

Sónia Ferreira Villas-Boas

**Avaliação da Eficácia de um Programa de Promoção de Práticas
Educativas Parentais implementado na Clínica Pedagógica de
Psicologia da Universidade Fernando Pessoa**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Sónia Ferreira Villas-Boas

**Avaliação da Eficácia de um Programa de Promoção de Práticas
Educativas Parentais implementado na Clínica Pedagógica de
Psicologia da Universidade Fernando Pessoa**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Sónia Ferreira Villas-Boas

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, sob orientação do Mestre Sónia Alves, como parte integrante dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, ramo Psicologia Clínica e da Saúde.

Sónia Ferreira Villas-Boas

"Filho é um ser que nos emprestaram para um curso intensivo de como amar alguém além de nós mesmos, de como mudar nossos piores defeitos para darmos os melhores exemplos e de aprendermos a ter coragem. Isto mesmo! Ser pai ou mãe é o maior ato de coragem que alguém pode ter, porque é se expor a todo tipo de dor, principalmente da incerteza de estar agindo corretamente e do medo de perder algo tão amado. Perder? Como? Não é nosso, recordam-se? Foi apenas um empréstimo!"

(autor desconhecido)

RESUMO

A formação parental apresenta-se como uma prática que pretende aumentar a consciência dos pais para a utilização das suas competências parentais, através de ações educativas de sensibilização, aprendizagem ou esclarecimento relativo a atitudes e práticas educativas parentais (Olivares, Mendez & Ros, 2005).

A criação e a promoção de intervenções parentais ajudam no desenvolvimento da qualidade das interações, entre pais e filhos e no desenvolvimento de competências parentais e pessoais. Os programas de Práticas Educativas Parentais têm como objetivo a promoção da autoestima, do autoconceito, da comunicação entre pais e filhos e do treino de estratégias para modificar determinados comportamentos dos filhos. A colaboração das famílias nas intervenções familiares contribui para a promoção do desenvolvimento da criança, reduzindo fatores de risco (Mestre & Corassa, 2002; Silveiras, 1995).

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo construir, implementar e avaliar a eficácia de um programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais. Participaram 10 sujeitos adultos (5 pertencentes ao Grupo Experimental e 5 pertencentes ao Grupo de Controle) com idades compreendidas entre os 30 e os 52 anos ($M = 40,6$), residentes em meio urbano ($N=9$). Os dados foram recolhidos através de um Questionário Sociodemográfico, e do EMBU-P (Escala de Perceção Materna sobre o Estilo Educativo Parental), versão portuguesa de Canavarro e Pereira (2007).

Globalmente, os resultados evidenciam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o momento pré-intervenção e o momento pós-intervenção no que se refere às dimensões Suporte Emocional, Tentativa de Controlo e Rejeição, não nos permitindo, portanto, comprovar a eficácia do programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais.

Palavras-Chave: Intervenção Parental; Práticas Educativas Parentais; Eficácia; Suporte Emocional, Tentativa de Controlo; Rejeição.

ABSTRACT

Parental training is presented as a practice that aims to increase parental awareness for the use of their parenting skills through educational activities to raise awareness, learning or clarification regarding attitudes and parenting practices (Olivares, Mendez & Ros, 2005).

The creation and the promotion of parental interventions help in developing the quality of interactions between parents and children and the development of parental and personal. The Educational Practices Parenting programs are aimed at promoting self-esteem, self-concept, communication between children and training strategies to modify certain behaviors of the children. The collaboration of families in family interventions contributes to the promotion of child development, reducing risk factors (Mestre & Corassa, 2002; Silvaes, 1995).

In this sense, this study aimed to construct, implement and evaluate the effectiveness of a promotion Practices Program Parental Education. A total of 10 adult subjects (5 belonging to the Experimental Group and 5 belonging to the Control Group) aged between 30 and 52 years ($M = 40.6$), urban residents ($N = 9$). Data were collected through a Sociodemographic Questionnaire, and EMBU -P (Scale of Maternal Perception of the Parental Educational Style), portuguese version of Canavarro and Pereira (2007).

Overall, the results show no statistically significant differences between pre-intervention and post-intervention time point with regard to the dimensions Emotional Support, Attempt to Control and Rejection, not allowing us therefore prove the effectiveness of the Promotion Program Educational Practices.

Keywords: Parental Intervention; Parental Educational Practices; Effectiveness; Emotional Support; Control Attempted; Rejection.

