

Departamento de Sociologia

**A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação Parental como Factor
de Empowerment e Estratégia de Luta Contra a Exclusão Social
- O Projecto de Capacitação Familiar “A PAR” -**

Ester Almeida dos Santos Rosa

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais – Análise e Gestão

Orientador:

Doutor Rogério Roque Amaro, Professor Associado,
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - IUL

Co-orientadora:

Doutora Maria Emília Nabuco, Professora Coordenadora,
Escola Superior de Educação de Lisboa - IPL

Dezembro, 2009


Instituto Universitário de Lisboa

**A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação Parental como Factor
de Empowerment e Estratégia de Luta Contra a Exclusão Social**
Ester Almeida dos Santos Rosa

Dezembro
2009

Agradecimentos

Gostaria de expressar os meus agradecimentos a todas as pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para a elaboração desta dissertação.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Rogério Roque Amaro, pelo apoio académico, empatia e comentários preciosos.

À Associação A PAR, em especial à sua presidente, a Prof. Doutora Maria Emília Nabuco, que co-orientou e abriu as portas a esta investigação, disponibilizou todos os dados necessários, permitiu visitas aos grupos A PAR e reduziu o meu horário de trabalho, convicta de que eu iria fazer um bom trabalho, pautado por rigor e dedicação.

Aos pais e cuidadores do Projecto A PAR, porque sem a sua colaboração e paciência não seria possível realizar este estudo.

Aos profissionais da Associação A PAR que se disponibilizaram a colaborar na aplicação de alguns questionários e pela motivação que sempre me deram para continuar.

Aos meus colegas de Mestrado que sempre me incentivaram a continuar, apesar de se reverem nos meus queixumes.

Ao Serviço de Referência e Pesquisa do ISCTE que tão gentilmente localizou e disponibilizou artigos importantes para esta dissertação.

Aos meus amigos, sobretudo os do lado de cá, um agradecimento especial pelo apoio e compreensão e uma promessa de que retomarei a minha vida social.

Por último, mas não menos importante, à minha família, que me apoiou em todos os aspectos desta caminhada, que não me deixou desistir mesmo quando tudo para aí apontava. Agradeço especialmente à minha mãe, por sempre me incentivar e por acreditar em mim e no meu valor. À minha avó Gertrudes, por me alegrar e por não se queixar das “visitas de médico”. Aos meus irmãos Maria e Manuel por perdoarem a minha ausência. À Manela pelo apoio e pela bibliografia. À minha irmã Sílvia que fez renascer em mim a vontade de ir até ao fim. Ao meu pai, verdadeiro orientador destes passos no incerto, por me saber guiar, apoiar e por acreditar em mim e nas minhas possibilidades. Por fim ao João, que sempre soube quando me dar um abraço e uma palavra de incentivo.

É por vocês esta sensação de alegria ao terminar.

Resumo

Esta dissertação pretende contribuir para um maior conhecimento acerca dos conceitos da Aprendizagem ao Longo da Vida, Empowerment e Exclusão Social e compreender de que forma estes se interrelacionam. Apresenta uma visão globalizante da Aprendizagem (Pires, 2005) e do Empowerment como estratégia alternativa de Desenvolvimento (Friedmann, 1992) e de superação da Exclusão nas suas diferentes dimensões (Amaro, 1999; Estivill, 2003).

A reflexão teórica foi acompanhada por um estudo observacional e transversal sobre o Projecto A PAR, uma iniciativa recente de educação não-formal que trabalha com crianças até aos seis anos e seus cuidadores, visando promover a Capacitação Familiar. Para a recolha de dados criaram-se instrumentos próprios, nomeadamente uma Escala de Empowerment Geral e uma Escala de Empowerment A PAR. Através do estudo de caso procurou-se saber se:

- 1) as várias dimensões da Escala de Empowerment estão correlacionadas;
- 2) as várias dimensões da Escala de Empowerment A PAR estão correlacionadas;
- 3) o Empowerment Geral varia significativamente em função de categorias demográficas;
- 4) o Empowerment A PAR varia significativamente em função de categorias demográficas;
- 5) a participação no Projecto A PAR contribui para aumentar o nível de Empowerment Geral dos cuidadores e, conseqüentemente, diminuir o seu nível de Exclusão.

Os resultados revelam o carácter cumulativo das dimensões de Empowerment medidas pelas duas escalas, que estão significativamente correlacionadas. Verificamos que variam consoante categorias demográficas, tendo os cuidadores menos *empowered* mais benefícios resultantes do Projecto. Concluiu-se que o Projecto contribui para o Empowerment e para a saída de percursos de Exclusão Social.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida, Capacitação Familiar, Empowerment, Exclusão Social.

Abstract

The overall aim of this dissertation is to contribute to a greater knowledge about the processes of Lifelong Learning, Empowerment and Social Exclusion and to understand how and to what extent these concepts are related. It presents a holistic vision of Learning (Pires, 2005) and of Empowerment as a strategy for alternative development (Friedmann, 1992) and for overcoming the different dimensions of Exclusion (Amaro, 1999; Estivill, 2003).

This review was complemented by an observational and cross-sectional study on the A PAR Project, a recent initiative of non-formal education that works with children aged zero to six and their carers and aims to promote Family Empowerment. New instruments such as a Global Empowerment Scale and an A PAR Empowerment Scale were created in order to collect data to test the following hypothesis:

- 1) The several dimensions of the Global Empowerment Scale are correlated;
- 2) The several dimensions of the A PAR Empowerment Scale are correlated;
- 3) Global Empowerment varies significantly according to participant's demographic characteristics;
- 4) A PAR Empowerment varies significantly according to participant's demographic characteristics;
- 5) Participation in the A PAR Project contributes to the Global Empowerment level of carers and, consequently diminishes their level of Exclusion.

Results show that the Empowerment dimensions measured by the two scales correlate significantly, and cumulatively. Empowerment varies according to demographic characteristics and less empowered carers benefit more from their participation in the Project. We also concluded that the Project contributes for the Empowerment of individuals and for the decrease of Social Exclusion factors.

Key Words: Lifelong Learning, Family Empowerment, Empowerment and Social Exclusion.

Índice

| | Página |
|--|--------|
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iii |
| Abstract | iv |
| Índice | v |
| Índice de Figuras | ix |
| Índice de Tabelas | ix |
| Índice de Anexos | x |
| Parte I – Enquadramento do Estudo | |
| 1.Introdução | 2 |
| 2.Justificação e Pertinência da Escolha do Tema | 4 |
| 3.Objectivos do Estudo e Questões de Partida | 6 |
| 4.Objecto de Estudo | 6 |
| 5.Plano do Estudo | 6 |
| Parte II - Revisão de Literatura sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, Empowerment, Pobreza e Exclusão Social. | |
| Capítulo 1. Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Parental | |
| 1.Introdução..... | 9 |
| 2.Contextualização – Os desafios da Sociedade do Conhecimento e da Inovação..... | 9 |
| 3.O Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida | 10 |
| 4. A Evolução do Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida | 11 |
| 5. O ensino formal e as exigências da Sociedade do Conhecimento e da Inovação | 14 |
| 6. Escola e Exclusão Social | 15 |
| 7. O Novo Paradigma da Educação | 16 |
| 8. A Aprendizagem dos Adultos | 18 |
| 9. A Educação Parental numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida | 19 |
| 10. Definição de Educação Parental..... | 19 |
| 11. Origens e evolução do conceito de Educação Parental | 21 |
| 12. Educação Parental ou Capacitação Familiar? | 23 |

| | Página |
|--|--------|
| 13. Conclusão..... | 25 |
| Capítulo 2. Empowerment | |
| 1. Introdução | 27 |
| 2. História do Conceito | 27 |
| 3. Um contexto polissémico | 28 |
| 4. Significado Etimológico de Empowerment | 28 |
| 5. Empowerment – Processo ou Resultado? | 29 |
| 6. O que não entendemos por Empowerment | 31 |
| 7. O que entendemos por Empowerment | 33 |
| 8. Empowerment – um conceito multidimensional | 34 |
| 9. O Poder como elemento central no conceito de Empowerment | 39 |
| 10. Empowerment na prática – operacionalização do conceito | 42 |
| 11. Empowerment em diversos âmbitos | 42 |
| 12. Empowerment e Pobreza e Exclusão Social | 44 |
| 13. Conclusão | 44 |
| Capítulo 3. Pobreza e Exclusão Social | |
| 1. Introdução | 46 |
| 2. Pobreza e Exclusão como conceitos distintos, mas complementares | 46 |
| 3. O conceito de Pobreza e a sua evolução..... | 49 |
| a) A perspectiva de subsistência | 50 |
| b) A perspectiva das necessidades básicas | 50 |
| c) A perspectiva da privação social | 51 |
| 4. Pobreza Absoluta e Pobreza Relativa | 53 |
| 5. Pobreza Temporária e Pobreza Duradoura..... | 53 |
| 6. O conceito de Exclusão Social e a sua evolução | 54 |
| 7 Custos e Causas da Exclusão | 59 |
| 8. Grupos de Risco | 65 |
| 9. Operacionalização do conceito de Exclusão – como medir? | 66 |
| 10. Estratégias de luta contra a Pobreza e Exclusão Social | 67 |
| 11. Conclusão | 70 |

| | Página |
|---|--------|
| Parte III – Estudo de Caso sobre o Projecto de Capacitação Familiar | |
| “Aprender em Parceria – A PAR” | |
| 1. Introdução | 73 |
| 2. Caracterização do Projecto A PAR | 73 |
| 2.1. Origem, Objectivos e Fundamentação Teórica | 73 |
| 2.2. Formas de Implementação do Projecto A PAR | 81 |
| 2.3. Estrutura e funcionamento e características temáticas de uma sessão de Grupo A PAR | 82 |
| 2.4. O papel do Líder e do Assistente A PAR | 86 |
| 3. Objectivos do Estudo de Caso | 87 |
| 4. Hipóteses do Estudo de Caso | 88 |
| Parte IV – Metodologia do Estudo de Caso | |
| 1. Design do Estudo | 91 |
| 2. Selecção dos Participantes | 91 |
| 3. Procedimentos, Materiais utilizados e Variáveis do estudo | 92 |
| Parte V – Resultados | |
| 1. Fidedignidade | 98 |
| 2. Caracterização Demográfica dos Participantes | 98 |
| 2.1. Síntese da Caracterização Demográfica dos Participantes | 103 |
| 3. Empowerment Geral e Empowerment resultante do A PAR | 104 |
| 3.1. Médias e Desvios Padrão | 104 |
| 3.2. Análise da Relação entre as várias dimensões da Escala de Empowerment Geral | 105 |
| 3.3. Análise da Relação entre as várias dimensões da Escala de Empowerment A PAR ... | 107 |
| 3.4. Análise da influência de variáveis demográficas no Empowerment Geral dos cuidadores | 109 |
| 3.5. Análise da influência de variáveis demográficas no Empowerment dos cuidadores resultante do Projecto A PAR | 111 |
| 3.6. Análise da influência da participação no Projecto A PAR no nível de Empowerment Geral dos cuidadores | 113 |
| 4. Síntese de Resultados | 114 |

| | Página |
|--|--------|
| Parte VI – Conclusões e Discussão | |
| 1. Conclusões e Discussão | 118 |
| 2. Limitações do Estudo e futuras linhas de investigação | 126 |
| 3. Implicações para a prática | 127 |
| 4. Conclusão Final | 129 |
| Bibliografia | 131 |
| Anexos | 148 |

Índice de Figuras

| | Página |
|---|--------|
| Figura 1 - Distribuição dos Recursos segundo uma abordagem piramidal de cima para baixo. | 47 |
| Figura 2 – Representação da Exclusão Social de uma perspectiva de dentro-para-fora, como sendo a debilidade dos laços sociais entre a pessoa e os grupos ou a Sociedade..... | 48 |
| Figura 3 – Representação da forma utilizada para medir o nível de Empowerment/Exclusão Social nesta dissertação, através de uma escala criada especificamente para o efeito. Os números de 1 a 5 identificam as possibilidades de resposta. | 94 |
| Figura 4 – Diagrama representativo das correlações entre as dimensões do Empowerment Geral. | 106 |
| Figura 5 - Diagrama representativo das correlações entre as dimensões do Empowerment A PAR. | 108 |
| Figura 6 - Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb | 149 |
| Figura 7 - Rede nomonológica para Empowerment Psicológico | 151 |
| Figura 8 - Estrutura para o processo de Empowerment colaborativo em parcerias comunitárias de promoção de saúde e desenvolvimento..... | 154 |
| Figura 9 – Zonas de Integração, Vulnerabilidade e Desvinculação, segundo Castel (1995). | 157 |

Índice de Tabelas

| | Página |
|--|--------|
| Tabela 1 – Estratégias prioritárias na Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social, de acordo com três Instituições Internacionais. | 69 |
| Tabela 2 - Resultados dos testes de fidedignidade Alpha de Cronbach para duas escalas. | 98 |
| Tabela 3 - Habilitações Académicas dos Cuidadores participantes em grupos A PAR.... | 99 |
| Tabela 4 - Médias e Desvios-padrão de Empowerment Geral e Empowerment A PAR segundo as várias dimensões da Escala de Empowerment e Exclusão Social..... | 104 |
| Tabela 5 – Matriz de Correlações (Spearman) para as dimensões da Escala de Empowerment Geral. | 105 |
| Tabela 6 – Matriz de Correlações (Spearman) para as dimensões da Escala de Empowerment A PAR..... | 107 |
| Tabela 7 - Análise da Significância das diferenças de médias no Empowerment Geral em função de diversas variáveis demográficas..... | 109 |
| Tabela 8 - Análise da Significância das diferenças de médias no Empowerment A PAR em função de diversas variáveis demográficas. | 112 |
| Tabela 9 - Manifestação e Superação da Exclusão Social nas várias dimensões identificadas por Amaro, 1999. | 155 |
| Tabela 10 - A Sociedade como conjunto de sistemas sociais. Quadro retirado de Costa, 2008. | 158 |
| Tabela 11 - Influências da Revolução Industrial e da Revolução Francesa no conceito de Desenvolvimento | 161 |
| Tabela 12 – Origem dos conceitos-referência do Desenvolvimento | 165 |

Índice de Anexos

| | Página |
|--|--------|
| Anexo 1 - O papel da Experiência na Aprendizagem..... | 149 |
| Anexo 2 - As Componentes do Empowerment Psicológico, segundo Zimmerman | 151 |
| Anexo 3 - Modelo de Empowerment comunitário de Fawcett et al. (1995) | 153 |
| Anexo 4 - Manifestação e Superação da situação de Exclusão Social nas várias dimensões identificadas por Amaro (1999) | 155 |
| Anexo 5 - Exclusão como desafiliação - Robert Castel (1995) | 156 |
| Anexo 6 - A Sociedade como conjunto de sistemas sociais, de Costa (2008) | 158 |
| Anexo 7 - Breve análise da evolução do conceito de Desenvolvimento | 161 |
| Anexo 8 - As Regras Básicas do A PAR | 166 |
| Anexo 9 - Perfil do Líder A PAR | 167 |
| Anexo 10 - Perfil do Assistente A PAR | 170 |
| Anexo 11 - Acordo de Cooperação com a Associação Aprender em Parceria – A PAR ... | 173 |
| Anexo 12 - Questionário utilizado no Estudo de Caso sobre o Projecto A PAR | 174 |
| Anexo 13 – Curriculum Vitae de Ester Rosa | 184 |

Parte I – Enquadramento do Estudo

1. Introdução

Os objectivos gerais desta dissertação são compreender de que forma se relacionam os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida, Empowerment e Exclusão Social através de uma Revisão de Literatura e ainda averiguar de que forma é que o Projecto “A PAR”, um Projecto não-formal de Capacitação Familiar, pode levar ao aumento de conhecimentos e de competências, ao Empowerment dos indivíduos e, conseqüentemente contribuir para uma redução do risco de Exclusão Social ou mesmo uma saída dos circuitos excludentes. Para tal procederemos a um estudo de caso.

Este estudo justifica-se sobretudo pelo carácter transformista da Sociedade do Conhecimento e da Inovação em que vivemos. De facto, segundo Pires (2005) esta é resultado de grandes alterações económicas, sociais, culturais, familiares, tecnológicas e até ambientais, que deram origem a novos contextos e necessidades educativas, aos quais a educação formal não tem sido capaz de dar uma resposta totalmente satisfatória.

Aumenta, pois, a necessidade de criação de contextos que promovam a valorização e o reconhecimento das aprendizagens efectuadas ao longo da vida (desde o nascimento até à idade sénior) e nas suas várias dimensões. Este é o novo paradigma da educação, que pressupõe uma visão da totalidade, um pensamento sistémico e multidisciplinar capaz de acomodar a diversidade das formas de aquisição de conhecimentos e competências através de contextos formais, não-formais e informais.

A Aprendizagem ao Longo da Vida deve ser vista não só como uma necessidade face a um mundo em constante e rápida mutação, mas também como forma de atenuação de desigualdades e de prevenção de fenómenos como a Exclusão Social. Entendemos que a Exclusão Social se pode manifestar em seis esferas da vida quotidiana dos indivíduos (Ser, Estar, Fazer, Criar, Saber e Ter) e que a saída da situação de exclusão implica a aquisição de determinadas competências (pessoais, sociais e comunitárias, profissionais, empresariais, informativas e aquisitivas)¹, que não são mais do que a capacidade para mobilizar os saberes para conseguir agir numa determinada situação. A competência não existe, portanto, sem conhecimentos. Por seu turno, estes conhecimentos têm a sua base na aprendizagem efectuada nos vários circuitos de educação, ao longo de toda a vida.

¹ Segundo Amaro (1999). Retomaremos a este assunto com maior desenvolvimento nas Partes II e III desta Dissertação.

Uma vez que a vida familiar se assume como a nossa primeira fonte de aprendizagens, a Educação Parental, pode ser um factor decisivo para apoiar os pais a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das suas crianças. A necessidade de diversificação das formas de educação também se faz sentir neste sector, sendo cada vez mais essencial a utilização de metodologias não-formais e a valorização das aprendizagens informais adquiridas através da experiência.

Entendemos que a Educação Parental, equacionada numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida, pode contribuir para o Empowerment dos indivíduos e ser uma ferramenta útil na prevenção e no combate a percursos pessoais de exclusão e marginalização social.

Esta é a linha orientadora desta dissertação: a relação próxima que entendemos existir entre:

- a) a Aprendizagem ao Longo da Vida e a aquisição de saberes em diversas áreas;
- b) a transformação dos conhecimentos em competências e a capacidade para as aplicar na sua vida, permitindo ao indivíduo controlar de forma autónoma o seu próprio destino (Empowerment) e
- c) a prevenção de risco de exclusão ou a saída da situação de Exclusão Social, uma vez que a aquisição de conhecimentos e o Empowerment permite aos excluídos alterar a situação de privação em relação a determinadas liberdades, nomeadamente o acesso ao conhecimento, a oportunidades e competências sociais, à participação, à cidadania, ao desenvolvimento económico e à autonomia pessoal.

Para melhor compreender esta relação entre os conceitos procedemos à realização de um estudo de caso sobre o Projecto A PAR, um projecto de educação não-formal no contexto da família, centrado nos pais enquanto principais cuidadores das suas crianças. É um Projecto de prevenção primária implementado em contextos sociais desfavorecidos e mais atingidos pela Exclusão. Foi feita uma caracterização dos participantes do Projecto A PAR em termos demográficos e em relação à sua situação face ao Empowerment e à Exclusão Social nas várias dimensões identificadas por Amaro (1999): Ser, Estar, Fazer, Criar, Saber e Ter.

Procura-se ainda saber se o Projecto tem resultados ao nível do Empowerment (Empowerment A PAR) i.e., se os beneficiários vêm no Projecto algum resultado em termos de aumento de competências e do reconhecimento das mesmas, da criatividade, de motivação para voltar a estudar, ou para procurar emprego, de percepção da utilidade dos temas tratados para a sua vida quotidiana, entre outros.

2. Justificação e Pertinência da Escolha do Tema

A escolha da elaboração desta dissertação sobre o tema da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e a Educação Parental como forma de Empowerment e como estratégia de luta contra a Exclusão Social, resultou da junção de quatro factores.

Por um lado, e em **Termos Científicos**, apesar de extremamente relevante, o tema da Aprendizagem ao Longo da Vida e da Educação Parental e a possibilidade da sua contribuição para o Empowerment e a Integração Social, sobretudo através de formas não-formais, não se encontra ainda muito desenvolvido. De facto, grande parte da literatura sobre a ALV foca apenas as suas implicações económicas em termos de empregabilidade. Tem havido pouco ênfase nas dimensões sócio-económicas da ALV e nas suas implicações humanas e psicológicas. Pensamos também ser essencial explorar a relação entre a aquisição de conhecimentos através de aprendizagens experienciais e a sua transformação em competências (Empowerment), e perceber até que ponto pode ajudar o indivíduo em situação de Exclusão Social a sair ou a não entrar em circuitos excludentes. No que respeita especificamente à Educação Parental, parece-nos importante que este tema seja tratado com maior rigor científico para que se possa perceber até que ponto é essencial para fazer face aos desafios colocados pela Sociedade do Conhecimento e da Inovação. A sistematização destes conceitos poderá contribuir para um conhecimento mais fundamentado sobre o tema.

No que respeita a **Factores Políticos**, pensamos que o conceito de ALV deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. O conceito de Educação deve evoluir, ultrapassando as fronteiras do espaço e tempo em que o aluno faz o seu período de escolarização formal, para dar lugar a um processo de aprendizagem durante toda a vida. Desta forma, os Estados devem acompanhar, apoiar e incentivar, através de Instituições e Organizações adequadas e desde o primeiro momento, a Aprendizagem ao Longo da Vida dos cidadãos. Só assim poderão assegurar o seu melhor enquadramento na Sociedade, sobretudo num mundo em que a rapidez das mudanças e a globalização requerem um elevado grau de competitividade que mais do que nunca exigirão a disposição para aprender e reaprender continuamente. Devem ainda valorizar os conhecimentos adquiridos em âmbitos não-formais ou informais, que muitas vezes não são certificados, mas que detêm um grande valor intrínseco. Esta sub-certificação de conhecimentos e competências existentes pode contribuir para uma sub-valorização dos indivíduos, para a diminuição dos seus níveis de auto-estima, de participação, de proactividade, dificuldade em encontrar emprego, entre outros, levando à situação de Exclusão Social.

Parece-nos essencial elevar a fasquia da responsabilidade política em prevenir a Exclusão Social, desde o nascimento, e chamar a atenção para a importância de apoiar os pais na sua função como principais educadores, através de iniciativas de Educação Parental promovidas por várias organizações. Se por um lado sabemos que as iniciativas com maior sucesso são aquelas desenvolvidas por organizações locais da Sociedade Civil, por outro tal não nos parece motivo para haver um afastamento do Estado destas questões. De facto, a Exclusão Social é um fenómeno preocupante que afecta um cada vez maior número de pessoas e o Estado tem o dever de encetar todos os esforços possíveis para atenuar desigualdades, e pensamos que uma das formas de o fazer é reconhecendo e apoiando o trabalho que tem sido desenvolvido pelas organizações da Sociedade Civil, permitindo, por exemplo, que os projectos de âmbito local tenham uma duração maior e beneficiem um maior número de pessoas. A apresentação do Projecto A PAR através desta dissertação tem também esse objectivo: alertar para o importante trabalho que se tem feito nesta área e para o qual seria essencial a contribuição dos organismos estatais.

Por outro lado, em **Termos Sociais**, parece-nos importante estudar e chamar a atenção para o fenómeno da Exclusão, de modo a contribuir, mesmo que apenas simbolicamente, para que a ainda existente desigual distribuição das oportunidades formais de aprendizagem não seja um factor decisivo na entrada e permanência em circuitos de Exclusão Social. Desta forma, analisaremos outras formas de aprendizagem, como a não-formal e a informal, procurando averiguar se os conhecimentos adquiridos desta forma podem ou não contribuir para o Empowerment dos indivíduos e um aumento da integração social. Será também analisada a contribuição da iniciativa não-formal de Capacitação Familiar “A PAR” – articulada em torno de eixos fundamentais como a experiência, a tomada de consciência e a reflexividade crítica – para o Empowerment e a luta contra a Pobreza e exclusão intergeracionais e desestruturação tanto dos cuidadores como das suas crianças.

Por último, em **Termos Pessoais**, a experiência profissional de três anos na área da Capacitação Familiar no âmbito do Projecto Aprender em Parceria - A PAR e a consciência de que são estas iniciativas não-formais de âmbito local (que envolvem directamente a comunidade no processo de aquisição e reconhecimento de competências) que têm efeitos mais duradouros e importantes na vida das comunidades, levou-me a querer aprofundar esta questão. Desta forma espero compreender melhor esta temática e poder aplicar os conhecimentos adquiridos no meu trabalho teórico e prático com as famílias que participam no Projecto de Capacitação Familiar A PAR.

3. Objectivos do Estudo e Questões de Partida

Este estudo tem como **objectivo geral** contribuir para um maior conhecimento acerca dos processos da Aprendizagem ao Longo da Vida, da Educação Parental, do Empowerment e da Inclusão Social. Mais **especificamente**, procurar-se-á num primeiro momento delimitar e sistematizar a discussão teórica já existente sobre este domínio. Em seguida, iremos analisar o Projecto A PAR, uma iniciativa recente de educação não-formal. Serão feitas análises que nos permitirão:

1. Saber se há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment Geral;
2. Saber se há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment resultante do A PAR;
3. Avaliar em que medida é que o Empowerment Geral é afectado pelas características demográficas dos cuidadores;
4. Avaliar em que medida é que o Empowerment resultante do A PAR é afectado pelas características demográficas dos cuidadores e pela participação nas sessões dos grupos A PAR;
5. Analisar se existe alguma relação entre os níveis de Empowerment Geral e os níveis de Empowerment A PAR

Desta forma poderemos averiguar de que forma é que o Projecto A PAR pode levar ao Empowerment e contribuir para uma redução do risco de Exclusão Social ou mesmo uma saída dos circuitos excludentes. No final iremos apresentar conclusões e propor linhas de investigação no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida, do Empowerment e da Exclusão Social.

4. Objecto de Estudo

Após uma revisão de literatura sobre a temática da Aprendizagem ao Longo da Vida, do Empowerment e da Exclusão Social, as questões de partida serão testadas através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, tendo como população-alvo os adultos (cuidadores) que participam com as suas crianças em sessões de grupo do Projecto A PAR.

5. Plano do Estudo

Esta dissertação divide-se em seis partes:

Parte I) Enquadramento do Estudo. No qual se define a temática e se justifica a escolha da mesma. Define-se ainda a questão de partida e o objecto da investigação.

Parte II) Revisão de Literatura sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, Empowerment, Pobreza e Exclusão Social. Nesta parte constrói-se o modelo de análise, identificam-se, caracterizam-se e relacionam-se os conceitos-chave. Uma vez que as hipóteses deste trabalho de investigação dizem respeito ao estudo de caso, as mesmas serão explicitadas após caracterização do Projecto analisado (Parte III) e não no final da Revisão da Literatura, para que se possa melhor compreender a sua razão de ser.

Esta segunda parte do trabalho foi subdividida em três capítulos, consoante os diferentes grupos de conceitos a abordar. Cada capítulo é constituído por uma nota introdutória que define os objectivos pretendidos com o capítulo e uma conclusão que sintetiza os assuntos abordados e que pretende ser também uma ponte para o conceito seguinte. O primeiro capítulo é constituído pelos conceitos da Aprendizagem ao Longo da Vida e da Educação Parental, o segundo capítulo fala-nos sobre o conceito de Empowerment e o último debruça-se sobre a Pobreza e a Exclusão Social.

Parte III) Estudo de Caso sobre o Projecto de Capacitação Familiar “A PAR” – iniciativa não-formal de Capacitação Familiar. Na terceira parte faz-se a caracterização do Projecto A PAR, a sua origem, objectivos e fundamentação teórica, as formas de implementação, a estrutura e o funcionamento de uma sessão de grupo A PAR e ainda o papel do Líder e do Assistente. São ainda enunciados os objectivos e as hipóteses a testar através do estudo de caso

Parte IV) Metodologia. Na quarta parte são explicitados: o design estatístico, as opções metodológicas, a escolha dos participantes, os procedimentos, os materiais utilizados e as variáveis do estudo.

Parte V) Resultados. Na penúltima parte, analisa-se a fidedignidade dos instrumentos, e procede-se à descrição e análise dos dados recolhidos de modo a se poder proceder à verificação das hipóteses (análise de frequências, percentagens, médias, correlações, diferenças entre médias, entre outros procedimentos estatísticos).

Parte VI) Conclusões e Discussão. Na sexta e última parte da dissertação, apresenta-se uma síntese do estudo, responde-se às perguntas de partida e testam-se as hipóteses de investigação. São referidas as limitações do estudo, sugeridas futuras linhas de investigação e ainda implicações para a prática.

**Parte II – Revisão de Literatura sobre
Aprendizagem ao Longo da Vida,
Empowerment, Pobreza e Exclusão Social**

Capítulo 1. Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Parental

1. Introdução

Neste capítulo é abordado o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, a evolução do mesmo, e a sua importância na Sociedade do Conhecimento e da Inovação.

São descritas as suas componentes de aprendizagem formal, não-formal e informal e analisada a (falta de) capacidade do ensino formal fazer face às exigências de uma Sociedade em constante transformação. É também focado o papel da Aprendizagem ao Longo da Vida nos processos de inclusão, e descrito o novo paradigma da Educação que pauta os dias de hoje.

Ainda numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida, é abordado o conceito de Aprendizagem dos Adultos e de Educação Parental (ou “Capacitação Familiar”), importante para a análise do Projecto A PAR, que será feita em maior detalhe na Parte III desta dissertação.

2. Contextualização – Os Desafios da Sociedade do Conhecimento e da Inovação

A Sociedade do Conhecimento e da Inovação coloca um conjunto de desafios e de vantagens à população em geral, que se prendem com a globalização, a evolução das estruturas familiares, a evolução demográfica, o impacto da tecnologia digital, entre outros. No que diz respeito às oportunidades que surgiram, estas relacionam-se sobretudo com o aumento do leque de formas de comunicação e com a expansão das áreas de empregabilidade, que tornam a aquisição de conhecimentos e de competências essencial para poder tirar partido dessas oportunidades e participar activamente na Sociedade (Siteo, 2006).

Por outro lado, a Sociedade do Conhecimento e da Inovação é pautada por consideráveis riscos e incertezas, podendo mesmo reforçar desigualdades e provocar indirectamente a Exclusão Social. É sobretudo neste contexto de incertezas e oportunidades que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) ganha visibilidade, surgindo com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Assim, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida emerge enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual, em que a necessária combinação entre o desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e a reflexão) e o

desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e a colaboração) se torna essencial, numa disposição positiva para lidar com a mudança constante e com a complexidade social (Alonso, 2006).

Segundo Pires (2005), “a consideração da aprendizagem como uma necessidade permanente, isto é, não só como uma forma de resposta às transformações económicas, tecnológicas e organizacionais, mas também como um meio de prevenir a Exclusão Social e atenuar as desigualdades entre grupos, é cada vez mais relevante no actual contexto” (p.71). De facto, as rápidas transformações sociais trazem um clima de incerteza, que exige uma nova abordagem educativa, que se adequa a esta nova realidade.

3. O Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

Aprendizagem ao Longo da Vida é uma expressão de difícil definição. A sua sobreposição e troca com outros conceitos próximos, como educação permanente, recorrente, contínua, educação de adultos, Sociedade do Conhecimento, entre outros, tornam a sua conceptualização teórica ainda mais complicada de atingir. Para alguns, inclui as aprendizagens desde a infância até à velhice (Siteo, 2006), enquanto para outros traduz-se apenas no processo de aprendizagem dos adultos (Valente, 2005). A sua utilização generalizada tornou-o, portanto, num conceito global com manifestações diversificadas.

Segundo Longworth & Davies (1996), Aprendizagem ao Longo da Vida é o desenvolvimento do potencial humano através de um processo contínuo e sustentado que estimule e capacite os indivíduos a adquirirem todo o conhecimento, valores e competências de que irão necessitar ao longo da sua vida e que promova a utilização desses mesmos saberes e competências com confiança, criatividade e satisfação em todos os papéis, circunstâncias e ambientes.

Esta definição inclui vários elementos básicos que compõem o ideal da Aprendizagem ao Longo da Vida:

- 1) A crença na ideia do potencial da totalidade da vida humana e na possibilidade da sua concretização;
- 2) O esforço necessário para facilitar a aquisição de competências, conhecimentos e aptidões necessárias para uma vida de sucesso;
- 3) O reconhecimento que a aprendizagem tem lugar de várias formas e em diferentes contextos, incluindo educação em instituições formais e também experiências não-

formais como o emprego, serviço militar, participação cívica, actividades de lazer, experiências familiares do quotidiano, entre outras;

- 4) A necessidade de criar sistemas flexíveis de apoio e suporte capazes de dar resposta às diferentes necessidades dos indivíduos, e que os apoiem na construção da sua própria identidade.

O conceito de ALV caracteriza-se pela sua amplitude, abrangendo um grande leque de **formas** de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não-formal e informal, para além de incluir todas as **fases** de aprendizagem, desde o nascimento até ao fim da vida (Pinto & Pires, 2007).

No Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, a Comissão Europeia (2000) prescreve que o Conhecimento se constrói em todas as fases da vida, sendo que a Educação se deve organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais que serão, de alguma forma, os **Pilares do Conhecimento**:

- 1) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão do mundo;
- 2) aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
- 3) aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e
- 4) aprender a ser, de modo a conseguir construir a sua identidade e a atingir a sua realização completa como “indivíduo, membro de uma família e de uma colectividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (Delors, 1999).

Estes pilares, ou *competências-chave* permitem às pessoas compreender e confrontar a Sociedade do conhecimento, apontando para a capacidade do homem agir e reagir, de forma adequada, perante situações complexas, através da mobilização de conhecimentos, num determinado contexto e de acordo com o seu código de valores e identidade (Alonso, 2006).

4. A Evolução do Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

Apesar de ter ganho maior visibilidade no final do século XX, início do séc. XXI, a ideia de uma Aprendizagem ao Longo da Vida, não surge apenas nesta altura.

De facto, a crença de que a vida e a aprendizagem avançam – ou deveriam avançar – a par e passo, não é nova, remontando aos primeiros textos conhecidos que orientaram a humanidade. Já o Antigo Testamento, o Corão e outros livros sagrados são, a vários níveis,

explícitos em relação à necessidade do homem aprender ao longo de toda a sua vida (Kallen, 1996).

Segundo Siteo (2006), a ideia de aprendizagem nasce no séc. XIX, com o surgimento dos primeiros movimentos que incentivaram a educação de adultos em ambientes não escolares, através de programas para a nova classe trabalhadora industrial. O principal objectivo destas iniciativas era de natureza social, cultural e política, e não de preparação para tarefas ligadas ao trabalho. O único elo de ligação com a vida profissional dos adultos dizia respeito à capacidade dos trabalhadores defenderem os seus interesses. Nestas primeiras manifestações não havia uma intenção de complementar a educação e formação inicial.

Para Kallen (1996), o desenvolvimento da educação de adultos foi determinado por factores socioeconómicos específicos: no século XIX a industrialização e criação de complexos habitacionais para trabalhadores industriais e mineiros, já no séc. XX a grande crise económica (nos anos 20 e 30) e nos países anglo-saxónicos o regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados (que levou ao regresso de inúmeros jovens, providos já de alguma experiência de vida, à educação formal).

Nas décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial tiveram lugar muitas reflexões acerca do futuro da educação de adultos, sobretudo relacionadas com a melhor forma de satisfazer as necessidades geradas após a crise financeira que rebentou em 1929 em Wall Street e que se estendeu a todo o mundo.

No início da década de setenta surgiu uma diversidade de conceitos sobre política educativa, tendo como denominador comum o princípio da aprendizagem como actividade não limitada ao primeiro estágio da vida do Homem (Kallen, 1996).

Neste contexto foram redigidos pelo Conselho da Europa, pela UNESCO e pela OCDE os três principais documentos que abordam o tema da Aprendizagem ao Longo da Vida, e que deram origem a três paradigmas da educação nos anos 70.

O Conselho da Europa introduziu o tema nos anos 70 (Recomendações 463 e 611, 1970), sob o nome de **educação permanente**, alegando que seria um padrão de educação capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades educacionais individuais de jovens e adultos na nova Sociedade europeia – uma meta que os sistemas educativos iniciais não conseguiram alcançar, devido à insuficiente diversidade dos respectivos programas.

Os três princípios desta nova política do Conselho da Europa eram a “igualização” (esperava-se que a educação permanente fosse mais eficaz do que o sistema de educação existente na promoção da igualdade de oportunidades no âmbito da educação) a “participação” (a educação permanente seria organizada com a total concordância e

participação dos seus intervenientes) e a “globalização” (fariam parte da educação permanente a teoria e a prática, a competência e o conhecimento, a aprendizagem e a acção). Também a OCDE contribuiu para a reflexão sobre esta temática, num primeiro momento através do texto de Kallen e Bengtsson (1973) *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*, onde se definiu a **educação contínua** como uma estratégia que consiste na disseminação de oportunidades educativas ao longo da vida de um indivíduo de forma que estas estejam disponíveis quando necessárias. Para os autores, o Paradigma da educação contínua foi advogado como uma alternativa ao período da educação inicial que mantinha os jovens afastados da vida “real” enquanto frequentavam a escola. Este conceito desenvolvido pela OCDE pretendia quebrar este ciclo de educação inicial isolado do “mundo”, “rico em informação, mas pobre em acção”.

A educação contínua defendida pela OCDE tinha uma forte conotação económica. De facto, a possibilidade de uma relação mais flexível entre a educação, a formação e o trabalho permitiria sintonizar a educação e a formação com as necessidades individuais e do mercado de trabalho. Este tipo de estratégia implicaria a mudança da política de educação de forma a permitir alternâncias entre a educação (formal ou informal) e trabalho, sempre que necessário. O relatório redigido por Kallen e Bergtsson (1973) mencionava ainda que para além do trabalho, também o ócio e o lazer deveriam ter lugar, contribuindo também para a concretização da ideia da educação contínua².

Ainda em 1970 era lançado um relatório redigido por Lengrand intitulado *An Introduction to Lifelong Education*. Este texto lançou as bases conceptuais da noção de Aprendizagem ao Longo da Vida, inspirando a UNESCO nos seus futuros textos sobre esta temática, como o relatório *Learning to Be*, escrito por Faure (1972), para a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação (CIDE). Este último relatório, também conhecido como *Faure Report* (na altura presidente da CIDE), utilizou a expressão **educação ao longo da vida**, em vez de Aprendizagem ao Longo da Vida, vendo-a como uma força transformadora e emancipadora, não apenas nas escolas mas na Sociedade como um todo. A filosofia subjacente a este relatório pode ser caracterizada, segundo Kallen (1996), como um “novo humanismo” que parte do desejo inato do homem de aprender, e que torna possível trabalhar rumo a uma Sociedade nova e mais humana, mais comprometida com os valores da compreensão e da paz mundial, que são, afinal os mesmos valores que orientam a missão política e sociocultural da UNESCO.

² Também nesta altura a UNESCO se confrontou com um pedido, por parte dos seus membros em todo o mundo, de *construção* de um conceito unificador de política de educação global.

Para Raggatt, Edwards & Small (1996), os conceitos de educação permanente, educação ao longo da vida e educação contínua – que balizavam o campo da educação de adultos na década de 70 –, tinham em comum o facto de centrarem a sua atenção sobre a educação, nos promotores e na oferta. Entendiam, também, que era principalmente o Estado o responsável pela criação de instituições e pelo fornecimento de recursos para o desenvolvimento das políticas de educação de adultos. Actualmente, os autores constataam a utilização de conceitos distintos, nomeadamente Aprendizagem ao Longo da Vida e Sociedade da Aprendizagem.

O surgimento simultâneo dos três paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, atrás descritos, na década de setenta, foi seguido de uma série de publicações muito críticas (Jencks, 1972; Husén, 1974) acerca da educação formal, sendo que muitos desses textos acabaram por inspirar e influenciar directamente o pensamento sobre novos conceitos e políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Segundo Kallen (1996), a mensagem básica de todas as publicações relevantes apontava para o facto que a educação inicial, mesmo que estivesse muito bem organizada, era insuficiente para a prossecução de objectivos como a igualdade de oportunidades, de conhecimento de práticas pedagógicas e de competências ou qualificações para o mercado de trabalho.

5. O ensino formal e as exigências da Sociedade do Conhecimento e da Inovação.

No período posterior à segunda guerra mundial assiste-se a um grande aumento da oferta educativa e também a um grande aumento da procura. Esta “explosão escolar” (Canário, Alves & Rolo, 2001), marca a passagem de uma escola elitista para uma escola acessível às massas. Este fenómeno gera a transição de uma escola de *certezas*³ para uma escola de *promessas*, dado o optimismo e a euforia com que se encarava a escola, como motor de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade. Segundo Canário, et al. (2001), “é o falhanço destas promessas que justifica a passagem da euforia ao desencanto” (p.15) desde os anos 70, passando de um contexto de *promessas* para um contexto de *incertezas*. A partir desta altura, começou a ser recorrente a expressão “a crise da escola”. De facto, a escola e a formação inicial já não se mostravam suficientes para fornecer uma educação que capaz de

³ Segundo Canário et al. (2001), como escola das certezas, na primeira metade do século XX, esta instituição “produzia” indivíduos com comportamentos adequados a modelos cívicos previamente estabelecidos, através da transmissão de valores.

fazer frente a todos os desafios da vida. Paradoxalmente, segundo Dubet (2004), a democratização da escola levou à produção de desigualdades sociais, deixando de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto. De facto, e segundo o mesmo autor, uma escola meritocrática de massas cria necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. Mas até que ponto pode ser a escola um factor de exclusão/integração social? Iremos analisar esta questão em seguida.

6. A Escola e a Exclusão Social

Uma vez que o aumento de fenómenos como a Pobreza, a Exclusão Social e o desemprego teve lugar em paralelo com um acréscimo das qualificações escolares, a escolarização não pode ser linearmente apresentada como antídoto contra a Exclusão Social. Segundo Canário et al. (2001), funcionando segundo um modelo assumidamente elitista, a escola não só podia aparecer isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais como podia, parcialmente, funcionar como um instrumento de ascensão social:

“Quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal. Assim, observa-se nas fileiras desqualificadas um verdadeiro sentimento de alienação, uma imagem negativa de si, uma impressão de desprezo, porque aí os alunos são definidos menos pelas suas possibilidades do que pelas suas incapacidades”
(Dubet, 1996, p.501, *in* Canário et. al, 2001, p.17).

Tendo em conta o conceito de Exclusão Social, que será discutido mais à frente, podemos perceber que a Escola, sendo uma Instituição que ainda desempenha um papel socialmente preponderante na educação dos indivíduos, não pode compactuar com práticas que directa ou indirectamente afastam algumas pessoas de poderem usufruir desse serviço. Quando tal acontece estamos perante um grave problema social.

Apesar de tão duras críticas, a escola não perde o lugar de destaque no processo de aprendizagem dos indivíduos. Segundo Marujo, Neto & Perloiro (2002), a educação formal é cada vez mais uma necessidade e faz parte de um crescimento ao qual não é possível nem desejável fugir: “se é vital para a sobrevivência pela possibilidade de aceder a uma carreira profissional e permitir um maior número de oportunidades, é também uma forma de chegar à felicidade actual e futura, e a uma equilibrada integração social” (p.9).

O Relatório da UNESCO intitulado “Educação: Um tesouro a descobrir”, Delors (1996) enfatiza também que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as “competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender” (p.121). Salienta, no entanto, que deve haver uma grande interligação e intercomunicação entre a educação formal e a informal, havendo maior flexibilidade na utilização de estratégias de ambas as vertentes educativas.

7. O Novo Paradigma da Educação

Estamos perante um novo paradigma da educação, que nos traz a percepção mais ampla e abrangente de um mundo complexo, onde os fenómenos devem ser vistos como interdependentes e compreendidos de forma sistémica. Este modelo enfatiza a interrelação e a interdependência essencial de todos os fenómenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais e também educacionais, que transcendem fronteiras disciplinares e conceptuais.

Este novo paradigma da educação, construído sobre a ideia da Aprendizagem ao longo e em todas as dimensões da vida, pressupõe uma visão da totalidade, um pensamento holístico e multidisciplinar. O indivíduo é visto como um ser indiviso que vai construindo o seu conhecimento usando para isso as emoções, as sensações, a razão e a intuição.

Delors (1996) defende que a aprendizagem se deve fazer num “continuum educativo, coextensivo à vida” (p.104) e que as diferentes formas de ensino e de aprendizagem devem ser vistas como complementares e não como independentes umas das outras, fazendo todas parte da construção e realização do indivíduo e da Sociedade. Assim, este novo paradigma entende a aprendizagem como sendo, idealmente, o resultado de uma dialéctica entre as experiências sensoriais e a racionalidade, entre o informal, o não-formal e o formal.

A primeira, a **aprendizagem informal** é um acompanhamento natural da vida quotidiana, não sendo necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. Decorre das actividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou lazer. Normalmente tem lugar fora de estruturas institucionais, decorrendo num ambiente de aprendizagem que o indivíduo pode organizar e estruturar livremente.

A segunda, a **aprendizagem não-formal**, decorre em paralelo com os sistemas de ensino e formação e não conduz necessariamente a certificados formais. Compreende a frequência de cursos, a participação em seminários, conferências, explicações, lições privadas, acções de formação no âmbito do emprego, cursos de recreio e de lazer e todas as outras formações

organizadas que não confirmam equivalência a níveis de ensino. O facto de ser denominada de “não-formal” não implica a total ausência de estrutura e de intencionalidade.

Já a **aprendizagem formal**, é caracterizada por decorrer em instituições de ensino e formação, por ser organizada, avaliada e certificada sob responsabilidade de profissionais qualificados, e pela condução a diplomas e a qualificações reconhecidos formalmente.

Deste modo, segundo Pires (2005), a aprendizagem é compreendida actualmente numa perspectiva globalizante, “sendo um conceito que ultrapassa a aprendizagem realizada em contextos formais (balizada por instituições, programas e objectivos predeterminados); significando a aprendizagem em sentido lato, que tanto pode ter lugar dentro ou fora das instituições de educação/formação, podendo ainda ocorrer em qualquer tempo ou momento da vida de uma pessoa. Não é, portanto, limitável a tempos/espacos/finalidades específicos, podendo ter um carácter intencional ou espontâneo, sistemático ou aleatório” (p.30).

Os diferentes tipos de aprendizagem devem ser vistos como um todo constitutivo do conhecimento do ser humano. De facto, a aprendizagem realiza-se não só no decurso temporal da vida (*lifelong*), mas também em todos os seus domínios (*lifewide*), isto é, a aprendizagem ocorre em todas as dimensões da vida, em qualquer fase das mesmas e de qualquer das formas descritas.

De acordo com o Estudo do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (2005) “Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação”, realizado no âmbito da preparação do QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, o novo paradigma educativo é marcado pelo desafio de facilitar e generalizar o acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida. Central neste paradigma é a ideia de que todas as pessoas têm a capacidade de aprender ao longo da sua vida, sempre que lhes sejam oferecidas condições para aprender com e através da experiência, valorizando-a e reflectindo sobre ela (Alonso, 2006).

O Conhecimento deve, por isso, ser visto como o resultado de um processo holístico, complexo e dinâmico de aprendizagens transformadas em saberes relevantes e significativos para a vida (competências), essenciais para o desenvolvimento do capital humano, o enriquecimento pessoal, a participação cívica e a coesão social na Sociedade em que vivemos.

Isto vem reforçar o que o Relatório de Delors (1996) e o memorando da Comissão das Comunidades Europeias sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) já delineavam: um

rol de responsabilidades à educação, dentre elas, a paz, a participação democrática, a tolerância, a coesão social e a luta contra as exclusões. Para tal, a educação deveria assentar em três eixos: cidadania⁴ activa, coesão social e empregabilidade. Desta forma poderia evitar tornar-se um factor de Exclusão Social, respeitando a diversidade e a especificidade dos indivíduos, e evitar ainda o ensino estandardizado, abrindo-se à pluralidade de formas de educação para além da formal.

8. A Aprendizagem dos Adultos

Segundo Condorcet (1792), a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja impossível ou inútil aprender.

De acordo com Canário (1999), se concebermos a educação de adultos como um processo que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos. Nos dias de hoje, torna-se ainda mais premente apostar na educação de adultos, para ajudar a dar respostas adequadas a um ritmo intenso e acelerado de mudanças de carácter social, económico, político, cultural e tecnológico.

Segundo Pires (2005), a aprendizagem dos adultos é um processo dinâmico, intrinsecamente articulado com o seu desenvolvimento global enquanto pessoas. Deve-se atribuir à pessoa um papel central e valorizar-se o papel da experiência (Ver Anexo 1), da autonomia e da reflexividade na aprendizagem dos adultos.

Para vários autores⁵, a Aprendizagem dos Adultos deve ser vista como:

- **um processo de consciencialização:** Freire (1970, 1977, 1987 e 1997) evidencia o papel libertador da educação, articulado com a análise crítica da experiência (ou *consciencialização*)
- **um processo transformador e emancipatório:** Mezirow (1991) fala de aspectos como a atribuição de sentido à experiência, a reflexividade crítica como processos de aprendizagem;

⁴ Segundo Romano (s/d), Cidadania é conquista da plena capacidade de um actor, individual ou colectivo, de usar os seus recursos económicos, sociais, políticos e culturais para actuar com responsabilidade no espaço público na defesa dos seus direitos, influenciando as acções dos governos na distribuição dos serviços e recursos.

⁵ Para uma ideia mais aprofundada destas várias concepções da aprendizagem dos Adultos, sugerimos a leitura das páginas 141 a 175 de Pires (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- **um processo potenciador da descoberta**, do desenvolvimento pessoal e da liberdade: numa perspectiva humanista, Rogers (1983) considera fundamental a compreensão do sujeito como o centro da aprendizagem, a valorização dos seus saberes e experiência;
- **uma dinâmica da consciência de si e da autonomia**: Knowles (1984) opõe o modelo andragógico da educação ao modelo pedagógico.

9. A Educação Parental numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida

De entre os desafios colocados pela Sociedade do conhecimento encontra-se a transformação das estruturas sociais e familiares. As recentes mudanças que a Sociedade actual tem vindo a sentir, como o aumento da competitividade económica, o individualismo, o desemprego, o abandono escolar, o aumento das famílias monoparentais, o acréscimo de situações de divórcio, a falta de apoio intergeracional, a falta de tempo, trouxeram implicações para a forma como actualmente os pais exercem a sua função de cuidadores e educam as suas crianças e jovens (Neto & Marujo, 2005).

Estas mudanças na Sociedade têm vindo a constituir-se como factores que incentivam o surgimento de iniciativas de intervenção na área da Educação Parental, em virtude dos desafios que acarretam para o desempenho das funções parentais nos dias de hoje.

