



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Cultura e Diversidade Parental: Projeto de intervenção junto de famílias multidesafiadas de contextos interculturais

Ana Manuela Almeida Ramos

Trabalho de Projeto submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:
Doutora Carla Moleiro, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2015

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Cultura e Diversidade Parental: Projeto de intervenção junto de
famílias multidesafiadas de contextos interculturais**

Ana Manuela Almeida Ramos

Trabalho de Projeto submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:
Doutora Carla Moleiro, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2015

O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário

Albert Einstein

Agradecimentos

Agradeço à Professora Carla Moleiro pela sua disponibilidade para me orientar nesta longa caminhada. Grata pela transmissão dos seus conhecimentos, pelas suas palavras de motivação, pelo apoio prestado, por ajudar-me a ver a luz ao fundo do túnel. Sem o seu contributo esta caminhada teria sido mais árdua e complexa.

Aos professores do curso que ao longo de dois anos nos prepararam para melhorarmos o nosso modo de intervenção enquanto profissionais. Aos meus colegas de curso que partilharam comigo as suas experiências profissionais e me permitiram ver para além dos horizontes até então definidos.

Agradeço à minha colega e amiga Elisabete Miranda que a meio de uma reunião de trabalho lançou-me o desafio de continuar a estudar e concluir mais um ciclo do ensino superior. Grata pela disponibilidade, pelas ideias que tivemos em conjunto e pela atenção.

Às crianças e jovens do meu local de trabalho que, de forma adulta, compreenderam e aceitaram os dias em que tive de retirar-me mais cedo para assistir às aulas. Apesar de lhes ser confuso, pelo facto de ser adulta e de “andar na escola”, apoiaram-me incondicionalmente e acreditaram que esta caminhada será uma mais-valia para todos nós. Aos voluntários, em especial à Teresa Carvalho, que me apoiaram e se esforçaram para acompanhar as nossas crianças e jovens nas minhas ausências.

Às mães que participaram na fase de levantamento de necessidades. Obrigada pela vossa disponibilidade para participar, pelas vezes que perguntaram como estava a correr o desenho de projeto, pelas palavras amigas e por acreditarem que esta formação poderá fazer a diferença junto dos vossos filhos.

À minha família e aos meus amigos. Obrigada por compreenderem as minhas ausências e por me apoiarem incondicionalmente. Um obrigado especial ao meu pai que sempre me apoiou na ideia de continuar a estudar e de tentar ir um pouco mais além. Sem o seu apoio, os seus conselhos, o seu carinho, a conclusão desta etapa teria sido mais difícil.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha mãe que infelizmente partiu a meio desta caminhada. Apesar de não estares entre nós, não posso deixar de agradecer tudo o que me ensinaste: a alegria de viver; a força para enfrentar os problemas; a sensibilidade para ajudar o próximo. Foram esses saberes que me permitiram dar continuidade a este trabalho. Obrigada por teres feito de mim a pessoa que sou hoje.

Resumo

Nas últimas décadas, Portugal tem recebido imigrantes provenientes de diversos países, com diferentes etnias e culturas. No âmbito da parentalidade, verifica-se que as minorias étnicas enfrentam diversos desafios: isolamento, barreiras linguísticas, proteção dos filhos de eventuais situações discriminatórias e *stress* na relação pai-filho. Outras problemáticas estão presentes como a divergência entre as diversas culturas sobre o que é correto ou indicado, assumindo-se que as práticas da cultura dominante são normativas face às restantes culturas, e o facto de algumas famílias de minorias étnicas apresentarem características de famílias multidesafiadas. A literatura existente sustenta que diversos programas têm sido desenhados para a comunidade escolar no âmbito da multiculturalidade, sendo poucos os programas destinados às famílias de minorias étnicas. Com o objetivo de diagnosticar as necessidades das famílias, procedeu-se à realização de dois grupos focais com 12 mães que residiam ou trabalhavam numa freguesia do concelho de Oeiras, tinham filhos entre os quatro e os 16 anos inscritos num Projeto de Intervenção Comunitária local, eram provenientes de nacionalidade ou etnias não portuguesa/lusa e apresentavam características de famílias multidesafiadas. Realizou-se uma análise de conteúdo temática às transcrições das entrevistas, que deu origem a 11 categorias divididas entre recursos e dificuldades das famílias. Com os resultados obtidos desenhou-se um programa de intervenção, constituído por dois projetos, que visam a aquisição de competências pessoais, sociais e parentais que auxiliem as famílias de minorias étnicas no exercício da parentalidade; e a capacitação da comunidade escolar para uma intervenção sensível com alunos e famílias provenientes de minorias étnicas.

Palavras-chave: Minorias étnicas; parentalidade; famílias multidesafiadas; competência intercultural.

Códigos PsycINFO:

2930 Culture & Ethnology

3373 Community & Social Services

Abstract

In the last decades, migrants from different countries, culture and ethnics have arrived in Portugal. In the parental scope can be verified that minorities face many challenges such as segregation, linguistic barriers, protection of the sons against discrimination and father-son stress situations. Other issues are presented with the distance between some cultures definition of right and wrong, in the sense that the dominant culture is always the most influent, and the fact that some ethnic minority families shows signs of being challenged in many ways. Existing literature states that a diverse array of programs have ben elaborated for the scholar community in the multicultural area, being the programs for ethnic minority families few in number. With the objective of diagnosing the family needs, two focus group of 12 mothers with the following characteristics were assembled: Lived or worked in Oeiras, with offspring's with ages between four and 16 years of age enrolled in a Social Intervention Project, with Portuguese/Luso background who presented characteristics of a multi-challenged family. An analysis on the transcribed interviews was made, from which 11 categories divided between the resources and difficulties of the families emerged. With the results obtained an intervention program was drafted, made by two projects, which aim the acquisition of personal social and parental skills, that helps ethnic minority families in parenting and enable the scholar community to a more sensitive intervention next to the students and families from ethnic minority origins.

Key words: Ethnic Minority; parenthood; multi-challenged families; intercultural skills.

Codes PsycINFO:

2930 Culture & Ethnology

3373 Community & Social Services

Índice

Introdução.....	1
I. Definição do problema.....	3
II. Enquadramento teórico.....	5
2.1 Família.....	5
2.2 Famílias multidesafiadas.....	5
2.2.1 Organização.....	7
2.2.2 Comunicação.....	8
2.2.3 Parentalidade.....	9
2.3 Maus tratos e negligência a crianças e jovens.....	11
2.4 Retrato dos maus tratos e negligência em Portugal.....	13
2.5 O papel da cultura na parentalidade.....	14
2.6 Práticas parentais das minorias étnicas.....	16
2.7 A aculturação e os seus desafios na parentalidade.....	18
2.8 Programas de educação parental.....	19
III. Levantamento de necessidades.....	23
3.1 Enquadramento.....	23
3.2 Participantes.....	23
3.3 Instrumento.....	24
3.4 Procedimento de recolha.....	25
3.5 Procedimento de análise.....	26
3.6 Resultados.....	26
IV. Proposta de programa de intervenção.....	29
4.1 Modelo lógico.....	29
4.2 Destinatários	29
4.3 Objetivos gerais.....	30
4.4 Programa.....	30
4.4.1 Projeto 1.....	31
4.4.1.1 População-alvo.....	31
4.4.1.2 Objetivos.....	31
4.4.1.3 Atividades.....	32
4.4.1.3.1 Café Multicultural.....	32
4.4.1.3.2 Apoio Sem Fronteiras.....	34

4.4.1.4 Stakeholders.....	35
4.4.1.5 Recursos.....	35
4.4.1.6 Outputs.....	36
4.4.1.7 Outcomes.....	37
4.4.2 Projeto 2.....	37
4.4.2.1 População-alvo.....	37
4.4.2.2 Objetivos.....	38
4.4.2.3 Atividade.....	38
4.4.2.4 Stakeholders.....	39
4.4.2.5 Recursos.....	40
4.4.2.6 Outputs.....	40
4.4.2.7 Outcomes.....	41
4.5 Limitações.....	42
4.6 Avaliação.....	43
V. Discussão/Conclusão.....	45
Bibliografia.....	49
Anexos.....	55

Índice de quadros

Quadro 3.1 Distribuição das participantes por idades, escolaridade e número de anos em Portugal.....	24
Quadro 3.2 Sumário de categorias e das frequências.....	27

Introdução

Este desenho de projeto surge da necessidade identificada por um Projeto de Intervenção Comunitária, situado no concelho de Oeiras. De acordo com uma caracterização realizada no âmbito desse projeto, as famílias que residem no Bairro onde este se situa apresentavam características específicas: serem provenientes de diferentes países e etnias (Portugal, Moçambique, Timor, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Cuba, São Tomé e Príncipe, Brasil, Índia, Croácia, Angola, China, etnia Cigana); na sua maioria anteriormente residiam em bairros degradados nas freguesias limítrofes e, no âmbito do Programa Especial de Realojamento (Decreto-Lei nº 163/93), foram realojados no Bairro em questão; serem considerados pelos técnicos locais como famílias multidesafiadas, havendo a presença simultânea de dois ou mais elementos da mesma família com comportamentos problemáticos, estáveis no tempo e suficientemente graves que careciam da intervenção de um técnico (Cancrini, Gregório & Nocerino, 1997) (e.g., diversas crianças sinalizadas à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (Lei nº147/99) e ao Tribunal de Família e Menores (Lei nº4/2015), familiares a cumprir penas de prisão); e, famílias com fragilidades ao nível da parentalidade (e.g., ausência de regras, dificuldade em acompanhar as crianças no seu quotidiano).

Atendendo às diversas problemáticas presentes na comunidade acima apresentada, considerou-se que seria pertinente e profícuo desenhar um programa que fosse ao encontro das necessidades das famílias e que auxiliasse o Projeto de Intervenção Comunitária na sua intervenção. Deste modo, definiu-se como área temática os desafios das famílias multidesafiadas e a interculturalidade.

Nesse sentido desenhou-se um programa de intervenção que se encontra subdividido em dois projetos: um primeiro destinado às mães da referida comunidade, que pretende promover a aquisição de competências pessoais, sociais e parentais que auxiliem as famílias de minorias étnicas no exercício da sua parentalidade; e, um segundo projeto que tem como público-alvo profissionais que exercem funções no Agrupamento de Escolas local e equipamentos sociais destinados a crianças e visa capacitar para uma intervenção sensível junto de alunos e famílias provenientes de minorias étnicas.

Este trabalho é composto por cinco capítulos. O primeiro capítulo define a problemática em estudo e apresenta os objetivos definidos para este desenho de projeto. O capítulo seguinte apresenta um enquadramento teórico que analisa a literatura desenvolvida por diversos autores no âmbito da temática apresentada. O terceiro capítulo descreve e fundamenta a metodologia

selecionada para o levantamento de necessidades junto das famílias, assim como descreve a técnica qualitativa utilizada e os resultados obtidos. O penúltimo capítulo descreve o programa baseando-se no modelo lógico (Innovation Network, 2010; McCawley, 2001; McLaughlin & Jordan, 1999) e apresenta os diferentes elementos presentes: recursos; atividades; produtos; resultados a curto, médio e longo prazo; limitações; e avaliação. O quinto e último capítulo discute o trabalho desenvolvido, apresenta as fragilidades do programa desenhado, reflete sobre as implicações da psicologia comunitária e analisa as contribuições do programa.

I. Definição do problema

Nas últimas décadas o número de imigrantes a residir em Portugal cresceu, verificando-se um crescimento de cerca de 70% entre 2001 e 2010 (Instituto Nacional de Estatísticas, 2012).

Apesar de Portugal acolher famílias de diversos pontos do mundo, os objetivos referentes à parentalidade são transversais e visam proteger e auxiliar os filhos no seu processo de desenvolvimento (Bornstein, 2002a). No entanto, devido às características culturais, diversas funções incluindo os papéis parentais, as cognições e práticas parentais podem apresentar-se como diferentes (Bornstein & Lansford, 2009; Miranda, Bernal, Lau, Kohn, Hwang & LaFromboise, 2005).

A literatura revela a presença de dificuldades no exercício da parentalidade das minorias étnicas, verificando-se que os principais desafios colocam-se ao nível do isolamento, barreiras linguísticas, proteção dos filhos de eventuais situações discriminatórias e transmissão de valores e crenças da cultura de origem (Birman, 2013; Fontes, 2005; McQueen, Getz & Bray, 2003; Pachter & Dumont-Mathieu, 2004). Para além das dificuldades, assiste-se frequentemente a divergências sobre o que é correto ou indicado para as crianças, assumindo-se que as práticas da cultura dominantes são consideradas normativas face às restantes culturas (Bornstein, 2012; Fontes, 2005).

Essa divergência encontra-se, também, presente na intervenção de técnicos que acompanham crianças e jovens que perante situações anómalas devem estar preparados para distinguir práticas parentais prejudiciais de práticas diferentes (Bornstein & Bohr, 2011). Dados apresentados pela Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco revelam que em 2013, 39.4% (28 218) das crianças e jovens sinalizados eram descendentes de famílias oriundas de outros países o que leva a questionar se os técnicos ou pessoas singulares que sinalizaram estes casos apresentavam sensibilidade para as questões culturais presentes.

A par das fragilidades mencionadas, verifica-se que os programas desenvolvidos no âmbito da multiculturalidade são desenhados maioritariamente para a comunidade escolar, sendo poucos os programas destinados às famílias de minorias étnicas. No caso concreto de um único programa para famílias encontrado na fase de pesquisa, *Multicultural Parent Panels in the School* (Fairfax County Public Schools' Family Services and Involvement Section, s.d), conclui-se que este apresenta limitações nomeadamente ausência de validação científica e de instrumentos ou técnicas de avaliação. Deste modo conclui-se que existe a necessidade de desenvolver um programa para famílias de minorias étnicas.

Assim, delineou-se como objetivo geral para este trabalho de projeto desenhar um programa que apresente estratégias de intervenção sensíveis à cultura, específicas para as famílias intervencionadas pelo Projeto de Intervenção Comunitária. Como objetivos específicos: explorar com as famílias as suas características enquanto pais provenientes de minorias étnicas e membros de famílias multidesafiadas; e, avaliar as necessidades apresentadas pelas famílias que residem no local de intervenção do Projeto de Intervenção Comunitária.

II. Enquadramento Teórico

2.1 Família

No decorrer do tempo, o conceito de família tem sofrido diversas transformações. Partindo da definição apresentada por Inglesias de Ussel (1998), família designa um grupo social constituído por pessoas ligadas por sangue, pelo matrimónio ou pela adoção, e tem como função desenvolver uma cooperação económica, reproduzir e prestar cuidado aos descendentes. Segundo a Organização Mundial da Saúde (citado por Rodrigues, Macedo & Montano, 2007), o conceito de família não abrange apenas os laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Envolve também grupos cujas ligações sejam baseadas no afeto, na confiança, suporte mútuo e um destino comum.

Apesar de diferentes autores procurarem definir um conceito concreto, verifica-se que o conceito de família é analisado por diversos autores (Alarcão, 2002; Dias, 2011; Relvas, 1996) como um sistema com diversos subsistemas (e.g., individual, conjugal, parental e fraternal), onde os seus elementos interagem e estabelecem relações recíprocas, regendo-se de acordo com regras definidas por esses elementos. À semelhança de outras dimensões presentes no nosso quotidiano, o conceito família trata-se de uma construção social, visto que representa um modo de pensar e de agir (Biroli, 2014; Silva, 2001), que sofre alterações de acordo com as mudanças que ocorrem no contexto político, económico, social, cultural, demográfico e tecnológico (Dias, 2011). Essas mudanças têm influência sobre a estrutura e dinâmica familiar, organização, funções, relações estabelecidas (Dias, 2000). Devido às diversas transformações ocorridas na sociedade, assistiu-se a novas formas de organização interna familiar, como: redução do número médio de filhos, diminuição de famílias numerosas, redução da fecundidade, aumento do número de divórcio, aumento de famílias reconstituídas, aumento de uniões de facto e uniões livres, e a afirmação das famílias homoparentais (Dias, 2011).

Com o surgimento de diferentes paradigmas, como o processo de industrialização, as famílias sofreram novas transformações (Saraceno & Naldini, 2003) e assistiu-se à emergência de novas problemáticas para as quais as famílias não dispunham conhecimentos suficientes para lidar (Relvas, 2002).

2.2 Famílias multidesafiadas

O termo famílias multidesafiadas é bastante recente na história das ciências humanas (Martínez, 2003). A exploração das suas características e particularidades começou a ter maior

ênfase após a Revolução Industrial (Comellas, 1996; Martínez, 2003; Sousa, 2005). Esse marco histórico proporcionou transformações sociais que tiveram impacto sobre as famílias. Até então as famílias mantinham relações comunitárias com os seus vizinhos, trabalhavam nos campos e partilhavam tarefas e espaços. Com a industrialização as famílias começaram a trabalhar nas fábricas, passaram a ser nucleares, isolaram-se deixando de estar nas ruas e preservando na esfera privada os seus problemas e dificuldades (Sousa, 2005). Na sequência do desenvolvimento industrial emergiu o Estado Providência que proporcionou outro conjunto de alterações, verificando-se que o Estado passou a intervir na esfera privada das famílias mais vulneráveis que não cumpriam, aos “*olhos sociais*”, as suas tarefas familiares (Sousa, 2005; p.15).

O conceito de famílias multidesafiadas emergiu por volta dos anos 50 nos países anglo-saxónicos, através de profissionais e investigadores de ação social (Martínez, 2003). Inicialmente o seu conceito encontrava-se intimamente relacionado com famílias de baixo estatuto socioeconómico, contudo diferentes investigações desenvolvidas possibilitaram uma melhor compreensão e permitiu analisar outras dimensões, levando à conclusão que famílias com outros estatutos socioeconómicos podem ser abrangidos neste conceito. Essas investigações fizeram emergir diversas terminologias, desencadeando deste modo um problema terminológico:

- Powel e Monahan, 1969, dando ênfase ao isolamento social e à falta de apoio nas fases críticas da vida familiar, independentemente da sua classe social, designam as famílias em estudo como *Famílias Isoladas*;
- Thierny, 1976, com o intuito de dar importância às separações entre estas famílias e o contexto parental, institucional e social que se verifica igualmente nas famílias médio-altas, faz referência a *Famílias Excluídas*;
- Aponte, 1976: 1981, aludindo às características disfuncionais de carácter estrutural e desenvolvimento dos respetivos papéis, nomeadamente no subsistema parental, define estas famílias como *Famílias Desorganizadas*;
- Voiland, 1962, partindo do estudo do desenvolvimento de comportamentos sociais desviantes, designa como *Famílias Associais*;
- Minuchin, 1967, atendendo ao estudo das fronteiras familiares caracterizadas por limites difusos e indefinidos, menciona *Famílias Desmembradas*. (Citados por Martínez, 2003 & Sousa, 2005).

