

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Estratégias Interculturais mobilizadas pelos Assistentes Sociais na Promoção da Parentalidade Positiva

Marta Alexandra de Oliveira e Braga

Mestrado em Serviço Social

Orientador:

Doutor Jorge Manuel Leitão Ferreira, Professor Associado

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2021



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

**Estratégias Interculturais mobilizadas pelos Assistentes Sociais na
Promoção da Parentalidade Positiva**

Marta Alexandra de Oliveira e Braga

Mestrado em Serviço Social

Orientador:

Doutor Jorge Manuel Leitão Ferreira, Professor Associado

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2021

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, é primordial agradecer a todas as pessoas que fizeram parte e acompanharam a construção desta dissertação e todo o meu percurso académico até ao momento.

Ao ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, local que eu escolhi para continuar o meu percurso académico e aprofundar os meus conhecimentos e competências na área do Serviço Social, por me ter permitido adquirir as ferramentas necessárias para me tornar uma melhor profissional.

Ao meu orientador e professor, Doutor Jorge Ferreira, por me ter acompanhado no processo de construção desta dissertação e por todos os conhecimentos partilhados.

À professora Doutora Maria Inês Amaro, por ter sido a primeira pessoa a mostrar interesse pelo tema e incentivar o investimento no mesmo.

A todas as participantes da investigação e respetivas entidades, por terem permitido a realização do estudo, e por se terem mostrado sempre disponíveis para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Aos meus pais, por serem o maior apoio que eu poderia ter neste mundo, por acreditarem nas minhas capacidades e me incentivarem diariamente a alcançar os meus sonhos e por terem sempre as palavras certas perante as adversidades.

Ao meu namorado, por acreditar em mim e nas minhas capacidades, por me incentivar todos os dias a continuar dedicada aos meus objetivos e a seguir os meus sonhos e por me dar forças quando as mesmas escasseiam.

Às minhas amigas de sempre, que me acompanham desde o início do meu percurso académico, por me apoiarem nas dificuldades, elas que melhor do que ninguém compreendem todas as ansiedades suscitadas nesta fase.

Por último, parabéns a mim, por lutar pelos meus sonhos, nunca ter desistido e por procurar dar o meu melhor em tudo o que faço.

Obrigado a todos pois são vocês que fazem de mim uma pessoa melhor.

RESUMO

A presente dissertação intitulada “*Estratégias Interculturais mobilizadas pelos Assistentes Sociais na promoção da Parentalidade Positiva*” tem como objetivos identificar e analisar as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais e sistematizar os impactos da diversidade cultural na promoção da Parentalidade Positiva. Utilizamos nesta pesquisa o método qualitativo, com recurso a entrevistas semiestruturadas e uma entrevista em profundidade, no sentido de compreender a perceção dos profissionais relativamente a esta temática. Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas através do programa *MAXQDA*. Através da investigação realizada, é possível concluir que as assistentes sociais revelam ter um elevado nível de sensibilidade intercultural e demonstram utilizar estratégias interculturais ao longo da intervenção com famílias culturalmente diferentes, adaptando assim a intervenção às especificidades de cada família. No entanto, as mesmas manifestaram ser essencial investir na formação ao longo da prática profissional nesta área, em temáticas específicas associadas à Superdiversidade, Cultura e Interculturalidade, de forma a aumentarem o seu conhecimento intercultural e estarem mais preparadas para intervir com as famílias detentoras dessas especificidades.

Palavras-chave: famílias, cultura, estratégias interculturais, serviço social, Parentalidade Positiva

ABSTRACT

This dissertation entitled "*Intercultural Strategies Mobilized by Social Workers in the Promotion of Positive Parenting*" aims to identify and analyze the intercultural strategies used by social workers and systematize the impacts of cultural diversity in promoting positive parenting. In this research, we used the qualitative method, using semi-structured interviews and an in-depth interview, in order to understand the perception of professionals regarding this theme. Subsequently, the content analysis of the interviews was carried out using the *MAXQDA* program. Through the research carried out, it is possible to conclude that social workers reveal a high level of intercultural sensitivity and demonstrate that they use intercultural strategies throughout the intervention with culturally different families, thus adapting the intervention to the specificities of each family. However, they showed that it is essential to invest in training throughout their professional practice in this area, on specific issues associated with Superdiversity, Culture and Interculturality, in order to increase their intercultural knowledge and be more prepared to intervene with families with these specificities.

Keywords: families, culture, intercultural strategies, social work, Positive Parenting

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
ÍNDICE	v
INDICE DE FIGURAS	vi
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - PROBLEMATIZAÇÃO E PERSPETIVAS TEÓRICAS SOBRE A PARENTALIDADE POSITIVA	3
1.1. Competências interculturais: uma análise documental.....	4
1.2. Perspetivas teóricas sobre Infância, Famílias, Parentalidade Positiva e Competências Interculturais.....	7
1.2.1. Evolução do conceito de Infância.....	7
1.2.2. Evolução das funções e papéis sociais da família	8
1.2.3. Parentalidade e Parentalidade Positiva.....	11
1.2.4. Cultura e Parentalidade.....	14
1.2.5. Competências interculturais dos Assistentes Sociais	15
CAPÍTULO 2 - MÉTODO.....	17
2.1. Objeto de Estudo	17
2.2. Campo Empírico, Universo e Amostra	17
2.3. Lógica e Estratégia de Investigação	19
2.4. Técnicas de Recolha de Dados	19
2.5. Técnica de Análise de Dados	20
2.6. Dificuldades e Limitações	20
2.7. Questões Éticas.....	20
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
3.1. Parentalidade Positiva	21
3.1.1. Estilos Parentais (N=5).....	21
3.1.2. Fatores de risco e de proteção (N= 3; N=2)	22
3.1.3. Papéis sociais (papéis de género) / Funções das famílias (N= 3).....	23
3.1.4. Projetos inovadores no âmbito da Promoção da Parentalidade Positiva	23
3.2. Cultura.....	24
3.2.1. Práticas culturais.....	24
3.2.2. Processos de aculturação (N=4)	27
3.3. Estratégias interculturais de intervenção	28

3.3.1. Estratégias de intervenção	28
3.3.2. Princípios orientadores (N=5)	34
3.3.3. Dificuldades na intervenção	36
3.4. Análise de Coocorrência de códigos	38
CONCLUSÕES.....	39
FONTES.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS.....	47
Anexo A – Guião de Entrevista.....	47
Anexo B – Consentimento Informado.....	49
Anexo C – Modelo de Coocorrência de Códigos (Proximidade de Códigos).....	50

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Idade das participantes.....	18
Figura 2: Tempo de exercício da função.....	18

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

CAFAP – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CNPDPCJ – Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Serviço Social do ISCTE-IUL e centra-se nas estratégias interculturais mobilizadas pelos assistentes sociais na promoção da Parentalidade Positiva.

“A preponderância que assumem, na atualidade, as questões da diversidade cultural na nossa sociedade, cada vez mais globalizada e presente nas instituições sociais, desafia os profissionais de Serviço Social a refletirem e a articularem na relação com o outro” (Bracons & Mata, 2015, p. 232). É neste sentido que surge a necessidade de estudar as estratégias interculturais mobilizadas pelos assistentes sociais no processo de intervenção social. Mas, esta questão também tem vindo a adquirir cada vez mais relevância na temática da Parentalidade, especialmente no que diz respeito às práticas parentais e à influência que a cultura tem nas mesmas. Nesse sentido, através deste trabalho pretende-se compreender em que medida o assistente social na promoção da Parentalidade Positiva mobiliza estratégias interculturais, relacionando, assim, o exercício da Parentalidade com a cultura e a construção das estratégias para uma Parentalidade Positiva. Pretendemos compreender em que medida os assistentes sociais adotam estratégias que os permitam desenvolver intervenções culturalmente sensíveis na promoção da Parentalidade Positiva, realçando o seu papel de mediador entre os códigos culturais e os limites dos Direitos Humanos. Neste sentido, foram formuladas as seguintes perguntas de partida: O assistente social na promoção da Parentalidade Positiva mobiliza estratégias interculturais? Qual ou quais as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais na promoção da Parentalidade Positiva? Já as questões de investigação deste estudo centram-se nas seguintes afirmações: O assistente social na promoção da Parentalidade Positiva tem por base a diversidade cultural da família; na promoção da Parentalidade Positiva o assistente social utiliza estratégias interculturais sustentadas no referencial teórico-metodológico do Serviço Social; as famílias com filhos menores, intervencionadas pelo assistente social demonstram evidências de aquisição de competências culturais por parte dos assistentes sociais para a promoção da Parentalidade Positiva.

O objetivo geral deste trabalho centra-se em identificar e analisar as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais e sistematizar os impactos da diversidade cultural na promoção da Parentalidade Positiva. Este é, por sua vez, desconstruído nos seguintes objetivos específicos: contextualizar a Parentalidade Positiva, no âmbito da intervenção do Serviço Social; analisar o impacto da diversidade cultural na Parentalidade Positiva; e categorizar as estratégias interculturais utilizadas na prática profissional dos assistentes sociais com famílias com crianças.

O objeto de estudo desta investigação são as famílias vulneráveis com filhos menores, visando sobretudo as famílias culturalmente diversas já que é na intervenção com estas que poderá surgir a necessidade da utilização de estratégias interculturais.

No que concerne às opções metodológicas, esta investigação centra-se num estudo indutivo e qualitativo, tendo por base uma abordagem interpretativa, em conformidade com o objetivo geral de compreender a perceção dos profissionais relativamente a esta temática.

A presente dissertação divide-se, assim, em cinco capítulos. O primeiro capítulo – Problematização e Perspetivas teóricas sobre a Parentalidade Positiva– alicerça a presente dissertação e sustenta a investigação realizada, apresentando alguns dos estudos mais recentes realizados no âmbito das competências interculturais dos assistentes sociais, estilos parentais e Promoção da Parentalidade Positiva e através do aprofundamento de conceitos como o da Infância, as funções das famílias, papéis sociais, Parentalidade e Parentalidade Positiva, Práticas e Estilos Parentais, relação entre a Cultura e a Parentalidade e Competências Interculturais dos assistentes sociais.

O segundo capítulo – Método – apresenta o objeto de estudo, o campo empírico, o universo e amostra selecionados, a lógica e a estratégia de investigação, as técnicas de recolha e análise de dados, as dificuldades e limitações da investigação e as questões éticas.

O terceiro capítulo – Resultados e Discussão – integra os principais resultados da investigação realizada bem como a sua interligação aos conceitos teóricos previamente desenvolvidos. A apresentação dos resultados divide-se em três subcapítulos que correspondem às três dimensões identificadas na investigação: Parentalidade Positiva, Cultura e Estratégias Interculturais.

Por fim, apresentamos as conclusões, perspetivas futuras, fontes e referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1 - PROBLEMATIZAÇÃO E PERSPETIVAS TEÓRICAS SOBRE A PARENTALIDADE POSITIVA

Atendendo ao processo de Globalização que se tem vindo a assistir e que levou ao aumento da fixação de pessoas em países que não os de origem, Portugal também registou um aumento considerável de população imigrante. Esta realidade suscitou o interesse por parte de diversas áreas profissionais em aprofundar a especificidade das estratégias a adotar na interação e sobretudo na intervenção com a população culturalmente diferente, nomeadamente pessoas pertencentes a minorias étnicas. Nesse sentido, desenvolveram-se algumas linhas orientadoras gerais. No entanto, parece ser também fundamental delinear estratégias interculturais na intervenção dos assistentes sociais com famílias culturalmente diferentes em especial na promoção da Parentalidade Positiva, já que um dos principais motivos da institucionalização das crianças e jovens e do seu acompanhamento das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens é a negligência parental.

De acordo com a Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens, em 2019, das 16.304 situações de perigo que estiveram na origem da situação de acolhimento das crianças e jovens, 11.564 (70,9%) foram situações de negligência (Instituto da Segurança Social, 2020). Acrescenta-se ainda que destas, a maioria é fruto de falta de supervisão e acompanhamento familiar (34,9%), seguindo-se a negligência ao nível da educação (19,9%), a negligência ao nível da saúde (17,7%), a exposição a modelos parentais desviantes (17,2%) e a negligência face a comportamentos de risco da criança ou jovem (10,3%) (Instituto da Segurança Social, 2020).

O Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ referente ao ano de 2019, revela que, dos 13.825 diagnósticos realizados nesse ano, 34,50% tiveram como principal categoria de perigo a negligência, seguindo-se a violência doméstica (22,14%), comportamentos de perigo na Infância e Juventude (20,96%) e direito à educação (15,20%) (CNPDP CJ, 2020). Outro fator relevante é o facto de, das 14.249 medidas de promoção e proteção aplicadas em 2019, 81,74% terem sido apoio junto dos pais (CNPDP CJ, 2020), o que revela que existe um esforço conjunto para apoiar os pais na melhoria das suas competências parentais. Um outro dado pertinente é o facto de o número de processos reabertos ter aumentado face ao ano de 2018 (7.564 em 2018 e 8.577 em 2019) (CNPDP CJ, 2020), o que reforça a necessidade de realizar um trabalho de empoderamento mais profundo com as famílias. Também a este nível, importa destacar que na Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020 que aprova a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança entre 2021 e 2024 é estabelecida como uma das prioridades apoiar as famílias e a parentalidade, já que é fundamental as crianças e jovens “crescerem e se desenvolverem num meio familiar adequado e onde o exercício da parentalidade é apoiado e bem-sucedido” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020).

Relativamente à componente cultural, é importante salientar que, embora a maioria das crianças e jovens com medidas aplicadas nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) em 2019 serem

de nacionalidade portuguesa (12.441) (CNPDP CJ, 2020), nesse mesmo ano existiu uma grande diversidade cultural nas crianças e jovens acompanhados no âmbito das CPCJ. É possível salientar que as nacionalidades (a seguir à portuguesa) mais predominantes foram a brasileira (247 crianças e jovens), a angolana (43 crianças e jovens), a cabo-verdiana (39 crianças e jovens), a guineense (39 crianças e jovens), a francesa (27 crianças e jovens), a romena (22 crianças e jovens) e a búlgara (19 crianças e jovens) (CNPDP CJ, 2020).

Tendo por base estes motivos, é essencial ter em atenção as diferenças culturais no que diz respeito às dinâmicas familiares pois o que numa cultura pode ser considerado socialmente adequado noutra pode já não o ser. Por exemplo, a negligência ao nível da educação pode ser causada pelo facto da educação formal não ser percecionada como tendo o mesmo nível de prioridade em todas as culturas. É neste âmbito que a cultura adquire uma crescente importância, tanto na sociedade em geral como no âmbito familiar, já que a mesma influencia as dinâmicas familiares e o exercício da Parentalidade. De facto, as famílias são cada vez mais heterogêneas, o que aliado à diversidade cultural, apresenta um desafio à prática do assistente social.

Assim, revela-se fundamental aprofundar este tema, relacionando o exercício da Parentalidade com a cultura e a construção das estratégias para uma Parentalidade Positiva, no sentido de apoiar os pais no equilíbrio entre os seus valores e práticas culturais (nomeadamente ao nível da educação e desenvolvimento infantil) e os valores e práticas parentais considerados adequados na cultura portuguesa e previstos na legislação portuguesa.

1.1. Competências interculturais: uma análise documental

Teixeira (2014) desenvolveu um estudo com os objetivos de “explorar as crenças, valores, práticas e estilos parentais, numa amostra de pais e mães de origem cabo-verdiana, a residir em Portugal, bem como em que medida a cultura portuguesa e a cultura de origem se inscrevem no exercício da sua parentalidade” (Teixeira, 2014, p. 39). No seu estudo recorreu a uma amostra de 13 pessoas de nacionalidade ou descendência cabo-verdiana ou dupla nacionalidade com filhos. Os resultados deste estudo mostram alguns dados importantes nomeadamente, no que concerne aos valores parentais, destacam-se os valores sociais e morais, no sentido da importância que os participantes atribuem ao respeito, honestidade e lealdade (Teixeira, 2014). Numa outra vertente, a das práticas parentais (inclui práticas indutivas e práticas coercivas), é de salientar que nas práticas indutivas, no que respeita ao reforço positivo tanto de comportamentos positivos como negativos das crianças, se enquadram doze participantes, e nas práticas coercivas (empregues quando existem comportamentos negativos das crianças) as participantes femininas destacam o recurso à punição física e os participantes masculinos destacam a retirada de privilégios (Teixeira, 2014). Já ao nível dos estilos parentais, o mais representativo da amostra (praticado por oito participantes) é o estilo autoritativo, ao passo que o estilo autoritário é praticado por três participantes e o estilo permissivo por dois participantes masculinos

(Teixeira, 2014). Ao nível das diferenças entre a cultura cabo-verdiana e a cultura portuguesa, salientam-se as diferenças ao nível da punição e controlo, já que 6 participantes referiram que a cultura cabo-verdiana “é mais rígida que a portuguesa” (Teixeira, 2014, p. 35), sendo aceite a punição física como forma de educar os filhos (Teixeira, 2014). Apesar de serem reconhecidas diferenças entre as duas culturas, quatro participantes referem que consideram que as duas culturas são semelhantes na forma de educar (Teixeira, 2014). Por último, ao nível da influência da cultura portuguesa na sua parentalidade, seis participantes revelam que não foram influenciados pela cultura portuguesa na forma de educar, preferindo assim educar apenas segundo a sua cultura de origem (processo de separação da cultura), quatro participantes revelaram adotar uma estratégia de assimilação na forma de educar os filhos, ou seja, são influenciados pela cultura portuguesa neste papel e, por fim, apenas três participantes revelam ter integrado a cultura portuguesa na forma como educam, não identificando formas de educar diferentes entre as duas culturas (Teixeira, 2014).