De facto, a Educação Parental, pensada numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida, pode constituir-se como uma ferramenta útil na prevenção e no combate a percursos pessoais de exclusão e marginalização social. Por englobar serviços disponibilizados ao nível dos sectores público e privado, a mães e pais de diversos níveis sócio-culturais e económicos, esta área tem sido alvo de um interesse crescente em Portugal e no mundo em geral. Por outro lado, a própria evolução do conhecimento científico acerca do assunto em áreas como a Psicologia, no estudo das relações precoces e dos estilos parentais, no estudo do impacto da parentalidade no desenvolvimento e equilíbrio infanto-juvenil (Rosa, 1988; Cotton & Wiklund, 1989; Terrisse & Pineault, 1989; Ball 1994; Hannon, 1995; Houdé, 2002; Marujo, Neto e Perloiro, 2002; Nabuco & Prates 2008), também veio contribuir para um investimento crescente neste tipo de intervenção.

10. Definição de Educação Parental

Entedemos que deve ser feita uma distinção entre as expressões Treino Parental (*Parent Training*) e Educação Parental (*Parent Education*). A primeira está associada a intervenções que têm como finalidade a mudança das práticas parentais e destina-se sobretudo a pais que apresentam uma problemática específica (por exemplo, têm ao seu cuidado uma criança com

necessidades educativas especiais) ou manifestam um determinado tipo de comportamento (por exemplo: severos, punitivos, negligentes ou abusivos). A segunda tem como objectivo a prevenção do desenvolvimento de comportamentos disfuncionais e destina-se a todos os pais, independentemente das suas capacidades parentais. Há, no entanto, um traço comum que liga as abordagens de Treino e de Educação Parental, que se prende com a finalidade de apoiar os pais, proporcionando-lhes informação de carácter prático, transmitindo-lhes princípios de aprendizagem e modificação do comportamento, e promovendo competências parentais de comunicação e de resolução de problemas (Schaefer & Briesmeister, 1989, *in* Ribeiro, 2003).

Segundo Fine (1989, *in* Ribeiro, 2003), as intervenções no âmbito da Educação Parental não se devem restringir apenas à prestação de cuidados e às competências parentais, devendo dirigir-se ao quadro mais alargado do funcionamento saudável da família. Devem ainda destinar-se a pais de diferentes níveis educacionais e económicos e a crianças com ou sem necessidades especiais. Para além dos pais e seus filhos, a Educação Parental pode ainda dirigir-se a um público mais vasto, designadamente adolescentes (na qualidade de potenciais futuros pais), avós e mesmo professores e educadores, no apoio e colaboração que prestam aos pais (Pourtois, Desmet & Barras, 1994, *in* Ribeiro, 2003).

Para Marujo (2002), a Educação Parental é um apoio fornecido à família no sentido de esclarecer acerca de como estimular a maturação física ou o desenvolvimento psicológico da criança, transformando desta forma um ser frágil e dependente num adulto equilibrado, autónomo e feliz.

Segundo Terrisse e Pineault (1989), a participação dos pais em programas de Educação Parental tem uma influência positiva na educação das crianças, sobretudo naquelas em idade pré-escolar. Estes programas não devem visar as crianças ou os pais separadamente, mas sim o sistema interactivo pais-criança, tendo por base o conhecimento de que os primeiros anos de uma criança, o ambiente à sua volta e a família que os educa têm uma importância decisiva para o seu desenvolvimento (Houdé, 2002; entre outros). Ball (1994) e Nabuco e Prates (2008) referem também que os projectos na área da infância têm mais sucesso quando os pais estão verdadeiramente envolvidos.

Sobretudo nos primeiros anos da vida da criança, os pais são reconhecidos como os principais agentes educativos. Segundo Terrisse & Pineault (1989), esta constatação implica

a necessidade de uma Educação Parental, uma vez que os pais “não nascem ensinados” (p.170).

Pode parecer pretencioso o querer “educar os pais”, se for visto como a imposição de modelos, normas, valores e atitudes indicadas pelos investigadores (Terrisse & Pineault, 1989). No entanto, e considerando que o ser pai/mãe é um processo que se constrói, não sendo instintivo nem inato no ser humano (Hart, 1990; Polster e Dangel 1984; Ribeiro, 2003, Nabuco, 2008), faz, para nós, todo o sentido que se deva assegurar a preparação e apoio dos adultos na educação das suas crianças, que se constituiu como uma função com múltiplas exigências, complexidades, responsabilidades e implicações, mas que simultaneamente pode ser a experiência mais recompensadora das suas vidas.

A Educação Parental será um espaço propiciador de discussão e de aprendizagem com o intuito de apoiar os pais a aplicarem estratégias educativas adequadas e eficazes que lhes tragam a eles mesmos e às suas crianças, um maior bem-estar emocional (Neto & Marujo, 2005).

11. Origens e evolução do conceito de Educação Parental

Apesar do relativamente recente aumento do interesse na área da Educação Parental, nem este conceito nem os programas de intervenção dirigidos especialmente às famílias constituem uma novidade.

Segundo Jalongo (2002, *in* Ribeiro, 2003), o movimento de Educação Parental teve o seu início no período de transição entre os séculos XIX e XX, apesar de já haver livros publicados sobre o assunto desde o início do século XIX. Na realidade norte-americana, em 1897 surgiu o *National Congress of Mothers* (NGM), uma associação que se destinava às mães que se preocupassem com o bem-estar educacional, social e económico das crianças⁶. Esta associação nasce numa altura em que o estado americano começa a demonstrar um genuíno interesse no suporte aos pais na educação das crianças, sendo criados organismos especialmente dedicados ao desenvolvimento da criança. Já na terceira década do século XX, começa a crescer o estudo científico do desenvolvimento infantil com o objectivo de aplicar os resultados encontrados aos métodos educativos, e surgem Centros de Estudo sobre a Criança em várias Universidades.

⁶ O NGM alargou o seu âmbito mais tarde, de modo a incluir pais, professores e outros cidadãos que partilhassem o mesmo interesse, mudando também a sua designação para *National Congress of Parents and Teachers* (NCPT). Hoje é conhecido por Parent Teacher Association (PTA) www.pta.org.

No final da década de 30 assiste-se à criação de Centros Comunitários onde pais e mães tinham oportunidade de beneficiar de aconselhamento por parte de profissionais ou de integrar Grupos de Educação Parental.

A década de 60 marca um considerável crescimento da Educação Parental, que começa a contar com um maior apoio por parte do governo, tendo sido criados os Projectos *Head Start* e *Education for Parenthood*, o primeiro dedicado a apoiar os pais de nível socio-económico carenciado na preparação das suas crianças face à entrada na escola, e o segundo destinado a apoiar as escolas na criação de programas de formação dirigidos a populações adolescentes⁷.

Na década de setenta, a Educação Parental conhece uma mudança em favor de abordagens não punitivas. É nesta altura ainda que Thomas Gordon, discípulo de Rogers⁸, desenvolve um dos programas de Educação Parental mais populares, o *PET – Parent Effectiveness Training*, que parte do pressuposto que ser pai é um grande desafio, e que deveria haver maior apoio para os suportar na sua função parental⁹.

A juntar-se ao programa de Gordon houve ainda outros que ajudaram ao crescimento do fenómeno da Educação Parental como um verdadeiro movimento nacional, sobretudo nas décadas de 70, 80 e 90, tais como o *Active Parenting*¹⁰ e o *Step*¹¹ (Ribeiro, 2003).

Desta análise da evolução do conceito de Educação Parental podemos evidenciar que, enquanto as primeiras iniciativas nesta área tentavam inculcar valores morais reforçando a necessidade de controlo parental, as intervenções que se seguiram procuraram transmitir diferentes filosofias subjacentes ao exercício das funções parentais, enfatizando a igualdade nas relações pais e filhos.

No nosso país são ainda escassos os recursos e respostas nesta área. Os mesmos passam por alguns programas grupais de aconselhamento, centros de investigação de instituições do

⁷ <http://www.nhsa.org/>.

⁸ Rogers fundou o enfoque humanista na psicologia juntamente com Maslow.

⁹ Uma das expressões mais populares de Gordon era “parents are blamed but not trained”, referindo-se ao facto de que muitas vezes os pais eram responsabilizados por problemas relacionados com a infância dos seus filhos, quando realmente não estariam a ser feitos quaisquer esforços no sentido de os apoiar na tarefa complexa de ser pai. A teoria de Gordon serviu de exemplo a muitas intervenções fora dos Estados Unidos da América, estando a organização *Gordon Training International* a funcionar desde 1962 (www.gordontraining.com).

¹⁰ O *Active Parenting* foi fundado em 1980 por Popkin. Esta iniciativa fornece ainda hoje programas de educação de qualidade para pais, crianças e professores em Escolas, hospitais, Organizações de Serviço Social, Igrejas e Empresas. O Modelo do *Active Parenting* baseou-se nas teorias de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs (www.activeparenting.com).

¹¹ STEP é a sigla para Support and Training for Exceptional Parents. Este programa teve início em 1989, com o objectivo de apoiar as famílias através do fornecimento de informação, formação e serviços de apoio para pais (www.tnstep.org).

ensino superior, publicações sobre temáticas educativas e Associações que intentam a salvaguarda dos direitos das famílias e das crianças e o seu desenvolvimento.

Há, no entanto, estudos de autores portugueses sobre a influência que os pais podem ter sobre os seus filhos. Debruçando-se mais especificamente na área da literacia, Rosa (1988) demonstrou que o envolvimento dos pais na leitura com os filhos (leitura-a-par) é eficaz, repercutindo-se em ganhos significativos na capacidade de correcção e compreensão da leitura, no desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à escola dos seus filhos, entre outros¹². É também de salientar o enorme trabalho que tem sido realizado neste âmbito pelo psiquiatra, professor e escritor português Daniel Sampaio¹³.

No entanto, e apesar da existência de algumas iniciativas neste sentido, verifica-se ainda um grande desconhecimento por parte dos potenciais beneficiários acerca destes programas de apoio à função parental. Por outro lado, há ainda pouca motivação e desconfiança dos próprios pais no que concerne o próprio processo educativo, não sendo claros os benefícios da sua participação em tais iniciativas de Educação Parental.

Não obstante tais desconfianças, perante uma tarefa tão complexa como a de se ser pai ou mãe nos dias de hoje, parece-nos ser importante que haja recursos e figuras que possam apoiar os progenitores (que assim o desejem) na sua função educativa, parental e de vinculação.

12. Educação Parental ou Capacitação Familiar?

Preferindo a utilização do termo Capacitação Familiar à expressão Educação Parental, Nabuco e Prates (2008) mencionam a importância do estabelecimento de parcerias efectivas entre os pais e os profissionais, baseadas no respeito mútuo e partilha de propostas. Referindo-se à sua experiência no Projecto A PAR, as autoras reforçam a ideia da necessidade de programas de capacitação no contexto da família, com o objectivo de valorizar e potenciar o desenvolvimento das competências dos pais¹⁴. Cuidadores capacitados irão estar envolvidos, desde muito cedo, no processo de desenvolvimento e

¹² Este autor é actualmente responsável pela implementação dos Projectos de Leitura-a-Par do Plano Nacional de Leitura, com o objectivo de promover hábitos de leitura. Para mais informações consulte o site www.planacionaldeleitura.gov.pt.

¹³ Daniel Sampaio foi um dos introdutores da Terapia Familiar Sistémica em Portugal, a partir da Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar. É também o coordenador científico do Programa “Crianças e Jovens em Risco”, da Fundação Calouste Gulbenkian que tem apoiado projectos específicos de formação parental que previnam situações de risco em crianças e jovens.

¹⁴ As autoras preferem a utilização da expressão “Capacitação Familiar” em vez de “Educação Parental”, contrariando o carácter impositivo da segunda, em que o conhecimento se faz numa direcção vertical. No Projecto A PAR procura-se que haja uma parceria entre profissionais e os pais, numa relação de horizontalidade e cooperação, em que o conhecimento e o poder são repartidos.

educação das suas crianças, tendo por base a criação de vínculos afectivos estáveis que se consideram fundamentais na “construção dos alicerces para o sucesso futuro na escola, em casa e ao longo da vida” (p. 10).

Moran, Ghate e Merwe (2004) num estudo sobre várias iniciativas de Capacitação Familiar chegaram às seguintes conclusões:

- a) As intervenções nas famílias devem ser realizadas o mais cedo possível, numa perspectiva de prevenção primária;
- b) As intervenções devem ter por base teorias e estudos consistentes, e apresentar objectivos concretos e mensuráveis;
- c) A avaliação de intervenções longitudinais deve levar mais tempo, para poder medir alterações que só se manifestam a longo prazo;
- d) As intervenções com mais do que um método de intervenção poderão ter mais sucesso do que aquelas que intervêm apenas com um tipo de estratégia;
- e) As intervenções que envolvem em conjunto pais e filhos são as que apresentam maiores possibilidades de sucesso futuro;
- f) O trabalho localizado em pequenos grupos de pais e filhos é benéfico, pois permite a troca de experiências entre pais;
- g) Deve ser realizado trabalho individual com as famílias sempre que estas apresentem problemas graves que não possam ser tratados em grupos;
- h) As intervenções só são eficazes quando são efectuadas por profissionais treinados e supervisionados, que estejam dispostos a melhorar as suas práticas através de formação contínua;
- i) Dependendo dos problemas, deve optar-se por intervenções de curta ou longa duração. A eficácia é normalmente maior nas de longa duração e pode ser ainda aumentada quando acompanhada com intervenções paralelas.

Apesar de ter sido definido e discutido o conceito de Educação Parental, nesta dissertação optou-se pela utilização da expressão “Capacitação Familiar”, uma vez que nos parece mais adequada para a análise do Projecto A PAR, que consta da Parte III, por implicar uma parceria efectiva e horizontalidade na relação profissional-cuidador.

No entanto, parece-nos importante que se intensifiquem os trabalhos académicos que utilizem e discutam o termo Capacitação Familiar, para que ganhe maior visibilidade e validade científica.

13. Conclusão

Foi discutido o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida como um processo permanente e estreitamente articulado com o desenvolvimento pessoal, com a autonomia, com a formação da identidade e com a emancipação da pessoa. Segundo Pires (2005), é um processo holístico que envolve a pessoa no seu todo, tanto em termos de adaptação (ao mundo) como de transformação (de si próprio e do mundo).

A Capacitação Familiar deve ser encarada como um destes processos de aprendizagem que se processa na vida dos indivíduos sempre que estes assumem a função de cuidador de uma criança. Para além de ser um processo interno de crescimento do próprio indivíduo, este processo pode também ser desencadeado por forças externas, como por técnicos devidamente treinados. Estes técnicos devem encarar a capacitação dos adultos como um processo articulado em torno de eixos fundamentais como a experiência, a tomada de consciência e a reflexividade crítica (Pires, 2005), no sentido de contribuir para o desenvolvimento de competências parentais que os auxiliem na sua importante função de cuidadores.

Subjacente a esta forma de entender a Capacitação Familiar está uma concepção de família como uma “instituição prioritariamente responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Machado & Morgado, 1992, p. 43, in Ribeiro, 2003, p.6). É uma concepção que pretende ainda, nos casos mais graves, romper o ciclo vicioso segundo o qual *famílias que têm problemas, têm filhos perturbados, que, provavelmente virão também a ter crianças com problemas*. A família, no nosso entender, tem então o poder de agir e de determinar o tipo de adultos que as crianças se irão tornar, melhorando ou mesmo prevenindo situações de exclusão e de desestruturação futuras. Segundo a Comissão Europeia (2003), “conferir especial atenção à educação na primeira infância e ao apoio dos pais através de assistência direccionada e pluriprofissional, envolvendo a aquisição de competências relacionadas com a família, pode revelar-se particularmente importante para quebrar o ciclo de Pobreza intergeracional”(p.70).

Para Ribeiro (2003), o desenvolvimento de iniciativas de Capacitação Familiar poderá contribuir de alguma maneira para contrariar o pessimismo que pauta o actual clima educacional, bem como apoiar os pais nas suas incertezas e ansiedades.

Explorámos o tema da Aprendizagem ao Longo da Vida e da Capacitação Familiar e analisámos a sua necessidade e pertinência face aos desafios e oportunidades colocados pela Sociedade do Conhecimento e da Inovação, sobretudo no que respeita à transformação das experiências em aprendizagens e destes conhecimentos em competências. Este processo sobre o qual temos vindo a falar dá pelo nome de Empowerment e é sobre este conceito que nos iremos debruçar no segundo capítulo da Parte II da dissertação.

Capítulo 2. Empowerment

1. Introdução

Tendo concluído que a aprendizagem ao longo de toda a vida é essencial para a construção da pessoa e das suas capacidades¹⁵, parece-nos importante aprofundar o nosso entendimento sobre a forma como se processa esta capacitação, ou Empowerment das pessoas, grupos e comunidades.

Neste Capítulo pretende-se abordar o conceito de Empowerment, a sua história e a dificuldade que vários autores têm manifestado na sua definição. Vamos debruçar-nos sobre a multidimensionalidade do conceito, falando sobre os seus vários níveis, motivações, poderes/recursos e modalidades. Será também abordada a operacionalização do conceito em vários âmbitos.

Com base na revisão de literatura, formularemos ainda a definição de Empowerment que mais se adequa a este estudo.

2. História do Conceito

O conceito Empowerment tem a sua base nos ideais da cidadania e da democracia, envolvendo valores humanitários, como a liberdade e a autonomia. A sua génese histórica remonta à defesa dos direitos de minorias oprimidas ou perseguidas por razões político-ideológicas, étnicas, culturais, de orientação sexual ou de género (Vasconcelos, 2003, *in* Lopes, 2008).

O termo Empowerment com esta conotação política emancipatória foi ouvido pela primeira vez no início dos anos 70, tendo como seus principais emissores os movimentos feministas e negros (Solomon, 1976; Perkins, 1995; Costa, 1998; Cornwall, 2000; Antunes, 2002, Horochovski & Meirelles, 2007).

No final do século XX, o termo foi apreendido pelo discurso do desenvolvimento alternativo, que se fortalece perante o não cumprimento das promessas do modelo tradicional de desenvolvimento¹⁶ (que girava em torno do crescimento económico, deixando para segundo plano dimensões como a liberdade política, o respeito pelo ambiente, a

¹⁵ Segundo Sen (1992, cit. por Romano, 2002, p.5), “capacidades são poderes para fazer ou deixar de fazer coisas. Assim, o conceito não significa só as habilidades das pessoas, mas também as oportunidades reais que essas pessoas têm de fazer o que querem fazer”.

¹⁶ Ver a este respeito o Anexo 7.

solidariedade, paz, desenvolvimento social) de acabar com a Exclusão Social (Friedmann, 1996; Sen, 2000, in Horochovski & Meirelles, 2007).

Desde então, a utilização deste conceito tem vindo a ganhar expressão como um dos principais paradigmas do desenvolvimento, apresentando grandes potencialidades no que diz respeito à luta contra a Exclusão Social e à redução de Pobreza. Iremos desenvolver esta temática de forma mais aprofundada no Capítulo 3 da Parte II.

3. Um contexto polissémico

Apesar da sua crescente utilização, Empowerment é um conceito complexo, multidisciplinar e extremamente ambíguo, uma vez que existem várias interpretações acerca do significado do termo, podendo até por vezes haver mais do que uma concepção dentro da mesma Organização. Horochovski e Meirelles (2007) chegam mesmo a referir-se ao termo como um “guarda-chuva conceptual”, que se presta a vários usos, referindo-se à sua polissemia. Rappaport (1984) vai mais longe, proferindo a seguinte afirmação polémica “o Empowerment é como a obscenidade, não sabes como defini-lo, mas reconhece-lo quando o vês” (p.2).

É vasta a lista de literatura que alerta para os muitos significados com os quais o termo Empowerment tem vindo a ser identificado (Perkins, 1995; Rappaport, 1995; Antunes, 2002; Romano, 2002; Gohn, 2004; Horochovski & Meirelles, 2007). Por um lado, o termo é relacionado com acções que procuram melhorar as condições de vida de grupos e comunidades através do aumento da sua autonomia, conhecimento, acesso a oportunidades e recursos. Por outro lado, o conceito aparece muitas vezes ligado a práticas assistencialistas a populações carentes e excluídas, que muitas vezes não deixam de o ser após tais iniciativas. Propomos, em seguida, um exercício de desmistificação do termo, com o objectivo de o clarificar e identificar os seus limites e potencialidades, definindo assim a utilização do conceito no âmbito desta dissertação. Este exercício é fundamental para que, nas palavras de Perkins e Zimmerman (1995, p.572), este conceito deixe de ser de “*tamanho único*” (*one-size-fits-all*).

4. Significado Etimológico de Empowerment

Partindo do significado etimológico da palavra, notamos que o termo “Empowerment” pode ser subdividido em três partes: em-power-ment. O prefixo “em” é utilizado com o significado de “dar a condição de”, “transformar” e também “ir ao encontro de”, referindo-se inevitavelmente a um movimento propositado em direcção a alguma coisa. O substantivo

“power” é normalmente traduzido como poder, não numa visão constrictiva e autoritária, mas sim numa perspectiva totalmente positiva e construtiva, como “estar em posição de”, “poder de” (Dallago, 2006). O sufixo “ment” é utilizado na língua inglesa para definir quer um processo, quer um resultado. Decompondo o termo inglês, portanto, podemos atribuir ao Empowerment uma dupla valência semântica: a primeira, de natureza procedimental, define o **processo através o qual é possível avançar em direcção a uma capacitação ou a um acréscimo de poder**, e a segunda define o **resultado de um movimento finalizado de aquisição de poder, entendido como potencialidade individual ou de grupo**.

Empowerment é o substantivo do verbo *to empower* que significa dar, conceder, empossar, autorizar, facultar poder a alguém. Em português, embora se tenha tentado traduzir o termo (potencialização, possibilitação, capacitação, responsabilização), os resultados destas tentativas parecem não serem suficientes para traduzir um termo tão complexo, não detendo o significado ou o peso da expressão original na língua inglesa. Na língua portuguesa foi criada a expressão “empoderamento”. No entanto, uma vez que a maior parte da literatura científica portuguesa em torno deste assunto utiliza a expressão original na língua inglesa, também nesta dissertação optámos por usar o termo “Empowerment”. Utilizam-se ainda as palavras *empower/empowering* (para definir o processo) *empowered* (para definir o resultado) *disempowered* (para definir os sujeitos que não estão *empowered*).

5. Empowerment – Processo ou Resultado?

A Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior (FRIDE) (2006) constata que apesar do conceito Empowerment ser central na teoria e na prática do desenvolvimento, o termo é extremamente complexo e carece de uma definição universal, o que permitiu que se desenvolvessem inúmeras interpretações. O termo Empowerment apresenta significados diferentes consoante o contexto sociocultural e político, e não se traduz facilmente para todas as línguas.

A ausência de um consenso acerca do Empowerment não se limita ao conceito, sentindo-se também ao nível da sua classificação. Para uns é considerado como uma estratégia ou princípio (Rissel, 1994, *in* Lopes, 2008), enquanto outros discutem se Empowerment é um processo ou um produto (Lopes, 2008). As teorias acerca do Empowerment incluem tanto os processos como os resultados, sugerindo que acções, actividades ou estruturas podem ser *empowering*, e que os resultados desses processos também podem levar a um aumento do nível de Empowerment (Perkins & Zimmerman, 1995).

Para Zimmerman (1995), é útil distinguir entre processos de Empowerment e resultados de Empowerment, uma vez que os primeiros dizem respeito à forma como as pessoas, organizações e comunidades adquirem poder, enquanto que o Empowerment como resultado refere-se às consequências desses processos.

Enquanto processo, o Empowerment tem lugar quando as pessoas criam ou aproveitam oportunidades para exercer controle sobre o seu próprio destino e influenciam as decisões que afectam as suas vidas. Diz respeito a uma série de experiências através das quais os indivíduos aprendem a: ver maior correspondência entre os seus objectivos e as forma de os atingir; ganhar maior acesso e controle sobre recursos; e a adquirir domínio sobre as suas vidas (Cornell Empowerment Group, 1989; Zimmerman, 1990; Mechanic, 1991; Zimmerman, 1995). Os processos de Empowerment podem levar a “resultados de Empowerment” ou a outros resultados.

No que diz respeito aos “resultados de Empowerment”, Zimmerman (1995) menciona que estes se referem a operações de medição específicas que possam ser utilizados para estudar os efeitos de intervenções desenhadas para *empower* os participantes, investigar processos e mecanismos de Empowerment e gerar literatura empírica que contribui para o desenvolvimento da teoria sobre o Empowerment. Os “resultados de Empowerment” são uma das consequências dos processos de Empowerment.

Os processos e resultados de Empowerment variam consoante o nível a que se referem – micro, meso e macro (Perkins & Zimmerman, 1995).

A um nível micro, ou individual (a vida quotidiana dos indivíduos, suas experiências socioculturais, desejos, possibilidades e limitações na resolução de problemas pessoais), **processos de Empowerment** podem incluir participação em organizações comunitárias. A um nível meso, ou organizacional, podem dizer respeito a tomadas de decisão e liderança partilhadas. Já ao nível macro, ou comunitário, os processos de Empowerment podem incluir acções colectivas para ter acesso a recursos governamentais ou comunitários.

No que concerne o **Empowerment como resultado**, a um nível individual, pode incluir sensação de controlo sobre uma determinada situação ou capacidade de mobilização de recursos. Ao nível organizacional, os resultados podem dizer respeito ao desenvolvimento de redes dentro da organização, ao crescimento organizacional, entre outros. A um nível comunitário, os resultados podem indicar existência de pluralismo e de recursos comunitários acessíveis a todos.

Pessoas *empowered* têm liberdade de escolha e de acção – o que lhes dá a possibilidade de melhor influenciar o curso das suas vidas e as decisões que as afectam. Contudo, a percepção de se ser *empowered* pode variar consoante o tempo, cultura e domínios da vida de uma pessoa (Narayan, 2002).

6. O que não entendemos por “Empowerment”

Por ser um conceito ambíguo, Empowerment tem sido por vezes confundido com outros termos, acabando por vezes por ficar erroneamente vinculado a outros conceitos, como se fossem sinónimos. Alguns exemplos fornecidos por FRIDE (2006), passam por conceitos como “descentralização”, “participação” ou abordagens “bottom up” e “rights based”. Em seguida iremos analisar com maior detalhe estes exemplos, observando a sua relação com o conceito de Empowerment.

Por um lado, a **descentralização** pode ser uma via para conseguir obter maior controlo sobre as tomadas de decisão a nível local para que os programas de desenvolvimento respondam melhor às necessidades das populações. No entanto, a descentralização pode também ser simplesmente uma devolução de recursos à autoridade local sem que isso implique um processo de Empowerment dos indivíduos.

No que diz respeito aos programas que promovem a **participação**, estes podem também ser um instrumento eficaz para promover o Empowerment. No entanto, quando a participação apenas é usada como mero meio para responder às exigências dos financiadores, ou para realizar uma simples consulta à população, o Empowerment não ocorre.

A abordagem “**bottom-up**” relaciona-se com o Empowerment porque ambos implicam um processo piramidal de forma invertida e não porque sejam sinónimos (FRIDE, 2006). Para se promover Empowerment é necessário que as iniciativas externas incidam tanto a nível individual e social (“bottom-up”) como a nível governamental (“top-down”).

Já a abordagem “**rights based**” define o desenvolvimento a partir dos direitos humanos internacionais, vendo-o como um processo económico, social, cultural e político. A pessoa, dona dos seus direitos e condutora do seu próprio desenvolvimento, ocupa o lugar central nesta abordagem. Esta abordagem integra várias normas e princípios, entre os quais o Empowerment. Neste contexto, o objectivo do Empowerment é dar às pessoas o poder e as capacidades necessárias para mudar as suas vidas, melhorar as suas comunidades e exercer influência sobre os seus destinos.

Também o antropólogo brasileiro Romano (2002) afirma que o caminho para a clarificação do conceito de Empowerment passa por uma desmistificação de tudo aquilo que o termo não representa. Seguem-se alguns exemplos de categorias que não devem ser incluídas no conceito, segundo este autor:

1.1. Um Empowerment sem poder – com a generalização da utilização do termo, a essência do conceito – a questão do poder e da mudança das relações de poder – tem sido relegada para segundo plano.

1.2. O Empowerment como transformismo (*gattopardismo*) – Segundo Romano (2002), o Empowerment é frequentemente utilizado por entidades como bancos, diversos governos, agências de desenvolvimento multilaterais e bilaterais e algumas ONGs como instrumentos de legitimação de actividades que já eram desenvolvidas no passado e que se mantêm, mas agora sob o nome de Empowerment. Romano descreve esta situação como uma apropriação e desvirtuação do novo, para garantir a continuidade das práticas dominantes, uma mudança de *tudo* para se adaptar aos novos tempos, que acaba por não modificar *nada*.

1.3. Um Empowerment neutro e sem conflitos – O processo de mudança caracterizado pelo termo Empowerment é vincadamente político e é caracterizado por relações de dominação, envolvendo opressores e oprimidos. Negar esta característica do processo, tentando mantê-lo completamente neutral e livre de conflitos é não aceitar o facto de que este processo de mudança, uma vez *accionado*, tende a alastrar-se para outras dimensões da vida das pessoas e dos grupos sociais, não podendo ser controlado. Romano (2002) vê o Empowerment como fermento social, que não deve ser “pasteurizado” – i.e., está mais para inovação criativa que para evolução controlada.

1.4. – O Empowerment como dádiva – o Empowerment não é algo que se pode fazer por alguma pessoa ou grupo. Os agentes externos não constroem este processo de mudança, embora possam funcionar como catalisadores iniciais.

1.5 – A superpolitização e a atomização do Empowerment – assiste-se a uma divisão de opiniões relativamente à forma como se deve pensar o Empowerment, umas que sobrevalorizam a individualidade e outras que a subvalorizam. As primeiras colocam o indivíduo no centro do processo de Empowerment, acreditando que só este é que muda, e não também o que o rodeia. A identidade da pessoa como produto histórico, social e cultural é posta em segundo lugar, em função do interesse atomizado do indivíduo. Por outro lado, há também teorias que colocam o indivíduo num segundo plano, em detrimento das relações

de poder entre grupos sociais e organizações. Assiste-se neste caso a uma superpolitização do Empowerment.

1.6. – O Empowerment como técnica que se aprende – começa-se a dar cada vez menos importância à troca de experiências e à construção de respostas conjuntas em casos de dominação e de Exclusão Social, passando a ser mais importante a tecnização e pedagogização do Empowerment, isto é, o ensino de teoria numa situação de formação.

7. O que entendemos por “Empowerment”

Depois de analisarmos alguns dos *erros* mais comuns na definição de Empowerment, apresentamos em seguida algumas definições deste conceito por autores que consideramos relevantes para a teoria e a prática do desenvolvimento, deixando para o final deste capítulo a formulação da definição de Empowerment que mais se adequa a esta dissertação.

Um dos propulsores deste conceito, Friedmann (1992), considera que o Empowerment é uma estratégia alternativa à forma tradicional de promover o desenvolvimento. Segundo este autor, o **Empowerment tem como objectivo a mudança de rumo da história de exclusão da maioria da população em relação ao poder económico e político, melhorando desta forma as suas condições de vida.** A um nível mais abrangente, trata-se de **humanizar o próprio sistema, responsabilizando o Estado perante a Sociedade Civil, transformando a Sociedade, incluindo as suas estruturas de poder.**

Empowerment, de acordo com Perkins e Zimmerman (1995), é ao mesmo tempo um modelo teórico que permite compreender o processo e consequências do exercício de influência e controle sobre as decisões que afectam as pessoas, as organizações e a comunidade, e ainda uma orientação de como trabalhar na comunidade.

Segundo Alsop, Bertelsen e Holland (2006), Empowerment é o processo através do qual um indivíduo ou um colectivo **aumenta a sua capacidade de fazer escolhas significativas (agency) e de transformar essas escolhas em acções e resultados desejados**¹⁷.

Para Rowlands (1995) Empowerment é a **capacidade de tomar decisões acerca de questões que afectam a vida de uma pessoa.** Esta autora entende o Empowerment de forma tridimensional: pessoal (desenvolvimento do sentido do “eu” e da confiança); relacional (capacidade para negociar e influenciar a natureza de uma relação); e colectiva

¹⁷ Alsop, Bertelsen e Holland (2006) referem que mesmo quando as pessoas têm a capacidade de ponderar opções e tomar decisões, podem não conseguir efectivar essas mesmas escolhas, devido a constrangimentos da “estrutura de oportunidade” (*opportunity structure*), i.e., os aspectos do contexto institucional que influenciam a capacidade do indivíduo levar a cabo as suas intenções (*agency*), estabelecendo desta forma as “regras do jogo”. A relação da *agency* com a *opportunity structure* vai determinar o grau de empowerment do indivíduo, e consequentemente condicionar os resultados em termos de desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

(trabalho conjunto para conseguir um impacto mais amplo do que aquele que se poderia ter alcançado de uma forma independente).

Segundo Horochovski e Meirelles (2007), a definição de Empowerment aproxima-se da noção de autonomia, uma vez que diz respeito à **capacidade de os indivíduos ou os grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito**. Desta forma, trata-se não só de um atributo, mas também de um processo através do qual se auferem poder e liberdades (positivas e negativas).

O Banco Mundial (1999, 2002) considera que o Empowerment é a liberdade de acção e eleição – à medida que o indivíduo exerce a sua capacidade de eleição, aumenta o controle sobre recursos e sobre as decisões que afectam a sua vida. Define-o como a **expansão dos recursos e capacidades dos pobres para participar, negociar, influenciar, controlar e exigir prestação de contas, às instituições que afectam as suas vidas**. O Banco Mundial identifica quatro elementos transversais a diversos contextos, que favorecem a promoção do Empowerment: o **acesso à informação**; a **inclusão e a participação**; a **prestação de contas**; e a **capacidade de organização local**. Muitos programas e políticas de desenvolvimento têm vindo a utilizar estes quatro elementos como base para os seus projectos de Empowerment.

Segundo Ghita Sen, (1997, *in* FRIDE, 2006) o conceito de Poder tem implícitos dois aspectos centrais: controlo dos recursos (controlo externo) e controlo da ideologia (controlo interno). Desta forma, Empowerment será o processo através do qual se adquire controlo e só será sustentável se o indivíduo conseguir alterar a sua percepção sobre si próprio e tomar as rédeas da sua própria vida.

8. Empowerment – um conceito multidimensional

Rappaport (1984) sugere que o Empowerment é fácil de definir negativamente, pela sua ausência – alienação, falta de poder e de apoio – mas difícil de definir de uma forma positiva, uma vez que toma diferentes formas em diferentes pessoas e contextos. Também pode variar de acordo com níveis de análise. Para podermos caminhar em direcção a uma definição de Empowerment útil a este estudo, torna-se necessário analisar as várias componentes deste construto multidimensional (Perkins & Zimmerman, 1995).

Horochovski e Meirelles (2007) identificam quatro dessas dimensões: 1) níveis ou sujeitos de Empowerment¹⁸; 2) motivações do Empowerment; 3) poderes (ou recursos) do

¹⁸ Também Rappaport (1984) nos dá conta dos vários níveis através dos quais o Empowerment pode ser analisado, quer ao nível micro (pessoa), meso (organizações) e macro (comunidades). Para este autor, o

Empowerment; e 4) modalidades de Empowerment. Segue-se uma explicitação dessas dimensões.

1) Níveis ou sujeitos de Empowerment

Podemos falar de três níveis de Empowerment:

- a) o **Individual** (ou **intrapessoal** ou **psicológico**) é marcado por factores psicológicos como a auto-estima, mas é simultaneamente relacional, na medida que resulta da percepção que os indivíduos têm das suas interacções com o ambiente e com outras pessoas;¹⁹
- b) o **Organizacional**, i.e., aquele é gerado e que tem lugar dentro da organização, através de mecanismos de partilha da liderança e do poder de decisão, fazendo com que estes se distribuam de uma forma mais horizontal (Perkins & Zimmermann, 1995);
- c) o **Comunitário**, que se manifesta quando indivíduos ou grupos de uma comunidade constroem, através de métodos participativos, estratégias para adquirir recursos e atingir os seus objectivos traçados consensual e colectivamente.

Iremos desenvolver em maior detalhe o primeiro e o último níveis de Empowerment (alíneas *a* e *c*), ou seja, o mais restrito e o mais vasto, por os considerarmos de maior importância para esta dissertação.

a) Empowerment Individual

Este tipo de Empowerment pode ser associado ao desenvolvimento de capacidades pessoais (Lopes, 2008) e ocorre quando as pessoas sentem que são competentes, que a sua presença é relevante, que têm motivação para participar e que têm mais oportunidades e recursos para agir do que barreiras e limitações. O Empowerment individual fundamenta-se na linha behaviorista comportamental, partindo do pressuposto de que as estruturas e processos no interior da mente do homem determinam o seu

Empowerment é um processo através do qual as pessoas, organizações e comunidades ganham o maior nível de controlo sobre as suas vidas. Perkins e Zimmerman (1995) reconhecem a interdependência destes níveis, mas enfatizam o nível individual do empowerment psicológico, uma vez que é um objectivo comum a todos os níveis de intervenção.

¹⁹ Mechanic (1991, *in* Reis, 2006, p.5) oferece-nos uma visão de Empowerment bastante limitada ao nível micro, descrevendo-o como um processo através do qual os indivíduos aprendem a compreender a relação próxima existente entre os seus objectivos e a forma como os obter, e ainda entre o seu esforço pessoal e as consequências das suas acções.

comportamento, sendo o poder a capacidade da sua mente de tomar decisões sobre a sua vida pessoal (Riger, 2000).

Para Zimmerman (1990, 1995), não se pode ser ou não ser completamente “empowered”, isto é, o Empowerment não se trata de um “traço de personalidade estático”, mas sim de um “construto dinâmico contextualmente orientado”, que varia consoante as pessoas, contextos, momento em que é analisado (período de desenvolvimento do construto).

Zimmerman (1995) alerta ainda para o facto destas características anunciadas tornarem difícil a construção de uma medida universal para o Empowerment psicológico que servisse todas (ou a maioria) as pessoas e contextos²⁰. Ainda segundo o mesmo autor, o Empowerment psicológico é constituído por três componentes: intrapessoal, interactiva e comportamental, que se fundem para criar a imagem de um indivíduo que acredita que tem capacidade para influenciar determinado contexto (componente intrapessoal), compreende como o sistema funciona nesse mesmo contexto (componente interaccional) e leva a cabo acções para exercer controlo sobre esse contexto (componente comportamental). As três componentes do Empowerment Psicológico encontram-se mais desenvolvidas no Anexo 2.

Freire (1970) defende que há uma indissociabilidade entre as dimensões individuais e sociais do Empowerment. De facto, segundo o autor, o Empowerment individual é essencial mas não suficiente por si só para levar à transformação social, uma vez que apesar de promover no indivíduo experiências de autonomia e liberdade, pode transformar-se facilmente em atitudes individualistas.

Também Zimmerman (1990) alerta para o facto de que uma concepção exageradamente individualista de Empowerment poder limitar a nossa compreensão acerca do construto. Se nos focarmos exclusivamente no nível de análise individual podemos estar a deixar de fora influências ambientais, factores organizacionais ou contextos sociais, culturais e políticos. Os factores contextuais são uma componente essencial para a teoria sobre o Empowerment, mas os factores intrapsíquicos (cognitivos, personalidade e aspectos motivacionais do exercer controlo) são igualmente críticos. O objectivo é entender como aquilo que está na mente de um indivíduo interage com o que está a acontecer no

²⁰ Segundo Zimmerman (1995), todas as componentes do empowerment psicológico enunciados devem ser analisadas para se conseguir medir este construto. No entanto, uma medida universal e global pode não ser desejável, uma vez que é teoricamente inconsistente com o construto, que não é estático, mas sim dinâmico e contextual.

ambiente que o rodeia, para que assim se possa realçar ou inibir o controlo desse mesmo indivíduo sobre os factores que afectam a sua vida. Desta forma, o Empowerment psicológico é um construto contextual, que requer uma análise ecológica do conhecimento individual, processo de tomada de decisões e uma adequação pessoa-ambiente (Zimmerman, 1990).

c) Empowerment Comunitário

Este é o nível mais extenso do Empowerment, dizendo respeito a indivíduos, grupos e à comunidade em geral. A este nível torna-se necessário reconhecer as especificidades do contexto tanto dos indivíduos, como das comunidades e das estruturas sociais onde o Empowerment ocorre. Uma vez que uma comunidade é composta tanto pelos seus cidadãos como pelas suas instituições formais, Rich, Edelstein, Hallman & Wandersman (1995) afirmam que o Empowerment comunitário e a obtenção de resultados satisfatórios só pode ter lugar quando tanto indivíduos como instituições forem *empowered*, i.e., quando tiverem passado pelo processo de Empowerment.

A este nível, as comunidades transformam-se num processo dialéctico – à medida que as pessoas participam em acções comunitárias, vão-se valorizando e aumentando o seu nível de conscientização, acabando por melhor questionar e influenciar as próprias estruturas sociais (Giroux, 1999, *in* Lopes, 2008).

Dunst, Trivette e Lapoint (1992, *in* Rich et al, 1995) sugerem a importância do Empowerment a nível comunitário. Uma comunidade capacitada, i.e., *empowered*, é aquela que responde a ameaças à qualidade de vida e proporciona oportunidades para a participação dos cidadãos na melhoria da própria comunidade.

Fawcett, Paine-Andrews, Francisco, Schultz, Richter, Lewis, Williams, Harris, Berkley, Fisher & Lopez, (1995) sugerem que os modelos de Empowerment comunitário nos ajudam a compreender o processo de ganho de poder e influência sobre as condições que importam às pessoas que coabitam o mesmo bairro, usam o mesmo espaço de trabalho, vivenciam as mesmas experiências e partilham o mesmo tipo de preocupações. O modelo de Empowerment comunitário apresentado por Fawcett et. al. (1995) tem três dimensões: a) factores pessoais ou de grupo, b) factores ambientais; e c) capacidade e resultados de Empowerment. Segundo os autores, a capacidade para provocar a mudança e os resultados de parcerias comunitárias resultam de influências recíprocas entre

factores associados com a pessoa/grupo e o ambiente em geral. Este Modelo de Empowerment Comunitário encontra-se mais desenvolvido no Anexo 3.

2) **Motivações do Empowerment**

Dentro desta dimensão, o Empowerment pode assumir duas características: a reactividade e a proactividade. O **Empowerment reactivo** diz respeito à capacidade de reagir a uma ameaça, normalmente externa. Distingue-se do **Empowerment proactivo**, que por seu turno facilita a procura de soluções preventivas através de acções concertadas (Rich, et. al.,1995).

3) **Poderes (ou recursos) do Empowerment**

Friedmann (1996) e Antunes (2002) distinguem quatro tipos de poderes ou recursos do Empowerment²¹: poderes identitários (ou psicológicos), sociais, económicos, e políticos. Os **poderes identitários** são porventura os mais importantes, uma vez que são necessários para que os sujeitos possam adquirir e dar uso aos demais tipos de poder enunciados. De facto, os poderes identitários dizem respeito à percepção de capacidades individuais, e são os recursos responsáveis pelo aumento da auto-estima, da auto-confiança, da proactividade e do sentimento de pertença dos indivíduos, promovendo o seu auto-conhecimento. Estes recursos são a base para a construção dos restantes poderes identificados por Friedmann e Antunes, uma vez que os outros poderes de nada serviriam se os indivíduos não confiassem nas suas capacidades individuais (nível psicológico). Por outro lado, os poderes identitários ou psicológicos podem também resultar de elevados níveis de poder social, económico e político.

Os **poderes sociais** referem-se ao estatuto do indivíduo num determinado contexto. Para Friedmann (1992) dizem respeito ao acesso a certas “bases” de produção doméstica. Referem-se, entre outros aspectos, ao acesso à informação, conhecimento e técnicas, à capacidade de comunicação de sentimentos e opiniões, ao alcance da voz e opinião do sujeito, à confiança e coesão de um grupo.

Os **poderes económicos** dizem respeito aos recursos financeiros e de sustentabilidade material, como o emprego, o consumo e o rendimento. A existência destes recursos a um nível razoável permite a autonomia dos sujeitos e garante as suas condições mínimas de sobrevivência.

²¹ Friedmann (1996) distingue apenas três tipos de poder: o social, o político e o psicológico. Antunes (2002) acrescenta um quarto – o poder económico, que em Friedmann estaria incluído no poder social.

Por último, os **poderes políticos** dizem respeito ao acesso e à participação activa, consciente e eficaz dos sujeitos ao processo de tomada de decisões sobre tudo o que afecta o seu próprio futuro (Friedmann, 1992). Não se restringem ao poder de votar em processos eleitorais, abarcando ainda o poder e o alcance da voz, da acção colectiva e do controlo (*accountability*), formulação e implementação de políticas. Neste sentido, Pinto (2001, p.247, cit. por Fazenda, 2005), fala-nos de um aumento de poder a vários níveis: “o processo de Empowerment traduz-se num aumento de poder – psicológico, sócio-cultural, político e económico – que permite ao indivíduo aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania”.

4) Modalidades do Empowerment

Rich et al. (1995) identificam quatro modalidades segundo as quais o Empowerment se constitui: formal, intrapessoal, instrumental e substantivo. Segundo estes autores, o **Empowerment formal** tem lugar quando as instituições formais prevêm mecanismos que possibilitam a participação dos indivíduos na tomada de decisões. O **Empowerment intrapessoal** refere-se à confiança e sentimento de competência individual em determinadas situações. No que diz respeito ao **Empowerment instrumental**, este ocorre quando o indivíduo demonstra capacidade para influenciar efectivamente um processo de tomada de decisão através da sua participação como cidadão, utilizando para isso recursos como conhecimento, capacidade de persuasão, recursos materiais, entre outros. Já o **Empowerment substantivo** diz respeito à “habilidade de tomar decisões que resolvam efectivamente os problemas ou que produzam os resultados desejados.” (Rich et al., 1995, p.668). Esta última modalidade de Empowerment requer que os cidadãos e as instituições formais trabalhem em parceria, de modo a chegarem a consensos e decisões.

9. O Poder como elemento central no conceito de Empowerment

O poder é uma questão central no debate sobre o Empowerment. Na perspectiva de Romano (2002), a análise das relações de poder e das situações de dominação devem estar sempre presentes no trabalho de análise de processos de Empowerment, seja qual for o nível (pessoal ou colectivo), o território (local, regional, nacional, global), a dimensão (social, política, económica, cultural, ambiental) ou os objectivos (estratégicos ou organizacionais) que se privilegiem.

Segundo Page e Czuba (1999), a possibilidade de existência de Empowerment depende de duas premissas: a primeira, de que o poder pode mudar e a segunda, que o poder se pode expandir. Se o poder não puder mudar ou expandir-se, se for inerente a alguma posição ou a alguma pessoa, então o Empowerment não é concebível.

O Desenvolvimento reconhece no poder um elemento central para efectivas transformações sociais. O poder encontra-se em qualquer processo de mudança, sendo a dinâmica que determina as relações sociais, económicas e políticas. Esta noção foi posta em prática no conceito de Empowerment, que entendemos como um processo que procura, tanto fazer face aos desequilíbrios de poder, como ajudar aqueles que não o têm a consegui-lo (FRIDE, 2006).

O poder é frequentemente associado à possibilidade de um homem ou de um grupo de homens realizar (ou levar outros a realizar) a sua vontade própria, mesmo se esta encontrar resistência por parte de outros (Weber, 1946, *in* Page & Czuba, 1999). Para Giddens (1989), o poder é a capacidade de obter resultados e só existe quando usado numa rede de relações sociais entre pessoas. Não se afigura como um obstáculo à liberdade ou à emancipação, mas sim como seu próprio veículo, embora não se devam descurar as suas propriedades coercivas.

O poder está ligado ao conhecimento (FRIDE, 2006). Graças a este factor adquire-se legitimidade e autoridade na utilização do poder. O conhecimento ajuda também a interpretar o contexto em que se vive e facilita a alteração das relações existentes de poder. Nesta perspectiva, a Aprendizagem ao Longo da Vida, acerca da qual falámos anteriormente, assume uma importância fundamental, uma vez que vai possibilitar ao indivíduo a aquisição de competências e, portanto, de poder.

Na década de 70 defendia-se que a causa do subdesenvolvimento se prendia na relação entre o poder e a Pobreza (FRIDE, 2006). A teoria de Freire (1987, *in* Lopes, 2008) argumenta que só o acesso ao poder real pode romper com o que ele denomina de “cultura do silêncio”, que caracteriza a dependência e a marginalidade dos que carecem de poder (*disempowered*). Estas teorias aliadas ao fracasso dos programas de desenvolvimento dos anos 80 fizeram com que se generalizasse a ideia de que uma reforma estrutural e uma distribuição mais equitativa do poder seriam as únicas formas de quebrar o ciclo de Pobreza.

Uma revisão do conceito de poder no contexto do desenvolvimento revela uma clara distinção entre o poder negativo e o poder positivo²². Na sua concepção negativa, o poder é uma forma para confrontar os que não têm poder com os que o possuem. Por outro lado, de uma perspectiva mais positivista, o termo é definido como poder de fazer, de ser capaz assim como de se sentir com maior controlo em determinadas situações. Esta visão considera que o indivíduo, graças à sua atitude crítica, tem um papel activo (e não passivo), podendo fazer parte de qualquer programa de desenvolvimento.

O poder que é ampliado através do processo de Empowerment provém de fontes sociais, económicas, políticas e culturais, e vai permitir ao indivíduo aumentar a sua capacidade e autoridade para: a) influenciar o pensamento dos outros (*poder sobre*); b) ter acesso a recursos e bens (*poder para*); c) tomar decisões e fazer escolhas (*poder para*) e ainda d) para resistir ao poder dos outros (*poder de*) (Pinto, 2001, *in* Fazenda, 2005).

Utilizando outra nomenclatura, Rowlands (1995) distingue entre quatro tipos de poder: poder sobre, poder para, poder com e poder desde dentro. O **poder sobre** representa um “jogo de soma zero” em que o aumento de poder de um indivíduo significa a perda de poder do outro. Esta perspectiva implica uma dinâmica de opressão que influencia a tomada de decisões e a forma de exercer influência, afectando ainda a auto-percepção de indivíduos e grupos e a sua capacidade de agir e de exercer influência. Segundo Romano (2002), o *poder sobre* apresenta-se como algo finito, transferível, que se pode ganhar: a aquisição de poder por alguém significa a perda de poder para outros.

O poder sobre é o único dos quatro tipos de poder que não é cumulativo. Seguem-se os restantes três, que assumem características positivas e cumulativas. Estes três tipos são chamados por Craig e Mayo (1995, *in* FRIDE, 2006) e Korten (1987, *in* FRIDE, 2006) como poderes de “soma variável” ou de “soma positiva”. O **poder para** é o poder de estimular as actividades de outros indivíduos, aumentando a sua auto-estima. É um poder que abre possibilidades e acções sem que haja dominação, ou poder sobre. Este poder está directamente relacionado com o **poder com**, que afirma que o todo é superior à soma das partes. O poder com manifesta-se quando um grupo toma uma decisão colectiva para um problema comum, permitindo que todos intervenham e se expressem individualmente. No que diz respeito ao **poder desde dentro**, ou **poder interno**, este baseia-se na geração de confiança do indivíduo em si mesmo e portanto está directamente ligado à auto-estima.

²² A nomenclatura varia consoante o autor.

Manifesta-se na capacidade de resistir ao poder dos outros e de não fazer coisas que realmente não se deseja.