A estas terminologias acrescem outras como *Famílias Multiassistidas*, *Famílias Multicarenciadas*, *Famílias Multisintomáticas*, *Família Multiproblema* e *Famílias Diluídas* (Calvo, 2004).

Diversos autores (Cancrini, 1997; Commelas, 1996; Sousa, 2005) têm procurado definir e caracterizar as famílias multidesafiadas, contudo essa tarefa tem-se revelado complexa e desafiante. Cancrini, Gregorio e Nocerino (1997) referem que as famílias multidesafiadas apresentam em simultâneo dois ou mais elementos da família com comportamentos problemáticos, estáveis no tempo, que carecem de intervenção externa; insuficiência grave, nomeadamente da parte dos pais, nas atividades relacionais e funcionais necessárias para a vida familiar e respetivo desenvolvimento; fragilidade dos limites, havendo a necessidade da presença de técnicos que acabam por substituir, parcialmente, os membros da família; relação crónica com os serviços sociais; e, desenvolvimento de modalidades pouco usuais de comportamentos sintomáticos nos indivíduos, como exemplo as toxicodependências.

Num congresso realizado nas Caraíbas em 1996, Packman referiu que as famílias multidesafiadas se encontram com alguma frequência em situação de desemprego, apresentam problemas de saúde, os seus membros ingressam com maior frequência em estabelecimentos prisionais, morrem mais jovens e apresentam menos oportunidades culturais e educacionais (citado por Martínez, 2003). Sousa (2005) menciona situações de violência, abuso de substâncias, incestos, histórias de vida complexas, crises familiares múltiplas, instabilidade profissional, maus tratos, delinquência, insucesso escolar, prostituição, alcoolismo, psicoses, depressões, entre outros. Na sua perspetiva, são pessoas que vivem em situação de *stress*, requerendo constantemente a intervenção de um/a técnico/a.

Partindo da perspetiva de Comellas (1996) e Gómez, Munoz, Haz (2007) geralmente residem em contextos sociais caracterizados pela presença de riscos psicossociais, privação sociocultural, ciclos de marginalização, disfuncionalidade, crises, falta de esperança, precariedade económica, condições de habitação precárias, contextos socialmente isolados, comunidades onde existe eleição da rua como um espaço socializador, e indiferença perante situações ilegais.

2.2.1 Organização

A organização das famílias multidesafiadas apresenta características específicas. De acordo com Alarcão (2002) as funções familiares não são bem delimitadas, é observável uma

indefinição no sistema familiar devido à inconstância das regras estabelecidas. Em dados momentos ordenam os pais, noutros os filhos, chegando a existir situações em que crianças pequenas lideram a família. O exercício do poder é praticado ocasionalmente, inexistindo princípios e regras claras.

Essa instabilidade encontra-se presente em outras dimensões: na forma de organização do espaço onde residem e gestão do orçamento familiar. Para Alarcão e Martínez (2002; 2003), as suas casas encontram-se em estado de abandono e de precaridade, não existe definição de espaços o que limita a privacidade e construção de identidade dos elementos da família. É frequente os familiares viverem todos numa mesma divisão da casa. A gestão do orçamento familiar é uma dificuldade constante, a aquisição de bens supérfluos é uma primazia ficando para depois a obtenção de bens de primeira necessidade.

Apesar das fragilidades, as famílias multidesafiadas apresentam igualmente recursos e competências que são ativados em situações de *stress*. Alarcão (2002) menciona a flexibilidade apresentada, exemplifica o caso de uma mulher que durante algum tempo esteve em parte incerta e que regressa a casa para cuidar dos filhos após ter conhecimento que o marido foi detido. Outro exemplo, o caso de um homem que diminui o consumo de bebidas alcoólicas para cuidar dos seus filhos, quando a mulher abandona o lar. A procura de auxílio junto de outras pessoas como família alargada, vizinhos, amigos, instituições, revela-se uma competência destas famílias, demonstrando que conhecem apoios ou respostas sociais que podem obter junto da sua rede social. Calvo (2004) alude a essa ativação de recursos junto de outros subsistemas, e acrescenta que esse pedido de apoio não é efetuado apenas em função dos seus interesses, sendo igualmente ativado quando existe conhecimento de que um membro precisa de auxílio.

2.2.2 Comunicação

Dando continuidade à análise das características das famílias multidesafiadas, torna-se pertinente explorar a comunicação estabelecida. A partir da comunicação é possível estudar as interações familiares, a forma como as mesmas se organizam e sucessivamente o desenvolvimento familiar e individual (Alarcão, 2002).

Segundo Alarcão (2002) a comunicação das famílias multidesafiadas pode ser caracterizada como patológica, isto é, ao invés de estabelecer um laço positivo a comunicação leva ao afastamento, permitindo a criação de um clima de incompreensão e ressentimento.

Analisando a literatura mais clássica, Minuchin e seus colaboradores (1967, citado por Martínez, 2003) ao estudarem a comunicação das famílias multidesafiadas concluem que as pessoas não esperam ser ouvidas, tornando-se difícil chegar a uma conclusão; existe muito ruído, ou seja, perda de informação por tratamento inadequado da mensagem transmitida.

Calvo (2004) refere que estas famílias apresentam um sistema de comunicação frágil, podendo chegar a ser disfuncional, o que reflete a desorganização relacional dentro do sistema familiar. Por sua vez, Sousa (2005) menciona que a comunicação estabelecida pode ser caracterizada como um caos onde existe pobreza emocional nas mensagens transmitidas e ausência de clareza. Este tipo de comunicação pode levar a conflitos, não resolução dos problemas, vulnerável ligação emocional, e ausência de intimidade. Gómez, Munoz e Haz (2007) referenciam que o diálogo perdeu a sua capacidade de mediação e que facilmente se passa aos gritos a fim de colocar um ponto final e de descarregar a tensão acumulada.

De acordo com Comellas (1996) esta forma de comunicar é igualmente observável na relação adulto-criança, verificando-se que a comunicação verbal entre progenitores e filhos é estabelecida de forma analógica, de modo não-verbal, o que dificulta a aquisição de conhecimentos sobre a forma de comunicar.

2.2.3 Parentalidade

Outra dimensão que apresenta características particulares é a parentalidade. Antes de explorarmos essas características torna-se relevante fazer uma breve reflexão sobre o seu conceito. O termo parentalidade teve origem nos países anglófonos e apenas recentemente passou a ser utilizado pela comunidade científica (Barroso & Machado, 2010). Por parentalidade compreende-se o desempenho de um conjunto de funções que promovem o desenvolvimento da criança, como a educação, proteção, e integração na cultura familiar. Essas funções podem ser desempenhadas pelos pais biológicos, assim como por membros da família afetiva ou alargada, ou pessoas que não pertençam à família (Alarcão, 2002). Por sua vez, Bornstein (2002b) refere que a parentalidade é a principal tarefa de uma geração (pais), que tem como missão preparar a segunda geração (filhos) para diferentes situações que estarão presentes ao longo do seu ciclo de desenvolvimento como situações físicas, económicas e psicossociais.

Partindo do trabalho de Alarcão (2002), o papel parental nas famílias multidesafiadas é desempenhado maioritariamente pelas mães que cuidam da casa e dos filhos, e que trabalham

para obter o orçamento familiar. A figura paterna é considerada periférica, visto que apresenta um papel secundário a nível afetivo ou económico, devido a situações que a distanciam da sua família. De acordo com Comellas (1996), esse distanciamento pode ter como causa eventuais situações de prisão e de doença, o que permite o estabelecimento de relações precárias que têm impacto sobre o desenvolvimento da criança.

Neste contexto, Sousa (2005) refere que é comum ocorrerem falhas na segurança básica, dificuldade na socialização e modelos inseguros de vinculação. Explorando melhor os pontos introduzidos, ao nível da prestação de cuidados, Comellas (1996) alude à ocorrência de situações de risco, mais concretamente, ausência de transmissão de afetos, de prestação de cuidados básicos, de supervisão por parte dos responsáveis, podendo culminar em episódios de maus tratos. Na função socializadora, Martínez e Sousa (2003; 2005) destacam a ausência de transmissão de regras e valores culturais, assim como de proteção do menor na sua integração nos diversos subsistemas, o que pode potenciar a ocorrência de conflitos com o meio.

Abordando a teoria da vinculação de Bowlby (1988), a “situação estranha” de Ainsworth (1970) e os diferentes tipos de vinculação que emergiram de estudos realizados, Cyrulnik (2002), Gómez, Munoz e Haz (2007) concluem que a debilidade emocional das famílias multidesafiadas dificulta a vinculação segura, ou seja, não existe um equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e de exploração do meio, o que complexifica a autonomização.

Atendendo ao “ciclo vital da família”, Alarcão (2002) refere que é frequente assistir-se a um ciclo de vida alterado, sendo comum a transição acelerada entre o estágio jovem adulto independente e estágio família com filhos pequenos, tornando-se recorrente existir famílias com pais jovens, nomeadamente mães jovens. Deste modo, emerge o apoio de outros elementos da família alargada no exercício da parentalidade, nomeadamente figuras femininas (avó, irmã mais velha, tia) ou de pessoas que não pertencem à família (professores, enfermeiros, técnicos de serviço social) (Sousa, 2005).

Diferentes autores (e.g. Calvo, 2004; Comellas, 1996) fazem referência à parentificação presente nestas famílias, sendo regular os irmãos mais velhos também contribuírem para o desempenho da parentalidade, exercendo algumas funções que pertencem aos seus progenitores ou responsáveis.

Apesar de apresentarem características específicas, torna-se importante não atribuir essas particularidades a todas as famílias multidesafiadas, tendo em conta que esses atributos

podem ser igualmente observáveis em outras estruturas familiares. Importa ainda referir, tal como foi analisado na exposição das características, que estas famílias apresentam conhecimentos e competências que os auxiliam em fases críticas, permitindo uma redução do mau-estar.

2.3 Maus tratos e negligência a crianças e jovens

O estudo sobre os maus tratos e negligência é bastante recente na história. Anteriormente ao século XX, as crianças e jovens eram desprovidas de direitos e de atenção por parte da sociedade e da comunidade científica. Apenas em 1860 foi publicado o primeiro artigo médico na área dos maus-tratos infantis, onde o médico-legista Ambroise Tardieu procurou estudar a causa de morte de crianças com menos de cinco anos que haviam sofrido morte violenta (Dias, Ribeiro & Magalhães, 2010). Mais tarde, em 1962, foi publicado outro estudo por um pediatra norte-americano, Henry Kempe e seus colaboradores, que consideraram pertinente explorar as fraturas e lesões físicas apresentadas pelas crianças em radiografias. Mais tarde, outros estudos foram desenvolvidos e publicados em revistas médicas, dando a conhecer diferentes tipos de maus-tratos a crianças designados de diversas formas (e.g., negligências; falhas no desenvolvimento; abuso de menores; ferimentos não acidentais) (Dias, 2004).

Apesar dos esforços realizados pela academia na área dos maus tratos e da negligência, ainda existe pouca conformidade sobre o que abrange uma correta definição de abuso a crianças e jovens (Giovannoni, 1989). Os maus tratos podem ocorrer devido a diversos fatores, inclusivamente a influência cultural.

Segundo Azevedo e Maia (2006) os maus tratos podem estar positivamente relacionados com o sistema de crenças e valores intrínsecos a uma pessoa, família, comunidade ou sociedade. Para Korbin (1987), dentro de uma cultura pode haver um contínuo de aceitação parental e critérios que definem comportamentos considerados excessivos que transpõem o limite do que é aceitável. Contudo, essa linha que distancia as práticas parentais apropriadas das não apropriadas é muito ténue, inclusivamente dentro de uma mesma cultura (Calheiros, 2006).

Os maus tratos e negligência a crianças e jovens apresentam diferentes tipologias cujos conceitos podem variar de cultura para cultura, todavia torna-se importante salientar que as noções a apresentar são sustentadas maioritariamente pela cultura e literatura portuguesa.

O mau trato físico deriva de um ato infligido por pais, cuidadores ou outras pessoas que sejam responsáveis pela criança ou jovem, de modo intencional, e pode provocar danos físicos na vítima (Direção-Geral da Saúde, 2011).

Diversos sinais, sintomas e indicadores podem estar relacionados com o mau trato físico como hematomas, queimaduras, cortes e mordeduras em locais pouco comuns a traumatismos de tipo acidental; lesões provocadas por diferentes objetos que deixam marcas (corda, mãos, fivela, régua, chicote); ausência ou procura tardia de cuidados médicos. Neste âmbito destaca-se a importância da coerência entre a história apresentada pelos cuidadores e criança, e as provas físicas apresentadas no corpo da vítima (Direção-Geral da Saúde, 2011).

O mau trato psicológico tem como foco as ações parentais e não os danos para as crianças. Abrange omissões que afetam as necessidades emocionais básicas, atos de comunicação verbal e exposição da criança a conflitos (Calheiros, 2006). Martins (2008) acrescenta a esta definição situações concretas como ausência de afeto, indiferença, humilhação, ridicularização, ameaças de abandono, desvalorização, contexto familiar violento.

Garbarino, Guttman e Seeley (1986) organizam os maus tratos psicológicos em cinco categorias: rejeitar (o adulto não reconhece as necessidades da criança e a subvaloriza); isolar (o adulto distancia a criança de experiências sociais fazendo-a acreditar que está sozinha no mundo); ignorar (o adulto não responde às necessidades de interação apresentadas pela criança, demonstrando-se inacessível); aterrorizar (o adulto faz a criança viver um clima de medo, agride-a verbalmente e fá-la sentir-se intimidada e assustada); corrupção (o adulto conduz a criança a adotar um comportamento antissocial e destrutivo).

Partindo da revisão de literatura realizada por Calheiros (2006, citado por Pereira & Santos, 2011), o mau trato psicológico é identificado por alguns autores como a forma de mau trato mais destrutiva da criança e com maior impacto.

Por negligência compreende-se a não satisfação das necessidades básicas de higiene, alimentação, educação, segurança, estimulação, saúde e afeto, considerados indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento adequado da criança (Direção-Geral da Saúde, 2011; Martins, 2011).

A negligência pode ocorrer de modo intencional com o objetivo de causar dano à criança, ou decorrer da incapacidade dos cuidadores para garantir a satisfação das necessidades

das crianças (Direção-Geral da Saúde, 2011). No entanto, ambas as situações conduzem à degradação da saúde, do desenvolvimento físico e psicológico do menor (Martins, 2011).

O abuso sexual consiste num ato praticado por um agressor que se encontra num estágio de desenvolvimento psicossocial mais avançado do que a vítima. O agressor procura estimular sexualmente a vítima com o objetivo de obter satisfação sexual (Direção-Geral da Saúde, 2011). Compreende o envolvimento de crianças em atos de manipulação de órgãos genitais do próprio ou do agressor, masturbação, abusos verbais, ato sexual genital ou anal, sodomia, exibicionismo, voyeurismo, exposição a imagens ou filmes pornográficos (Amazarray & Koller, 1998). As crianças são envolvidas em atos sexuais que não compreendem e para as quais não estão aptas para dar o seu consentimento (Santos & Dell'aglio, 2008).

2.4 Retrato dos maus tratos e negligência em Portugal

Se no passado as crianças eram alvo de pouca atenção, vendo a sua infância reduzida no tempo e o seu desenvolvimento proporcionado apenas pelos escassos conhecimentos que adquiriam da precoce relação com o mundo adulto (Ariés, 1981), atualmente assiste-se a um paradigma diferente.

Com o decorrer do tempo o bem-estar das crianças e jovens tem sido alvo de preocupação de diversas organizações (e.g., Unicef (1990)). A 1 de Setembro de 1999 foi aprovada, em Portugal, a Lei nº 147 *Lei de Proteção de Crianças e Jovens*. A lei visa a promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em perigo, assim como o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Com a implementação destes diplomas foram constituídas as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) para intervir em situações em que as famílias têm dificuldade em cumprir o seu papel (Torres et al., 2008).

Partindo do Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ (CNPCJR, 2013) em 2013 registou-se o acompanhamento a 71 567 processos. As principais problemáticas sinalizadas foram: situações de negligência (25.3%); exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança (24.5%); situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação (16.3%); situações em que a criança/jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar (11.1%); mau trato físico (5.7%); abuso sexual (4.04%); mau trato psicológico ou indiferença (3.6%).

Analisando a nacionalidade das crianças e jovens com processos em 2013 verifica-se que 28 218 (39.4%) são descendentes de famílias oriundas de outros países. Deste universo 94.9% (26 774) possuem a nacionalidade portuguesa, enquanto que 5.1% (1444) apresentam outras nacionalidades. Destaca-se a representatividade da Roménia (99), Espanha (87), Brasil (333), Cabo verde (110), Angola (91) e Guiné-Bissau (88) (CNPCJR, 2013).

Num estudo desenvolvido por Torres et al. (2008) foram identificadas algumas dificuldades na intervenção da CPCJ entre as quais a ausência de formação específica em matéria de infância e juventude assim como ausência de competências técnicas que sensibilizem os técnicos para as questões culturais apresentadas (e.g., frequente sinalização de crianças ciganas por situações de absentismo e abandono escolar).

Ainda analisando o relatório de atividades da CNPCJR (2013) conclui-se que não é feita qualquer menção às características ou possíveis diferenças culturais apresentadas pelas famílias provenientes de minorias étnicas, o que leva a questionar se os técnicos ou pessoas singulares que sinalizaram estes casos apresentavam sensibilidade para as questões culturais presentes. Não são explorados os diferentes modos de exercer a parentalidade levando a julgar que todos os casos são intervencionados de acordo com os princípios da cultura portuguesa.

2.5 O Papel da cultura na parentalidade

A fim de compreender o modo como é exercida a parentalidade e os principais fatores que condicionam as práticas parentais, diferentes autores têm concebido modelos explicativos.

A par dessa investigação, verifica-se que a literatura tem dado destaque à cultura e aos determinantes culturais que podem estar envolvidos no processo de parentalidade. Esse crescente interesse pelo papel da cultura na parentalidade tem levado a uma melhor compreensão de que a parentalidade é algo socialmente construído (Harknesse & Super, 2002) e que as práticas parentais variam de acordo com as crenças e cultura (Bornstein & Cheah, 2006).

Procurando compreender o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1979) desenvolveu um sistema ecológico composto por quatro subsistemas socialmente organizados – microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema. Partindo desse sistema verifica-se que as diferentes atividades, papéis sociais desempenhados e relações interpessoais

encontram-se enquadrados nos diferentes níveis ecológicos. Nesse sentido, a parentalidade exercida pode apresentar fatores de risco ou de proteção dos diferentes sistemas.