Gonçalves (2011) elaborou um estudo quantitativo no qual se aplicaram dois questionários de avaliação de competências interculturais a uma amostra de 109 membros de famílias de minorias étnicas e 42 técnicos de intervenção social e comunitária com o objetivo de “analisar até que ponto as competências interculturais percecionadas pelos técnicos de intervenção social e comunitária estão associadas às perceções das próprias famílias de minorias étnicas com quem trabalham, dessa competência intercultural” (Gonçalves, 2011, p. 23). Assim, um dos questionários focou-se na avaliação das competências interculturais dos profissionais do ponto de vista dos beneficiários e o outro centrou-se na avaliação das competências interculturais dos profissionais do seu próprio ponto de vista (Gonçalves, 2011). É também relevante salientar que as várias nacionalidades presentes na amostra dos membros de famílias de minorias étnicas foram agregadas em quatro grupos: grupo português (constituído por pessoas de etnia cigana), grupo africano (constituído por pessoas de nacionalidade guineense, moçambicana, santomense, cabo-verdiana e angolana), grupo oriental (constituído por pessoas de origem ucraniana e uma pessoa de origem indiana) e grupo brasileiro (constituído por pessoas oriundas do Brasil) (Gonçalves, 2011). No que diz respeito aos resultados, conclui-se que “as famílias consideraram que os técnicos são mais culturalmente competentes nas dimensões abertura às questões de diversidade cultural e individual (...) e estratégias de intervenção culturalmente adequadas” (Gonçalves, 2011, p. 33). Em consonância, os técnicos revelaram que se consideram mais culturalmente competentes ao nível da “consciência do técnico acerca dos seus próprios valores e preconceitos (...) e tal como as famílias, na abertura às questões da diversidade cultural e individual” (Gonçalves, 2011, p. 34). Por outro lado, as famílias do grupo português e brasileiro consideraram, de forma significativa, os técnicos como sendo menos competentes do que as famílias do grupo africano e oriental (Gonçalves, 2011). Ainda no que diz respeito aos dados aferidos através das famílias, é também importante o indicador que conclui que “quanto maior é o tempo de residência, menor foi a competência intercultural que atribuem aos seus técnicos de intervenção social e comunitária” (Gonçalves, 2011, p. 35). Os resultados mais centrados nos profissionais apontam para o facto de quanto maior o número de anos de

experiência dos técnicos, mais estes consideram serem culturalmente competentes (Gonçalves, 2011). Por fim, as famílias avaliam melhor “as estratégias de intervenção daqueles técnicos que dizem ter mais conhecimentos de multiculturalidade” (Gonçalves, 2011, p. 36).

Também Pacheco (2009) focou a formação em competências multiculturais de profissionais no seu estudo, neste caso em âmbito de Acolhimento Residencial de crianças e jovens. O seu estudo teve como objetivos: “desenvolver e avaliar uma breve formação de desenvolvimento de competências multiculturais em profissionais de acolhimento institucional” (Pacheco, 2009, p. 16). Participaram no estudo 30 profissionais de uma instituição de acolhimento de crianças e jovens constituída por dois lares de acolhimento, os profissionais de um dos lares constituíram o grupo experimental (que recebeu uma formação em competências multiculturais) e os profissionais do outro lar de acolhimento integraram o grupo de controlo (sem formação) (Pacheco, 2009). Quanto aos resultados, no que diz respeito ao caso para avaliação subjetiva de competências multiculturais, é possível aferir que o grupo de controlo não mencionou os fatores culturais tanto da criança do caso em análise como do profissional como sendo facilitadores ou inibidores da construção da relação ou da intervenção mas, por outro lado, o grupo experimental, embora antes da formação apenas um dos participantes tenha mencionado este fator ao longo do caso, após a mesma houve um aumento das respostas que mencionam os fatores culturais na sua análise (Pacheco, 2009). Resumindo, embora tanto o grupo experimental como o grupo de controlo se tenham avaliado como sendo competentes ao nível multicultural, o grupo experimental revelou estratégias de intervenção que incluem competências multiculturais ao passo que o grupo de controlo não mostrou considerar estas competências na sua intervenção (Pacheco, 2009). Este estudo mostra, assim, que as “formações em contexto profissional possam ser interessantes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências multiculturais em profissionais de acolhimento institucional de crianças e jovens” (Pacheco, 2009, p. 34), já que “os profissionais (que receberam formação) parecem ter ficado mais atentos ao facto da cultura ser um fator importante na relação que estabelecem com as crianças e jovens” (Pacheco, 2009, p. 34).

Por último, um estudo importante centrado na sensibilidade intercultural dos profissionais dos Serviços Sociais foi desenvolvido em Espanha por Pablo Álvarez-Pérez, Manuela Fernández-Borrero e Octavio Vázquez-Aguado (2014). Este estudo focou-se em “determinar as características dos profissionais com um elevado nível de sensibilidade intercultural em Andaluzia” (Álvarez-Pérez et al., 2014, p. 355), de forma a “encontrar os elementos necessários para contribuir para a obtenção de profissionais culturalmente competentes” (Álvarez-Pérez et al., 2014, p. 355). Neste estudo, que contou com uma amostra de 298 participantes, aferiu-se que 73% dos participantes consideram ter algum nível de competência intercultural, o que se encontra relacionado com o seu nível de sensibilidade intercultural, 85% desses participantes consideram também ter capacidades de comunicação e relações interculturais apropriadas e 79,7% dos participantes consideram ter conhecimentos suficientes relativamente a esta temática (Álvarez-Pérez et al., 2014). Os níveis mais baixos da competência intercultural foram relativos à consciência intercultural e motivação para encontros interculturais

(Álvarez-Pérez et al., 2014). A sensibilidade intercultural foi dividida em várias dimensões: o envolvimento na interação, o respeito pelas diferenças culturais, a confiança nas interações, o gosto pela interação e a atenção à interação (Álvarez-Pérez et al., 2014). Dentro destas dimensões entre as variáveis mais referidas estão o conhecimento necessário para perceber determinados aspetos da diversidade intercultural ao longo da interação, a autoconsciência dos nossos próprios preconceitos em relação a grupos de diferentes origens culturais, as competências para a gestão das questões da diversidade, os conhecimentos suficientes relativamente às diferenças entre as várias culturas, o conhecimento específico para perceber os traços culturais nas intervenções, a competência cultural e o grau de conhecimento intercultural (Álvarez-Pérez et al., 2014). Este estudo revela existir uma relação entre o tempo de experiência e a sensibilidade intercultural. Por outro lado, este estudo também demonstrou que os participantes associam a sensibilidade intercultural a um aspeto mais teórico do que prático, o que significa que existe uma falta de “competências para as relações interculturais e que essas competências não são consideradas necessárias para a gestão da diversidade intercultural” (Álvarez-Pérez et al., 2014, p. 363). É, portanto, relevante desenvolver estudos mais centrados na utilização das competências interculturais na prática profissional já que “mesmo que quase todas as dimensões se correlacionem com a necessidade de competências para gerir a diversidade, essas competências requerem aplicação prática através do envolvimento de profissionais na interação com os beneficiários” (Álvarez-Pérez et al., 2014, p. 364).

1.2. Perspetivas teóricas sobre Infância, Famílias, Parentalidade Positiva e Competências Interculturais

1.2.1. Evolução do conceito de Infância

O conceito de Infância tem registado diversas alterações ao longo do tempo. De facto, na Idade Média não existia um sentimento de Infância (embora isso não significasse uma ausência de afeição) pois “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (Ariès, 1981, p. 156).

Ao longo do século XVI, foi-se diferenciando a criança do adulto, nomeadamente através do vestuário, nas “classes superiores da sociedade” (Pinto, 1997, p. 34). A partir daí, surge o primeiro sentimento da Infância na família “em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”” (Ariès, 1981, p. 158). O segundo sentimento da infância surge no século XVII, contrariamente ao primeiro, dos moralistas e eclesiásticos que se preocupavam com “a disciplina e a racionalidade dos costumes” (Ariès, 1981, p. 163) das crianças, em vez do seu divertimento. Foi nesse seguimento que aumentou a importância da Escola bem como da higiene pessoal e saúde das crianças (Ariès, 1981).

No século XX, a relação entre pais e filhos e a Infância adquirem novos contornos: “reconhece-se que os direitos dos pais sobre as crianças são violáveis e que o Estado tem o direito de intervir e de proteger” (Santos, 2017, p. 6) a criança quando os pais não o fazem. É nesse sentido que, a partir desse século, foi aumentando o interesse por parte da legislação nacional e internacional em consagrar e aprofundar os conceitos e direitos das crianças e jovens enquanto cidadãos e sujeito de direitos, o que conduziu à criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (1946), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Para além destes instrumentos internacionais ratificados por Portugal, também, ao nível nacional, elaborou-se legislação específica relativamente à Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – a Lei n.º 147/99 de 01 de setembro, com a última alteração efetuada pela Lei n.º 26/2018, de 05/07.

Apesar de o conceito de Infância ser complexo e heterogéneo, o que sugere a existência de não uma só Infância mas sim várias Infâncias, já que são muitos os fatores que “conduzem a uma grande diversidade de experiências na Infância” (Cardoso, 2017, p. 11) – tais como: “o estatuto social e económico da família, o local de residência, a dimensão da família, o sexo, a idade, a etnia, as condições de saúde, a deficiência, mas também os afetos e as relações estabelecidas no seio familiar” (Cardoso, 2017, p. 11), o conceito de criança pode ser restringido a “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 2019, p. 8) ou ainda “a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos, e ainda a pessoa até aos 25 anos sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional” (alínea a do artigo 5.º da Lei n.º 26/2018, de 05/07).

1.2.2. Evolução das funções e papéis sociais da família

A família tem funções e estruturas que “variam conforme as culturas, as civilizações e os meios sociais” (de Lauwe et al., 1965, p. 476). Nesse sentido, é fundamental analisar a evolução da família no decorrer do século XX, de forma a compreendê-la em toda a sua complexidade.

A família enquanto unidade era considerada a “peça-chave da estrutura global da sociedade, e durante muito tempo, nas culturas ocidentais e mesmo noutras, como uma garantia da ordem e da autoridade” (de Lauwe et al., 1965, p. 477). De facto:

A família conjugal (...), tal como existiu durante muito tempo na Europa, correspondia: no espaço, a uma unidade de habitação; do ponto de vista económico, a uma unidade de produção e de consumo; do ponto de vista social, a uma unidade de autoridade, a do (...) chefe de família; e encontrava-se duplamente inserta num «sistema de parentesco» e num grupo local mais vasto: lugar, aldeia ou bairro (de Lauwe et al., 1965, p. 477).

A industrialização contribuiu para a alteração dos sistemas de parentesco, nomeadamente na sua estrutura e papéis (de Lauwe et al., 1965). Ao nível da evolução das funções da família, de acordo com

de Lauwe et al. (1965), estas são compostas pelas “funções físicas e biológicas, as funções económicas, as funções sociais e culturais, as funções afetivas e espirituais” (p.478).

No que diz respeito às funções físicas e biológicas, as alterações sociais, políticas, económicas e culturais levaram a uma destrinça pelos casais entre as funções de procriação (impostas socialmente) e o amor entre o casal (de Lauwe et al., 1965).

Ao nível das funções económicas, estas são compostas pela função de produção e função de consumo. A função de produção mostrou que a família não produz serviços para o exterior, mas sim “para os seus próprios membros” (de Lauwe et al., 1965, p. 479) e também numa família com um nível de vida mais baixo, a mãe despende mais tempo no cuidado aos filhos (de Lauwe et al., 1965). Nessa lógica, Maria e Centa (2003), defendem que o pai passa a ter a função de obter o rendimento fruto do seu trabalho para sustentar a família e a mãe passa a ser a responsável pelo cuidado aos filhos e da casa. A função de consumo manteve a sua importância nas famílias e diz respeito à gestão do orçamento familiar, ou seja, à forma como a família gere o seu orçamento tendo em conta os momentos favoráveis e desfavoráveis (de Lauwe et al., 1965).

Nas funções sociais e culturais inscrevem-se: a socialização da criança, sendo que a este nível apesar de a função da educação ser cada vez mais atribuída à escola, é fundamental não descurar que a família é o primeiro ambiente de socialização da criança e por isso tem o papel de manter uma postura ativa na educação da criança (de Lauwe et al., 1965); a função de identificação social, que muda de sociedade para sociedade mas é fundamental na integração social da criança e começa-se a construir no ambiente familiar com a atribuição de um nome, por exemplo (de Lauwe et al., 1965); as funções jurídicas e políticas pois a forma como os homens desempenhavam o seu papel de “chefe de família” influenciava a sua perceção face às políticas vigentes na sociedade (de Lauwe et al., 1965); e as funções de transmissão de geração em geração em diversos domínios tais como a transmissão do nome e da cultura (que será mais à frente pormenorizada) continua a ocorrer.

Ao nível da função afetiva, é importante destacar que “para um desenvolvimento harmónico da sua personalidade, a criança tem necessidade dum clima afetivo particular, que só a família lhe pode proporcionar” (de Lauwe et al., 1965, p. 482). Já ao nível da função espiritual, esta era anteriormente baseada numa função religiosa, que continua a estar presente na sociedade, mas agora abarca diversos domínios que não apenas a religião (de Lauwe et al., 1965).

Relativamente aos papéis sociais representados por cada um dos elementos da família, estes também variam de cultura para cultura e ao longo do tempo, com o nível de vida e o meio social (de Lauwe et al., 1965), o que dificulta apresentar os papéis sociais desempenhados por cada um dos elementos da família de forma representativa. Meira e Centa (2003) defendem que “a família é um sistema complexo inserido em um contexto social e histórico” (Meira & Centa, 2003, p. 215) que sofre influência “de fatores como a economia, progresso tecnológico, globalização, entre outros, provocando mudanças de valores e comportamento nos mais diversos aspetos” (Meira & Centa, 2003, p. 215).

É relevante refletir que o facto de as famílias serem cada vez mais complexas e diversas entre si e em cada uma delas, irá influenciar a forma como os filhos são educados (Meira & Centa, 2003). Assim, “como agente socializador, a família tem no amor e no apoio mútuo do casal a principal determinante para a educação dos filhos, pois é através destes fatores que os pais podem desempenhar a importante tarefa de formar hábitos, atitudes e valores” (Meira & Centa, 2003, p. 215). Esta é, de facto, uma tarefa muito importante já que “a influência familiar exerce grande repercussão no bem-estar biopsicossocial de uma pessoa por toda a sua vida” (Meira & Centa, 2003, p. 216).

Meira e Centa (2003) aprofundam, então, de forma mais geral, dada a sua complexidade, a evolução dos papéis sociais representados pelo pai e pela mãe ao longo do tempo. No surgimento da família patriarcal, o homem é visto como o chefe de família e a mulher como “instrumento de reprodução” (Meira & Centa, 2003, p. 216). No que diz respeito às responsabilidades parentais, começou a surgir na era medieval uma prática que se manteve até ao século XIX que se expressava na ausência de cuidados maternos das mães aos filhos, estes eram, em vez disso, encaminhados para amas de leite que os amamentavam até aos dois anos e também, mais tarde, por volta dos sete anos, as crianças eram encaminhadas para viverem com outras famílias que lhes ensinassem um determinado ofício. Nestas duas situações, as responsabilidades parentais não eram desempenhadas pelos pais, mas sim por outras pessoas que não detinham qualquer laço familiar com a criança (Meira & Centa, 2003). Em situações em que a criança era fruto de uma relação extraconjugal, a mesma era abandonada (Meira & Centa, 2003).

É a partir do final do século XIX, que as funções da família se alteram e os pais colocam os filhos no centro da sua atenção e cuidado. É também nesta época que a escola adquire um papel fundamental na educação complementar da criança. Esta transformação contribuiu, tal como já foi explicado anteriormente, para fortalecer o sentimento de infância e para o fechamento da família ao seu nível nuclear (Meira & Centa, 2003).

Na atualidade, não existe um modelo dominante na atribuição de funções e papéis sociais (Meira & Centa, 2003), já que a mulher foi ingressando no mercado de trabalho não só por uma questão económica, mas também para obter realização pessoal e o homem começa a ter um papel cada vez mais ativo nas tarefas domésticas e cuidado aos filhos (de Lauwe et al., 1965). Neste âmbito, o casamento e o amor deram lugar à individualização das pessoas, sobretudo por parte das mulheres. A dificuldade em delimitar papéis suaviza os limites nos quais as crianças são educadas, o que pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento (Meira & Centa, 2003). A família tem, agora, como preocupação central a criança, com o objetivo de educá-la, protegê-la e assegurar os seus direitos tanto ao nível privado (por exemplo, assegurar a sua alimentação, vestuário e habitação) como ao nível público (cuidados de saúde e educação) (Meira & Centa, 2003).