10. Empowerment na prática – operacionalização do conceito

Empowerment é um construto complexo, que envolve uma multiplicidade de métodos e indicadores, que dificilmente poderão ser universalizados (Zimmerman, 1995). Devido a esta complexidade, FRIDE (2006), refere que mesmo a definição de Empowerment está sujeita a debate, uma vez que impor uma única definição pode ser restritivo, contradizendo assim a própria noção de Empowerment, que se trata de ser subjectivo, flexível e pessoal. Apesar disto, uma compreensão do conceito do ponto de vista do desenvolvimento é crítica para que seja operativo, mensurável e avaliável.

Também Horochovski e Meirelles (2007), partindo desta complexidade, propõem que os instrumentos para qualquer investigação neste domínio sejam criados especificamente para a realidade a ser investigada. Estes instrumentos devem conjugar diferentes procedimentos – quantitativos e qualitativos para se conseguir fazer face à complexidade do conceito em análise.

Para Zimmerman (1990), quaisquer métodos de pesquisa que utilizarmos para estudar o Empowerment serão inevitavelmente limitadores ou facilitadores para a nossa compreensão do construto. Até que deixemos de utilizar prioritariamente métodos quantitativos, teremos uma visão limitativa do construto. Abordagens qualitativas como histórias de vida, relatórios práticos e observações participantes, são importantes pontos de partida para expandir o nosso repertório de métodos de pesquisa.

11. Empowerment em diversos âmbitos

O Empowerment tem diferentes significados dependendo do contexto em que é utilizado. A sua concepção varia consoante as disciplinas que o usem: Psicologia, Ciências Políticas, Direito, Educação, Economia, Saúde, entre outras.

Em seguida apresentamos brevemente os âmbitos mais significativos em que este termo tem vindo a ser empregado:

No **campo educativo**, o Empowerment tem as suas raízes no conceito de conscientização crítica, do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Freire (1977), atribui à conscientização um “acto de conhecimento”, que implica “a revelação gradual da realidade”. Boud, Keogh e Walker (1996, *in* Pires, 2005), destacam o papel do processo reflexivo sobre a experiência, que permite a avaliação, a realização de escolhas e a tomada de decisões. Freire (1977)

defendia que para a experiência ser formadora, a mesma teria que ser apropriada (pensada, reflectida, simbolizada, interpretada) pelo sujeito. Para este autor, o Empowerment seria então uma transformação ao nível da consciência pessoal do indivíduo sobre as suas circunstâncias pessoais e o contexto social em que vive.

No contexto da **Gestão Empresarial**, o termo Empowerment refere-se a um processo de distribuição de poder graças ao qual o empregado tem maior capacidade para tomar decisões e controlar o seu trabalho com mais autonomia. Esta definição tem sido criticada pois parece favorecer mais o interesse das empresas e não o interesse individual dos trabalhadores, uma vez que na realidade o empregado irá trabalhar mais sem que lhe seja dado em troca um aumento real de poder.

O termo Empowerment começou também a ser utilizado no contexto do **Trabalho Social**, definindo-se como um processo que permite aos indivíduos, às famílias e às comunidades o aumento do seu poder pessoal, socioeconómico, político, para com ele melhorarem as suas condições de vida. Da mesma forma, na **Comunicação Social**, o Empowerment entende-se como a capacidade de produzir certos efeitos em outras pessoas (FRIDE, 2006).

No que diz respeito ao campo da **Saúde**, Judi Chamberlin (1997) apresenta-nos uma definição de Empowerment, que apresenta elementos comuns com a auto-estima e a auto-eficácia, mas que não se esgota nestes dois termos. Segundo a autora, Empowerment na saúde mental significa ter capacidade para melhorar e controlar a sua saúde, apresentando qualidades como ter capacidade para: tomar decisões, aceder a informação e recursos, fazer escolhas, ser assertivo, sentir que cada indivíduo pode fazer a diferença, pensar criticamente, redefinir a sua própria pessoa; redefinir as suas relações com o poder institucionalizado; para expressar as suas frustrações e reconhecer os seus limites; sentir-se parte de um grupo; compreender que as pessoas têm direitos inalienáveis que devem ser respeitados; desejar a mudança; aprender a desenvolver capacidades; mudar a percepção que os outros têm das suas competências e capacidades de acção; dar-se a conhecer, ser menos introvertido; compreender que o desenvolvimento pessoal é um processo de crescimento e de mudança; e por fim aumentar a sua auto-estima. No campo da saúde mental, Ornelas (1997) refere que há resultados concretos da aplicação da filosofia de Empowerment, nomeadamente um aumento da participação dos doentes nos processos de decisão, um maior controlo e sentido de responsabilidade sobre as próprias vidas.

12. Empowerment, Pobreza e Exclusão Social

Friedmann (1992) afirma que a Pobreza é o estado de *Disempowerment*, i.e., de falta de poder (pressupõe que as famílias pobres não têm poder social para melhorar as condições de vida dos seus membros). O mesmo autor afirma que a Exclusão Social e a Pobreza são resultantes de factores internos e externos ao indivíduo, mas que é a acção e a vontade do próprio homem que pode quebrar esse ciclo de marginalização.

Segundo Barreto (2004) Empowerment é simultaneamente um meio e um fim na transformação das relações de poder existentes e para superar o estado de Pobreza. É um meio de construção de um futuro possível, palpável, capaz de recuperar as esperanças da população e de mobilizar as suas energias para a luta por direitos no plano local, nacional e internacional. Mas o Empowerment é ainda um fim, uma vez que o poder se situa no cerne da definição e da superação da Pobreza. O Empowerment necessita de ser constantemente renovado para garantir que a correlação de forças não torne a reproduzir as relações de dominação que caracterizam a Pobreza.

No combate à Pobreza, a abordagem do Empowerment remete para o desenvolvimento das capacidades das pessoas pobres e excluídas e das suas organizações e comunidades, para transformar as relações de poder que limitam o seu acesso e relacionamento com o Estado, o mercado e o terceiro sector. Procura-se que desta forma as pessoas excluídas alterem a sua situação de privação em relação a determinadas liberdades, para que possam fazer as suas escolhas, implementá-las e beneficiar delas.

13. Conclusão

Depois de analisado o conceito de Empowerment, a sua história, dimensões e de apresentadas várias considerações de alguns dos autores mais relevantes nesta área, podemos concluir que é um termo extremamente complexo e de difícil definição. Segundo FRIDE (2006), a origem ambígua e ambiciosa do Empowerment favorece a “diluição” e esvaziamento do conteúdo do conceito, que se tem de reinventar cada vez que se quer utilizar.

Encontramo-nos neste ponto face a um dilema. Se por um lado entendemos que uma falta de definição generalizada de Empowerment se pode tornar num problema para as políticas e programas de desenvolvimento (uma vez que não permite instrumentalizar o termo), por

outro, acreditamos que a imposição de um único conceito pode ser restritiva e contraditória à própria noção de Empowerment, que se pretende subjectiva, flexível e pessoal.

Não pretendendo limitar ou restringir o alcance do conceito de Empowerment, não podemos deixar de explicitar o significado que atribuímos ao termo, uma vez que é um dos conceitos centrais desta dissertação. Assim, apresentamos em seguida a definição que propomos, sendo um reflexo das considerações previamente apresentadas.

Empowerment é um **processo de capacitação e de aumento de poder** (psicológico, sócio-cultural, político e económico) **que ocorre quando o indivíduo cria ou aproveita oportunidades para exercer controle sobre o seu próprio destino, melhorando desta forma as suas condições de vida.** A Aprendizagem ao Longo da Vida contribui em muito para o Empowerment de um indivíduo, uma vez que consolida e amplia os seus conhecimentos, conferindo-lhe desta forma poder e competências para agir e controlar a sua vida de forma autónoma. Este conceito também pode ser visto como um **resultado deste processo, i.e., um indivíduo *empowered*, consegue tomar decisões sobre assuntos que afectam a sua própria vida, fazer correspondência entre os seus objectivos e a forma como os conseguir e exercer efectivamente a sua cidadania.**

O **Empowerment ocorre/está presente a vários níveis** – individual, organizacional e comunitário – **e pode ser potenciado** através do acesso à informação, da interacção, da participação e da capacidade de organização das pessoas, organizações e comunidades. **Pode ser visto como um factor que contribui para a luta contra a Pobreza e a Exclusão Social** (como estados de *Disempowerment*), sobretudo ao nível individual, uma vez que só a vontade e acção do próprio homem pode quebrar este ciclo de marginalização.

A operacionalização do conceito em toda a sua complexidade corre em diversos âmbitos, da educação à saúde, e **a sua avaliação deve ser feita através da utilização combinada de vários métodos e indicadores quantitativos e qualitativos.**

Tendo apresentado a nossa definição de Empowerment, parece-nos importante saber se e como é que o aumento de poder dos indivíduos, grupos e comunidades pode contribuir para a prevenção ou para a saída da situação de Exclusão Social. O próximo capítulo trata do tema da Pobreza e da Exclusão Social e pretende, entre outros aspectos, responder a estas questões.

3. Pobreza e Exclusão Social

1. Introdução

A erradicação da Pobreza e da Exclusão Social é, simultaneamente, um dos principais objectivos e também dos maiores desafios do desenvolvimento e da promoção dos direitos humanos nos dias de hoje, sendo cada vez mais consensual a opinião de que não basta apenas promover o desenvolvimento económico, mas também conciliá-lo com a justiça e coesão social. Estes desafios estão presentes num número cada vez maior de documentos (Friedmann, 1996; Estivill, 2003), sendo de salientar, pela sua visibilidade, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, definidos pela Organização das Nações Unidas no ano de 2000 (onde está presente a meta de reduzir a Pobreza extrema para metade até 2015).

Neste capítulo procuramos desenvolver brevemente o conceito de Exclusão Social como distinto e complementar do conceito de Pobreza, apresentando algumas das estratégias de luta contra este fenómeno. No seguimento da discussão conceptual em torno do conceito de Exclusão, abordaremos ainda o conceito de Empowerment, enquanto uma abordagem que poderá contribuir para a prevenção ou mesmo saída de circuitos excludentes.

2. Pobreza e Exclusão como conceitos distintos, mas complementares

Até meados da década de 1980, os conceitos de Pobreza e de Exclusão Social eram utilizados de forma indistinta para abordar os problemas respeitantes a pessoas e grupos desfavorecidos da Sociedade (Costa (Coord.), 2008). A escolha da utilização de um ou outro conceito tinha na altura a ver com a tradição de análise social aplicada em diferentes contextos – a perspectiva anglo-saxónica trabalhou sobretudo o conceito de “Pobreza”, enquanto que o conceito de “Exclusão Social” surge no âmbito da tradição francesa.

Segundo Costa (Coord., 2008), a maior diferença entre os dois conceitos reside na forma de analisar a Sociedade. De facto, os estudos sobre o fenómeno da Pobreza interessam-se sobretudo por questões de distribuição dos recursos, bens e serviços, acesso, oportunidades, expectativas e motivações, numa perspectiva de análise de cima para baixo (*top-down*), i.e., os que têm *mais* situam-se no topo e os que têm menos vão sendo “colocados” progressivamente mais abaixo na pirâmide. Os que nada têm encontram-se, segundo esta abordagem, na base.



Figura 1 - Distribuição dos Recursos segundo uma abordagem piramidal de cima para baixo.

Pelo contrário, o conceito de exclusão adota uma perspectiva de dentro-para-fora, colocando a ênfase na força dos laços sociais entre a pessoa e os grupos ou a Sociedade. Enquanto que “pobre” é sempre aquele que *não tem*, “excluído” pode ser tão simplesmente aquele que *tem* determinadas características (como sexo feminino, idade avançada, etnia africana).

Pereirinha (1992, p.170, cit. por Monteiro, 2008, p.55) faz uma distinção, a nosso ver muito clara, entre o conceito de Pobreza e de exclusão, afirmando que “o conceito de Pobreza, analisado enquanto situação de escassez de recursos de que um indivíduo ou família dispõem para satisfazer necessidades consideradas mínimas, acentua o aspecto distributivo do fenómeno” (e a forma como os recursos se encontram distribuídos entre os indivíduos e/ou famílias na Sociedade). Enquanto que o conceito de Exclusão Social acentua aspectos relacionais do fenómeno, quando encaramos este conceito enquanto situação de inadequada integração social”.

Falar sobre Exclusão Social é expressar que não se trata tanto da Pobreza e das desigualdades na pirâmide social, mas sim em que medida se tem, ou não, um lugar na Sociedade e perceber a distância entre os que participam e beneficiam da dinâmica societal e os que são excluídos e ignorados devido a essa mesma dinâmica (Adell, 2002).

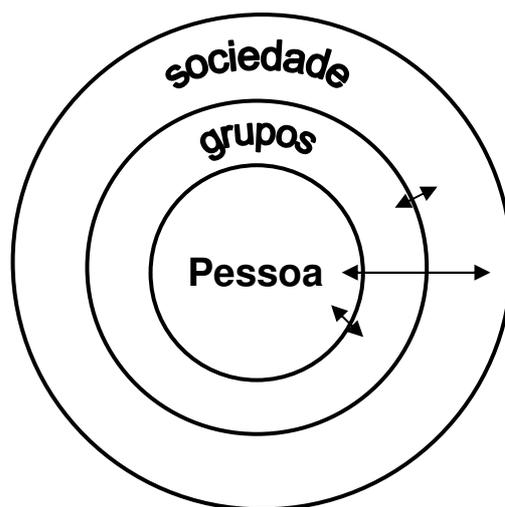


Figura 2 – Representação da Exclusão Social de uma perspectiva de dentro-para-fora, como sendo a debilidade dos laços sociais entre a pessoa e os grupos ou a Sociedade.

A Exclusão Social pode manifestar-se a várias escalas: micro (individual - pessoa), meso (relações entre homens e mulheres e destes com as instituições intermédias e grupos - grupos) e macro (relações entre os dois níveis anteriores com o conjunto da Sociedade - Sociedade).

Costa (Coord., 2008) afirma que a partir da década de 80, os dois conceitos deixaram de poder ser tratados como britânicos ou europeus. Em 1989, em Alghero, Peter Townsend (britânico) e Robert Castel (francês) foram dois dos convidados de um seminário organizado pela Comissão Europeia para discutir este assunto. O debate acerca da distinção da Pobreza da Exclusão Social assumiu, então, uma escala europeia. Desde este momento a questão tem-se mantido no centro do debate, dado que não se chegaram a respostas concretas no que diz respeito à definição de Exclusão Social e às diferenças deste conceito relativamente ao da Pobreza.

Os conceitos de Pobreza e de Exclusão Social são multifacetados, complexos e multidimensionais, devendo ser analisados através de uma perspectiva holística e multidisciplinar. Tratam-se de dois conceitos autónomos mas complementares, apesar de muitas vezes serem confundidos e utilizados como sinónimos, o que provoca alguma instabilidade conceptual.

Um dos aspectos em que parece não haver unanimidade, é na questão de saber se a Pobreza e a Exclusão são sempre fenómenos que ocorrem em simultâneo. Segundo Estivill (2003), “é possível ser pobre e não excluído e, o contrário, nem todos os excluídos são pobres” (p.20). Numa crítica a esta posição, Costa (Coord., 2008) afirma que a Pobreza representa

sempre uma forma de Exclusão Social, mas o contrário não é verdadeiro, pois existem formas de Exclusão Social que não implicam Pobreza.

Existe, todavia, um consenso generalizado de que estes dois termos não são sinónimos, mas sim complementares. Ambos designam o conjunto de desvantagens que os indivíduos apresentam face uma determinada norma (Amaro, 2003), sendo esta norma definida de acordo com a visão de bem-estar em vigor em cada Sociedade (Estivill, 2003), num dado momento.

Uma vez que há tantas interpretações diferentes sobre a definição destes dois conceitos, parece-nos urgente delimitá-los para que a sua utilização seja clara, no decorrer desta dissertação. É esta tarefa complexa que nos propomos realizar em seguida.

3. O conceito de Pobreza e a sua evolução

É comumente aceite que quando um indivíduo vive abaixo de um nível que a Sociedade define como o mínimo razoável, o mesmo se encontra em situação de Pobreza; mas parece não haver consenso acerca de como definir esta situação com mais precisão. A Pobreza é frequentemente identificada como falta de recursos, mas os significados e as utilizações do termo mudaram com o tempo. O debate centra-se normalmente quer nas pessoas em situação de Pobreza (os “pobres”), quer nas formas de medir a Pobreza, mais do que no conceito de Pobreza em si próprio. Acreditamos que tal seria fundamental, uma vez que em muitos textos se utilizam discursos e definições incompatíveis para falar sobre as dimensões, causas e estratégias de luta contra a Pobreza.

Mas como definir a Pobreza? Segundo Orshansky (1969), “a Pobreza é como a beleza, está nos olhos de quem a vê”. Bronfenbrenner (1979) afirma ainda que “é mais fácil reconhecê-la do que defini-la”.

A definição presente no Terceiro Programa Comunitário de Luta contra a Pobreza, contida na declaração do Conselho Europeu de 19 de Dezembro de 1984, sublinha o carácter multidimensional da Pobreza, ao entender “por pessoas pobres, as famílias e os grupos de pessoas, cujos recursos materiais, culturais e sociais são tão escassos que os excluem do nível de vida minimamente aceitável no Estado-membro em que vivem” (cit. por Moreira, 2002, p.4).

Tal como já foi referido, a Pobreza pode ser analisada a vários níveis: micro (indivíduo), meso (agregado familiar) e macro (comunidade) e também sob diferentes pontos de vista. Townsend (1987) e Monteiro (2008) falam-nos de três perspectivas através das quais se

pode pensar a Pobreza, sendo elas: a perspectiva de subsistência, das necessidades básicas e da privação social.

a) A perspectiva de subsistência foi teorizada por Booth (1889) e Rowntree (1901), que definem a Pobreza de modo bastante pragmático, considerando os pobres como aqueles que não conseguem assegurar a sua sobrevivência física. Rowntree procurou estabelecer um critério quantitativo fixo para medir a Pobreza, diferenciando-se do trabalho de Booth que se baseou no valor de um leque de produtos considerados necessários para manter a saúde e a eficiência física. Quantificar e atribuir um preço a estes produtos possibilitava o desenho da chamada “linha de Pobreza”, que define o mínimo necessário para a subsistência, identificando como pobres aqueles que se encontravam abaixo dessa linha. É esta identificação entre um mínimo de subsistência estabelecido cientificamente e a Pobreza que caracteriza aquela que viria a ser definida de “Pobreza absoluta”.

Esta abordagem centra-se na perspectiva do consumo e na privação de rendimentos e é bastante limitada, pois apenas analisa a Pobreza ao nível dos recursos físicos necessários à sobrevivência (nível micro), sem contemplar as necessidades sociais e psicológicas.

b) A perspectiva das necessidades básicas define um conjunto de parâmetros – como a alimentação, vestuário, água potável, educação, habitação, saneamento básico – que devem ser encarados como o mínimo indispensável para cada indivíduo, família e comunidade.

Friedmann (1992) considera a Pobreza como condição de *Disempowerment Sistemático*, como falta de acesso às bases do poder social e consequente incapacidade de satisfação das necessidades básicas dos indivíduos, que “mantêm pobres os pobres e confinam o seu acesso ao poder social ao nível de sobrevivência diária” (p.75). Se estas necessidades básicas não forem satisfeitas, estamos perante uma situação de Pobreza e possivelmente ainda perante outros problemas como mal-nutrição e doenças. Já não se trata apenas, portanto, de mera subsistência mas também de níveis que asseguram alguma qualidade de vida. Em sentido restrito, as necessidades básicas dizem respeito à manutenção da vida; em sentido mais amplo, dependem do padrão de vida de cada comunidade. Kakwani (2006) afirma que sob esta perspectiva, a Pobreza tem lugar quando a falta de capacidade básica é causada

por posse ou controlo insuficiente sobre os recursos. Para este autor, a escolha de uma linha de Pobreza deve reflectir o custo de satisfação das necessidades básicas humanas e ainda o nível de vida do contexto a que se refere.

Em comparação com a perspectiva da subsistência, quando falamos da Pobreza como incapacidade de satisfazer necessidades básicas, o nível de análise, segundo Pereira (2000, *in* Monteiro, 2007) alarga-se para incluir, não só o indivíduo, mas também o agregado familiar e a comunidade (níveis meso e macro). No que respeita aos recursos, deixa de haver uma atenção exclusiva sobre o rendimento para incluir também os recursos e serviços fornecidos pelo Estado. A este propósito, Friedmann (1992) afirma que a “Pobreza é um fenómeno multidimensional e não significa meramente uma relativa falta de rendimento” (p.70).

c) Na perspectiva da **privação social**, a Pobreza aparece com traços sociais mais humanistas. Segundo esta perspectiva, Pobreza é o estado de privação dos elementos essenciais necessários para um indivíduo viver e desenvolver-se física, mental e espiritualmente com dignidade. Mostra a Pobreza como impossibilidade (ou incapacidade) de levar a cabo uma vida longa, digna, livre, saudável, segura, feliz e confortável. Segundo esta perspectiva, a Pobreza impede ainda uma postura participativa na vida cultural e política da Sociedade.

Nesta linha de pensamento, o economista indiano e prémio Nobel da Economia, Amartya Sen (1999), associa a Pobreza à falta de liberdade, conferindo-lhe uma dimensão não só económica, mas também social. O autor relaciona o combate à Pobreza e a melhoria da qualidade de vida com o desenvolvimento de liberdades substantivas e de capacidades (Empowerment) e não apenas com o crescimento do rendimento e da riqueza. De acordo com Sen, ser pobre não significa viver abaixo de uma linha de Pobreza imaginária (como a de menos de dois dólares por dia). Significa ter um nível de rendimentos que não possibilitam a um indivíduo satisfazer certas necessidades básicas, tendo em conta as circunstâncias e requisitos sociais do ambiente (*in* Estivill, 2003). Sen (1999) analisa a Pobreza do ponto de vista das capacidades individuais, que permitem a um indivíduo seguir o tipo de vida que considera mais adequado para si próprio. Colocando a ênfase no desenvolvimento das capacidades dos pobres, Sen encara-os como agentes e não como meros beneficiários. Neste sentido, a superação do estado de Pobreza está intrinsecamente ligada ao conceito de Empowerment – que analisámos anteriormente nesta

dissertação – na medida em que vai tornar possível a tomada de decisões acerca de questões que afectam a vida de uma pessoa. Vieira (2005), em concordância com Sen, afirma que a promoção das capacidades favorece directamente e indirectamente o enriquecimento das vidas humanas e a redução das privações, sendo deste modo importante privilegiar a compreensão da natureza e das características da Pobreza, em vez de se concentrar apenas nas relações instrumentais (rendimentos).

As três perspectivas foram apresentadas por ordem sequencial, tendo a primeira dado lugar à segunda e esta sido gradualmente substituída pela terceira. De facto, o conceito de Pobreza deixou de ser considerado numa perspectiva de mera subsistência e satisfação das necessidades básicas, para ser concebido actualmente numa visão mais holística e integral, tomando em linha de conta as necessidades sociais, culturais e políticas dos indivíduos, famílias e comunidades, como explicamos em seguida.

O paradigma da Pobreza como rendimentos insuficientes e não-satisfação das necessidades básicas (perspectivas um e dois) foi ultrapassado nos anos 60 por Peter Townsend. Segundo Veit-Wilson (2005), a definição de Pobreza dada por Townsend realça os vários traços da Pobreza, enfatizando que não se trata apenas de um construto económico, mas também social. De facto, a partir de Townsend, os teóricos subsequentes passaram a partilhar outra visão de Pobreza, afirmando que esta diz respeito não só à privação, à escassez de recursos necessários para garantir o atendimento das necessidades básicas de um determinado indivíduo, grupo social ou comunidade (ex: alimentação e habitação digna) e a condições materiais insuficientes (nível de rendimento, ausência de salário), mas também a factores de natureza subjectiva, à “impossibilidade do indivíduo exercer os seus direitos e à negação da sua condição básica de cidadão” (Baptista, Perista e Aguiar, 1995).

Reforçando esta ideia, Costa (Coord., 2008) define a Pobreza como sendo uma “situação existencial, para a qual concorrem não só as necessidades materiais (carências graves) como elementos de ordem psicológica, social, cultural e espiritual” (p.22).

Veit-Wilson (2005) elaborou uma síntese de várias definições de Pobreza vastamente aceites no início do século XXI, concebendo a Pobreza como sendo uma condição que apresenta níveis e experiências de vida inaceitáveis de acordo com os standards sociais relativos vigentes, causados por uma falta de poder sobre recursos tangíveis e intangíveis, necessários para fazer parte da Sociedade e atingir esses níveis e experiências de vida, sem os quais as pessoas são efectivamente excluídas tanto da participação como de um estatuto digno.

4. Pobreza Absoluta e Pobreza Relativa

Antes de terminarmos esta abordagem mais aprofundada do conceito de Pobreza é importante discutir a diferença identificada por alguns autores entre a Pobreza Absoluta e a Pobreza Relativa. A **Pobreza Absoluta** está relacionada com condições mínimas de sobrevivência, sendo considerado pobre, todo aquele que auferir um rendimento inferior a um determinado valor monetário. Esta linearidade da definição de Pobreza Absoluta faz com que esta seja definível em termos quase idênticos em qualquer parte do mundo. O autor que mais se destaca na definição da Pobreza de uma forma absoluta é Rowntree (1901, *in* Estivill, 2003). Este autor analisa a Pobreza de uma perspectiva orçamental, definindo a Pobreza com referência a um conjunto de necessidades básicas identificadas por via normativa. Para Rowntree, o limiar da Pobreza é a “despesa mínima necessária à manutenção de mera saúde física”, ou seja, diz respeito à alimentação, renda da casa e “diversos domésticos” (roupa, luz, combustível, etc.) (1901, *in* Estivill, 2003). O peso das necessidades fisiológicas na definição de Rowntree de Pobreza fez com que a mesma fosse conhecida por “conceito de subsistência” (segundo Townsend, 1979, p.33) ou “perspectiva biológica” (segundo Sen, 1999).

Townsend (1993, *in* Veit-Wilson, 2005) critica esta abordagem rígida, afirmando que a Pobreza deve ser relativizada, uma vez que se rege segundo parâmetros temporais e espaciais diversos. Para este autor, uma definição absoluta de Pobreza não é concebível dado que as necessidades, mesmo aquelas que estão incluídas no conceito de subsistência, variam de Sociedade para Sociedade e de tempo para tempo. Assim, o conceito de **Pobreza Relativa** surge como alternativa ao conceito absoluto, e ocorre quando um indivíduo ou uma família tem o mínimo necessário para subsistir, mas não possui os meios para viver de acordo com o padrão de vida da área onde estão inseridos nem com pessoas de estatuto social comparável. Para este autor, a definição de necessidades é fornecida pelo contexto social: o que é habitual ou pelo menos amplamente encorajado ou aprovado pela Sociedade (Costa (Coord.), 2008). Esta visão da Pobreza está ligada à Exclusão Social, ou seja, refere-se à confrontação do nível de vida do indivíduo com o da Sociedade onde ele vive.

5. Pobreza Temporária e Pobreza Duradoura

Rodrigues, Samagaio, Ferreira, Mendes e Januário (1999) referem ainda uma outra distinção essencial para a definição de Pobreza, baseada na sua duração. Segundo os autores, a Pobreza Temporária remete para os fluxos de saída e entrada na Pobreza, delimitados no tempo; enquanto que a Pobreza Duradoura está relacionada com a reprodução social e o

processo cíclico de reprodução da Pobreza. Um dos maiores factores que podem contribuir para o aumento do risco de Pobreza Temporária nos dias de hoje é o enfraquecimento dos vínculos laborais. Quando a precariedade do trabalho começa a adquirir um carácter de permanência, o risco de Pobreza Duradoura aumenta. Quando o desemprego tem uma natureza estrutural, ou seja, é de longa duração²³, o risco de surgimento de uma Pobreza duradoura é ainda maior.

6. O conceito de Exclusão Social e a sua evolução

A publicação do livro “Les Exclús – un français sur dix”, de René Lenoir, em 1974 é considerada o marco da origem da expressão Exclusão Social. O autor desta obra tinha como principal objectivo tratar de questões de mendicidade e indigência, salientando a incapacidade da economia em crescimento de incluir determinados grupos e indivíduos. Para Lenoir, apesar do desenvolvimento económico, ainda havia um importante sector da população à margem do benefício desse progresso. Das causas da Exclusão Social, o autor destacava o ritmo rápido e desordenado do processo de urbanização, a uniformização e rigidez do sistema escolar, a perda de raízes devido à mobilidade profissional, as desigualdades na distribuição dos rendimentos e no acesso aos serviços.

Esta obra assume grande importância sobretudo por fazer com que a partir de então se comesse a tratar a exclusão não apenas como um fenómeno de ordem individual, mas também social.

A partir da publicação da obra de Lenoir, o debate em torno da Exclusão Social aumentou, sendo hoje um conceito importantíssimo à escala mundial. É um conceito multidimensional, heterogéneo, que se refere a um problema grave e complexo. Talvez por isso, Costa (1998) prefira utilizar o termo no plural – exclusões. A definição proposta por este autor é ilustrada com exemplos de cinco formas de exclusão: Pobreza, minorias étnico-culturais, desemprego/emprego precário, população idosa e sem-abrigo. A este propósito, serão analisados com maior profundidade os grupos de risco no ponto 8 deste capítulo.

O Social Exclusion Unit (2001) define a exclusão da seguinte forma:

²³ O Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP) define desempregado como sendo um indivíduo inscrito num Centro de Emprego, que não tem trabalho, procura um emprego como trabalhador por conta de outrem, está imediatamente disponível e tem capacidade para o trabalho. Refere ainda que um desempregado de longa duração está na condição de desempregado há um ano ou mais. Para mais informações consulte http://www.iefp.pt/estatisticas/Documents/GLOSSARIO_VERSAOFINAL.pdf.

“a shorthand term for what can happen when people or areas suffer from a combination of linked problems such as unemployment, poor skills, low incomes, poor housing, high crime, bad health and family breakdown”(p.10).

Podemos tecer algumas considerações a partir desta definição: primeira, que a Exclusão Social não é um fenómeno que afecta apenas o indivíduo ou grupos de indivíduos – pode afectar territórios também; e segunda, que a exclusão pode ser (e é normalmente) o resultado de uma combinação de problemas.

É consensual para a maioria dos autores que se debruçam sobre este tema (como Orshanski, 1969; Fernandes, 1995; Estivill, 2003) que a exclusão e a inclusão são dois fenómenos naturais, que têm lugar mesmo quando não nos apercebemos disso. De facto, qualquer Sociedade, grupo, ou mesmo qualquer indivíduo, na construção da sua própria identidade acaba por estabelecer e reconhecer diferenças que os separam das outras Sociedades, dos outros grupos e dos outros indivíduos. Segundo Estivill (2003), “para as pessoas, excluir e incluir faz parte de um duplo movimento vital. Por um lado, para se afirmar como alguém diferente dos outros e, por outro, por não poder viver sem eles” (p.63). De facto, o conceito de Exclusão Social diz respeito aos vários significados para a problemática das desigualdades, quer sejam sociais, culturais, de género, económicos, entre outros.

Xiberras (1996) define a exclusão como um processo multidimensional que atinge muitas pessoas, de qualquer extracto social ou em qualquer aspecto de sua existência. Tal como a Pobreza, também a exclusão se pode manifestar a vários níveis: micro (individual), meso (grupos e agregado familiar) e macro (Sociedade). De facto, Estivill (2003) afirma que a Exclusão Social, cultural, económica e política pode iniciar-se no âmbito da família, do bairro, da povoação e chegar até à maior escala das relações internacionais.

Para Estivill (2003), a Exclusão Social não pode ser separada da exclusão política (não acesso aos direitos da cidadania – direitos civis, políticos e sociais), económica (distribuição e acumulação desigual de recursos) e cultural (falta de domínio de idiomas, pautas culturais e de consumo). Estes tipos de exclusão acumulam-se e influenciam-se mutuamente. De facto, a Exclusão Social abrange o emprego, o rendimento, o bem-estar, experiências sociais e a participação democrática (Commins, 1993, *in* Rodrigues, 2002). Assim, a Exclusão Social pode ser vista como “uma acumulação de processos confluentes com rupturas sucessivas que, despoletada no centro da economia, da política e da Sociedade, vão afastando e “inferiorizando” pessoas, grupos, comunidades e territórios em relação aos

centros de poder, aos recursos e aos valores dominantes” (Estivill 2003, p. 20). Pereirinha (1992) identifica várias dimensões da exclusão, afirmando que basta a falta de uma delas para o indivíduo se encontrar excluído. De facto, o autor considera a Exclusão Social como falta de integração, quer esta seja cívica, económica, social ou interpessoal.

Estivill (2003) afirma que “a exclusão está relacionada com a insatisfação, o mal-estar de todo o ser humano quando se encontra em situações nas quais não pode realizar tudo aquilo que deseja ou ambiciona para si próprio e para a sua família” (p. 13).

Para Costa (Coord., 2008), para se dar início ao percurso que conduz ao conceito de Exclusão Social, a primeira questão que se deve procurar responder é “Excluído de quê?”. O próprio termo refere que esta exclusão, sendo “social” se refere à Sociedade e aos laços sociais que a pessoa estabelece com a família, rede de amigos, vizinhança e comunidade. De facto, o estabelecimento destas relações são fundamentais para que se possa considerar que uma pessoa está integrada na Sociedade.

No entanto, a inclusão na Sociedade não é apenas a existência de redes de sociabilidade (Costa (Coord.), 2008). Respeita ainda ao domínio económico, às relações institucionais, às características dos territórios, às referências identitárias, ao sentimento de pertença, entre outros.

Em resposta à mesma interrogação de Costa, Amaro (1999) afirma que a exclusão se manifesta em seis dimensões principais da vida quotidiana dos indivíduos: a dimensão do SER, do ESTAR, do FAZER, do CRIAR, do SABER e do TER. Pode resultar de factores com várias origens: micro (têm lugar a um nível individual ou de proximidade, como o contexto familiar, e podem resultar de dificuldades atravessadas nos percursos pessoais, experiências negativas, capacidades pouco valorizadas, frustrações, entre outras); meso (normalmente têm um âmbito mais alargado e dizem respeito ao ambiente relacional dos indivíduos e grupos – engloba Instituições com as quais contactam no quotidiano ou que influenciam directamente a sua fora de estar) e macro (dizem respeito ao funcionamento global das Sociedades e são de natureza estrutural, o que torna a sua alteração bastante difícil).

À superação do estado de Exclusão Social chamou Amaro (1999) de **integração**. Este processo pode ocorrer de duas formas: a primeira depende dos esforços do próprio indivíduo e leva a uma **inserção** na Sociedade; a segunda diz respeito ao processo de acesso equitativo a condições e oportunidades oferecidas pela Sociedade e que se chama **inclusão**.

Quando a superação se dá através da inserção, estamos perante um processo de Empowerment do indivíduo. Por outro lado, quando é a Sociedade a abrir portas aos seus membros e a possibilitar o exercer efectivo da cidadania, podemos dizer que esta se torna inclusiva.

Em seguida, vamos analisar cada uma das dimensões da Exclusão Social apontadas por Amaro, mencionando as formas através das quais se podem manifestar. Identificaremos ainda as competências que o indivíduo deve desenvolver através de processos de Empowerment para sair da situação de Exclusão Social (inserção) em cada uma das áreas.

Para Amaro, a Exclusão Social do “*não ser*” pode ser originada pela incapacidade do próprio indivíduo de desenvolver as suas competências pessoais (nível micro) ou mesmo pela falta de oportunidades oferecidas pela Sociedade para que o indivíduo desenvolva e reforce a sua personalidade, a sua auto-estima, auto-conceito e auto-reconhecimento (nível meso e macro). A saída da situação de exclusão ao nível do Ser pode efectuar-se através do processo de construção ou de reforço das **competências pessoais** do indivíduo, como o aumento da auto-estima, do reconhecimento e da confiança nas suas capacidades e virtudes, do sentimento de dignidade, entre outros.

No que respeita ao “*não estar*”, a manifestação da Exclusão Social tem lugar quando as redes de pertença social são pouco desenvolvidas ou inexistentes, ou mesmo quando o próprio indivíduo não estabelece interações com a comunidade em que se insere ou, num âmbito mais alargado, com a Sociedade em geral. A fuga a este tipo de exclusão implica o reforço das **competências sociais e comunitárias** dos indivíduos, no sentido da criação ou reactivação das redes de vizinhança, dos laços familiares ou a um nível mais alargado de interacção social.

A Exclusão Social ao nível do “*não fazer*” remete para a pouca vontade do indivíduo em desempenhar tarefas que são reconhecidas socialmente e que podem melhorar o seu estatuto socio-económico (quer sob a forma de emprego remunerado ou trabalho voluntário sem remuneração), ou mesmo para o fraco reconhecimento por parte da Sociedade das competências adquiridas pelo indivíduo ao longo da sua vida. O Empowerment através do desenvolvimento de **competências profissionais**, da aprendizagem de tarefas ou da partilha de saberes é o caminho sugerido para superar o estado de Exclusão Social na dimensão do fazer.

A quarta dimensão diz respeito à Exclusão Social que se reflecte no “*não criar*” e manifesta-se na pouca capacidade do indivíduo de empreender, de ter iniciativa e de concretizar ideias em acções, mesmo que haja vontade de desenhar projectos de vida. A

superação do estado de exclusão de *não criar* passa pelo desenvolvimento de **competências empresariais**, o que engloba a capacidade de sonhar e de concretizar ideias, de ser criativo, de inventar formas para ultrapassar obstáculos e de liderar projectos (mesmo os mais simples). Esta superação é um processo pessoal mas pode beneficiar da partilha de ideias entre indivíduos.

No que respeita à Exclusão Social como “*não-saber*”, esta pode manifestar-se de duas formas: ou pela existência de uma barreira societal que impede a procura de informação ou cria uma dificuldade de acesso à mesma; ou então é o próprio indivíduo que não procura a informação, mesmo que a esta possa ser facilmente acessível. Tal pode ser devido à não compreensão dos benefícios subjacentes ao acesso à informação. O indivíduo nesta situação pode ultrapassá-la através da aquisição de **competências informativas**, através do recurso à aprendizagem nas suas várias formas: formal, não-formal ou informal. Assim terá maior capacidade de leitura da realidade, maior capacidade crítica e maior capacidade de tomar decisões fundamentadas.

A última dimensão da Exclusão Social pelo “*não ter*” diz respeito a um défice ou privação de recursos (como o rendimento, o poder de compra, o acesso a níveis de consumo médios, dificuldade em estabelecer prioridades nos consumos) para poder fazer face às necessidades básicas e complementares. A manifestação mais comum da exclusão ao nível do Ter é a situação precária face ao emprego ou o desemprego. Os indivíduos que se encontrem excluídos a este nível devem desenvolver **competências aquisitivas**, sobretudo ao nível do emprego e a sua tradução em poder de compra. Também é essencial a capacidade de gestão do orçamento familiar através da priorização de consumos.

No Anexo 4 encontra-se um quadro que sistematiza os vários níveis através dos quais a Exclusão Social se manifesta e as várias formas de superação que dependem do indivíduo (Empowerment) e que levam à sua inserção na Sociedade. Entendemos que esta é a ponte necessária entre os conceitos discutidos nesta dissertação: a aquisição de competências (através de situações de Aprendizagem ao Longo da Vida) dá origem a um processo de Empowerment que permitirá ao indivíduo sair da situação de marginalização e Exclusão Social.

Mais à frente iremos discutir mais aprofundadamente o conceito de Empowerment como uma das estratégias de luta contra a Exclusão Social.

7. Custos e Causas da Exclusão

Para Escorel (1999), a exclusão pode ser vista como um processo e como um resultado – um processo porque se refere a uma trajetória que exclui, e um resultado porque a exclusão pode ser um estado, uma condição resultante desse processo. Estivill (2003) também nos fala da exclusão como um processo, “um itinerário com princípio e fim, por onde se vão percorrendo diversas fases” (p.39). Desta forma, o autor alerta para a necessidade de se analisarem as causas e as origens do fenómeno. Para se determinar através do percurso histórico porque um indivíduo, uma família, um grupo ou um território, ficam submetidos à exclusão e quais os custos dessa marginalização. É esta análise que iremos realizar de seguida.

a) Custos da Exclusão

Uma das razões para a luta contra a Exclusão Social ser actualmente uma prioridade é pelos enormes custos – tanto humanos como financeiros – que este fenómeno produz. Estes mesmos custos são suportados tanto pelos indivíduos e territórios que sofrem em primeira pessoa, mas também pela Economia e pela Sociedade em geral.

O Social Exclusion Unit (2001), referindo-se à realidade britânica, resume do seguinte modo os custos para os indivíduos, grupos e áreas que experienciam a Exclusão Social. Em relação aos **custos para os indivíduos**, enumera os seguintes:

- **Potencial educacional aquém das expectativas** (ou insucesso educacional). Um adolescente de um bairro desfavorecido tem cinco vezes mais probabilidade de frequentar uma escola de ranking inferior e menos probabilidade de adquirir boas qualificações;
- **Perdas financeiras**. Grupos socialmente excluídos têm maior probabilidade de serem mal remunerados pelo seu trabalho;
- **Fraco acesso aos serviços**. Grupos socialmente excluídos têm menor acesso aos serviços, tanto públicos como privados;
- **Stress**. Grupos socialmente excluídos apresentam normalmente maiores níveis de stress e de problemas de saúde mental, devido ao seu isolamento social, dificuldades na gestão de um orçamento familiar reduzido e ambientes com elevadas taxas de criminalidade;
- **Saúde**. A Exclusão Social pode levar a uma fraca saúde física, devido a uma dieta pobre, falta de oportunidades para fazer exercício, ou taxas mais elevadas de consumo de drogas ou tabaco; e
- **Perda de esperança**. Muitas pessoas que estão socialmente excluídas sentem pouca esperança para o futuro, especialmente quando barreiras como problemas de saúde, falta de

transportes, deficiência, baixas qualificações e discriminação limitam as oportunidades de participação na Sociedade. Este sentimento pode ser exacerbado pelo medo de que as perspectivas para o futuro das suas crianças possam não ser diferentes.

No que respeita os **custos sociais**, o Social Exclusion Unit (2001) enuncia os seguintes aspectos:

- **coesão social reduzida**, uma vez que as diferentes áreas, gerações e minorias étnicas experienciam oportunidades e condições de vida radicalmente diferentes;
- **maior nível de crime e sentimento de medo perante a criminalidade**, que pode ser induzida pela própria condição de Exclusão Social;
- **pressão sobre as pessoas que trabalham com grupos excluídos**; e
- **mobilidade reduzida**, uma vez que as pessoas vulneráveis evitam frequentar certas partes da cidade ou sentem-se intimidadas. Tal também pode suceder ao contrário, i.e., serem os *não excluídos* a não quererem frequentar zonas ou territórios marginalizados (tal pode agravar ainda mais a exclusão destes territórios e pessoas).

O Social Exclusion Unit (2001) indica ainda **custos para o contribuinte**. De facto, a despesa pública aumenta nas seguintes áreas: subsídios concedidos; custos de saúde; serviços de apoio àqueles que estão em situação de exclusão; custo do combate ao crime e à toxicod dependência; bem como os impostos que seriam pagos pelos indivíduos excluídos, se estes não estivessem a receber subsídios ou tivessem um emprego que lhes auferisse maior rendimento.

Ao impedir indivíduos e famílias de sair da Pobreza, a Exclusão Social pode também ter **custos para as empresas**, através de:

- **Falta de trabalhadores competentes**: o insucesso educacional e a falta das competências relevantes têm um impacto directo na oferta de indivíduos capacitados no mercado de trabalho;
- **Falta de clientes**: os rendimentos baixos e a dependência de subsídios reduzem o poder de compra;
- **Falta de empreendedorismo**: para prosperar na economia moderna, é necessário que cada vez mais pessoas tenham capacidade e espírito empreendedor e inovador;
- **Maior carga fiscal nas empresas**, como reflexo dos custos sociais.

A redução da Exclusão Social e a sua prevenção no futuro irá reduzir em muito os custos para a Sociedade e proporcionar mais oportunidades aos indivíduos de obterem melhores condições de vida. No entanto, para lidar com a exclusão de forma eficaz, é primeiro

importante saber porque é que se tornou tão pronunciada. É isto que nos propomos fazer em seguida.

b) Causas da Exclusão Social

Segundo Estivill (2003), apesar da exclusão ser cada vez mais visível enquanto produto social, esta também se está a tornar cada vez mais opaca, devido, entre outros factores, à dificuldade de identificar as causas mais profundas que a originam. No âmbito desta dissertação, não se pretende descrevê-las exaustivamente, mas apenas identificá-las.

Para o Social Exclusion Unit (2001), há dois conjuntos de factores que contribuem para a situação de Exclusão Social: as mudanças económicas e sociais e as políticas dos governos, a sua coordenação e os seus métodos de trabalho.

Quanto às **mudanças económicas** estas criaram um contexto de incerteza e fizeram com que se tornasse cada vez mais importante o processo de aquisição e actualização de competências. Seguem-se alguns exemplos:

- Uma economia global mais aberta que leva a uma **maior competitividade** e à necessidade de uma constante actualização de competências;
- **Crescimento de indústrias baseadas no conhecimento**, que requerem maior nível de habilitações²⁴.
- Declínio da importância das indústrias tradicionais;

No que respeita às **mudanças sociais**, estas enfraqueceram alguns dos sistemas/redes de apoio com que as pessoas contavam no passado:

- Muitos indivíduos cresceram em **famílias monoparentais**, que têm maior probabilidade de serem famílias com baixos rendimentos;
- Cada vez mais pessoas têm vindo a vivenciar um **término nas suas relações**, o que as pode deixar mais vulneráveis para lidar com outras dificuldades;
- As **comunidades** tornaram-se **mais polarizadas e fragmentadas**, o que dificulta a construção e manutenção de redes de suporte mútuo que, por exemplo, ajudem um indivíduo a encontrar um emprego.

As **políticas governamentais** também têm desempenhado um papel importante na manutenção dos problemas da exclusão, sendo frequentemente um dos seus causadores. Um dos maiores problemas a este nível prende-se com as fronteiras entre serviços e departamentos, que originam as seguintes situações:

²⁴ Este crescimento nem sempre foi acompanhado por um acesso igualitário a oportunidades de formação, o que ainda acaba por marginalizar mais as pessoas excluídas.

- **Assuntos “órfãos”**. Muitos dos problemas multiplicaram-se porque não havia nenhum departamento específico atribuído para os analisar e resolver;
- **Falta de trabalho em parceria**. Alguns serviços são menos eficientes porque lidam com problemas multidimensionais, por exemplo, os esforços para ajudar uma mãe a encontrar emprego podem falhar se não houver serviços de educação onde possa deixar o seu filho enquanto trabalha;
- **Efeitos perversos**. Por vezes as políticas de uma determinada área podem ter impacto negativo noutras;
- **Duplicação**. Quando há muitos departamentos ou organizações envolvidas no mesmo assunto, pode acontecer que haja por vezes esforços realizados a dobrar, o que significa perda de tempo e dinheiro.

O Social Exclusion Unit (2001) aponta ainda alguns problemas que afectam qualquer governo e que precisam de ser resolvidos, entre os quais: a ênfase no processo e não nos resultados; a tendência para analisar números médios (o que disfarça por vezes a real amplitude dos problemas); a aposta nos programas de curto-prazo; a imposição de soluções top-down; as falhas na recolha e análise dos dados, entre outros.

Segundo Bonetti (1998, *in* Veloso 2009), a exclusão dá-se graças à ruptura de três grandes vínculos: económicos, através do afastamento das relações de produção; sociais, através da desvinculação relativamente a familiares e amigos; e simbólicos, através da renúncia dos sonhos acalentados e do sentimento de inutilidade do excluído.

Estivill (2003) enuncia ao longo do seu texto vários acontecimentos que podem ter contribuído para manifestações da exclusão, que passamos a enunciar:

- rupturas dos laços simbólicos;
- individualismo que leva ao isolamento das pessoas;
- pouca coesão colectiva;
- desintegração familiar;
- desmembramento das redes sociais;
- fragmentação da Sociedade;
- heterogeneidade dos valores e imagens centrais;
- falta de meios de subsistência;
- origens familiares;
- baixo nível de escolarização;

- formação profissional escassa ou reduzida;
- desemprego/trabalho precário ou sazonal;
- alimentação deficiente;
- vencimentos reduzidos;
- habitação inadequada/em más condições;
- estado de saúde debilitado/doenças crónicas ou repetitivas;
- falta de prestações sociais;
- deficit no acesso aos serviços públicos;
- falta de domínio de idiomas, pautas culturais e de consumo.

Capucha (2004) indica também estas causas para a exclusão, mencionando ainda outras situações que contribuem para este fenómeno, como pertencer a comunidades onde predomina a carência, a Pobreza, a marginalidade, o crime, a violência. É enfatizado, portanto, o papel do território na exclusão. Já Estivill (2003) referia a vertente espacial da exclusão. De facto, por não participarem no crescimento económico, alguns bairros, subúrbios degradados ou outras áreas vão ficando na periferia “abandonados à sorte, constituindo, assim, as áreas de uma exclusão económico-social” (p.19). As populações dificilmente podem sair destes circuitos de exclusão – o “território e o conjunto da Sociedade vai ficando empobrecido e excluído e os riscos de vulnerabilidade aumentam para toda a população, mesmo quando nem toda a população nem todos os grupos estão nessa situação” (p.51).

À ruptura dos laços simbólicos e ao desmembramento das redes sociais referidos por Estivill, Capucha (2004) acrescenta uma falta de apoio estratégico que permita a prossecução de projectos de vida estáveis. Esta última, é ao mesmo tempo uma consequência dos processos de exclusão, mas também vai actuar como causa, provocando um aumento da exclusão, pelo isolamento e falta de apoio prestado aos indivíduos. Este autor menciona ainda que a exclusão poder ser causada pelo facto dos indivíduos não acederem a oportunidades de actualização profissional e de formação ao longo da vida. Para esta dissertação este ponto é extremamente importante, uma vez que foca a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida como forma de Empowerment e como um dos caminhos possíveis para a saída dos circuitos de exclusão.

Segundo Castel (1995, *in* Estivill, 2003), a ideia de Exclusão Social assinala um estado de carência ou privação material, de segregação, de discriminação, de vulnerabilidade em alguma esfera. Castel prefere usar o termo desafiliação (visto que para o autor, usar o termo

Exclusão Social significaria “estar fora da Sociedade”, o que considera ser impossível), um processo de desvinculação social/espacial, ruptura da coesão social e impossibilidade de participar na vida da Sociedade. No Anexo 5 encontra-se uma explicação mais aprofundada da concepção de Castel da Exclusão como desafiliação.

Esta definição da exclusão é comum a outros autores. É referida no âmbito da negação da cidadania, a falta de uma garantia da efectividade dos direitos civis (liberdade), políticos (voto e participação) e sociais (mínimos de subsistência), ambientais e da equidade de género, etnia e território. Faleiros (2006), demonstra que a exclusão impede a existência da cidadania. Para o autor, a inclusão e a cidadania resultam em processos complexos de “mobilidade, de redução da desigualdade, da polarização, da assimetria, das formas desiguais de implicação dos sujeitos, e de afirmação da identidade, da segurança, do trabalho, da efectivação dos direitos, da criação de oportunidades, da formação de conhecimentos, competências e habilidade, do fortalecimento dos laços sociais, do respeito, da vida digna, de justiça, do Empowerment, do acesso a activos e ao vencimento, do respeito à diversidade, à cultura e à vida social e comunitária” (p.12).