Partindo desse modelo ecológico mas dando ênfase à questão dos maus tratos infantis, Belsky (1984) apresenta o modelo dos Determinantes do Comportamento Parental. Nesse âmbito sugere que as práticas parentais são determinadas por três grandes fatores: fatores individuais dos pais (e.g. personalidade), características individuais da criança (e.g. temperamento), e fatores do contexto social alargado onde se estabelece a relação entre pais e crianças (e.g. relação conjugal, trabalho, redes sociais). O modelo parte do princípio que a história de desenvolvimento dos pais, a sua situação profissional assim como o seu relacionamento conjugal podem influenciar a sua personalidade e o estado psicológico dos mesmos; por sua vez estes dois últimos determinantes podem afetar o processo de parentalidade e este, naturalmente tem efeitos sobre o desenvolvimento infantil (Barroso & Machado, 2010). Na perspetiva de Belsky, a parentalidade dependerá do equilíbrio entre os diferentes determinantes, sendo que uns poderão assumir um papel de proteção e outros de risco, enquadrando a parentalidade num *continuum* entre os bons tratos e maus-tratos (Pereira & Alarcão, 2010).

Baseando-se nas propostas apresentadas por Brofenbrenner (1979) e Belsky (1984), Kotchick e Forehand (2002) desenvolveram um novo modelo onde referem a existência de diversos fatores que influenciam as práticas parentais. Destacam a etnicidade e a cultura, a comunidade, a qualidade da vizinhança e o estatuto socioeconómico como um contexto social que deve ser considerado na análise dos determinantes parentais.

Relativamente à etnicidade e cultura, estes autores salientam que o comportamento dos pais se encontra intimamente relacionado com os princípios da sua etnia. Exemplificam esse facto com as práticas educativas dos pais afro-americanos que recorrerem aos recursos e riscos disponíveis no seu meio para transmitir valores e fatores de proteção (e.g. transmissão do orgulho nas suas origens, consciencialização da discriminação racial existente e valorização da história de opressão sofrida pelas pessoas negras ao longo da história americana).

Ao nível da vizinhança e da comunidade enfatizam que as práticas parentais utilizadas encontram-se intimamente relacionadas com as características sociais e físicas do local onde residem. Fazem referência ao caso de crianças que residem em bairros considerados pobres ou perigosos, apresentarem maior respeito face ao controlo exercido pelos pais. Essa obediência

deriva do modo como os pais educam seus filhos, partindo do pressuposto se a comunidade e nível de vizinhança requerem à adoção de estilos parentais mais autoritários ou democráticos.

Partindo dos processos migratórios, Fontes (2005) desenvolveu um novo modelo ecológico (Enquadramento ecossistêmico tendo em conta os maus tratos na criança). Na sua ótica em qualquer tipo de intervenção, os profissionais devem abranger o sistema individual (e.g., a criança enquanto indivíduo, a sua composição genética, experiências individuais e fase de desenvolvimento), o sistema familiar (e.g., a residência da família e da criança), cultura étnica (e.g., questões culturais e religiosas), sistema social próximo (e.g., escola, terapeutas, grupos de pares) e sistema social alargado (e.g., políticas nacionais). Fontes (2005) considera este modelo como uma mais-valia para a intervenção com as crianças, visto que pode-se analisar e intervir diretamente com os diferentes sistemas presentes e convida os técnicos a terem em conta as culturas, crenças, normas comunitárias de cada família, deixando de lado a tendência para generalizar as famílias como sendo todas provenientes de culturas ocidentais. Refere que antes de qualquer intervenção deve-se procurar investigar sobre a cultura da criança de modo a compreender determinadas práticas parentais presentes.

Tendo como referência as diferentes teorias anteriormente desenvolvidas, Bornstein e Cheah (2006) desenvolveram um novo modelo ecológico que coloca a relação pai-filho no centro do modelo; a escola, os pares, a família alargada e a vizinhança no nível mesossistêmico; a família alargada, os media, os serviços de saúde e o trabalho no nível exossistêmico; e, a classe social, leis, valores, crenças e cultura no nível macrossistêmico. Segundo os autores, existe a necessidade de compreender que o desenvolvimento das crianças é influenciado pelos pais e que as suas práticas parentais variam de acordo com a sua cultura.

2.6 Práticas parentais das minorias étnicas

Em todas as sociedades a parentalidade tem como principal objetivo proteger e auxiliar os filhos no seu processo de desenvolvimento (Bornstein, 2002a) contudo a cultura pode influenciar diversas funções incluindo os papéis parentais, o processo de tomada de decisões, as cognições e práticas parentais (Bornstein & Lansford, 2009; Miranda, Bernal, Lau, Kohn, Hwang & LaFromboise, 2005).

Com o intuito de promover uma evolução positiva para os seus filhos, proporcionar melhores condições socioeconómicas, melhor acesso aos cuidados de saúde, oferecer um

ambiente seguro e melhores oportunidades de educação e de emprego, muitos pais imigram para outros países (Bornstein & Bohr, 2011). Consigo levam a sua herança cultural, as suas crenças, os seus costumes.

Segundo a literatura, frequentemente verifica-se divergências sobre o que é correto ou indicado para as crianças, assumindo-se que as práticas da cultura dominantes são consideradas normativas face às restantes culturas (Bornstein, 2012; Fontes, 2005). Coll e Pachter (2002) exemplificam essa divergência através de um caso onde uma mãe afro-americana prefere deixar os seus filhos com a família alargada enquanto vai trabalhar, visto que a rede de parentesco é observada como uma forma natural de lidar com a ausência da figura materna. Esta decisão pode revelar-se adequada para a família em questão, no entanto para a cultura dominante a criança pode ficar em desvantagem, ao nível do desenvolvimento, comparativamente com outras crianças da mesma idade.

Num estudo realizado no Brasil com mães residentes nas favelas do Rio de Janeiro, sobre a punição corporal, Goldstein (1998, p.411) comenta que: “a sua disciplina é dura, mas ela está a tentar assegurar que as crianças tenham certas competências (...) necessárias para que um sujeito negro pobre possa sobreviver no Brasil urbano”.

Na sua obra, Fontes (2005) apresenta diversos exemplos: pais imigrantes podem ser penalizados por deixar os seus filhos em casa ou na rua sem a supervisão de um adulto, sendo que nas suas comunidades de origem é algo comum; o uso de medicina alternativa com a convicção de que esta é a melhor forma de curar os seus filhos ou protegê-los de doenças (e.g., chás medicinais; acupuntura; imposição de mãos) em detrimento da medicina convencional, pode em dadas culturas ser considerado como negligência; determinados pais consideram positivo os filhos faltarem à escola para visitar o seu país de origem e adquirir novos conhecimentos culturais, contudo a cultura dominante pode analisar esta viagem como algo negligente.

Ao analisar estes exemplos conclui-se que as práticas parentais, em diversas situações, são avaliadas com base na cultura dominante (Kelly & Tseng, 1992), havendo uma incompreensão do modo de intervenção. Perante o julgamento das suas ações, os pais imigrantes podem experienciar uma perda significativa da sua eficácia considerando que a sua forma de intervenção não é a mais adequada e que não conseguem acompanhar os seus descendentes no processo de adaptação (Falicov, 2007).

Torna-se importante analisar a questão da parentalidade das minorias étnicas sob outra perspectiva. Como refere Maitra (2005), Reder, Duncan e Lucey (2005) os critérios associados à parentalidade são socialmente construídos, visto que dependem das cognições e crenças culturais. Nesse sentido, os profissionais que intervêm com famílias imigrantes devem estar sensíveis a questões relacionadas com as crenças culturais, a forma de intervenção junto dos filhos, os recursos disponíveis para o exercício da parentalidade. Os profissionais não devem assumir que o comportamento apresentado por um grupo de uma minoria étnica seja semelhante a outro grupo, assim como não deve idealizar o que é uma boa mãe ou uma criança normal.

No exercício das suas funções os profissionais devem apresentar sensibilidade perante as diferenças culturais e determinar se as práticas parentais são prejudiciais ou apenas diferentes (Bornstein & Bohr, 2011), assim como ter em mente que crianças de todos os grupos culturais podem ser vítimas de maus-tratos ou negligência e que de igual modo todas merecem o mesmo nível de atenção e de proteção (Fontes, 2005).

2.7 A aculturação e os seus desafios na parentalidade

Por aculturação compreende-se o fenómeno que ocorre quando indivíduos de culturas diferentes estabelecem contacto, proporcionando alterações nos padrões da cultura de um ou ambos os grupos (Redfield, Linton, and Herskovits, 1936 citados por Lakey, 2003). Do processo de aculturação resultam quatro estratégias de aculturação: assimilação, integração, separação e marginalização (Berry, 1997).

A parentalidade das minorias étnicas aproxima-se ou distancia-se da cultura dominante de acordo com a estratégia de aculturação adotada (Fontes, 2005). De acordo com Coll e Pachter (2002) o nível de aculturação da família pode ter impacto sobre o estilo parental, as expectativas de desenvolvimento, interação mãe-filho e o papel da família alargada.

No exercício da parentalidade das minorias étnicas surgem diversos desafios (Bornstein & Bohr, 2011; Pachter & Dumont-Mathieu, 2004) cujas resoluções variam de acordo com a estratégia de aculturação. Os principais desafios colocam-se ao nível do isolamento, barreiras linguísticas, proteção dos filhos de eventuais situações discriminatórias e transmissão de valores e crenças da cultura de origem.

A fim de proteger os seus filhos de situações preconceituosas, muitos pais isolam os filhos dos seus pares e de instituições de apoio (Fontes, 2005).

As barreiras linguísticas ocorrem ao longo do processo de aculturação verificando-se que em diversas situações os pais são incompreendidos. Essa dificuldade encontra-se presente na procura de emprego, explicação dos direitos e deveres dos filhos na escola, experiências do dia-a-dia como fazer compras e obter serviços (Pachter & Dumont-Mathieu, 2004). Muitas vezes são os filhos que, como dominam a língua nativa e a dominante, acabam por fazer o papel de mediadores na relação família-serviços (Birman, 2013; Fontes, 2005).

Tendo como objetivo a proteção dos seus filhos muitos pais imigrantes educam as crianças para situações que se possam revelar preconceituosas, discriminatórias e racistas. Paralelamente a essa consciencialização e com a finalidade de dar a conhecer um suporte social, os pais imigrantes transmitem a sua herança cultural e incentivam à manutenção dos valores da cultura originária (Pachter & Dumont-Mathieu, 2004).

Os diferentes graus de aculturação podem culminar num *stress* na relação pai-filho (Coll & Pachter, 2002). A socialização secundária desenvolvida fora do ambiente familiar acaba por influenciar e agilizar o processo de aculturação das crianças e jovens (Birman, 2011). É neste âmbito que podem surgir tensões e conflitos visto que a família ambiciona dar a conhecer crenças e valores tradicionais e os filhos preferem as características da cultura dominante, por desejarem ser aceites pelos seus pares (McQueen, Getz & Bray, 2003).

Birman (2013) refere que a maior aproximação da cultura dominante e distanciamento da cultura de origem conduzem a uma separação entre as suas culturas, tornando-se difícil o relacionamento e a compreensão do modo de ser e de estar de cada elemento. Os filhos consideram que os pais não conhecem o suficiente a nova cultura e as instituições existentes para os encaminhar e aconselhar. Assim, em muitos casos assiste-se a um verdadeiro desconhecimento sobre a vida dos seus filhos fora de casa. Menciona ainda que essa dualidade entre a cultura originária e dominante pode ser difícil e complexa para os filhos por não saberem lidar com as diferentes exigências e expectativas de ambas as culturas.

2.8 Programas de educação parental

Procurando auxiliar os pais no exercício da sua parentalidade diversos programas de educação parental têm sido desenvolvidos. Tratam-se de programas que procuram ir ao encontro dos desafios presentes na parentalidade, mais especificamente, explorar com os pais

ou responsáveis competências parentais e reduzir o número de maus tratos a crianças (Centers for Disease Control and Prevention, 2009).

A nível internacional é prática recorrente os progenitores ou responsáveis beneficiam deste género de programas a fim de nortear o exercício da sua parentalidade. Estima-se que nos Estados Unidos da América aproximadamente 800.000 famílias, cujas crianças estão a ser acompanhadas por serviços de proteção infantil, recebem uma formação por ano a fim de melhorar as práticas parentais (Barth et al. 2005).

Numa compilação de programas de educação parental desenvolvida procurou-se fornecer detalhes dos programas, públicos-alvo, materiais necessários, a fim de dar a conhecer diferentes tipos de respostas existentes (United Nations Office on Drugs and Crime, 2009). Alguns dos programas apresentados nessa compilação, entre muitos outros, são:

Triple P-Positive Parenting Program que baseia-se em estratégias positivistas. Visa evitar problemas emocionais e comportamentais no desenvolvimento das crianças através da redução dos fatores de risco associados aos maus-tratos a crianças e promoção dos fatores de proteção. Destina-se a famílias com crianças recém-nascidas até aos 16 anos (Sanders, Cann & Markie-Dadds, 2003).

The Incredible Years que foi desenhado para famílias com crianças entre os zero e os 12 anos, fundamenta-se na teoria social cognitiva (Bandura, 1989) e enfatiza a importância da família e do professor no processo de socialização. De acordo com os princípios do programa deve se dar primazia ao reforço positivo ao invés da punição e o comportamento dos pais e professores devem ser positivos a fim de melhorar a interação social da criança (Webster-Stratton, 2011).

Parent as a Teacher trata-se de um programa que se destina a famílias com crianças entre os zero e os cinco anos. Pretende, através de visitas domiciliárias, auxiliar os pais a reforçarem as suas competências parentais, promover o desenvolvimento da criança e preparar as mesmas para o ingresso no pré-escolar. Ainda nesse âmbito são realizadas sessões de grupo para discutir diferentes temas (e.g. disciplina positiva, sono, rivalidade entre irmãos, promover a interação entre pais e filhos) (Wagner & Clayton, 1999).

Analisando de forma macro diferentes programas de educação parental, baseando numa meta-análise efetuada sobre o tema, verifica-se que este género de programas apresenta essencialmente como conteúdos: a) o conhecimento e desenvolvimento da criança; b)

estabelecimento de interações positivas com a criança; c) promover a sensibilidade e a responsabilidade, d) difundir a comunicação emocional, e) fomentar a comunicação disciplinar, f) sensibilizar para a gestão do comportamento e da disciplina, g) promover habilidades sociais da criança assim como ensinar as crianças a terem comportamentos pro-sociais; e, h) promover o desenvolvimento cognitivo da criança ou habilidades acadêmicas. Ao nível das estratégias utilizadas predomina o recurso à modelagem, trabalhos de casa com o intuito de complementar o conhecimento entre as sessões, uso de manuais referentes a programas destinados a pais, atividades práticas que envolvam pais e filhos assim como *role playing*, separação das crianças e dos seus progenitores nas sessões, e encaminhamento para serviços auxiliares como apoios sociais ou saúde mental (Centers for Disease Control and Prevention, 2009).

Apesar da existência de diferentes programas destinados à parentalidade conclui-se que os programas são desenhados de forma genérica procurando responder às necessidades e problemas da sociedade em geral, tornando-se importante ter em conta que as comunidade divergem e que cada comunidade apresenta características específicas, sendo necessário desenhar programas que vão ao encontro das necessidades específicas da população-alvo.

No âmbito da multiculturalidade, a literatura leva-nos a concluir que têm sido desenvolvidos programas destinados à comunidade escolar com a finalidade de dar a conhecer as diferenças culturais e promover conhecimento sobre alunos provenientes de minorias étnicas (Chou, 2007; Martines, 2008), porém, as questões associadas à parentalidade das minorias étnicas ainda são pouco exploradas.

Nesse âmbito destaca-se o programa *Multicultural Parent Panels in the School Setting* (Fairfax Country Public Schools` Family Services and Involvement Section, s.d) que parte da dificuldade identificada na movimentação das crianças entre dois mundos distintos: a escola que rege-se pela cultura dominante e a família pela cultura de origem. O programa foi construído de forma a tornar as escolas mais responsivas face às famílias provenientes de várias origens, ambicionando uma proximidade entre as duas instituições e promovendo o sucesso escolar das crianças. Desde 1990 tem desenvolvido apresentações para escolas, grupos religiosos, empresas e organizações nos Estados de Virgínia e Washington.

Objetiva prestar informações sobre as minorias étnicas presentes na comunidade, criar um ambiente seguro no qual os participantes podem fazer perguntas e encontrar respostas, e auxiliar os participantes a reconhecerem que as experiências que apresentam podem divergir das experiências dos outros podendo, se não houver um diálogo, resultar num conflito

intercultural. Em meio escolar pretende-se, concretamente, proporcionar conhecimento sobre as variáveis culturais presentes na relação e educação pai-filho, apresentar sugestões à comunidade escolar no sentido de promover comunicação eficiente entre as diferentes culturas e de como envolver os pais e responsáveis na educação dos filhos, assim como proporcionar conhecimentos sobre as variáveis culturais, as crenças, costumes, tradições, rituais e atitude que possam influenciar o comportamento das famílias face ao sistema de ensino.

As sessões do programa ocorrem em formato de palestra e são personalizadas de forma a responder às necessidades específicas da organização e do público-alvo. São desenvolvidas por grupo de pais que representam diferenças raciais, culturais e étnicas, exploram as experiências pessoais, a investigação cultural desenvolvida e as suas interações com famílias da própria cultura. Cada palestra, por norma, é composta por cinco ou seis pais e tem a duração de uma hora e meia, incluindo a parte das questões e respostas. Durante a sessão são abordados diferentes tópicos: migração (e.g., qual a etnia do participante; as razões pelo qual as pessoas da sua cultura migram para esse país; relatos da sua experiência de migração e de outras pessoas da sua cultura); práticas parentais (e.g., que funções parentais mudaram desde que imigraram para os Estados Unidos; como é delineada a disciplina da criança; quais os comportamentos que são socialmente inaceitáveis para as crianças de diferentes idades e sexos), a presença de crenças, valores e costumes e como se relacionam com a educação (e.g., que comportamentos não verbais, como linguagem corporal ou gestos, podem ser considerado ofensivos para a sua cultura; relativamente às atividades escolares, como as tradições e pontos de vista podem afetar as famílias e os alunos).

Apesar do referido programa procurar responder às necessidades das diferentes organizações e das próprias famílias verifica-se que este apresenta limitações. Em pesquisas realizadas não se encontrou qualquer tipo de publicação desenvolvida pela academia no sentido de explorar as suas vantagens e fragilidades o que leva a concluir que o programa carece de validação científica. Desconhece-se o método de avaliação utilizado assim como o possível impacto obtido com a implementação do mesmo. A literatura leva-nos a concluir que é necessário desenvolver programas parentais dirigido a famílias de minorias étnicas.