AGRADECIMENTOS

O culminar desta etapa não teria sido possível sem a orientação, compreensão, paciência, apoio de personalidades tão especiais e únicas a quem expresso a minha gratidão.

Assim, em primeiro lugar, gostaria de agradecer à orientadora deste projeto, a Mestre Sónia Pimentel Alves, pelos conhecimentos transmitidos, pelo profissionalismo, rigor e meticulosidade do seu método de trabalho, e acima de tudo pela paciência que teve ao longo deste tempo. O meu muito obrigado.

À Beatriz, pelo abrigo, presença e paciência sem preço, pela amizade que se foi consolidando. O meu eterno agradecimento.

Nada seria possível sem a presença diária de três pessoas, que incondicionalmente me apoiaram, os meus pais e o meu marido, a vocês a minha eterna gratidão pela imensa paciência e amor, pelo exemplo que sempre me deram ajudando-se a ser quem eu sou hoje. Imensamente grata!

Um agradecimento muito especial a todos os professores que me acompanharam ao longo destes cinco anos de formação, através da sua partilha de conhecimentos, começando por uma pessoa muito especial, Professora Doutora Ana Costa, pela aposta que fez em mim ao longo do estágio curricular, e todas as suas palavras de apoio, muito obrigada! Ao Professor Doutor Daniel Seabra, pelas suas constantes palavras de motivação e apoio que nunca esquecerei! Mas não menos importante a si Professora Zélia Teixeira, especial e única, estará sempre presente em meu pensamento.

Durante estes cinco anos duas pessoas estiveram sempre “lá” para me ajudar, acreditem amigas que a vossa boa disposição e as nossas gargalhadas ainda ecoam nos meus ouvidos, assim como a vossa ajuda incondicional! Ana Carina Peixoto e Maria Rosa Santos, obrigada por cinco anos fantásticos juntas!

À Ana Barradas, pela tua disponibilidade e palavras de carinho, um enorme abraço cheio de amizade!

Querida Francisca Santos, obrigada pelas nossas conversas, onde me ajudaste a ver as diferentes cores da vida!

Diana Figueira, Mónica Pinheiro e Alfredo Albuquerque, o meu agradecimento sentido por tudo que vocês sabem!

Diana Sousa, foi um prazer poder conhecer-te melhor, ver o teu profissionalismo e o teu lado pessoal meigo e cheio de carinho e amizade!

Olinda, reapareceste na minha vida num momento tão agitado, mas ainda bem porque és tão especial, espero compensar-te das ausências!

Aos meus colegas da Clínica Pedagógica Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, o meu obrigada pela ajuda, pelo apoio e pelas palavras de motivação, em especial a ti, Patrícia Dias, que estavas sempre lá!

A si Dona Fernanda, a minha eterna amizade, pois não tenho palavras para agradecer as suas sábias palavras ao longo deste ano.

Aos colegas da Liga Portuguesa Contra o Cancro o meu muito obrigada pelas palavras de incentivo, motivação e paciência ao longo destes meses, dia após dia, em especial aos “kikinhos” Andreia, Bruno, Filipa, Teresa, Vânia e Sara um enorme abraço de grupo!

Mário Rocha, a tua presença veio no momento certo, incrível!

Não poderia deixar de referir a Doutora Patrícia Gomes, pela oportunidade que me deu e continua a dar, pela leveza com que sempre “desconstruiu” os meus problemas sem o saber e pelo seu carinho que é mútuo. Muito grata!

Por fim às mães que integraram este projeto de investigação!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	a
ABSTRACT	b
AGRADECIMENTOS	c
ÍNDICE DE FIGURAS	f
ÍNDICES DE TABELAS	f
ÍNDICE DE ANEXOS	f
Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
Capítulo I- Família	3
1.1. Evolução do Conceito de Família.....	3
1.2. A Família como Contexto de Desenvolvimento Humano.....	9
1.3.Síntese Integrativa	14
Capítulo II - Estilos e Práticas Educativas Parentais.....	14
2.1. Estilos Parentais.....	14
2.2. Práticas Educativas Parentais	17
2.3 Síntese Integrativa	21
Capítulo III - Programas de Educação Parental	22
3.1. Perspetivas Teóricas no Desenvolvimento de Programas	22
3.2. Programas Internacionais de Intervenção Parental.....	25
3.3. Programas Nacionais de Intervenção Parental	28
3.4. Síntese Integrativa	35
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	36
Capitulo IV- Metodologia	37
4.1. Objetivos de estudo	37
4.2. Plano de Intervenção	37
4.3. Implementação do programa	38
4.4. Sessões do programa	38
4.5. Método.....	40
4.5.1. Caraterísticas da Amostra.....	40
4.5.2 Instrumentos	43
4.5.2.1. Questionário Sociodemográfico	43