Em suma, podemos afirmar que a exclusão pode ser entendida como a impossibilidade de qualquer pessoa, grupo ou comunidade exercer ou gozar efectivamente de qualquer direito ou privilégio relacionado com o exercer da sua cidadania.

Estivill (2003) fala-nos de três paradigmas enunciados por Silver (1994) que estão implícitos nas diversas concepções de exclusão: o da solidariedade, o da especialização e o do monopólio.

O primeiro paradigma, o da solidariedade, explica a exclusão como ruptura dos vínculos sociais (*lien social*), como o desmembramento das relações entre a Sociedade e os cidadãos. Assemelha-se com a posição de Castel, explicitada anteriormente. Nesta situação, para combater a exclusão, o Estado deve posicionar-se como o garante da coesão social, devendo intervir sempre que haja uma ameaça a essa coesão. No que respeita ao segundo paradigma, o da especialização, a exclusão é causada pelo relacionamento entre indivíduos com capacidades, habilidades e interesses diferentes. Neste caso, a exclusão afecta mais determinados indivíduos, sectores e actividades (exclusão parcial). É responsabilidade do Estado proporcionar condições para que os indivíduos se construam como pessoas, mas de uma forma que evite as discriminações. O último paradigma, do monopólio, vê a Sociedade como sendo naturalmente desigual, de estrutura hierárquica, onde as regras são definidas pelos que estão no topo. Para este paradigma, é desta desigualdade que nasce a exclusão. A

possível intervenção do Estado seria compensar estas desigualdades através da protecção social, serviços, formulação de direitos individuais e colectivos.

8. Grupos de Risco

Segundo Ferreira (1997), *“Exclusão Social, desenvolvimento e cidadania escrevem-se de maneira diferente consoante a vida das pessoas e comunidades que têm por dentro”* (p.1). De facto, para este autor, fenómenos como a Exclusão Social, a Pobreza e a marginalidade manifestam-se de formas diferentes consoante a especificidade dos indivíduos e contextos. No entanto, há consenso em considerar que, qualquer que seja o contexto em que se situem, existem grupos mais propensos do que outros a sofrerem de Exclusão Social. Nas palavras de Ferreira, são os “indivíduos que ainda não são pessoas e gente que ainda não é comunidade” (p.1).

Importa, então, referir quais esses grupos:

- a) **Sem-Abrigo** – foram considerados por Costa (1998) como uma das formas mais extremas e visíveis de Exclusão Social e privação em múltiplos aspectos, pelo seu carácter contrastante com a situação envolvente (há mais sem-abrigo nos territórios urbanos, que são simultaneamente os territórios mais ricos);
- b) **Portadores de Deficiência e suas Famílias** – são marginalizados pelo próprio sistema, não tendo muitas vezes acesso a acompanhamento médico-psicológico regular, ou rendimentos elevados, encontram-se em situação de isolamento, etc.;
- c) **Emigrante/Imigrante** – grupos muito vulneráveis devido a fenómenos como o racismo e a xenofobia, ou a condições precárias como rendimentos baixos. Segundo Costa (1998), em Portugal grande parte dessas minorias sofre de vários tipos de exclusão em simultâneo: Pobreza (privação por falta de recursos), cultural (aspectos culturais, mesmo quando não se manifestem em racismo ou xenofobia, podem suscitar graves problemas de integração) e territorial (habitação em locais marginalizados, onde se concentra grande parte da população imigrante);
- d) **Desempregados** – o emprego é dos vínculos mais importantes com o sistema social, para além de ser fonte de rendimento. O desemprego ou a precariedade do emprego pode levar a situações de instabilidade, de Pobreza, de perda de estatuto, de perda de disciplina temporal, de perda de relações interpessoais, desestruturação da vida familiar, perda de auto-estima e auto-confiança, entre outros;
- e) **Idosos** – este grupo social é extremamente vulnerável e, salvo raras excepções, apresenta elevado nível de isolamento, problemas físicos, carências sociais, falta de

proteção social, baixo rendimento. Esta exclusão pode ter lugar tanto a nível da Sociedade, como a nível familiar;

- f) **Outros grupos sociais** – são também considerados grupos de risco da exclusão: as mulheres, que muitas vezes continuam a ser vítimas de discriminação e desigualdade na vida profissional, social e familiar; os jovens sem formação ou qualificação; os toxicodependentes, alcoólicos, ex-presidiários e prostitutas.

9. Operacionalização do conceito de Exclusão – como medir?

Se a definição de Exclusão Social não é uma tarefa simples, a sua medição afigura-se ainda mais complexa. Maxwell (1999) menciona a importância de entender as causas que estão por detrás da exclusão e também do respeito pela visão que os próprios excluídos têm da sua condição. Para este autor, a criação de instrumentos específicos por parte de diferentes Instituições para medir a exclusão e a diversidade de definições da própria exclusão não ajuda a gerar uma medida consensual para medição da exclusão a nível internacional. No entanto, Maxwell termina com a questão: “mas será que isso importa?” (p.4). Para o autor, os instrumentos têm de ser criados para cada programa e não se devem usar medidas *pré fabricadas*, pois decerto não se adaptam à realidade específica de cada local, nem sequer têm em consideração a visão que os excluídos têm da sua própria situação.

Para Atkinson, Cantillon, Marlier e Nolan (2002, *in* Saunders, 2003), na escolha dos indicadores para incluir na medição da Exclusão Social, deve-se assegurar que cada um destes cumpre um conjunto de seis princípios:

- Clareza e inexistência de ambiguidade;
- Robustez e possibilidade de validação;
- Adequação e relevância para o tema e ausência de manipulação;
- Comparabilidade;
- Adequação temporal;
- Evitar medição de dados desnecessários.

Para além destes princípios, no conjunto, o número de indicadores para cada dimensão deve ser equilibrado, consistente e ter um elevado grau de transparência e acessibilidade aos cidadãos.

Costa (Coord., 2008) aponta já alguns indicadores úteis para medir o nível de Integração/Exclusão Social, como composição do agregado familiar, situação face ao emprego, nível de escolaridade, acesso à formação, a serviços de saúde, à informação e

conhecimento, serviços de apoio social ou judicial, situação face à habitação, cultura e lazer, etc. Estes indicadores foram também utilizados para criar as Escalas de medição do nível de Empowerment/Exclusão utilizadas no Estudo de Caso sobre o Projecto A PAR, que será apresentado na Parte III desta dissertação. Por ser considerado de grande pertinência para esta investigação, anexamos o quadro de Costa (Coord.,2008) intitulado “A Sociedade como conjunto de sistemas sociais” a esta dissertação (Anexo 6).

Ao longo da revisão de literatura temos vindo a falar sobre alguns indicadores que podem ser utilizados para medir a exclusão. No entanto, uma vez que concordamos com a ideia de que uma medida universal de medição da exclusão não seria apropriada, não avançamos para já com uma lista definitiva e propomos que sejam apropriados aqueles que melhor se adequem ao tipo de exclusão a medir e que, sempre que possível, estes indicadores sejam avaliados com base em métodos quantitativos e qualitativos – para uma visão mais globalizante e holística. Deixamos para a Parte IV a explicitação das variáveis que adoptámos para o Estudo de Caso sobre o Projecto A PAR.

10. Estratégias de luta contra a Pobreza e Exclusão Social

Nos últimos sessenta anos, a estratégia de luta contra a Pobreza e a Exclusão Social evoluiu bastante, sobretudo devido a uma maior compreensão da complexidade dos fenómenos e da evolução do entendimento do próprio conceito de Desenvolvimento. De facto, se durante muito tempo este conceito foi utilizado como sinónimo de crescimento económico, também é verdade que nos finais da década de 1960, inícios da década de 1970 se assiste a uma viragem essencial nas abordagens do desenvolvimento, passando o mesmo gradualmente a ser visto uma conjugação de factores, como social, cultural, educacional, ambiental, político, humano, local, para além do económico. Não sendo objectivo último desta dissertação a análise do conceito de Desenvolvimento, e da sua evolução, remetemos para o Anexo 7 esta análise em maior profundidade.

Segundo Monteiro (2008), as estratégias tradicionais de luta contra a Pobreza giravam em torno de três vectores: a promoção do crescimento económico, o desenvolvimento dos recursos humanos e o estabelecimento de redes de assistência destinadas aos grupos mais pobres. Estas estratégias fracassaram pelo facto de não terem tido em consideração toda a complexidade e multidimensionalidade da Pobreza e da Exclusão Social.

Ultrapassada a visão economicista do desenvolvimento, cada vez mais se alarga a certeza de que o combate à Pobreza só é eficaz se for baseado numa estratégia bem concebida, que vise o desenvolvimento integrado²⁵.

Rattner (2007), referindo-se à necessidade de uma abordagem sistémica e integrada, relembra a importância da dimensão afectiva e subjectiva do desenvolvimento, que corresponde aos desejos de encontro com os outros na comunidade, de acreditar nas suas próprias capacidades e confiar nos outros, no fundo “readquirir a auto-estima para ser feliz” (p.3).

Diversos organismos internacionais têm vindo a pronunciar-se sobre esta temática, traçando objectivos prioritários na luta contra a Pobreza, como a Rede Europeia contra a Pobreza (REAPN), OASes – Research Unit on Poverty, Banco Mundial, Programa STEP – Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, RETIS – *Réseau Européen Transregional pour l’Inclusion Social*, a OCDE, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)²⁶, Base de Dados ScadPlus²⁷ entre outros. Estes mesmos objectivos têm vindo a ser adoptados pelos governos de vários países e integrados nas suas agendas e planos de acção para a inclusão.

A Associação Europeia para a Associação de Adultos (2006) afirma que a educação de adultos e a promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida é uma forma essencial de capacitar e de iniciar o processo de Empowerment dos pobres e dos excluídos para poderem aceder desta forma ao conhecimento, a oportunidades e competências sociais, a abrir portas para a participação, cidadania activa, autonomia pessoal e o desenvolvimento económico. A Comissão das Comunidades Europeias (2003) defende também que a Aprendizagem ao Longo da Vida previne o risco de Exclusão Social e pode proporcionar às pessoas com antecedentes de desvantagem a possibilidade de quebrar a dimensão hereditária e intergeracional da Exclusão Social.

Em seguida apresentamos um resumo das prioridades traçadas pelo Banco Mundial (2001), pelo PNUD (2003) e pelo Scadplus (2007).

²⁵ O Desenvolvimento Integrado engloba várias formas de desenvolvimento, numa perspectiva holística e sustentável. Entre elas encontram-se o Desenvolvimento Sustentável, o Desenvolvimento Local, o Desenvolvimento Participativo, o Desenvolvimento Humano, o Desenvolvimento e o Desenvolvimento Social.

²⁶ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é o Órgão da Organização das Nações Unidas que tem por mandato promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo.

²⁷ Scadplus é um website mantido pela Comissão Europeia que fornece acesso público sobre as iniciativas e políticas da União Europeia.

| Prioridades no combate à Exclusão Social, segundo diversos organismos internacionais | | |
|--|---|--|
| Banco Mundial (2001) | PNUD (2003) | Scadplus (2007) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Promover oportunidades materiais que propiciem o crescimento económico, a criação de trabalho, escolas, crédito, serviços de água e saneamento básico, saúde e educação. - Fazer com que as instituições estatais sejam mais acessíveis e prestem contas. - Melhorar a segurança dos pobres para reduzir a sua vulnerabilidade perante doenças, ajustes económicos e desastres naturais. - Facilitar o Empowerment dos pobres, fortalecendo a sua participação. - Eliminar barreiras sociais resultantes da discriminação por género, raça, religião ou estatuto social. | <ul style="list-style-type: none"> - Investir no desenvolvimento humano: saúde, educação, nutrição, saneamento, água e criação de uma força de trabalho produtiva. - Investir em infra-estruturas: electricidade, estradas, portos. - Implementar políticas de desenvolvimento industrial dirigidas às pequenas e médias indústrias. - Promover a sustentabilidade ambiental e uma boa gestão das cidades, promovendo ambientes seguros. - Promover a equidade social e os direitos humanos para que os pobres e excluídos tenham liberdade e voz para influenciar as decisões que afectam as suas vidas | <ul style="list-style-type: none"> - Investir em medidas que favoreçam um mercado de emprego activo e assegurar a sua adaptação para que respondam às necessidades das pessoas que sentem maiores dificuldades em aceder ao emprego. - Facilitar o acesso das pessoas mais vulneráveis e em maior risco de Exclusão Social a condições dignas de habitação, a serviços de saúde de qualidade e a oportunidades de educação e formação ao longo da vida. - Garantir que os regimes de protecção social são adaptados e acessíveis a todos e que proporcionam incentivos reais ao trabalho para as pessoas que podem trabalhar. - Dirigir todos os esforços no sentido de prevenir o abandono escolar precoce e promover uma transição tranquila da escola para o mundo laboral. E colocar a tónica na erradicação da Pobreza infantil. - Definir uma política dinâmica de redução da Pobreza e da Exclusão Social dos imigrantes e das minorias étnicas. |

Tabela 1 – Estratégias prioritárias na Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social, de acordo com três Instituições Internacionais.

No que respeita à realidade do nosso país, em Portugal verifica-se uma grande aposta neste campo, através de um conjunto de medidas enunciadas no Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI, 2006).

O PNAI é um documento de coordenação estratégica e operacional das políticas de combate à Pobreza e à Exclusão Social. Assume como grande finalidade a inclusão de todos os cidadãos, garantindo-lhes o acesso aos recursos, direitos, bens e serviços, bem como a promoção da “igualdade de oportunidades de participação social numa Sociedade com melhor qualidade e coesão social” (p.45). O PNAI assenta num conjunto de princípios orientadores, dos quais destacamos: a consagração de direitos básicos de cidadania; a responsabilização e a mobilização da Sociedade no esforço da erradicação de situações de Pobreza e exclusão; o tratamento igual a todos os cidadãos, combinando adequadamente a universalidade e a diferenciação positiva; a igualdade de oportunidades e de géneros; a integração e multidimensionalidade de esforços, conjugando recursos e convergindo sinergias; a territorialização das intervenções e adequação às especificidades locais e aí criando dinâmicas de potenciação de recursos.

No quadro destes princípios orientadores, este documento apresenta três prioridades para a inclusão social no período de 2006-2009:

- 1) Combater a Pobreza das crianças e dos idosos, através de medidas que assegurem os seus direitos básicos de cidadania. Deste modo, espera-se poder impedir o efeito reprodutor que a Pobreza tem manifestado, sobretudo em fases precoces da vida, viabilizando ainda mecanismos compensatórios que contrariem a desprotecção no envelhecimento e velhice.
- 2) Corrigir as desvantagens na educação e formação/qualificação. A promoção da aquisição de competências em fases precoces da vida e ao longo da mesma, permitirá um aumento do desenvolvimento sócio-económico e coesão social do país.
- 3) Ultrapassar as discriminações, reforçando a integração das pessoas com deficiência e dos imigrantes. Estes grupos (e outros) são tradicionalmente mais atingidos pela exclusão e Pobreza e portanto, merecem a distinção no documento.

11. Conclusão

Os problemas que causam a Exclusão Social estão interligados e reforçam-se mutuamente, podendo, juntos, criar um complexo e grave ciclo vicioso, e as políticas apenas podem ser eficazes quando este processo é correctamente entendido, em toda a sua complexidade (Social Exclusion Unit, 2001). Para além deste aspecto, importa reforçar a ideia de que não existem medidas *pronto-a-vestir*, i.e., que se adaptem a todo o tipo de situações e contextos. De facto, as políticas, a sua implementação e os instrumentos de combate contra a Pobreza e Exclusão Social devem ser escolhidos (ou mesmo criados) de acordo com as condições e características do local onde vão ser utilizados. Tal também se aplica à monitorização e avaliação de Projectos de luta contra a Exclusão Social.

Estes mecanismos devem facilitar o acesso dos indivíduos e dos grupos à construção de uma verdadeira cidadania, com o reforço da participação social, económica, política e cultural do indivíduo enquanto cidadão, e do grupo enquanto comunidade.

Para reduzir e eliminar a exclusão das pessoas, grupos e territórios, caminhando em direcção à integração, devem apostar-se em estratégias holísticas orientadas para a participação social, aumento dos conhecimentos, competências e Empowerment das populações e aumento da sua auto-estima. A dimensão afectiva e subjectiva do desenvolvimento deve, segundo Rattner (2007) andar de mãos dadas com a sua componente objectiva e mais facilmente mensurável.

Segundo Amaro (1999), o indivíduo pode sair da situação de Exclusão Social em direcção à inserção através de um processo de Empowerment que pressupõe a aquisição de

determinadas competências. Empowerment e Exclusão Social estão, portanto, correlacionados, sendo que quanto maior é o nível de Empowerment, menor é o nível de exclusão e vice-versa. Assim, enquanto resultados, podemos considerar Empowerment e Exclusão Social como sendo dois extremos da mesma linha, e enquanto processos, como variáveis que variam de uma forma inversamente proporcional.

Parte III – Estudo de Caso sobre o Projecto de Capacitação Familiar “Aprender em Parceria – A PAR”

1. Introdução

Na terceira parte desta dissertação pretendemos explorar os termos discutidos na Revisão de Literatura através da sua aplicação a um caso concreto – o Projecto de Capacitação Familiar “A PAR”. Através da operacionalização dos conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida, Capacitação Familiar, Empowerment e Exclusão Social, pretende-se melhor entender a forma como estes se relacionam e se influenciam mutuamente.

Os objectivos a que nos propomos são de dois tipos diferentes:

- Por um lado, caracterizar a população que participa no Projecto A PAR em termos demográficos, na sua situação face à aprendizagem, situação em termos de ocupação, situação económica, apoio social, satisfação pessoal em vários domínios, Empowerment familiar e nível de exclusão/integração dos indivíduos segundo as várias dimensões da Exclusão Social (Ser, Estar, Fazer, Criar, Saber e Ter) enunciadas por Amaro (1999). Pretende-se ainda saber como as variáveis se relacionam entre si;
- Por outro, pretendemos averiguar se a participação dos cuidadores no Projecto A PAR apresenta resultados positivos, sobretudo no que diz respeito à promoção e reforço das suas capacidades e competências, ao Empowerment familiar e à importância atribuída ao papel da Aprendizagem ao Longo da Vida.

2. Caracterização do Projecto A PAR

2.1. Origem, Objectivos e Fundamentação Teórica

O Projecto A PAR teve início em 2006, sendo promovido pela Escola Superior de Educação de Lisboa até se autonomizar em Janeiro de 2007, altura em que é legalmente constituída a Associação Aprender em Parceria – A PAR²⁸, que passa a ser responsável pela implementação do Projecto A PAR.

De momento, o trabalho desenvolvido pela Associação A PAR é financiado pela Fundação Aga Khan, Fundação Calouste Gulbenkian, Nestlé de Portugal, Merck Sharp & Dohme, Fundação Montepio, Futuro – Sociedade Gestora de Fundos de Pensões, e outros pequenos financiadores.

O Projecto A PAR inspirou-se no Programa PEEP (Peers Early Education Partnership), criado em 1995, em Oxford, Reino Unido, com o objectivo de melhorar as oportunidades de

²⁸ A Associação Aprender em Parceria – A PAR é uma pessoa colectiva de direito privado, de tipo associativo e sem fins lucrativos. Foi-lhe atribuído o estatuto de IPSS e reconhecida como pessoa colectiva de utilidade pública em Maio de 2007. Para mais informações veja-se o website www.a-par.pt.

vida das crianças pequenas residentes em áreas de intervenção prioritária. O Programa britânico tem por base a convicção de que nem todas as crianças nascem com as mesmas oportunidades de atingir o seu total potencial²⁹. Para reverter esta tendência, o Programa PEEP sugere que os pais/cuidadores (sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade económica e Exclusão Social) devem ser apoiados na sua tão importante função de principais educadores das suas crianças, desde o seu nascimento.

Reflectindo sobre os resultados de várias investigações (Durlak, 1995; Snow, Burns e Griffin, 1998; Evangelou, Smith, Jennings e Brooks, 2005) e à semelhança do Programa PEEP, o Projecto A PAR defende que a prevenção primária tem um papel fundamental na diminuição das disparidades socio-económicas e do risco de Exclusão Social dos adultos e das crianças pequenas, ultrapassando os benefícios de intervenções mais tardias.

O Projecto A PAR encara os pais/cuidadores como parceiros, e não como meros beneficiários de um processo unidireccional em que o conhecimento é passado de uma forma vertical do profissional A PAR para eles (abordagem top-down). De facto, e pelo contrário, estabelece-se uma relação de horizontalidade, de não julgamento e de acolhimento da diversidade, de modo a criar um ambiente de confiança que promove e possibilita a partilha entre todos os presentes de saberes adquiridos ao longo da vida, e a construção de conhecimento a partir do exercício reflexivo sobre a experiência. No que diz respeito à aprendizagem das crianças, o Projecto A PAR reconhece que estas aprendem através da interacção e das relações, sendo os pais/cuidadores os seus educadores primordiais. Por este motivo, pretende promover desde cedo a criação de vínculos afectivos positivos e seguros entre pais e filhos.

O Projecto A PAR sublinha também a importância da ludicidade e das expressões (música, jogos, histórias, brincadeiras, rimas, poesia, dramatização) como os principais veículos potenciadores da aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de vida. Reconhece ainda que é preciso tempo para aprender e que a auto-estima é determinante para a criação de predisposições positivas para a aprendizagem.

É um Projecto de educação não-formal que trabalha com os pais em conjunto com as suas crianças, apresentando uma dupla-valência: por um lado, o A PAR é um projecto de

²⁹ Segundo a Fundação Joseph Rowntree(2005), uma em cada cinco crianças em Inglaterra, Escócia e País de Gales vivem em contextos familiares vulneráveis, que podem condicionar o seu desenvolvimento (in Evangelou, Smith, Jennings e Brooks, 2005).

educação de infância, uma vez que trabalha com crianças entre os zero e os seis anos de idade, utilizando metodologias lúdicas e dinâmicas que potenciam a sua aprendizagem; por outro, é também um Projecto de Capacitação Familiar, pois são criadas oportunidades para os pais trocarem experiências entre si e são abordados temas que visam apoiá-los e reforçar a sua função de principais educadores das suas crianças. É dado um grande relevo ao papel da experiência (reflectida, pensada e simbolizada) na aprendizagem e no desenvolvimento da pessoa na sua globalidade (dimensões afectivas, cognitivas, relacionais, comportamentais, etc.). Neste sentido, é valorizada toda a aprendizagem realizada ao longo da vida, e não só aquela que se desenrola a partir dos circuitos formais de educação.

O Projecto A PAR tem como beneficiárias preferenciais (mas não exclusivas) as populações mais desestruturadas e carenciadas sobretudo ao nível sócio-económico, uma vez que estas têm menor facilidade em aceder a este tipo de oportunidades educativas.

O Projecto A PAR tem como objectivo geral contribuir para a saúde, o bem-estar, a criatividade e o desenvolvimento integral das comunidades, bem como para a melhoria educacional das crianças, desde o seu nascimento. Espera atingir estes objectivos através da criação de contextos facilitadores para:

1. o desenvolvimento de vínculos afectivos seguros e positivos entre pais e filhos;
2. o desenvolvimento da auto-estima tanto das crianças como dos seus pais e cuidadores;
3. a criação de predisposições positivas para a aprendizagem, através da ludicidade e das expressões;
4. a redução no futuro do nível de insucesso e abandono escolar;
5. o aumento dos níveis de literacia e numeracia;
6. a criação de redes sociais de suporte mútuo entre as famílias, dentro de cada comunidade onde o projecto se inscreve;
7. os pais estarem sensíveis para a importância que a educação no desenvolvimento das crianças, desde o seu nascimento;
8. a valorização do papel crucial dos pais como os primeiros educadores;
9. estimular nos pais/cuidadores o desejo de continuar a aprender ao longo da vida.

O suporte conceptual do Projecto A PAR incorpora elementos de diferentes grelhas teóricas, tendo por base o trabalho de vários autores que se debruçaram sobre os temas da aprendizagem, da vinculação, da promoção da auto-estima, do brincar, da Educação

Parental/Capacitação Familiar, da maturação do cérebro, da educação pela arte, do Empowerment, entre outros.

No que respeita à maturação do cérebro, o Projecto A PAR fundamenta-se nos resultados da investigação nas áreas do desenvolvimento neurológico durante os primeiros anos de vida (Aschersleben, 2007; Hawley, T. & Gunner, M., 2000), que sublinham a necessidade de uma intervenção atempada nestas faixas etárias em função de um desenvolvimento futuro mais harmonioso. O que implica a necessidade crucial de afirmar e dar suporte à função dos adultos que têm a seu cargo crianças nestas faixas etárias.

No que respeita à vinculação entre pais e filhos, o Projecto A PAR baseia-se nos trabalhos de **Ainsworth e Bowlby** (1991) que afirmam a necessidade humana universal de os indivíduos desenvolverem ligações afectivas de proximidade ao longo da sua vida, com o objectivo de se sentirem seguros para explorar o mundo em seu redor e assim conhecerem-se a si próprios e conhecer o outro.

O Projecto inspira-se ainda na obra de **Winnicott** (1983), que refere que esta segurança para conhecer o mundo vai depender do ambiente envolvente, que deve fornecer todos os cuidados que o indivíduo necessita para dar início ao seu processo de maturação inato. O autor salienta o facto das mães que dedicam ao seu filho toda a atenção de que este precisa e atendem todas as suas necessidades, criarem desta forma condições para o sentimento de unidade e vinculação entre ambos. Esta relação saudável possibilita o desenvolvimento emocional e afectivo da criança e o desenvolvimento do seu *self*, isto é, a sua constituição enquanto pessoa.

Quanto à aprendizagem, o Projecto A PAR apoia-se nas perspectivas construtivistas de **Vygotsky** (1978) e **Bruner** (1966), que preconizam que todo o processo de aprendizagem é um processo de construção em que o ‘mestre’ providencia os *andaimes*³⁰ necessários para o ‘aprendiz’ progredir. As suas abordagens centram-se na dialéctica entre o indivíduo e a Sociedade e defendem que a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interacção entre o sujeito, o objecto e outros sujeitos. Salientam ainda a importância dos

³⁰ *Scaffolding* – o termo tem sido utilizado para indicar um apoio e interacção, frequentemente sob a forma de diálogo adulto-criança que é estruturado pelo adulto para maximizar o crescimento da função cognitiva da criança. Refere-se ainda à retirada gradual do controle e apoio do adulto à medida que a criança vai adquirindo perícia numa determinada tarefa.

contextos culturais e o papel da linguagem no processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky afirma que o processo de aprendizagem é eminentemente social (ocorre em díades ou grupos) e que o desenvolvimento diz respeito à aquisição de ferramentas culturais. Neste sentido, para o Projecto A PAR, é extremamente importante trabalhar com as famílias, uma vez que estas são transmissoras de cultura e fornecem um contexto-chave para o desenvolvimento social da criança.

Outro teórico que estudou de forma ampla e compreensiva os contextos sociais em que a criança se desenvolve e que tem influências sobre o Projecto A PAR é **Bronfenbrenner** (1979). Este autor construiu uma teoria ecológica de desenvolvimento humano, que consiste em cinco sistemas ambientais concêntricos (Microsistema, Mesossistema, Exossistema, Macrossistema e Cronossistema), contendo no seu interior o sujeito e as suas interações interpessoais próximas e no exterior as influências baseadas na cultura. Bronfenbrenner fala de uma bidireccionalidade e reciprocidade do desenvolvimento humano – o indivíduo e o ambiente têm uma relação de interdependência e influência mútuas. Deste autor, o Projecto A PAR retira sobretudo a convicção de que os aspectos contextuais mesmo para além do ambiente imediato exercem uma profunda influência sobre o comportamento do sujeito, desde o seu nascimento.

O Projecto A PAR utiliza a metodologia “ORIM”, desenvolvida por **Hannon** (1995) que consiste num enunciado de como os pais podem apoiar o desenvolvimento dos seus filhos, através dos seguintes passos: tirando maior partido das **O**portunidades de aprendizagem existentes nas situações do dia-a-dia; **R**econhecendo e valorizando as conquistas das crianças; **I**nteragindo com as crianças, apercebendo-se daquilo que fazem e sentem e servindo de **M**odelos de identificação positiva para as crianças. Esta metodologia foi originalmente concebida por Hannon para melhorar as competências das crianças ao nível da Literacia, através do envolvimento dos pais. Aproveitando esta metodologia, o Projecto A PAR aplica-a não só ao desenvolvimento da literacia (leitura e escrita), mas também às outras áreas que compõem o seu Currículo, como a Consciência de Si e Predisposições Positivas para a Aprendizagem, a Linguagem Oral e a Numeracia.

Segundo Hannon (1995), “apesar de se falar muito em ‘cooperação escola-família’ e de ‘parcerias com pais’, estas expressões nem sempre são devidas a um envolvimento real na

prática. A estrutura da relação de muitas escolas com os pais continua muito perto da exclusão” (p.17). O Projecto A PAR acredita que esta exclusão pode ser contrariada através da valorização da função dos pais como mais importantes educadores da sua criança, dando início a um processo de capacitação³¹. A razão pela qual afirma que se deve trabalhar com os pais passa pelos seguintes factores: a maior parte da aprendizagem da criança processa-se em casa (sobretudo nos primeiros anos); os pais têm maior possibilidade de interagir de um-para-um; as actividades realizadas em casa são frequentemente mais significativas para a criança; os pais têm um interesse mais genuíno no desenvolvimento da sua criança, entre outros.

O Projecto A PAR denota ainda influências no âmbito da psicologia positiva, no sentido em que se baseia numa leitura optimista da realidade, na valorização das competências, das conquistas e das aprendizagens dos pais e das crianças, mais do que na ênfase das suas incapacidades ou fraquezas. O Projecto sublinha a importância da inteligência emocional, isto é, a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, assim como a capacidade de lidar com eles, importante para que uma pessoa seja feliz e alcance os seus objectivos. Para que tal tenha lugar, **Goleman** (1998) refere que o ser humano tem a necessidade de desenvolver capacidades intra-pessoais, como o auto-conhecimento emocional (conhecimento que o Homem tem de si próprio, dos seus pontos fortes e fracos, fundamental para que possa ter confiança em si próprio e nas suas capacidades), a capacidade para gerir os seus sentimentos e a motivação (vontade de realizar), e ainda capacidades inter-pessoais, como empatia (saber reconhecer emoções nos outros) e aptidão social (capacidade para lidar com relacionamentos e emoções num grupo).

O suporte conceptual do projecto em causa encontra ainda fundamento na teoria da Educação pela Arte, de **Read** (1943), que defende que a educação deve ser encarada como um processo de formação do ser humano no seu todo, possibilitando o desenvolvimento da personalidade, da imaginação, expressão, criatividade e carácter. Neste sentido, o autor afirma que só através da arte se podem exprimir sentimentos e emoções, essenciais na

³¹ Na revisão de trinta estudos sobre o envolvimento dos pais, Hannon (1995) concluiu que há evidências substanciais de benefícios resultantes deste envolvimento e nenhum relato de consequências negativas. Conclui ainda que o envolvimento dos pais não é possível sem o empowerment dos mesmos.

construção da pessoa, ou seja, que a arte deve ser vista como a base da educação³². Encontramos estes postulados no Projecto A PAR sobretudo na forma como os seus princípios orientadores são implementados, através de metodologias lúdicas e dinâmicas e das expressões, que possibilitam a expressão emocional e o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre os sentidos e o ambiente envolvente.

Os princípios orientadores do Projecto A PAR identificam-se também com o trabalho de **Catherine Garvey** (1992), no que respeita à actividade lúdica. De facto, para a autora, o brincar está intimamente ligado ao desenvolvimento do conhecimento de si próprio, do mundo físico, social e dos sistemas de comunicação. De forma semelhante, o Projecto A PAR acredita que a criança aprende brincando e interagindo no quotidiano (Nabuco, 2009).

O Projecto A PAR baseou-se também nas conclusões de **Nabuco** (2004) num estudo sobre o impacto de três currículos de educação pré-escolar em Portugal. A autora conclui que o progresso da leitura e da escrita está directamente relacionado com as oportunidades que as crianças têm para realizar actividades simbólicas, histórias, rimas, canções e conversa informal com outras crianças. Estas conclusões também serviram de fonte de inspiração para o Projecto A PAR, que privilegia as metodologias lúdicas e as expressões como veículos privilegiados de aprendizagem.

O Projecto A PAR denota também influências de **Houdé** (2002) no que respeita ao reconhecimento de que sobretudo nos primeiros anos de uma criança, o ambiente à sua volta e a família que os educa têm uma importância decisiva para o seu desenvolvimento. Desta forma, defende que os pais devem estar verdadeiramente envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, para que esta possa crescer mais confiante e segura.

Acredita ainda que os pais são os principais agentes educativos dos seus filhos. No entanto, reconhece que ser pai não é algo inato, mas sim um processo que se constrói (**Polster & Dangel** 1984, **Terrisse & Pineault**, 1989; **Hart**, 1990; **Ribeiro**, 2003, **Nabuco**, 2008) e que portanto se deve apoiar os pais para que estes sejam capazes de aplicar estratégias

³² Read (1943) teve como ponto de partida a tese de Platão que defendia que a arte é a base da educação. Na sua obra, Read pretendeu traduzir a sua opinião sobre a função da arte na educação em termos que se aplicassem directamente às necessidades que se faziam sentir na altura.

educativas adequadas e eficazes que lhes tragam a eles mesmos e às suas crianças, um maior bem-estar emocional (**Neto & Marujo**, 2005, **Nabuco e Prates**, 2008).

A Capacitação Familiar que o Projecto A PAR promove baseia-se nas conclusões do estudo de **Moran, Ghate e Merwe** (2004) explicitadas no primeiro capítulo da Parte II desta dissertação, das quais destacamos: a maior eficácia das intervenções que envolvem pais e filhos; os benefícios da troca de experiências entre pais; a importância da utilização de vários métodos de intervenção e a necessidade de treinar e supervisionar profissionais para implementar projectos de Capacitação Familiar.

No que respeita à Aprendizagem dos Adultos, o suporte conceptual do Projecto A PAR tem a sua base no modelo andragógico de **Knowles** (1984), segundo o qual a aprendizagem se constrói a partir da experiência, os saberes empíricos são partilhadas com outros adultos e as competências adquiridas são facilmente aplicáveis na sua vida quotidiana. O modelo andragógico da aprendizagem dos adultos defende que o aumento da auto-estima, do reconhecimento, da qualidade de vida e da confiança são os principais motivos para a aprendizagem.

Segue ainda a linha de **Rogers** (1983), que afirma que o adulto deve estar no centro da aprendizagem.

O Projecto A PAR vê a aprendizagem dos adultos como um processo articulado em torno de eixos fundamentais como:

- a experiência (**Kolb**, 1984; **Vermesch**, 1991; **Boud, Keogh & Walker**; 1996; **Pires**, 2005);
- a tomada de consciência (**Freire**, 1970, 1977, 1987 e 1997) e
- a reflexividade crítica (**Mezirow**, 1991; **Pires**, 2005).

No que respeita à promoção do Empowerment dos cuidadores, o Projecto A PAR denota influências de vários autores, que afirmam que o processo de Empowerment permite:

- melhorar as suas condições de vida (**Friedmann**, 1992);
- aumentar a sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões sobre questões que afectam a sua vida (**Rowlands**, 1995; **Alsop, Bertelsen & Holland**, 2006);
- aumentar a percepção e reconhecimento de competências individuais (**Friedmann**, 1996 e **Antunes**, 2002);

- aumentar a sua auto-estima, auto-confiança, auto-conhecimento (**Friedmann**, 1996 e **Antunes**, 2002);
- aumentar as suas redes de suporte-mútuo, i.e., os laços que tem com a família, rede de amigos, vizinhança e comunidade (**Costa**, 2008);
- reforçar as suas competências pessoais, sociais e comunitárias, profissionais, empresariais, informativas e aquisitivas (**Amaro**, 1999).

É ainda convicção do Projecto A PAR que o apoio fornecido aos pais e a aquisição de competências relacionadas com a família, através de um processo de aprendizagem deste tipo, pode revelar-se extremamente importante para quebrar o ciclo de Pobreza e exclusão (**Comissão Europeia**, 2003).

2.2. Formas de Implementação do Projecto A PAR

O Projecto A PAR é um modelo de intervenção comunitária ao nível da família que pretende apoiar as famílias de forma que estas possam melhor potenciar o desenvolvimento das suas crianças. Procura dar início a um processo de Empowerment das famílias e da comunidade, fazendo com que passem de uma situação de isolamento para uma de participação, com maior conhecimento, auto-estima, motivação, proactividade, confiança, coesão, etc.

Uma das características mais importantes do Projecto A PAR é a sua flexibilidade. De facto, o Projecto pode ser implementado nos contextos mais variados, como Creches, Jardins-de-Infância, Hospitais, Maternidades, Centros de Desenvolvimento Comunitário, Centros de Saúde, Centros Comerciais, entre outros. Pode ainda ser implementado de várias formas, quer seja através de grupos A PAR³³, visitas a casa, grupos de transição, ou de actividades de acesso livre, entre outras. Estas diferentes formas e locais de implementação são escolhidas de acordo com os beneficiários e objectivos que se pretendam atingir, por exemplo, famílias mais desestruturadas e com menor auto-estima podem necessitar de um Programa A PAR em casa antes de ingressar num grupo; acções de sensibilização de pais para a importância da educação desde o nascimento podem ser realizadas em maternidades; intervenções que tenham como objectivo facilitar a transição de crianças do ensino pré-

³³ Actualmente a forma de implementação mais utilizada e sobre a qual este estudo se debruça.

escolar para o ensino básico podem beneficiar se forem realizadas em Escolas do primeiro ciclo e se forem articuladas com os profissionais destas Instituições.

2.3. Estrutura, funcionamento e características temáticas de uma sessão de Grupo A PAR

No presente, a implementação do Projecto faz-se sobretudo através de Grupos A PAR, onde estão presentes pais/cuidadores e suas crianças, dos zero aos seis anos. Os demais elementos da família são convidados a participar, desde que seja assegurado o cumprimento de determinadas regras³⁴ que são estabelecidas e revistas com todo o grupo, no início de cada trimestre. O limite máximo de participantes também pode variar consoante as características do espaço onde o grupo decorre.

A Associação Aprender em Parceria, que promove o Projecto A PAR, não tem sede física em nenhum dos territórios onde os Grupos A PAR estão a ser implementados, sendo estes espaços cedidos por Instituições locais (durante cerca de duas horas por semana). Tal decisão ficou a dever-se, entre outros aspectos, à tentativa de aproximação das famílias a espaços privilegiados de aprendizagem e de interacção, como é o caso dos Centros de Desenvolvimento Comunitário, Jardins-de-infância, Creches, Centros de Saúde, entre outros.

As sessões de Grupos A PAR desenrolam-se nestes locais, durante uma hora, uma vez por semana (no total de 33 sessões anuais). Os grupos são constituídos por um mínimo de seis famílias e um máximo de quinze, um ou dois Líderes (profissionais licenciados e formados pela Associação A PAR) e um ou dois Assistentes (no mínimo tendo completado o 4º ano do ensino básico, formados pela Associação A PAR). Numa tentativa de promover a empregabilidade e o Empowerment de membros das Comunidades onde o Projecto se insere, os Assistentes são sempre pessoas que residem no território de implementação dos grupos A PAR.

Por serem destinados prioritariamente a populações com carências de nível socio-económico, os grupos são gratuitos para os participantes, sendo suportados na totalidade por

³⁴ As Regras Básicas do A PAR (Anexo 9) foram pensadas para o bem-estar e segurança de todos os participantes e são discutidas no início do ano lectivo. Podem ser acrescentadas novas regras, de acordo com sugestões dos participantes. Alguns exemplos de regras A PAR são a confidencialidade, a não-violência, física ou psicológica e o facto de cada pai/cuidador dever ser responsável pela sua criança.

fundos provenientes dos financiadores. São ainda voluntários (não havendo obrigatoriedade de participação) e abertos à Comunidade. Os grupos podem ser dirigidos a famílias que tenham crianças com uma idade específica ou podem ser multi-etários.

Sempre que possível, é intenção do Projecto incluir no mesmo Grupo A PAR famílias de várias proveniências, religiões, condições físicas e socioeconómicas, entre outras, num acolhimento da diversidade. Desta forma, espera contribuir para a luta contra a Exclusão Social e para um aumento da aceitação da diversidade e tolerância. No entanto, admite que podem haver situações em que o trabalho focalizado com públicos específicos seja necessário, antes da inclusão num grupo mais heterogéneo, como por exemplo o trabalho com pais toxicodependentes, mães grávidas, comunidades mais fechadas, como a comunidade cigana, ou a pedido de determinadas instituições.

O Projecto A PAR segue um Currículo pensado e criado para apoiar os pais/cuidadores a potenciar o desenvolvimento das suas crianças, desde o seu nascimento. O Currículo A PAR é não só uma adaptação do Currículo do Programa britânico PEEP à realidade portuguesa, mas também um trabalho de criação, uma vez que apresenta novas temáticas e diferenças substanciais resultantes da experiência da implementação de grupos A PAR numa fase piloto do Projecto A PAR (2006-2009). Há um Currículo A PAR para cada uma das faixas etárias das crianças (dos zero aos cinco anos, perfazendo um total de seis Currículos) e tem como principais características o facto de ser estruturado segundo uma perspectiva desenvolvimentista, de ser bastante flexível³⁵, em espiral³⁶ e conter cinco áreas curriculares:

- Consciência de Si (auto-estima, auto-conceito e auto-imagem) e Predisposições Positivas para a Aprendizagem (motivação, perseverança, curiosidade, criatividade, resolução de problemas e atitude reflexiva);
- Linguagem Oral (falar e escutar);
- Escrita;
- Leitura e
- Numeracia.

³⁵ É flexível uma vez que vai ao encontro das necessidades das crianças e famílias.

³⁶ A estruturação em espiral permite a entrada de novas famílias em qualquer altura do ano e não apenas em momentos específicos.

Cada área curricular é explorada através de temas apropriados a cada nível etário e desenvolvimento das crianças. Os pais/cuidadores são também encorajados a sugerir temas que sejam relevantes para si e para a sua família e sempre que possível esses temas são abordados numa sessão de grupo A PAR.

As sessões de grupo A PAR seguem uma determinada estrutura, composta por vários momentos. É importante salientar que estes momentos são geridos de forma flexível pelo Líder A PAR, de acordo com as características do grupo e com as necessidades dos participantes. Sobretudo nas famílias mais desestruturadas, a existência destes momentos que se repetem semanalmente é essencial para criar rotinas securizantes, tanto para as crianças como para os seus pais/cuidadores. Enumeramos, de seguida, os vários momentos de uma sessão de grupo A PAR:

1. **Acolhimento** – As famílias são recebidas no espaço e convidadas a entrar, a beber um chá e a sentar-se em torno de um edredão. Cada participante é identificado com uma etiqueta com o seu nome, como forma de reconhecimento da sua individualidade;
2. **Canção de Boas Vindas** – criada especificamente para o Projecto A PAR, esta canção permite a verbalização do nome de cada adulto e de cada criança e representa um momento de promoção da linguagem, de acolhimento e valorização da presença de cada participante;
3. **Canções e Rimas** – momento de exploração de canções e rimas com várias sonoridades, ritmos, tons de vozes, entre outros, que promove o estabelecimento de vínculos entre pais e filhos, o desenvolvimento da motricidade, da linguagem, etc.³⁷;
4. **Momento do Conto** – pais e filhos são convidados a escutar uma história e muitas vezes a participarem nela. Pode ser dinamizada através de vários adereços que ajudam a história a ganhar vida. É um momento importante de promoção da literacia, e possibilita o contacto com situações que podem ajudar tanto as crianças como os adultos a lidar com determinados sentimentos. A história é normalmente escolhida de acordo com o tema que será tratado na sessão;
5. **Momento de Diálogo com os pais/cuidadores** – De acordo com o tema a tratar na sessão, o Líder A PAR sugere aos pais a partilha de conhecimentos e ideias,

³⁷ O Projecto publica também livros de canções e rimas para pais e filhos disfrutarem em conjunto, que oferece gratuitamente aos participantes. Os Livros “Cantar Juntos” têm canções e rimas escolhidas especificamente para as faixas etárias das crianças a quem o Projecto A PAR se destina, assim como sugestões de actividades.

funcionando como um catalisador, mediador e organizador da interacção que se gera entre todos os participantes. Este momento permite aos pais/cuidadores reflectirem sobre a sua própria experiência, o que faz com que esta se possa transformar efectivamente numa aprendizagem (Vermersch, 1991; Kolb, 1984; Pires, 2005). É sobretudo neste momento que se processa a Capacitação Familiar que é um dos principais objectivos do Projecto A PAR. Enriotti (1991, in Gonçalves, 2008) chamou a esta partilha em grupo “fase de socialização” que favorece a tomada de consciência, o reconhecimento e a mudança de representações. Segundo este autor, esta socialização só pode ser feita num grupo de pares em que exista qualidade de escuta e confiança recíproca e onde esteja ausente qualquer atitude de julgamento;

6. **Momento de Brincadeira** – São inúmeros os benefícios conhecidos do acto de brincar: estimula o desenvolvimento cognitivo, social e afectivo da criança; é uma forma de autoconhecimento; possibilita o contacto com o desconhecido e o desenvolvimento da imaginação; leva ao desenvolvimento de potencialidades, à descoberta de papéis sociais, de limites; possibilita o contacto com diferentes sentimentos; contribui para a construção de uma auto-imagem positiva, entre outros. Este momento da sessão A PAR decorre em paralelo com o momento do diálogo e durante este tempo as crianças ficam sobre a supervisão do Assistente A PAR, para permitir aos pais/cuidadores uma maior disponibilidade para dialogar. As crianças até dois anos de idade exploram os objectos que compõem o “Cesto dos Tesouros” e a partir dos dois anos brincam com jogos mais estruturados;
7. **Partilha de livros** – Neste momento, pais e filhos são convidados a desfrutar em conjunto do prazer de explorar um livro;
8. **Canção de Despedida** - No final das sessões canta-se uma canção que inclui os nomes de todos os presentes, reforçando não só a identidade de cada um, mas também o sentimento de pertença ao grupo;
9. **Empréstimo de “Kits Lúdicos”** - Pais/Cuidadores são incentivados a continuar o trabalho realizado nas sessões, levando para casa um *kit* lúdico composto por um livro e elementos lúdicos para dinamização da história;
10. **Elaboração de Portefólios** – No final de cada secção do Currículo A PAR, os pais são convidados a fazer uma síntese dos temas tratados, que registam sob a forma de portefólio. Sempre que necessário, os Líderes A PAR dão apoio à elaboração dos portefólios em contexto de sessão de grupo A PAR. É intenção do Projecto A PAR vir a submeter estes documentos a Centros de Reconhecimento, Validação e

Certificação de Competências (RVCC), contribuindo para o reconhecimento das reais competências destes pais/cuidadores, muitas delas adquiridas ao longo da vida, fora dos circuitos formais de educação.

2.4. O papel do Líder e do Assistente A PAR

O Líder A PAR e o Assistente A PAR são os profissionais formados pela Associação Aprender em Parceria que têm responsabilidade directa pela implementação do Projecto A PAR nos territórios de intervenção. Tanto o Líder como o Assistente devem respeitar os Princípios A PAR no trabalho com as crianças, suas famílias e comunidade e devem estar disponíveis para receber formação contínua, administrada pela Associação.

O Líder A PAR deve ter concluído uma Licenciatura preferencialmente na área da educação-de-infância ou da psicologia (ou áreas ligadas à infância), ser uma pessoa empática, flexível, criativa, dinâmica, responsável, ter capacidade de organização, ter uma comunicação clara e expressiva, competências musicais, capacidade de adaptação a ambientes multiculturais e ter sensibilidade para compreender as necessidades das crianças, famílias e comunidade em geral, para melhor conseguir adaptar a implementação.

É o Líder A PAR que fica responsável por planear as sessões de grupo A PAR, preparar materiais, contactar as famílias, manter contacto com Instituição de Acolhimento, liderar as sessões semanais, supervisionar o trabalho do Assistente A PAR e avaliar a sessão³⁸.

Por se revelar de grande importância para esta dissertação, iremos atribuir mais ênfase ao momento do diálogo com os pais/cuidadores, uma vez que é sobretudo através desta actividade que se processa a Capacitação Familiar (apesar da mesma se desenrolar ao longo de toda a sessão). De facto, durante a fase de planeamento, o Líder deve dar especial atenção aos temas do Currículo que foram escolhidos para apoiar os cuidadores na sua função parental e incluí-los nas várias actividades principais da sessão, especialmente no momento do diálogo com os pais. É também importante planear estratégias que dinamizem este momento, para que seja mais fácil a partilha de experiências entre os pais. Na fase de implementação propriamente dita, o Líder A PAR tem um papel de dinamizador ao longo de toda a sessão. Durante o momento do diálogo, o Líder deve funcionar como mediador, possibilitando aos pais/cuidadores o início da troca de ideias, a discussão de assuntos e a resolução de problemas, através de um processo reflexivo sobre a experiência. Este processo vai levar ao reconhecimento e valorização de aprendizagens e também ao desenvolvimento

³⁸ Para mais informações sobre o perfil do Líder A PAR, consulte o Anexo 10.

de capacidades e aumento da “auto-estima, do auto-conceito, compreensão e expressão de emoções e sentimentos, empatia, assertividade, escuta activa, capacidades de pensamento criativo, reflexivo e crítico (Torremorell, 2008: p.72).

O Líder deve ser imparcial³⁹ e deve manter um certo afastamento para não influenciar esta troca de experiências. A sua principal preocupação deve ser “conseguir a horizontalidade e o intercâmbio comunicativo” (Torremorell, 2008: p.25). Tal é essencial para se promover a aprendizagem através de um trabalho em parceria, que é, afinal, a razão de ser da Associação A PAR.

No que respeita ao Assistente A PAR, este deve ter no mínimo o 4º ano de escolaridade, apresentar maturidade, sentido de organização, de responsabilidade e disponibilidade afectiva e emocional. Deve ainda ter boas capacidades de relacionamento com adultos e crianças, ser acolhedor, afectuoso, empático, tolerante perante a diversidade cultural, paciente, flexível, capaz de escutar e resolver situações problemáticas e gostar de trabalhar em equipa⁴⁰.

Entre outros aspectos, o Assistente é responsável por apoiar o Líder no acompanhamento das sessões semanais de grupos A PAR, supervisionar o jogo das crianças, organizar o espaço e materiais, assegurando-se da higiene dos mesmos, manter uma relação positiva com os adultos e crianças que participam nas sessões e ainda os responsáveis pela Instituição de Acolhimento e proceder à divulgação do Projecto e mobilização de famílias para participar nos grupos A PAR.

Uma outra característica fundamental do Assistente A PAR é o facto de este ser proveniente da Comunidade onde o grupo se implementa. Desta forma, o Assistente poderá melhor funcionar como ponte entre o Projecto e a Comunidade. Torremorell (2008) afirma que no âmbito comunitário, “os melhores mediadores são pessoas da própria comunidade que se habilitaram a desenvolver esta função” (p.28). Esta ligação à comunidade também se afigura de extrema importância para o processo de divulgação e mobilização.