III. Levantamento de necessidades

3.1 Enquadramento

A fim de identificar as dificuldades vivenciadas pelas famílias que são acompanhadas pelo Projeto de Intervenção Comunitária, considerou-se pertinente realizar uma avaliação de necessidades. Com este diagnóstico objetivou-se caracterizar as estratégias e práticas parentais apresentadas pelas famílias, identificar apoios e ajudas que têm beneficiado, identificar principais dificuldades enquanto famílias de diferentes etnias, e explorar se os serviços são sensíveis face à cultura de origem das mesmas.

3.2 Participantes

Este levantamento de necessidades contou com a participação de 12 mães. A seleção da amostra foi realizada de modo intencional (Pinto, 2009), tendo como critérios de inclusão: residir ou trabalhar na freguesia onde se situa o Projeto; ser mãe ou responsável por uma criança ou jovem, entre os quatro e os 16 anos, que frequentasse o Projeto; ser proveniente de nacionalidades ou etnias não portuguesa/lusa; e, apresentar características de famílias multidesafiadas.

As participantes tinham idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos, sendo a média de idades de 46 anos (DP = 12.1). A grande maioria das participantes (58%) estava acima de 46 anos, 33.3% menos de 36 anos e 8.8% entre os 25 e 35 anos.

Atendendo ao facto de a zona de intervenção do referido Projeto ser multicultural, tornou-se interessante considerar características culturais ao nível da parentalidade de diferentes nacionalidades e etnias. Selecionou-se participantes de São Tomé e Príncipe, Cuba, Moçambique, Cabo Verde, Brasil, Guiné-Bissau, Angola, Índia, Timor e, etnia Cigana. Do total das participantes, 25% nasceu em Portugal, 16.6% imigrou há menos de 20 anos e 58.3% residia no país há mais de 20 anos.

A escolaridade das participantes variava entre nenhuma e ensino superior, sendo que 25% não apresentava qualificações académicas, 33.3% qualificações ao nível do ensino básico, 33.3% qualificações ao nível do ensino secundário e 8.3% ao nível do ensino superior.

Relativamente à situação profissional, 58.4% das participantes encontravam-se integradas no mercado de trabalho e 41.6% vivenciava a situação de desemprego.

Quadro 3.1 *Distribuição das participantes por idades, escolaridade e número de anos em Portugal*

Idade	N	%	Escolaridade	N	%	Nº de anos em Portugal	N	%
25-35	4	33.3	Sem escolaridade	3	25	Nasceu em Portugal	3	25
36-46	1	8.3	5º a 9º ano	4	33.3	0-20 anos	7	58.3
> 46	7	58.3	10º a 12º ano	4	33.3	21-40 anos	2	16.6
			Licenciatura	1	8.3			
Total	12	100		12	100		12	100

3.3 Instrumento

Atendendo aos objetivos anteriormente descritos, efetuou-se um levantamento de necessidades de natureza qualitativa. Selecionou-se este método por considerar-se que descreve a complexidade de um problema, possibilita a compreensão das particularidades dos participantes, e permite ver os problemas através dos olhos dos participantes (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

Como técnica de pesquisa recorreu-se ao grupo focal por apresentar um conjunto de vantagens que revelaram-se primordiais na fase de recolha de dados: ser preferencialmente adotado em pesquisas explorativas ou avaliativas; ter como intuito a apreensão de percepções, opiniões e sentimentos face a um determinado tema num ambiente de interação (Bonfim, 2009); permitir maior profundidade e exploração de conceitos; proporcionar um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes; proporcionar um nível de envolvimento emocional que raramente é visto numa entrevista individual; permitir que haja a desconstrução de respostas padronizadas através da discussão em grupo de questões colocadas (Gaskell, 2002).

Apesar de as participantes terem apresentado características semelhantes e simultaneamente particularidades que as distanciavam, como as questões culturais e as suas crenças, a técnica selecionada possibilitou uma discussão de forma interativa levando à rápida produção de conhecimentos e de percepções face à problemática em estudo.

A recolha de informação foi efetuada mediante um guião semiestruturado com 10 questões (anexo A), construído de acordo com as características das participantes, i.e., minimizando as possíveis dificuldades na compreensão do português e a utilização de alguns termos técnicos. As questões do guião encontravam-se organizadas em três dimensões, num

primeiro momento apresentou-se questões de quebra-gelo de modo a levar a amostra a participar ativamente (e.g., significado da palavra mãe, como é ser mãe no país ou cultura de origem da participante), num segundo momento colocou-se questões centrais (e.g., principais dificuldades enquanto mães de outras nacionalidades/culturas, de que forma os serviços têm atitudes mais ou menos respeitantes face à cultura de origem das participantes), e na fase final expôs-se questões finais em forma de sugestão (que sugestões fazem para maior conhecimento sobre as diferentes formas de educar os filhos).

3.4 Procedimento de recolha

Uma vez construídos os critérios de inclusão da amostra, e à semelhança do que é enunciado nos procedimentos da técnica selecionada (Bonfim, 2009), consultou-se uma profissional que exerce funções no território de intervenção do referido Projeto com a finalidade de indicar participantes que se enquadrassem no perfil pré-definido.

Posteriormente as participantes foram contactadas pessoalmente, foi-lhes explicado os objetivos do levantamento de necessidades e apresentado, de modo informal, as informações contidas no consentimento informado (e.g. confidencialidade, participação de natureza voluntária, anonimato das participantes (anexo B)) a ser assinado no dia do grupo focal. Mais tarde procedeu-se ao agendamento das sessões.

Realizaram-se dois grupos focais, entre Janeiro e Fevereiro, com a presença de seis participantes em cada sessão. Foi selecionado o referido Projeto de Intervenção Comunitária como o espaço para a realização do grupo focal por ser um local comunitário, acolhedor e por todas as participantes conhecerem o trabalho ali desenvolvido.

Antes de se dar início à recolha de informação procedeu-se à caracterização das participantes através de um pequeno formulário onde era questionado: a idade; profissão; escolaridade; país de origem; número de anos a residir em Portugal; caso tivesse nascido em Portugal qual a nacionalidade do antecedente que imigrou; número de filhos; e, estado civil.

Com o intuito de realizar uma análise aprofundada das informações recolhidas procedeu-se à gravação dos grupos focais, utilizando-se dois gravadores. As sessões tiveram a duração máxima de 90 minutos. Como forma de agradecimento, cada participante recebeu um vale no valor de 10 euros.

3.5 Procedimento de análise

Os grupos focais foram transcritos e os resultados obtidos analisados através da técnica análise de conteúdo (Bardin, 2009), especificamente de forma temática através da seleção de frases (Berg & Lune, 2012).

Antes da codificação das respostas, procedeu-se à construção de um dicionário de categorias (anexo C) a fim de permitir uma melhor compreensão das temáticas que se enquadram dentro das diferentes categorias. O referido dicionário apresenta o nome da categoria, o seu significado no âmbito deste levantamento de necessidades e excertos do grupo focal que exemplificam a presença dessa categoria. Procedeu-se a uma análise consensual (Hill, Knox, Thompson, Williams & Hess, 2005), entre as autoras do trabalho, com o objetivo de analisar se havia consenso ao nível dos significados atribuídos aos dados recolhidos e das categorias constituídas.

A codificação das respostas foi efetuada de forma mista, i.e., com recurso ao procedimento *bottom-up* onde as categorias emergiram dos dados enunciados pelas participantes, e ao procedimento *top-down* resultando de categorias previamente definidas em literatura existente sobre o tema (Braun & Clarke, 2006). A etapa de análise dos dados obtidos foi realizada com recurso ao *Software Atlas Ti*, versão 6.2.

3.6 Resultados

Da análise temática surgiram 11 categorias agrupadas em dois grandes temas. O tema “recursos das famílias” abrange as seguintes categorias: Responsabilidade na parentalidade, Interligação entre a Escola e a Família, Disponibilidade de serviços que auxiliam a parentalidade, Princípios e valores na parentalidade, e, Tradições e práticas parentais da cultura de origem. O tema “dificuldades das famílias” compreende: Ausência de suporte informal no exercício da parentalidade, Perceção de medidas reduzidas para apoio a mães, Dificuldades no processo de legalização, (Des)conhecimento sobre cultura e parentalidade das minorias étnicas, (In)sensibilidade intercultural nos serviços, e, (In)competências práticas para intervir.

As primeiras oito categorias enunciadas emergiram da leitura e análise dos resultados dos grupos focais e as últimas três categorias derivam da literatura desenvolvida por Sue, Arredondo e McDavis (1992) sobre o modelo tridimensional das competências multiculturais, onde explora a consciência, o conhecimento e as competências práticas que um técnico deve apresentar na sua intervenção com clientes de minorias étnicas.

Os dados obtidos foram organizados em diferentes domínios de acordo com o número de vezes que essa categoria foi mencionada pelas participantes. Tendo como referência que a categoria que obteve cotação máxima registou 20 unidades de registo, procedeu-se à divisão do valor máximo obtido em quatro quartis distintos¹.

Quadro 3.2 *Sumário das categorias e das frequências*

	Raro	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
Responsabilidade na parentalidade				✓
Interligação entre a Escola e a Família	✓			
Disponibilidade de serviços que auxiliam a parentalidade		✓		
Princípios e valores na parentalidade			✓	
Tradições e práticas parentais da cultura de origem			✓	
Ausência de suporte informal no exercício da parentalidade			✓	
Perceção de medidas reduzidas para apoio a mães		✓		
(Des)conhecimento sobre cultura e parentalidade das minorias étnicas				✓
(In)competências práticas para intervir		✓		
(In)sensibilidade intercultural nos serviços				✓
Dificuldades no processo de legalização	✓			

Analisando os dados obtidos conclui-se que foi mencionado de forma menos frequente a necessidade de se estabelecer relações próximas entre a Família e a Escola com intuito de haver um acompanhamento do percurso académico dos filhos, assim como as dificuldades presentes no processo de legalização.

¹ **Definição dos domínios:**

0 a 5 unidades de registo – Raro (4º quartil)

6 a 10 unidades de registo – Pouco Frequente (3º quartil)

11 a 15 unidades de registo – Frequente (2º quartil)

16 a 20 unidades de registo – Muito Frequente (1º quartil)

De modo pouco frequente, fez-se menção à disposição de mais serviços, comparativamente com o país de origem, que auxiliam as progenitoras ou responsáveis no exercício da parentalidade (e.g., Unidades de Saúde, Projetos Sociais, Sistema Educativo). Apresentaram preocupações face às dificuldades que a figura materna enfrenta no seu quotidiano devido aos reduzidos abonos de família e cobrança de valores elevados em equipamentos sociais destinados a crianças, assim como preocupações com a ausência de competências apresentadas pelos técnicos que intervêm junto de clientes com culturas diversas.

Foram frequentemente referidos os princípios e valores que são transmitidos no contexto da parentalidade e a transversalidade dessa missão nas diferentes culturas existentes. Constatou-se que as participantes mantêm as tradições e práticas parentais da sua cultura de origem através da transmissão de conhecimentos próprios ou rituais em caso de nascimento ou morte de entes queridos. De modo frequente referiu-se, igualmente, o sentimento de ausência de apoio da família alargada e da comunidade no processo da parentalidade ao contrário do que acontecia nos países de origem.

As participantes definiram de modo muito frequente o conceito de mãe, procederam à identificação das suas funções e mencionaram quais as suas preocupações e desafios no dia-a-dia. Refletindo sobre o modo de intervenção dos serviços, as participantes referiram que estes desconhecem características culturais dos imigrantes, assim como apresentam desconhecimento sobre as dificuldades das minorias étnicas na parentalidade. Ainda de modo muito frequente fizeram referência à reduzida competência cultural dos serviços face às tradições, crenças, valores, atitudes do outro que apresenta uma cultura diferente da cultura dominante.

Refletindo sobre os resultados, considerou-se interessante envolver no programa as categorias que foram mencionadas de modo frequente e muito frequente. Essas categorias demonstram que as participantes apresentam diversas competências, porém carecem de capacitação para dar a conhecer à comunidade as suas características culturais, as práticas parentais presentes, a fim de proporcionar maior conhecimento e contacto entre as diferentes famílias. Outras categorias destacaram-se neste levantamento de necessidades pelo número de vezes que foram mencionadas pelas participantes e pela sua pertinência, como a perceção de que os técnicos e funcionários das escolas e equipamentos locais destinados à infância demonstrarem desconhecimento sobre a cultura e parentalidade das minorias étnicas, incompetências práticas para intervir e insensibilidade intercultural.

IV. Proposta de programa de intervenção

4.1 Modelo lógico

O modelo lógico é uma ferramenta utilizada por gestores e avaliadores há mais de 20 anos e tem sido utilizada para descrever a eficácia dos seus programas (McCawley, 2001). De acordo com Bickman (1987, citado por McLaughlin & Jordan, 1999), o modelo lógico apresenta de forma plausível e sensata o modo como o programa vai funcionar, para solucionar problemas identificados. Os elementos do modelo lógico são: recursos; atividades; produtos; resultados a curto, médio e longo prazo; influências externas; e avaliação (Innovation Network, 2010; McCawley, 2001; McLaughlin & Jordan, 1999).

O recurso ao modelo lógico pode trazer diferentes vantagens para um programa como permitir: a) planear; b) testar a teoria que suporta o programa; c) definir hipóteses e criar estratégias para as testar; d) desenhar, conduzir e controlar o processo de avaliação; e) prevenir custos adicionais e perigos de validação; e) reconhecer qualidades e constrangimentos do programa; f) apresentar resultados e recomendações (McLaughlin, Gretchen & Jordan, 2004 citados por Marques & Calheiros, 2006).

Os elementos referentes ao modelo lógico do programa serão apresentados nas etapas seguintes.

4.2 Destinatários

Partindo dos resultados obtidos na fase de levantamento de necessidades, parte das participantes referiram que com o processo migratório perderam as suas relações de proximidade com familiares ou pessoas da mesma comunidade, acabando por se sentir isoladas. Ainda nesse sentido foi mencionada a ausência de suporte informal (e.g., apoio de familiares e amigos) que auxiliem na parentalidade. Apesar de apresentarem muito frequentemente responsabilidade na parentalidade e dos seus discursos revelarem muitos princípios e valores na parentalidade, de modo geral as participantes consideraram que seria vantajoso existir um programa de intervenção destinado a famílias de minorias étnicas residentes na comunidade.

Perante as questões relacionadas com a intervenção dos serviços próximos, parte considerável das participantes fizeram menção à comunidade escolar referindo situações em que esta instituição tem-se revelado uma mais-valia para a integração e desenvolvimento das crianças e jovens. Referiram também situações em que os funcionários demonstraram

desconhecimento sobre a cultura e parentalidade das minorias étnicas, incompetências práticas para intervir e insensibilidade intercultural nos serviços. Estes relatos levam a refletir sobre a forma como as práticas da cultura dominante são consideradas normativas (Bornstein, 2012; Fontes, 2005), havendo cegueira perante as características das diferentes culturas presentes.

Deste modo, considerou-se pertinente desenvolver um programa de intervenção destinado a duas populações distintas: mães provenientes de minorias étnicas que residam ou trabalhem na comunidade onde se situa o Projeto de Intervenção Comunitária; e, professores, equipa auxiliar (e.g., auxiliares) equipa técnica (e.g., psicólogos, assistentes sociais) e assistentes administrativos do Agrupamento de Escolas local, e equipamentos sociais destinados a crianças da comunidade.

4.3 Objetivos gerais

Este programa pretende de modo geral:

- Promover a aquisição de competências pessoais, sociais e parentais que auxiliem as famílias de minorias étnicas no exercício da sua parentalidade;
- Capacitar a comunidade escolar para uma intervenção sensível junto de alunos e famílias provenientes de minorias étnicas.

O programa objetiva especificamente desenvolver ações com famílias provenientes de minorias étnicas de forma a darem a conhecer, à comunidade local, as suas características enquanto pais provenientes de outras culturas. Ainda neste âmbito pretende-se explorar com as famílias, competências parentais que possam se revelar úteis para enfrentar as dificuldades presentes na parentalidade.

De forma a complementar a intervenção junto das famílias, o programa pretende desenvolver um projeto de intervenção para a comunidade escolar local. Nesse sentido pretende-se sensibilizar e preparar os funcionários para uma intervenção que vá ao encontro das reais necessidades das crianças e jovens provenientes de minorias étnicas.

4.4 Programa

Atendendo ao problema definido, aos resultados obtidos na fase de levantamento de necessidades (nomeadamente as categorias que foram mencionadas de forma frequente e muito

frequente) e de modo a atingir os objetivos gerais acima definidos, desenvolveu-se um programa composto por dois projetos:

- ✓ O primeiro projeto, constituído pelo *Café Multicultural e Apoio Sem Fronteiras*, destina-se a famílias provenientes de minorias étnicas que residam ou trabalhem na comunidade;
- ✓ O segundo projeto, *Formação de Competências para a Diversidade Cultural*, tem como população-alvo funcionários do Agrupamento de Escolas local e equipamentos sociais destinados a crianças da comunidade.

Os projetos serão desenvolvidos mediante um conjunto de atividades específicas, treino de competências pessoais, sociais e parentais, e ações de formação. Serão utilizadas diferentes estratégias de intervenção e modelos teóricos desenvolvidos no âmbito da multiculturalidade. Os detalhes referentes a ambos os projetos (anexo D) serão descritos detalhadamente nos seguintes tópicos.

4.4.1 Projeto 1

4.4.1.1 População-alvo

Este projeto destina-se a mães da comunidade provenientes de minorias étnicas, que residam ou trabalhem na área envolvente do Projeto de Intervenção Comunitária.

4.4.1.2 Objetivos

- **Objetivos gerais:**

Desenvolver competências em famílias provenientes de minorias étnicas que as auxilie no exercício da sua parentalidade;

Explorar as variáveis culturais presentes no processo de educação dos filhos.

- **Objetivos específicos:**

Capacitar as famílias para dar a conhecer à comunidade as suas tradições, crenças, herança cultural e características parentais;

Promover a coesão social das famílias provenientes de minorias étnicas de forma a construírem um grupo informal de suporte social;

Ampliar as competências parentais de forma a colmatar os desafios presentes na parentalidade das minorias étnicas.

4.4.1.3 Atividades

A intervenção junto das famílias de forma indireta, e da figura materna de forma direta, será desenvolvida através de duas atividades específicas: *Café Multicultural* e *Apoio Sem Fronteiras*. Estas atividades serão organizadas pela equipa responsável pelo projeto, no entanto envolverão de forma ativa as participantes tendo sempre como objetivo promover a sua capacitação e autonomia.

4.4.1.3.1 Café Multicultural

Uma primeira atividade destinada às famílias trata-se de encontros previamente programados que procuram dar a conhecer à comunidade características pessoais, sociais e parentais das diferentes culturas e etnias presentes no Bairro.