4.5.2.2. EMBU-P (Escala de Percepção Materna sobre o Estilo Educativo Parental).....	43
4.5.2.3. Procedimento.....	44
4.5.2.4. Análise da normalidade da distribuição dos resultados.....	45
4.5.2.5. Análise dos dados e interpretação dos resultados.....	46
4.5.3. Discussão dos Resultados.....	49
4.6. Conclusão.....	51
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico resumo dos resultados obtidos nas análises intra e inter-grupos.....	49
---	----

ÍNDICES DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização Sociodemográfica da Amostra.....	41
Tabela 2: Caracterização Sociodemográfica da amostra entre grupo experimental e grupo de controlo.....	42
Tabela 3: Análise da normalidade dos resultados obtidos na Dimensões Suporte Emocional, Rejeição e Tentativa de Controlo.....	46
Tabela 4: Diferença entre o momento pré-teste e o momento pós-teste no grupo experimental (teste t).....	47
Tabela 5: Diferenças entre grupo de controlo e o grupo experimental na fase de pré-teste (teste t).....	47
Tabela 6: Diferenças entre grupo de controlo e grupo experimental na fase de pós-teste (teste t.).....	48

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - EMBU-P.....	I
ANEXO II - Grelha de Avaliação das Sessões.....	IV
ANEXO III - Sessões do Programa.....	VI
ANEXO IV - Objetivos Gerais das Sessões do Programa.....	XXIII
ANEXO V - Declaração do Consentimento Informado.....	XXV
ANEXO VI - Questionário Sociodemográfico.....	XXVII

ANEXO VII - Pedido de Consentimento à Comissão de Ética.....	XXIX
ANEXO VIII - Parecer da Comissão de Ética	XXXII
ANEXO IX - Pedido de Autorização para a utilização do EMBU-P	XXXIV
ANEXO X - Resposta ao Pedido de Autorização do EMBU-P	XXXVI

Introdução

Os pais são os primeiros agentes socializadores dos filhos e desempenham um importante papel no desenvolvimento psicossocial da criança (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2009).

A educação parental tem sido alvo de interesse a nível nacional e internacional pelo que, os programas de formação parental tornam-se excelentes oportunidades para os pais melhorarem os seus níveis de informação e as suas competências educativas, através dos quais são encontradas estratégias para ajudar na promoção do desenvolvimento das crianças (Coutinho, 2004).

O objetivo final dos programas de formação parental não é o de aprender a ser mãe ou pai perfeitos, mas o de responder às necessidades dos pais. O importante é criar condições que ajudem estes a ganhar novas competências, tendo em mente que ser mãe ou pai é um processo de constante evolução e construção (Marujo, 1997).

Com esta intervenção pretendemos aplicar um programa de formação parental e analisar a sua eficácia, observando se as mães beneficiaram da sua participação através da análise quantitativa. Assim, a presente dissertação está estruturada em 3 partes, começando pela revisão da literatura onde se apresentam os conceitos de família, a sua evolução ao longo dos tempos, os estilos parentais e as práticas educativas parentais, os programas de intervenção existentes a nível nacional e internacional. A segunda parte inicia com a metodologia, onde se aborda os objetivos de estudo, o plano e intervenção do programa, as sessões e o método utilizado. Para terminar, temos a apresentação e interpretação dos resultados obtidos e a respetiva conclusão, assim como algumas limitações deste estudo e sugestões para estudos futuros.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I- Família

1.1. Evolução do Conceito de Família

A palavra família deriva do latim “famulus”, que tem como significado “escravo doméstico”. Este termo foi originário da Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre tribos latinas, ao serem introduzidas na agricultura e na escravidão legalizada (Alves, 1977).

Foi no direito romano clássico que a “família natural” ganhou o seu lugar. A “família natural” era constituída por um conjunto de pessoas como os cônjuges e os filhos, sendo baseada no casamento e no vínculo de sangue. Nessa estrutura patriarcal, existia um chefe que exercia autoridade sobre várias pessoas (Engels, 1974).

Na família da Idade Média, não havia lugar a afetividade, sendo que a criança rapidamente passava a jovem adulto, iniciando o processo de aprendizagem de uma profissão, como objetivo de sobrevivência (Sebastião, 1998).

A comunicação entre o casal da sociedade tradicional era reduzida a um vocabulário limitado, estando as tarefas e os respetivos papéis de cada um dos cônjuges definidos, o que promovia o isolamento afetivo (Dias, 2004).