1.2.3. Parentalidade e Parentalidade Positiva

De acordo com Zornig (2010), “a parentalidade é um termo relativamente recente, que começou a ser utilizado na literatura psicanalítica francesa a partir dos anos 60 para marcar a dimensão de processo e de construção no exercício da relação dos pais com os filhos” (p.454). Tal como já tinha sido referido, na atualidade deu-se uma separação entre conjugalidade e parentalidade por se atribuir maior importância ao amor que unia as duas pessoas (Zornig, 2010). Neste âmbito, “as relações conjugais são mantidas no espaço privado e dependem somente do desejo de cada um dos cônjuges” (Zornig, 2010, p. 454). Quando se inicia a parentalidade, “o espaço público invade o espaço privado da conjugalidade, organizando as relações de parentesco e definindo as responsabilidades dos pais e do estado em relação às crianças” (Zornig, 2010, p. 455). Apesar de a parentalidade ter sido separada da conjugalidade, esta é influenciada por aspetos intrínsecos a cada um dos pais (Zornig, 2010). De facto:

A parentalidade compreende numerosos aspetos que se relacionam à realidade psíquica de cada um dos pais, principalmente as modificações psíquicas que se produzem em cada um deles no decorrer da gestação e do pós-parto, assim como o processo de parentificação que se relaciona ao campo dos cuidados parentais e às trocas estabelecidas entre os pais e a criança (Houzel, 2004, como citado em Zornig, 2010, p. 463).

Desta forma, “o processo de filiação inicia-se antes do nascimento do bebé, a partir da transmissão consciente e inconsciente da história infantil dos pais, dos seus conflitos inconscientes, da relação com os seus próprios pais” (Zornig, 2010, p. 457), que vão determinar as representações que estes fazem da parentalidade bem como a forma como vão exercer esse papel (Zornig, 2010).

De acordo com o Apêndice à Recomendação Rec(2006)19 do Comité de Ministros do Conselho da Europa para os Estados-Membros sobre a Política de Apoio à Parentalidade Positiva, parentalidade engloba “todos os papéis parentais no cuidado e educação das crianças. A parentalidade está centrada na interação pais-criança e implica direitos e obrigações pelo desenvolvimento e realização pessoal da criança” (Conselho da Europa, 2006, s.p.). De facto, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, as crianças têm direitos a elas inerentes. Como tal, os seus pais, representante legal ou pessoa tenha a sua guarda de facto, têm de agir de forma a respeitarem e satisfazerem esses direitos básicos, com o objetivo de promoverem o seu desenvolvimento integral (UNICEF, 2019).

Parentalidade Positiva define-se como um comportamento parental baseado no melhor interesse da criança, que assegura a satisfação das suas necessidades e a sua capacitação, sem violência, proporcionando-lhe o reconhecimento e a orientação necessários, o que implica o estabelecimento de limites ao seu comportamento, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento (Conselho da Europa, 2006, s.p.).

Por outras palavras, de acordo com a Política de Apoio à Parentalidade Positiva (Conselho da Europa, s.d.):

O pai e mãe positivos cuidam, capacitam, guiam e reconhecem as crianças como indivíduos no gozo pleno dos seus direitos. A Parentalidade Positiva não é uma parentalidade permissiva: estabelece os limites que as crianças precisam para as ajudar a desenvolver ao máximo o seu potencial. A Parentalidade Positiva respeita os direitos das crianças e educa-las num ambiente não-violento (p.2).

Assim, a Parentalidade Positiva implica o sustento dos filhos; estrutura e orientação, no estabelecimento de rotinas e limites; reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos; empoderamento e valorização da autonomia da criança e educação por uma via não-violenta, ou seja, sem recurso ao castigo corporal (Conselho da Europa, s.d.).

De forma a apoiar os pais no desenvolvimento integral dos seus filhos, de acordo com o artigo 18.º (alínea 2) da Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), “os Estados Partes asseguram uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança e garantem o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância” (p.16). São exemplo disso os Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental e as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens.

Segundo a Constituição da República Portuguesa reforça que “as crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições” (ponto 1 do artigo 69.º da Constituição da República Portuguesa). Além disso, “o Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal” (ponto 2 do artigo 69.º da Constituição da República Portuguesa), tomando, de acordo com o ponto 1 do artigo 19.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019):

todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual, enquanto se encontrar sob a guarda de seus pais ou de um deles, dos representantes legais ou de qualquer outra pessoa a cuja guarda haja sido confiada (UNICEF, 2019, p.16).

Tais medidas de proteção devem incluir, consoante o caso, processos eficazes para o estabelecimento de programas sociais destinados a assegurar o apoio necessário à criança e aqueles a cuja guarda está confiada, bem como outras formas de prevenção, e para identificação, elaboração de relatório, transmissão, investigação, tratamento e acompanhamento dos casos de maus tratos infligidos à criança (UNICEF, 2019, p.16).

1.2.3.1. Práticas e Estilos Parentais

Tal como já foi referido, a parentalidade e a forma como a mesma é exercida tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças. De facto, “a qualidade dos cuidados parentais, no contexto das relações precoces, tem sido apontada como fundamental para o desenvolvimento das crianças” (Cardoso & Veríssimo, 2013, p. 393), o que salienta a importância dos estilos parentais no desenvolvimento da criança.

De forma a compreendermos o impacto dos estilos parentais no desenvolvimento da criança ou jovem, é importante, de acordo com Darling e Steinberg (1993), considerar três aspetos fundamentais: “objetivos para os quais a socialização é direcionada; as práticas parentais utilizadas pelos pais para

ajudar as crianças a atingir esses objetivos; e o estilo parental, ou clima emocional, no qual a socialização ocorre” (p.488). Baumrind (1966) propôs, assim, três estilos parentais: autoritário, autoritativo e permissivo.

O estilo autoritário traduz-se num elevado controlo e exigência dos pais sobre os filhos, valorização da obediência, privilégio da punição, reduzida autonomia, desvalorização da comunicação e reduzida afetividade (Baumrind, 1966). O pai autoritário considera importante “manter a criança num papel subordinado e restringir a sua autonomia e não incentiva a comunicação verbal, acreditando que a criança deve aceitar a sua palavra para o que é certo” (Baumrind, 1978, p. 244). As crianças cuja educação é efetuada no âmbito de um estilo autoritário, tendem a ser mais hostis, agressivas, com alguns níveis de resistência, dependentes, com reduzidos níveis de responsabilidade social, com dificuldades na socialização e menos orientadas para os objetivos (Baumrind, 1971).

O estilo autoritativo (considerado o mais adequado pela autora) pressupõe controlo e afetividade bem como estimula a comunicação entre pais e filhos, no qual o objetivo é a autonomização da criança (Cardoso & Veríssimo, 2013). Neste estilo, os “pais têm níveis elevados de exigência, mas também de afetividade e promovem um ambiente intelectualmente estimulante para os seus filhos” (Cardoso & Veríssimo, 2013, p. 394). Darling e Steinberg (1993), acrescentam ainda que o estilo autoritativo inclui “suporte emocional, padrões elevados, autonomia apropriada e comunicação bidirecional clara” (Darling & Steinberg, 1993, p. 487). Para além disso, o mesmo demonstrou “ajudar crianças e adolescentes a desenvolver uma competência instrumental caracterizada pelo equilíbrio das necessidades e responsabilidades sociais e individuais” (Darling & Steinberg, 1993, p. 487). Este estilo promove a independência e a individualidade das crianças (Baumrind, 1971). Nesse sentido, o pai autoritativo revela uma postura firme quando a criança desobedece ao mesmo mas sem restringir a criança, ele reforça a sua perspetiva enquanto adulto mas tendo em conta as suas especificidades e interesses (Baumrind, 1978). As crianças educadas por pais autoritativos revelam ser mais orientadas para os objetivos e menos hostis, independentes, com responsabilidade social, sociáveis, autoconfiança, cooperante e obedientes (Baumrind, 1971).

Já o estilo permissivo, caracteriza-se pela “atitude tolerante e de aceitação face aos impulsos, desejos e ações da criança e evitam tomar posições de autoridade e impor controlo ou restrições aos seus filhos” (Cardoso & Veríssimo, 2013, p. 394), estimulando assim a sua independência. O pai do estilo permissivo “vê-se como um recurso para a criança utilizar como quiser, mas não como um agente ativo responsável para moldar e alterar o atual e futuro comportamento da criança” (Baumrind, 1978, p. 244). Este estilo influencia as crianças a serem mais dependentes, menos autónomas e menos responsáveis socialmente (Baumrind, 1971).

É fundamental salientar que a influência dos estilos parentais “varia com o ambiente social no qual a família está inserida” (Darling & Steinberg, 1993, p. 487), sendo por isso essencial o papel da cultura na parentalidade. Nesse sentido, um estilo parental pode ter um efeito numa cultura e outro noutra cultura. É exemplo disso, o estilo autoritário que influencia as crianças a terem dificuldades na

socialização e a conformidade em culturas inseridas em países europeus e americanos e na cultura afro-americana influencia as crianças do sexo feminino a serem mais dominadoras e independentes (Baumrind, 1972). Acrescenta-se ainda que é possível os objetivos ou valores que as famílias das diversas culturas tentam inculcar nas crianças sejam semelhantes, mas as estratégias utilizadas sejam diferentes, alcançando, por isso, resultados diferentes (Darling & Steinberg, 1993). Assim, estabelecer uma relação entre cultura e parentalidade torna-se muito complexo pois ainda não existe uma base empírica vasta o suficiente que permita tirar conclusões consistentes sobre esta relação (Darling & Steinberg, 1993). No entanto, é possível estabelecer algumas ideias gerais sobre a temática.

1.2.4. Cultura e Parentalidade

A cultura é um elemento fundamental na vida das pessoas por isso é também fundamental que a mesma seja tida em conta quando se trabalha com famílias e na promoção da Parentalidade Positiva. De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), cultura é:

o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002, s/p).

Isto inclui “aspectos da identidade, como identidade de género, identidade da terceira idade, orientação sexual, estrutura familiar, status de imigração, entre outros” (Bracons, 2019a, p. 62). A mesma varia no tempo e no espaço (UNESCO, 2002), já que a cultura é “uma herança transmitida, que permite o processo de socialização, de integração na sociedade de cada nova geração” (Bracons, 2018, p. 14). Desta forma, “o indivíduo recebe cultura como parte de uma herança social e, por sua vez, pode remoldá-la e introduzir mudanças que então, se tornam em parte a herança de gerações vindouras” (Bracons, 2018, p. 14). Para além disso, “aquisição e transmissão permitem a coesão e a integração, conferindo, uma legitimidade às interações sociais e dando um sentido aos laços que unem as pessoas” (Bracons, 2019b, p. 28). Desta forma, “a cultura e a etnicidade delimitam a forma como as pessoas pensam, se comportam, tomam decisões e definem eventos e experiências” (Murry et al., 2004, p. 83). Nesse sentido, a cultura tem um papel fortemente vincado nas práticas familiares e parentais já que as competências parentais socialmente valorizadas no país de acolhimento podem entrar em conflito com as que são valorizadas pela cultura de origem da família. Por isso, é de extrema relevância que a cultura se constitua como um dos elementos a ter em conta aquando a intervenção com famílias, de forma a compreender os seus comportamentos e assim intervir de forma culturalmente sensível (procurando encontrar um equilíbrio entre aquilo que são os valores universais dos Direitos Humanos e as orientações internacionais dirigidas à Proteção das Crianças e Jovens, as práticas parentais valorizadas pela cultura do país de acolhimento e as práticas parentais valorizadas por aquela família/cultura de origem).

1.2.5. Competências interculturais dos Assistentes Sociais

Após o aprofundamento teórico de algumas perspectivas relativas à criança, Família/Parentalidade, Cultura e a sua relação, é possível refletir e afirmar que o assistente social tem um papel fundamental na intervenção com famílias culturalmente diferentes. De facto, é fundamental “saber lidar com a complexidade dos problemas sentidos e apresentados pelas pessoas e famílias imigrantes, pois esta diversidade de problemáticas e culturas específicas implica novos desafios, novos conhecimentos, habilidades e competências a adquirir pelos profissionais” (Bracons e Mata, 2015, p. 232).

Neste conjunto de habilidades e competências necessárias a adquirir pelos assistentes sociais, num contexto intercultural, surge, em primeiro lugar, a necessidade do desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural por parte desses profissionais, essencial à comunicação intercultural. Esta competência é desenvolvida através da análise do posicionamento dos assistentes sociais quando experienciam a diferença, ou seja, quando são confrontadas com diferentes culturas (Bennett, 1986).

Bennett (1986) desenvolve, neste sentido, um modelo constituído pelas etapas que integram o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural. As três etapas iniciais – negação (da diferença), defesa (contra a diferença) e minimização (da diferença) – são etnocêntricas (Bennett, 1986). Pelo contrário, as outras três etapas – aceitação (reconhecimento e respeito pela diferença cultural), adaptação (do comportamento e pensamento em relação à diferença cultural) e integração (da diferença na sua própria identidade) – são etnorrelativas (Bennett, 1986). De acordo com esta teoria, o objetivo é passar de uma atitude de tolerância face à diversidade cultural (Bennett, 1986) para uma atitude de integração daqueles que são culturalmente diferentes, de forma a promover o diálogo e a interação entre todas as pessoas.

No contexto das relações culturais duas características interrelacionadas têm evidenciado particular importância: inclusividade identitária (o processo de sensibilização ao outro) assegurada por processos transformadores de individualização e universalização; e segurança identitária (o grau de confiança com a própria identidade) conduzindo a flexibilidade e distensão nas relações com diferentes orientações culturais (Bracons, 2019b, p. 31).

Portanto, é na compreensão da própria cultura que se encontram as ferramentas e abertura para compreender outras culturas e assim criar uma sociedade intercultural. Este é, portanto, um exercício fundamental a ser efetuado pelos assistentes sociais pois só através de uma perspectiva de integração será possível intervir de forma culturalmente sensível.

De forma a complementar a sensibilidade intercultural, tem-se vindo a identificar a necessidade de desenvolver competências interculturais essenciais à prática do assistente social, já que estas podem ser definidas como a:

Capacidade de compreender, comunicar com eficácia e interagir com as pessoas oriundas de culturas diferentes e a capacidade de integração cultural e de transformação dos conhecimentos sobre os indivíduos, grupos de pessoas em normas específicas, políticas, práticas, atitudes culturais utilizadas em configurações adequadas para aumentar a qualidade dos serviços, produzindo assim melhores resultados (Bracons, 2018, p. 16).

No âmbito do Serviço Social, de acordo com Alsina (1997), a competência intercultural abarca três dimensões: cognitiva (autoconhecimento e conhecimento das pessoas que nos rodeiam, principalmente no que diz respeito a grupos culturais, com o objetivo de quebrar estereótipos e estabelecer uma interação intercultural), afetiva (compreensão empática, ou seja, compreensão profunda dos sentimentos da outra pessoa) e comportamental (o comportamento de um assistente social, no âmbito de uma prática caracterizada pela competência intercultural, é ajustado ao contexto cultural em que está a intervir) (Alsina, 1997, como citado em Bracons, 2019a). O desenvolvimento destas competências pelos assistentes sociais vai permitir:

O reconhecimento dos indivíduos e dos grupos e permite melhorar a qualidade dos serviços; possibilita melhorar os processos, os resultados e os impactos das interações que os profissionais estabelecem com os utentes, os grupos, as organizações e a comunidade; leva à transformação das práticas sociais, através da mobilização do conhecimento e dos saberes baseados na experiência e na ação (Bracons e Mata, 2015, p. 235).

O assistente social tem um papel fundamental na integração social de famílias culturalmente diferentes. Para exercer esse papel, o assistente social necessita, em primeiro lugar, de compreender-se a si mesmo, à sua própria cultura e aos estereótipos que tem face aos outros. Só depois desse exercício será possível ter a abertura necessária para compreender os que o rodeiam bem como as respetivas culturas, e quebrar os estereótipos existentes, para intervir de forma culturalmente sensível. Desta forma, o assistente social será capaz de elaborar um plano de intervenção que tenha em conta as especificidades culturais da família com quem está a intervir e adotar um papel ativo na sensibilização da sociedade para a importância da diversidade cultural e interculturalidade.

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

2.1. Objeto de Estudo

O objeto de estudo desta investigação são as famílias vulneráveis e culturalmente diversas com filhos menores, que sejam acompanhadas em contexto de CPCJ ou Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), na região de Lisboa e Vale do Tejo. Esta investigação incidiu sobretudo as famílias culturalmente diversas já que é na intervenção com estas que poderá surgir a necessidade da utilização de estratégias interculturais.

2.2. Campo Empírico, Universo e Amostra

O presente estudo centrou-se nas respostas sociais CAFAP e CPCJ, por serem estas as que se focam mais na capacitação das famílias, ao nível do desenvolvimento das competências parentais.

De forma a que os dados obtidos alcançassem uma maior abrangência de perspetivas, optámos por selecionar assistentes sociais de entidades públicas e de economia social. Para além disso, os critérios de seleção das entidades foram os seguintes: serem da região de Lisboa e Vale do Tejo, estarem situados em locais com uma elevada representatividade de culturas diversas e da capacidade de famílias acompanhadas. Ao nível dos profissionais selecionados, inicialmente pretendia-se limitar a participação a assistentes sociais (que podem desempenhar cargos de técnicos e/ou coordenação), já que um dos objetivos deste estudo é identificar e analisar as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais neste contexto, mas devido às dificuldades em obter as entrevistas, optou-se por integrar também neste estudo profissionais de outras áreas que integrem as equipas multidisciplinares que intervêm nesta área, por se considerar também interessante perceber a perspetiva de outras áreas profissionais.