Com o recurso a esses encontros objetiva-se proporcionar conhecimento sobre as diferentes culturas e etnias presentes na comunidade, o contacto e permitir uma melhor compreensão do outro que é diferente mas que simultaneamente apresenta características semelhantes. Partindo da Teoria Hipótese do Contacto apresentada por Allport, a aproximação entre pessoas de diferentes grupos étnicos permite alterar a perceção de diferenças, salientando as categorias individuais, levando os indivíduos a identificarem os elementos do exogrupo como pessoas semelhantes a si (Pettigrew, 1998).

Os encontros decorrerão em formato de palestra informal e estarão divididos em dois momentos distintos: Num primeiro momento de cada sessão, quatro mulheres da comunidade serão convidadas a dar o seu testemunho sobre as suas características culturais. Os temas a apresentar partem de características abrangentes (e.g. datas festivas da sua cultura de origem, situações que a sua cultura considera ofensivo), passando por temas relacionados com questões do quotidiano (e.g., resolução de problemas familiares, o papel da mulher na família na sua cultura) e vão estreitando para temas mais específicos (e.g., apresentação de dificuldades no

exercício da sua parentalidade, se teve que adaptar a sua parentalidade no país de acolhimento e porquê) (anexo E). As apresentações das participantes serão previamente preparadas e poderão trazer fotografias dos seus países de origem, algum tipo de arte que saibam desenvolver ou que seja típico (e.g., pintura *mehndi*, esculturas, danças tradicionais, panos típicos), apresentar algumas palavras da sua língua oficial ou dialeto local.

Num segundo momento será aberto um espaço de exposição de dúvidas/curiosidades, onde as restantes participantes poderão colocar questões de forma a explorar melhor os pontos apresentados.

Os encontros destinam-se a mulheres da comunidade das diferentes culturas e etnias presentes, incluindo a portuguesa. Selecionou-se este público-alvo por a fase de levantamento de necessidades ter sido efetuada com o apoio de mulheres e por considerar-se que as mulheres têm um papel fundamental na família. Segundo um estudo recente são as mulheres que maioritariamente cuidam e educam os filhos, que melhor os entendem (Mesquita, 2015) e que sucessivamente transmitem os seus saberes culturais. Deste modo, entende-se que seria vantajoso envolver mulheres neste projeto visto que poderiam adquirir novos conhecimentos e, posteriormente, transmitir aos seus filhos. Pontualmente serão convidados elementos de instituições locais a fim de obterem conhecimentos sobre as diferentes culturas presentes na comunidade (e.g., Agrupamento de Escolas local; União de Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Caxias e Paço de Arcos; Câmara Municipal de Oeiras).

Os encontros serão acompanhados com café ou chá, doces ou pequenos petiscos tradicionais de cada país representado. Esta última introdução parte de algumas ideias enunciadas pelas participantes na fase de levantamento de necessidades. Com a prévia autorização das participantes, os encontros serão registados em formato de vídeo e digital com a finalidade de posteriormente serem editados e utilizados como recurso para o desenvolvimento de outra atividade.

Cada sessão terá a duração de uma hora e trinta minutos, sendo que os primeiros 40 minutos serão reservados para as participantes apresentarem, os 15 minutos seguintes destinam-se à exposição de dúvidas/curiosidade, e os minutos finais serão utilizados para saborear a gastronomia típica de cada cultura representada. Os encontros decorrerão no Projeto de Intervenção Comunitária por a comunidade conhecer o trabalho desenvolvido neste espaço, encontrar-se no Bairro e não ser necessário haver deslocações, e por a comunidade estabelecer uma relação de proximidade.

Num ano letivo serão desenvolvidas sete sessões (anexo F), sendo que no ano seguinte poderão decorrer novas sessões com a apresentação de novos temas.

4.4.1.3.2 Apoio Sem Fronteiras

Com o objetivo de responder a uma necessidade que foi apresentada de forma frequente na fase de levantamento de necessidades, ausência de suporte informal no exercício da parentalidade, desenhou-se um serviço que procura ser uma solução para as dificuldades identificadas.

O serviço designado por *Apoio Sem Fronteiras*, tem como objetivos promover a coesão social das participantes para que em conjunto encontrem soluções para as pequenas dificuldades que se vão colocando no dia-a-dia, ao nível da parentalidade. Este serviço é inspirado em alguns dos relatos apresentados pelas participantes na fase de levantamento de necessidades, onde narravam que nos seus países de origem ou nos antigos bairros precários onde residiam as pessoas eram mais próximas e disponibilizavam-se para auxiliar o próximo em qualquer circunstância. Com o processo migratório e/ou Programa Especial de Realojamento (Decreto-Lei nº 163/93) as pessoas perderam essas características, passando a haver um certo distanciamento entre os vizinhos e o aparecimento de novas dificuldades.

Este serviço terá uma fase inicial que será desenvolvida na atividade *Café Multicultural* (anexo G), onde as participantes terão a oportunidade de se conhecerem melhor. Nesses encontros será divulgada a iniciativa e convocada uma reunião informal com objetivo de explorar com as participantes as competências que apresentam e as maiores vulnerabilidades presentes ao nível da parentalidade.

No passo seguinte procurar-se-á fazer um levantamento da disponibilidade das participantes para dar um pouco de si aos restantes membros em diferentes tarefas (e.g., levar ou ir buscar crianças à escola, auxiliar a preencher documentos para inscrição das crianças na escola, partilhar saberes como medicina tradicional/alternativa, cuidar de uma criança numa manhã de sábado enquanto a mãe vai às compras).

Posteriormente será construída uma base de dados com o contacto telefónico, a morada de cada elemento do grupo e quais as competências e disponibilidade que cada pessoa apresenta. Essa base de dados será disponibilizada pelas participantes. Aproveitando as novas tecnologias, será construída uma página comunitária de Facebook fechada podendo ser

consultada apenas pelos elementos do grupo. Nessa página serão apresentadas as necessidades das participantes e as pessoas que tiverem disponibilidade para ajudar poderão responder.

Atendendo ao facto de que parte das pessoas que residem no referido Bairro apresentam baixas qualificações académicas (Câmara Municipal de Oeiras – Departamento de Habitação, 2012), serão desenvolvidas formações com o objetivo de transmitir conhecimentos na ótica de utilizador às participantes para poderem dar uso à página comunitária de Facebook. As participantes com maior facilidade na utilização das novas tecnologias poderão auxiliar as restantes a publicar as suas necessidades ou a responder a um pedido de ajuda.

Mensalmente serão agendadas reuniões com o grupo com o intuito acompanhar o modo como está a decorrer o serviço. Nessas reuniões as mães poderão, igualmente, falar sobre as suas preocupações relativamente aos seus filhos e em conjunto poderão discutir as possíveis soluções para o problema/dificuldade. Haverá um/a técnico/a disponível para apoiar nas diferentes fases do desenvolvimento deste serviço. Este/a profissional deverá ter formação específica para auxiliar as mães no exercício da sua parentalidade, apresentando escuta ativa, norteando as participantes para a promoção de fatores de proteção e redução de fatores de risco, apresentando estratégias de intervenção apoiadas nas características culturais das participantes e no modelo teórico² proposto por Fontes (2005).

4.4.1.4 Stakeholders

Pessoas externas – Agrupamento de escolas local; União de Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Caxias e Paço de Arcos; Câmara Municipal de Oeiras.

Pessoas Internas – Participantes e equipa técnica do Projeto de Intervenção Comunitária.

4.4.1.5 Recursos

Para a realização do primeiro projeto serão necessários diferentes recursos. Como recursos humanos será necessário: um/a técnico/a do Projeto de Intervenção Comunitária para auxiliar as participantes na preparação dos encontros do *Café Multicultural*; fazer o papel de mediador no momento de apresentação das dúvidas/curiosidades; convidar as instituições locais a participar nas sessões; será ainda necessário um voluntário para filmar e fotografar as sessões

² Enquadramento ecossistémico tendo em conta os maus tratos na criança

a desenvolver. Para o *Apoio Sem Fronteiras* será necessário um/a técnico/a do referido Projeto no sentido de sensibilizar as mães a participarem na iniciativa, avaliar as competências apresentadas e acompanhar o serviço nas diferentes fases de desenvolvimento; e, um voluntário com conhecimentos informáticos para acompanhar as participantes nas formações de informática.

Ao nível de infraestrutura será necessário uma sala grande do Projeto de Intervenção Comunitária onde se realizarão os encontros e a reunião informal, e uma sala de informática. Outros recursos móveis serão necessários nesse espaço, nomeadamente mesas e cadeiras para todos os participantes.

Como material de desgaste recorrer-se-á a folhas A4, canetas, cartolinas coloridas, capas A4, *dossiers* A4, furador e agrafador. Como material tecnológico: computadores com o *Software Office*, projetor, ligação à *Internet*, impressora, consumíveis, câmara de filmar, tripé, máquina digital.

Outros recursos serão necessários para o *Café Multicultural*: copos e pratos de plástico, talheres, guardanapos, bules, açucareiro.

4.4.1.6 Outputs

Com a realização do projeto 1 será possível alcançar um conjunto de produtos, proveitos e serviços. No âmbito do *Café Multicultural* espera-se que sejam desenvolvidas sete sessões na primeira edição o que trará benefícios, de forma direta, para 28 participantes. As fichas de desenvolvimento dos encontros a ser preenchido pelo/a técnico/a do Projeto de Intervenção Comunitária será outro recurso.

O convite efetuado às diferentes instituições locais, acima mencionadas, para participar nos encontros poderá estreitar a relação estabelecida levando a uma formalização da parceria.

Com o registo das sessões em formato de vídeo e digital, serão produzidos dois outros recursos: um vídeo promocional sobre as características pessoais, sociais e parentais das diferentes culturas e etnias presentes no Bairro; e, uma publicação com fotografias e relatos das participantes a ser divulgado pelas restantes instituições e organizações que se encontram na zona envolvente da comunidade e intervém com as famílias envolvidas neste projeto.

A segunda iniciativa *Apoio Sem Fronteiras*, terá como resultado a constituição de um novo serviço e de uma página comunitária de Facebook. Ao nível de produção de documentos será constituída uma base de dados com o contacto das participantes e um documento informativo com as competências e as maiores dificuldades ao nível da parentalidade.

4.4.1.7 Outcomes

Com a realização deste projeto espera-se que se verifiquem os seguintes resultados:

Curto-prazo:

- Frequência das participantes às iniciativas projetadas;
- Sensibilizar para a presença de diferentes culturas e etnias na comunidade;
- Capacitar as participantes para darem a conhecer a sua herança cultural;
- Identificação das principais competências, dificuldades na parentalidade e disponibilidade para contemplar o serviço *Apoio Sem Fronteiras*.

Médio-prazo:

- Promover conhecimento sobre as diferentes culturas e etnias presentes na comunidade;
- Capacitar as participantes para utilizar a página comunitária de Facebook, através das formações.

Longo-prazo:

- Promover o contacto entre as diferentes culturas e etnias da comunidade;
- Autonomização das participantes para fazer a gestão do *Apoio Sem Fronteiras*.

4.4.2 Projeto 2

4.4.2.1 População-alvo

Este segundo projeto destina-se ao Agrupamento de Escolas local e equipamentos sociais destinados a crianças da comunidade, especificamente a: professores, equipa auxiliar (e.g., auxiliares) equipa técnica (e.g., psicólogos, assistentes sociais) e assistentes administrativos.

4.4.2.2 Objetivos

- **Objetivo geral**

Sensibilizar a comunidade escolar para diferenças culturais presentes.

- **Objetivos específicos**

Promover a consciência e uma compreensão sustentada dos valores, práticas, tradições, da herança cultural das minorias étnicas presentes na comunidade;

Sensibilizar os profissionais para a necessidade de adquirir competências práticas a fim de melhorar a intervenção desenvolvida.

4.4.2.3 Atividade

Este projeto será desenvolvido através de uma única atividade, *Formações de Competências para a Diversidade Cultural*, que terá o formato de formação de competências pessoais, sociais e profissionais, e ambiciona capacitar os profissionais para desenvolverem uma melhor intervenção na comunidade escolar. À semelhança do projeto anteriormente apresentado, a atividade a desenvolver será gerida pela equipa do Projeto de Intervenção Comunitária. Porém, prevê-se um envolvimento dos participantes de modo a que se verifique mudanças no modo de intervenção perante a comunidade composta por minorias étnicas.

A formação baseia-se no modelo Competência para a Diversidade Individual e Cultural de Serviços que pretende capacitar profissionais para compreender melhor clientes de minorias étnicas. O modelo ambiciona a transição entre o estado de cegueira onde não se observam diferenças e o modo de intervenção é generalizada, chegando ao estado de proficiência onde os profissionais reconhecem as diferenças e procuram adquirir novas competências e conhecimentos para intervir junto desses clientes (Moleiro, Freire, Pinto & Roberto, 2014).

Serão desenvolvidas quatro sessões (anexo H), que terão como referência o Modelo Teórico de Competências Multiculturais desenvolvido por Sue, Arredondo e McDavis (1992). A primeira sessão denominada como “*O Mundo na nossa comunidade*” objetiva consciencializar para as diferentes culturas presentes na escola, assim como proporcionar a exploração do profissional enquanto ser cultural.

A segunda sessão “*A riqueza cultural da nossa comunidade*” pretende promover uma compreensão sustentada dos valores, práticas, tradições, da herança cultural das minorias étnicas presentes na comunidade escolar. Nesta sessão será apresentado o vídeo promocional desenvolvido na atividade *Café Multicultural* com a finalidade de dar a conhecer a riqueza cultural presente na comunidade e exemplificar o tipo de práticas culturais apresentadas por estas famílias.

A terceira sessão “*Intervindo com o Mundo*” objetiva preparar os profissionais para interagir com alunos de diferentes culturas e etnias de forma efetiva. Pretende-se, igualmente, habilitar os profissionais para analisar o processo de parentalidade como algo dinâmico, onde a cultura tem um papel fundamental, desconstruindo a ideia que as práticas da cultura dominante se devem impor às práticas da cultura de origem das famílias provenientes de minorias étnicas. Ainda neste âmbito pretende-se capacitar o público-alvo para analisar se as práticas apresentadas pelos pais são prejudiciais ou apenas diferentes, mantendo presente a máxima de que todas as crianças podem ser vítima de maus tratos.

A última sessão “*Iniciativas multiculturais*” tem como objetivo desafiar os profissionais a organizarem iniciativas que possam ser implementadas nos seus locais de trabalho de forma a integrar alunos provenientes de minorias étnicas. As iniciativas apresentadas serão registadas e após a sua implementação e avaliação será construído um manual de boas práticas com a finalidade de divulgar o trabalho desenvolvido na comunidade escolar dessa freguesia, no âmbito da multiculturalidade.

As formações decorrerão nas diferentes escolas do Agrupamento de Escolas locais e nos equipamentos sociais destinados a crianças (e.g., Jardins de Infância; Creche; e, Atividades de Tempos Livres). Cada sessão terá a duração de duas horas e trinta minutos.

4.4.2.4 Stakeholders

Pessoas externas – Direção Regional de Educação de Lisboa; Câmara Municipal de Oeiras; União de Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Caxias e Paço de Arcos.

Pessoas Internas – Participantes do projeto; alunos e famílias provenientes ou descendentes de minorias étnicas.

4.4.2.5 Recursos

Para o desenvolvimento deste projeto será necessário recorrer a diferentes recursos. Ao nível de recursos humanos será necessário um profissional com formação na área das ciências sociais e experiência em intervenção multicultural. Neste âmbito considera-se que seria vantajoso recorrer-se ao técnico/a que acompanhou o projeto desenvolvido com as mães, visto que nesta etapa possui diversos conhecimentos sobre a cultura das famílias que residem na comunidade.

Como infraestrutura será necessário uma sala ampla nos locais onde se realizarão as sessões. Essa sala deve estar equipada com recursos móveis que permitam o bom desenvolvimento da atividade, concretamente: mesas e cadeiras para todos os participantes, assim como um quadro onde se possa registar as ideias dos presentes.

Como material tecnológico recorrer-se-á a um computador, um projetor e ligação à *Internet*. Ao nível de material de desgaste será necessário: folhas A4, canetas, marcadores para escrever no quadro, capas A4, cartolinas.

4.4.2.6 Outputs

A implementação deste projeto permitirá alcançar diferentes resultados. Os primeiros resultados poderão surgir com o desenvolvimento da formação de competências. Espera-se realizar quatro sessões em seis estabelecimentos de ensino o que perfaz o total de 24 sessões e o envolvimento de vários participantes.

Pretende-se implementar dois momentos distintos de avaliação, um primeiro na fase inicial, outro após a realização de todas as sessões. Estas avaliações que visam avaliar os conhecimentos iniciais e as competências adquiridas serão outro resultado do projeto.

No decorrer deste projeto será estabelecida uma nova parceria com os equipamentos sociais destinados a crianças, nomeadamente Jardins de Infância, Creche e Atividades de Tempos Livres locais.

Outro resultado deriva do desafio apresentado aos profissionais a fim de desenvolverem iniciativas a implementar nos seus locais de trabalho. As iniciativas a serem apresentadas poderão espelhar os conhecimentos obtidos, que misturados com a criatividade dos

participantes poderá promover mudanças a médio-longo prazo no agrupamento de escolas local e equipamentos sociais para crianças.

Um último resultado resulta da publicação de um manual de boas práticas que, como mencionado anteriormente, pretende divulgar o trabalho desenvolvido na comunidade escolar no âmbito da multiculturalidade.

4.4.2.7 Outcomes

Com a implementação deste projeto expecta-se atingir diferentes resultados a curto, médio e longo prazo:

Curto-prazo:

- Frequência dos participantes às sessões de formação;
- Proporcionar a exploração do profissional enquanto ser cultural;
- Sensibilizar a comunidade escolar para as diferenças culturais presentes.

Médio-prazo:

- Promover compreensão sustentada dos valores, práticas, tradições, da herança cultural das minorias étnicas presentes na comunidade escolar;
- Adaptação do modo de intervenção junto de alunos e famílias provenientes de minorias étnicas.

Longo-prazo:

- Autonomização dos profissionais para interagir com alunos e famílias de diferentes culturas e etnias de forma proficiente;
- Estimular os participantes a desenvolver novos conhecimentos e competências associados ao tema da formação;
- Compreensão da parentalidade como um processo dinâmico, fortemente influenciado pela cultura dos pais ou responsáveis.

4.5 Limitações

Na implementação de um programa podem ocorrer diferentes fatores externos sobre os quais temos pouco ou nenhum controlo, o que pode afetar os resultados do programa. Perante a ocorrência dessas limitações, a entidade promotora deve procurar ajustar o seu programa de forma a atingir os objetivos delineados (Innovation Network, 2010).