3. Objectivos do Estudo de Caso

Este estudo tem como objectivo inicial a caracterização dos adultos participantes nos Grupos A PAR amostra em termos demográficos e em termos de nível de Empowerment/Exclusão Social. Após esta caracterização, pretendemos:

³⁹ Torremorell (2008) afirma que melhor que a imparcialidade pode ser a *multipartialidade*, isto é, tomar partido por todos. Tal implica atitudes empáticas por parte do mediador.

⁴⁰ Para mais informações sobre o perfil do Assistente A PAR, consulte o Anexo 11.

1. Saber se há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment Geral;
2. Saber se há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment resultante do A PAR;
3. Avaliar em que medida é que o Empowerment Geral é afectado pelas características demográficas dos cuidadores e pela frequência da participação nas sessões dos grupos A PAR;
4. Avaliar em que medida é que o Empowerment resultante do A PAR é afectado pelas características demográficas dos cuidadores e pela frequência da participação nas sessões dos grupos A PAR
5. Analisar se existe alguma relação entre os níveis de Empowerment Geral e os níveis de Empowerment A PAR.

4. Hipóteses do Estudo de Caso

No que respeita às hipóteses, com a investigação empírica esperamos demonstrar que:

1. Há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment Geral.
Sendo um conceito que articula várias dimensões da vida do indivíduo, é espectável que as várias dimensões medidas (Ser, Estar, Fazer, Criar, Saber e Ter) estejam interrelacionadas e que se influenciem mutuamente.
2. Há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment Geral A PAR.
Tal como na hipótese anterior, também o trabalho do Projecto A PAR procura tocar as várias esferas da vida dos cuidadores, o que faz com que seja espectável que os benefícios do Projecto A PAR percebidos pelos participantes nas várias dimensões de análise, estejam interrelacionados.
3. O Empowerment Geral varia significativamente em função de categorias demográficas dos cuidadores.
Colocamos esta hipótese dado que, em função da revisão de literatura (Lenoir, 1989; Ferreira, 1997; Amaro, 1999; Rodrigues et. al., 1999; Costa, 2008; Monteiro, 2008) é espectável que existam impactos significativos de algumas variáveis demográficas, nomeadamente rendimento, idade, proveniência e habilitações académicas no Empowerment Geral.

4. O Empowerment resultante do Projecto A PAR varia significativamente em função de categorias demográficas dos cuidadores.

Tal como referido na hipótese anterior, espera-se que algumas categorias demográficas produzam um impacto significativo no nível do Empowerment, devido à participação no Projecto A PAR.

5. A participação no Projecto A PAR contribui significativamente para aumentar o nível de Empowerment Geral dos cuidadores e, conseqüentemente, diminuir o seu nível de Exclusão.

Espera-se que o acolhimento e valorização da diversidade, as metodologias lúdicas, o reconhecimento de competências, bem como o trabalho realizado pelo Projecto A PAR na criação de um ambiente propício à troca de ideias e ao exercício reflexivo sobre a experiência, possam contribuir para um aumento do Empowerment dos participantes.

Parte IV – Metodologia do Estudo de Caso

1. Design do Estudo

O Estudo de Caso sobre o Projecto A PAR elaborado no âmbito desta dissertação é um estudo observacional, sendo a unidade de análise o indivíduo, mais precisamente o cuidador que participa com a sua criança num grupo A PAR. É um estudo transversal sem período de seguimento, que tem como objectivos não só descrever as características dos indivíduos que compõem a amostra, mas também analisar as variáveis em estudo, estabelecendo relações entre elas. Pretende analisar o impacto das variáveis demográficas no Empowerment Geral⁴¹ e no Empowerment resultante do Projecto A PAR⁴² e verificar se a participação no Projecto A PAR contribui significativamente para o aumento do Empowerment e consequentemente para a diminuição da Exclusão.

2. Selecção dos Participantes

Para a selecção dos participantes foram criados critérios de inclusão e exclusão que tiveram como objectivo limitar o âmbito do estudo.

Os critérios de inclusão escolhidos foram a participação num grupo A PAR na condição de cuidador de uma criança, a residência nos territórios de implementação e a capacidade de expressão na língua portuguesa. Excluíram-se os indivíduos que não cumpriram esses requisitos.

A recolha de dados foi feita através do preenchimento voluntário de um questionário⁴³ após informação sobre a investigação em curso. Foi dada a opção de preenchimento no local ou em casa com a possibilidade de esclarecimento para eventuais dúvidas. Na elaboração do inquérito foi usada linguagem imparcial, para não influenciar as respostas dos inquiridos. A apresentação do Estudo, a distribuição do questionário, o apoio no preenchimento e a recolha dos questionários foi efectuada pelo investigador e por colaboradores do Projecto A PAR, treinados para o efeito.

Foram realizados 37 questionários, tendo um deles sido excluído por falta de um número significativo de dados. O total válido de questionários é de 36, representando cerca de dois

⁴¹ Por Empowerment Geral entendemos o nível de empowerment dos cuidadores no momento do preenchimento do questionário.

⁴² Por Empowerment A PAR entendemos os benefícios em termos de empowerment que os cuidadores obtiveram com a sua participação no Projecto A PAR.

⁴³ Este questionário encontra-se no Anexo 12.

terços da população acessível, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão determinados.

3. Procedimentos, Materiais utilizados e Variáveis do Estudo

Para a realização deste Estudo de Caso foi solicitada a colaboração da Associação Aprender em Parceria – A PAR, no sentido de nos ser disponibilizada informação acerca do Projecto e possibilitada a observação de grupos A PAR. Esta disponibilidade foi formalizada através de um Acordo de Cooperação assinado por ambas as partes e que anexamos a esta dissertação (Anexo 13)⁴⁴.

A recolha de dados foi realizada entre Junho e Novembro de 2009, através de um questionário dividido em duas partes preenchido pelos cuidadores participantes no Projecto A PAR. A primeira parte é destinada à caracterização demográfica dos participantes e à análise do seu nível de Empowerment Geral. A segunda parte tem o objectivo de avaliar o Empowerment resultante do Projecto A PAR, através da análise da percepção que os cuidadores têm dos benefícios da sua participação no Projecto. Durante o tratamento dos dados, registaram-se alguns erros no preenchimento dos questionários (como duas respostas para a mesma pergunta ou falta de dados essenciais), que foram corrigidos através de entrevista telefónica ou presencial.

Optou-se pela construção de instrumentos próprios para caracterizar os participantes em vários aspectos, nomeadamente em termos demográficos, na sua situação face à aprendizagem, situação em termos de ocupação, situação económica, apoio social, satisfação pessoal em vários domínios, satisfação familiar e nível de exclusão/integração dos indivíduos, assim como para a percepção dos participantes acerca do Empowerment resultante da sua participação no Projecto A PAR. Esta opção de construir instrumentos próprios pode ser justificada por três factores: pela indisponibilidade de instrumentos de medição do nível de Empowerment e de Exclusão Social adaptados e aferidos para a população portuguesa; pela dificuldade de universalização de métodos e indicadores (Zimmerman, 1995) utilizados por outros estudos sobre a mesma temática e ainda pela especificidade do Projecto a avaliar, que impõe a construção de instrumentos de investigação próprios (Horochovski e Meirelles, 2007).

⁴⁴ Por motivos éticos, no Anexo 13 foram omitidas as assinaturas dos Outorgantes.

No entanto, apesar de não ser a reprodução de um instrumento de investigação já criado, a elaboração do questionário foi inspirada em vários documentos e em instrumentos já existentes, nomeadamente os questionários e entrevistas utilizados no *Parents Study*⁴⁵, a Family Empowerment Scale (FES)⁴⁶, o estudo *Enabling Parents*⁴⁷, os trabalhos de Amaro (1999)⁴⁸ e Costa (2008).

O questionário é composto por perguntas abertas e fechadas, permitindo tanto uma análise quantitativa como qualitativa das respostas.

O questionário foi construído com base nas dimensões de análise e variáveis identificadas na revisão de literatura como sendo essenciais para compreender os conceitos discutidos.

O questionário está dividido em três partes: a primeira diz respeito à caracterização demográfica do cuidador; a segunda parte do questionário está relacionada com o nível de Empowerment Geral dos cuidadores e a terceira parte mede o Empowerment dos cuidadores obtido através da participação nos grupos A PAR.

Na **primeira parte** foram recolhidas algumas **informações de carácter demográfico** (como idade, nacionalidade, composição do agregado familiar, género, entre outras) e foi ainda possível caracterizar o cuidador em várias dimensões como: situação face à aprendizagem, situação em termos de ocupação, situação financeira, situação face à família, situação em termos de apoio social, satisfação do cuidador em diversos domínios.

Para avaliar a satisfação familiar a vários níveis, foi elaborada uma escala composta por sete afirmações, pontuadas de um a cinco. (“1” sendo o nível mais reduzido, correspondente a uma baixa satisfação em relação à vida familiar e “5” o valor mais elevado, correspondente a uma elevada satisfação familiar). Foram incluídas itens como a capacidade de resolução de problemas, a confiança nas capacidades e competências, o reconhecimento e a valorização dos seus conhecimentos, o sentimento de gratificação parental e a capacidade de actuar preventivamente. Para efeitos de análise comparativa foi feita uma média geral das pontuações das sete respostas desta escala.

⁴⁵ Este estudo faz parte do Birth to School Study (Evangelou, M.; Smith, S.; Jennings, D. & Brooks, G. (2005).

⁴⁶ Desenvolvida por Koren, P. E., DeChillo, N., & Friesen, B. J. (1992).

⁴⁷ Sylva, K.; Evangelou, M.; Taylor, R.; Rothwell, A.; Brooks, G. (2004).

⁴⁸ O autor propõe a análise do conceito de Exclusão Social em seis dimensões (Ser, Estar, Fazer, Criar, Saber e Ter).

da Exclusão Social identificadas por Amaro (1999)⁴⁹. A cada afirmação foram atribuídas pontuações e foi feita também uma soma das pontuações para encontrar o total correspondente a cada dimensão da Exclusão social. Foi pedido aos inquiridos que assinalassem o quanto concordavam ou discordavam das mesmas afirmações. As respostas possíveis foram cotadas com pontuação de um “1” a cinco “5”, representando o “1” o nível mais baixo de Empowerment/o nível mais elevado de Exclusão e o “5” o nível mais elevado de Empowerment/nível mais baixo de exclusão (Ver Figura 3). Aos *missing values* foi atribuído o valor médio de cada variável. Este procedimento otimiza a análise estatística sem interferir na média de cada variável.

As variáveis utilizadas nesta escala foram:

- Empowerment Geral: representa a média de todas as dimensões analisadas e que a seguir se indicam;
- Dimensão do SER: auto-reconhecimento, percepção de valor pela a Sociedade, autoconceito e auto-estima, temperamento.
- Dimensão do ESTAR: cidadania política, reconhecimento colectivo (pertença à família, grupo profissional, grupo social, grupo de vizinhança, grupo étnico-cultural) ou isolamento, identificação com a história local, sentimento de reconhecimento pela sua cultura.
- Dimensão do FAZER: percepção de competências, sentimento de realização profissional, motivação para a aprendizagem.
- Dimensão do CRIAR: percepção de criatividade, capacidade para sonhar, ligação entre os objectivos e a forma de os alcançar.
- Dimensão do SABER: acesso à informação, reconhecimento da utilidade da aprendizagem formal, informal e não-formal, saber ler e escrever, acesso a computadores e à Internet.
- Dimensão do TER: estabilidade e segurança laboral, privação de bens e serviços, priorização do consumo, capacidade de gestão do orçamento familiar, acesso à saúde, cultura e desporto.

No que respeita à **terceira parte do questionário**, esta tem como objectivo aferir se a participação nos grupos A PAR teve algum benefício para os cuidadores ao nível do

⁴⁹ O número de afirmações para cada dimensão é o seguinte: Dimensão SER, 12 afirmações; Dimensão ESTAR, 13 afirmações; Dimensão FAZER, 5 afirmações; Dimensão CRIAR, 4 afirmações; Dimensão SABER, 11 afirmações e Dimensão TER, 11 afirmações.

Empowerment. Sendo um estudo transversal sem acompanhamento no tempo, os benefícios do Projecto A PAR foram avaliados através das próprias percepções dos cuidadores após participação nas actividades.

Criou-se uma escala composta por quinze afirmações sobre a participação nos Grupos A PAR (também estas divididas nas seis dimensões enunciadas por Amaro, 1999) e foi pedido aos cuidadores para avaliarem o quanto concordavam ou discordavam das mesmas, numa escala de 1 a 5 (1=discordo totalmente e 5=concordo totalmente). Foi atribuída uma pontuação a cada resposta e contabilizado o total das pontuações para cada indivíduo. Para efeitos de análise comparativa foi feita uma média das pontuações de cada questão e a média geral do Empowerment A PAR.

As variáveis medidas foram, entre outras, a empatia, o respeito e o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos dos cuidadores por parte dos profissionais A PAR, a existência (ou não) de discriminação no grupo A PAR, a motivação para voltar a estudar, para encontrar emprego, a mudança da forma de trabalhar ou de encontrar oportunidades de aprendizagem, a utilidade dos temas tratados e a contribuição para a mudança da situação profissional.

Através dos instrumentos acima descritos pretende-se recolher os dados necessários para concretizar os objectivos propostos.

Parte V – Resultados

1. Fidedignidade

Para avaliar o grau de eficiência das escalas e da sua construção realizaram-se testes de fidedignidade “Alpha de Cronbach”.

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos:

| Escalas | α |
|-------------------|----------|
| Empowerment Geral | 0.86 |
| Empowerment A PAR | 0.75 |

Tabela 2 - Resultados dos testes de fidedignidade Alpha de Cronbach para duas escalas.

De acordo com Kline (1993), este tipo de instrumentos de medida deve possuir um nível de coerência interna elevado e nunca ser inferior a 0.70. Nos casos em análise, pode concluir-se que as duas escalas apresentam bons índices de coerência interna, isto é, medem de forma coerente, para a população estudada, o que se pretende medir.

2. Caracterização Demográfica dos participantes

Como mencionado anteriormente, o questionário aplicado é dividido em três partes: (1) uma destinada à caracterização dos participantes, (2) outra para medir o nível de Empowerment Geral e (3) a última com o objectivo de avaliar os resultados da participação no Projecto A PAR, no que respeita a ganhos em termos de Empowerment.

No que respeita a primeira parte, esta apresenta ainda sete sub-grupos de análise, através dos quais dividimos a apresentação dos dados:

→ Sub-grupo 1: Dados gerais de caracterização do cuidador;

Os trinta e seis cuidadores que compõem a amostra para este estudo distribuem-se por dez grupos A PAR, sendo a média de 3,6 questionários preenchidos por cada grupo A PAR.

Através da análise das tabelas de presença de cada grupo, facultadas pela Associação A PAR, pudemos constatar que o número médio de presenças nas sessões é de 21 por cada cuidador.

No que respeita ao género dos cuidadores, 31 (86,1%) são do género feminino e 5 (13,9%) do género masculino. Quanto à relação de parentesco com a criança, 94,4% são pais/mães, 2,8% são avós e 2,8% não responderam a esta questão. A idade dos cuidadores varia entre

os vinte e os sessenta e quatro anos, sendo predominantes os cuidadores com idades entre os 20 a 36 anos (77,8%).

Em relação à proveniência dos cuidadores, 28 (77,8%) são portugueses e 8 (22,2%) são africanos. No que respeita ao estado civil dos cuidadores, verificamos que 14 (38,9%) são solteiros, 18 (50%) são casados, 3 (8,3%) são divorciados e 1 (2,8%) vive em união de facto. A língua falada em casa é maioritariamente a portuguesa (86,1%), sendo que apenas 5 indivíduos falam uma língua diferente em casa (13,9%) para além da portuguesa. Quanto ao agregado familiar este varia entre 2 e 8 indivíduos por habitação mas são preponderantes os agregados constituídos por 3 indivíduos.

No que diz respeito ao número de filhos, este varia entre 1 e 10 filhos, mas é predominante o número de cuidadores com apenas 1 filho (N=24), o que corresponde a 66,7% da amostra. Os cuidadores com mais do que 1 filho correspondem a 33,3% do total dos participantes.

→ **Sub-grupo 2: Situação do cuidador face à aprendizagem;**

| Habilitações Académicas dos Cuidadores | | |
|---|-----------|--------------------|
| Grau de Escolaridade | N | Percentagem |
| inferior a 4 anos de escolaridade | 2 | 5,6 |
| completou 1ºciclo do ensino basico (4ºano) | 1 | 2,8 |
| completou 2ºciclo do ensino basico (6ºano) | 4 | 11,1 |
| completou 3ºciclo do ensino basico (9ºano) | 11 | 30,6 |
| completou Ensino Secundario (12ºano) | 6 | 16,7 |
| Licenciatura | 8 | 22,2 |
| Mestrado/Doutoramento | 3 | 8,3 |
| Não Sabe/não responde | 1 | 2,8 |
| Total | 36 | 100,0 |

Tabela 3 - Habilitações Académicas dos Cuidadores participantes em grupos A PAR

Como podemos observar na tabela anterior, metade dos cuidadores (50,1%) tem um nível de escolaridade igual ou inferior ao 9º ano. No que concerne ao abandono e insucesso escolar, 11 cuidadores (30%) indicam que saíram da escola precocemente, por vários motivos (nomeadamente por condições financeiras, por limite de idade, gravidez, desmotivação, por motivos familiares) e 8 cuidadores (22,2%) admitem terem tido insucesso escolar.

→ Sub-grupo 3: Situação do Cuidador em termos de ocupação;

No que diz respeito à situação do cuidador em termos de ocupação, verificamos que 20 cuidadores exercem uma actividade económica remunerada, representando mais de metade da amostra (55,6%) e 16 (44,4%) não exercem de momento nenhuma actividade económica.

Para efeitos estatísticos, os pais que se encontram empregados foram distribuídos segundo a Classificação Nacional de Profissões⁵⁰, sendo que o maior grupo (40%) corresponde a trabalhadores não qualificados.

Dos 20 cuidadores empregados, 15 trabalham em tempo completo por conta de outrem (75%), 1 em tempo completo por conta própria (5%), 3 em tempo parcial por conta de outrem (15%) e 1 em tempo parcial por conta própria (5%). Destes, apenas 1 (5%) manifestou desempenhar funções de chefia.

No que respeita ao número de horas de trabalho, notamos uma grande disparidade entre os participantes, desde 4 horas a 60 horas semanais. No entanto, as frequências predominantes são de 35 horas semanais (20%) e de 40 horas semanais (35%).

Quanto aos 16 inquiridos que manifestaram não desempenhar neste momento nenhuma actividade económica, 2 deles são domésticos (12,5%), 1 é reformado (6,3%) e os restantes 13 (81,3%) são desempregados.

Em relação aos desempregados, 5 (38,5%) estão nesta situação há menos de doze meses, enquanto que 8 (61,6%) encontram-se nesta situação há mais de 12 meses (inclusive). A maior parte (69,2%) está desempregado pela primeira vez, enquanto que os restantes (30,8%) já passaram por esta situação de 2 a 5 vezes.

Todos os cuidadores da amostra, independentemente de exercerem ou não uma actividade económica, foram inquiridos em relação à forma como encontraram o seu emprego mais recente. Salientamos o facto da grande maioria dos inquiridos ter encontrado emprego através de amigos, familiares ou outros contactos (63,9%).

⁵⁰ Elaborada pelo Instituto do Emprego e da Formação Profissional (s/d). Disponível em <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>.

→ Sub-grupo 4: Situação Financeira do Cuidador;

O quarto sub-grupo do questionário aplicado tem como objectivo caracterizar a situação financeira do cuidador quanto a várias categorias: o rendimento individual, o rendimento familiar, outras fontes de rendimento, apoios recebidos do Estado, empréstimos e privação de bens e serviços.

No que respeita ao rendimento individual, salientamos o facto da maioria dos cuidadores 58,3% (N=21) apresentarem um rendimento igual ou inferior a um salário mínimo nacional⁵¹. Relativamente ao Rendimento familiar a maioria dos cuidadores 52,8% (N=19) afirma não ir além dos dois salários mínimos.

Quando questionados acerca da existência de outra fonte de rendimento extra, 5 dos cuidadores (13,9%) responderam que sim, e 31 (86,1%) afirmaram não ter mais nenhuma actividade que lhes conferisse rendimento.

No que respeita a apoios atribuídos pelo Estado, destacam-se os inquiridos que recebem abono de família (41,7%) os que não recebem qualquer tipo de apoio (33,3%), os que recebem subsídio de desemprego (11,1%) e os que recebem o Rendimento Social de Inserção (8,3%).

Quanto a empréstimos, 20 (55,6%) manifestaram ter contraído pelo menos um empréstimo a entidades bancárias ou outras entidades financeiras. Destes cuidadores, verificamos que contraíram empréstimos com várias finalidades, como habitação (85%), automóvel (20%) e despesas diárias (10%).

Quando inquiridos acerca da possibilidade de liquidação no prazo fixado pela entidade financeira, 18 cuidadores (90%) responderam sim e 2 cuidadores (10%) responderam que não.

No que diz respeito a “privações de bens e serviços”, 11 inquiridos (30,6%) manifestaram nunca ter deixado de adquirir bens e serviços por razões financeiras, enquanto que 25 cuidadores (69,4%) admitiram já o ter feito, sobretudo ao nível do vestuário (76%), lazer (76%), informação (44%) transportes (40%) e cuidados de saúde (32%). Em menor

⁵¹ No momento de realização dos questionários o valor do salário mínimo situava-se nos 450,00€.

percentagem estão bens e serviços como a habitação (24%), a educação (20%) e por último a alimentação (12%).

→ **Sub-grupo 5: Situação do Cuidador em termos de Apoio Social;**

Dezasseis cuidadores (44,4%) referem beneficiar de serviços de apoio à infância, 2 (5,6%) mencionam ter serviços de apoio a pessoas com deficiência, 1 (2,8%) admite ter apoio destinado a doentes crónicos e 1 (2,8%) manifestou receber outro tipo de apoio.

Quanto à habitação, 10 indivíduos (27,8%) manifestam receber apoio do Estado na aquisição ou arrendamento de habitação.

→ **Sub-grupo 6: Satisfação pessoal do Cuidador em diversos domínios;**

Quando inquiridos acerca da sua satisfação pessoal de um modo geral, a maioria dos cuidadores manifestou estar pouco satisfeito (36,1%) ou razoavelmente satisfeito (36,1%).

De uma forma geral, os cuidadores encontram-se razoavelmente satisfeitos nos seguintes domínios: habitação (38,9%), área de residência (27,8%) e ajuda e apoio por parte de amigos (27,8%) ou familiares (27,8%). As áreas com as quais a maior parte dos cuidadores afirma estar totalmente satisfeita são o sentimento de gratificação parental (72,2%), o relacionamento com o parceiro (38,9%), a ajuda e apoio por parte dos pais (27,8%) e por parte de outras instituições (19,4%). A categoria das finanças familiares é aquela com a qual os cuidadores estão menos satisfeitos. De facto, 50% dos cuidadores estão pouco ou nada satisfeitos a este respeito e ainda 25% mostram-se razoavelmente satisfeitos.

Quando inquiridos acerca das suas expectativas para o futuro, os participantes responderam que gostariam sobretudo de: melhorar a sua situação profissional e financeira, mudar de habitação, melhorar em termos de formação, ter mais filhos e mudar de bairro. Foram também inquiridos acerca da probabilidade das suas expectativas se concretizarem, sendo que 11,5% responderam que era pouco ou nada provável, 48,5% respondeu que era razoavelmente provável e 40% que era muito provável ou certo. Quando questionados acerca do que seria necessário acontecer para que as suas expectativas se concretizassem, as respostas dos participantes foram: encontrar um novo ou um melhor emprego, melhorar a sua situação financeira, aprender português, esforço, persistência e dedicação e ainda aumentar o seu nível de instrução.

→ Sub-grupo 7: Escala de Satisfação Familiar;

Na escala criada para medir a satisfação familiar dos cuidadores, a média dos resultados obtidos por cada cuidador varia entre um mínimo de 2,71 e o máximo de 5. A média dos resultados de todos os cuidadores é de 4,36 pontos (desvio padrão=0,51), o que indica um nível elevado de satisfação familiar.

2.1 Síntese da Caracterização Demográfica dos Participantes

Da descrição anterior salientam-se, em síntese, os seguintes aspectos de caracterização demográfica dos participantes neste estudo:

- São maioritariamente do género feminino (86,1%);
- São maioritariamente portugueses (77,8%);
- São relativamente jovens (idade média 32 anos, mínima 20 e máxima 64);
- São maioritariamente casados (50%) ou solteiros (38,9%);
- Falam maioritariamente a língua portuguesa (86,1%);
- Os agregados familiares são maioritariamente nucleares, compostos por três (47,2%) ou quatro (19,4%) pessoas;
- Os cuidadores têm maioritariamente um filho (66,7%) ou dois filhos (33,3%);
- A escolarização tem uma distribuição bipolar: 50,1% tem escolaridade igual ou inferior ao 9ºano; e 49,9% tem escolaridade ao nível do ensino secundário ou superior;
- Elevada percentagem de desempregados (44,4%);
- Rendimentos de cada cuidador maioritariamente (58,3%) próximos de um salário mínimo;
- Rendimento familiar maioritariamente igual ou inferior a 2 salários mínimos (52,8%);
- Elevada percentagem de privação de bens e serviços (69,4%);
- Nível de satisfação pessoal geral razoável (36,1%) ou baixa (36,1%);
- Grupo com maior percentagem de resposta (48,5%) considera existir uma probabilidade razoável de concretização de expectativas para o futuro;
- Média de Satisfação Familiar dos cuidadores bastante elevada (4,36).

3. Empowerment Geral e Empowerment resultante do A PAR

Iremos agora debruçar-nos sobre os resultados da segunda e terceira partes do questionário, que dizem respeito aos níveis de Empowerment Geral e de Empowerment resultante do Projecto A PAR. Recordamos que para ambas as escalas, os valores mínimo e máximo são, respectivamente, “1” e “5”.

3.1. Médias e Desvios Padrão

| Empowerment Geral | | | Empowerment A PAR | | |
|-------------------|-------|---------------|-------------------|-------|---------------|
| Dimensão | Média | Desvio Padrão | Dimensão | Média | Desvio Padrão |
| SER | 3,83 | 0,59 | SER | 4,75 | 0,53 |
| ESTAR | 3,90 | 0,67 | ESTAR | 4,98 | 0,08 |
| FAZER | 4,17 | 0,53 | FAZER | 3,52 | 0,96 |
| CRIAR | 3,95 | 0,71 | CRIAR | 4,27 | 0,55 |
| SABER | 4,14 | 0,51 | SABER | 4,70 | 0,33 |
| TER | 3,69 | 0,65 | TER | 3,66 | 0,76 |

| | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| Média Empowerment Geral | Média Empowerment A PAR |
| 3,95 | 4,33 |

Tabela 4 - Médias e Desvios-padrão de Empowerment Geral e Empowerment A PAR segundo as várias dimensões da Escala de Empowerment e Exclusão Social

A Tabela 4 mostra-nos as médias do Empowerment Geral e do Empowerment resultante do A PAR. Podemos observar que no Empowerment Geral os valores das várias dimensões oscilam entre 3,69 na dimensão do Ter e 4,17 na dimensão do Fazer⁵². Por seu turno, no Empowerment percebido pelos cuidadores que participam nos grupos A PAR, a dimensão que regista um maior nível é a do Estar (4,98) e o menor nível corresponde à dimensão do Fazer (3,52).

No Empowerment Geral as médias das várias dimensões demonstram um nível de Empowerment elevado, sendo a média geral de 3,95. As áreas em que os cuidadores se encontram mais *empowered* são, entre outras, no autoconceito, na percepção subjectiva de utilidade para a Sociedade, nível simbólico da construção da identidade colectiva, nas redes de suporte mútuo, na vontade de aprender, nas competências adquiridas no quotidiano, na percepção subjectiva do estado de saúde e na taxa de literacia. Todos estes itens apresentam médias iguais ou superiores a 4.

⁵² Para uma melhor interpretação e mais informações sobre estas dimensões veja-se o Anexo 5.

No Empowerment A PAR, a média das pontuações dos cuidadores foi bastante elevada (4,33) e pouco dispersa (desvio padrão de 0,375). Isto indica que, na sua generalidade, os cuidadores reconhecem efeitos positivos da sua participação no Projecto. No que respeita às áreas em que os cuidadores reconhecem maior mudança estas são: a mudança na forma de trabalhar, a mudança de percepção de oportunidades de aprendizagem no quotidiano, o aumento da criatividade, a disponibilização de temas úteis para o quotidiano, o reconhecimento de conhecimentos, entre outros. Todas estas variáveis apresentam médias iguais ou superiores a 3,5.

3.2. Análise da Relação entre as várias dimensões da Escala de Empowerment Geral

A primeira hipótese do estudo afirma que “há uma relação entre as várias dimensões da Escala de Empowerment Geral”. Para analisar se realmente existem relações entre as várias dimensões da Escala de Empowerment Geral e qual a sua intensidade, realizaram-se intercorrelações (Spearman). A matriz referente às correlações obtidas está indicada na tabela seguinte:

| | | SER | ESTAR | FAZER | CRIAR | SABER | TER |
|--------------|----------------------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| SER | Coefficiente de Correlação | 1.00 | 0.51** | 0.15 | 0.22 | 0.56*** | 0.56*** |
| | Sig. | | 0.002 | 0.38 | 0.19 | 0.00 | 0.00 |
| ESTAR | Coefficiente de Correlação | | 1.00 | 0.09 | 0.48** | 0.18 | 0.45* |
| | Sig. | | | 0.62 | 0.003 | 0.28 | 0.006 |
| FAZER | Coefficiente de Correlação | | | 1.00 | 0.14 | 0.48** | 0.53** |
| | Sig. | | | | 0.43 | 0.003 | 0.001 |
| CRIAR | Coefficiente de Correlação | | | | 1.00 | 0.27 | 0.45* |
| | Sig. | | | | | 0.12 | 0.006 |
| SABER | Coefficiente de Correlação | | | | | 1.00 | 0.78*** |
| | Sig. | | | | | | 0.00 |
| TER | Coefficiente de Correlação | | | | | | 1.00 |
| | Sig. | | | | | | |

Tabela 5 – Matriz de Correlações (Spearman) para as dimensões da Escala de Empowerment Geral.

*** p<.001; **p<.005; * p<.05;

Através dos resultados da Tabela 5, podemos observar que as seguintes dimensões da Escala de Empowerment Geral estão correlacionadas:

- A dimensão do **Ser** está correlacionada com a dimensão do Estar ($r = 0.51, p.=0.01$), com a dimensão do Saber ($r = 0.56, p.= <0.001$) e com a dimensão do Ter ($r = 0.56, p.= <0.001$).
- A dimensão do **Estar** está correlacionada com a dimensão do Criar ($r = 0.48, p.=0.03$), e do Ter ($r = 0.45, p. =0.006$).
- A dimensão do **Fazer** está correlacionada com o Saber ($r = 0.48, p.0.03$) e com a dimensão do Ter ($r = 0.53, p. =0.001$).
- A dimensão do **Criar** está correlacionada com a dimensão do Estar ($r = 0.48, p.=0.03$) e do Ter ($r = 0.45, p.=0.006$).
- A dimensão do **Saber** está correlacionada com a dimensão do Ser ($r = 0.56, p.= <0.001$), do Fazer ($r = 0.48, p.0.03$) e do Ter ($r = 0.78, p.= <0.001$).
- A dimensão do **Ter** está correlacionada com todas as outras dimensões.

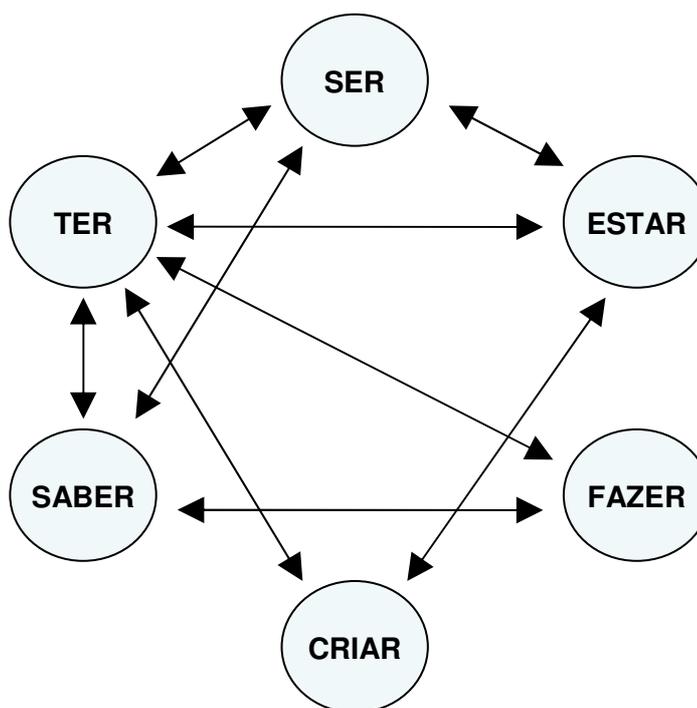


Figura 4 – Diagrama representativo das correlações entre as dimensões do Empowerment Geral.

Todas as correlações são positivas, o que demonstra que as dimensões utilizadas para calcular o valor final do Empowerment estão correlacionadas entre si e variam no mesmo sentido⁵³

⁵³ Os valores das dimensões aumentam ou diminuem na mesma direcção, i.e., quanto maior for o nível de Empowerment de uma, maior será o de outra e vice versa, quanto menor for o nível de Empowerment de uma, menor será também o da outra com a qual se correlaciona.

Estas correlações positivas vêm demonstrar o carácter cumulativo das dimensões do Empowerment e da Exclusão, que normalmente se interrelacionam, variando no mesmo sentido.

3.3. Análise da Relação entre as várias dimensões da Escala de Empowerment A PAR

A segunda hipótese deste estudo defende que “**existe uma relação entre as várias dimensões da escala de Empowerment A PAR**”. Para analisar se realmente existe uma relação entre as várias dimensões da Escala de Empowerment A PAR e qual a sua intensidade, realizaram-se intercorrelações (Spearman). A matriz referente às correlações obtidas está indicada na tabela seguinte:

| | | SER | ESTAR | FAZER | CRIAR | SABER | TER |
|--------------|---------------------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| SER | Coeficiente de Correlação | 1.00 | 0.19 | 0.008 | 0.16 | 0.20 | 0.10 |
| | Sig. | | 0.26 | 0.97 | 0.35 | 0.24 | 0.53 |
| ESTAR | Coeficiente de Correlação | | 1.00 | 0.18 | 0.19 | -0.02 | -0.09 |
| | Sig. | | | 0.31 | 0.28 | 0.93 | 0.60 |
| FAZER | Coeficiente de Correlação | | | 1.00 | 0.55** | 0.47** | 0.66*** |
| | Sig. | | | | 0.001 | 0.004 | 0.00 |
| CRIAR | Coeficiente de Correlação | | | | 1.00 | 0.44* | 0.42* |
| | Sig. | | | | | 0.008 | 0.01 |
| SABER | Coeficiente de Correlação | | | | | 1.00 | 0.51** |
| | Sig. | | | | | | 0.001 |
| TER | Coeficiente de Correlação | | | | | | 1.00 |
| | Sig. | | | | | | |

Tabela 6 – Matriz de Correlações (Spearman) para as dimensões da Escala de Empowerment A PAR.

*** $p < .001$; ** $p < .005$; * $p < .05$;

Através dos resultados da Tabela 6, podemos observar que as seguintes dimensões da Escala de Empowerment A PAR estão correlacionadas:

- A dimensão do **Fazer** está correlacionada com a dimensão do Criar ($r = 0.55$, $p = 0.001$), com a dimensão do Saber ($r = 0.47$, $p = 0.004$) e com a dimensão do Ter ($r = 0.66$, $p = < 0.001$).
- A dimensão do **Criar** está correlacionada com a dimensão do Fazer ($r = 0.55$, $p = 0.001$), com a dimensão do Saber ($r = 0.44$, $p = 0.008$) e com a dimensão do Ter ($r = 0.42$, $p = 0.01$).

- A dimensão do **Saber** está correlacionada com a dimensão do Fazer ($r = 0.47$, $p.=0.004$), do Criar ($r = 0.44$, $p.=0.008$) e do Ter ($r = 0.51$, $p.=0.001$).
- A dimensão do **Ter** está correlacionada com as dimensões do Fazer ($r = 0.66$, $p.= <0.001$), do Criar ($r = 0.42$, $p.=0.01$) e do Saber ($r = 0.51$, $p.=0.001$).

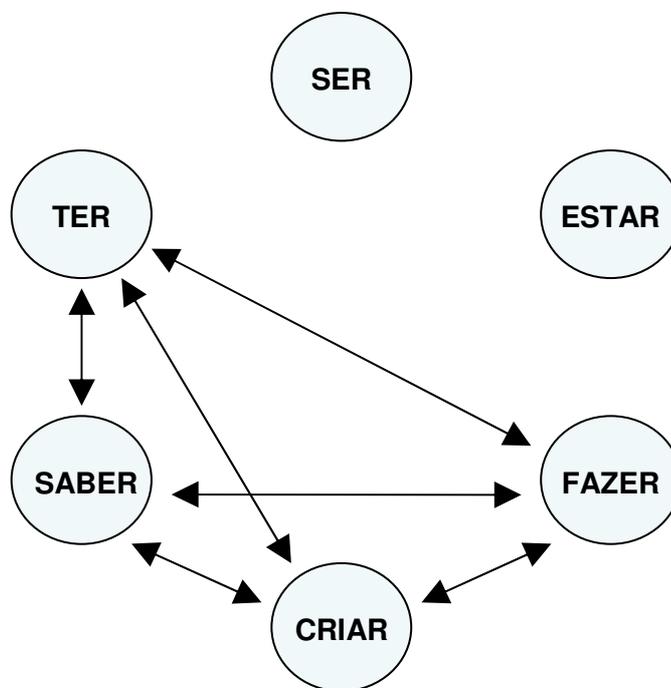


Figura 5 - Diagrama representativo das correlações entre as dimensões do Empowerment A PAR.

Todas as correlações são positivas, o que demonstra que existe um aumento paralelo das dimensões correlacionadas, i.e., aumentam ou diminuem na mesma direcção. Quanto maiores forem os benefícios que o A PAR traz numa das dimensões, maiores serão também nas outras com as quais se correlaciona e vice versa, quanto menores forem os benefícios do A PAR numa dimensão, menores serão também o das outras com as quais se correlaciona.

Através da Tabela 6 e da Figura 5 notamos que as relações do Ser e do Estar não estão correlacionadas com qualquer dimensão de Empowerment A PAR, o que pode ser devido ao tipo de questões levantadas através da Escala, que dizem mais respeito ao sentimento e à forma de estar num grupo A PAR – ao aumento das competências pessoais e sociais dentro do grupo – do que ao impacto do A PAR na forma de Ser ou Estar dos cuidadores fora do Grupo, apesar de a influenciar de alguma forma.

3.4. Análise da influência de variáveis demográficas no Empowerment Geral dos cuidadores.

A terceira hipótese do estudo diz que “o Empowerment Geral varia significativamente em função de categorias demográficas dos cuidadores”. Para testar esta hipótese comparou-se a média global de Empowerment Geral entre diversos grupos dentro das variáveis demográficas. Procurou-se saber se as médias variavam significativamente em função desses mesmos grupos (t-tests para grupos independentes). A Tabela 7 apresenta, em síntese, essas estatísticas.

| Variáveis | Grupos dentro da variável | Média Empowerment Geral | t | df | Sig. |
|--|---------------------------|-------------------------|-------|-------|----------|
| Proveniência | portuguesa | 4,04 | 2,70 | 34 | 0,01* |
| | africana | 3,60 | | | |
| Género | Masculino | 4,07 | 0,69 | 34 | 0,50 |
| | Feminino | 3,93 | | | |
| idade | <30 | 3,70 | 2,29 | 32 | 0,03* |
| | ≥30 | 4,04 | | | |
| Composição Agregado Familiar | <3 | 3,83 | 0,97 | 31 | 0,34 |
| | ≥3 | 4,01 | | | |
| Habilitações académicas | ≤ 9ºano escolaridade | 3,77 | 2,57 | 33 | 0,02* |
| | > 9ºano escolaridade | 4,12 | | | |
| Abandono escolar | Não | 4,12 | -4,07 | 33 | <0,001** |
| | Sim | 3,60 | | | |
| Insucesso/retenção escolar | Não | 4,12 | -3,85 | x̄ 30 | 0,001** |
| | Sim | 3,54 | | | |
| Actividade económica | Não | 3,76 | -2,53 | 34 | 0,02* |
| | Sim | 4,10 | | | |
| Classificação profissão (Segundo CNP - IEFP) | < nível 4 | 3,79 | 3,09 | 31 | 0,004* |
| | ≥ nível 4 | 4,27 | | | |
| Nº de filhos | 1 | 3,99 | -0,92 | 34 | 0,36 |
| | >1 | 3,95 | | | |
| Rendimento individual | <2 salários mínimos | 3,72 | 4,54 | 33 | <0,001** |
| | ≥2 salários mínimos | 4,26 | | | |
| Rendimento familiar | <2 salários mínimos | 3,61 | 3,67 | 32 | 0,001** |
| | ≥2 salários mínimos | 4,11 | | | |
| Empréstimos | Não | 3,76 | -2,48 | 34 | 0,02* |
| | Sim | 4,10 | | | |
| Privação de Bens E Serviços | <3 | 4,13 | -3,49 | 34 | 0,001** |
| | ≥3 | 3,69 | | | |
| Satisfação pessoal | <razoavelmente Satisfeito | 3,65 | 3,44 | 34 | 0,002* |
| | ≥razoavelmente Satisfeito | 4,11 | | | |
| Expectativas no futuro | <provável | 3,35 | 3,23 | 33 | 0,003* |
| | ≥provável | 4,02 | | | |
| Satisfação familiar | Satisfação familiar <3 | 3,13 | 3,06 | 34 | 0,004* |
| | Satisfação familiar ≥3 | 3,40 | | | |

*** p<.001; **p<.005; * p<.05;

Tabela 7 – Análise da significância das diferenças de médias no Empowerment Geral em função de diversas variáveis demográficas.

Após estas análises, podemos concluir, em síntese, que o Empowerment Geral varia significativamente em função:

- Da **proveniência**, sendo os cuidadores portugueses ($\bar{x}=4.04$) significativamente mais *empowered* ($t_{(34)}=2.70$, $p=0.01$) que os cuidadores de origem africana ($\bar{x}=3.60$);
- Da **idade**, sendo os cuidadores mais velhos ($\bar{x}=4,04$) significativamente mais *empowered* ($t_{(32)}=2.29$, $p=0.03$) que os mais novos ($\bar{x}=3.70$);
- Das **habilitações académicas**, sendo os cuidadores mais habilitados ($\bar{x}=4.12$) significativamente mais *empowered* ($t_{(33)}=2.57$, $p=0.02$) que os cuidadores com menos habilitações ($\bar{x}=3.77$);
- De ter ou não ter tido **abandono escolar**, estando os que não tiveram abandono ($\bar{x}=4.12$) significativamente mais *empowered* ($t_{(33)}=-4,07$, $p=0.001$) do que os cuidadores que abandonaram a escola precocemente ($\bar{x}=3.60$);
- De ter ou não ter tido **insucesso escolar**, estando os que não tiveram insucesso ($\bar{x}=4.12$) significativamente mais *empowered* ($t_{(30)}=-3.85$, $p=0.001$) do que os cuidadores que tiveram insucesso escolar ($\bar{x}=3.54$);
- Do desempenho de uma **actividade económica**, estando os que desempenham alguma actividade geradora de rendimento ($\bar{x}=4.10$) significativamente mais *empowered* ($t_{(34)}=-2.53$, $p=0.02$) do que os cuidadores que não desempenham qualquer actividade económica ($\bar{x}=3.76$);
- Do tipo de **profissão** exercida, estando os que desempenham funções mais técnicas ou intelectuais ($\bar{x}=4.27$) significativamente mais *empowered* ($t_{(31)}=3.09$, $p=0.004$) do que os cuidadores que desempenham funções para as quais são necessárias menos qualificações ($\bar{x}=3.79$);
- Do **rendimento individual/familiar**, estando os que recebem mais ($\bar{x}=4.26/4.11$) significativamente mais *empowered* ($t_{(33)}=4.54$, $p=0.001$ / $t_{(32)}=3.67$, $p=0.001$) do que os cuidadores que recebem menos ($\bar{x}=3.72/3.61$);
- Da **privação da aquisição de bens e serviços** por motivos financeiros, estando os que têm menos privações ($\bar{x}=4.13$) significativamente mais *empowered* ($t_{(34)}=-3.49$, $p=0.001$) do que os cuidadores que se privam mais ($\bar{x}=3.69$);

- Da **satisfação pessoal**, estando os que se sentem mais satisfeitos com a vida ($\bar{x}=4.11$) significativamente mais *empowered* ($t_{(34)}=3.44$, $p=0.002$) do que os cuidadores menos satisfeitos ($\bar{x}=3.65$);
- Da **expectativa de concretização dos seus objectivos** no futuro, estando os que têm maiores expectativas ($\bar{x}=4.02$) significativamente mais *empowered* ($t_{(33)}=3.23$, $p=0.003$) do que os cuidadores com menos expectativas ($\bar{x}=3.35$);
- Da **satisfação em relação à família**, estando os que se encontram mais satisfeitos ($\bar{x}=3.40$) significativamente mais *empowered* ($t_{(34)}=3.06$, $p=0.004$) do que os cuidadores menos satisfeitos ($\bar{x}=3.13$).

O Empowerment Geral não varia em função do género, do nº de elementos do agregado familiar e do número de filhos.

Em conclusão, o Empowerment Geral está intimamente relacionado com um conjunto muito importante de variáveis demográficas, de entre as quais se destacariam a proveniência, a idade, as habilitações académicas, o desempenho de uma actividade económica, do rendimento da satisfação pessoal em várias áreas e das expectativas da concretização de objectivos.

3.5. Análise da influência de variáveis demográficas no Empowerment dos cuidadores resultante do Projecto A PAR.

A quarta hipótese do estudo afirma que “**o Empowerment resultante do Projecto A PAR varia significativamente em função de categorias demográficas dos cuidadores**”. Para testar esta hipótese comparou-se a média global de Empowerment A PAR entre os diversos grupos dentro de cada variável demográfica usando-se t-tests para grupos independentes. A Tabela 8 apresenta, em síntese, essas estatísticas.

| Variáveis | Grupos dentro da variável | Média Empowerment A PAR | t | df | Sig. |
|--|---------------------------|-------------------------|-------|----|-------|
| Proveniência | portuguesa | 4,26 | -2,30 | 34 | 0,03* |
| | africana | 4,58 | | | |
| Género | Masculino | 4,25 | 0,48 | 34 | 0,63 |
| | Feminino | 4,34 | | | |
| idade | <30 | 4,4 | -1,23 | 32 | 0,23 |
| | ≥30 | 4,24 | | | |
| Composição Agregado Familiar | <3 | 3,93 | 2,59 | 31 | 0,01* |
| | ≥3 | 4,35 | | | |
| Habilitações académicas | ≤ 9ºano escolaridade | 4,34 | -0,43 | 33 | 0,67 |
| | > 9ºano escolaridade | 4,29 | | | |
| Abandono escolar | Não | 4,29 | 0,87 | 33 | 0,39 |
| | Sim | 4,41 | | | |
| Insucesso/retenção escolar | Não | 4,31 | 0,62 | 30 | 0,54 |
| | Sim | 4,41 | | | |
| Actividade económica | Não | 4,35 | 0,23 | 34 | 0,82 |
| | Sim | 4,32 | | | |
| Classificação profissão (Segundo CNP - IEFP) | < nível 4 | 4,39 | -1,45 | 31 | 0,16 |
| | ≥ nível 4 | 4,18 | | | |
| Nº de filhos | 1 | 4,22 | 2,54 | 34 | 0,02* |
| | >1 | 4,54 | | | |
| Rendimento individual | <2 salários mínimos | 4,41 | 1,49 | 33 | 0,15 |
| | ≥2 salários mínimos | 4,21 | | | |
| Rendimento familiar | <2 salários mínimos | 4,47 | -1,59 | 32 | 0,12 |
| | ≥2 salários mínimos | 4,25 | | | |
| Empréstimos | Não | 4,32 | -0,07 | 34 | 0,95 |
| | Sim | 4,33 | | | |
| Privação de Bens E Serviços | <3 | 4,3 | 0,53 | 34 | 0,60 |
| | ≥3 | 4,37 | | | |
| Satisfação pessoal | <razoavelmente Satisfeito | 4,4 | -0,91 | 34 | 0,37 |
| | ≥razoavelmente Satisfeito | 4,29 | | | |
| Expectativas no futuro | <provável | 4,73 | -2,41 | 33 | 0,02* |
| | ≥provável | 4,28 | | | |
| Satisfação familiar | Satisfação familiar <3 | 4,93 | -2,51 | 34 | 0,02* |
| | Satisfação familiar ≥3 | 4,29 | | | |

Tabela 8 – Análise da significância das diferenças de médias no Empowerment A PAR em função de diversas variáveis demográficas.

* $p < .05$;

Os resultados mostram que, em síntese, os benefícios percebidos pelos cuidadores como resultantes do Projecto A PAR (Empowerment A PAR) variam significativamente em função:

- Da **proveniência**, tendo os cuidadores africanos ($\bar{x} = 4.58$) significativamente mais benefícios da sua participação no Projecto A PAR ($t_{(34)} = -2.30$, $p = 0.03$) do que os cuidadores portugueses ($\bar{x} = 4.26$);

- Da **composição do agregado familiar**, sendo os agregados mais numerosos ($\bar{x}=4.35$) significativamente mais *empowered* pelo projecto A PAR ($t_{(31)}=2.59$, $p=0.01$) do que os agregados menos numerosos ($\bar{x}=3.93$);
- Do **número de filhos**, tendo os cuidadores com mais de um filho ($\bar{x}=4.54$) significativamente mais benefícios da sua participação no Projecto A PAR ($t_{(34)}=2.54$, $p=0.02$) do que os cuidadores com apenas um filho ($\bar{x}=4.22$);
- Das **expectativas para o futuro**, tendo os cuidadores com menos expectativas ($\bar{x}=4.93$), significativamente mais benefícios da sua participação no Projecto A PAR ($t_{(34)}=-2.51$, $p=0.02$) do que os cuidadores com mais expectativas para o futuro ($\bar{x}=4.28$);
- Do **nível de satisfação familiar**, tendo os cuidadores menos satisfeitos ($\bar{x}=4.93$) significativamente mais benefícios da sua participação no Projecto A PAR ($t_{(34)}=-2.51$, $p=0.02$) do que os cuidadores mais satisfeitos ($\bar{x}=4.29$).

Verificamos ainda que factores tais como o género, a idade, as habilitações académicas, o abandono escolar, o insucesso escolar, o desempenho de actividade económica, o tipo de profissão, o rendimento (individual e familiar), a existência de empréstimos e de privações e a satisfação pessoal não contribuem para qualquer variação significativa no nível de Empowerment resultante do Projecto A PAR (ao contrário do que acontece no Empowerment Geral).