Neste estudo qualitativo participaram cinco assistentes sociais e uma psicopedagoga que, no seu contexto profissional, desempenham um papel ativo no desenvolvimento das competências parentais junto de famílias vulneráveis. Duas exercem a sua profissão em CPCJ, três estão integradas na resposta social CAFAP e uma coordena um projeto no âmbito da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ). A amostra da investigação é, então, a seguinte: 1 assistente social da CPCJ da Amadora, 1 assistente social/presidente da CPCJ do Barreiro, 1 assistente social/coordenadora do Projeto Adélia – CNPDPCJ, 1 assistente social do CAFAP da Casa Pia de Lisboa, 1 assistente social do CAFAP da Associação Passo a Passo e 1 psicopedagoga/coordenadora do CAFAP da Associação Abrigo.

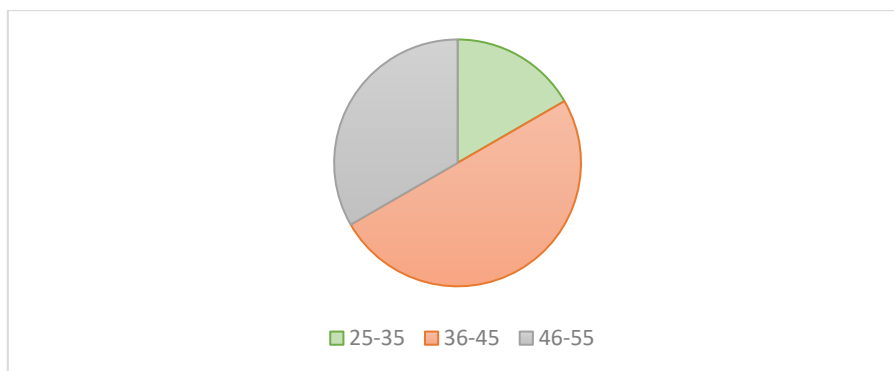


Figura 2.1.: Idade das participantes
 Fonte: Elaboração própria

No que respeita à idade, as participantes tinham idades compreendidas entre os 27 e os 55 anos. De forma mais aprofundada, uma das participantes tinha idade compreendida entre os 25 e os 35 anos, três tinham idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos e duas participantes tinham idades compreendida entre os 46 e os 55 anos.

Ao nível das habilitações académicas, três participantes concluíram a licenciatura, duas concluíram o Mestrado e uma é doutoranda. Ainda neste âmbito, a formação base de quatro participantes é Serviço Social, uma participante tem como formação base Política Social e ainda outra participante tem como formação base Psicopedagogia.

Em termos de nacionalidade, todas as seis participantes são portuguesas, sendo que uma destas tem dupla-nacionalidade (portuguesa e canadiana).

Já ao nível da função que cada participante desempenha na instituição, duas das participantes são assistentes sociais na instituição, uma participante é coordenadora de um projeto, uma participante é técnica gestora de processos, uma participante é coordenadora da equipa técnica do CAFAP e diretora técnica da instituição e uma participante é Presidente numa CPCJ.

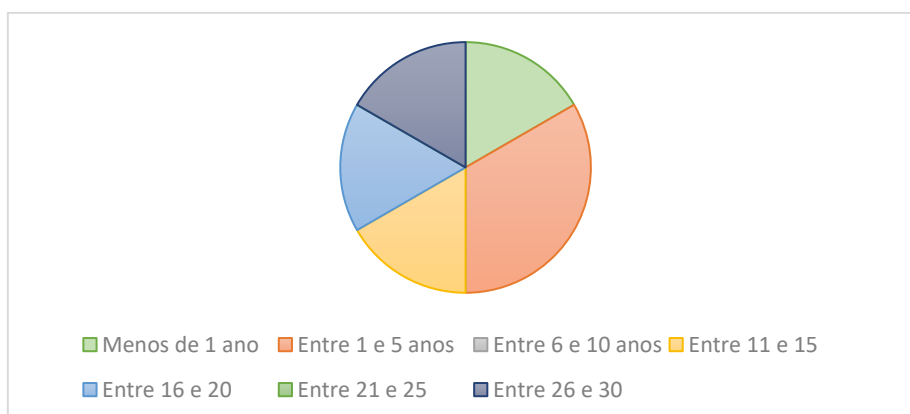


Figura 2.2.: Tempo de exercício da função
 Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao tempo de exercício da função, uma participante desempenha a função há menos de 1 ano, duas participantes desempenham a função entre 1 e 5 anos, uma participante

desempenha a função entre 11 e 15 anos, uma participante desempenha a função entre 16 e 20 anos e uma participante desempenha a função entre 26 e 30 anos.

2.3. Lógica e Estratégia de Investigação

Este estudo assenta numa lógica indutiva e uma estratégia qualitativa, tendo por base uma abordagem interpretativa, tendo em conta que o objetivo se centra em compreender a perceção dos profissionais relativamente a esta temática. Assim, optámos pela pesquisa qualitativa por cinco motivos associados às suas características principais: o facto de a pesquisa qualitativa ter o ambiente natural como a sua fonte direta dos dados e o investigador ser o principal instrumento, a investigação ser descritiva, o facto de ser atribuída maior relevância ao processo do que aos resultados ou produtos, a análise dos dados ser realizada numa lógica indutiva, e ser atribuída uma importância especial aos significados que as pessoas dão sobre um determinado tema (Bogdan & Biklen, 1994). O processo indutivo revelou-se adequado aos objetivos deste estudo, já que, de acordo com esta lógica:

O objetivo é descrever as características das pessoas e da situação social, e então determinar a natureza dos padrões de relacionamento (...). Uma vez que as generalizações sobre as características e/ou padrões tenham sido estabelecidas, alguns escritores afirmam que eles podem ser usados para explicar a ocorrência de eventos específicos, localizando-os dentro do padrão estabelecido (Blaikie, 2007, p. 9).

2.4. Técnicas de Recolha de Dados

A técnica de recolha de dados selecionada foi a entrevista semiestruturada, já que a mesma é:

uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192).

Nesse sentido, realizaram-se cinco entrevistas semiestruturadas e uma entrevista aprofundada. Para o efeito, elaborou-se um guião de entrevista com base na literatura sobre Parentalidade Positiva e Estratégias Interculturais. O guião de entrevista¹ integrava algumas questões com vista à caracterização sociodemográfica das participantes e questões direcionadas ao tema em questão. Primeiramente, auscultou-se as entidades para a possibilidade de realização da entrevista. Devido à situação pandémica no momento, existiu uma grande dificuldade no estabelecimento de contacto com as entidades. Também por esse motivo, cinco das seis entrevistas efetuadas decorreram por videoconferência (via zoom), sendo que apenas uma das entrevistas foi realizada nas instalações da entidade. Nesse sentido, as entrevistas que foram realizadas através de videoconferência foram gravadas (áudio e vídeo) e a entrevista efetuada nas instalações da entidade foi gravada (apenas com áudio), mediante consentimento prévio assinado

¹ Anexo A – Guião de Entrevista

pelas participantes e novamente reforçado em contexto de entrevista. As entrevistas registaram uma duração que variou entre os 20 e os 70 minutos.

2.5. Técnica de Análise de Dados

A técnica de análise de dados selecionada foi a análise de conteúdo, essencial para analisar as entrevistas efetuadas. De facto, esta técnica “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 227), o que se revela essencial nesta Investigação. A mesma foi efetuada com recurso ao *software* de análise de dados qualitativos MAXQDA.

2.6. Dificuldades e Limitações

No decorrer desta Investigação surgiram algumas dificuldades e limitações decorrentes da situação pandémica provocada pela Covid-19. Em primeiro lugar, o aumento do volume de trabalho que adveio da situação pandémica dificultou o processo de estabelecimento de contacto com as entidades, o que culminou numa amostra mais reduzida face ao esperado, o que também levou à inclusão do testemunho de profissionais de outras áreas, o que não estava inicialmente previsto. Para além disso, também por este motivo, a maioria das entrevistas teve de ser realizada através de videoconferência, sendo que apenas uma entrevista decorreu presencialmente nas instalações da entidade. Em segundo lugar, inicialmente, um dos objetivos de investigação prendia-se com o sistematizar as perceções das famílias sobre as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais no âmbito da promoção da Parentalidade Positiva, mas tal não se concretizou devido também à situação pandémica, pelo que não foi possível incluir nesta investigação o ponto de vista das famílias.

2.7. Questões Éticas

A presente investigação foi orientada segundo o Código de Conduta Ética na Investigação do ISCTE-IUL (2016). Nesse sentido, antes de iniciar as entrevistas, foi enviado a todas as potenciais participantes o Consentimento Informado², de forma a que as mesmas tivessem oportunidade de o analisar e decidir se concordavam com o mesmo e só depois de concordarem com o mesmo, enviando o documento assinado, é que se procedeu às entrevistas, seguindo a orientação de que “os/as participantes não devem iniciar a participação num estudo antes de terem a oportunidade de dar o seu consentimento, de forma livre a autodeterminada” (ISCTE-IUL, 2016, p. 5). Para além disso, aquando o momento da entrevista, foi realizado um reforço do consentimento informado com cada uma das participantes. Também foi atribuída uma importância especial à questão da confidencialidade, no sentido em que “toda a informação prestada pelos/as participantes no contexto de investigação deve ser tratada confidencialmente e, quando publicada, não deve ser identificável” (ISCTE-IUL, 2016, p. 6).

² Anexo B – Consentimento Informado

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentar-se-ão os principais resultados da análise qualitativa efetuada. De forma a analisar os dados recolhidos, a análise dividir-se-á em dois eixos que correspondem aos dois objetivos da investigação:

- Eixo 1: Sistematizar os impactos da diversidade cultural na promoção da Parentalidade Positiva.
- Eixo 2: Identificar e analisar as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais.

Com base na literatura, foram selecionadas três dimensões, que incluem subdimensões e os respetivos indicadores, que serão pormenorizados de seguida. As três dimensões correspondem, então, à Parentalidade Positiva, Cultura e Estratégias Interculturais. Ao primeiro eixo correspondem os conceitos Parentalidade Positiva e Cultura e ao segundo eixo corresponde a dimensão Estratégias interculturais.

3.1. Parentalidade Positiva

A dimensão Parentalidade Positiva é composta por três subdimensões, identificadas com base na literatura: Estilos Parentais, Fatores de Risco e de Proteção e Papéis Sociais/Funções das Famílias. A subdimensão estilos parentais é composta pelos indicadores autoritário, autoritativo e permissivo.

3.1.1. Estilos Parentais (N=5)

No que diz respeito aos estilos parentais, todas as participantes abordaram a questão da importância dos estilos parentais adotados pelas famílias, principalmente o estilo autoritário e a influência da cultura nas práticas educativas:

“A cultura também interfere, tem influência na nossa intervenção na parentalidade quando nós nos deparamos com diferentes modelos de parentalidade, isto é, uma parentalidade mais autoritária em que a punição física é uma prática educativa e uma ferramenta pedagógica” (E1).

“A forma como as famílias educam e principalmente nas questões educacionais em relação à criança, elas são completamente diferentes os nossos olhos e enquanto lusos e enquanto portugueses, elas são diferentes e aqui o trabalho da comissão e nosso do técnico é alertar para a garantia dos direitos das crianças, por exemplo nós temos muitas famílias de origem guineense e a forma como eles tratam as crianças é completamente diferente, enquanto sujeito de direitos e a nossa forma de estar e o nosso modelo educacional enquanto regras e enquanto participação das crianças, é muito diferente” (E6).

De facto, tal como já abordado no enquadramento teórico, o estilo autoritário traduz-se num elevado controlo e exigência dos pais sobre os filhos, valorização da obediência, privilégio da punição, reduzida autonomia, desvalorização da comunicação e reduzida afetividade (Baumrind, 1966), o que pode influenciar de forma negativa o desenvolvimento das crianças, sobretudo quando recorrendo à punição física (que será abordada mais adiante).

Nesse âmbito, as participantes compartilharam que é necessário em primeiro lugar, perceber como é que os pais destas crianças foram educados, já que a cultura é “uma herança transmitida” (Bracons, 2018, p. 14) e portanto “o indivíduo recebe cultura como parte de uma herança social e, por sua vez, pode remoldá-la e introduzir mudanças que então, se tornam em parte a herança de gerações vindouras” (Bracons, 2018, p. 14):

“Olhar para trás e perceber com aqueles pais como é que também foram educados e a maioria foi educada desta forma, se não todos, desta forma muito severa, muito punitiva, muito castradora, enfim, há exceções, há, existe, mas é muito difícil depois de ir quebrando, eu estou a falar de gerações da comunidade africana que já estão cá há muitos anos, mas que se reproduz muito esta forma de estar” (E3).

É essencial perceber então, qual a herança transmitida no que diz respeito aos estilos parentais pois é essa que estará a ser reproduzida, tendo em conta que a “aquisição e transmissão permitem a coesão e a integração, conferindo, uma legitimidade às interações sociais e dando um sentido aos laços que unem as pessoas” (Bracons, 2019b, p. 28). Com base nesse conhecimento, tentar-se-á desconstruir e adaptar as práticas educativas destas famílias àquilo que é considerado aceite e adequado no país de acolhimento, encontrando um equilíbrio entre a herança cultural da família e as regras/leis do país de acolhimento:

“Tendo aqui em atenção aquilo que se calhar são as práticas punitivas adotadas, que se possa desconstruir também porque temos muitas culturas que estão muito enraizadas aqui em Portugal que as práticas são muito mais punitivas do que aquelas que na nossa são aceites, salvo seja, agora é, portanto, se tivermos isso em mente também ter atenção para as tentar desconstruir e tentar adaptá-las e alterá-las aos poucos para que deixem de ser um costume” (E4).

3.1.2. Fatores de risco e de proteção (N= 3; N=2)

Associado aos estilos parentais, estão os fatores de risco, abordados por três participantes, e de proteção, abordados por dois participantes.

Relativamente aos fatores de risco, para além da questão da punição física que será mais à frente desenvolvida, destacou-se a importância de estar atento aos mesmos, utilizando como exemplo os casamentos em idades precoces na etnia cigana:

“Estarmos atentas, estarmos bastante atentas aos sinais de risco porque eles também existem, estarmos atentas aos sinais de risco e também promover os de proteção, os protetores, ok” (E1).

“os casamentos na etnia cigana são em idades precoces, que vai muito contra aquilo que é estipulado na nossa lei e portanto muita gente sabe, todos nós sabemos mas conseguir contornar e evitar é difícil mas não quer dizer que tenhamos de o deixar de fazer e tentar consciencializar com as famílias que fazem porque é que não deve ser feito mais do que ser uma questão que nós consideramos errada ou certa moralmente ou por um risco de saúde e de desenvolvimento da criança que está subjacente e tentar consciencializar se calhar os adultos que não têm noção disso, lá está é uma prática que já vem de há muitos anos em que a maior parte das pessoas que cresce nesse contexto é perfeitamente normal e é porque é desejável e tentar desconstruir isso com factos concretos, a questão da saúde, do corpo, da maturidade” (E4).

Quanto aos fatores de proteção, referiu-se a importância da integração da criança em equipamento de infância/escolar:

“é muito importante que estas crianças sejam integradas em equipamento de infância, e muitas vezes não são e aqui porque os pais em casa tendem a falar na língua do país de origem, no dialeto do país de origem, e é muito importante que a criança desde pequena, ok, não só por todos os fatores de proteção que o equipamento de infância traz consigo, não é, a relação com os pais, as rotinas, os hábitos, não é,

mas também o aprender a Língua Portuguesa, ok, e por isso, é importante estas crianças estarem integradas em equipamento de infância” (E1).

3.1.3. Papéis sociais (papéis de género) / Funções das famílias (N= 3)

No que diz respeito aos papéis sociais desempenhados, três participantes mencionaram a importância de o técnico estar atento aos papéis de género, de forma a adaptar a intervenção à realidade daquela família, já que no que diz respeito aos papéis sociais representados por cada um dos elementos da família, estes também variam de cultura para cultura e ao longo do tempo, com o nível de vida e o meio social (de Lauwe et al., 1965):

“Esta questão do papel do homem e do papel da mulher na cultura é algo sobre o qual temos de estar sempre muito atentos neste trabalho. Muitas das nossas famílias, por exemplo as famílias que vêm de leste, e se calhar a minha prática profissional até é mais com os romenos, as famílias de origem romena, a mulher tem um papel mais secundário do que o homem, na medida em que o homem deve sempre trabalhar, a mulher pode ou não trabalhar, mas o homem deve sempre trabalhar” (E5).