O desenvolvimento deste programa pode deparar-se com algumas limitações. Uma primeira limitação encontra-se associada ao facto de grande parte das famílias que reside no território de intervenção do Projeto de Intervenção Comunitária trabalhar por turnos, havendo muitas mulheres que entram no trabalho às seis da manhã e chegam a casa à noite. Outras, com o intuito de complementar o orçamento familiar, trabalham aos sábados. Como forma de contornar a possibilidade de haver uma fraca adesão por parte das participantes poderá haver a alternativa das sessões do *Café Multicultural* decorrerem em dias diferentes da semana (e.g., num mês ocorrer ao sábado e no mês seguinte realizar-se num dia de semana ao final da tarde).

Outra limitação poderá apresentar-se na fase de desenvolvimento das *Formações de Competências para a Diversidade Cultural*. Recordando que em época de aulas os profissionais têm horário completo e em dadas situações trabalham em mais do que um estabelecimento de ensino, torna-se difícil terem disponibilidade para aderir a iniciativas desta natureza. Outra situação que se coloca é o facto de os profissionais não apresentarem compatibilidade de horários. Como forma de colmatar essa possível situação, poderá colocar-se como alternativa a possibilidade das formações ocorrerem nas pausas de Natal e de Páscoa visto que as crianças estão de férias mas os profissionais mantêm-se nos seus locais de trabalho.

Uma última limitação encontra-se associada a problemas de financiamento. O Projeto de Intervenção Comunitária atualmente é financiado pelo Instituto de Segurança Social, no entanto as verbas atribuídas são muito reduzidas para as diferentes necessidades apresentadas. Tendo como cenário a atual conjuntura socioeconómica, as prestações cedidas poderão ser cortadas, deixando de haver financiamento. Perante essa situação será complexo dar-se continuidade ao programa pelo facto de deixar de existir a entidade promotora. Como solução optar-se-á por candidaturas a programas nacionais e internacionais, mas essas respostas poderão tardar a chegar.

4.6 Avaliação

A avaliação do programa será dividida em duas partes distintas. Uma parte destina-se ao projeto 1, que tem como destinatário as famílias, e a outra ao projeto 2, tendo como público-alvo os profissionais que exercem funções no Agrupamento de Escolas local e equipamentos sociais destinados a crianças.

Sendo que o projeto 1 encontra-se subdividido, a apresentação da sua avaliação será igualmente apresentada de forma repartida. O *Café Multicultural* terá dois momentos específicos de avaliação: avaliação de processo, mediante fichas de desenvolvimento dos encontros a ser preenchido pelo/a técnico/a (Anexo I); e, avaliação de resultados que será efetuada através de um grupo focal (Bonfim, 2009) onde as participantes serão convidadas a avaliar o seu grau de satisfação com a iniciativa, a discutir os conhecimentos adquiridos com a troca de experiências, a mencionar se houve mudanças desde o início do *Café Multicultural*, assim como dar a sua opinião sobre os pontos fortes e fracos da atividade. Considera-se que o recurso aos grupos focais seria pertinente visto que parte dos residentes do referido bairro apresentam baixas qualificações (Câmara Municipal de Oeiras – Departamento de Habitação, 2012) e por esta técnica conduzir à discussão de ideias (Gaskell, 2002), o que poderá levar as participantes a refletirem sobre a iniciativa.

O serviço *Apoio Sem Fronteiras* terá três momentos de avaliação: avaliação inicial onde serão avaliadas as competências e vulnerabilidades presentes no quotidiano das participantes, essa avaliação será desenvolvida pelo/a técnico/a presente na reunião informal a realizar. A avaliação de processo será efetuada nas reuniões mensais agendadas com o grupo, a fim de avaliar o modo como está a decorrer o serviço. A avaliação de resultados será realizada anualmente pelo/a técnico/a que acompanha o serviço em parceria com as participantes no grupo focal (Bonfim, 2009), acima referido. Poderão avaliar o seu grau de satisfação, apresentar os pontos fortes e fracos, apresentar sugestões.

O projeto 2 será avaliado em dois momentos. Será efetuada uma avaliação inicial com recurso ao questionário *Cultural and Individual Diversity Competence Inventory* (CIDCI) (anexo J), versão técnicos de intervenção social e comunitária adaptado por Moleiro, Freire, Pinto e Roberto (2014).

O questionário encontra-se organizado em quatro domínios: 1) abertura (e.g., “Consigo demonstrar abertura às características únicas dos meus utentes de grupos minoritários”; $\alpha = .74$); 2) consciência (e.g., “Estou ciente de que as minhas raízes culturais influenciam a minha

forma de pensar e agir”; $\alpha = .72$); 3) conhecimento (e.g., “Tenho conhecimento de tipos de intervenção que podem ser mais adequados aos diferentes grupos minoritários”; $\alpha = .84$); e, 4) estratégias de intervenção culturalmente adequadas (e.g., “Quando necessário, procuro incluir outros profissionais (como intérpretes linguísticos, mediadores culturais, líderes associativos) no processo de intervenção com clientes de grupos minoritários”; $\alpha = .74$) (Moleiro, Freire, Pinto & Roberto, 2014).

Este questionário tem sido utilizado em estudos que pretendem avaliar a competência intercultural de profissionais de intervenção social e comunitária com famílias migrantes e minorias étnicas, sendo utilizada uma versão composta por 30 itens, não incluindo itens relacionados com a sensibilidade face às minorias sexuais, religiosas e pessoas com incapacidade. A aplicação do questionário tem obtido valores considerados bons ao nível da consistência interna, variando entre $\alpha = .87$ (Lamúria, 2013) e $\alpha = .90$ (Gonçalves, 2011).

A avaliação de resultados do projeto 2 será realizada com uma nova aplicação do questionário acima descrito, com o intuito de avaliar se os participantes adquiriram novos conhecimentos e competências com a formação. Será, igualmente, aplicado um questionário de satisfação (anexo K). Esse questionário numa primeira fase possui um espaço para o participante se caracterizar demograficamente (profissão, escolaridade, idade, sexo), posteriormente solicita aos profissionais que numa escala de Likert de um, que corresponde a “Nada satisfeito”, a cinco “Muitíssimo satisfeito”, classifiquem a sua satisfação quanto aos conteúdos apresentados, a forma como foi conduzida a formação, o técnico que desenvolveu as sessões e a sua satisfação geral com a formação. São colocadas questões fechadas sobre se o profissional considera que a formação foi uma mais-valia para a sua intervenção e se recomendaria esta formação a algum colega ou amigo. Por fim, são colocadas questões abertas sobre os pontos fortes e fracos da formação na opinião do profissional e solicitadas sugestões para os responsáveis pela *Formação de Competências para a Diversidade Cultural*.

V. Discussão/Conclusão

Na década de 90 e anos 2000 Portugal acolheu pessoas de diferentes pontos do mundo, tornando-se num país multicultural. Essas famílias trouxeram como bagagem a sua herança cultural, as suas práticas culturais, as suas crenças que encontram-se fortemente presentes no processo de parentalidade. Apesar de os objetivos da parentalidade serem comuns às diferentes culturas (proteger e auxiliar os filhos no processo de desenvolvimento), verifica-se que existem algumas divergências quanto à forma de educar as crianças, assumindo-se que as práticas da cultura dominante são consideradas normativas face às restantes culturas presentes (Fontes, 2005; Bornstein, 2012). Outras dificuldades apresentam-se no exercício da parentalidade das minorias étnicas como: isolamento; barreiras linguísticas; proteção dos filhos de eventuais situações discriminatórias; e, transmissão de valores e crenças da cultura de origem (Fontes, 2005; Pachter & Dumont-Mathieu, 2004; Birman, 2013; McQueen, Getz & Bray, 2003).

Com o intuito de promover a integração das minorias étnicas, diversos programas têm sido desenhados tendo maioritariamente como população-alvo a comunidade escolar, sendo poucos os programas destinados às famílias. No decorrer da realização deste trabalho encontrou-se apenas um programa para famílias de minorias étnicas (*Multicultural Parent Panels in the School* – Fairfax Country Public School's Family Service and Involvement Section, s.d), no entanto este programa apresenta limitações: carece de validação científica e de instrumentos ou técnicas de avaliação.

Com o intuito de auxiliar um Projeto de Intervenção Comunitária, com sede no concelho de Oeiras, que apresenta problemáticas específicas como famílias provenientes de diferentes nacionalidades e etnias, serem considerados pelos técnicos locais como famílias multidesafiadas e, apresentarem dificuldades ao nível da parentalidade, considerou-se que seria pertinente desenhar um programa de intervenção que fosse ao encontro das necessidades apresentadas. Deste modo, delineou-se como objetivos para o presente trabalho explorar, com as famílias, as suas características enquanto pais provenientes de minorias étnicas e membros de famílias multidesafiadas; e, avaliar as necessidades apresentadas pelas famílias que residem no local de intervenção do Projeto de Intervenção Comunitária.

O desenho do programa partiu de um levantamento de necessidades que contou com a participação de 12 mães da referida comunidade. Esta fase de diagnóstico foi norteadada por quatro intuítos: caracterizar as estratégias e práticas parentais das famílias; identificar apoios e

ajudas que têm beneficiado; identificar principais dificuldades enquanto famílias de outras nacionalidades; e, explorar se os serviços são sensíveis face à cultura de origem das famílias.

Os resultados obtidos deram origem a 11 categorias que foram organizadas em dois grandes temas: recursos e dificuldades das famílias. Posteriormente agrupou-se os resultados num quadro que ajuda a analisar as categorias que foram referidas de forma rara, pouco frequente, frequente ou muito frequente. Atendendo a esses resultados, na fase de desenho de programa considerou-se as categorias que tiveram acima de 11 unidades de registo: responsabilidade na parentalidade; princípios e valores na parentalidade; tradições e práticas parentais da cultura de origem; ausência de suporte informal no exercício da parentalidade; (des)conhecimento sobre cultura e parentalidade das minorias étnicas; (in)competências práticas para intervir; e, (in)sensibilidade intercultural nos serviços. Analisando estes dados considerou-se que as participantes apresentavam diversas competências havendo a necessidade de capacitá-las para dar a conhecer à comunidade as suas características culturais, as práticas parentais presentes a fim de proporcionar maior conhecimento e contacto entre as diferentes famílias. Verificou-se que de acordo com a perceção das participantes, os técnicos e funcionários das escolas e equipamentos locais destinados à infância, demonstram desconhecimento sobre a cultura e parentalidade das minorias étnicas, incompetências práticas para intervir e insensibilidade intercultural.

Face a estes resultados desenhou-se um programa de intervenção composto por dois projetos: um que se destina às famílias e apresenta uma atividade designada por *Café Multicultural*, que promove o contacto intergrupar e o *empowerment* como estratégia de intervenção e o serviço *Apoio Sem Fronteiras* que procura ser um suporte social e baseia-se no *empowerment* como forma de promover a mudança social; o segundo projeto destina-se ao Agrupamento de Escolas local e equipamentos sociais destinados a crianças, promove o desenvolvimento de uma formação com a duração de 10 horas e pretende sensibilizar a comunidade escolar para as diferenças culturais presentes.

Tem-se consciência que o programa desenhado apresenta algumas limitações, devendo-se ter como referência que os projetos foram delineados para uma comunidade em concreto, com necessidades específicas. Uma primeira limitação deste programa prende-se com o facto da fase de levantamento de necessidades ter sido desenvolvida apenas com mães. Apesar da amostra envolvida representar 10 das 13 nacionalidades ou etnias presentes na comunidade, o que se revelou bastante positivo, teria sido interessante envolver figuras paternas procurando

perceber o seu papel na educação dos filhos. No entanto, considera-se que o envolvimento da figura paterna no levantamento de necessidades, na comunidade em questão, seria complexo devido a algumas famílias apresentarem características de famílias multidesafiadas: muitas crianças vivem apenas com a figura materna (Alarcão, 2002) ou estão entregues a familiares (e.g., avós, tias (Sousa, 2005)). Ainda por, segundo relatos obtidos, em parte significativa das culturas representadas a mulher ter um papel crucial na educação dos seus filhos.

Outra limitação coloca-se com o facto da fase de levantamento de necessidades ter envolvido apenas as famílias. Considera-se que teria sido interessante consultar a comunidade escolar local de forma a analisar a perceção existente sobre a sua intervenção com alunos e famílias de minorias étnicas. Infelizmente, devido à limitação de tempo não foi possível realizar esse estudo e sucessiva análise.

O reduzido número de programas desenhados para famílias provenientes de minorias étnicas, conduziu a outra limitação. Verifica-se que existem reduzidos instrumentos para avaliar intervenções efetuadas neste âmbito, o que dificulta a perceção dos resultados obtidos nas iniciativas desenvolvidas. Na formação desenhada é utilizado o questionário CIDCI (Moleiro, Freire, Pinto & Roberto, 2014), no entanto considera-se que seria pertinente utilizar mais instrumentos que auxiliassem na avaliação das competências adquiridas.

Refletindo sobre o programa desenhado conclui-se que este foi ao encontro dos sete valores explorados pela Psicologia Comunitária (Dalton, Elias & Wandersman, 2001). Procurou-se promover o bem-estar de todos os elementos da comunidade, capacitando os mesmos para o desenvolvimento da sua identidade enquanto ser cultural. O sentimento psicológico de comunidade foi explorado através da construção de iniciativas que fomentassem o capital social e levassem os indivíduos a constituírem laços em prol do interesse da comunidade. Trabalhou-se a justiça social mediante a exploração das diferentes culturas presentes na comunidade procurando desconstruir a ideia de que a cultura dominante deve imperar perante as restantes culturas presentes. Desenhou-se um serviço que carece do envolvimento significativo de todos os membros, trabalhando assim a participação cívica. Com a *Formação de Competências para a Diversidade Cultural* procurou-se promover uma nova forma de relacionamento dos profissionais com os membros da comunidade, dando-se assim a colaboração e fortalecimento comunitário. O respeito pela diversidade humana, mais concretamente pela cultura, crenças e valores das famílias residentes na comunidade foi o pilar central de todo o programa. Por fim, procurou-se produzir novos conhecimentos e criar

condições para uma mudança social na comunidade havendo registo de todas as iniciativas de modo a obter-se fundamentação empírica.

A par de capacitar os destinatários do programa e de promover uma mudança social na comunidade, conclui-se que a intervenção desenhada foi construída com os recursos que a própria comunidade apresentava (e.g., técnicos, competências, instalações) de forma a ser a comunidade a gerar o seu próprio desenvolvimento (Carvalhosa, Domingos & Sequeira, 2010), verificando-se a médio-longo prazo a sustentabilidade do programa.

O desenvolvimento deste desenho de projeto pode trazer diferentes contribuições. Em primeira instância contribui para o desenvolvimento da comunidade em termos sociais e culturais, visto que permitirá o conhecimento das diferentes culturas presentes, havendo maior respeito e consideração pelas pessoas que coabitam nesse Bairro. Com o *Serviço Sem Fronteiras* a comunidade poderá ver solucionado uma das dificuldades que é transversal às diversas culturas presentes e fortalecer as relações de vizinhança e a coesão social.

O Projeto de Intervenção Comunitária e comunidade escolar também beneficiarão com o programa, visto que este permitirá uma melhor compreensão das características das crianças e jovens que acompanham diariamente (e.g. perceber o porquê de certas crianças e jovens apresentarem dados comportamentos perante determinada situação; ou compreender o porquê de pais ou responsáveis autorizarem os filhos a viajar para o país natal em época escolar). Com um maior conhecimento sobre as famílias que acompanham será possível estabelecer uma relação de proximidade e desenvolver um serviço de melhor qualidade.

Como referido, Portugal tornou-se num país de imigração havendo diferentes municípios que recebem famílias de diversas nacionalidades assistindo-se às dificuldades vivenciadas na parentalidade. O presente trabalho poderá trazer contribuições e disponibilizar orientações que auxiliem projetos de cariz social e cultural que intervêm com problemáticas semelhantes.

Bibliografia

- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1970). Attachment, explorations, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Alarcão, M. (2002). (Des)equilíbrios familiares: uma visão sistémica (2ª edição). Lisboa: Quarteto.
- Amazarray, M. R., & Koller, S. H. (1998). Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11 (3), 559-578.
- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família* (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Azevedo, M. C. & Maia, A. C. (2006). Maus-tratos à criança. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development - Six theories of child development*. (Vol. 6, 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (2ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, G. B. & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52 – Vol. 1, 211-229.
- Barth, R.P., Landsverk, J., Chamberlain, P., Reid, J. B., Rolls, J. A., Hurlburt, M. S., Farmer. E. M. Z., James, S., McCabe, K, M. & Kohl, P. L. (2005). Parent-training programs in child welfare services: planning for a more evidence-based approach to serving biological parents. *Research on Social Work Practice*, 15 (5), 353-371.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.
- Birman, D. (2011). Intergenerational differences in acculturation. In *Encyclopedia on early childhood development*. Disponível em <http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/textesexperts/en/664/intergenerational-differences-in-acculturation.pdf>.
- Birman, D. (2013). Measurement of the “acculturation gap” in immigrant families and implications for parent-child relationship. In Bornstein, M. H. & Cote, L. R., *Acculturation and parent-child relationships – Measurement and development* (pp. 113-134).
- Biroli, F. (2014). *Família: novos conceitos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Bonfim, L. A. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Revista de Saúde Coletiva*, 19 (3): 777-796.
- Bornstein, M. H. (2002a). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting – Children and parenting* (Vol. 1, pp. 3-43). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M. H. (2002b). Preface. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 3, pp. xv-xvii). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12, 212-221.