Segundo Dias (2004), o casamento tinha o seu grau de importância, pois conduzia à estabilidade da união conjugal e criava laços parentescos necessários à integração dos filhos na sociedade. Filhos de relações extraconjugais seriam sempre considerados ilegítimos.

Seguindo esta perspectiva, desde muito pequena a criança não estava com a família, nas famílias mais ricas o recém-nascido era entregue a uma ama até aos dois anos de idade e nas famílias pobres, muitas eram abandonadas ou entregues em instituições e hospitais. O aborto e o infanticídio eram práticos frequentes, que vincavam o distanciamento das famílias na sociedade tradicional (Dias, 2004).

No final do século XVII houve um menor controlo dos comportamentos sexuais e familiares devido ao aumento da importância dos sentimentos e afetos. O amor romântico fez com que houvesse um desinteresse das questões materiais e as relações conjugais começaram a coexistir com os afetos, passando o sexo no casamento a ser visto como uma parte gratificante da relação conjugal. A escolha do cônjuge, por motivos sentimentais, e as relações sexuais pré-conjugais, ajudaram a mudar comportamentos familiares (Dias, 2004).

A família pode ser entendida como um conjunto de pessoas emocionalmente ligadas, que partilham responsabilidades e capacidades sociais, mas também fazem parte elementos não ligados por traços biológicos que são significativos no contexto relacional do indivíduo (Sampaio, 1984).

Segundo Gimeno (2001), o conceito de família não é único e universal, mas vai mudando de geração em geração, dependendo da história genológica de cada família, em que esta vai condicionar o conceito familiar das gerações seguintes.

Para Salvador Minuchin (1974), a família é um sistema aberto em relação dinâmica com o exterior. As alterações no contexto social da família levam à modificação desta e determinam mudanças nos indivíduos que a constituem.

Minuchin e Fishman (2003) subdividem o sistema familiar em subsistemas, o subsistema parental e o subsistema filial. Os limites estabelecidos orientam quem participa no subsistema, no entanto nas famílias disfuncionais há alterações nestes mesmos limites, levando a que elementos da família invadam as funções que pertencem a outros. Nas famílias funcionais existem limites claros, permitindo contacto entre os elementos dos subsistemas.

Salvador Minuchin (1974) entende a família como uma estrutura que anda em volta das necessidades funcionais e que organiza a forma como os elementos se relacionam, sendo que ao longo do tempo estas relações formam padrões que se transformam em leis dentro das famílias.

Para Alarcão (2002), as interações/relações que existem nas famílias ocorrem segundo os fundamentos da terapia familiar. No entanto a autora defende que as fronteiras existentes entre os vários subsistemas não são estanques, havendo a possibilidade de o indivíduo participar em diferentes subsistemas. É possível estabelecer uma hierarquia de sistemas ou subsistemas numa família, onde se pode analisar as relações horizontais e verticais. As relações horizontais são aquelas que acontecem dentro do mesmo sistema e as verticais são aquelas que ocorrem entre subsistemas.

A família interage com vários elementos e, enquanto sistema aberto, a família recebe várias influências que vai aceitando ou rejeitando (Alarcão, 2002).

A estrutura familiar, segundo Minuchin (1974), é uma rede invisível de necessidades funcionais que organiza o modo como os membros da família interagem, sendo que esta rede acaba por ultrapassar os subsistemas e as interações entre eles. É através dos subsistemas que se consegue identificar diferentes tipos de família, assumindo limites mais rígidos ou mais difusos. O mesmo autor identifica famílias emaranhadas, onde há

fronteiras difusas e identifica famílias desmembradas, onde há fronteiras rígidas. As famílias emaranhadas criam o seu microcosmo e fecham-se em si próprias, existindo uma preocupação exagerada entre os seus elementos. As fronteiras com o exterior são rígidas, podendo dificultar a capacidade de autonomia particularmente nas gerações mais novas. A interação com o exterior pode, por vezes, ser vista como uma falta de lealdade para com a família. No outro oposto estão as famílias desmembradas, em que as fronteiras entre os subsistemas internos são muito rígidas, contrariamente às que se estabelecem com o exterior que são difusas. Aqui a comunicação entre os subsistemas é fraca, e a proteção do subsistema parental está diminuída. Os elementos destas famílias são individualistas, e as gerações mais novas são obrigadas a estabelecerem contacto social mais cedo sem antes terem socializado num ambiente familiar protetor.