*“Neste sentido também não se pode exigir que tenham os papéis de género associados à nossa cultura, muitas vezes estas famílias são oriundas de famílias em que o papel da mulher não passa pelo mercado de trabalho, em que os homens têm várias mulheres, ok, e nós não podemos agora exigir que eles, para a nossa intervenção agora que a mulher que faça uma procura ativa de emprego para ontem, ok” (E1) .
“Não quer dizer que aquela pessoa não tenha uma voz, mas culturalmente é com o homem que temos de falar, é ele que depois vai tomar as decisões, temos de também às vezes perceber e respeitar, não porque estão a menosprezar o lado feminino, mas culturalmente àquela mulher cabe-lhe outro tipo de cuidados, e perceber isso, pronto” (E3).*

Assim, tal como defendido pela literatura, as participantes destacaram que em algumas culturas a função de produção ainda é muito atribuída ao homem, no sentido em que o pai tem a função de obter o rendimento fruto do seu trabalho para sustentar a família e a mãe é a responsável pelo cuidado aos filhos e da casa (Meira & Centa, 2003), pelo que, é essencial respeitar essa e outras realidades e procurar compreender como as famílias se organizam em termos de funções e papéis sociais.

3.1.4. Projetos inovadores no âmbito da Promoção da Parentalidade Positiva

Ainda neste âmbito da Parentalidade, têm surgido diversos projetos no sentido de promover a Parentalidade Positiva junto das famílias bem como aumentar as competências dos técnicos neste sentido. É exemplo disso, o projeto Adélia, um projeto-piloto que está a ser desenvolvido nos territórios NUTS 2 Norte, Centro e Alentejo, promovido pela CNPDPCJ. De acordo com a coordenadora deste Projeto, o mesmo reflete o investimento que tem sido realizado pelo Governo português nas Políticas de Apoio à Parentalidade Positiva, visto que existe *“esta necessidade e o reconhecimento das responsabilidades parentais no domínio das políticas públicas e, portanto, acreditámos que enquanto medida de política para a construção de uma parentalidade livre de violência, de maus-tratos e promoção, aqui, de comportamentos parentais, portanto, o mais possível respeitadores dos melhores interesses e dos direitos das crianças e dos jovens, era, efetivamente, aqui, um ótimo contributo para qualificar o próprio Sistema Nacional da Proteção das Crianças e Jovens e promover os seu direitos”* (E02). Este projeto tem como foco as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, *“tendo em conta*

que nós trabalhamos na CNPDPCJ, a centralidade deste projeto radica nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e, portanto, a proposta foi efetivamente contribuir para desenvolvermos estratégias e ações de apoio à Parentalidade Positiva numa lógica mais comunitária, sistémica e com o foco, como é óbvio, na prevenção” (E02). No que concerne ao projeto delineado, a metodologia adotada direcionou-se para o desenvolvimento de planos locais de promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens, com o objetivo de ser “feito um levantamento de diagnóstico local, perceber quais são as necessidades efetivas daquela comunidade, e para isso é necessária a articulação com todos os elementos da comunidade, inclusive as crianças” (E02). Este diagnóstico local permitirá “depois então desenharem, digamos assim, priorizarem, de acordo com as necessidades, ações, medidas e priorizarem eixos de intervenção onde vão desenhar um plano com medidas concretas para melhorarem os serviços da comunidade e uma resposta baseada nos direitos das crianças e jovens, na promoção desses direitos e também na promoção de uma Parentalidade Positiva” (E02). Este projeto conta com a participação das crianças, através de iniciativas como um “Conselho Nacional de Crianças e Jovens (...) que visa a participação social e política, nomeadamente em temáticas tratadas que lhes dizem todo o respeito, no âmbito dos direitos das crianças e jovens” (E02). Além disso, visa ainda a capacitação das famílias mas também a capacitação dos técnicos, no sentido de “potenciar esta intervenção, esta articulação das Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude e das CPCJ, através de uma capacitação das mesmas e especialização dos seus técnicos e com o objetivo de promover sempre uma parentalidade mais protetora, e através disso vamos qualificando também a sua intervenção junto das famílias, quer na prevenção das situações de perigo ou de risco” (E02).

3.2. Cultura

A dimensão cultura é composta por duas subdimensões, identificadas com base na literatura: Práticas Culturais e Processos de Aculturação. A subdimensão Práticas Culturais é constituída pelos indicadores saúde, religião, alimentação, costumes, educação e punição física. Já a subdimensão Processos de Aculturação é constituída pelos indicadores integração/interculturalidade, assimilação, separação/multiculturalismo e marginalização.

3.2.1. Práticas culturais

3.2.1.1. Saúde (N=1)

Nas entrevistas realizadas, apenas uma participante referiu a questão da saúde como sendo uma característica cultural a ter em consideração na intervenção com famílias culturalmente diferentes, nomeadamente no que concerne às práticas culturais associadas à mesma, já que cada cultura percebe o tema saúde de forma diferente bem como os métodos de tratamento serem também eles diferenciados:

“A questão da saúde, dando exemplos, já aconteceu a mãe referir-nos que a criança estava doente e nós orientamos então para o Centro de Saúde, Saúde 24, Hospital, não importa aqui essa questão, mas não,

não, eu fiz uma rezinha e curei com mezinhas. Portanto, é aqui um trabalho com a saúde, o que é necessário fazer, o que é recomendado e é necessário fazer para a criança então não estar doente e passa então por ir ao Hospital e possa ter uma Medicina que não, que se calhar não é a deles, ok, os cuidados médicos são diferentes dos países de onde eles vêm de origem ah a mezinha e a rezinha pode ser feita igualmente mas que é necessário ter-se também deslocar-se, ser vista por alguém por um profissional, ok” (E1).

3.2.1.2. Religião (N=2)

No que concerne à religião enquanto prática cultural, apenas duas participantes identificaram a mesma como sendo uma característica relevante a ter em conta aquando a intervenção com famílias culturalmente diferentes:

“em relação à religião, muito importante, famílias que fazem o ramadão, é importante que nós enquanto técnicos porquê? quando realizamos uma visita domiciliária, ok, vamos ter atenção e não perguntar então o que é que almoçaram? Ok, ah, então e o que é que vão lanchar, por exemplo, não é, questões que são importantes a ter em conta, se nós sabemos que aquela família, que os elementos daquela família praticam o ramadão” (E1).

E essa atenção especial tem de ser acompanhada pelo respeito e adaptação da intervenção às características culturais dessa família:

“Eu acho que desde que não coloque em risco a criança, tem de ser pelo respeito, não é, porque se calhar todos nós temos práticas religiosas diferentes, tem de ser sempre com base no respeito, não é, nós não podemos nem criticar nem impedir que as pessoas as cumpram e pode haver, por exemplo, situações em que marcamos atendimento e a pessoa não possa vir porque está efetivamente em período seja de Ramadão seja de culto, até por exemplo os ciganos que é uma população que nós temos aqui muito têm o seu dia de culto e nós já sabemos que àquela hora não vão estar” (E4).

Em suma, a “religião pode criar significado e identidade para o indivíduo, bem como criar valores e ética comuns numa sociedade, e rituais para eventos importantes na vida das pessoas” (Askeland & Døhlie, 2015, p. 263) por isso “quando a religião não é incluída como um fator na compreensão do serviço social e nas suas abordagens, importantes mecanismos de opressão ou recursos de *coping* podem ser excluídos ou negligenciados, tanto a um nível individual como social” (Askeland & Døhlie, 2015, p. 263). Nesse sentido, é fundamental enaltecer a questão da religião aquando a intervenção com famílias culturalmente diferentes pois essa especificidade poderá representar um papel muito importante na vida dessa família.

3.2.1.3. Alimentação (N=2)

A questão da alimentação enquanto elemento diferenciador de cultura para cultura foi também considerada relevante a ter em conta na intervenção com famílias culturalmente diferentes, mas esta só foi identificada por duas participantes:

“A alimentação é bastante típica da cultura, ok, e nós não podemos exigir a uma família, ah, nós precisamos de respeitar a família querer comer arroz com carne todos os dias” (E1).

3.2.1.4. Costumes (N=3)

Relativamente aos costumes, foram três as participantes que abordaram questões relacionadas com os mesmos. Por exemplo:

“ter em atenção eles comemoram, estas famílias comemoram festas e feriados em alturas diferentes, ok, portanto se uma criança me diz ah nós não festejamos o Natal, ok, ter em atenção na semana seguinte não perguntar que prendas é que recebeu, ou então perguntar à criança ok então o que é que festejam, ok então quando é que festejam ou que festa é que têm? Também conhecer as festas que festejam, também estar a par, também o pouco que nós podemos participar se assim tivermos esse à vontade, não é?” (E1).

E, especificamente na cultura islâmica:

“Entretanto, foi curioso porque fizemos depois posteriormente a visita domiciliária e a mãe estava presente e recebeu-nos e recordo-me da educadora que foi comigo comentar até com o jovem que o quarto dele estava muito despido nas paredes, não tinha nada que evidenciasse a juventude do miúdo, e ele aí disse não se pode pôr porque a cultura islâmica não permite” (E3).

Já a propósito da cultura indiana:

“é a própria família que nos vai explicando questões tão simples como porque é que será que os cabelos são tão oleosos e isso parece que é, que não estão a ser lavados, mas isso é uma prática cultural abençoar através do óleo e, portanto, nós ou criticamos ou tentamos de alguma maneira perceber que isto até é um ato de afeto e de preocupação” (E4).

3.2.1.5. Educação (N=1)

No que respeita às especificidades da Educação nas práticas culturais, apenas uma participante mencionou que a valorização da educação formal das crianças varia de cultura para cultura, dando o exemplo da etnia cigana:

“A nossa comissão trabalha muito com isso, o absentismo escolar e o abandono escolar precoce, principalmente nas raparigas, mas não só, não é fácil contornar” (E4).

3.2.1.6. Punição física (N=4)

Relativamente à punição física, quatro participantes mostraram ser uma prática cultural à qual estão muito atentas:

“O que muitas vezes percebemos é que aqueles pais foi a forma como foram educados e consideram que, alguns deles, esta punição não é entendida, não a interpretam como nós a interpretamos, na perspetiva deles, eles estão a educar da melhor forma e estão a tentar evitar que num futuro eles possam tomar outros caminhos e acham que esta é a forma de os educar, às vezes sem perceber depois as consequências e quando começamos a trabalhar com esses pais as marcas que também aquela cultura lhes deixaram, é que começamos a desmontar e eles começam a perceber que se calhar há outras formas de se fazerem respeitar que não desta forma punitiva” (E3).

“Portanto eu acho que isto não é nada que nós consigamos definir em termos de fronteiras muito estanques, não é, tem de haver flexibilidade no olhar e o ajustamento, não é, a adequação à cultura versus situação de perigo versus a segurança e bem-estar” (E5).

“E é muito difícil para estas famílias perceberem ou entenderem porque é que não podem continuar a fazê-lo porque é uma questão cultural e que eles adotam esta culturalidade como um modelo educacional, o que de facto, nós temos de ter em atenção alguns padrões mas não podemos deixar que esta cultura interfira naquilo que é a criança enquanto sujeito de direitos e enquanto aquilo que está explanado quer na Convenção quer na Declaração sobre os Direitos da Criança quer em vários documentos que acima de tudo primam pela garantia deste direito enquanto ser humano” (E6).

De facto, “a importância das normas culturais que aceitam e toleram a violência permitem a prevalência destes fenómenos e a sua perpetuação às gerações vindouras” (Mota & Costa, 2015, p. 1199), já que “a maior parte dos pais considera normal esta forma de punição, quando usada de forma moderada e com o objetivo de disciplinar e controlar o comportamento das crianças” (Mota & Costa,

2015, p. 1199). Nesse sentido, estas crenças existentes sobre a punição física aplicadas na prática educativa das crianças, contribuem para a transmissão intergeracional das mesmas (Mota & Costa, 2015), pelo que é fundamental demonstrar às famílias que existem outras estratégias educativas para alcançar os mesmos objetivos, de forma a quebrar o ciclo da violência.

3.2.2. Processos de aculturação (N=4)

No âmbito dos processos de aculturação existem duas questões a ter em conta: por um lado,

o grau em que as pessoas desejam manter as suas culturas de origem e identidades; a segunda é o grau em que as pessoas desejam ter contacto com aqueles que estão fora do seu grupo e participar com eles na vida diária da sociedade em geral (Sam & Berry, 2010, p. 476).

A identificação da pessoa ora com uma ora com a outra questão levará a mesma à adoção de uma das quatro estratégias de aculturação que existem, sendo elas: a assimilação, a integração, a separação e a marginalização (Sam & Berry, 2010). Os processos de aculturação foram abordados por quatro participantes. Três destas salientaram a importância da integração/interculturalidade e duas (uma delas referiu dois processos) abordaram o processo de assimilação. No que respeita ao processo de integração/interculturalidade, o mesmo:

é utilizado por indivíduos com interesse em manter a sua cultura de origem através de interações diárias com outros grupos – há algum grau de integridade cultural que é mantida – enquanto que ao mesmo tempo procuram, enquanto membros de um grupo etnocultural, participar como parte integrante de uma rede social mais ampla (Sam & Berry, 2010, p. 476).

Por outras palavras:

“nem podemos esperar que as famílias que vêm de outro enquadramento cultural e que muitas vezes têm estas práticas como uma maneira de manterem vivo o seu sentimento de pertença, as suas heranças familiares, também não podemos estar à espera que as pessoas as percam na totalidade, temos de tentar que se adaptem, nós às práticas que nos são apresentadas e quando essas práticas constituem um risco ou perigo para as crianças, tentamos que sejam adaptadas de maneira a que isso não aconteça, sim senhora podem cumprir as suas práticas mas desde que garantam o bem estar da criança” (E4).

Quanto ao processo de assimilação, este é utilizado “quando os indivíduos não desejam manter a sua identidade cultural e procuram uma interação próxima com outras culturas (ou, em alguns casos, adotam os valores, normas e tradições culturais da nova sociedade)” (Sam & Berry, 2010, p. 476):

“temos famílias que desenvolvem mecanismos adaptativos, não é, que são capazes de mudar os seus hábitos” (E1).

Mas, por outro lado, também existem situações em que a criança fez o processo de assimilação da cultura de destino e agora terá de fazer o processo inverso de forma readaptar-se à cultura de origem (novo processo de assimilação ou integração), o que demonstra que estas estratégias não são estáticas, tal como defende Sam & Berry (2010):

“porque esta criança, este jovem, foi acolhido em conjunto com o seu irmão e rapidamente se ocidentalizaram, digamos assim, nas suas vivências, naquilo que existia no lar, na forma como viviam,

como viam as coisas e é interessante que um dos jovens não quer reintegrar o agregado, continua muito ocidentalizado nas suas vivências, é mais velho do que este que vamos receber, e este que vai reintegrar o agregado familiar está a tentar novamente cumprir com aquilo que a sua família defende” (E3)

3.3. Estratégias interculturais de intervenção

A dimensão “Estratégias Interculturais de Intervenção” é composta por três subdimensões, identificadas também com base na literatura: estratégias de intervenção, princípios orientadores e dificuldades na intervenção.

3.3.1. Estratégias de intervenção

Relativamente às estratégias de intervenção foram várias as mencionadas pelas participantes, sendo as mesmas as seguintes: Abertura à diferença; Sensibilidade intercultural; Conhecimento intercultural; Educação Parental; Estratégias de comunicação; Formação dos técnicos; Adaptação da intervenção; Trabalho em Equipa multidisciplinar; Abordagens colaborativas e Assistente social enquanto elemento facilitador

3.3.1.1. Abertura à diferença (N=3)

Relativamente à abertura à diferença, considerou-se esta competência como um pré-passo para alcançar a sensibilidade intercultural, já que é necessário estar aberto à diferença, para que seja possível aceitar, adaptar e integrar as diferentes culturas. Foram três as participantes que referiram a importância da mesma na intervenção com famílias de culturas diferentes:

“a maneira como se educa difere de país para país, de cultura para cultura, seja pela questão geográfica, seja religiosa, os padrões culturais são sempre diferentes e nós também precisamos de mudar a nossa própria lente pois não sabemos se os valores deles são diferentes dos nossos. E, portanto, isso também faz logo com que a nossa intervenção junto daquela família seja diferente. Não se trata de calhar de aceitar o que fazem na totalidade, mas é tentar compreender porque é que fazem” (E4).

“aquilo que acontece numa família, não quer dizer que aconteça na outra, ou aquele funcionamento em determinado momento não quer dizer que seja uma prática comum e é importante conseguir distinguir isto” (E5).

3.3.1.2. Sensibilidade intercultural (N=4)

Ao nível da sensibilidade intercultural do técnico na intervenção com famílias culturalmente diferentes, quatro participantes referiram esta estratégia como sendo fundamental neste âmbito. Tal como já abordado, Bennett (1986) defende que o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural é constituído por seis etapas: três etnocêntricas (negação da diferença, defesa contra a diferença e minimização da diferença) e três etnorrelativas (aceitação da diferença cultural, adaptação do comportamento e pensamento em relação à diferença cultural e integração da diferença na própria identidade) (Bennett, 1986). Nesse sentido, as participantes demonstraram estar nas etapas etnorrelativas do desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural. A etapa da aceitação, no sentido do reconhecimento e respeito pela diferença cultural pode ser exemplificada no seguinte excerto:

“agora pegando aqui no exemplo daquele jovem de cultura muçulmana, assim que os colegas tiveram o cuidado de perceber que há aqui formas de estar diferentes e que era importante para aquele jovem uma vez que ia reintegrar o agregado, manter aqui alguma normalidade, respeitar o ramadão, a confecção de alguns alimentos, quanto mais isso foi normal na casa de acolhimento, mais natural foi e menos aquele jovem se sentiu diferenciado” (E3).