- Bornstein, M. H., & Bohr, Y. (2011). Immigration, acculturation and parenting. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Disponível em <http://www.childencyclopedia.com/Pages/PDF/Bornstein-BohrANGxp1.pdf>.
- Bornstein, M. H., & Cheah, C.S.L. (2006). The place of “culture and parenting” in the ecological contextual perspective on development science. In K. H. Rubin & O. B. Chung, *Parenting beliefs behaviors and parent-child relations. A cross-cultural perspective* (pp. 3-33). NY: Taylor & Francis Group, LLC.
- Bornstein, M. H., & Lansford, J. E. (2009). Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 259-277). New York: Psychology Press.
- Bowlby, J. (1988). A secure base. Parent-child attachment and healthy development. Basic Books.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Calheiros, M.M. (2006). *A construção social do mau trato e negligência: do senso-comum ao conhecimento científico*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia. Imprensa de Coimbra Lda.
- Calvo, V. G. (2004). Familias multiproblemáticas, dificultades de abordaje. *Trabajo Social*, 6, 145-156.
- Câmara Municipal de Oeiras – Departamento de habitação. (2012). Caracterização dos habitantes do concelho de Oeiras. Não publicado.
- Cancrini, L., Gregorio, F., & Nocerino, S. (1997). Las familias multiproblemáticas. In M. Coletti & J. Linares (Eds.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática* (pp. 45-82). Barcelona: Paidós.
- Carvalhosa, S. F., Domingos, A. & Sequeira. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. *Análise Psicológica*. 3 (XXVIII): 479-490.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *Parenting training programs: insight for practitioners*. Centers for Disease Control: Atlanta.
- Chou, H. (2007). Multicultural teacher education: toward a culturally responsible pedagogy. *Essays in Education*. Vol. 21, 139-162.
- Coll, C. G. & Pachter, L. M. (2002). Ethnic and minority parenting. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting – Social conditions and applied parenting*. (Vol. 4, 1-20) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comellas, M. C. (1996). Familias multiproblemáticas. La paradoja de la sociedad del bienestar. *Educación Social*, 4, 72-95.
- Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (2013). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ no ano de 2013*. Lisboa: CNPCJR.
- Cyrlunik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliência: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada* 2 (4) 01-13.
- Dalton, J. H., Elias, M. J. & Wandersman, A. (2001). Community psychology: Linking

- individuals and communities. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Decreto-Lei nº 163/93 de 7 de Maio de 1993. *Diário da República* nº 106 - I Série-A. Lisboa.
- Dias, I. (2004). *Violência na Família – Uma Abordagem Sociológica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dias, I., Ribeiro, C. S., Magalhães, T. (2010). A construção social do abuso na infância. In Magalhães, T. (coord.), *Abuso de Crianças e Jovens – da suspeita ao diagnóstico* (pp. 7-21). Lisboa: Lidel.
- Dias, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança problemas e influências. *Gestão e desenvolvimento*, 9, 81-102.
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica – O processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156.
- Direção-Geral da Saúde. (2011). *Maus tratos em crianças e jovens – Guia prático de abordagem, diagnóstico e intervenção*. Divisão de Comunicação e Promoção da Saúde no Ciclo de Vida.
- Fairfax County Public Schools' Family Services and Involvement Section. (s.d). Multicultural Parent Panels. Disponível em http://www.fcps.edu/fairfaxnetwork/resources/parenting_guides/multicultural_panels.pdf.
- Falicov C.J. (2007). Working with transnational immigrants: expanding meanings of family, community, and culture. *Family Process* 46(2)157.
- Fontes, L. A. (2005). *Child abuse and culture - working whit diverse families*. New York.
- Garbarino, J., Guttman, E., & Seeley, J. (1986). *The Psychologically Battered Child*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In Gaskell, G.; Bauer, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes pp. 64-89.
- Giovannoni, J. (1989). Definitional issues in child maltreatment. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 3-37). New York: Cambridge University Press.
- Goldstein, D. (1998). Nothing bad intended: child discipline, punishment, and survival in a shanty town. In N. Scheper-Hughes & C. Sargeant (Eds), *Small wars: The cultural politics of childhood* (pp. 389–415). Berkeley: University of California Press.
- Gómez, E. Munoz, M. M. & Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé*, 16, 43-54.
- Gonçalves, Andreia (2011), *Competência intercultural: da percepção das famílias de minorias étnicas à dos técnicos*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores, Lisboa, ISCTE.
- Harknesse, S. & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 2, Biology and ecology of parenting* (pp. 253-281). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hill. C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E.N. & Hess, S. (2005). Consensual qualitative research: an update. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52, pp. 196-205.
- Inglesias de Ussel, J. (1998). Voz família nuclear. In Giner, S. et al, *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.

- Innovation Network, Inc. (2010). *Logic model workbook*. Disponível em http://www.innonet.org/client_docs/File/logic_model_workbook.pdf.
- Instituto Nacional de Estatísticas. (2012). A população estrangeira em Portugal *Destaques Informação à Comunicação Social* (Brochura) Lisboa: INE
- Kelley, M.L. & Tseng H. (1992). Cultural differences in child rearing: a comparison of immigrant chinese and caucasian american mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 23(4), 444-455.
- Korbin, E. J. (1987). Child abuse and neglect: the cultural context. In Helfer, R. H. and Kempe, R. S. (Eds.), *The Battered Child* (4th ed. Revised and Expanded), the University of Chicago Press.
- Kotchick, B. A & Forehand, R. (2002). Putting parenting in perspective: a discussions of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11 (3), 255-269.
- Lahey, P. N. (2003). Acculturation: a review of the literature. *Intercultural communications studies*. XII-2, 103-118.
- Lamúria, Ana (2013), *Estudo exploratório sobre a auto percepção da competência intercultural de profissionais de intervenção social e comunitária – relação com as variáveis sociodemográficas e de formação*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, Lisboa, ISCTE.
- Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro de 1999. *Diário da República*, nº 204/99 - I Série-A. Lisboa.
- Lei n.º 4/2015 de 15 de Janeiro de 2015. *Diário da República*, nº 10/2015 – 1ª Série.
- Maitra (2005). *Studies in the assessment of parenting*. Florence: Routledge.
- Marques, S. & Calheiros, M. (2006). O modelo lógico como instrumento de avaliação da qualidade: o centro de dia para pessoas idosas. *Revista Kairós Gerontologia*, 9 (2), 147-167.
- Martines, D. (2008). *Multicultural school psychology competencies – A practical guide*. SAGE Publications.
- Martínez, M. R. (2003). La família multiproblemáticas y el modelo sistémico. *Portularia*, 3, 89-115.
- Martins, C. A. (2008). Maus-tratos infantis: prevenção, diagnóstico e intervenção. *Sinais Vitais*. 78, 23-26.
- McCawley, P. F. (2001). *The logic model for program planning and evaluation*. University of Idaho Extension. Disponível em http://www.innonet.org/client_docs/File/logic_model_workbook.pdf.
- McLaughlin, J. A. & Jordan, G. B. (1999). Logic models: a tool for telling your program's performance story. *Evaluation and Program Planning*, 22, 65-72.
- McQueen, A., Getz, J. B. & Bray, J. H. (2003). Acculturation, substance use, and deviant behavior: examining separation and family conflict as mediators. *Child Development* 74(6):1737-1750.
- Mesquita, M. (2015). *Parentalidade(s) nas famílias nucleares contemporâneas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Miranda, J., Bernal, G., Lau, A., Kohn, L., Hwang, W-C., & LaFromboise, T. (2005). State of the science on psychosocial interventions for ethnic minorities. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 113–142.

- Moleiro, C., Freire, J., Pinto, N. & Roberto, S. (2014). Cultural and individual diversity in mental the mental health services – defining and assessing clinical competences. *Revista Transcultural*. Vol. IV. Número 1.
- ONU/UNICEF (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. New York: UNICEF. Disponível em http://www.unicef.pt/doc/pdf_pub/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Pachter, L. M., & Dumont-Mathieu, T. (2004). Parenting in culturally divergent settings. In M. Hoghughi & N. Long, *Handbook of parenting: theory and research* (pp. 88-97). London: SAGE Publications.
- Passeti, E. (1995). *Violentados. Crianças adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário.
- Pereira, D. & Alarcão, M. (2010). Avaliação da parentalidade no quadro de protecção à infância. *Temas em Psicologia*, Vol. 18 (2), 499-517.
- Pereira, P. M., & Santos, S. V. (2011). Conceptualização de situações de mau trato – da Lei de protecção à avaliação psicossocial, In Calheiros, M. M., Garrido, M. V. & Santos, S. S., *Crianças em risco e perigo – contextos, investigação e intervenção* (15-31).
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology* 49, 65–85.
- Pinto, R. R. (2009). *Introdução à análise de dados*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reader, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2005). *Studies in the assessment of parenting*. Florence: Routledge.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (2002). A mulher e a família em mudança. In Relvas, A. P. & Alarcão, M. (Coords.), *Novas Formas de Família* (pp. 318 – 329). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rodrigues, M., Macedo, P., Montano, T. (2007). *Manual do Formador - Formação dos membros das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens*. Lisboa: Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.
- Sanders, M. R., Cann, W. & Markie-Dadds, C. (2003). The triple p-positive parenting programme: a universal populations-level approach to the prevention of child abuse. *Child Abuse Review*, 12 (3), 155-171.
- Santos, S. S. & Dell’Aglia D. D. (2008). Compreendendo as mães de crianças vítimas de abuso sexual: ciclos de violência. *Estudos de Psicologia*, 25 (4), 595-606.
- Saraceno, C. & Naldini, M. (2003). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Silva, L. (2001). *Acção social na área da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, L. (2005). *Famílias multidesafiadas*. Coimbra: Quarteto.
- Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: a call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Torres, A. (coord.), Pegado, E., Hilário, A., Cruz, R., Penha, A., Freitas, A., Sousa, I. & Sarmento, M. (2008). *Estudo de diagnóstico e avaliação das comissões de protecção de crianças e jovens: relatório final*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2009). *Compilation of evidence-based family skills training programmes*. New York: Unites Nations. Disponível em <http://www.unodc.org/documents/prevention/family-compilation.pdf>.

- Wagner, M. M & Clayton, S. L. (1999). The parents as teachers program: results from two demonstrations. *The Future of Children*. 9 (1), 91-115.
- Webster-Stratton. C. (2011). The incredible years parents - teachers, and children`s training series. Seattle.

Anexo A

Guião do *Focus Group*

1. Para vocês, o que significa ser mãe?
2. Como é ser mãe no vosso país de origem/cultura?
3. No vosso entender, quais as diferenças entre ser mãe no vosso país de origem/cultura e ser mãe em Portugal/cultura portuguesa?
4. Quais as vossas principais dificuldades enquanto mães/famílias de outras nacionalidades/culturas a residir em Portugal?
5. Que ajudas/apoios disponíveis, mais vos têm apoiado? Exemplos
6. Que ajudas/apoios disponíveis, menos vos têm apoiado? Exemplos
7. De que forma os serviços têm tido atitudes mais respeitantes ou sensíveis à vossa cultura?
8. De que forma os serviços têm tido atitudes menos respeitantes ou sensíveis à vossa cultura?
9. De que forma a educação que transmitem aos vossos filhos, baseando-se nos vossos valores, crenças, costumes, podem entrar em conflito com a cultura portuguesa?
10. Que sugestões fazem para maior conhecimento sobre as diferentes formas de educar os filhos?

Anexo B

Consentimento informado para o *Focus Group*



Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Desenho de Projeto em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

A presente avaliação de necessidades, insere-se num desenho de projeto que decorre no âmbito do Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores e tem como principal objetivo delinear um projeto de formação parental que apresente estratégias de intervenção para as famílias multiculturais e multidesafiadas que são intervencionadas por um Projeto de Intervenção Comunitária.

No âmbito da avaliação das necessidades pretendemos compreender, junto de famílias provenientes de minorias étnicas e com particularidades de famílias multidesafiadas, as suas características e competências, a sua perceção sobre parentalidade, práticas parentais utilizadas e explorar as dificuldades que surgem no quotidiano. Assim, consideramos que o seu contributo é fundamental.

A recolha de informação será efetuada através de dois *focus groups*. Informa-se que os *focus groups* serão gravados com o objetivo de permitir uma análise mais aprofundada das informações recolhidas.

As informações recolhidas serão confidenciais e não serão reveladas a terceiros. Não serão registados os dados de identificação dos participantes, procedendo-se à adoção de nomes fictícios a fim de garantir o anonimato dos participantes. Como forma de agradecimento cada participante receberá um *voucher* no valor de 10 euros.

A sua participação nesta avaliação de necessidades é voluntária e a qualquer altura pode retirar-se ou recusar-se a participar.

O projeto de formação parental será apresentado no ISCTE podendo, se assim o desejar, dirigir-se a esse local para se informar sobre os resultados obtidos ou esclarecer alguma dúvida.

Após ler as explicações acima mencionadas, declaro que compreendi este documento e que aceito participar nesta avaliação de necessidades.

Nome _____

Data: __/__/__

Anexo C

Recursos das Famílias

<i>Categorias</i>	Significado	Exemplo
<i>Responsabilidade na Parentalidade</i>	Definição da palavra mãe e identificação das suas funções. Reconhecimento das preocupações e desafios presentes no processo da parentalidade.	“Em primeiro lugar é uma responsabilidade, porque eu acho que qualquer um pode ter um filho mas ser mãe... é complicado” (Participante Nº 5; FG 1) “Eu acho que quando queres ser mãe temos que uma responsabilidade de criar outro ser, ter uma responsabilidade... como tratar, como educar, dar carinho, amor... o melhor para os nossos filhos” (Participante Nº 5; FG 2)
<i>Interligação entre a Escola e a Família</i>	Necessidade de se manter relações próximas com a Escola, com o objetivo de perceber se os filhos se encontram em situação de insucesso ou de absentismo escolar.	“A supervisão dos pais... A escola não consegue fazer nada, sem a supervisão dos pais, sem ter a mãe presente, a escola não consegue fazer nada. Se alguém está à espera que a escola faça tudo... não consegue fazer tudo!” (Participante Nº 4; FG 1) “A escola e os pais têm que ter uma interligação.” (Participante Nº 2; FG 1)
<i>Disponibilidade de serviços que auxiliam a parentalidade</i>	Identificação de serviços que contribuem para o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e auxiliam os responsáveis no exercício das suas funções parentais. Como exemplo: Unidades de Saúde; Sistema Educativo; Projetos Sociais.	“A maneira de eles estarem na escola, eles passam a maior parte do tempo lá, brincam, aprendem e eu acho que aqui tens uns valores bons sim” (Participante Nº 5; FG 2) “Claro que em termos de recursos médicos é diferente, completamente diferente tanto que Cabo verde em relação a isto ainda está um bocado atrasado...” (Participante Nº 2; FG 2)
<i>Princípios e valores na parentalidade</i>	Perceção que os princípios e valores da parentalidade são transversais às distintas culturas existentes. Identificação de princípios e valores transmitidos no exercício da parentalidade. Como exemplo: respeito entre os elementos da família e restantes; interajuda.	“Os filhos são educados pequeninos como em qualquer país, é ensinar a respeitar para sermos respeitados” (Participante Nº 1; FG 2) “Eu acho que é igual em todo o lado. São os mesmos objetivos.” (Participante Nº 5; FG 2)
<i>Tradições e práticas parentais da cultura de origem</i>	Manutenção de práticas parentais e tradições que derivam da cultura de origem das participantes. Como exemplo: rituais em caso de morte ou nascimento; transmissão de conhecimentos sobre a língua ou dialeto nativo.	“se eu tenho dúvida de alguma coisa eu ligo logo para a minha mãe. “Ai mãe minha filha tá com isso, aquilo, o outro”. A minha mãe já diz “olha filha dá um chá, ou faz isso, ou faz aquilo” e eu fico mais... faço mais o que a minha mãe diz porque aqui se eu for seguir tudo o que as pessoas dizem, os meus filhos vão tomar muitos medicamentos” (Participante, Nº 5; FG 1) “É em casa que se come, é em casa que se chora, é em casa que se partilha a dor e nós temos muito essa tradição. Noto que nessas culturas nós estamos mais unidos, nós acompanhamos mais a morte e os familiares do que cá. Cá é muito frio.” (Participante Nº 2; FG 1)

Dificuldades das Famílias

<i>Categorias</i>	Significado	Exemplo
<i>Ausência de suporte informal no exercício da parentalidade</i>	Ausência de apoio da família alargada, vizinhos, da comunidade envolvente no processo da parentalidade.	“Podia não levar o meu bebé, deixar com a minha irmã ou deixar com uma tia, ou uma prima, ou mesmo com a vizinha... Cá isso não existe.” (Participante Nº1; FG 1) “nos gémeos vi-me grega entre aspas com eles porque eram duas crianças, foi completamente diferente. Se fosse em Cabo verde não estaria a ter essa dificuldade porque é cada um a agarrar e leva e pronto...” (Participante Nº 2; FG 2) “A mãe aqui não tem apoio nenhum, nenhum!” (Participante Nº4; FG 1)
<i>Perceção de medidas reduzidas para apoio a mães</i>	Perceção de reduzidas medidas de apoio que auxiliem a figura materna no exercício da sua parentalidade. Como exemplo: cobrança de valores elevados em equipamentos sociais destinados a crianças; abonos de família reduzidos.	“Não há muitos tipos de apoio...” (Participante Nº 6; FG 1)
<i>(Des)conhecimento sobre cultura e parentalidade das minorias étnicas</i>	(Des)conhecimento dos serviços sobre a cultura e dificuldades apresentadas no exercício da parentalidade das minorias étnicas. Como exemplo: desconhecimento da rotina dos filhos; stress de aculturação na relação pai-filho; dificuldades linguísticas; influências negativas de pares	“Eu tenho muita dificuldade para seguir eles, enquanto a língua, tudo! (...) portanto para mim é um choque cultural muito grande!” (Participante Nº 4; FG 1) “Sendo que eu também nasci cá na europa e nós às vezes mesmo dentro da nossa casa com as nossas mães a indicarem ou mostrarem uma cultura, mas nós vamos para a escola, nós vamos para os centros comerciais, estamos a ver televisão, e aquilo...” (Participante Nº 3; FG 2)
<i>(In)sensibilidade intercultural nos serviços</i>	Reduzida competência cultural dos serviços face às atitudes, tradições, crenças, valores, práticas do outro que apresenta uma cultura diferente da cultura dominante.	“Há dias que era a festa do Ramadão e nós faltávamos a minha mãe mandava a justificação mas tipo “festa do Ramadão?” para a professora é indiferente... mais valia levar um papel do médico.” (Participante Nº 3; FG 2) “Aqui se eu falar “ai eu fiz isso com o meu filho” vão falar “ai não pode!”, (...) Tem coisa que às vezes a gente nem fala que fez porque o pessoal acha um bicho-de-sete-cabeças” (Participante Nº5; FG 1) “Não, eles não querem saber. (...) eu acho que as atendentes aqui não estão preparadas para falar com o pessoal porque muitas não querem saber.” (Participante Nº 5; FG 1)
<i>(In)Competências práticas para intervir</i>	Ausência de competência dos técnicos para intervir junto de clientes com culturas diversas	“eu já vi, portanto, pessoas mais incultas, digamos, que têm mais dificuldade em falar que não são muito bem tratadas (...) mas já vi certos casos de pessoas que falam muito mal o português e que têm dificuldade e não vejo nenhum tipo de ajuda ou de... de procurarem compreender.” (Participante Nº 2; FG 1)

Dificuldades no processo de legalização

Identificação de dificuldades na obtenção da nacionalidade portuguesa e sucessivas complicações a outros níveis, como exemplo: a obtenção de um emprego; beneficiar de medidas de apoio social.