Estes resultados evidenciam que muitas das variáveis demográficas que interferem com o Empowerment Geral, não interferem com o Empowerment A PAR talvez porque o Projecto A PAR encara todos os cuidadores como iguais, independentemente das suas características demográficas, contribuindo para um atenuar e uma diluição das diferenças que fora do Projecto são consideradas factor de exclusão e de Empowerment.

3.6. Análise da influência da participação no Projecto A PAR no nível de Empowerment Geral dos cuidadores

A quinta hipótese do estudo presume que **“a participação no Projecto A PAR contribui significativamente para aumentar o nível de Empowerment Geral dos cuidadores e, consequentemente, diminuir o seu nível de Exclusão”**.

Para testar esta hipótese compararam-se as diferenças de médias entre o Empowerment Geral e o Empowerment A PAR, através da utilização de um T-Test para amostras emparelhadas. Uma vez que as escalas têm um número diferente de questões, para

realizarmos uma comparação mais correcta, foram seleccionados apenas treze itens equivalentes nas duas escalas⁵⁴. Os resultados mostram que a média de Empowerment Geral ($\bar{x}=3.89$) é significativamente inferior ($(t_{(35)}=-3.10, p=0.004)$) à média do Empowerment A PAR ($\bar{x}=4.25$). Isto sugere que há um acréscimo significativo de Empowerment percebido pelos cuidadores como resultante da participação no Projecto A PAR.

Para analisar se existe uma relação entre o Empowerment Geral e o Empowerment A PAR fizemos uma correlação de Pearson. O resultado revela uma correlação negativa e significativa ($r = -0.33, p=0.05$), o que indica que quanto menor o nível de Empowerment geral, maior a contribuição do A PAR para o Empowerment dos cuidadores, e vice-versa, quanto maior o nível de Empowerment Geral, menor o Empowerment A PAR.

Os resultados evidenciam o facto de que para os cuidadores que apresentam características demográficas geralmente associadas a uma maior probabilidade de exclusão, a participação em projectos tais como o A PAR contribui significativamente para aumentar o seu Empowerment e consequentemente diminuir o seu nível de Exclusão Social.

4. Síntese de Resultados

Em seguida apresentamos uma síntese dos resultados encontrados através da análise estatística, para cada Hipótese formulada.

Hipótese 1 - Há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment Geral.

Há correlações positivas entre quase todas as variáveis:

- a dimensão do Ser está correlacionada com a do Estar, do Saber e do Ter;
- a dimensão do Estar está correlacionada com a do Saber, do Criar e do Ter;
- a dimensão do Fazer está correlacionada com a do Saber e com a do Ter;
- a dimensão do Criar está correlacionada com a do Estar e do Ter;
- a dimensão do Saber está correlacionada com a do Ser, do Fazer e do Ter;
- a dimensão do Ter está correlacionada com todas as outras dimensões

Estas correlações positivas vêm demonstrar o carácter cumulativo do Empowerment e da Exclusão, que normalmente não afecta apenas uma das dimensões de forma isolada. Nota-se o peso dominante da dimensão económica (TER).

⁵⁴ Itens da Escala de Empowerment Geral utilizados: 2, 4, 20, 21, 24, 26, 29, 31, 33, 35, 40, 46, 47; Itens da Escala de Empowerment A PAR utilizados: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15.

Hipótese 2 - Há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment Geral A PAR.

Há correlações entre as dimensões do Fazer, Criar, Saber e Ter, medidas pela Escala de Empowerment A PAR. As dimensões correlacionam-se todas de forma positiva, isto é, as seguintes variáveis estão correlacionadas e aumentam paralelamente:

- a mudança provocada pelo Projecto A PAR na forma de trabalhar, a motivação para voltar a estudar ou para procurar emprego (Dimensão do Fazer);
- o aumento da criatividade e a mudança da percepção de oportunidades no quotidiano (Dimensão do Criar);
- a utilidade das informações fornecidas e os temas tratados e as trocas de experiências que têm lugar nas sessões de grupos A PAR (Dimensão do Saber) e
- a mudança da situação profissional dos cuidadores e maior ligação entre os objectivos e a forma de os atingir (Dimensão do Ter).

Isto sugere que os benefícios da participação no Projecto A PAR não se limitem a uma dimensão.

As dimensões do Ser e do Estar não estão correlacionadas com outras dimensões de Empowerment A PAR, o que se pode dever ao tipo de questões da Escala que têm mais a ver com o aumento das competências pessoais e sociais dentro do grupo A PAR do que fora.

Hipótese 3 - O Empowerment Geral varia significativamente em função de categorias demográficas dos cuidadores.

O Empowerment Geral dos cuidadores varia significativamente em função de categorias demográficas como: a proveniência, a idade, as habilitações académicas, o abandono escolar, o insucesso escolar, a actividade económica, o tipo de profissão, o rendimento individual e familiar, a privação de bens e serviços, a satisfação pessoal e familiar, e as expectativas para o futuro.

Assim, mostraram ser mais *empowered* os cuidadores portugueses, os cuidadores mais velhos, com maiores habilitações académicas, que não abandonaram a escola precocemente, que não tiveram insucesso escolar, que desempenham uma actividade económica, que têm uma profissão mais técnica ou intelectual, que têm um rendimento individual e familiar mais elevado, que têm menos privações de bens e serviços, que se sentem mais satisfeitos com a vida, que são mais optimistas em relação à concretização dos seus objectivos no futuro e que estão mais satisfeitos em relação à sua vida familiar e às suas competências parentais. Menos empowered estão os cuidadores com características opostas.

O Empowerment Geral não varia em função do género, do nº de elementos do agregado familiar e do número de filhos.

Hipótese 4 - O Empowerment resultante do Projecto A PAR varia significativamente em função de categorias demográficas dos cuidadores.

Os benefícios em termos de Empowerment resultantes da participação nos grupos A PAR variam significativamente em função de categorias demográficas como: proveniência, composição do agregado familiar, número de filhos, expectativas para o futuro e nível de satisfação familiar.

Assim, mostraram ter mais benefícios em termos de Empowerment resultante do Projecto A PAR os cuidadores africanos, os cuidadores com agregados familiares mais numerosos, os cuidadores com mais filhos, os cuidadores à partida menos optimistas em relação ao futuro e os cuidadores menos satisfeitos com a sua vida familiar e com as suas competências parentais. Deste modo, podemos afirmar que os cuidadores menos *empowered* a nível geral têm maiores benefícios com a participação no Projecto do que os mais *empowered*.

O Empowerment resultante do Projecto A PAR não varia consoante variáveis como o género, a idade, as habilitações académicas, o abandono escolar, o insucesso escolar, o desempenho de actividade económica, o tipo de profissão, o rendimento (individual e familiar), a existência de empréstimos e de privações e a satisfação pessoal. Tal pode dever-se à postura de não julgamento e de horizontalidade do Projecto A PAR, que considera todos os cuidadores como iguais, o que contribui para uma atenuação das diferenças que são geralmente fonte de exclusão e *Disempowerment*.

Hipótese 5 - A participação no Projecto A PAR contribui significativamente para aumentar o nível de Empowerment Geral dos cuidadores e, conseqüentemente, diminuir o seu nível de Exclusão.

Há um acréscimo significativo de Empowerment percebido pelos cuidadores resultante da participação no Projecto A PAR.

Quanto menor é o nível de Empowerment geral, maior a contribuição do A PAR para o Empowerment dos cuidadores, e vice-versa, quanto maior o nível de Empowerment Geral, menor o Empowerment A PAR. Assim, os resultados evidenciam que para os cuidadores que apresentam características demográficas geralmente mais associadas a condições de exclusão, a participação em projectos tais como o A PAR contribui significativamente para aumentar o seu Empowerment e conseqüentemente diminuir o seu nível de Exclusão Social.

Parte VI - Conclusões e Discussão

1. Conclusões e Discussão

Iremos seguidamente, a partir dos resultados obtidos para cada uma das hipóteses, apresentar as conclusões e contribuir para a sua discussão.

Tentámos, em primeiro lugar averiguar se **há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment Geral**. Os resultados confirmaram que há correlações positivas entre quase todas as dimensões. Isto vem demonstrar o carácter cumulativo do Empowerment e da Exclusão, que geralmente se manifestam simultaneamente em mais do que uma dimensão da vida do indivíduo.

Para Rodrigues et. al (1999), coexistem ao nível da Exclusão e do *Disempowerment* fenómenos variados, como o desemprego, a discriminação, a Pobreza, o isolamento e a perda de esperança. Estivill (2003) afirma que a Exclusão Social não pode ser separada da exclusão política, económica e cultural e que deve ser vista como uma acumulação de processos sucessivos de ruptura das pessoas, grupos, comunidades e territórios em relação aos centros de poder, aos recursos e valores dominantes.

Estes fenómenos sociais apresentam, portanto, um carácter cumulativo, dinâmico e persistente, podendo reproduzir-se através da transmissão intergeracional ou evoluir numa espiral crescente que pode levar a que o excluído incorpore um sentimento de auto-exclusão, dada a sua incapacidade em superar obstáculos e os processos que provocam ou acentuam a sua Exclusão.

Segundo Amaro (1999), os processos de exclusão traduzem a acumulação de insucessos em várias esferas sociais, nomeadamente as esferas do Ser, Estar, Fazer, Criar, Saber e Ter. Estas dizem respeito a todas as áreas da vida dos indivíduos e podem resultar de factores com várias origens: micro (ocorrem a um nível individual ou de proximidade), meso (têm lugar ao âmbito mais alargado do ambiente relacional dos indivíduos e grupos) e macro (são de natureza estrutural e dizem respeito ao funcionamento geral das Sociedades).

A existência de uma correlação positiva tão acentuada entre as dimensões do Empowerment, identificada através da análise de intercorrelações de Spearman, demonstrou que, apesar de poderem ser vistas de forma isolada, as dimensões devem ser consideradas como um todo que se interrelaciona. De facto, podemos ver claramente que a Exclusão ou o estado de *Disempowerment* resulta da relação que se estabelece entre:

- uma baixa auto-estima e dificuldades no desenvolvimento da personalidade (Dimensão do Ser);

- o isolamento, a inexistência de redes de suporte mútuo na Sociedade (Dimensão do Estar);
- a incapacidade de realizar tarefas socialmente reconhecidas, sob a forma de trabalho remunerado ou voluntário (Dimensão do Fazer);
- a fraca capacidade de iniciativa, a dificuldade de traçar e cumprir projectos e de sonhar (Dimensão do Criar);
- o fraco acesso à informação, relação negativa perante a aprendizagem, dificuldade na tomada de decisões (Dimensão do Saber) e
- a dificuldade de acesso a um rendimento e a sua tradução em poder de compra (Dimensão do Ter).

A mesma relação também pode ser vista no sentido inverso, ou seja, os seguintes desenvolvimentos constituem um processo de Empowerment e de Integração:

- o desenvolvimento de competências pessoais, como o aumento da auto-estima, o auto-reconhecimento e a possibilidade do desenvolvimento da personalidade (Dimensão do Ser);
- o desenvolvimento de competências sociais e comunitárias como o estabelecimento ou reactivação de laços e redes sociais de suporte mútuo (Dimensão do Estar);
- a aquisição de competências profissionais e a sua aplicação em tarefas reconhecidas pela Sociedade quer sejam remuneradas ou não (Dimensão do Fazer);
- o desenvolvimento de competências empresariais, como o aumento do espírito de iniciativa, a capacidade de sonhar e de empreender projectos (Dimensão do Criar);
- o aumento das capacidades informativas através de circuitos de educação formais ou não formais que levem ao desenvolvimento da capacidade crítica e à tomada de decisões de forma fundamentada (Dimensão do Saber) e
- o aumento de competências aquisitivas que se traduzam no acesso a um rendimento, no acréscimo do poder de compra, no estabelecimento de prioridades de consumo e no acesso a níveis de consumo médios da Sociedade (Dimensão do Ter).

Da análise das correlações podemos ainda concluir que o facto da Dimensão do Ter aparecer correlacionada com todas as outras dimensões, demonstra que esta dimensão ainda desempenha um papel preponderante nas Sociedades industriais (Amaro, 1999), sendo o factor que mais se utiliza na explicação de grande parte das situações de Exclusão Social e *Disempowerment*.

Em segundo lugar, procuramos saber se **há uma relação entre as várias dimensões do Empowerment A PAR**. Os resultados mostram que há correlações positivas entre as dimensões do Fazer, do Criar, do Saber e do Ter, o que sugere que os benefícios da participação no Projecto A PAR em termos de Empowerment não se limitam a uma dimensão. Tal como na conclusão da hipótese anterior, estas dimensões estão interrelacionadas de tal forma que aumentam ou diminuem paralelamente.

Assim, através da participação no Projecto A PAR, os cuidadores têm benefícios que se relacionam entre si:

- aumentam a sua criatividade, são incentivados a pensar concretamente nas formas como podem aproveitar as situações do dia-a-dia para potenciar a aprendizagem das suas crianças e apoiam-se mutuamente na busca de formas para solucionar determinados problemas (Dimensão do Criar);
- têm a possibilidade de partilhar experiências entre si, que podem aplicar directamente no seu quotidiano. Reflectem acerca da sua própria experiência, fazendo com que esta se possa transformar efectivamente numa aprendizagem e traduzir num aumento de competências. Reconhecem a utilidade dos temas tratados e das informações fornecidas, que são pensadas e utilizadas de forma flexível para melhor se adaptarem às necessidades das famílias (Dimensão do Saber);
- mudam a sua forma de trabalhar, procuram soluções concertadas, aumentam a motivação para voltar a estudar ou para procurar emprego (Dimensão do Fazer) e
- estabelecem uma maior ligação entre os seus objectivos e a forma de os atingir e podem mesmo mudar a sua situação profissional (Dimensão do Ter).

Os resultados mostraram não existirem correlações entre as dimensões do Ser e do Estar e entre estas e as restantes, o que nos surpreendeu, visto pensarmos que o Ser e o Estar têm uma importância fulcral no processo de Empowerment e que seriam as primeiras dimensões a beneficiar de uma intervenção como a do Projecto A PAR.

Pensamos, no entanto, que o questionário pode não ter conseguido captar a subjectividade e complexidade das dimensões do Ser e Estar. Não é uma tarefa fácil compreender até que ponto um determinado Projecto pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo ou para um maior sentimento de pertença à comunidade.

Esta não existência de correlações pode estar relacionada com o tipo de questões criadas para as dimensões do Ser e Estar da Escala de Empowerment A PAR, que dizem mais

respeito ao aumento das competências pessoais e sociais dentro do grupo A PAR do que fora dele. Ao contrário das questões criadas para as dimensões do Ser e do Estar, as questões criadas para as restantes dimensões, focaram-se mais nos benefícios do A PAR que se manifestaram fora do grupo, como a procura de emprego, a motivação para voltar a estudar ou mesmo a utilidade dos temas abordados nas sessões A PAR e a sua aplicabilidade na vida quotidiana.

No entanto, o nosso conhecimento do Projecto baseado numa série de observações dos grupos e de relatos dos Profissionais A PAR permite-nos afirmar que, apesar de não ter havido correlações entre Ser e Estar e as restantes dimensões, o Projecto A PAR tem alguns benefícios a estes níveis. Como exemplo, transcrevemos algumas frases escritas pelos pais na avaliação realizada no final do ano lectivo, através das quais podemos perceber estes ganhos subjectivos:

“Foi uma experiência muito enriquecedora, comecei a dar valor aos pequenos gestos”

“Gostava de ter pelo menos mais uma sessão por semana. Faz-nos bem a nós e a eles”

“Enquanto mãe sinto que passei a ter um papel mais participativo e não passivo”

“Foi uma experiência muito positiva, especialmente por estar em contacto com outras culturas, outras vivências. Aprendi muito!”

“Elas [as Líderes] pegam no que nós dizemos e fazem uma ligação ao tema de que se está a falar. Não sabia que já fazia tantas coisas bem”

“Ajudou-me a compreender melhor o meu filho”

“A equipa de trabalho tem uma boa dinâmica, é motivada e escolhe bem os temas”

De facto, o Projecto A PAR baseia-se numa leitura optimista da realidade (denota influências de Goleman, 1998) e procura valorizar as competências as conquistas e aprendizagens dos pais, mais do que enfatizar as suas incapacidades ou fraquezas. Desta forma procura aumentar nos pais a sua auto-estima, e o seu auto-reconhecimento (Dimensão do Ser).

Há uma preocupação por parte dos profissionais A PAR de adoptar uma atitude de não julgamento que acolha a diversidade e promova a tolerância. A confidencialidade das partilhas que se fazem durante as sessões de grupos A PAR, a empatia dos profissionais e o respeito pela opinião dos cuidadores também possibilita a criação de um ambiente de confiança recíproca entre os adultos e faz com que estes se sintam bem no grupo.

“Passámos de um grupo cheio de desconhecidos para um grupo de amigos”.

“Para mim foi muito bom partilhar neste grupo de pais, nós aprendemos muito uns com os outros e sempre que vinha às reuniões havia mais gente a participar.”

“Foi espectacular, gostei de desabafar e falar com as outras mães os assuntos dos meus filhos”

Estabelece-se também uma proximidade entre os cuidadores que é evidente no ambiente grupal, mas também fora dele. Relatos de participantes indicam que o A PAR contribuiu para o estabelecimento de redes de suporte mútuo entre pais da mesma comunidade (Dimensão do Estar).

Foi ainda intenção deste estudo aferir se **o Empowerment Geral varia significativamente em função de categorias demográficas dos cuidadores.**

As análises efectuadas permitiram confirmar a variação do Empowerment Geral em função de um conjunto vasto de categorias demográficas. São mais *empowered* os cuidadores que têm: nacionalidade portuguesa; mais de 30 anos; maior nível de habilitações académicas; uma actividade económica; profissão mais técnica ou intelectual, um rendimento individual e familiar mais elevado; menos privações; nível maior de satisfação em várias áreas da vida; uma atitude mais optimista. Menos *empowered* ou em situação de Exclusão estarão aqueles com características opostas àquelas que acabámos de descrever.

Iremos em seguida fazer uma análise de cada categoria demográfica e pensar na forma como esta pode estar ligada à exclusão, mas não sem antes salientar que, apesar de estarmos a isolar as categorias, acreditamos que estas fazem mais sentido quando vistas em conjunto, uma vez que a exclusão é frequentemente o resultado de uma combinação de problemas que se relacionam entre si (Xiberras, 1996; Social Exclusion Unit, 2001).

No que respeita à **proveniência**, os cuidadores não portugueses apresentaram valores mais baixos de Empowerment, o que se pode ficar a dever à junção de factores como uma maior vulnerabilidade a fenómenos como o racismo e xenofobia, a condições laborais precárias com rendimentos baixos e fraco sentimento de pertença ao território.

Quanto à **idade**, os cuidadores mais jovens demonstraram menor capacidade para resolver problemas, menor nível de rendimentos, elevada percentagem de desemprego ou desempenho de profissões que requerem menos habilitações ou menos experiência. Sabemos, no entanto, que há uma tendência para o nível de Empowerment voltar a diminuir com a velhice e problemas como o isolamento, os fracos rendimentos, sentimento de

inutilidade perante a Sociedade, etc. No entanto, como estamos perante uma população relativamente jovem, não se pôde efectuar esta comparação.

O nível de Empowerment Geral é mais elevado quanto maiores forem as **habilitações académicas** do cuidador. De facto, no âmbito deste estudo concluímos que quanto menores são as habilitações académicas, mais difícil é encontrar um emprego bem remunerado, o que pode levar a rendimentos baixos, privação da aquisição de bens e serviços e baixa auto-estima⁵⁵.

No que respeita ao **abandono e ao insucesso escolar**, o estudo revela que quem passa por este tipo de experiências tem um menor nível de Empowerment, talvez porque desenvolve uma relação negativa perante a aprendizagem ou os circuitos formais de educação. O insucesso e o abandono podem também levar a uma baixa auto-estima ou um sentimento de inutilidade, falta de confiança nas suas capacidades, e eventualmente repercutir-se na dificuldade de encontrar um emprego e em dificuldades na dimensão do Ter.

O **desempenho de uma actividade económica** tem também um grande peso no nível de Empowerment Geral dos cuidadores, uma vez que é considerado pela Sociedade como uma das mais importantes formas de integração. A situação de desemprego é tanto uma consequência de Exclusão Social, como uma causa, já que origina a Pobreza, leva a perda de estatuto socio-económico, desestruturação familiar, privação de bens e serviços, perda de rendimento e de poder de compra, diminuição de expectativas para o futuro, entre outras. O desemprego também pode ser uma consequência da exclusão.

O **nível de rendimento individual e familiar** também determinam o nível de Empowerment Geral dos cuidadores. Quanto menor for este nível, menos *empowered* estão os indivíduos e maior é a probabilidade de experienciarem dificuldades em termos de poder de compra, de precariedade laboral, desestruturação familiar, baixa auto-estima e de desenvolverem uma postura pessimista perante as suas capacidades e o seu futuro. A **privação de bens e serviços** está directamente ligada a este aspecto, uma vez que quanto menor é o rendimento, maior será possivelmente o nível de privação.

A **satisfação pessoal e familiar** está ligada com o nível de Empowerment uma vez que quanto menos satisfeitos estiverem os cuidadores nas várias áreas da sua vida, menor será o seu nível de Empowerment e mais privados se encontram de um nível de vida que lhes permita levar a cabo uma vida digna, saudável, feliz e confortável.

⁵⁵ No entanto, assistimos hoje em dia a um fenómeno interessante mas também dramático, que é o aumento do desemprego de pessoas qualificadas, o que pode derivar da preferência de alguns empregadores de mão-de-obra barata em detrimento de mão-de-obra qualificada.

Directamente ligadas a este aspecto aparecem as **expectativas para o futuro**. De facto, um menor nível de Empowerment do cuidador pressupõe uma maior dificuldade em sonhar e acreditar que é possível melhorar as suas condições de vida. É difícil para alguém em condição de Exclusão Social ter uma postura optimista, o que retrata o carácter cíclico da exclusão – quanto mais excluído está um indivíduo, menor é a probabilidade que consiga sair dos circuitos de exclusão.

A ligação destas categorias demográficas com a Exclusão ou o *Disempowerment* resume-se na afirmação de Costa (2008) que “excluído” pode ser tão simplesmente aquele que *tem* uma característica demográfica que é menos valorizada pela Sociedade, num determinado momento (por exemplo: sexo feminino, deficiência, idade avançada). São, de acordo com Rodrigues (2000), indivíduos que estão em situação de “desadequação relativamente ao funcionamento da Sociedade, tornando-se alvos de processos de rejeição, de desidentificação e de desestruturação (p.180). Para o autor, as características destes indivíduos também acumulam vulnerabilidades, o que impede a saída de percursos excludentes. De facto, de acordo com vários autores (Lenoir, 1989; Ferreira, 1997; Amaro, 1999; Rodrigues et. al., 1999; Costa, 2008; Monteiro, 2008) existem grupos mais propensos do que outros a sofrerem de Exclusão Social, dado as suas características demográficas, que podem não ser excludentes por si próprias, mas em conjunto com outras e em contextos de desfavorecimento (crise económica, por exemplo) gerar processos de exclusão. Estes grupos incluem os sem-abrigo, os portadores de deficiência, os imigrantes, os desempregados, os idosos, os jovens, entre outros.

Procurámos ainda averiguar se o **Empowerment resultante do Projecto A PAR varia significativamente em função de categorias demográficas dos cuidadores**. A quarta hipótese do nosso estudo foi confirmada, uma vez que o Empowerment resultante do Projecto A PAR varia significativamente em função de algumas categorias demográficas dos cuidadores (proveniência, composição do agregado familiar, número de filhos, expectativas para o futuro e nível de satisfação familiar). Esta variação dá-se numa direcção contrária àquela que sucede no Empowerment Geral, uma vez que no Empowerment A PAR têm mais benefícios os cuidadores que registaram um menor nível de Empowerment Geral. Por outro lado, o Empowerment A PAR não sofre qualquer alteração em função de outras categorias, como o género, a idade, as habilitações académicas, o abandono escolar, o

insucesso escolar, o desempenho de actividade económica, o tipo de profissão, o rendimento (individual e familiar), a existência de empréstimos e de privações e a satisfação pessoal.

O facto de algumas das variáveis demográficas que interferem com o Empowerment Geral, não interferirem no Empowerment A PAR pode-se dever à postura de não julgamento adoptada pelo Projecto A PAR, que encara todos os cuidadores como iguais, independentemente das suas características demográficas, contribuindo para um atenuar e uma diluição das diferenças que fora do Projecto são consideradas factor de exclusão e de Empowerment. Esta abordagem de acolhimento da diversidade faz com que os cuidadores com menor nível de Empowerment Geral (e que apresentam características demográficas geralmente associadas a uma maior probabilidade de exclusão), tenham um nível de Empowerment A PAR superior aos cuidadores que apresentam um nível mais elevado. Deste modo, apesar de todos os cuidadores reconhecerem benefícios da sua participação no Projecto A PAR, podemos afirmar que os cuidadores menos *empowered* a nível geral têm maiores benefícios com a participação no Projecto.

Por último, procurou-se saber se **a participação no Projecto A PAR contribui significativamente para aumentar o nível de Empowerment dos cuidadores e, conseqüentemente, diminuir o seu nível de Exclusão**. As análises efectuadas permitem-nos confirmar esta hipótese, uma vez que os resultados obtidos no Empowerment A PAR representam um acréscimo significativo em relação aos resultados obtidos na Escala de Empowerment Geral.

Demonstram ainda que quanto menor é o nível de Empowerment Geral, maior é a contribuição do A PAR para o Empowerment dos cuidadores, e vice-versa, quanto maior o nível de Empowerment Geral, menor o Empowerment A PAR. Assim, podemos concluir que para os cuidadores com um nível de Empowerment Geral mais baixo, a participação em projectos de Capacitação Familiar tais como o A PAR, contribui significativamente para aumentar o seu Empowerment e conseqüentemente diminuir o seu nível de Exclusão Social.

Segundo a Associação Europeia para a Educação de Adultos (2006), a promoção e o reconhecimento das aprendizagens realizadas ao longo da vida são formas de promover o Empowerment dos excluídos para que tenham pleno acesso aos direitos da cidadania. A Comissão das Comunidades Europeias (2003) também sublinha a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida como forma de prevenção ou superação da situação de exclusão. Segundo o Social Exclusion Unit (2001), para ultrapassar a situação de exclusão, o

indivíduo deve passar por um processo de Empowerment em várias dimensões da sua vida. Tendo concluído que o Projecto A PAR tem benefícios a vários níveis da vida do cuidador e que aumenta o seu nível de Empowerment em várias dimensões, então, podemos afirmar que o Projecto contribui para a saída de percursos de Exclusão Social ou para a prevenção do risco de Exclusão Social.

2. Limitações do Estudo e futuras linhas de investigação

No decorrer deste estudo levantaram-se questões que nos levaram a reflectir sobre algumas limitações e sobre como poderiam ser melhoradas. Podemos resumi-las da seguinte forma:

- O questionário aplicado é bastante extenso e verificou-se na análise estatística que alguns itens (como a posse de automóvel e a forma de encontrar emprego) não se revelaram importantes para o estudo, sendo que eventuais estudos futuros poderiam evitar usá-los para diminuir o tempo de preenchimento;
- Seria importante procurar modificar na Escala de Empowerment A PAR as questões relativas às dimensões do Ser e do Estar, de modo a melhor perceber, nestas dimensões de análise, os benefícios que o Projecto traz para os cuidadores e que estes possam sentir fora dos Grupos A PAR e não apenas dentro do Grupo;
- Os questionários foram aplicados a uma população reduzida. Idealmente seria importante aplicá-los a um número maior de indivíduos de forma a melhor poder generalizar resultados e obter maior robustez estatística.
- A barreira linguística impediu a realização dos questionários por parte de famílias imigrantes que participam nos grupos A PAR. Seria importante encontrar uma forma de poder inquirir estas famílias para assim ter uma amostra totalmente representativa da realidade dos grupos A PAR, recorrendo, por exemplo, a um intérprete.
- O design observacional do estudo de caso não permite determinar completamente a influência da intervenção do A PAR, eliminando outros factores como por exemplo as aprendizagens externas. No futuro, poderia ser interessante proceder à realização de estudos experimentais com um grupo de intervenção e um grupo de controlo.
- O design transversal do estudo não permite saber como evoluem os benefícios resultantes do Projecto A PAR ao longo do tempo. Poderá ser importante a implementação de estudos longitudinais aumentando a duração de estudos futuros para avaliar possíveis alterações nos níveis de Empowerment Geral e Empowerment A PAR.

- Poderia ser interessante monitorizar se os efeitos da participação no Projecto A PAR persistem quando os cuidadores deixam de participar nos grupos A PAR. Isto reforça a necessidade de se realizarem estudos longitudinais.
- Poderia ser interessante medir se o Empowerment A PAR dos cuidadores que participam nos grupos tem alguma repercussão no Empowerment dos restantes membros da família, i.e., se os benefícios do A PAR se podem estender ao agregado familiar e até mesmo à comunidade. A este nível torna-se necessário reconhecer as especificidades do contexto tanto dos indivíduos, como das comunidades e das estruturas sociais onde o Empowerment ocorre, o que implica a realização de estudos longitudinais.
- Parece-nos importante que se realizem mais trabalhos académicos sobre o tema da Capacitação Familiar, para que o termo adquira maior validade científica.

3. Implicações para a prática

Com este trabalho podem também apontar-se algumas sugestões ou implicações para a prática, como as seguintes:

1. A aprendizagem através de circuitos formais não é suficiente para uma educação capaz de fazer face a todos os desafios da vida. Deve ser complementada por iniciativas que promovam e valorizem a aprendizagem informal e não-formal. A valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida deve ser uma constante nas iniciativas educacionais;
2. Aprendizagens adquiridas em âmbitos não-formais e informais deveriam ter maior reconhecimento tanto por parte das Instituições da Sociedade Civil como pelos próprios detentores desses saberes não-certificados. A sub-certificação e o fraco reconhecimento de competências pode levar a problemas ligados a uma baixa auto-estima, a um menor acesso a oportunidades de trabalho, criando situações de exclusão.
3. Projectos de Educação não-formal que visem o Empowerment devem dar espaço para a partilha de ideias, para a reflexão sobre a experiência e para a construção do conhecimento;

4. Nos processos de Empowerment, podem ser necessários agentes externos que sirvam de catalisadores e mediadores, mas é ao indivíduo que cabe a reflexão, a apropriação da experiência e a sua transformação em aprendizagem;
5. No trabalho em pequenos grupos é importante ter consciência de que a partilha de experiências de um indivíduo pode ser também um ponto de partida para a construção de conhecimento por parte de outros indivíduos do mesmo grupo. O diálogo e a partilha não devem ser sub-estimados, mas sim valorizados e potenciados;
6. Em Projectos de Capacitação Familiar, devem ser valorizadas as experiências dos adultos e crianças, mais do que as suas fragilidades ou fraquezas;
7. Apesar de considerarmos as aprendizagens não-formais e informais tão ou mais importantes que as que têm lugar nos circuitos formais de educação, dado o peso das competências certificadas formalmente, pensamos que seria importante investir na acreditação de competências dos adultos que participem em Projectos de Empowerment e Capacitação Familiar. No caso específico do Projecto A PAR, tal pode ser feito através da submissão dos portefólios que os cuidadores já constroem no âmbito das sessões de grupos A PAR a centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Decerto que tal iria fazer com que o Empowerment resultante do Projecto ainda fosse mais visível.
8. É importante para a prática que os profissionais estejam conscientes de que este tipo de Projectos tem realmente benefícios para as populações que servem, bem como para os próprios profissionais.
9. Os resultados desta dissertação levam-nos a reforçar a nossa convicção de que são as iniciativas não formais de âmbito local aquelas que têm efeitos duradouros e importantes na vida das comunidades. O envolvimento efectivo da comunidade nas várias fases dos Projectos é essencial para que estas iniciativas tenham sucesso.

4. Conclusão Final

Através da Revisão de Literatura e do Estudo de Caso apresentados nesta dissertação, pudemos constatar a importância das intervenções de educação não-formal e a sua contribuição para o Empowerment e saída de circuitos de Exclusão Social, sobretudo no respeito ao trabalho com famílias. O papel do mediador, ou, no caso do Projecto A PAR, do Líder, é fundamental uma vez que vai permitir a reflexão sobre os saberes empíricos resultantes da experiência dos cuidadores, a sua transformação e apropriação e a consequente transformação em aprendizagem (Pires, 2005; Kolb, 1984; Boud, Keogh & Walker, 1996).

É também importante que os Projectos de intervenção com famílias se foquem sobretudo nas experiências e capacidades dos adultos e crianças, mais do que nas suas carências ou fragilidades. Tal permitirá, como comprovámos através do Estudo sobre o Projecto A PAR, atenuar as diferenças entre os participantes (que muitas vezes levam os colocam em situação de Exclusão Social) e possibilitar um tratamento com base no acolhimento e tolerância.

“Um dos pontos positivos de participar no grupo A PAR foi a não distinção entre as pessoas”.

A Capacitação Familiar pode ser uma ferramenta útil para prevenir e combater a marginalização social e para quebrar a dimensão hereditária da Exclusão Social, ao desencadear um processo de crescimento do próprio indivíduo, que se repercutirá nas várias dimensões da sua vida. Cuidadores capacitados irão ser capazes de criar vínculos e predisposições positivas para a aprendizagem, essenciais para o desenvolvimento e sucesso futuros das suas crianças.

Parece-nos ainda essencial salientar a importância de uma aprendizagem que tenha como elemento central a Relação e a Experiência. Só assim será possível construir uma aprendizagem que faça sentido para os aprendentes e que seja efectivamente transformadora do indivíduo como um todo. Este processo holístico pode ser confundido com a própria existência do sujeito no mundo (Vermesch, 1991), uma vez que ocorre em toda a extensão da vida (infância, juventude, idade adulta, velhice), de todas as formas (informal, não-formal e informal) e em todas as suas dimensões (Ser, Estar, Fazer, Criar, Saber e Ter).

Segundo Pires (2005) o trabalho das instituições que têm como base a formação experiencial e a valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida “não são, decisivamente, da ordem

da retrospectiva, mas da ordem prospectiva” (p.618). Assim, podemos dizer que o trabalho reflexivo sobre a experiência faz com que o indivíduo adquira competências que lhe permitirão construir o seu futuro de forma mais autónoma e consciente.

A aplicabilidade na vida quotidiana é maior quando as aprendizagens resultam de um processo reflexivo sobre a própria experiência. Enriotti (1991) diz-nos que esta reflexão depende, em última instância, do sujeito, mas que este pode ser apoiado por um grupo de pares. As vantagens deste apoio estão relacionadas com a possibilidade de distanciamento da situação e com a sua transferibilidade para outras áreas da vida do sujeito.

Quando aplicada à realidade, a aprendizagem é fonte de poder psicológico, social, económico e político (Friedmann, 1996; Antunes, 2002; FRIDE, 2006) e traduz-se em competências que permitirão ao indivíduo melhor comandar as rédeas da sua própria vida. Esta aprendizagem e Empowerment do indivíduo em várias esferas e ao longo da sua existência é, segundo Pires (2005) cada vez mais relevante e uma necessidade permanente – não só como forma de resposta às transformações sociais, económicas, tecnológicas e organizacionais impostas pela Sociedade do Conhecimento e da Inovação em que vivemos, mas também como um meio de prevenir a Exclusão Social e atenuar as desigualdades que separam as pessoas, os grupos e os povos.

Os resultados apresentados por este estudo contribuem para a compreensão de que Projectos de Empowerment e Capacitação Familiar podem fazer a diferença, sobretudo quando: são **transversais e holísticos**, abarcando várias esferas da vida de um indivíduo; acolhem a **diversidade**, valorizando as experiências e conhecimentos existentes mais do que dando ênfase às suas carências e fragilidades; têm uma postura de **horizontalidade**, sem distinção nem hierarquia entre participantes e mediadores; actuam em **parceria**, i.e., promovem a igualdade e reconhecem que todos têm uma contribuição para dar e que o conhecimento se constrói por todos os participantes; são **flexíveis e adaptados à população** a quem se destinam, em vez de serem Projectos de *pronto-a-vestir* em que a população é que se tem de adaptar a eles; têm **elevadas expectativas** acerca daquilo que será possível construir em conjunto, não tendo à partida uma atitude pessimista ou derrotista; e sobretudo quando são sentidos, construídos e nutridos com **dedicação**, em que até o mais pequeno passo é valorizado.

Bibliografia

- **Adell, C.** (2002). *Exclusión Social: Origen y características*. Facultad de Letras, Universidad de Murcia.
- **Ainsworth, M. & Bowlby, J.** (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*. Vol.46 (4), pp. 333-341.
- **Alheit, P. & Dausien, B.** (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, nº1, p.177-197 Jan-Abr.
- **Almeida, J.** (1993). *Integração social e Exclusão Social: algumas questões*. Análise Social, vol. XXVIII (123-124), pp. 829-834.
- **Alonso, L.** (2006). *Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender*. Braga.
- **Alsop, R. & Heinsohn, N.** (2005). *Measuring Empowerment in practice: structuring analysis and framing indicators*. World Bank.
- **Alsop, R.; Bertelsen & M. Holland, J.** (2006). *Empowerment in Practice – from analysis to implementation*. World Bank.
- **Alvin, Y.** (1990). *Social Change and Development: Modernization, Dependency and World-System Theories*. Sage Library of Social Research, Volume 178.
- **Amaro, R. R.** (1999). *A Exclusão Social hoje*. Cadernos do Instituto São Tomás de Aquino - ISTA, Nº 9 Disponível em: http://www.triplov.com/ista/cadernos/cad_09/amaro.html. Consultado a: 10 de Maio de 2009.
- **Amaro, R. R.** (2003) Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria, in *Cadernos de Estudos Africanos*. 4, Janeiro / Julho, pp. 37-70.
- **Amaro, R. R.** (2004a). Comunicação na Conferência “Os desafios da Cooperação e do Desenvolvimento Local”. Biblioteca Municipal José Saramago. Organização Câmara Municipal de Loures e Instituto Marquês de Valle Flôr.
- **Amaro, R. R.** (2004b). *Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? – da teoria à prática e da prática à teoria*. Cadernos de Estudos Africanos, nº 4, Janeiro/Julho, pp.35-70.
- **Amaro, R. R.** (2005). Apontamentos das Aulas de Seminário de Desenvolvimento, 4ª Edição do Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais – Análise e Gestão, ISCTE.
- **Amin, S.; Das, J. & Goldstein, M.** (2008) *Are you being served?* The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.
- **Antunes, M.** (2002). O caminho do empoderamento: articulando as noções de desenvolvimento, Pobreza e empoderamento. *Empoderamento e direitos no combate à Pobreza*. Rio de Janeiro: Action Aid Brasil.
- **Araújo, P. & Pedreira, J.** (Orientador) (2006). *A Capacitação para o Desenvolvimento das ONGD Portuguesas*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta.
- **Aschersleben, G.** (2007). Test Subjects in Diapers. When the babies recognize the intentions of others-and become capable of deliberate actions themselves? *Scientific American Reports. Special Edition on Child Development*. Volume 17, Number 2, pp10-14.
- **Associação Europeia para a Associação de Adultos** (2006). *Adult Education trends and issues in Europe*. Brussels.
- **Atkinson, B.; Cantillon, B.; Marlier, E. & Nolan, B.** (2002) *Social Indicators. The EU and Social Inclusion*. Oxford: Oxford University Press. In Saunders, Peter (2003). *Can Social Exclusion provide a new framework form measuring Poverty?* Paper no. 127, Social Policy Research Centre.

- **Ayesh, H.** (1995). *What change in Adult Education?* Brussels: Associação Europeia para a Associação de Adultos
- **Aziz, S.** (2007). What we know about Poverty and what we must do: ethical and political aspects of Empowerment. In P. Pinstrup-Andersen and P. Sandoe (eds.), *Ethics, Hunger and Globalization: In search of appropriate policies*, pp.131-147.
- **Ball, C.** (1994) *Start Right: The importance of Early Learning*. London: RSA. In Nabuco, M. & Prates, M. (2008). *O Projecto A PAR*. Cadernos de Educação de Infância nº83, Abril.
- **Banco Mundial** (1999). *Entering the 21st Century: World Development Report 1999/2000*. Nova Iorque, Oxford University Press.
- **Baptista, I.; Perista, H. & Aguiar, A.** (1995). *A Pobreza no Porto: representações sociais e práticas institucionais*. Rede Europeia Anti-Pobreza de Portugal (REAPN), Porto.
- **Barreto, E.** (2004) *O empoderamento de comunidades e o desenvolvimento local*. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/12/06P378.pdf>.
- **Bentolila, A.** (1998). *L'École contre l'exclusion*. Éditions Nathan Pédagogie.
- **Bernet, J.** (1998) *La Educación fuera de la escuela – âmbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel S.A., Barcelona.
- **Björnnavold, J.** (2000). *Making learning visible – identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Pub. CEDEFOP., Luxembourg.
- **Bonetti, L. W.** (1998). Estado e Exclusão Social hoje. In: Zarth, P. (Org) *Os caminhos da Exclusão Social*, p. 9-44, Ijuí, Editora Unijuí. In Veloso, Igor (2009). *Exclusão Social e Responsabilidade Estatal*. Jurisway. Disponível em: www.jurisway.org.br.
- **Booth, C.** (ed.). (1889) *The life and labour of the people*. Londres, Williams & Norgate. in Estivill, J. (2003). *Panorama da Luta contra a Exclusão Social. Conceitos e Estratégias*. Bureau Internacional do Trabalho, Programas, Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza. Genebra.
- **Boud, D.; Keogh, R. & Walker, D.** (1996), *Promoting Reflection in learning – a model*. in Boundaries of Adult Learning. London: Open University Press/Routledge. In Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- **Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge.
- **Bruner, J.** (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press, Cambridge.
- **Cameira, A.** (2005). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Uma estratégia para a inclusão. Cidade Solidária, Julho.
- **Canadian Council on Learning** (2007). *Parenting styles, behaviour and skills and their impact on young children*. Lessons in Learning.
- **Canário, R.** (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. ANEFA, Educa-formação, Lisboa.
- **Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C.** (2001). *Escola e Exclusão Social*. Educa. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- **Cann, W.; Rogers, H. & Matthews, J.** (2003). Family Intervention Services program evaluation: A brief report on initial outcomes for families. In *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health (AeJAMH)*. Vol. 2, Issue 3, pp.1-8.

- **Capucha, L.** (1998) *Rendimento Mínimo Garantido: avaliação da fase experimental*. CIES, Lisboa.
- **Capucha, L.** (2004). *Desafios da Pobreza*. Tese de Doutoramento em Sociologia. ISCTE, Lisboa.
- **Cardoso, A. & Perista, H.** (1994) *A cidade esquecida. Pobreza em bairros degradados de Lisboa*.
- **Castel, R.** (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard. In Estivill, J. (2003). *Panorama da Luta contra a Exclusão Social. Conceitos e Estratégias*. Bureau Internacional do Trabalho, Programas, Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, Genebra.
- **Castles, S.** (2002). *Estudar as transformações sociais*. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 40, pp. 123-148.
- **Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais** (2005). *Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*. Lisboa, Estudos Horizonte 2013.
- **Chamberlin, J.** (1999). *A working definition of Empowerment*. National Empowerment Center, Inc.
- **CIDEC** (2001). *Percursos Profissionais de Exclusão Social*. Observatório do Emprego e da Formação Profissional.
- **Comissão das Comunidades Europeias** (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida – Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão*. Bruxelas.
- **Comissão das Comunidades Europeias** (2003). *Relatório Conjunto sobre a Inclusão Social que sintetiza os resultados da análise dos Planos de Acção Nacionais para a Inclusão Social (2003-2005)*. Bruxelas.
- **Comissão das Comunidades Europeias** (2007). *Plano de Acção para a Educação de Adultos - Nunca é Tarde para Aprender*. Bruxelas.
- **Comissão Europeia** (1996). *Livro Branco: “Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade cognitiva”*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- **Comissão Europeia** (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Disponível em <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf> (1 Maio 2009).
- **Commins, P.** (1993) *Combating Exclusion in Ireland 1990-1994; A Midway Report*. Bruxelas, CCE. In Rodrigues, Fernanda (2002). *Pobreza e Exclusão Social: debates com consequências para a agenda de cidadania*. Lisboa.
- **Condorcet** (1792). *Relatório e projecto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentado à Assembleia Nacional em nome do Comité de Instrução Pública a 20 e 21 de Abril*. In Serrano, Gloria (2001) *Aprender a lo largo de la vida. Desafio de la sociedad actual*. Universidad de Huelva. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963231> (13Dezembro 2008).
- **Confederação Nacional de Acção sobre Trabalho Infantil** (2008). *Uma escola de sucesso é uma escola inclusiva / Pela Valorização da Escola das Aprendizagens*. Boletim da CNASTI. Ano VII, Nº2, Abril-Junho.
- **Conselho da Europa** (1970a). *Recommendation 463- on Permanent Education in Europe*. Parliamentary Assembly, Council of Europe.
- **Conselho da Europa** (1970b). *Recommendation 611- on Permanent Education in Europe*. Parliamentary Assembly.
- **Cornell University Empowerment Group**, (1989). *Empowerment and Family Support. Networking Bulletin: Vol. 1, Issue 1, October*. In Wolff, Thomas J. (1993). *Coalition Building: Is this really Empowerment?* Paper presented at the American

- Public Health Association's Annual Meeting in San Francisco. AHEC Community Partners.
- **Cornwall**, A. (2000). Beneficiary, consumer, citizen: perspectives on participation for poverty reduction. *Sidastudies* no.2. In Horochovski, R. & Meirelles, G. (2007). *Problematizando o conceito de Empoderamento*. Anais do II Seminário Nacional “Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais.
 - **Correia**, P. (2008). *A importância da animação comunitária como modelo e metodologia de intervenção social e comunitária no contexto da educação não-formal*. Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana vol.3, nº1, Out.2008. Disponível em: <http://www.rianimacion.org/animador/es/ano-3-n%C2%BA1-oct2008abr2009/>.
 - **Costa**, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
 - **Costa**, A. B. (coord); Baptista, Isabel; Perista, Pedro & Carrilho, Paula (2008). *Um Olhar sobre a Pobreza. Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Gradiva – Publicações S.A.
 - **Cotton**, K. & **Wikelund**, K. (1989). *Parent Involvement in Education*. Office of Educational Research and Improvement (OERI). Disponível em: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html>.
 - **Coutinho**, M. T. (2004). Apoio à família e formação parental. In *Análise Psicológica*. 1, XXII, pp.55-64.
 - **Craig**, G. & **Mayo**, M. (1995). *Community Empowerment*. London: Zed Books. In FRIDE (2006). *El Empoderamiento*. Desarrollo en contexto 01. Madrid. Disponível em: www.fride.org.
 - **Crawford**, C. (2003). *Towards a common approach to thinking about and measuring Social Inclusion* (draft). L’Institut Roehher.
 - **Cruz**, M. B. (2004). *Teorias Sociológicas – Os fundadores e os clássicos (antologia de textos)*. Volume I. Serviço de Educação e Bolsas. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - **Dallago**, L. (2006). *Che cos’è l’Empowerment*. Carocci. Disponível em: <http://www.europeanphd.eu/public/pdf/D/Dallago.pdf>.
 - **Dechman**, M. (2003) *Building an inclusive Policy and Research Agenda*. Social Development Partnerships Program of Huma Resources Development Canada and Nova Scotia Department of Community Services.
 - **Delors** (1996). Educação: Um Tesouro a Descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Edições ASA.
 - **Department for International Development** (2000). *Poverty Elimination and the Empowerment of Women*. London: DFID Information Department.
 - **Diener**, E. (2003). *Findings on Subjective well-being and their implications for Empowerment*. World Bank.
 - **Dubet**, F. (1996). L’exclusion scolaire: quelles solutions. In: Paugam, S.,(dir.). *L’exclusion. L’état des savoirs*. Paris: Editions La Découverte. in Canário, Rui; Alves, Natália; Rolo, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social*. Educa, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
 - **Dubet**, F. (2003). A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, pp.29-45 julho.
 - **Dubet**, F. (2004). *O que é uma Escola Justa?* Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, pp. 539-555.