A aceitação da diferença cultural irá, por sua vez, “permitir a adaptação do comportamento e pensamento para essa diferença” (Bennett, 1986, p. 185):

“e também compreendê-las, mas aceitando-as, ok, aquilo que a família está a dizer eu aceito e agora eu adapto a minha intervenção àquilo que me foi dito, ok” (E1)

Por fim, “a integração da diferença é a aplicação do etnorrelativismo para a sua própria identidade” (Bennett, 1986, p. 186), ou seja, “uma pessoa que integrou a diferença é aquela que pode construir diferenças como processos, que pode adaptar-se a essas diferenças, e que pode, adicionalmente, interpretar-se a si mesmo em várias formas culturais” (Bennett, 1986, p. 186). O seguinte excerto é exemplo disso:

“a cultura e a diversidade cultural, para mim, acaba por ser uma riqueza que traz-nos uns olhares, estas pessoas que vêm de outras origens têm um olhar tão rico ou tão diferente do nosso que acrescentam imenso e aquilo que nós, às vezes estamos a iluminar ali uma coisa e a olhar com a lupa para aquela coisa e vêm estas pessoas e trazem-nos uns óculos e, de facto, nunca tinha posto estes óculos, eu acho que temos também de ter aqui esta flexibilidade, esta plasticidade cerebral que nos permita também ver mais do que os nossos olhos, ajudar que os outros olhos também nos acrescentem e ampliem coisas” (E5).

Esta integração da diferença também pode ser denominada por interculturalidade, já que ambas “pressupõem um desejo de compreender a diferença e a vontade dos outros, promovendo novas formas de coesão sobre as bases de perspetivas, elementos e comportamentos culturalmente diferentes” (Bracons, 2019a, p. 63), sendo sinónimas de pluralismo cultural (Bennett, 1986; Bracons, 2019a).

3.3.1.3. *Conhecimento intercultural (N=3)*

O conhecimento intercultural é essencial para ultrapassar as barreiras que advêm dos preconceitos criados, já que “a ausência de conhecimento produz a tendência de utilizar estereótipos, isto é, uma simplificação da realidade, quando não se tem demasiada informação sobre um tema utilizam-se tópicos ou lugares comuns que permitem uma interpretação socialmente aceitável, mas seguramente falsa” (Bracons, 2019b, p. 50). Três participantes abordaram a importância de conhecer a cultura da família com a qual se está a intervir, de forma a ultrapassar estes constrangimentos e conseguir levar a cabo uma intervenção livre de preconceitos, tal como explicitado nos seguintes excertos:

“conhecer a cultura, também procurarmos um bocadinho o conhecimento mais teórico, na própria comunidade, dos próprios representantes, é sempre uma mais valia” (E3).

“aquilo que me parece importante, para além do domínio da cultura, não digo domínio mas se calhar um conhecimento mais aprofundado daquela etnia, quer seja a guineense, quer seja angolana, quer seja de cabo-verde, quer seja a etnia cigana, chineses, é importante perceber quais são os valores e os princípios que estão por detrás, daí a importância da frequência das ações de formação de tudo o que seja quer relacionado com a cultura cigana quer com as outras para que nós possamos entender de que forma para poder delinear um projeto de vida ou um plano adequado àquela criança ou àquele jovem” (E6).

3.3.1.4. Educação Parental (N=4)

No que concerne à Educação Parental enquanto estratégia de intervenção, quatro participantes salientaram a importância da mesma, não só no sentido de desenvolver as competências parentais como também adequar as práticas culturais àquilo que a legislação portuguesa e os instrumentos internacionais de proteção às crianças e jovens defendem:

“este trabalho de apresentar e orientar a família a desenvolver estratégias para um modelo de intervenção que seja diferente daquele que eles conhecem, ok, que seja uma Parentalidade Positiva, em que se conversa com a criança em que se educa a criança sem ser através da punição física” (E1).

“também nós como somos a equipa que tem um trabalho mais focado com a família e mais próximo e sistemático, também somos nós que temos de dar depois esse papel de esclarecer a família; apresentar modelos de Parentalidade Positiva, não é, em que a punição física não é um método educativo, ok, onde a Parentalidade Positiva é o modelo adequado, ok, para o bem estar da criança e para o desenvolvimento integral da criança e eu já dei aqui alguns exemplos ao longo da nossa conversa, mas ao enquadrarmos a família na lei portuguesa e na Lei de Promoção e Proteção, depois os modelos de Parentalidade, não é, também têm de ser devolvidos” (E01)

Também a este nível, se recorre a ações de formação com os pais como estratégia de educação parental:

“temos aqui algumas ações de formação para os pais e aqui em articulação com o CLDS para trabalhar as competências parentais que é muito importante, as famílias que não sabem o que é ser mãe e o que é ser pai, estas coisas têm de ser trabalhadas, a questão da responsabilidade parental” (E6).

Os Estados-Membros da União Europeia têm demonstrado uma preocupação crescente nesta temática. Por esse motivo, as políticas sociais europeias têm vindo a atribuir a responsabilidade de Educação Parental também aos próprios Estados. Neste âmbito, de acordo com o artigo 18.º (alínea 2) da Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), os próprios Estados devem ter um papel ativo na Educação Parental, assegurando “uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança” (UNICEF, 2019, p. 16), que é preconizado maioritariamente por CPCJ e CAFAP, numa lógica de proximidade às famílias. Também a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 26/2018, de 05/07) destaca no seu artigo 41.º que “os pais ou os familiares a quem a criança ou o jovem sejam entregues podem beneficiar de um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais” (artigo 41.º).

Uma outra estratégia poderá passar por promover a mudança através da educação das próprias crianças para que não exista a reprodução das práticas que se revelam contrárias a uma parentalidade mais positiva:

“também reeducar aquelas crianças e perceber que esta não é a forma mais correta e que pode haver outras, ajuda e ajuda bastante, muitas destas crianças são crianças muito agressivas, às vezes pouco afetuosas, mas conseguimos depois trabalhar estas crianças em prol de uma mudança também da família e encontrar o tal equilíbrio é uma ótima estratégia e consegue-se. É às vezes a melhor forma e a melhor estratégia. O tentarmos normalizar uma cultura, não normalizar estes hábitos e estes estilos educativos não é isso, mas quando conseguimos trabalhar a criança vamos quebrar o ciclo e ela vai ficando mais estável, digamos assim, e a própria família também vai percebendo que houve mudanças e a própria família vai-se readaptando” (E3).

3.3.1.5. Estratégias de comunicação (N=5)

Todas as participantes abordaram a relevância de encontrar estratégias de comunicação adaptadas às características de cada família, de forma a promover uma intervenção de qualidade e eficaz junto das famílias de culturas diferentes. Neste âmbito, salientaram-se diversas estratégias de comunicação. Em primeiro lugar, perceber se a língua de comunicação da família é compatível com as competências linguísticas da equipa:

“quando é necessário também adaptamos se a pessoa precisa de falar inglês ou em francês, tentamos fazê-lo, intercalando entre nós, há quem tenha maior facilidade em falar em inglês ou francês, temos aqui um trabalho de equipa” (E4).

Quando a língua de comunicação das famílias não é compatível com as competências linguísticas da equipa procura-se um elemento facilitador, sendo que, neste caso, existem várias opções. Em primeiro lugar, opta-se por procurar um elemento da família, sempre que possível:

“procurar alguém na família, imaginemos alguém que fale menos bem a Língua Portuguesa, não é, encontrarmos alguém naquela família então que consiga ou que seja mais ágil para se mexer, diligenciar, ok, procurar este elemento facilitador dentro da família, que tenha mais facilidade em sair de casa, tenha mais facilidade de falar com os serviços, tenha mais facilidade em escrever e ler, ok, pronto” (E1).

Nesta situação em que se recorre a um elemento da família, importa também destacar o papel da criança:

“às vezes usando as próprias crianças porque os pais têm maior dificuldade na língua mas as crianças como já estão na escola podem também ajudar aqui a desbloquear” (E4).

Também se pode recorrer a um amigo da família:

“às vezes usando uma amiga da família que já esteja mais adaptada à nossa língua, que possa acompanhar e ir traduzindo, ainda que não seja o desejável porque nunca sabemos ao certo se aquilo que está a traduzir é o real, mas é uma estratégia que é adotada” (E4).

Foi também identificada a opção de recorrer a um tradutor, seja de forma presencial ou telefonicamente, bem como a mediadores interculturais:

“já nos aconteceu, às vezes pode acontecer termos de recorrer ao serviço de tradução telefónica, que existe nas embaixadas” (E4)

“agora se calhar pensando aqui um bocadinho na etnia cigana, e na minha perspetiva e da minha experiência há aqui os mediadores interculturais são um elemento que quanto a mim acrescenta imenso e é uma estratégia que se pode utilizar no trabalho com as famílias” (E5).

No entanto, foi destacado um ponto menos positivo desta alternativa:

“as emoções são muito difíceis de passar e os tons com que nós dizemos as coisas e como as coisas são sentidas pelo outro são muito importantes e, portanto, colocar um terceiro elemento numa comunicação que não lhe diz respeito, que diz respeito ao emissor e ao recetor, é um desafio acrescido, portanto quando existe esta necessidade de um tradutor isto pode criar ruído, isto serve para facilitar mas há aqui esta outra questão” (E5).

Por fim, também é exigida alguma criatividade à equipa ao nível da comunicação com as famílias, sendo, por vezes, necessário recorrer a estratégias menos convencionais para o estabelecimento desta comunicação, tais como:

“já nos aconteceu aqui com exemplos de ser por gestos, ok, de comunicarmos com a família por gestos, e não é que tenha corrido mal, é só uma intervenção diferente, ok. Também agora recentemente aconteceu uma família da Guiné-Bissau, que também não fala português, esta família queria solicitar uma casa camarária e nós para apoiarmos a família nesse sentido, normalmente informamos dos documentos que são necessários mas se nós informássemos a mãe ia ficar na mesma e então o que fizemos foi um documento word em que com fotografias nós explicávamos à mãe os documentos que eram necessários, ok, fizemos fotografias dos documentos que eram necessários e entregámos à mãe, ok, isto são algumas estratégias que nós utilizamos aqui para quando a barreira linguística é realmente uma dificuldade” (E1).

Ao nível da comunicação, para além das estratégias referidas, considera-se também relevante ter em atenção alguns elementos essenciais no processo de comunicação intercultural. De facto, se “a competência intercultural centra-se na capacidade de gestão da comunicação” (Bracons, 2019b, p. 51), é essencial que no estabelecimento da comunicação com famílias de culturas diferentes, se tenham em atenção as dimensões da competência intercultural (Alsina, 1997): dimensão cognitiva (no sentido em que tem de existir um prévio autoconhecimento e conhecimento das características culturais da família em questão, com o objetivo de quebrar estereótipos e estabelecer uma interação intercultural), dimensão afetiva (tendo sempre presente a importância da compreensão empática da família) e dimensão comportamental (no sentido de ajustar o comportamento ao contexto cultural em que se está a intervir) (Alsina, 1997, como citado em Bracons, 2019a).

3.3.1.6. Formação dos técnicos (N=5)

A formação dos técnicos foi uma estratégia de intervenção identificada por todas as participantes. A este nível, todas as participantes partilharam uma ideia comum, a de que consideram essencial os técnicos apostarem na sua própria formação:

“na minha perspetiva todos os profissionais e eu acho que isto é de todas as áreas devem investir sempre na sua formação porque só dessa forma é que nós somos mais e melhores, agora isto é a minha perspetiva” (E5)

Por outro lado, também identificaram que as próprias entidades empregadoras promovem essa formação:

“sempre nos ofereceu muita formação e eu acabei também por não sentir, muito sinceramente, necessidade de ir fazer uma pós-graduação ou um Mestrado” (E3).

No entanto, também todas as participantes revelaram que, mais do que uma formação específica em Superdiversidade ou Interculturalidade, numa lógica mais geral, faz mais sentido terem formações mais específicas de acordo com as necessidades que vão surgindo ao longo da intervenção e que se cruzam com o tema da Interculturalidade e Cultura:

“já houve a necessidade, e eu participei nessa formação, em crioulo, (...) com o objetivo de perceber um bocadinho a língua e isso foi uma das estratégias que eu enquanto técnica aproveitei” (E3).

Uma outra participante referiu que já existem muitas formações gerais sobre determinadas temáticas que abordam a questão cultural:

“o investimento na formação nesta Superdiversidade, eu não sei se há formações só sobre isto, agora que as formações que eu tenho feito vão aqui, vão” (E5).

Uma participante acrescentou ainda que a formação em Serviço Social, quer seja licenciatura, mestrado ou pós-graduação abarca esta temática, pelo que é suficiente, quando associado a um estudo pormenorizado do território de intervenção:

“o Serviço Social abarca estas áreas todas. O Serviço Social por si só como sendo uma área científica, porque ele é, foi considerado uma área científica, domina muito bem estas questões e consegue arranjar estratégias para chegar àquela família, eu penso que não é necessário uma formação ou pós-graduação em interculturalidade porque nós próprias através do conhecimento que nós temos dos territórios, isto é muito importante, que é antes de entrarmos naquele território, saber que tipo de população que ali vive, que identidade esteja ali focada e isto é-nos dado pela licenciatura do Serviço Social, isto é-nos dado pela Pós-Graduação do Serviço Social, são questões muito abordadas ao nível das questões étnicas” (E6).

3.3.1.7. Adaptação da intervenção (N=4)

A necessidade de adaptar a intervenção às características culturais das famílias com quem se está a intervir foi salientada por quatro participantes. Neste sentido, foi reforçada a necessidade de encontrar um equilíbrio entre o *background* cultural da família e aquilo que é defendido na legislação portuguesa:

"eu tento não impor, o que eu tento fazer com as famílias é explicar que vivemos num país que tem determinadas regras e que nós temos de encontrar aqui o equilíbrio” (E3),

“chegar a um meio termo, haver um ponto de convergência, não podemos esperar que as famílias que vêm de outro enquadramento cultural e que muitas vezes têm estas práticas como uma maneira de manterem vivo o seu sentimento de pertença, as suas heranças familiares, não podemos estar à espera que as pessoas as percam na totalidade, temos de tentar que se readaptem, nós às práticas que nos são apresentadas e quando essas práticas constituem um risco ou perigo para as crianças, tentarmos que sejam adaptadas de maneira a que isso não aconteça, sim senhora podem cumprir as suas práticas mas desde que garantam o bem estar da criança” (E4).

3.3.1.8. Trabalho em equipa multidisciplinar (N=3)

Uma outra estratégia referida por três participantes é o trabalho em equipa multidisciplinar que enriquece a intervenção:

“a intervenção que nós desenvolvemos é a intervenção psicossocial que nós desenvolvemos é desenvolvida por uma equipa multidisciplinar, ok, e isto é importante não só para a intervenção, mas depois nós nas reuniões e partilha de experiências” (E1)

“o facto de nós trabalhamos a pares, nós temos um gestor e um cogestor, eu acho que acaba por ajudar ao olhar, a ter aqui dois olhares, que depois em discussão dentro da equipa permite ter mais olhares, não é, e mais perspetivas, mais leituras, ou seja, acrescenta observatórios e o facto de acrescentar observatórios permite-nos avaliar isto de uma outra forma, não é, não ser tão estanque, também acrescenta complexidade, é verdade, mas acrescenta este outro lado” (E5).

3.3.1.9. *Abordagens colaborativas (N=1)*

As abordagens colaborativas no sentido de promover um trabalho em parceria com as famílias foi também apontada por uma das participantes enquanto estratégia de intervenção com famílias culturalmente diferentes:

“a construção é toda em conjunto, a própria família tem de estar envolvida na construção deste Acordo e é aqui que é entre todos, isto não pode ser, eu proponho, eu imponho, mas sempre que possível que nós façamos um plano tem de ser construído entre todos, a família, os técnicos, com a criança e com o jovem” (E6).

Ser colaborativo significa que cada um dos intervenientes (profissionais e clientes) conhece o seu lugar e sabe que os papéis são interdependentes: o profissional é especialista nos caminhos da mudança (na criação de clima internacional propício à mudança), apoiando os clientes na ativação das competências e capacidades; e o cliente é especialista na sua experiência de vida (dor, sofrimento, memórias, preocupações, objetivos) e forma de construir a sua mudança (Rivero et al., 2013, p. 23).

Portanto, “reconhece-se que clientes e profissionais são parceiros no processo de mudança, colaborando na decisão sobre o objetivo da intervenção” (Rivero et al., 2013, p. 23).

3.3.1.10. *Assistente social enquanto elemento facilitador (N=2)*

Por fim, foi referida por duas participantes a necessidade de o assistente social ser um elemento facilitador na intervenção com as famílias:

“as famílias têm pouco conhecimento dos recursos locais e dos recursos comunitários em termos do apoio a elas próprias, portanto nós o que é que fazemos muitas vezes, agilizamos, portanto articulamos com esses recursos locais para no fundo responder às necessidades da própria família, pronto, aqui muitas vezes as famílias têm muita dificuldade em ir ao Centro de Saúde porque não sabem marcar consultas, por isto ou por aquilo (...), portanto aqui nós articulamos com as colegas da zona, não é, no fundo agilizamos e somos mobilizadores dos recursos para aquela família” (E6).