“eu estou aqui há 35 anos e em 35 anos eu ainda não consegui ter a nacionalidade portuguesa. Porque é assim quando eu vou pedir a nacionalidade, ou porque falta um registo criminal, ou porque falta isto... eu já vim de lá pequena acho que não há necessidade de me pedir um registo criminal” (Participante N° 1; FG 2)

“Tenho que apresentar um papel em como nunca saí de Portugal! Um papel de há dez anos atrás em como nunca saí de Portugal! Onde é que eu vou buscar esse papel se eu não tenho?! Nunca saí daqui!” (Participante N° 3; FG 1)

Problema	Recursos	Atividades	Outputs	Outcomes
Necessidade de desenvolver programas de educação parental para famílias de minorias étnicas: - Crescente presença de imigrantes a residir em Portugal (Instituto Nacional de Estatísticas, 2012) - Presença de dificuldades no exercício da parentalidade das minorias étnicas (Bornstein & Bohr, 2011; Pachter & Dumont-Mathieu, 2004; Fontes, 2005) - Reduzidos programas de Educação Parental destinado às famílias de minorias étnicas - Limitações de programas anteriores (e.g., ausência de validação científica; ausência de instrumentos de avaliação)	Humanos: Técnicos do Projeto de Intervenção Comunitária; Voluntários. Infraestrutura: Sala ampla; Sala de informática. Mobiliário: Mesas; Cadeiras; Quadro Material de desgaste: folhas A4; canetas; cartolinas coloridas; capas A4; <i>dossiers</i> A4; furador e agrafador; marcadores Material tecnológico: computadores; projetor; ligação à internet, impressora, consumíveis, câmara de filmar, tripé, máquina digital.	Projeto 1 Destinatários Mães provenientes de minorias étnicas Café Multicultural Contacto Intergrupl <i>Empowerment</i> Apoio Sem Fronteiras Suporte Social <i>Empowerment</i> Projeto 2 Destinatários Funcionários do Agrupamento de Escolas Local e Equipamentos sociais destinados a crianças Formação de Competências para a Diversidade Cultural Formação de Competências	Projeto 1 Nº de sessões desenvolvidas; Nº de participantes envolvidos; Fichas de desenvolvimento dos encontros; Parcerias formais; Vídeo promocional; Publicação com fotos e relatos; Novo Serviço; Página comunitária de Facebook; Base de dados com contactos; Documento informativo. Projeto 2 24 Sessões de desenvolvimento de competências; Nº de participantes envolvidos; Fichas de desenvolvimento das sessões; Resultados obtidos nas avaliações efetuadas; Parceria formal; Iniciativas implementadas; Manual de boas práticas.	Projeto 1 Curto-prazo: Frequência das participantes às iniciativas projetadas; Sensibilizar para a presença de diferentes culturas e etnias na comunidade; Capacitar as participantes para darem a conhecer a sua herança cultural; Identificação das principais competências, dificuldades na parentalidade e disponibilidade para contemplar o serviço <i>Apoio Sem Fronteiras</i>. Médio-prazo: Promover conhecimento sobre as diferentes culturas e etnias presentes na comunidade; Capacitar as participantes para utilizar a página comunitária de Facebook, através das formações. Longo-prazo: Promover o contacto entre as diferentes culturas e etnias da comunidade; Autonomização das participantes para fazer a gestão do <i>Apoio Sem Fronteiras</i>. Projeto 2 Curto-prazo: Frequência dos participantes às sessões de formação; Proporcionar a exploração do profissional enquanto ser cultural; Sensibilizar a comunidade escolar para as diferenças culturais presentes; Médio-prazo: Promover compreensão sustentada dos valores, práticas, tradições, da herança cultural das minorias étnicas presentes na comunidade escolar; Adaptação do modo de intervenção junto de alunos provenientes de minorias étnicas. Longo-prazo: Autonomização dos profissionais para interagir com alunos de diferentes culturas e etnias de forma proficiente; Estimular os participantes a desenvolver novos conhecimentos e competências associados ao tema da formação; Compreensão da parentalidade como um processo dinâmico, fortemente influenciado pela cultura dos pais ou responsáveis.

Anexo E

Planificação do Café Multicultural - Tópicos a abordar durante os encontros

Processo migratório

- País ou cultura de origem;
- Principais motivos porque as pessoas da sua cultura vêm/residem para/em Portugal;
- Principais datas festivas da sua cultura de origem;
- Quais os principais feriados na sua cultura de origem e quais os seus significados;
- Que situações a sua cultura considera ofensivo;
- Quais os seus trajes tradicionais e tipo de alimentação.

O papel da mulher na sua cultura de origem

- Qual o papel da mulher na família, na sua cultura de origem;
- Quais as principais preocupações de uma mulher na sua cultura de origem;
- Considera que o seu papel na família sofreu alterações desde que chegou ao país;
- Qual o papel da mulher perante problemas apresentados pelos filhos.

Práticas parentais no país de origem e de acolhimento

- Quais as principais diferenças entre educar um filho no país de origem e de acolhimento;
- Principais dificuldades no exercício da parentalidade;
- Houve a necessidade de adaptar a parentalidade ao novo país de acolhimento? Em caso afirmativo explicar o porquê;
- Na sua cultura quem é o responsável pela criança, caso apresente um comportamento inadequado;
- Quais os comportamentos que são considerados culturalmente inadmissíveis para uma criança.

Anexo F

Cronograma do projeto 1

	Ano Letivo 2015/2016									
Atividade/Meses	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Meses seguintes
<i>Café Multicultural</i>	<i>Café Multicultural</i>									
Divulgação do <i>Café Multicultural</i>										
Desenvolvimento do <i>Café Multicultural</i>										
Avaliação do <i>Café Multicultural</i>										
<i>Apoio Sem Fronteiras</i>	<i>Apoio Sem Fronteiras</i>									
Divulgação do <i>Apoio Sem Fronteiras</i>										
Avaliação das necessidades e competências apresentadas										
Desenvolvimento do <i>Apoio Sem Fronteiras</i>										
Reuniões de acompanhamento										
Avaliação do <i>Apoio Sem Fronteiras</i>										

Anexo G

Cronograma do projeto 2

Atividade/Meses	Ano letivo 2016/2017							
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
Preparação das sessões da <i>Formação de Competências para a Diversidade</i>								
<i>Formação de Competências para a Diversidade</i> – Estabelecimento 1								
<i>Formação de Competências para a Diversidade</i> – Estabelecimento 2								
<i>Formação de Competências para a Diversidade</i> – Estabelecimento 3								
<i>Formação de Competências para a Diversidade</i> – Estabelecimento 4								
<i>Formação de Competências para a Diversidade</i> – Estabelecimento 5								
<i>Formação de Competências para a Diversidade</i> – Estabelecimento 6								
Avaliação do projeto								

Anexo H

Planificação da *Formação de Competências para a Diversidade Cultural*

Sessão	Objetivos	Ações a desenvolver	Estratégias/Técnicas	Recursos necessários
Sessão 1: O mundo na nossa comunidade	Apresentar o programa e fazer um enquadramento dos objetivos gerais e resultados a atingir;	Exercício quebra-gelo a fim dos participantes e formadores se conhecerem melhor; Preenchimento do questionário CIDCI;	Exposição	Humanos: • 2 Formadores Infraestrutura: • Sala ampla
	Avaliar as competências apresentadas pelos profissionais no âmbito da diversidade cultural;	<i>À volta do mundo...</i> Esta será uma atividade onde de forma imaginária, os participantes visitarão países, cidades ou localidades de onde provêm ou os seus familiares. Terão que recordar características específicas: brincadeiras de infância, os seus valores e crenças, sentimentos presentes numa possível mudança de casa. No final serão registadas e discutidas as principais características identificadas, de forma a destacar as diferenças presentes.	Reflexão	Móveis: • Cadeiras • Mesas • Quadro
	Proporcionar a exploração do profissional enquanto ser cultural;		Dinâmica grupal	Tecnologia: • Computador • Projetor • Ligação à internet
	Consciencializar os profissionais para as diferentes culturas presentes na escola.	Apresentação/reflexão das diferentes culturas e etnias presentes na comunidade escolar.	Discussão de ideias	Desgaste: • Folhas A4 • Canetas • Inquérito de avaliação

Sessão	Objetivos	Ações a desenvolver	Estratégias/Técnicas	Recursos necessários
Sessão 2: A riqueza cultural da nossa comunidade	Apresentar dados estatísticos sobre os diferentes imigrantes a residir no país - nível nacional, municipal e união de freguesias	Apresentação e reflexão sobre os dados apresentados	Exposição	Humanos: • 2 Formadores Infraestrutura: • Sala ampla
	Promover a compreensão sustentada dos valores, práticas, tradições, herança cultural das minorias étnicas presentes	Visualização do vídeo promocional desenvolvido no <i>Café Multicultural</i>	Reflexão	Móveis: • Cadeiras • Mesas • Quadro
	Explorar as práticas culturais apresentadas pelas famílias da comunidade	Debate sobre o vídeo visualizado: Quão diversificada é a nossa comunidade? Mais-valias da presença de alunos de minorias étnicas? Como gerir uma escola multicultural? Escola multicultural, um desafio?	Debate	Tecnologia: • Computador • Projetor • Ligação à internet
			<i>Empowerment</i>	Desgaste: • Folhas A4 • Canetas

Sessão	Objetivos	Ações a desenvolver	Estratégias/Técnicas	Recursos necessários
Sessão 3: Intervindo com o Mundo	Preparar os profissionais para interagir com alunos de diferentes culturas e etnias;	<i>Integração ou inclusão na Escola?</i> Atividade que pretende orientar os profissionais na inclusão de alunos de minorias étnicas: Tratar todos como iguais ou reconhecer as diferenças? Intervenção generalista ou adaptação a necessidades específicas? Equipa generalista ou equipa que participa em iniciativas para a multiculturalidade?	Reflexão	Humanos: • 2 Formadores
			Aconselhamento	Infraestrutura: • Sala ampla
	Habilitar os profissionais para analisar o processo de parentalidade como algo dinâmico;	Apresentação do modelo teórico de Fontes ³ (2005) - Discussão sobre o papel da cultura na parentalidade	Exposição	Móveis: • Cadeiras • Mesas • Quadro
	Capacitar o público-alvo para analisar se as práticas apresentadas pelos pais são prejudiciais ou apenas diferentes.	<i>Prejudicial ou apenas diferente?</i> Trata-se de uma atividade onde serão apresentadas histórias sobre pais de minorias étnicas que educam os seus filhos de acordo com a sua cultura. Posteriormente será efetuado um estudo de caso a fim de analisar se a parentalidade é abusiva ou apenas diferente.	Estudo de caso Discussão de ideias <i>Empowerment</i>	Tecnologia: • Computador • Projetor • Ligação à internet Desgaste: • Folhas A4 • Canetas

³ Modelo teórico – Enquadramento Ecológico tendo em conta os Maus Tratos na Criança (Fontes, 2005)

Sessão	Objetivos	Ações a desenvolver	Estratégias/Técnicas	Recursos necessários
Sessão 4: Iniciativas multiculturais	Desafiar os profissionais a organizarem iniciativas multiculturais que possam ser implementadas nos seus locais de trabalho	Organização de grupos de trabalho de quatro ou cinco pessoas	Trabalho em equipa	Humanos: • 2 Formadores
		Reflexão sobre iniciativas que possam ser desenvolvidas na instituição	Reflexão	Infraestrutura: • Sala ampla
		Apresentação das iniciativas	Exposição	Móveis: • Cadeiras • Mesas • Quadro
	Conclusão da <i>Formação de Competências para a Diversidade Cultural</i>	Avaliação da <i>Formação de Competências para a Diversidade Cultural</i>	Discussão de ideias	Desgaste: • Folhas A4 • Cartolinas • Canetas • Marcadores • Questionários de avaliação
		Reflexão sobre os conhecimentos adquiridos na formação: pontos fortes/pontos fracos		

Anexo I

Ficha de desenvolvimento dos encontros - *Café Multicultural*

Nome da participante: _____	Nacionalidade/Etnia: _____
Nome da participante: _____	Nacionalidade/Etnia: _____
Nome da participante: _____	Nacionalidade/Etnia: _____
Nome da participante: _____	Nacionalidade/Etnia: _____
Data: _____	Local: _____

Participante: _____

Tópicos abordados:

Notas:

Participante: _____

Tópicos abordados:

Notas:

Participante: _____

Tópicos abordados:

Notas:

Participante: _____

Tópicos abordados:

Notas:

Anexo J**Questionário** *Cultural and Individual Diversity Competence Inventory*

No questionário seguinte ser-lhe-ão apresentadas 30 questões. Para cada uma delas será solicitado que, de uma escala de 1 a 5, onde 1 significa “discordo totalmente”, 2 “discordo”, 3 “não concordo nem discordo”, 4 “concordo” e 5 “concordo totalmente”. Escolha a que mais se identifica à sua percepção.

Salientamos que **não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer das afirmações**, pretendendo-se apenas a sua resposta pessoal e sincera, tratando-se de um questionário de preenchimento **voluntário, confidencial e anónimo**.

Assinale (com um X) as afirmações de acordo com a seguinte escala:

**1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo
5 – Concordo Totalmente**

1. Reconheço a existência de barreiras (ex. institucionais) que podem dificultar a utilização dos serviços sociais e comunitários pelas pessoas de grupos minoritários.	1 2 3 4 5
2. Tenho conhecimento sobre as especificidades e experiências de pessoas de minorias étnicas, bem como o seu possível impacto no seu bem-estar.	1 2 3 4 5
3. Estou ciente de que as minhas raízes culturais influenciam a minha forma de pensar e agir.	1 2 3 4 5
4. Tenho conhecimento de tipos de intervenção que podem ser mais adequados aos diferentes grupos minoritários	1 2 3 4 5
5. Interesse-me de forma genuína em saber mais acerca da cultura, costumes e valores dos membros de grupos minoritários.	1 2 3 4 5
6. Reconheço que diferenças culturais entre técnico e utente na conceptualização do problema e objectivos de intervenção podem diminuir a credibilidade do técnico social e comunitário.	1 2 3 4 5
7. Reconheço que podem existir enviesamentos na avaliação de grupos minoritários.	1 2 3 4 5
8. Consigo dar exemplos de como os estereótipos sobre utentes de diferentes culturas ou grupos podem ter impacto na intervenção comunitária.	1 2 3 4 5

Assinale (com um X) as afirmações de acordo com a seguinte escala:

**1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo
5 – Concordo Totalmente**

9. Estou consciente da forma como a minha herança cultural e experiências influenciaram as minhas atitudes relativamente aos processos de intervenção.	1 2 3 4 5
10. Tenho conhecimento sobre as especificidades e experiências de pessoas que têm diferentes práticas religiosas, bem como o seu possível impacto no bem-estar.	1 2 3 4 5
11. Consigo demonstrar abertura às características únicas dos meus utentes de grupos minoritários.	1 2 3 4 5
12. Tenho conhecimento sobre as especificidades e experiências de pessoas de diferentes níveis socioeconómicos, bem como o seu possível impacto no bem-estar.	1 2 3 4 5
13. Demonstro vontade de conhecer os utentes de grupos minoritários como indivíduos com experiências únicas.	1 2 3 4 5
14. Tenho conhecimento sobre as especificidades e experiências de pessoas imigrantes, bem como o seu possível impacto no bem-estar.	1 2 3 4 5
15. Consigo discutir as diferenças intra-grupais no que diz respeito a diversos grupos minoritários (por exemplo, afro-descendentes, de diferentes religiões).	1 2 3 4 5
16. Reconheço que é importante ver para além dos estereótipos e preconceitos para perceber o que melhor se adequa a utentes culturalmente diferentes de mim.	1 2 3 4 5
17. Consigo discutir como a cultura pode influenciar a manifestação de problemas sociais e psicológicos.	1 2 3 4 5
18. Consigo identificar a influência que as minhas bases culturais têm no meu estilo de comunicação.	1 2 3 4 5
19. Compreendo o papel da cultura (incluindo o racismo, etnocentrismo e heterocentrismo) no desenvolvimento da identidade em grupos minoritários.	1 2 3 4 5

Assinale (com um X) as afirmações de acordo com a seguinte escala:

**1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo
5 – Concordo Totalmente**

20. Consigo identificar pontos fortes e fracos da utilização dos planos de intervenção com pessoas de diferentes grupos minoritários.	1 2 3 4 5
21. Consigo indicar diversas barreiras que dificultam o uso dos serviços sociais e comunitários pelos grupos minoritários (étnicos, religiosos, sexuais, etc.).	1 2 3 4 5
22. Procuro saber quais as competências linguísticas e comunicacionais dos clientes imigrantes ou de minorias étnicas.	1 2 3 4 5
23. Quando necessário, procuro incluir outros profissionais (como intérpretes linguísticos, mediadores culturais, líderes associativos) no processo de intervenção com clientes de grupos minoritários.	1 2 3 4 5
24. Tenho conhecimento sobre modelos de aculturação de vários grupos étnicos minoritários.	1 2 3 4 5
25. Consigo identificar os preconceitos positivos e negativos que tenho em relação a pessoas de diversos grupos étnicos ou religiosa.	1 2 3 4 5
26. Tenho conhecimento de associações/instituições que dispõem de serviços e profissionais (como intérpretes linguísticos, mediadores culturais, mentores associativos) no âmbito do trabalho com grupos minoritários.	1 2 3 4 5
27. Procuro saber qual a língua de preferência dos clientes imigrantes ou de minorias étnicas.	1 2 3 4 5
28. Demonstro abertura às possíveis diferenças que possam existir entre mim e os meus clientes de grupos minoritários.	1 2 3 4 5
29. Procuro incentivar os meus clientes de grupos minoritários a partilhar as suas expectativas (positivas e negativas) sobre a intervenção.	1 2 3 4 5
30. Reconheço a importância do meu autoconhecimento e desenvolvimento pessoal nas competências para trabalhar com clientes diferentes de mim.	1 2 3 4 5

Anexo K - Questionário de satisfação com a *Formação de Competências para a Diversidade Cultural*

Caracterização do participante

Profissão: _____

Escolaridade: _____

Idade: _____

Sexo: ☐ **Feminino** ☐ **Masculino**

	Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Muitíssimo Satisfeito
1. Qual o seu grau de satisfação quanto aos conteúdos apresentados na formação?	☐	☐	☐	☐	☐
2. Qual o seu grau de satisfação com a forma como foi conduzida a formação?	☐	☐	☐	☐	☐
3. Qual o seu grau de satisfação com o técnico que desenvolveu as sessões?	☐	☐	☐	☐	☐
4. De um modo geral, qual o seu grau de satisfação com a <i>Formação de Competências para a Diversidade Cultural</i> ?	☐	☐	☐	☐	☐

	Sim	Não
5. Considera que a participação nesta formação foi uma mais-valia para a sua intervenção enquanto profissional?	☐	☐
6. Recomendaria esta formação a algum colega ou amigo?	☐	☐

7. Na sua opinião, quais os pontos fortes desta formação?

8. Na sua opinião, quais os pontos fracos desta formação?

9. Gostaria de apresentar alguma sugestão aos responsáveis pela *Formação de Competências para a Diversidade Cultural*?

Gratos pela sua participação