- **Dupas, G.** (1998). A lógica da economia global e a Exclusão Social. In *Estudos Avançados*. 12 (34), pp.121-124.
- **Durkheim, É.** (1968). *Éducation et Sociologie*. PUF. Paris.
- **Durlak, J.** (1995). *School-based Prevention Programs for Children and Adolescents*. Londres, Sage Publications.
- **Edwards, R.; Miller, N.; Small, N & Tait, A.** (s/d). Supporting lifelong learning, volume 3 – Making Policy work. The Open University.
- **Edwards, R.; Ragatt, P.; Harrison, R.; McCollum, A. & Calder, J.** (1998). *Recent Thinking in Lifelong Learning*. Research Brief. Department for Education and Employment.
- **Enriotti, S.** (1991). Du vécu à la formation expérientielle. In B. Courtois & G. Pineau (coords.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp. 183-190. In Gonçalves, Ana (2008). Aprender a ser mãe. Processos de aprendizagens de mães primíparas durante os primeiros dois meses pós-parto. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 5, Jan/Abr. Consultado em [Dezembro, 2009], em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- **Escorel, S.** (1999) *Vidas ao Léu: trajetórias de Exclusão Social*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- **Estivill, J.** (2003). *Panorama da Luta contra a Exclusão Social. Conceitos e Estratégias*. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programas, Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza.
- **Evangelou, M.; Sylva, K.** (s/d). Supporting Parents as first educators: evaluation evidence from Project PEEP. University of Oxford.
- **Evangelou, M.; Smith, S.; Jennings, D. & Brooks, G.** (2005). *Birth to School Study: A Longitudinal Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) 1998-2005*. Oxford, University of Oxford - Department for Educational Studies.
- **Faleiros, V.** (2006). *Inclusão Social e Cidadania*. Palestra proferida na 32ª Conferência ICSW em Brasília. Consultado em [Agosto, 2009] em http://www.icsw.org/global-conferences/Brazil2006/papers/vicente_faleiros.pdf.
- **Faure, E.** (1972) *Learning to Be*. Paris: UNESCO.
- **Fawcett, S. B.; Paine-Andrews, A.; Francisco, V. T.; Schultz, J. A.; Richter, K. P.; Lewis, R. K.; Williams, E. L.; Harris, K.; Berkley, J.; Fisher, J. & Lopez, C.** (1995). Using empowerment theory in collaborative partnerships for community health and development. *American Journal of Community Psychology*, Volume 23, Number 5 / October.
- **Fazenda, I.** (2005). *Empowerment e Participação, Uma Estratégia de Mudança*. Centro Português de Investigação de História e Trabalho Social. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf>. (25 Outubro de 2008).
- **Feijó, M. C.; Assis, S. G.** (2004). *O contexto de Exclusão Social e de vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias*. *Estudos de psicologia*, 9 (1), 157-166.
- **Fernandes, A.** (1995) *Etnização e racização no processo de Exclusão Social*. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras, Universidade do Porto*. I Série, Vol. V. Porto: Imprensa Portuguesa
- **Ferreira, A. C.** (1997). *Exclusão Social, Desenvolvimento e Cidadania escrevem-se de maneira diferente consoante a vida das pessoas e comunidades que têm por dentro*. Apresentação proferida durante o Colóquio “Jornada da Interioridade – Perspectivas de Desenvolvimento do Interior”, 13 de Junho 1997, Idanha-a-Nova. Disponível em:

- http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/2_12.html.
- **Ferreira, L. V.** (1997). *Teoria e Metodologia da Medição da Pobreza – aplicação à situação portuguesa na década de 80*, Tese de Doutoramento em Economia (mimeografado) Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa. In Pereirinha, J. (coord.); Bastos, A.; Machado, C.; Nunes, F.; Fernandes, R. & Casaca, S. (2007). *Género e Pobreza: impacto e determinantes da Pobreza no feminino*. Relatório final, versão provisória. Consultado em [Novembro, 2009] em http://195.23.38.178/cigpress/files/cig-pobreza12OUT_20071106938.pdf.
 - **Fetterman, D.** (2002). Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 1, February 2002.
 - **Field, J.** (2000). Lifelong learning and the new educational order. Sterling, VA.: Trentham.
 - **Field, J.** (2004). *Lifelong Learning and Cultural Change: a European perspective*. Conference on Lifelong Learning and new Learning Culture, National Chung-Cheng university, Chia-Yi, Taiwan. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/13832791/Lifelong-learning-and-cultural-change-A-european-perspective-by-John-Field> (6 Dezembro de 2008).
 - **Fine, M.** (1989). *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. California: Academic Press, Inc. in Ribeiro, Maria (2003). *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
 - **Freire, P.** (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
 - **Freire, P.** (1977). *Educação Política e Conscientização*. Ed. Livraria Sá da Costa, Lisboa.
 - **Freire, P.** (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. South Hadley, MA. Begin and Garvey. In Lopes, Rosane (2008). *Promoção da saúde na perspectiva da teoria educacional crítica. A relevância do Empowerment, Participação e Dialogicidade*. Tese de Doutoramento. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.
 - **Freire, P.** (1997). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra, S. Paulo.
 - **FRIDE** (2006). *El Empoderamiento*. Desarrollo en contexto 01. Madrid. Disponível em: www.fride.org.
 - **Friedmann, J.** (1992). *Empowerment – the politics of Alternative development*. USA: Blackwell Publishers Inc.
 - **Friedmann, J.** (1996). *Empowerment – uma política de Desenvolvimento Alternativo*. Oeiras, Celta Editora.
 - **Fundação Joseph Rowntree** (1995). *Centenary report throws new searchlight on Britain's poor families and neighbourhoods*. [Disponível em: <http://www.jrf.org.uk/pressroom/releases/131204.asp>] in Evangelou, Maria; Smith, Sally; Jennings, Denise e Brooks, Greg (2005). *Birth to School Study: A Longitudinal Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) 1998-2005*. Oxford, University of Oxford - Department for Educational Studies.
 - **Gabinete de Gestão EQUAL** (2008). *Empowerment, Inclusão e Interculturalidade – Inovação Social para o Emprego*. Lisboa: Palmigráfica
 - **Garrafa, V.** (2005). *Inclusão Social no contexto político da bioética*. Revista Brasileira de Bioética, Volume 1, nº2.
 - **Garvey, C.** (1992). *brincar*. Lisboa: Edições Salamandra. (1992)

- **Giroux, H.** (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Rio de Janeiro: Vozes. In Lopes, Rosane (2008). *Promoção da saúde na perspectiva da teoria educacional crítica. A relevância do Empowerment, Participação e Dialogicidade*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.
- **Gohn, M. G.** (2004). Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade* v.13, n.2, pp.20-31. In Horochovski, R. & Meirelles, G. (2007). *Problematizando o conceito de Empoderamento*. Anais do II Seminário Nacional “Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais.
- **Goleman, D.** (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Braga: Círculo de Leitores.
- **Gonçalves, A.** (2008). Aprender a ser mãe. Processos de aprendizagens de mães primíparas durante os primeiros dois meses pós-parto. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. 5, Jan/Abr. pp. 59-68. Consultado em [Dezembro, 2009], em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- **Guerra, I.** (2002). Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais. Lisboa: Principia.
- **Hannon, P.** (1995). *Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*, London: Falmer Press.
- **Hart, L.** (1990). *The winning family: increasing self-esteem in our children and yourself*. Oakland: LifeSkills Press. in Ribeiro Maria (2003) *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- **Horochovski, R. & Meirelles, G.** (2007). *Problematizando o conceito de Empoderamento*. Anais do II Seminário Nacional “Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais.
- **Houdé, O.** (2002). Les Cheminements de la Conscience chez l’enfant. *Pour La Science*, n.º 302, pp. 80-83. In Nabuco, M. & Prates, M. (2008) *O Projecto A PAR*. Cadernos de Educação de Infância nº83, Abril.
- **Husén, T** (1974). *The Learning Society*. Londres, in Kallen, D. (1996). *Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva*. CEDEFOP, Revista Europeia de Formação Profissional, 8/9, 16-22.
- **Instituto Nacional de Estatística** (2003) *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Educação e Formação.
- **Instituto para o Desenvolvimento Social**, (2002). *Prevenção da Violência Institucional*. Instituto da Segurança Social e do Trabalho.
- **Jalongo, M.** (2002). *Parent Education*. World Book Encyclopedia. in Ribeiro Maria (2003). *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- **Jencks** (1972). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, Nova Iorque, in Kallen, D. (1996). *Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva*. CEDEFOP, Revista Europeia de Formação Profissional, 8/9, 16-22.
- **Kakwani, N.** (2006). *O que é Pobreza?* Brasília: Centro Internacional da Pobreza/PNUD.
- **Kallen, D.** (1996). *Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva*. CEDEFOP, *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 16-22.
- **Kallen, D. & Bengtsson, J.** (1973). *Recurrent Education: a strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD Publications Center.

- **Keefner, P.** (2003). *Notes on Empowerment, Development and Political Economy*. World Bank.
- **Kline, P.** (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. Routledge.
- **Knowles, M.** (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- **Kolb, D. A.** (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- **Kongsiri, S.** (1991). Liberalizing trade in the third world. *Thai Journal of Development Administration*, Vol.34, 4, October-December.
- **Koren, P. E., DeChillo, N., & Friesen, B. J.** (1992). Measuring Empowerment in families whose children have emotional disabilities: A brief questionnaire. *Rehabilitation Psychology*, 37, 305-321
- **Korten, D.** (1987). *Community Management*. West Hartford: Kumarian Press. In FRIDE (2006). *El Empoderamiento*. Desarrollo en contexto 01. Madrid. Disponível em: www.fride.org.
- **Kunzel, K.** (1996). *Aprender ao Longo da Vida? Observações de natureza Psicológica e pedagógica a propósito da 'Sociedade cognitiva'*. Revista Europeia Formação Profissional Nº 8-9 (Maio-Dezembro) p. 93-98. Berlim: Cedefop. Disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_pt_kuenzel.pdf (13Dezembro 2008).
- **Leal, G.** (2004). A noção de Exclusão Social em debate: aplicabilidade e implicações para a intervenção prática. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú, Brasil.
- **Lengrand, P.** (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. UNESCO.
- **Lenoir, R.** (1974). *Les exclus: un Français sur dix*. Paris: Editions du Seuil.
- **Levitas, R.** (2003). *The idea of Social Inclusion*. University of Bristol. Social Inclusion Research Conference.
- **Lima, J. Á. (Org.)** (2002). *Pais e Professores – um desafio à cooperação*. Edições ASA.
- **Lima, L. (org)** (2006). *Educação não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- **Longworth, N., & Davies, W. K.** (1996). *Lifelong Learning: New Visions, New Implications, New Roles - for Industry, Government, Education and the Community for the 21st Century*. London: Kogan Page.
- **Lopes, R.** (2008). *Promoção da saúde na perspectiva da teoria educacional crítica. A relevância do Empowerment, Participação e Dialogicidade*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12353@1.
- **Machado, M. & Morgado, R.** (1992). Educação Parental: Delineamentos para uma Intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (X), 43-49. in Ribeiro Maria (2003). *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- **Madeira, M. J. R.** (1996). *Políticas e medidas de combate à Exclusão Social*. Lisboa: Direcção-geral da Acção Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- **Malgaive, G.** (1995). *Ensinar Adultos – Trabalho e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- **Martins, L.; Pires, J.; Pires, G. & Melo, F. (orgs)** (2006). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, Editora Vozes.

- **Marujo, H. A.; Neto, L. M. & Perloiro, M. de F.** (2002). *A família e o sucesso escolar: guia para pais e outros educadores*. Barcarena: Presença.
- **Maton, K.** (2008). Empowering Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change. *American Journal of Community Psychology*, Volume 41, Number 4/ January, pp. 4-21.
- **Maxwell, S.** (1999) The meaning and measurement of poverty. *Odi Poverty Brief*, 3, February. Overseas Development Institute.
- **Mechanic, D.** (1991, February). *Adolescents at risk: New directions*. Paper presented at the Seventh Annual Conference on Health Policy, Cornell University Medical College, New York, NY. In Zimmerman, Mark & Warschauski, Seth. (1998). Empowerment Theory for Rehabilitation Research: Conceptual and Methodological Issues. *Rehabilitation Psychology*, 1998, Vol. 43, No. 1, pp.3-16.
- **Mezirow, J.** (1991). *Transformative dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. In Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- **Ministério do Emprego e da Segurança Social** (1991). Primeiro Encontro de Promotores de Projectos de Luta contra a Pobreza. Lisboa: Comissariado Regional do Sul.
- **Mion, R. & Saito, C. H.** (orgs.) (2001). *Investigação-Ação: Mudando o trabalho de professores*. Gráfica Planeta.
- **Monteiro, G. & Amaro, R. R.** (Orientador) (2008). *Empowerment – Uma estratégia de luta contra a Pobreza e a Exclusão Social em Cabo Verde – O caso de Lajedos*. ISCTE.
- **Moore, A.; Brooks, R.** (s/d). Learning Communities and Community Development: Describing the Process. *Learning Communities: International Journal of Adult and Vocational Learning*, Assunto nº1 (Novembro), 1-15. <http://www.crlra.utas.edu.au/Pages/files/journal/articles/iss1/1Moore&B.pdf>
- **Moran, P.; Ghate, D. & Merwe, V.** (2004). *What works in Parenting Support? A Review of the International Evidence*. Policy Research Bureau. UK: Department of Education and Skills.
- **Moreira, Pe. A. J.** (2002). *Uma conversa sobre a Pobreza*. REAPN. Feira Internacional de Lisboa.
- **Nabuco, M. & Prates, M.** (2008). *O Projecto A PAR*. Cadernos de Educação de Infância nº83, Abril.
- **Nabuco, M.** (2004). Um estudo sobre o efeito de três currículos de educação pré-escolar no fim do primeiro ano da educação pré-escolar no fim do primeiro ano da educação básica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, nº1,2,3, p.221-254.
- **Nabuco, M.** (2008). O Desafio da Autonomia e da Qualidade em Educação da Infância. *Revista Cidade Solidária*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- **Nabuco, M. E.** (2009). *O Desafio da Autonomia e da Qualidade em Educação de Infância*. Cidade Solidária nº22, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- **Narayan, D. & Petesch** (eds.) (2007). *Moving Out of Poverty – Cross disciplinary perspectives on mobility*. Vol.1. Palmgrave Macmillan and the World Bank.
- **Narayan, D.** (2000). *Voices of the Poor. Can anyone hear us?* The World Bank.
- **Narayan, D.** (2002). *Empowerment and Poverty Reduction: a Sourcebook*. Washington: World Bank.
- **Neto, L. & Marujo, H.** (2005). *Optimismo e inteligência emocional : guia para educadores e líderes*. Lisboa: Presença.

- **O.I.T. & Amaro, R. R.** (Coord.) (2003). *A Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social em Portugal - Experiências do Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza*. Genebra: B.I.T. - Programa STEP.
- **Oakley, P. & Clayton, A.** (2003). *Monitoramento e Avaliação do Empoderamento*. INTRAC, OXFAM.
- **OCDE** (2007). *Qualifications and Lifelong Learning*. Policy Brief. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/10/2/38500491.pdf> (13 Dezembro 2008).
- **Ornelas, J.** (1997). Psicologia Comunitária. Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3, Setembro (XV), pp. 375-388.
- **Orshansky, M.** (1969). How Poverty Is Measured, Perspectives on Poverty Symposium. *Monthly Labor Review*. Vol.92 (2), Fevereiro.
- **Page, N. & Czuba, C. E.** (1999). *Empowerment: What is it?* Journal of Extension. Volume 37, n.5.
- **Pereira, E.** (2000). Conceitos, Medidas e Estratégias de Luta contra a Pobreza em África: a procura de um novo Consenso. Tese de Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. In Monteiro, Gizela & Amaro, Rogério Roque (Orientador) (2008). *Empowerment – Uma estratégia de luta contra a Pobreza e a Exclusão Social em Cabo Verde – O caso de Lajedos*. Tese de Mestrado. Lisboa: ISCTE.
- **Pereirinha, A.** (Coord). (1992). *European community observatory on national policies to combat social exclusion: Portugal, 2nd annual report*. Lisboa: CISEP. In Monteiro, Gizela & Amaro, Rogério Roque (Orientador) (2008). *Empowerment – Uma estratégia de luta contra a Pobreza e a Exclusão Social em Cabo Verde – O caso de Lajedos*. Tese de Mestrado. Lisboa: ISCTE.
- **Pereirinha, J.** (coord.); **Bastos, A.; Machado, C.; Nunes, F.; Fernandes, R. & Casaca, S.** (2007). *Género e Pobreza: impacto e determinantes da Pobreza no feminino*. Relatório final, versão provisória. Consultado em [Novembro, 2009] em http://195.23.38.178/cigpress/files/cig-Pobreza12OUT_20071106938.pdf.
- **Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A.** (1995) Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, Volume 23, Number 5 / October.
- **Perkins, D. D.** (1995). Speaking truth to power: Empowerment ideology as social intervention and policy. *American Journal of Community Psychology*, Volume 23, Number 5 / October.
- **Perrenoud, P. & Montadon, C.** (2001). *Entre Pais e Professores, Um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- **Peterson, N. Andrew & Zimmerman, M.** (2004). Beyond the Individual: Toward a Nomological Network of Organizational Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, Vol.34, Nos. 1/2, September.
- **Pieck, E.** (1994). Ethnic Minorities and adult Education: a space for identity and participation. Mexico: Associação Europeia para a Associação de Adultos.
- **Pinto, C.** (1998). Empowerment: Uma prática de Serviço Social. In Barata, Óscar (coord.). *Política Social 1998*. Lisboa: UTL/ISCSP. 245-278. In Fazenda, Isabel (2005). *Empowerment e Participação, Uma Estratégia de Mudança*. Centro Português de Investigação de História e Trabalho Social. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf>. (25 Outubro de 2008).
- **Pinto, C.,** (1988). Empowerment, uma Prática de Serviço Social, 1988, in BARATA, O (coord), *Política Social – Lisboa: ISCSP*. In Fazenda, Isabel (2005). *Empowerment e Participação, Uma Estratégia de Mudança*. Centro Português de

- Investigação de História e Trabalho Social. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf>. (25 Outubro de 2008).
- **Pinto, L. & Pires, A.** (2007). *Educação Não-formal – um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
 - **Pires, A. L.** (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
 - **Pires, A. L. O.** (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática Educativa*. In *Sísifo/Revista de Vivências da Educação* n.2 Jan/Abr.
 - **PNAI** (2006). *Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2006-2008*. Fundo Social Europeu e Estado Português. Disponível em: <http://www.pnai.pt/docs/PNAI%202006-2008%20-%20portugu%C3%AAs.pdf>.
 - **PNUD** (1999). *Human Development Report 1999*. Nova Iorque, Oxford University Press for the United Nations Development Program.
 - **PNUD** (2003). *Human Development Report 2003*. Nova Iorque: Oxford University Press for the United Nations Development Program.
 - **Polster, R.A. & Dangel, R.** (1984). *Parent Training*. New York: The Guilford Press.
 - **Ribeiro Maria** (2003) *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
 - **Popovic, K.** (s/d). *Some conceptions in the history of Adult Education*. University of Belgrade. Associação Europeia para a Associação de Adultos.
 - **Pourtois, J.; Desmet, H.; & Barras, C.** (1994). *Educação Familiar e Parental. Inovação*, 7, 289-305. in **Ribeiro Maria** (2003). *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
 - **Proença, C. S.** (2009). *A Exclusão Social em Cabo Verde – Uma Abordagem Preliminar*. Coleção Documentos de Trabalho nº76. CESA – Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
 - **Quivy, R.** (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
 - **Raggat, P.; Edwards, R. & Small, N.** (ed.) (1996). *The Learning Society – challenges and trends*” Routledge, Londres.
 - **Rappaport, J.** (1995). *Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings*. *American Journal of Community Psychology*, Volume 23, Number 5 / October
 - **Rappaport, J.; Swift, C. & Hess, R.** (eds.) (1984). *Studies in empowerment: steps toward understanding and action*. New York: Haworth Press Inc.
 - **Rattner, H.** (2002). *Sobre Exclusão Social e políticas de inclusão*. *Revista Espaço Académico – Ano II*, 18, Novembro. Associação Brasileira para o Desenvolvimento de Lideranças. São Paulo. Consultado em [Setembro, 2009] em <http://www.espacoacademico.com.br/018/18rattner.htm>.
 - **Rattner, H.** (2007). *Exclusão Social*.
 - **Read, He.** (1943). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70 (edição portuguesa, 2007)
 - **Reis, E. & Scharzman** (s/d). *Pobreza e Exclusão Social: Aspectos sócio-políticos*. Banco Mundial.

- **Ribeiro, E.; Castanheira, E. & Oliveira, I.** (2008). *Contributo para uma estratégia de luta contra a Pobreza*. Comissão Nacional Justiça e Paz.
- **Ribeiro, M.** (2003). *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- **Rich, R.; Edelstein, M.; Hallman, W. & Wandersman, A.** (1995) Citizen Participation and empowerment: the case of local environmental Hazards. *American Journal of Community Psychology*, Vol.23.
- **Richard, E.; Raggatt, P.; Harrison, R.; McCollum, A. & Calder, J.** (1998). *Recent thinking in Lifelong learning – A review of the literature*. Department for Education and Employment.
- **Riger, S.** (2000). *Transforming psychology: Gender in theory and practice*. New York: Oxford University Press.
- **Rissel, C.** (1994). Empowerment: the holy Graal of health promotion? *Health Promotion International*. 9, n.1: 39-46.
- **Rodrigues, E.; Samagaio, F.; Ferreira, H.; Mendes M.; & Januário, S.** (1999). *A Pobreza e a Exclusão Social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal*. In Sociologia, nº9, Porto, FLUP.
- **Rodrigues, F.** (2002). *Pobreza e Exclusão Social: debates com consequências para a agenda de cidadania*. Lisboa.
- **Rodrigues, M.** (2006). *Educação ao Longo da Vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana*. Santa Catarina: UNIrevista – Vol.1, nº2.
- **Rogers, C.** (1983, 1ª ed. 1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora. In Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- **Romano, J.** (2002). Empoderamento: Recuperando a questão do poder no combate à Pobreza. In Romano, J. & Antunes, M. (org). *Empoderamento e direitos no combate à Pobreza*. Rio de Janeiro, ActionAid. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/4831372/1-ROMANO-Empoderamento>.
- **Rosa, J.** (1988). *Paired-reading: involving parents in the development of reading*. Unpublished Master's Dissertation. ISPA and School of Education, University of Bristol: Lisboa.
- **Rowlands, J.** (1995). *Empowerment Examined*. Oxfam.
- **Rowntree, B.S.** (1901). *Poverty: a study of town life*. Londres: Macmillan. In **Estivill, J.** (2003). *Panorama da Luta contra a Exclusão Social. Conceitos e Estratégias*. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programas, Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza.
- **Salem, D. & Maton, K.** (1995). Organizational Characteristics of Empowering Community Settings: a multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, Volume 23, Number 5 / October, pp.631-656.
- **Sampaio, D.** (1994). *Inventem-se novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- **Sanders, M.** (2003). Triple P - Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health (AeJAMH)*. Vol. 2, Issue 3.
- **Saunders, P.** (2003). *Can Social Exclusion provide a new framework form measuring Poverty?* Paper no. 127, Social Policy Research Centre.

- **Scadplus** (2007) Relatório Conjunto sobre a Inclusão Social. Scadplus, Disponível em:
http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/situation_in_europe/c10616_pt.htm.
- **Schaefer, C. & Briesmeister, J.** (1989). *Handbook of parent training. Parents as co-therapists for children's behaviour problems.* New York: Wiley. in Ribeiro Maria (2003). *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental.* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- **Sen, A.** (1985). *A sociological approach to the measure of poverty: A reply to Professor Peter Townsend.* Oxford: Oxford Economic Papers, vol. 37, nº4, pp.669-676. in Estivill, J. (2003). *Panorama da Luta contra a Exclusão Social. Conceitos e Estratégias.* Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programas, Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza.
- **Sen, A.** (1999). *Pobreza e Fomes – Um ensaio sobre direitos e privações.* Lisboa: Terramar. (1ª edição portuguesa; obra original editada em 1981 pela Clarendon Press/Oxford University Press).
- **Sen, A.** (2000) *Desenvolvimento como Liberdade.* São Paulo: Companhia das Letras.
- **Sen, G.** (1997). *Empowerment as an Approach to Poverty.* Background Paper to the Human Development Report. In FRIDE (2006). *El Empoderamiento.* Desarrollo en contexto 01. Madrid. Disponível em: www.fride.org.
- **Serrano, G.** (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafio de la sociedad actual. Universidad de Huelva. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963231> (13Dezembro 2008).
- **Shaw, D. S.** (2006). *Parenting Programs and Their Impact on the Social and Emotional Development of Young Children.* Centre of Excellence for Early Childhood Development Encyclopedia on Early Childhood Development.
- **Silver, H.** (1994). Exclusión Social y Solidariedad Social. Tres paradigmas. in *Revista Internacional del Trabajo, Vol.113,5-6.* Genebra. in Estivill, J. (2003). *Panorama da Luta contra a Exclusão Social. Conceitos e Estratégias.* Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programas, Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza.
- **Sitoe, R.** (2006). *Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?* Lisboa: Comportamento Organizacional e Gestão, Vol.12, nº2, pp.283-290.
- **Snow, C.; Burns, S. & Griffin, P.** (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children.* National Research Council.
- **Social Exclusion Unit** (2001). *Preventing Social Exclusion.* Social Exclusion Unit. Disponível em: http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/cabinetoffice/social_exclusion_task_force/assets/publications_1997_to_2006/preventing.pdf.
- **Solomon, B.** (1976). *Black Empowerment: Social work in oppressed communities.* New York: Columbia University Press. Horochovski, R. & **Meirelles, G.** (2007). *Problematizando o conceito de Empoderamento.* Anais do II Seminário Nacional “Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais
- **Spreitzer** (1995). An Empirical Test of a Comprehensive Model of Intrapersonal Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, Volume 23, Number 5 / October, pp. 601-629.
- **Staveren, I. & Gasper, D.** (2002). Development as Freedom – contributions and shortcomings of Amartya Sen's Development Philosophy for Feminist Economics.

- Working Paper 365. Working Papers - General Séries. Disponível em: <http://biblio.iss.nl/opac/uploads/wp/wp365.pdf>.
- **Strandberg, N.** (2001). *Conceptualising Empowerment as a Transformative Strategy for Poverty Eradication and the Implications for Measuring Progress*. New Delhi: United Nations.
 - **Street, A.** (2008). Keeping the Baby in mind; prevention in practice. Eds. J. Barlow, Svanberg. Routledge.
 - **Sylva, K.; Evangelou, M.; Taylor, R.; Rothwell, A. & Brooks, G.** (2004). *Enabling Parents – The Role of PEEP in supporting parents as Adult Learners*. University of Oxford, Reino Unido. Disponível em: <http://www.peep.org.uk/temp/EnablingParentsspStudysp-sp153spggs.pdf>. Consultado a 17 de Janeiro de 2009.
 - **Teixeira, M.** (2002). *Empoderamento de idosos em grupos direccionados à promoção da saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública.
 - **Tengland, P.** (2008). Empowerment: A Conceptual Discussion. *Health Care Analysis*, Volume 16, Number 2 / June.
 - **Terrisse, B. & Pineault, C.** (1989). Contexte théorique et analyse des effets du programme d'éducation familiale (P.E.F.) sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire. In Pourtois, J. (ed.) *Les Thématiques en éducation familiale*. Bruxelles: De Boeck Université (p.165-191).
 - **The World Bank** (2005). *Lifelong learning and Adult Education: Luxury or necessity for developing countries?* Glasgow: World Bank.
 - **Torremorell, M.** (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.
 - **Townsend, P.** (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth: Penguin Books. Disponível em: <http://www.data-archive.ac.uk/doc/1671%5Cmrdoc%5Cpdf%5Ca1671iab.pdf>.
 - **Townsend, P.** (1993). The International Analysis of Poverty. London: Harvester Wheatsheaf. In Veit-Wilson, John (2005). *Poverty*. Routledge Encyclopaedia of Social Theory.
 - **Townsend, P.** (1987) Conceptualising Poverty. In Ferge, Z. & Miller, S.M. (Eds), *Dynamics of Deprivation*. Aldershot: Gower.
 - **UK National Integration Conference** (2006). *Belonging*. Leeds.
 - **UNESCO** (2000) *Relatório Mundial sobre a Educação. O Direito à Educação – Uma Educação para todos, durante toda a vida*. Edições Asa.
 - **Valente, J.** (2005). *Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade*. Disponível em: www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf (1 Set. 2009).
 - **Vários Autores** (2000). *Colóquio Educação e Sociedade – Aprender ao Longo da Vida*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - **Vários Autores** (2001). *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Publicações D. Quixote.
 - **Vasconcelos, E. M.** (2003). *O poder que brota da dor e da opressão: Empowerment, sua história, teorias e estratégias*. São Paulo: Paulus.
 - **Veit-Wilson, J.** (2005). *Poverty*. Routledge Encyclopaedia of Social Theory.
 - **Veloso, I.** (2009). *Exclusão Social e Responsabilidade Estatal*. Jurisway. Disponível em: www.jurisway.org.br.
 - **Vermesch, P.** (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. In *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La documentation française. In Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de*

- Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- **Vidal, A. C.** (1995). *Reintegrating Disadvantaged Communities into the fabric of Urban Life: the role of Community Development*. Housing Policy Debate, Volume 6, Issue 1. Fannie Mae
 - **Vieira, S.** (2005). *Crescimento Económico, Desenvolvimento Humano e Pobreza. Análise da Situação em Moçambique*. Coleção Documentos de Trabalho, n.68. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento [CESA] do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
 - **Voyer, J.** (2003). The preconditions for a cognitive social inclusion research agenda. CCSD/HRDC Conference “Building a social inclusion research agenda”. Ontario: Canadian Council on Social Development.
 - **Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society – the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
 - **Wallenstein, I.** (2002). *A Herança da Sociologia, a promessa da Ciência Social*. in Araújo, Paula e Pedreira, Jorge (orientador) (2006) *A Capacitação para o Desenvolvimento das ONGD Portuguesas*. Universidade Aberta.
 - **Weber, M.** (1946) *From Max Weber*. H.H. Gerth & C.W. Mills (Eds.). New York: Oxford University Press. In Page, Nanette & Czuba, Cheryl E. (1999). *Empowerment: What is it?* Journal of Extension. Volume 37, n.5.
 - **Wellington, L., White, K.M. & Liassis, P.** (2006). Beliefs underlying intentions to participate in group parenting education. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*. 5 (3), Disponível em: www.auseinet.com/journal/vol5iss3/wellington.pdf.
 - **Winnicott, D.W.** (1983). *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
 - **Wolff, T. J.** (1993). *Coalition Building: Is this really Empowerment?* Paper presented at the American Public Health Association's Annual Meeting in San Francisco. AHEC Community Partners.
 - **World Bank** (2002). *Empowerment and Poverty Reduction: A Sourcebook – draft*. PREM.
 - **Xiberras, M.** (1996). *As teorias da exclusão*. Lisboa: Edições Piaget.
 - **Hawley, T. & Gunner, M.** (2000). *Starting Smart*. Zero to Three and Ounce of Prevention Fund.
 - **Zimmerman** (1992). Further Explorations in Empowerment Theory: An Empirical Analysis of Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, Volume 20, n.6. pp. December, pp. 707-727.
 - **Zimmerman, M. A. & Rappaport, J.** (1988) Citizen participation, perceived control, and psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, Volume 16, Number 5 / October.
 - **Zimmerman, M. A.** (1990). Taking aim on Empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, Volume 18, Number 1 / February.
 - **Zimmerman, M. A.** (1995). Psychological Empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, Volume 23, Number 5 / October.
 - **Zimmerman, M. A.; Israel, B. A.; Schulz, A. & Checkoway, B.** (1992). Further explorations in Empowerment theory: An empirical analysis of psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, Volume 20, Number 6 / December.

-
- **Zimmerman, M. & Warschauski, S.** (1998). Empowerment Theory for Rehabilitation Research: Conceptual and Methodological Issues. *Rehabilitation Psychology*, 1998, Vol. 43, No. 1, pp.3-16.
 - **Zioni, F.** (2006). *Exclusão Social: noção ou conceito?* Saúde e Sociedade v.15, nº3, pp.15-29.
 - **Zlotnik, C.; Wright, M.; Cox, K.; Te'o, I. & Stewart-Felix, P.** (2000). *The Family Empowerment Club: Parents support and Education for related caregivers.* Child and Youth Care Forum, 29 (2) April 2000.

Anexos

Anexo 1 - O papel da Experiência na Aprendizagem

Vários autores se têm debruçado sobre o tema da aprendizagem experiencial, como um recurso-chave do processo de aprendizagem dos adultos, a matéria-prima para a construção dos saberes.

Segundo Vermesch (1991), a experiência pode ser vista através de uma perspectiva temporal:

- O **antes**. Corresponde ao sistema de valores e de conhecimentos que abrange todas as experiências anteriores da pessoa que condicionam a forma como esta percebe as novas experiências. Este é um tempo de preparação e de planificação (quanto mais estruturado é este tempo, mais o sujeito se aproxima da experiência no sentido da experimentação)
- O **durante**. Corresponde à experiência em si. O indivíduo interage com o meio e apresenta uma determinada atitude.
- O **depois**. Diz respeito a um retorno reflexivo sobre a experiência, à tomada de consciência e à transformação da experiência em algo mais profundo – a aprendizagem.

Para Pires (2005), deve-se considerar a vertente social, contextual e cultural da experiência. De facto, a pessoa e o meio são consideradas entidades interligadas e indissociáveis, já que a pessoa recorre ao seu contexto social e cultural para interpretar a experiência e atribuir-lhe sentido.

Kolb (1984) apresenta um modelo em que a aprendizagem é vista como um processo contínuo e dialéctico através do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. É um processo holístico de adaptação ao mundo. Este modelo é composto por um ciclo que comporta quatro etapas interligadas e indissociáveis, de acordo com a figura seguinte:



Figura 6 - Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb.

Para Boud, Keogh e Walker (1996) a reflexão sobre a experiência tanto pode ser desencadeada por um agente interno como externo.

Segundo Pires (2005), “a aprendizagem é entendida como um processo que envolve a pessoa como um todo, nas suas dimensões afectiva, intelectual e sensorial. Apropria as experiências anteriores da pessoa, que são integradas no seu sistema de valores e de conhecimentos. Implica um processo de reflexão contínuo sobre a experiência, que permite a sua transformação e um nível mais profundo de compreensão” (p.198).

Barkatoolah (1989) conclui que:

- “a aprendizagem é uma actividade permanente de desenvolvimento pessoal que mobiliza o indivíduo ao longo da sua vida;
- realizam-se aprendizagens de ordem experiencial dentro e fora do sistema formal de formação. É necessário avaliar e validar estes adquiridos experienciais;
- o processo de aprendizagem não é apenas cognitivo, requer uma implicação total da pessoa;
- ao nível da aprendizagem experiencial, o acto de aprender desenvolve-se num determinado contexto que pode finalizar sobre acções susceptíveis de desequilibrar a ordem estabelecida” (p.48, cit. por Pires, 2005, p.202).

Anexo 2 – As Componentes do Empowerment Psicológico, segundo Zimmerman (1995)

Segundo Zimmerman (1995), o Empowerment psicológico é constituído por três componentes: intrapessoal, interactiva e comportamental.

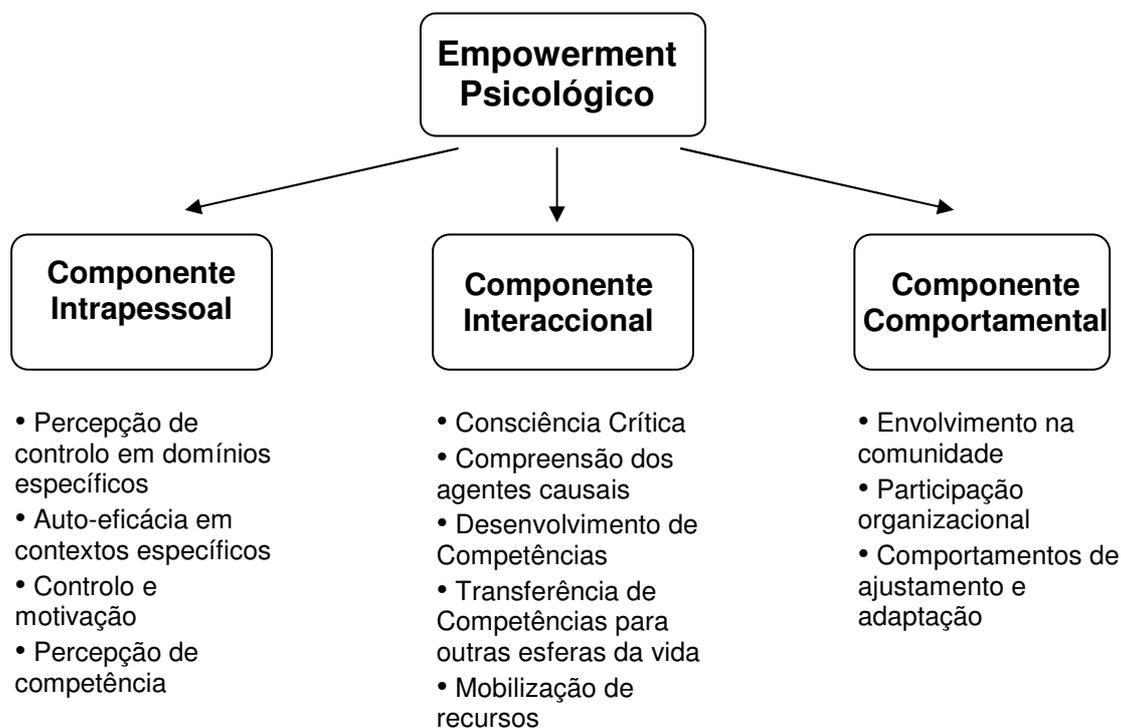


Figura 7 - Rede nomológica para Empowerment Psicológico

Em breves palavras, e tomando como ponto de partida a Figura 7, a componente intrapessoal refere-se à forma como as pessoas pensam acerca de si próprias, incluindo a percepção de competência, domínio, controlo e eficácia em domínios específicos. Inclui ainda a motivação e crença na sua própria capacidade para exercer domínio e influência em diferentes esferas da vida tais como família, trabalho ou contextos sócio-políticos. A este propósito, Zimmerman (1995) afirma mesmo que é pouco provável que os indivíduos que não acreditem que possuem estas capacidades para atingir objectivos, os consigam efectivamente atingir.

No que diz respeito à componente interaccional, esta refere-se ao entendimento que as pessoas têm acerca da sua comunidade e assuntos políticos a ela ligados. Este aspecto do Empowerment psicológico sugere que as pessoas estão conscientes das opções e escolhas que fazem, para agir de acordo com: (a) o que acreditam ser apropriado para alcançarem atingir determinados objectivos que determinam para si mesmos; (b) as

normas e valores de um determinado contexto, para conseguirem interagir eficazmente com o ambiente que os rodeia. A compreensão dos agentes causais passa por uma apreciação dos factores que podem influenciar as pessoas, objectos ou eventos e que podem inibir ou realçar os esforços dos indivíduos para exercer controlo sobre um determinado ambiente sócio-político (Sue e Zane, 1980 in Zimmerman, 1995).

A componente interaccional do Empowerment também implica a tomada de decisões, a resolução de problemas e competências de liderança. Estas capacidades podem ser desenvolvidas num contexto em que os participantes tenham oportunidades para se envolver em processos de tomada de decisões e inibidas em contextos onde a participação não seja uma opção. São estas capacidades que irão ajudar os indivíduos a tornarem-se mais independentes, possibilitando o controlo das suas próprias vidas.

Já a componente comportamental diz respeito a acções levadas a cabo para influenciar directamente os resultados. Processa-se através do envolvimento e participação na comunidade, mediante comportamentos que permitam a adaptação ao ambiente envolvente.

As três componentes do Empowerment Psicológico enunciado por Zimmerman (1995) fundem-se para criar a imagem de um indivíduo que acredita que tem capacidade para influenciar determinado contexto (componente intrapessoal), compreende como o sistema funciona nesse mesmo contexto (componente interaccional) e leva a cabo acções para exercer controlo sobre esse contexto (componente comportamental).

Todas as componentes do Empowerment psicológico enunciados devem ser analisadas para se conseguir medir este construto “sem fim” (*open-ended*). Uma medida universal e global pode não ser desejável, uma vez que é teoricamente inconsistente com o construto, que não é estático, mas sim dinâmico e contextual.

Anexo 3 – Modelo de Empowerment comunitário de Fawcett et al. (1995)

Fawcett et al. (1995) sugerem que os modelos de Empowerment comunitário nos ajudam a compreender o processo de ganho de poder e influência sobre as condições que importam às pessoas que coabitam o mesmo bairro, usam o mesmo espaço de trabalho, vivenciam as mesmas experiências e partilham o mesmo tipo de preocupações. O modelo de Empowerment comunitário apresentado por Fawcett et al tem três dimensões:

a) factores pessoais ou de grupo - em parcerias comunitárias, a liderança individual e o grupo como um todo podem diferir no que respeita a sua experiência e competências. O conhecimento acerca da comunidade, a consciência acerca das causas dos problemas e as possibilidades de mudança, competências individuais e valores podem variar consoante os indivíduos e também dentro e entre grupos;

b) factores ambientais - A natureza e intensidade de barreiras ambientais afectam a capacidade de uma comunidade de produzir a mudança. A capacidade de Empowerment pode ser reduzida e os resultados minimizados se for encontrada resistência, se ocorrerem conflitos, ou se os valores culturais forem incompatíveis com os objectivos da iniciativa. Alguns aspectos de apoio também parecem contribuir para o estado de Empowerment, como: monitorização e feedback, apoio e modelos de identificação positiva de colegas, acesso a recursos financeiros, valores culturais e políticas e leis. Estes factores podem facilitar ou impedir a capacidade para efectuar uma mudança;

c) capacidade e resultados de Empowerment - capacidade para exercer influência sobre condições da comunidade, como programas e políticas, e resultados relacionados com a missão. Os autores assumem que a capacidade de Empowerment varia consoante os domínios ou contextos em que a iniciativa tem lugar e ainda consoante o ponto temporal em que a iniciativa se encontra.

Os autores assumem que a capacidade para provocar a mudança e os resultados de parcerias comunitárias resultam de influências recíprocas entre factores associados com a pessoa/grupo e o ambiente em geral.

Fawcett et al. apresentam ainda uma estrutura para o processo de Empowerment em parcerias de colaboração, esquematizado na Figura 8.

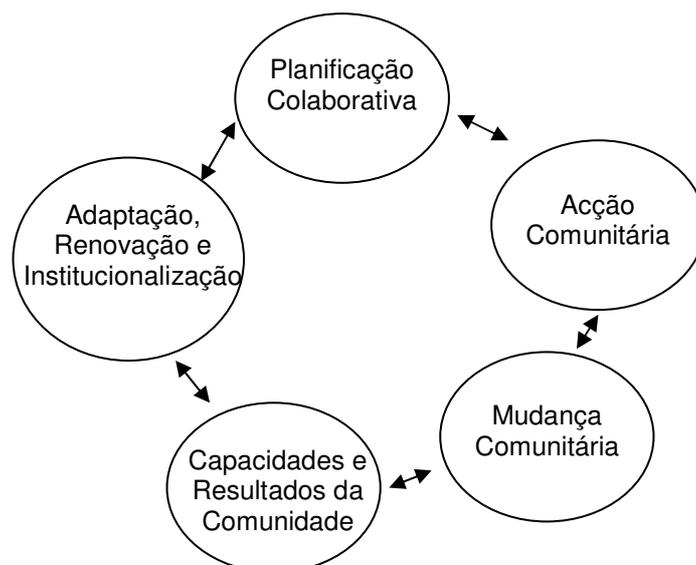


Figura 8 - Estrutura para o processo de Empowerment colaborativo em parcerias comunitárias de promoção de saúde e desenvolvimento.

A Acção Comunitária e a Mudança Comunitária estão entre os resultados desejáveis de parcerias para a promoção de saúde e desenvolvimento. A Acção Comunitária consiste nas acções levadas a cabo pelos líderes e membros da comunidade para provocar mudanças ambicionadas pela iniciativa. Já a Mudança Comunitária diz respeito aos programas, políticas ou práticas, novos ou transformados, relacionados com a missão da iniciativa.

As Capacidades e Resultados da Comunidade são os objectivos últimos da colaboração. A Capacidade da Comunidade é a sua habilidade de levar a cabo os seus objectivos e cursos de acção, tanto no presente como no futuro. Esta pode ser afectada por factores individuais/grupais e ambientais.

As parcerias comunitárias adaptam-se, renovam-se e institucionalizam-se no sentido de visar novos assuntos e condições e de tentar construir capacidades de resolução de problemas a longo-prazo.

Fawcett et al. afirmam que o Empowerment Comunitário é possibilitado através de diversas actividades ou processos, como: a) reforçar e realçar as experiências e as competências das pessoas/grupos; b) melhorar a estrutura e as capacidades de um grupo; c) remover barreiras sociais e ambientais e d) melhorar o apoio e recursos ambientais.

Anexo 4 - Manifestação e Superação da Exclusão Social nas várias dimensões identificadas por Amaro 1999

| | Dimensões | Manifestação: Exclusão Social | Forma de superação: Inserção - Empowerment |
|---|--|--|---|
|  | SER personalidade, dignidade auto-estima e auto-reconhecimento individual | A Sociedade não oferece as oportunidades para que o indivíduo desenvolva a sua personalidade, reforçando a sua auto-estima e autoreconhecimento. ou O próprio indivíduo é incapaz de desenvolver as suas capacidades e competências pessoais. | competências pessoais: reforço de auto-estima e da dignidade, auto-reconhecimento, etc.; |
|  | ESTAR redes de pertença social, desde a família, às redes de vizinhança, aos grupos de convívio e de interacção social e à Sociedade mais geral | As redes de pertença social são não existentes ou pouco desenvolvidas. Não há grande interacção social com a comunidade ou com a Sociedade em geral | competências sociais e comunitárias: reactivação ou criação das redes e dos laços familiares, de vizinhança e sociais mais gerais, retoma ou desenvolvimento das interacções sociais, etc.; |
|  | FAZER tarefas realizadas e socialmente reconhecidas, quer sob a forma de emprego remunerado (uma vez que a forma dominante de reconhecimento social assenta na possibilidade de se auferir um rendimento traduzível em poder de compra e em estatuto de consumidor), quer sob a forma de trabalho voluntário não remunerado | Pouco reconhecimento social das competências adquiridas ao longo da vida, diminuta procura de situações que possam vir a melhorar estatuto sócio-económico. Logo, pouca vontade de desempenhar tarefas reconhecidas socialmente (mesmo que haja capacidade). | competências profissionais: qualificações profissionais, aprendizagem de tarefas socialmente úteis, partilha de saberes-fazeres, etc.; |
|  | CRIAR capacidade de empreender, de assumir iniciativas, de definir e concretizar projectos, de inventar e criar acções, quaisquer que elas sejam | Pouca capacidade de iniciativa e concretização, mesmo que haja vontade de desenhar projectos de vida. | competências empresariais: capacidade de sonhar e de concretizar alguns sonhos, assumindo riscos, protagonizando iniciativas, liderando projectos (mesmo os mais simples) de qualquer tipo, etc.; |
|  | SABER acesso à informação (escolar ou não; formal ou informal), necessária à tomada fundamentada de decisões, e capacidade crítica face à Sociedade e ao ambiente envolvente | Não há procura de informação, mesmo que a mesma possa ser facilmente acessível. Barreira que impede a procura e dificuldade na compreensão dos benefícios adjacentes ao acesso à informação. | competências informativas: escolarização, outras aprendizagens de saberes formais e informais, desenvolvimento de modelos de leitura da realidade e de capacidade crítica, fundamentação das decisões, etc.; |
|  | TER o rendimento, o poder de compra, o acesso a níveis de consumo médios da Sociedade, da capacidade aquisitiva (incluindo a capacidade de estabelecer prioridades de aquisição e consumo) | Situação precária face ao emprego. Sentimento de inferioridade e de défice de recursos, para poder fazer face às necessidades básicas e ainda necessidades complementares. Pode haver dificuldade em priorizar estes consumos. | competências aquisitivas: acesso a um rendimento e sua tradução em poder de compra, capacidade de priorizar e escolher consumos, etc. |

Tabela 9 - Manifestação e Superação da Exclusão Social nas várias dimensões identificadas por Amaro, 1999.

Anexo 5 - A Exclusão como desafiliação - Robert Castel (1995)

Segundo Castel (1995, *in* Feijó e Assis, 2004), um dos autores que mais contribuiu para o desenvolvimento deste tema, a ideia de Exclusão Social assinala um estado de carência ou privação material, de segregação, de discriminação, de vulnerabilidade em alguma esfera. À exclusão associa-se um processo de desvinculação (ou desafiliação) social/espacial. O excluído não escolhe a sua condição – esta é o resultado de uma evolução temporal, das mudanças na Sociedade. No entanto, este autor prefere a noção de desafiliação social, uma vez que Exclusão Social significa “fora da Sociedade” e para o autor tal não seria possível. Para falar sobre os indivíduos marginalizados, Castel prefere o termo “supranumerários”, uma vez que permitiria explicar o facto de que se ninguém fica completamente fora da Sociedade, também é verdade que muitos não conseguem encontrar o seu legítimo lugar. Em concordância com esta posição, Martins (1997 *in* Zioni, 2006, p.11) afirma “Rigorosamente falando, só os mortos são excluídos, e nas nossas Sociedades a completa exclusão dos mortos não se dá nem mesmo com a morte física: ela só se completa depois de lenta e complicada morte simbólica” (p.27). No entanto, para Castel a inutilidade social também não significaria a inexistência social, pelo que propõe a utilização do termo desafiliação (*désaffiliation*) para caracterizar o processo de ruptura da coesão social, por oposição ao de Exclusão Social. Se nos reportarmos à figura nº9, a desafiliação seria a ausência ou a dissolução de laços sociais (as setas que representam as relações), como resultado de uma dinâmica de precarização e de fragilização.

Castel (1995, *in* Feijó e Assis, 2004) elabora um esquema constituído por dois vectores: um eixo de inserção/não inserção pelo trabalho e um eixo de inserção/não inserção em relação à sociabilidade sócio-familiar.

Segundo este esquema, o indivíduo pode estar completamente inserido nos dois eixos (zona de integração), estar numa situação de precariedade no trabalho e de desvinculação relacional (zona de vulnerabilidade) ou encontrar-se sem trabalho e em isolamento social (zona de desvinculação). Pode ainda estar em situações menos extremas.

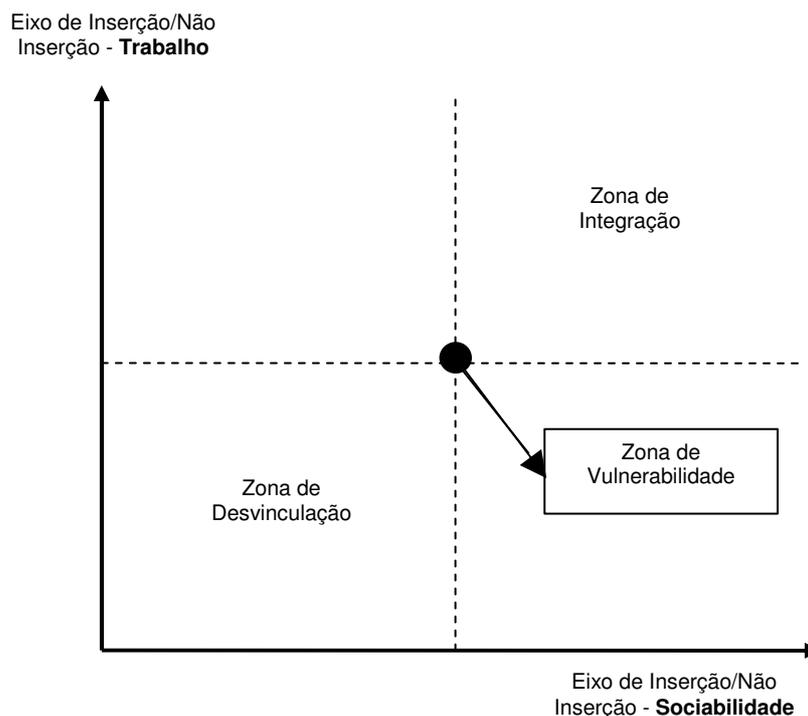


Figura 9 – Zonas de Integração, Vulnerabilidade e Desvinculação, segundo Castel (1995).

Para o autor, o indivíduo que está desvinculado da esfera do trabalho está em pior situação do que aquele que está pouco inserido na área da sociabilidade, pois o sustento da sua família, a sua participação na comunidade, bem como toda a rede de relações sociais e de cidadania estão comprometidos pela sua não inserção profissional.

O trabalho de Castel remete para uma concepção de exclusão como desafiliação e como impossibilidade de um indivíduo ser um cidadão, i.e., de uma forma geral, a impossibilidade de participar na vida da Sociedade.