3.3.2. **Princípios orientadores (N=5)**

Tal como explanado na definição de Serviço Social, os “princípios de justiça social, direitos humanos, responsabilidade coletiva e o respeito pela diversidade são centrais para o trabalho social” (IFSW, 2014, s/p). Nesse seguimento, foi elaborada uma Declaração Global de Princípios Éticos sobre o Serviço Social (IFSW, 2018) que aprofunda os princípios éticos que devem orientar a intervenção dos assistentes sociais.

Quando questionadas relativamente aos princípios e valores orientadores para a prática profissional em etnicidades no âmbito de uma metodologia de intervenção centrada na promoção da Parentalidade Positiva, as participantes divergiram muito nos princípios abordados. No entanto, existiram alguns princípios e valores que foram coincidentes.

Em primeiro lugar, o princípio mais referido foi o respeito. Foram quatro as participantes que mencionaram este princípio como sendo fundamental na intervenção com famílias culturalmente diferentes. De facto, “os assistentes sociais trabalham para fortalecer comunidades inclusivas que respeitem a diversidade étnica e cultural das sociedades, levando em consideração as diferenças

individuais, familiares, de grupo e da comunidade” (IFSW, 2018, s/p). E, especificamente, no que concerne a este princípio, o respeito foi abordado em duas vertentes: por um lado, o respeito pela cultura das famílias e pelas próprias pessoas que constituem as famílias, enquanto seres humanos: “há um dos princípios que quanto a mim é basilar, mas isto até em termos humanos, que é o respeito” (E5); e, por outro, o respeito pelo tempo das famílias:

“Ah, muito importante respeitar o tempo das famílias, respeitar o tempo das crianças, respeitar o tempo das famílias” (E1)

“por exemplo, nós às vezes estamos a dar uma orientação ou estamos a combinar algo com a família, mas a família precisa daquele tempo para assimilar ou até mesmo para ir perguntar a quem de direito lá na comunidade o que é que pensa e o que é que acha e qual é a opinião” (E3).

Outro dos princípios referidos foi a flexibilidade, a necessidade de o técnico ser flexível aquando a intervenção com famílias de culturas diversas, sendo que este princípio foi referido por duas participantes:

“não podemos ser rígidos, tem de haver uma flexibilidade na nossa intervenção com este tipo de famílias em que as culturas são diversas” (E1)

“tem de haver flexibilidade no olhar e o ajustamento, não é, a adequação à cultura versus situação de perigo versus a segurança e bem-estar” (E5).

A relação de confiança foi também um dos princípios referidos por duas participantes, como sendo fundamental na intervenção neste âmbito:

“Há aqui algo, ma isto depois já parte aqui um bocadinho neste plano mais terapêutico que eu também tenho, que é esta questão da relação de confiança e quando a relação de confiança está estabelecida, mais facilmente esta questão das estratégias e do pensar na intervenção se torna mais fácil” (E5).

Também Howe (2009) salientou que “os assistentes sociais terão que ganhar a confiança dos utilizadores do serviço. Se forem bem-sucedidos, a comunicação e conexão ocorrerão, é nesse ponto que a relação tem o poder de nos mudar” (Howe, 2009, p. 158). De facto, é a construção da relação de confiança que permitirá que a Relação de Ajuda tenha lugar e se iniciem o processo de intervenção já que “a relação oferece a hipótese da pessoa se sentir segura e compreendida” (Howe, 2009, p. 158) e a confiança do cliente perante o assistente social é fundamental para a expressão das suas vulnerabilidades e para a aceitação e envolvimento no processo de intervenção.

O direito à informação foi também um princípio mencionado por duas participantes. Informar as famílias tem como objetivo “munir o utente de conhecimentos suficientes a fim de poder fazer escolhas e fazer valer os seus direitos com todo o conhecimento de causa” (Robertis, 2011, p. 152). De acordo com Robertis (2011), a informação divide-se em informação legislativa e administrativa, no sentido de elucidar as famílias relativamente aos seus direitos, e informação relativa aos recursos da comunidade. Neste âmbito, uma participante salientou:

“o poder da informação é muito importante para estas famílias, a gente deve explicar, eles têm uma necessidade de se sentirem acolhidos na relação que é estabelecida entre o técnico e a família, a mãe, o pai, eles gostam de perguntar e nós devemos manter aqui uma relação de empatia e de comunicabilidade, de informação, perguntam e a gente responde, e damos os dois lados, portanto aquilo que é o menos bom

e o bom, e aqui a importância da informação, do direito à informação, é aqui eu acho que muitas vezes nós técnicos nos esquecemos do direito à informação” (E6).

Para além dos princípios já expostos, também foram referidos o direito à participação, a aceitação, a atitude de não-julgamento, a humildade, a empatia, a confidencialidade, a liberdade, o diálogo e a escuta ativa, embora tenham sido mencionados de forma residual.

3.3.3. Dificuldades na intervenção

A subdimensão dificuldades na intervenção divide-se em sete indicadores: barreira linguística, famílias involuntárias, condicionantes do sistema ou limites legais, choque cultural e modelos colaborativos.

3.3.3.1. Barreira linguística (N=4)

A barreira linguística foi a dificuldade mais apontada pelas participantes:

“esta barreira linguística é muito difícil para nós de tentar interpretar e perceber a sua visão das coisas, a forma como estão ou o que nos estão a tentar transmitir” (E3).

3.3.3.2. Famílias involuntárias (N=1)

Uma outra participante identificou como dificuldade o facto de as famílias serem involuntárias, o que acontece tanto nos CAFAP como nas CPCJ:

“a principal dificuldade que sentimos na prática profissional é o facto de as famílias serem involuntárias porque dentro do sistema de promoção e proteção as famílias são involuntárias. Não são voluntárias ou são poucas as que são voluntárias, não é, são poucas as que chegam à equipa do CAFAP por sua iniciativa (...) porque isto depois traz tudo não é, quem é involuntário, quem vem obrigado, e aqui o obrigado é um obrigado ao qual tem de se ter muita atenção, está bem, vem porque é encaminhado por um outro serviço, vem porque a escola diz, vem porque a Segurança Social diz, vem porque o Tribunal diz ou vem porque a Comissão diz, não é, ou vem porque o serviço o de saúde, e não vem porque sente a necessidade de vir” (E5).

De facto, “muitas vezes os indivíduos (quer individualmente, quer como grupo) são enviados para terapia sem que lhes seja permitido tomar uma decisão alternativa” (Sotero & Relvas, 2017, p. 225) e que estão em situações em que “claramente houve uma pressão externa por parte de uma entidade (...) ou de um técnico para terem este acompanhamento” (Sotero & Relvas, 2017, p. 227), sendo por isso clientes involuntários. Ora, esta involuntariedade das famílias vai constituir-se o como uma dificuldade na intervenção pois, para que a relação de ajuda e processo de intervenção tomem lugar, é necessário haver um trabalho prévio de clarificação e aprofundamento dos motivos que levaram à necessidade de haver uma intervenção, seja do CAFAP ou da CPCJ, e um grande investimento no estabelecimento de uma relação de confiança com a família.

3.3.3.3. Condicionantes do sistema ou limites legais (N=2)

Os condicionantes do sistema foi outra das dificuldades apontadas por uma das participantes, em diversos âmbitos. Em primeiro lugar, a insuficiência de respostas comunitárias:

“muitas vezes as nossas famílias são quatro e cinco famílias a viverem numa casa de duas assoalhadas ou de três, e muitas vezes está espelhada a questão dos maus tratos físicos, são famílias no desemprego ou com trabalhos sazonais e nós pegamos numa família que esteja referenciada para uma CPCJ e retirar aquela criança daquele risco ou passar aquela família para uma casa, não há, por questões habitacionais acima de tudo, há ausência de respostas (...) Aqui, é a insuficiência, quase ausência de respostas sociais adequadas às problemáticas das famílias” (E6).

Em segundo lugar, a insuficiência de recursos humanos:

“para acompanhar as famílias de uma forma efetiva, acho que as CPCJ deviam ter mais técnicos, menos processos, é um volume de processos muito grande, o que faz com que muitas vezes a nossa intervenção fique aquém e a meio do processo” (E6).

Por último, o facto de a intervenção nas CPCJ, depender do consentimento da família para a intervenção – “a intervenção das comissões de proteção das crianças e jovens depende, nos termos da presente lei, do consentimento expresso e prestado por escrito dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a guarda de facto” (ponto 1, artigo 9.º, Lei n.º 26/2018, de 05/07) – limitar a intervenção:

“quando as famílias retiram o consentimento depois de ter havido aqui algum investimento leva muitas vezes à desmotivação dos próprios técnicos” (E6).

Outra participante abordou a dificuldade de ultrapassar os limites legais:

“muitas vezes estas pessoas são impossibilitadas de entrar no sistema, de usufruir de subsídios sociais, de prestações sociais, muitas vezes porque não têm a situação regularizada, não conseguem regularizar a situação, os serviços demoram muito tempo, e este caminho, estes terminantes sociais que estas famílias possuem não é facilitador para estas famílias, ok, existe aqui uma barreira do sistema que muitas vezes nós tentamos facilitar mas que também não passa por nós, são burocracias que estas famílias têm de ultrapassar, que muitas vezes acabam por desistir” (E1).

3.3.3.4. Choque cultural (N=2)

No que diz respeito ao choque cultural enquanto dificuldade na intervenção com famílias de culturas diferentes, duas participantes abordaram esta dificuldade. Um exemplo disto é a questão da punição física:

“estou a pensar aqui em algumas situações que ouvi relatos de crianças que foram retiradas e, de facto, aquilo foi muito violento, e quando, eu acho que para além da barreira linguística, que isso então na cultura africana é muito evidente e nas pessoas mais velhas, este hábito punitivo físico, uma punição muito física, é algo que quando estamos a ouvir um relato de uma criança ou jovem, situações extremamente violentas (...), enfim, é difícil depois para um técnico manter ali uma conversa que tem de ter com o agressor porque ela mais dia menos dia vai acontecer, e o manter ali o profissionalismo porque nestes momentos, nós somos seres humanos não é, e há situações que são muito traumáticas e manter ali o profissionalismo é algo que é difícil não extrapolarmos aquilo que não devemos fazê-lo” (E3)

3.3.3.5. Modelos colaborativos (N=1)

A última dificuldade a salientar foi referida por uma das participantes e diz respeito às falhas no trabalho colaborativo:

“muitas vezes há aqui algumas falhas, nomeadamente com as parcerias e com aquilo tudo que é a envolvência da comunidade, portanto têm olhares completamente diferentes do nosso (...) os técnicos estão todos muito espartilhados, mas depois não há trabalho de articulação” (E6).

3.4. Análise de Coocorrência de códigos

Com recursos ao programa MAXQDA, procedeu-se à análise de coocorrência dos códigos³, através da ferramenta MAXMAPS. A mesma permite visualizar, com base num mapa, as relações entre as dimensões e conceitos bem como a intensidade da sua relação.

Nesse sentido, a dimensão mais mencionada foi a relativa às *Estratégias Interculturais*, sendo que nesta, a subdimensão mais referida foi a das *Estratégias* e o indicador/subcódigo mais frequente foi o da *Educação Parental*. Ainda na dimensão *Estratégias Interculturais*, a segunda subdimensão mais recorrente foi a dos *Princípios Orientadores*, sendo que aqui se estabelece uma forte relação com o indicador *Respeito*, tendo sido, portanto o princípio orientador mais mencionado pelas participantes, tendo em conta que toda a intervenção e a construção da relação de confiança bem como o desenvolvimento das estratégias interculturais se inicia com base no respeito pelas especificidades da família. A subdimensão *Princípios Orientadores* estabeleceu também uma forte ligação com o indicador/subcódigo *Adaptação da Intervenção* (na dimensão *Estratégias Interculturais* – subdimensão *Estratégias*), já que todos os princípios mencionados devem ser acompanhados da adaptação da intervenção às características da família com a qual se está a intervir; e com o indicador/subcódigo *Educação Parental* (também na dimensão *Estratégias Interculturais* – subdimensão *Estratégias*), pois estes princípios devem ser aliados à *Educação Parental*, no sentido de respeitar a família e as suas práticas culturais e valores mas também explicar-lhes quais as normas e leis do país de acolhimento/cultura dominante e qual o modelo de Promoção dos Direitos Humanos e especificamente dos Direitos da Criança que é defendido e promovido no país de acolhimento e pela cultura dominante, encontrando assim um equilíbrio entre o respeito pela especificidade cultural e o modelo universal dos Direitos Humanos.

Na dimensão *Cultura*, a subdimensão mais frequente foi a dos *Processos de Aculturação* e, neste, o subcódigo/indicador mais referido foi o da *Integração/Interculturalidade*. Neste âmbito, verificou-se uma relação significativa entre esta subdimensão e os *Princípios Orientadores* (dimensão *Estratégias Interculturais*), o que se pode justificar pelo facto de os princípios orientadores estarem na mesma lógica do que é o processo de integração/interculturalidade, ou seja, é importante o assistente social respeitar o direito e a vontade de a família manter as suas práticas culturais e valores culturais (desde que não coloquem em risco o desenvolvimento integral da criança) e ao mesmo tempo enquadrar e integrar a família na cultura dominante e na Lei Portuguesa. Também ainda nesta lógica, estabeleceu-se uma forte ligação entre a subdimensão *Processos de Aculturação* e o subcódigo/indicador *Adaptação da Intervenção*, neste mesmo sentido da necessidade de encontrar um equilíbrio entre as especificidades culturais da família e as normas da cultura dominante, em termos de Políticas de Proteção das Crianças e Jovens.

³ Anexo C – Modelo de Coocorrência de Códigos (Proximidade de Códigos)

CONCLUSÕES

Após o aprofundamento teórico-conceitual e empírico da temática, é agora possível refletir sobre os objetivos gerais e específicos formulados no início desta dissertação. Relativamente ao primeiro objetivo geral – *identificar e analisar as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais* – foi possível identificar estratégias, princípios orientadores e dificuldades na intervenção, que vão influenciar a forma como a intervenção é levada a cabo pelos assistentes sociais no âmbito da promoção da Parentalidade Positiva com famílias culturalmente diferentes. Quanto ao objetivo específico – *categorizar as estratégias interculturais utilizadas na prática profissional dos assistentes sociais com famílias culturalmente diferentes com crianças* – identificaram-se as seguintes estratégias: Sensibilidade intercultural, Abertura à diferença, Conhecimento intercultural, Educação Parental, Estratégias de comunicação, Formação dos técnicos, Adaptação da intervenção, Trabalho em Equipa multidisciplinar, Abordagens colaborativas e Assistente social enquanto elemento facilitador. Estas estratégias não são estanques em si mesmas, mas atuam, antes, em conjunto, de forma a maximizar os seus efeitos e alcançar, assim, uma intervenção culturalmente sensível. Para além disso, as mesmas foram associadas a determinados princípios que devem orientar toda a intervenção social com famílias culturalmente diferentes, sendo eles: o respeito, a flexibilidade, a construção da relação de confiança, o direito à informação, o direito à participação, a aceitação, a atitude de não-julgamento, a humildade, a empatia, a confidencialidade, a liberdade, o diálogo e a escuta ativa. A este nível importa ainda mencionar que, inicialmente, com base na literatura, identificámos como estratégia a consciência dos próprios preconceitos, no sentido de ser necessário um prévio autoconhecimento, da própria cultura e dos seus estereótipos face aos outros para ter posteriormente a abertura necessária para quebrar esses estereótipos e conhecer o outro, mas nenhuma das participantes abordou esta questão ao longo das entrevistas.

Também foram apontadas algumas dificuldades na intervenção com estas famílias, tais como: Barreira linguística, Famílias involuntárias, Condicionantes do sistema ou limites legais, Choque cultural e Modelos colaborativos. As participantes afirmaram tentar ultrapassar estas dificuldades recorrendo às estratégias já abordadas e numa lógica conjunta com a família e com os serviços.

À dimensão *Parentalidade Positiva* corresponde o objetivo específico – *contextualizar a Parentalidade Positiva, no âmbito da intervenção do Serviço Social* – sendo que para concretizar o mesmo analisámos os estilos parentais e o seu impacto na construção de uma Parentalidade Positiva, os fatores de risco e de proteção e as funções da família em interligação com os papéis sociais (mais especificamente os papéis de género) e a sua relação com a cultura. Neste âmbito, as participantes associaram determinados estilos parentais, fatores de risco e de proteção, funções específicas da família e papéis de género a culturas específicas e abordaram os elementos diferenciadores entre as várias culturas tendo por base estes indicadores. Embora tenham referido que apesar do padrão cultural que têm vindo a identificar, cada família tem as suas especificidades, pelo que o facto de uma família ser

oriunda de um determinado país não significa que a mesma partilhará todos os valores e práticas dominantes desse país. No entanto, a identificação destes padrões permite às assistentes sociais estarem particularmente atentas a determinadas questões, a determinados fatores de risco que poderão surgir e atuarem na prevenção dos mesmos. A este nível, as participantes referiram ser importante estarem atentas às especificidades culturais das famílias, em âmbitos como a saúde, a religião, a alimentação, os costumes e a educação, procurar compreender as práticas culturais associadas a cada um desses âmbitos e intervir no sentido da mudança quando essas práticas representam um risco ao bem-estar e desenvolvimento integral da criança ou jovem. Relativamente aos processos de aculturação é fundamental perceber em que processo é que a família se encontra e a partir daí apoiar e encaminhar a mesma em direção à integração/interculturalidade. Desta forma, podemos concluir que os objetivos inicialmente delineados foram alcançados.

Os resultados revelaram que, apesar de as participantes manifestarem a necessidade de aprofundar a sua formação e o conhecimento cultural no sentido de enriquecerem as suas competências interculturais na intervenção com famílias culturalmente diferentes, as mesmas demonstram ter uma elevada sensibilidade intercultural, através da abertura à diferença, do interesse pela compreensão das culturas das famílias e da utilização das estratégias adequadas, com vista a intervirem de forma mais adaptada às especificidades de cada família. De facto, todas as participantes enfatizaram a componente cultural como sendo crucial, por um lado na compreensão da própria família e das suas dinâmicas, e, por outro lado, na promoção de uma Parentalidade Positiva. Nesta lógica e de acordo com a investigação realizada, averiguou-se que um conhecimento aprofundado do impacto da componente cultural na família e nas suas dinâmicas, nomeadamente nas parentais, é fundamental para o trabalho de promoção de uma parentalidade mais positiva e adequada que é realizado com as famílias e para a supressão das práticas culturais que colocam em risco o pleno desenvolvimento da criança ou jovem.

Respondendo às perguntas inicialmente formuladas – O assistente social na promoção da Parentalidade Positiva mobiliza estratégias interculturais? Qual ou quais as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais na promoção da Parentalidade Positiva? – através do estudo desenvolvido conclui-se que, sim, o assistente social na promoção da Parentalidade Positiva mobiliza estratégias interculturais, apesar de muitas vezes não as conseguir categorizar, adaptando-as às especificidades de cada família, sendo que as mesmas já foram aprofundadas ao longo do estudo. Já no que concerne às questões de investigação deste estudo apresentadas inicialmente, é possível fazer algumas ilações sobre as mesmas. De facto, as participantes mostraram ter por base a diversidade cultural da família na promoção da Parentalidade Positiva, procurando compreender as especificidades culturais da família e delinear o processo de intervenção com base nessas mesmas especificidades. Nessa mesma lógica, na promoção da Parentalidade Positivas as assistentes sociais utilizam estratégias interculturais sustentadas no referencial teórico-metodológico do Serviço Social e orientadas pelos princípios éticos e valores do Serviço Social. Relativamente à última questão de investigação formulada – as famílias com filhos menores, intervencionadas pelo assistente social demonstram evidências de

aquisição de competências culturais por parte dos assistentes sociais para a promoção da Parentalidade Positiva – não foi possível aprofundar devido às razões já apresentadas no ponto 1.6. (Dificuldades e Limitações) deste trabalho.

Esta investigação permitiu, assim, compreender que têm sido efetuados progressos no sentido da valorização da componente cultural no âmbito do desenvolvimento das competências parentais. Permitiu também aprofundar quais as competências interculturais e princípios orientadores da intervenção com famílias culturalmente diversas que facilitam este trabalho e permitem que a intervenção social se torne mais sensível ao nível cultural e adaptada às especificidades das famílias.

Consideramos fundamental propor como perspetivas futuras para novos estudos no tema, a inclusão do ponto de vista das famílias, ou seja, perceber o que as famílias sentem relativamente à utilização de estratégias interculturais pelos assistentes sociais na promoção da Parentalidade Positiva (se utilizam, se não utilizam, se não adequadas, se não são adequadas). Também se considera fundamental incluir as perspetivas de profissionais de outras áreas que intervêm na promoção da Parentalidade Positiva, além do Serviço Social, pois já que este trabalho é efetuado por uma equipa multidisciplinar é fundamental abarcar as perspetivas dos profissionais das várias áreas que trabalham neste âmbito. Por outro lado, considera-se também relevante aprofundar quais as estratégias necessárias para ultrapassar algumas das dificuldades apontadas na intervenção com famílias culturalmente diferentes.

FONTES

Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional (2005).

Lei n.º 26/2018. Quarta alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República – I Série – N.º 128 de 5 de julho de 2018.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020. Diário da República n.º 245/2020, Série I de 2020-12-18. Presidência do Conselho de Ministros

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Pérez, P., Fernández-Borrero, M. A., & Vázquez-Aguado, O. (2014). When Knowledge Is Not Enough: Elements to Strengthen Intercultural Sensitivity Among Professionals of Social Services in Andalusia (Spain). *Journal of Social Service Research, 40*(3), 353–366. <https://doi.org/10.1080/01488376.2014.901278>
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família* (2.ª edição). Guanabara.
- Askeland, G. A., & Døhlle, E. (2015). Contextualizing international social work: Religion as a relevant factor. *International Social Work, 58*(2), 261–269. <https://doi.org/10.1177/0020872813482958>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development, 37*(4), 887–907. <http://www.jstor.org/stable/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1972). An Exploratory Study of Socialization Effects on Black Children: Some Black-White Comparisons. *Child Development, 43*(1), 261–267. <https://doi.org/10.2307/1127891>
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society, 9*(3), 239–267. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Enquiry* (2nd Edition). Polity Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bracons, H., & Mata, A. R. (2015). Serviço Social com Famílias Imigrantes. In M. I. Carvalho (Coord.) (Ed.), *Serviço Social com Famílias* (pp. 225–237). Pactor.
- Bracons, H. (2018). Cultura, diversidade, interculturalidade e mediação: percepções dos estudantes de Serviço Social. *Revista Migrações - Número Temático Mediação Intercultural, 15*, 12–27.
- Bracons, H. (2019a). *Conhecer para Intervir: Competência Cultural no Serviço Social*. Editorial

Cáritas.

- Bracons, H. (2019b). Culture, diversity, interculturality and cultural competence: knowledge and importance of the concepts in social work perspective. *International Journal of New Education*, 3, 62–67. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6558>
- Cardoso, A. (2017). Infância(s) e Direitos. In F. Xarepe, I. Costa, & M. R. O. M. (Coord.) (Eds.), *O risco e o perigo na Criança e na família* (pp. 3–16). Pactor.
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 31(4), 393–406. <https://doi.org/10.14417/ap.807>
- CNPDP CJ. (2020). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2019*. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/documents/10182/16406/Relatório+Anual+de+avaliação+da+atividade+das+CPCJ+do+ano+de+2019/e168c7fb-ddc8-4524-ba20-9511d8a5ae27>
- Conselho da Europa. (s.d.). *Política de Apoio à Parentalidade Positiva*. Retrieved February 12, 2021, from <https://rm.coe.int/16806a45f1>
- Conselho da Europa. (2006). *Recomendação Rec (2006)19 do Comité de Ministros do Conselho da Europa para os Estados-Membros sobre a Política de Apoio à Parentalidade Positiva*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- de Lauwe, P.-H., de Lauwe, P.-H., de Lauwe, M.-J. C., & Nunes, A. S. (1965). A evolução contemporânea da Família: estruturas, funções, necessidades. *Análise Social*, 3(12), 475–600. <http://www.jstor.org/stable/41008331>
- Gonçalves, A. F. P. (2011). *Competência intercultural: Da Percepção das Famílias de Minorias Étnicas à dos Técnicos* [ISCTE-IUL]. <http://hdl.handle.net/10071/4513>
- Howe, D. (2009). *A Brief Introduction to Social Work Theory*. Palgrave Macmillan.
- IFSW. (2014). *Definição Global da Profissão de Serviço Social*. International Federation of Social Workers. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- IFSW. (2018). *Declaração de Princípios Éticos do Trabalho Social Global*. International Federation of Social Workers. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
- Instituto da Segurança Social. (2020). *CASA 2019 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. <https://www.seg-social.pt/documents/10152/13200/Relatório+CASA+2019/0bf7ca2b-d8a9-44d2-bff7-df1f111dc7ee>
- ISCTE-IUL. (2016). *Ética na Investigação: Melhores práticas, melhor Ciência*.
- Meira, M. C. R., & Centa, M. D. L. (2003). A EVOLUÇÃO DA FAMÍLIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, 5(3), 223–230. <https://doi.org/10.5380/fsd.v5i3.8085>
- Mota, A. R., & Costa, A. R. da. (2015). *Crenças sobre a Punição Física e os seus Efeitos nas Práticas Educativas Familiares*.
- Murry, V. M., Kotchick, B. A., Wallace, S., Ketchen, B., Eddings, K., Heller, L., & Collier, I. (2004).

- Race, Culture, and Ethnicity: Implications for a Community Intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 13(1), 81–99. <https://doi.org/10.1023/B:JCFS.0000010492.70526.7d>
- Pacheco, P. M. G. (2009). *Formação em Competências Multiculturais de Profissionais de Acolhimento Institucional de Crianças e Jovens* [ISCTE-IUL]. <http://hdl.handle.net/10071/2656>
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In *As crianças: contextos e identidades* (pp. 29–73). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). <http://hdl.handle.net/1822/40377>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.^a edição). Gradiva.
- Rivero, C., Sousa, L., Grilo, P., & Patrícia, R. (2013). *Manual - Práticas Colaborativas e Positivas na Intervenção Social* (Vol. 148). EAPN Portugal.
- Robertis, C. (2011). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*. Porto Editora.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Santos, M. (2017). *A Prática Profissional do Assistente Social em contexto de cuidados de saúde primários infantojuvenis* [ISSSP]. [https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22393/1/Marta Filipa de Jesus Ferreira dos Santos.pdf](https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22393/1/Marta_Filipa_de_Jesus_Ferreira_dos_Santos.pdf)
- Sotero, L., & Relvas, A. P. (2017). Clientes (In)voluntários: Quem são? Quais os desafios? Como intervir? In F. Xarepe, I. Costa, & M. R. O. M. (Coord.) (Eds.), *O risco e o perigo na Criança e na família* (pp. 225–243). Pactor.
- Teixeira, C. (2014). *Concepções sobre a parentalidade de pais e mães de origem Cabo-Verdiana a residir em Portugal* [ISCTE-IUL]. <http://hdl.handle.net/10071/9246>
- UNESCO. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Zornig, S. M. A.-J. (2010). Tornar-se pai, tornar-se mãe: O processo de construção da parentalidade. *Tempo Psicanalítico*, 42(2), 453–470.

ANEXOS

Anexo A – Guião de Entrevista

Eu, Marta Alexandra Oliveira Braga, aluna de Mestrado em Serviço Social no ISCTE – IUL encontro-me a realizar uma pesquisa sobre o tema “Estratégias Interculturais mobilizadas pelos Assistentes Sociais na Promoção da Parentalidade Positiva”, sob orientação do Professor Doutor Jorge Ferreira. O trabalho tem por objetivo geral identificar e analisar as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais na sua prática profissional com famílias vulneráveis e sistematizar os impactos da diversidade cultural na promoção da Parentalidade Positiva

Assim, solicito a vossa colaboração e disponibilização na realização da entrevista, de forma, a concretizar este trabalho de pesquisa, assegurando o anonimato e confidencialidade das informações recolhidas. Agradeço a sua participação.

Cod: _____

Género:

Idade:

Habilitações académicas:

Formação base:

Nacionalidade:

Função na instituição:

Há quanto tempo desempenha esta função:

1. Na sua prática em contexto de CAFAP/CPCJ, intervém diferentes grupos familiares de diferentes origens e culturas. Que influência poderá ter a cultura na intervenção e na parentalidade? Dê exemplos.
2. Quais as características culturais que considera relevantes no processo de promoção da Parentalidade Positiva em agregados familiares com forte diversidade cultural?
3. A diversidade cultural constitui na atualidade princípios orientadores para a prática profissional em etnicidades. Refira esses princípios e valores que definem a metodologia de intervenção na Parentalidade Positiva.
4. Fale-nos das estratégias interculturais ou multiculturais que utiliza na sua intervenção com famílias culturalmente diferentes.

5. Identifique as dificuldades mais comuns na intervenção com famílias culturalmente diferentes. Pode dar-nos exemplos.
6. Qual o tipo de qualificação pós-graduada que fez ou considera fundamental para ganhos técnicos ao nível das competências em superdiversidade cultural?

Fonte: Elaboração própria

Anexo B – Consentimento Informado

Esta investigação é de caráter académico, sendo realizada no âmbito da Dissertação de Mestrado em Serviço Social do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, sendo orientador o Professor Doutor Jorge Ferreira, tendo como objetivo geral identificar e analisar as estratégias interculturais utilizadas pelos assistentes sociais na sua prática profissional com famílias vulneráveis e sistematizar os impactos da diversidade cultural na promoção da Parentalidade Positiva.

A presente entrevista surge como instrumento de recolha de dados, no sentido de responder aos seguintes objetivos específicos: analisar o impacto da diversidade cultural na Parentalidade Positiva e categorizar as estratégias interculturais utilizadas na prática profissional dos assistentes sociais com famílias vulneráveis com crianças até aos 16 anos de idade.

A sua identidade permanecerá no anonimato, sendo as informações recolhidas nesta entrevista confidenciais, e apenas utilizadas na realização da investigação da Dissertação de Mestrado.

Agradeço a sua participação,

A investigadora

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Desta forma, aceito participar nesta investigação de Dissertação de Mestrado em Serviço Social, fornecendo a informação de forma informada e voluntária.

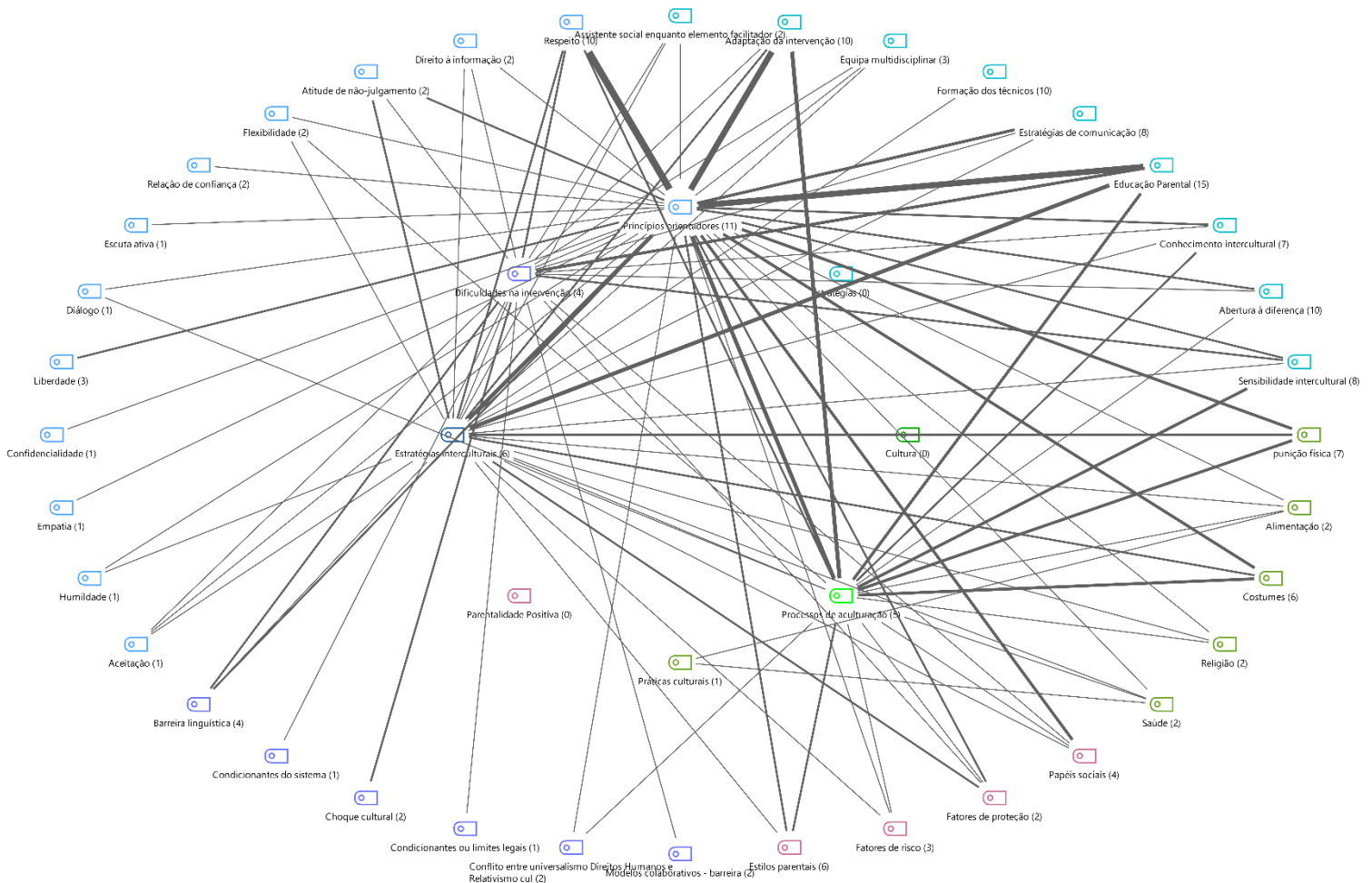
Assinatura

Lisboa, de _____ de 2021

Fonte: Elaboração própria

Anexo C – Modelo de Coocorrência de Códigos (Proximidade de Códigos)

Modelo de coocorrência de códigos (Proximidade de códigos)



Nota: A espessura da linha representa a intensidade da relação entre os códigos.

Fonte: Programa MAXQDA