Anexo 6 - “A Sociedade como conjunto de sistemas sociais”, quadro retirado de Costa (Coord., 2008, pp: 69-71).

| DOMÍNIOS | SISTEMAS | FACTORES DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO |
|---------------|---|--|
| Sociabilidade | Família, vizinhança ⁵⁶ , amigos | Composição do agregado Inexistência/disfuncionalidade (institucionalização) Existência de redes de sociabilidade (extensão, intensividade). Funcionamento redes de sociabilidade (contacto, convivência, entreaajuda) |
| Económico | Geradores de rendimentos (mercado de trabalho, segurança social, mercado de capitais, sistema de crédito) | Salários (existência, nível, regularidade) Pensões Subsídios (desemprego, RSI, etc.) Outros rendimentos Autonomia financeira (sobreendividamento) Acesso ao crédito |
| | Mercado de bens e serviços | Privação (alimentação, vestuário, saúde, transporte, habitação, educação, lazer, informação, etc.) |
| | Educação/formação | Níveis de escolaridade Abandono escolar precoce Insucesso/retenção Violência/discriminação Ensino Recorrente (segunda oportunidade) Acesso à formação Envolvimento na formação |

⁵⁶ Na vizinhança deverá contemplar-se não apenas a vizinhança que decorre da partilha do espaço residencial alargado, mas também aquela que decorre da partilha de outros espaços no quotidiano (por exemplo, o local de trabalho).

| DOMÍNIOS | SISTEMAS | FACTORES DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO |
|---------------|--------------------------|--|
| | Saúde | Acesso aos serviços de saúde Acesso a cuidados médicos Percepção subjectiva do estado de saúde Acesso a medicamentos |
| | Emprego | Inserção laboral precoce Desemprego Protecção no desemprego Insegurança laboral (<i>part-time</i> ou trabalho temporário não voluntário, mercado informal, inexistência de contrato de trabalho). Condições de trabalho (acidentes de trabalho, nº de horas, doenças profissionais, etc.) |
| Institucional | Serviços de apoio social | Acesso a serviços de apoio à infância Acesso a serviços de apoio a idosos Acesso a serviços de apoio a deficientes Acesso a serviços de apoio a doentes crónicos |
| | Justiça | Acesso aos serviços de justiça (acesso a apoio judiciário, etc.) Funcionamento da justiça (celeridade de processos, etc.) Confiança no sistema de justiça População prisional |
| | Habitação | Situação de sem-abrigo Acesso à habitação social Qualidade habitacional Perda de habitação (despejos, etc.) |

| DOMÍNIOS | SISTEMAS | FACTORES DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO |
|-----------|--|--|
| | Cultura e Lazer | Acesso a equipamentos/actividades de desporto Acesso a equipamentos/actividades culturais Acesso a outros espaços de lazer (parques, jardins, etc) |
| | Informação e Conhecimento | Taxa de literacia Acesso ao computador Acesso à Internet |
| | Cidadania Política | Acesso ao voto (taxa de absentismo) Acesso à nacionalidade |
| Espacial | Território | Barracas/habitação degradada Infra-estruturas básicas (saneamento, água, electricidade, etc.) PIB <i>per capita</i> por NUT Equipamentos de saúde, educação, cultura por número de habitantes comparando com médias nacionais |
| Simbólico | Referências Identitárias | Reconhecimento pessoal (autoconceito, auto-imagem) Reconhecimento colectivo (pertença à família, grupo profissional, grupo social, grupo vizinhança, grupo étnico cultural, etc.) Adesão/recusa de normas e valores dominantes |
| | Construção das Memórias individual/colectiva | Acontecimentos marcantes na infância e juventude Apropriação de história(s) individual, familiar Apropriação de história local/regional Reconhecimento/identificação com símbolos locais, regionais e nacionais |

Tabela 10 - A Sociedade como conjunto de sistemas sociais. Quadro retirado de Costa, 2008.

Anexo 7 – Breve análise da evolução do conceito de Desenvolvimento.

Falar de Desenvolvimento é reflectir sobre um tema complexo e pouco consensual, que tem vindo a assumir características diferentes ao longo do tempo.

Segundo Proença (2009), é no século XX que o conceito de Desenvolvimento se vai tornando público, através de obras como “Théorie du Développement” de Schumpeter em 1911, ou o discurso do Presidente Wilson em 1918, conhecido por *catorze pontos*⁵⁷, ou as referências da Carta Constitutiva da Sociedade das Nações, em 1919. Segundo o mesmo autor, o conceito, tendo sido formulado na Europa e Estados Unidos da América (EUA), adquire uma postura etnocêntrica, assumindo os Estados ditos desenvolvidos “a missão sagrada da civilização” (p.9) perante as nações com menor nível de desenvolvimento.

Em 1938, um Memorando da Sociedade das Nações utiliza o termo desenvolvimento, acrescentando-lhe a característica “económico” e explica o subdesenvolvimento como falta de progresso em vários aspectos⁵⁸. Ainda segundo Proença (2009), parece haver nesta época um grande consenso entre autores que só há progresso e desenvolvimento quando o processo evolutivo se desenrola em direcção ao padrão do modelo europeu. É neste sentido que alguns autores, como Roque Amaro (2005) referem que o conceito de desenvolvimento sofre de um “*enviesamento eurocêntrico*”.

Enquanto conceito com validade científica, o conceito de Desenvolvimento só surge no período que sucedeu a segunda Guerra Mundial (décadas de 50 e 60), estando essencialmente orientado para as questões da reconstrução europeia⁵⁹. Começou por ser apropriado pelos economistas, associando-se à ideia de crescimento económico⁶⁰, o que resultou numa visão essencialmente economicista, que relegava para segundo plano as áreas sociais, a educação, a saúde, etc.

Tendo como referência a experiência histórica dos países europeus, o conceito de Desenvolvimento foi influenciado por vários acontecimentos marcantes na construção da Europa, sendo os mais importantes a Revolução Industrial (ao nível material) e a Revolução Francesa (ao nível ideológico). Em seguida apresentamos uma tabela (Tabela nº9) com os principais resultados que cada uma das revoluções mencionadas proporcionou⁶¹. Optou-se por se chamar a cada um dos resultados “Revolução”, uma vez que constituíram uma mudança radical com o passado, em vários aspectos.

| REVOLUÇÃO INDUSTRIAL | REVOLUÇÃO FRANCESA |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Novas possibilidades materiais (condições objectivas) – Crescimento económico ▪ Revolução Agrícola <ul style="list-style-type: none"> • Mercantilização da terra (terra objecto de troca, compra e venda) • Aumento de produtividade agrícola (resulta da mercantilização física e humana); | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Novos valores e novos desejos (condições subjectivas) – antropocentrismo ▪ Revolução cultural e filosófica <ul style="list-style-type: none"> • Antropocentrismo (Individualismo, Colectivismo) • Liberdade (visão individualista) • Racionalismo (autonomia e livre arbítrio face a Deus) |

⁵⁷ Neste discurso, o Presidente dos Estados Unidos da América Woodrow Wilson enuncia catorze pontos que segundo ele justificavam a Primeira Guerra Mundial como uma causa moral e como forma de assegurar a paz na Europa.

⁵⁸ No que respeita à relação entre progresso e evolução da humanidade (desenvolvimento), ver teorias evolucionistas de autores do século XVIII e XIX como Adam Smith, Thomas Malthus, entre outros.

⁵⁹ No período do pós II Grande Guerra, a teoria económica dominante era a Keynesiana, que defendia a intervenção do Estado na economia, que mostrava maior interesse na estabilização a curto-prazo do que o ajustamento estrutural a médio ou longo-prazo.

⁶⁰ Segundo Roque Amaro (2004), esta associação ao crescimento económico podia ser feita em dois sentidos possíveis: o da identificação total (crescimento económico era igual a desenvolvimento) ou o da associação umbilical (crescimento económico era a condição necessária e suficiente para o desenvolvimento).

⁶¹ Tabela adaptada de Amaro, Rogério Roque (2005) Apontamentos das Aulas da disciplina de Seminário de Desenvolvimento, 4ª Edição do Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais – Análise e Gestão, ISCTE.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Libertação de mão-de-obra (aumentando a produção; alimenta as cidades) ▪ Revolução Comercial/ Mercantilista: descobrimentos e feiras francas medievais; Sociedade de troca (produção de excedentes ↔ consumo) ▪ Revolução Transportes e Meios de Comunicação: Navegação em alto mar (descobrimentos); caminho-de-ferro (séc. XIX), que acentua a possibilidade de trocas internas; automóvel (princípios do séc. XX). ▪ Revolução Tecnológica: Máquina a vapor; Relógio; Electricidade <p style="text-align: center;">↑ ↓</p> <p>Permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a máquina mande nos sistemas produtivos; (passa-se da lógica na manufactura para a maquinofactura» maquinocentrismo) • Nova organização do trabalho • Divisão técnica do trabalho = Taylorismo • Aumento da produtividade • Domínio sobre a natureza • Superioridade militar sobre os outros povos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revolução científica (começa com Galileu; a figura mais forte é Isaac Newton) • Antropocentrismo • Racionalismo • Princípio da disciplinaridade» divisão do trabalho científico • Análise microscópica» princípio do conhecimento do detalhe • Obsessão pelas teorias do equilíbrio em cada ciência • Interpretações determinísticas ▪ Revolução religiosa (portas abertas para o antropocentrismo); Reforma protestante • Nova ética (o bem-estar pode ser material e terreno e não só espiritual) • Escolarização = Democracia do acesso à Bíblia • Promoção do espírito crítico ▪ Revolução política • Território – Nação • Administração – Estado • Sistema político baseado no poder = Democracia • Nova geografia (as cidades» localização das novas Sociedades» surgimento da burguesia/ burgos = cidade) |
|---|--|

Tabela 9 - Influências da Revolução Industrial e da Revolução Francesa no conceito de Desenvolvimento

Os contextos históricos e as tradições teóricas em que se construíram influenciaram a sua forma de concepção do Desenvolvimento. Entre a década de 1950 e a década de 1980, o conceito de Desenvolvimento foi abordado essencialmente por três escolas: a) a escola da modernização; b) a escola da dependência e c) a escola do sistema-mundo.

a) A Escola da Modernização

As teorias da modernização surgem nos anos 50, beneficiando de uma série de acontecimentos e situações: o processo de reconstrução da Europa fragilizada pela segunda Guerra Mundial (comandado pelos Estados Unidos através do Plano Marshall); a independência das ex-colónias europeias; o aparecimento da URSS como potência mundial; o confronto ideológico Leste-Oeste (*Comunismo versus Capitalismo*) e a emergência de um novo paradigma económico assente nas ideias de Keynes (1936), que defendia a necessidade de um estado intervencionista.

A escola da modernização foi influenciada pelas teorias evolucionistas⁶² e funcionalistas⁶³ e procurava entender quais as perspectivas de desenvolvimento para os países do chamado *terceiro mundo*.

Segundo Amaro (2004), a Escola da Modernização promovia uma forma de “cooperação *economicista* uma vez que era baseada em factores económicos; *etnocentrica* porque vendida dos países ocidentais para os outros, sem qualquer adaptação; *tecnocentrica*, porque partindo do princípio que a cooperação deve levar tecnologias ocidentais e deve levar modelos de modernização para que os atrasados e os primitivos não ultrapassem as suas formas de subdesenvolvimento; *uniformizadora* porque a ideia era por todos a trabalhar e a funcionar da

⁶² As teorias evolucionistas procuravam explicar a transição das sociedades tradicionais para as sociedades modernas. Lewis (1956) afirma que há dois tipos de sociedade: as de estrutura tradicional, que são sociedades pré-modernas (modelos rurais dos países desenvolvidos e situação geral dos países sub-desenvolvidos) e as de estrutura moderna, que adoptam o sector industrial como sector de referência (situação das sociedades urbanas europeias após a Revolução Industrial). Para Lewis, o desenvolvimento resulta da modernização das estruturas, enquanto que o subdesenvolvimento é resultado do predomínio das estruturas tradicionais.

⁶³ As teorias funcionalistas formulam uma tipologia das características típicas das sociedades tradicionais e das modernas, afirmando que a modernização é um processo transformador que implica a substituição dos valores e estruturas tradicionais.

mesma maneira e *assistencialista* porque havia os povos com os quais se cooperava como “coitadinhos” e que, portanto, precisavam de ser assistidos” (p. 4).

Assume-se, portanto, que há um processo evolutivo unidireccional pelo qual as Sociedades passam inevitavelmente, de tradicionais/primitivas para modernas/avançadas. É ainda claro que, segundo esta perspectiva, as Sociedades ocidentais da Europa e EUA, tendo alcançado um estado de evolução avançado, deveriam servir de modelo para as Sociedades primitivas do *terceiro mundo*⁶⁴.

Segundo Levy (1967, *in* Araújo&Pedreira, 2006), os países do *terceiro mundo* têm a vantagem de saberem em que direcção caminhar, a possibilidade de pedir emprestado o saber especializado para planear, a acumulação de capital, as competências e os padrões de organização sem o custo da invenção, ultrapassando desta forma etapas não essenciais do processo evolutivo.

As teorias da modernização focaram os factores internos de bloqueio ao desenvolvimento nos países de terceiro mundo (por exemplo falta de investimento produtivo, sobrepopulação, falta de instituições democráticas, baixos níveis de especialização, presença de valores tradicionais), afirmando que a ajuda teria de ser feita em forma de capital, tecnologia e conhecimentos de peritos (carácter assistencialista). A não consideração das dinâmicas externas como a história do colonialismo, a desigualdade das trocas comerciais entre países ocidentais e países do terceiro mundo e o controlo das economias do terceiro mundo por empresas multinacionais é uma das críticas a este modelo da modernização.

Segundo Araújo e Pedreira (2006), outras críticas prendem-se com a impossibilidade de existirem modelos não-ocidentais de desenvolvimento alternativo, a suposição da superioridade ocidental, a aplicação dos modelos de desenvolvimento aos países do terceiro mundo sem os adaptar, a formulação da incompatibilidade entre tradição e modernidade, entre outras.

Perante estas críticas, a escola da modernização passa a contemplar a possibilidade de existirem caminhos alternativos de desenvolvimento, a dar atenção aos factores externos dos países, a aliar a tradição ao desenvolvimento e a adaptar as metodologias antes de as aplicar.

b) A escola da dependência

Em resposta às críticas à teoria da modernização, surge nos anos 60 a escola da dependência, inicialmente na América Latina, através de trabalhos de Cardoso, Frank, e outros. Esta escola surge em resultado de vários factores, dos quais destacamos: a reacção ao fracasso das políticas e programas de desenvolvimento aplicadas em alguns países da América Latina; a adesão crescente à ideologia marxista⁶⁵; ideia de que o proteccionismo e a industrialização defendidos pela escola da modernidade haviam conduzido à estagnação económica, ao invés do crescimento, entre outros.

Esta escola advoga que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento fazem parte do mesmo processo, sendo que quando uma parte do mundo é desenvolvida, a outra não o é. Justifica esta posição afirmando os países dependentes ou da periferia (países africanos, asiáticos e latino-americanos) são explorados pelos países centrais, ou ocidentais (Europa Ocidental e Estados Unidos), primeiro, no período colonial, por via da apropriação violenta do excedente gerado, e depois, contemporaneamente, através do comércio, das relações de troca, do capital financeiro, etc., engendrando o subdesenvolvimento. Numa perspectiva pessimista, os teóricos da escola da dependência⁶⁶ procuraram definir um padrão de dependência para todos os países do chamado *terceiro mundo*, apontando para a quase impossibilidade de desenvolvimento face à dependência dos países da periferia em relação aos países centrais. No entanto, e segundo Alvin (1990) a

⁶⁴ O termo é demasiado simples e generalista, referindo-se normalmente aos países pobres não industrializados da Ásia, América Latina e África, cuja actividade produtiva é predominantemente agrícola.

⁶⁵ A ideologia marxista considerava o subdesenvolvimento como um processo deliberadamente forjado pelo capitalismo ocidental para perpetuar a exploração das economias do *terceiro mundo* (Castles, 2002).

⁶⁶ Como Fernando Cardoso (1969), Theotónio dos Santos (1971), Ruy Marini (1973), Gunder Frank (1981).

escola da dependência propõe a redefinição do conceito de desenvolvimento para incluir, para além da industrialização e aumento da produtividade, também a melhoria das condições de vida das populações. O mesmo autor afirma que “qualquer programa que beneficie apenas um pequeno sector à custa do sofrimento da maioria da população, não é de todo um bom programa.” (p.105).

Segundo Araújo e Pedreira (2006) apesar das soluções apresentadas por esta escola serem fracas, dá-se uma mudança importante em termos de perspectiva, enfatizando-se os factores externos inibidores do Desenvolvimento. Começa a haver consciência de que a ajuda externa ao desenvolvimento não pode ser baseada apenas no crescimento económico, na transferência de tecnologia ou de capital, devendo também procurar combater a dependência através da criação de formas de autonomia e de valorização de aspectos culturais, económicos, sociais e políticos dos próprios países. Este será o ponto de partida para a ideia de cooperação para o desenvolvimento, associado ao envolvimento da população na construção do seu próprio desenvolvimento.

c) A escola do sistema-mundo

No final dos anos 60, surge um novo conjunto de teorias, criado por Wallenstein (2002, *in* Araújo&Pedreira 2006), denominado de Escola do Sistema-mundo, que procurava no início entender vários acontecimentos que a escola da dependência não conseguia explicar: o motivo do sucesso da industrialização do leste asiático (Japão, Taiwan, Coreia do Sul), apesar do seu “desenvolvimento dependente”; o declínio da economia-mundo capitalista com a crise do petróleo e a estagnação económica e inflação dos anos 70. Ao contrário das escolas da modernização e da dependência cujo foco de pesquisa é o desenvolvimento no *terceiro mundo* e a estrutura teórica opõe tradição a modernidade ou centro a periferia (Alvin, 1990), para a escola do sistema-mundo, a unidade de análise é o sistema dinâmico composto por três partes: o Centro, a Periferia e a semi-periferia (esta última situada entre os pólos do Centro e da Periferia)⁶⁷.

Rejeitando a noção de *terceiro mundo* e distinguindo-se da perspectiva pessimista e determinista da escola da dependência, Wallenstein (2002, *in* Araújo&Pedreira 2006) sustenta que apenas existe um mundo ligado por uma rede de relações económicas complexas, e afirma que os países podem passar por processos de mobilidade ascendente ou descendente. A escola do sistema-mundo apresenta uma leitura que introduz um elemento optimista, de mudança, que depende, segundo Amaro (2005) da conjugação de dois tipos de factores: as oportunidades exógenas da Economia-mundo e as dinâmicas/capacidades endógenas desses países.

A abordagem do conceito de desenvolvimento feita por estas três escolas contribuiu, em muito, para a construção do conceito tal como o conhecemos hoje.

Segundo o Banco Mundial (2001), nos anos 70/80 o conceito de desenvolvimento começa a surgir associado às pessoas (*people-centered development*), considerando-se que os investimentos em capital físico e infra-estrutura não eram suficientes para promover o desenvolvimento e reduzir a Pobreza, e que a saúde e a educação deviam ter pelo menos a mesma importância.

A partir dos anos 80/90, a ênfase passou a ser dada ao desenvolvimento de capacidades (*capacity development*), visto como complementar das ideias que dominaram as teorias do desenvolvimento atrás especificadas. Actualmente, considera-se que a capacidade deve ser definida como o primeiro objectivo da cooperação para o desenvolvimento. O Empowerment é a expressão desta perspectiva e constitui hoje referência para práticas de desenvolvimento baseadas na participação das populações-alvo.

⁶⁷ É um sistema dinâmico uma vez que os estados estão sempre em desenvolvimento, num espaço-tempo que admite movimentos tanto de estagnação (d direcção centro-semi-periferia-periferia) como de progresso (d direcção periferia-semi-periferia-centro).

Segundo Castels (2002), as críticas aos modelos de desenvolvimento economicistas têm tido uma forte influência no pensamento contemporâneo dominante, culminando na adopção generalizada de vários conceitos radicados no desenvolvimento, tais como desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano, desenvolvimento social e desenvolvimento integrado. Estes conceitos foram desenvolvidos cientificamente através da realização de conferências, relatórios (ganhando reconhecimento Institucional) e através de publicações e investigações de carácter científico (validação científica das expressões), segundo o seguinte quadro:

| Conceito-referência | Origem |
|-------------------------------|--|
| Desenvolvimento Sustentável | - Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Rio de Janeiro, Brasil, 1992; - Relatório de Desenvolvimento Mundial (Banco Mundial, 1999). |
| Desenvolvimento Local | - Conferência Internacional sobre Direitos Humanos, Viena, Áustria, 1993. |
| Desenvolvimento Participativo | - Novo ciclo de projectos do Banco Mundial. |
| Desenvolvimento Humano | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD). |
| Desenvolvimento Social | - Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social, Copenhaga, Dinamarca, 1995. |
| Desenvolvimento Integrado | - Desenvolveu-se a partir de todos os anteriores |

Tabela 12 – Origem dos conceitos-referência do Desenvolvimento

Segundo Amaro (2005), estes seis conceitos irão servir como referência e como matriz de reflexão e de intervenção de pessoas, grupos, comunidades e governos. Sumariamente, as principais características dos novos conceitos são a sua multidimensionalidade, o enfoque nas capacidades (mais do que nas necessidades), a importância da participação, uma nova ideia de relação com o ambiente (mais sustentável), novos territórios de acção para além dos nacionais, novos actores para além do Estado e das empresas – a emergência da Sociedade civil e a diversidade como factor decisivo da vida em Sociedade.

No que respeita à intervenção à sua aplicação na intervenção para o desenvolvimento, os conceitos apostam na interdisciplinaridade, visão integrada, no Empowerment (reforço das capacidades), na participação, no enraizamento territorial (âmbito global/local – *glocal*), na forte ligação com o meio ambiente, no enfoque no trabalho em parceria e na necessidade de uma criatividade e adaptação constantes (na relação da prática com a aprendizagem).

Anexo 8 - Regras básicas do A PAR



Estas regras são para o conforto e protecção de todos nós

- 1. A discussão de assuntos pessoais dentro do grupo é confidencial – por favor não fale sobre estes assuntos fora do grupo.**
- 2. Não é permitido qualquer acto de violência – física ou psicológica – dentro dos grupos, quer por adultos, quer por crianças.**
- 3. Se um Líder A PAR estiver extremamente preocupado com uma criança, este tem a responsabilidade de falar com o seu Coordenador ou Supervisor A PAR sobre o assunto.**
- 4. Os Líderes A PAR mantêm um registo dos planos das sessões dos grupos, que pode ser consultado pelos pais/cuidadores, sempre que desejarem.**
- 5. Os pais/cuidadores são responsáveis pelas suas crianças durante toda a sessão. No entanto, a Assistente dá apoio às actividades para as crianças durante o Tempo para Conversar. Assim, todo o pessoal dará toda a ajuda possível para que as sessões de grupo sejam agradáveis para todos os presentes.**
- 6. Os pais/cuidadores e as suas crianças só podem participar na sessão em que estão inscritos porque esta é pensada para a idade das crianças.**
- 7. Pede-se a pontualidade de todos na participação das sessões, de modo a não prejudicar o decorrer das mesmas.**

Mais alguma regra que possa ajudar? Acrescente-a aqui:

-
-

Anexo 9 – Perfil do Líder A PAR



Perfil do Líder A PAR

Grau académico: Licenciatura.

Tarefa da/do Líder

Colaborar com o Projecto Aprender em Parceria - A PAR, na liderança de grupos de pais e/ou cuidadores que reúnem em sessões semanais com as suas crianças (dos 0 aos 6 anos), seguindo as orientações curriculares do Projecto.

Competências

1. Experiência de trabalho com adultos e crianças pequenas.
2. Maturidade afectiva e emocional, sentido de responsabilidade e boa capacidade de relacionamento para trabalhar com adultos e crianças.
3. Curiosidade, vontade de aprender e flexibilidade na adaptação a novas experiências de trabalho num ambiente multicultural e multi-institucional.
4. Capacidade de liderança no trabalho em equipa assumindo uma postura positiva, criativa e dinâmica que contribua para a resolução de conflitos e/ou problemas que possam surgir.
5. Compromisso e identificação com os Princípios do A PAR e capacidade para os transmitir.
6. Capacidade para comunicar com clareza as suas ideias e envolver outros numa comunicação expressiva.
7. Competências musicais tais como: afinação, expressividade, criatividade e sentido rítmico.
8. Capacidade de organização e de responsabilidade a nível social, manifestando interesse pelo desenvolvimento das comunidades locais.
9. Facilidade de deslocação, preferencialmente com viatura própria.
10. Saúde, boa condição e resistência física.

Responsabilidades

1. Participar na formação inicial das/os Líderes A PAR (24 horas) e na formação contínua (Reuniões Mensais com a duração de 2 horas).
2. Trabalhar com os pais ou cuidadores e suas crianças segundo os Princípios Fundamentais do A PAR na educação destas.
3. Realizar trabalho de planeamento e avaliação com as/os outras/os Líderes e coordenadores do A PAR segundo as orientações curriculares do Projecto.
4. Participar nas reuniões mensais de acompanhamento e supervisão (em horário pós-laboral).
5. Ser responsável pelo provimento de todo o material e equipamento (requisitado no Secretariado do A PAR) necessário ao bom funcionamento de cada sessão de grupo.
6. Liderar sessões de grupo semanais (de 50 minutos) por cada grupo de adultos e crianças.
7. Ter responsabilidade pela criação e manutenção dum bom ambiente de grupo, criando desde o início uma relação positiva com as famílias e crianças, que suscite nelas prazer e aprendizagem durante as sessões.

8. Conhecer bem os espaços onde os grupos funcionam de tal modo que possa informar os pais das medidas de segurança e higiene dos mesmos.
9. Supervisionar a/o sua/seu Assistente, assegurando-se de que trabalha de forma eficiente, compreende a dinâmica do grupo, e se sente confortável e confiante com as tarefas a cumprir.
10. Elaborar o plano da sessão de grupo e respectiva avaliação a serem entregues à Coordenadora do A PAR.
11. Desempenhar outras tarefas que surjam como necessárias ao bom funcionamento e desenvolvimento do Projecto.

Horário de Trabalho e tarefas dos Líderes A PAR:

O horário de trabalho do Líder é composto por 3 (três) horas por cada sessão de grupo, por semana, divididas pelas seguintes tarefas:

a) Planeamento da Sessão -1 hora e 20 minutos

Planeamento de sessões semanais de grupos A PAR de acordo com o Currículo e os Princípios A PAR; Preparação dos materiais necessários para a sessão; Contactos com as famílias com o objectivo de promover a assiduidade das mesmas.

b) Implementação da Sessão de Grupo A PAR – 1 hora

Acolher as famílias de acordo com os princípios do A PAR; Liderar a sessão de grupo A PAR, de acordo com o Planeamento efectuado, mas mostrando flexibilidade, sensibilidade e adaptação às necessidades do grupo; Supervisão das tarefas da Assistente; Manter contacto frequente com os responsáveis pela Instituição.

c) Avaliação das Sessões – 40 minutos

Ter disponibilidade para realizar uma avaliação em equipa e elaborar o respectivo relatório de avaliação a entregar à Equipa Central do Projecto A PAR.

NOTA: Todos os documentos elaborados no âmbito do Projecto A PAR são propriedade da Associação Aprender em Parceria, devendo-lhe ser entregues no momento oportuno para tal, ou sempre que seja solicitado.

Os Princípios Fundamentais do A PAR

Todos os projectos do A PAR partilham princípios fundamentais:

Acerca da relação com os pais e cuidadores

O A PAR:

- Valoriza o conhecimento e a experiência que os pais e cuidadores já possuem sobre a sua criança; usando-a como ponto de partida na construção de novas ideias e informações;
- Trabalhar com os pais *como parceiros* – o A PAR faz-se *com* os pais e não *para* os pais;
- Adopta-se uma abordagem onde não se julgam as famílias. Trabalha-se com as capacidades das pessoas, centrando-se no que elas *podem* fazer e não naquilo que elas *não conseguem* fazer;
- Valoriza-se a diversidade, estando abertos a pessoas de todas as culturas e proveniências;
- Criam-se oportunidades para os pais partilharem experiências e ideias num ambiente seguro e que os apoia.

Acerca de aprender juntos com as crianças

O A PAR reconhece que:

- Pais e cuidadores são os primeiros e mais importantes educadores;
- A auto-estima é central para a aprendizagem;
- As crianças aprendem através do jogo e das interacções;
- Cantar, contar histórias, ler livros são actividades muito importantes para a educação das crianças desde que nascem;
- A aprendizagem acontece quando a compreensão do mundo se faz a partir da perspectiva das crianças;
- As relações estão no coração da aprendizagem – adultos com crianças, adultos com adultos, crianças com crianças – e precisam de tempo para se desenvolver;

E encoraja:

- Pais e cuidadores a aprenderem com as suas crianças;
- A criação de expectativas elevadas relativamente àquilo que as crianças e os adultos podem alcançar juntos.

Anexo 10 – Perfil do Assistente A PAR



Perfil do Assistente A PAR

Tarefa do Assistente: ajudar o Líder no acompanhamento dos grupos de pais e/ou cuidadores que reúnem em sessões semanais com as suas crianças, seguindo as orientações do currículo do A PAR.

Competências:

1. Apresentar maturidade, disponibilidade afectiva e emocional e sentido de responsabilidade para trabalhar com crianças pequenas.
2. Ter boas capacidades de relacionamento com adultos e crianças: ser acolhedor, afectuoso, empático, tolerante perante a diversidade cultural, paciente, flexível, capaz de escutar e resolver situações problemáticas.
3. Ter uma postura positiva, sendo criativo e dinâmico.
4. Gostar e ser capaz de trabalhar com os pais, cuidadores e crianças, valorizando as suas capacidades e experiências, sem fazer juízos de valor.
5. Ser capaz de trabalhar em equipa e de reconhecer o seu papel nos diferentes contextos.
6. Capacidade para comunicar de uma forma clara, construtiva e expressiva, com adultos e crianças.
7. Sentido de responsabilidade a nível social, manifestando interesse pelo desenvolvimento da comunidade.
8. Ter curiosidade, vontade de aprender e flexibilidade na adaptação a novas exigências.
9. Capacidade de Auto-avaliação e análise crítica, numa atitude positiva e construtiva.
10. Ser organizado.
11. Saber Ler e escrever.
12. Ter saúde, boa condição e resistência física.

Responsabilidades do Assistente:

12. Trabalhar com os pais e cuidadores segundo os Princípios Fundamentais do A PAR (em anexo) na educação das crianças.
13. **Assistir o Líder** no acompanhamento de 11 sessões por trimestre (uma por semana) com pais e bebés, seguindo o curriculum do A PAR, perfazendo assim 33 sessões anuais.
14. Em cada sessão, no momento em que o Líder conversa com os pais ou cuidadores o Assistente terá a tarefa de **supervisionar o jogo das crianças**.
15. Assistir o Líder no trabalho administrativo que o grupo comporta (ex: tabelas de presença, empréstimo de kits, etiquetas, etc.).
16. Durante o jogo das crianças, concentrar-se em proporcionar experiências que suscitem prazer e aprendizagem. Se os pais e os cuidadores gostarem da experiência ficarão motivados para participar na próxima sessão e reproduzir as mesmas brincadeiras em casa.
17. **Organizar o espaço e materiais** para o bom funcionamento de cada sessão de grupo. O Líder e o Assistente serão responsáveis por todos os materiais que requisitarem no Secretariado da A PAR.
18. Conhecer bem os espaços onde os grupos funcionam de tal modo que possa informar os pais das medidas de segurança e higiene dos mesmos.
19. Tanto quanto possível **manter uma relação positiva** com cada família e criança do seu grupo.
20. Ajudar os pais a preencher as páginas do “portefólio” para a Acreditação das Competências destes.

21. Mobilizar e recrutar novas famílias para o grupo A PAR, assim como manter um contacto regular com as famílias que participam no grupo, motivando-as a não faltar às sessões.
22. Distribuir cartazes e folhetos dos grupos A PAR, procurando cativar famílias para os grupos e divulgar o Projecto A PAR à população.
23. Sempre que necessário disponibilizar-se para reunir com os Líderes do seu grupo (responsáveis pela supervisão do seu trabalho) para acertar medidas e estratégias que promovam o bom funcionamento da equipa assim como o bem-estar e desenvolvimento das crianças e das suas famílias.
24. Participar na formação contínua para Assistentes A PAR.
25. Desempenhar **outras tarefas** que surjam como necessárias ao bom funcionamento e desenvolvimento do projecto, tal como contactar e manter relações cordiais e de trabalho com a sua equipa de trabalho e a do K'CIDADE.
26. **Participar nas reuniões** de supervisão para rever o trabalho desenvolvido e a desenvolver. Ser construtivo no processo de avaliação para que todas as pessoas sintam satisfação no desenvolvimento das suas capacidades.

Horário de Trabalho e tarefas do Assistente:

O horário de trabalho do Assistente é composto por 3 (três) horas por cada sessão de grupo, por semana, divididas pelas seguintes tarefas:

d) 40 minutos – preparação da sessão A PAR

Mobilização de famílias para a sessão; Edredom, chá, registo de entrega de kits, preparação de etiquetas, etc.

e) 1 hora – apoio à sessão A PAR

Preenchimento das tabelas de presença, supervisão do jogo das crianças, cesto dos tesouros, apoio às actividades sugeridas pelas Líderes, chá e bolachas, entrega e registo de kits, etc.

f) 20 minutos – arrumação do espaço

Reorganização do espaço, tal como estava inicialmente, confirmação das peças dos kits, apoio às Líderes, etc.

g) 1 hora – Divulgação do Projecto A PAR

Distribuição de folhetos, recrutamento de novas famílias para os grupos e acompanhamento e motivação das famílias que participam a serem assíduas e não faltarem.

Os Princípios Fundamentais do A PAR

Todos os projectos do A PAR partilham princípios fundamentais:

Acerca da relação com os pais e cuidadores

O A PAR:

- Valoriza o conhecimento e a experiência que os pais e cuidadores já possuem sobre a sua criança; usando-a como ponto de partida na construção de novas ideias e informações;
- Trabalhar com os pais *como parceiros* – o A PAR faz-se *com* os pais e não *para* os pais;
- Adopta-se uma abordagem onde não se julgam as famílias. Trabalha-se com as capacidades das pessoas, centrando-se no que elas *podem* fazer e não naquilo que elas *não conseguem* fazer;
- Valoriza-se a diversidade, estando abertos a pessoas de todas as culturas e proveniências;
- Criam-se oportunidades para os pais partilharem experiências e ideias num ambiente seguro e que os apoia.

Acerca de aprender juntos com as crianças

O A PAR reconhece que:

- Pais e cuidadores são os primeiros e mais importantes educadores;
- A auto-estima é central para a aprendizagem;
- As crianças aprendem através do jogo e das interações;
- Cantar, contar histórias, ler livros são actividades muito importantes para a educação das crianças desde que nascem;
- A aprendizagem acontece quando a compreensão do mundo se faz a partir da perspectiva das crianças;
- As relações estão no coração da aprendizagem – adultos com crianças, adultos com adultos, crianças com crianças – e precisam de tempo para se desenvolver;

E encoraja:

- Pais e cuidadores a aprenderem com as suas crianças;
- A criação de expectativas elevadas relativamente àquilo que as crianças e os adultos podem alcançar juntos.

Anexo 11 – Acordo de Cooperação estabelecido com a Associação A PAR

Acordo de Cooperação

Entre:

Associação Aprender em Parceria – A PAR, representada por Maria Emília Monteiro Nabuco na qualidade de Presidente da Associação, e doravante designada por 1ª Outorgante,

e

Ester Almeida dos Santos Rosa, na qualidade de estudante do Mestrado de Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais – Análise e Gestão no ISCTE, doravante designada por 2ª Outorgante

A 1ª Outorgante compromete-se a:

- Autorizar a consulta pela 2ª Outorgante de documentos relativos à implementação do Projecto A PAR;

A 2ª Outorgante compromete-se a:

- Utilizar toda a documentação cedida pela 1ª Outorgante para fins exclusivos da investigação em curso;
- Garantir a confidencialidade dos dados que possam constar nos documentos cedidos;
- Apresentar os resultados da investigação aos colaboradores da Associação A PAR em data e local a combinar.

Lisboa, 20 de Fevereiro de 2009,

A Primeira Outorgante

A Segunda Outorgante

Maria Emília Monteiro Nabuco

Ester Almeida dos Santos Rosa

Anexo 12 - Questionário utilizado no Estudo de Caso sobre o Projecto A PAR

Nº Processo:

Questionário

Informação Demográfica

Nome Entrevistador _____
 Data da Entrevista _____

Nome da Criança:

Sexo: M F
 Data de Nascimento: _____ Idade: _____
 Nacionalidade: _____

Nome do Encarregado de Educação:

Sexo: M F
 Data de Nascimento: _____ Idade: _____
 Parentesco em relação à criança: _____
 Nacionalidade: Portuguesa
 Outra _____
 Estado Civil: _____
 Composição do Agregado familiar: _____
 Nº de filhos: _____
 Língua falada em casa: _____
 Posse de automóvel: Sim Não
 Morada: _____
 Contacto Telefónico: _____

A: Situação face à Aprendizagem:**1. Habilitações Académicas:**

| | |
|---|--|
| Inferior a 4 anos de escolaridade | |
| Completou 1º ciclo do ensino básico (4ºano) | |
| Completou 2º ciclo do ensino básico (6ºano) | |
| Completou 3º ciclo do ensino básico (9ºano) | |
| Completou Ensino Secundário (12º ano) | |
| Bacharelato | |
| Licenciatura | |
| Mestrado/Doutoramento | |

2. Saída Escolar

Abandono escolar precoce? Sim Não
 Se sim, indique motivo: _____

Insucesso/Retenção Escolar? Sim Não

B: Situação em termos de ocupação:**1. Desempenha neste momento alguma actividade económica?**

| | |
|---------------------------------------|--|
| Sim | |
| Não (passe para a questão nº2) | |

1.1. Se sim, assinale/preencha os seguintes quadros:

| | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| Profissão: | |
| Nº de Horas por semana: | Exerce Funções de Chefia? Sim Não |

| | |
|----------------|--|
| Tempo Completo | |
| Tempo Parcial | |

| | |
|---------------------|--|
| Por conta Própria | |
| Por conta de Outrem | |

2. Se de momento não exercer nenhuma actividade económica, por favor indique qual das seguintes opções se adequa à sua situação presente:

| | Assinale: |
|---|------------------|
| Ajudando um familiar, mas sem remuneração | |
| Doméstico | |
| Reformado | |
| Estudante | |
| A cumprir serviço militar | |
| Outros | |
| Desempregado | |

Se está desempregado, por favor indique:

| | |
|---------------------------------------|--|
| Há quanto tempo? | |
| Quantas vezes já esteve desempregado? | |

C: Situação Económica:**1. Assinale a forma como conseguiu o seu emprego actual/mais recente**

| | | | |
|--------------------------------|--|---------------------------------------|--|
| Anúncio no Jornal | | Publicidade no local | |
| Centro de Emprego | | Internet | |
| Agência de Trabalho Temporário | | Através de um Grupo/Actividade/Escola | |
| Amigo/Familiar/Contacto | | Outro - Especifique | |

2. Rendimento Individual

Dos seguintes intervalos de rendimentos, seleccione aquele que mais se adequa ao seu caso particular:

| | |
|--|--|
| Sem Rendimento | |
| Até 1 salário mínimo (450,00€) | |
| Até 2 salários mínimos (900,00€) | |
| Até 3 salários mínimos (1350,00€) | |
| Até 4 salários mínimos (1800,00€) | |
| Mais de 4 salários mínimos (>1800,00€) | |

3. Rendimento Familiar

Dos seguintes intervalos de rendimentos, seleccione aquele que mais se adequa ao caso da sua família:

| | |
|--|--|
| Sem Rendimento | |
| Até 1 salário mínimo (450,00€) | |
| Até 2 salários mínimos (900,00€) | |
| Até 3 salários mínimos (1350,00€) | |
| Até 4 salários mínimos (1800,00€) | |
| Mais de 4 salários mínimos (>1800,00€) | |

4. Recebe algum tipo de apoio do Estado?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Sim | |
| Não (passe para a questão nº5) | |

4.1. Se sim, assinale o tipo de apoio:

| Tipo de Apoio | Assinale: |
|-------------------------------|------------------|
| Rendimento Social de Inserção | |
| Subsídio de Desemprego | |
| Reforma | |
| Pensão de Invalidez | |
| Pensão de Sobrevivência | |
| Subsídio de Habitação | |
| Abono de Família | |
| Outros - Especifique | |

5. Tem outro tipo de rendimento?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Sim | |
| Não (passe para a questão nº6) | |

5.1. Se sim, de que tipo? / Com que origem? (Ex: Depósitos, biscates, rendimentos de propriedades)
Especifique: _____

6. Tem algum tipo de empréstimo (banco ou outras)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Sim | |
| Não (passe para a questão nº7) | |

6.1. Se sim, com que finalidade o contraiu?

| Finalidade | Assinale: |
|--------------------|------------------|
| Habitação | |
| Automóvel | |
| Saúde | |
| Educação | |
| Férias | |
| Despesas diárias | |
| Outro? Especifique | |

6.2. Pensa que será possível liquidar estes empréstimos no prazo fixado?

| | |
|------------|--|
| Sim | |
| Não | |

7. Alguma vez já deixou de adquirir algum dos seguintes itens por razões financeiras? Assinale qual/quais:

| Item | Assinale: |
|----------------------------------|------------------|
| Alimentação | |
| Vestuário | |
| Cuidados de Saúde | |
| Transportes | |
| Habitação | |
| Educação | |
| Lazer | |
| Informação (jornais/livros, etc) | |
| Outros? Especifique | |

D: Apoio Social

1. Assinale os serviços de apoio social aos quais a sua família tem acesso:

| Serviço | Sim | Não | Não Aplicável |
|--------------------------------------|------------|------------|----------------------|
| Serviços de apoio à infância | | | |
| Serviços de apoio a idosos | | | |
| Serviços de apoio a deficientes | | | |
| Serviços de apoio a doentes crónicos | | | |
| Outros Serviços de apoio | | | |

2. Assinale a sua situação face à habitação:

| | | Assinale: |
|----------------------------|---------------------------------------|------------------|
| Casa Própria | a) Adquirida no Mercado | |
| | b) Adquirida a custos controlados | |
| Casa Arrendada | a) no Mercado | |
| | b) Habitação Social (apoio do Estado) | |
| Sem Abrigo | | |
| Outra (Especifique) | | |

E: Satisfação Pessoal em diversos domínios**1. De um modo geral, encontra-se satisfeito com a sua vida, neste momento?**

| | |
|--------------------------|--|
| Totalmente satisfeito | |
| Muito satisfeito | |
| Razoavelmente satisfeito | |
| Pouco satisfeito | |
| Nada satisfeito | |

2. Nas seguintes áreas assinale o quão satisfeito está (1 = nada satisfeito; 5 = Totalmente satisfeito)

| Áreas | 1 ☹ | 2 | 3 ☺ | 4 | 5 ☺ |
|---|--------|---|--------|---|--------|
| Habitação | | | | | |
| Área onde vive | | | | | |
| Situação Profissional | | | | | |
| Finanças familiares | | | | | |
| Maternidade/Paternidade (Experiência de ser Mãe/Pai) | | | | | |
| Relacionamento com o seu parceiro | | | | | |
| Ajuda e apoio da parte dos pais | | | | | |
| Ajuda e apoio da parte de outros familiares | | | | | |
| Ajuda e apoio da parte de amigos | | | | | |
| Ajuda e apoio da parte de Instituições – Especifique o nome da Instituição: _____ | | | | | |
| Satisfação Pessoal | | | | | |

3. Imagine a sua vida daqui a 3 anos. Como gostaria que fosse? Gostaria que fosse diferente, em algum aspecto, daquilo que é hoje?

4. Qual é que acha que é a probabilidade desse futuro que me descreveu se tornar realidade?

| | |
|----------------|--|
| É certo | |
| Muito provável | |
| Provável | |
| Pouco provável | |
| Nada provável | |

5. O que acha que seria necessário acontecer para alcançar esses desejos/objectivos?

6. Assinale o quanto concorda ou discorda das seguintes afirmações, de acordo com as suas características pessoais:

| <i>Afirmação:</i> | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo em parte</i> | <i>Nem discordo nem concordo</i> | <i>Concordo em parte</i> | <i>Concordo Totalmente</i> |
|---|----------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Neste momento sinto que sou aquilo que sempre quis ser | | | | | |
| 2. Sinto-me frequentemente discriminado (ex: etnia, condição física, género, zona onde vivo) | | | | | |
| 3. Sinto que sou uma boa pessoa | | | | | |
| 4. Acho que as pessoas muitas vezes não reconhecem o meu valor | | | | | |
| 5. Nunca tive muitas oportunidades na vida para ser uma pessoa diferente | | | | | |
| 6. Tenho uma baixa auto-estima | | | | | |
| 7. Por vezes sou uma pessoa agressiva | | | | | |
| 8. Sou uma pessoa saudável | | | | | |
| 9. Sinto-me inútil para a Sociedade | | | | | |
| 10. Tenho cartão de eleitor | | | | | |
| 11. Costumo votar nas eleições | | | | | |
| 12. Recordo-me de acontecimentos marcantes na minha infância e juventude | | | | | |
| 13. Costumo conviver com amigos | | | | | |
| 14. Costumo conviver com vizinhos | | | | | |
| 15. Costumo conviver com colegas de trabalho | | | | | |
| 16. Costumo conviver com família | | | | | |
| 17. Conheço muitas pessoas na área onde moro | | | | | |
| 18. Sinto-me muito sozinho/a | | | | | |
| 19. Tenho uma família muito unida | | | | | |
| 20. Sei que tenho amigos/família que me ajudam sempre que preciso | | | | | |
| 21. Sinto que a minha cultura/forma de estar é respeitada pelas pessoas à minha volta | | | | | |
| 22. Gosto de contar histórias da minha vida ou da vida da minha família | | | | | |
| 23. Sinto que faço parte da história do local onde moro/Identifico-me com o local onde moro | | | | | |
| 24. Gosto de trabalhar em equipa | | | | | |
| 25. Quando estou num grupo de pessoas, compreendo que as decisões devem ser tomadas tendo em conta todas as opiniões das pessoas que fazem parte do grupo | | | | | |
| 26. Sinto que não tenho muitas competências para trabalhar | | | | | |
| 27. Sinto-me realizado/a profissionalmente | | | | | |
| 28. Tenho pouca vontade de aprender | | | | | |
| 29. Já pensei em voltar a estudar | | | | | |
| 30. Gosto de aprender coisas novas | | | | | |

| <i>Afirmção:</i> | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo em parte</i> | <i>Nem discordo nem concordo</i> | <i>Concordo em parte</i> | <i>Concordo Totalmente</i> |
|---|-----------------------------------|---------------------------------|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| 31. Sou uma pessoa muito criativa, tenho muitas ideias | | | | | |
| 32. Quando tenho uma boa ideia, ponho logo “mãos à obra” | | | | | |
| 33. Penso constantemente em coisas que poderiam melhorar a vida da minha família | | | | | |
| 34. Já consegui realizar alguns dos meus sonhos | | | | | |
| 35. Não sei onde procurar informações de que preciso | | | | | |
| 36. Quase nunca preciso de ajuda para resolver situações do dia-a-dia | | | | | |
| 37. Sinto que já sei tudo o que tenho de saber para ter uma boa vida e que já não preciso de aprender mais nada. | | | | | |
| 38. O que aprendi na escola é útil para a minha vida | | | | | |
| 39. Tenho pena de não ter estudado mais | | | | | |
| 40. Sinto que todos os dias aprendo qualquer coisa | | | | | |
| 41. Conheço alguns locais que têm oportunidades de formação para mim | | | | | |
| 42. Sei ler e escrever | | | | | |
| 43. Sei assinar o meu nome | | | | | |
| 44. Tenho acesso a computadores | | | | | |
| 45. Costumo utilizar a Internet | | | | | |
| 46. A minha situação profissional é boa e estável | | | | | |
| 47. Tenho tudo o que preciso para satisfazer as necessidades da minha família | | | | | |
| 48. Por vezes compro bens menos necessários (telemóveis, DVDs, etc.) em vez de bens essenciais | | | | | |
| 49. Gostava de poder dar aos meus filhos coisas que nunca tive | | | | | |
| 50. Tenho dificuldade em gerir o meu orçamento familiar | | | | | |
| 51. Vou ao médico ou ao Centro de Saúde sempre que preciso | | | | | |
| 52. Consigo sempre comprar os medicamentos de que a minha família precisa | | | | | |
| 53. Tenho acesso a Equipamentos/Actividades de Desporto | | | | | |
| 54. Tenho acesso a Equipamentos/Actividades culturais | | | | | |
| 55. Tenho acesso a espaços verdes | | | | | |
| 56. Tenho acesso a outros espaços de lazer | | | | | |

F: Situação familiar /Sentimentos em relação à família:

1. Diga o quanto concorda ou discorda das seguintes afirmações, de acordo com as suas características pessoais:

| | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo em parte</i> | <i>Nem discordo nem concordo</i> | <i>Concordo em parte</i> | <i>Concordo Totalmente</i> |
|---|----------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Sempre que surgem problemas com a minha criança, consigo resolve-los bastante bem | | | | | |
| 2. Sinto-me confiante na minha capacidade para ajudar a minha criança a crescer e desenvolver-se | | | | | |
| 3. A minha opinião é tão importante quanto a dos profissionais de educação/saúde no que diz respeito aos serviços que estão a ser prestados à minha criança | | | | | |
| 4. Penso que o meu conhecimento e a minha experiência enquanto pai/mãe são importantes para mim e podem ser úteis para apoiar outros pais/mães na sua função parental | | | | | |
| 5. Quando confrontado com um problema que me envolve a mim ou à minha família, decido logo o que fazer e faço-o imediatamente | | | | | |
| 6. Sinto que sou um bom pai/mãe | | | | | |
| 7. Tento ao máximo evitar o surgimento de situações problemáticas na minha família | | | | | |

| |
|---------------------|
| Nº Processo: |
|---------------------|

AVALIAÇÃO DOS GRUPOS A PAR

Grupo que frequenta: _____

Local: _____

Data da Entrevista: _____

A) Diga o quanto concorda ou discorda das seguintes afirmações, de acordo com as suas experiências num grupo A PAR:

| Afirmação | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo em parte</i> | <i>Nem discordo nem concordo</i> | <i>Concordo em parte</i> | <i>Concordo Totalmente</i> |
|--|----------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Sinto que os meus conhecimentos são reconhecidos e valorizados pelos Líderes A PAR | | | | | |
| 2. Senti-me discriminado enquanto participava num grupo A PAR | | | | | |
| 3. Sinto-me confortável no grupo | | | | | |
| 4. Os Líderes e Assistentes são simpáticos comigo | | | | | |
| 5. Sinto que a minha opinião é respeitada pelos profissionais A PAR | | | | | |
| 6. Participar no grupo A PAR modificou a minha forma de trabalhar | | | | | |
| 7. Participar no grupo A PAR fez com que tivesse maior motivação para voltar a estudar | | | | | |
| 8. Participar no grupo A PAR fez com que tivesse maior motivação para procurar emprego | | | | | |
| 9. Participar no grupo A PAR fez com que olhasse para as situações do dia-a-dia de uma forma diferente | | | | | |
| 10. Participar no grupo A PAR aumentou a minha criatividade | | | | | |
| 11. O A PAR disponibilizou informações úteis para mim e para a minha família | | | | | |
| 12. O A PAR ajudou-me a encarar algumas situações de forma diferente | | | | | |
| 13. Os temas falados nas sessões foram úteis para a vida diária da minha família | | | | | |
| 14. O Projecto A PAR contribuiu para a mudança da minha situação profissional | | | | | |
| 15. O Projecto A PAR ajudou-me a pensar melhor nas necessidades da minha família | | | | | |

B) Responda às seguintes questões, de acordo com as suas experiências num grupo A PAR:

1. O que acha que pode ter mudado na relação que tem com o seu filho desde que frequenta o A PAR?

2. Sente que o A PAR modificou ou influenciou a sua criança? Em que sentido?

3. Conseguiu aplicar/dinamizar propostas vivenciadas no grupo em ambiente familiar?

4. Como foi para si partilhar neste grupo de pais/cuidadores?

5. Qual dos temas tratados se revelou de maior utilidade/importância?

6. O que modificava em relação à forma como as sessões decorrem?

7. Considera que o espaço onde decorreram as sessões foi adequado?

8. Refira três aspectos positivos da vossa experiência deste ano.

9. Como avalia o trabalho desta equipa A PAR?

10. Gostaria de continuar a frequentar? Sim Não

11. Preferência do dia da semana: _____

12. Preferência de horário: _____

13. Sugestões de temas: _____