Minuchin defende a ideia de que a generalidade dos funcionamentos familiares se situa entre estes dois extremos, uma vez que uma família funcional pode atravessar períodos de maior ou menor “emaranhamento”, dependendo do contexto e também das etapas do ciclo vital (Minuchin, 1974).

Alarcão (2002) refere que é importante situar a família no contexto cultural e na sua história familiar. Deve-se ter em consideração que em cada família surgem crises naturais ou acidentais, uma vez que toda a mudança requer uma adaptação e uma nova organização. As crises naturais, por serem previsíveis, permitem uma adaptação menos dramática, enquanto as acidentais podem ter efeitos piores, pela sua imprevisibilidade. Estas crises, por necessitarem de mudanças nos padrões de funcionamento, vão solicitar à família a capacidade de compreensão e resolução da crise.

Cada família tem uma estrutura própria, sendo que estrutura é uma forma de organização ou disposição de um número de componentes que se inter-relacionam de uma maneira própria e recorrente. Dentro desta estrutura existe um conjunto de indivíduos com posições socialmente reconhecidas e um papel ativo de participação (Stanhope, 1999).

Independente da sociedade em que a família está inserida, cada membro possui um determinado papel como o de pai, mãe, filho ou irmão. Cada papel tem associado determinadas expectativas de comportamentos, obrigações e de direitos associados a uma dada posição na família ou grupo onde está inserido (Stanhope, 1999).

Ao longo dos tempos, as famílias têm vindo a assumir ou renunciar funções de proteção e socialização dos seus membros, sendo que estas funções da família se regem por dois objetivos: o primeiro é de nível interno que protege os seus membros; o

segundo é de nível externo que se relaciona com as dimensões culturais e económicas do meio em que está inserido. As possíveis mudanças internas e externas devem estar em conformidade com as novas circunstâncias, atendendo sempre ao esquema de referência para os seus membros (Minuchin,1990).

Stanhope (1999) acrescenta, ainda, uma função muito importante relativa à saúde, isto porque, a família protege a saúde dos seus membros apoiando e dando respostas a necessidades básicas em situação de doença.

Para Gimeno (2001), as funções dentro da família variam conforme a personalidade e recursos da família, exigências e também necessidades de cada indivíduo.

Nogueira (2001) afirma e defende que a pouca capacidade dos pais desempenharem as suas funções, leva a um maior disfuncionamento nas crianças e a uma maior dificuldade em resolver os seus problemas.

Para Sampaio e Gameiro (2004), a família é um conjunto de elementos que estão ligados entre si, correspondendo pelo menos a três gerações, mas também fazem parte da família elementos sem traços biológicos, mas que têm a sua importância a nível relacional. Existe então a família tradicional de pais e filhos; a família extensa alargada com várias gerações e a família de elementos significativos como os amigos ou professores.

A teoria de Bronfenbrenner (1993) trouxe contributos importantes para o estudo do desenvolvimento humano (Bairrão, 1992), quando refere que este se desenvolve ao longo do seu ciclo de vida através da acomodação progressiva ao meio ambiente que está em constante mudança. Existe necessidade de reconhecer a influência que o contexto social exerce sobre o meio familiar, segundo a perspectiva ecológica. A família não existe independentemente e a relação desta com o meio é mútua, sendo que as condições do meio influenciam a vida na família e as alterações que acontecem. Desta forma, existe um processo contínuo de adaptação mútua entre a família e os sistemas extrafamiliares. Quando existem mudanças no exterior da família combinadas com mudanças dentro da família, pode haver um resultado de instabilidade ecológica, onde os níveis de stresse e os conflitos são significativos. O desenvolvimento acontece quando os seres humanos encontram novas exigências ambientais, novas expectativas, novas responsabilidades. Se os indivíduos conseguirem conciliar as suas estratégias de *coping* com tais desafios, e saber lidar com eles, conseqüentemente vão crescer como pessoas (Bronfenbrenner, 1993).

Para este autor, o desenvolvimento humano é visto como um produto de um processo coextensivo ao ciclo da vida, de compromissos entre o indivíduo e o ambiente, assim o desenvolvimento humano só é compreensível dentro do contexto natural pessoa-ambiente, onde ocorre o comportamento. Por outro lado, Brofenbrenner defende que o organismo humano deve ser concebido como um todo funcional, um sistema integrado, onde vários processos psicológicos, afetivos, cognitivos, emocionais e sociais funcionam numa interação mútua coordenada.

Na perspectiva ecológica, existe a necessidade de recolher a influência que o contexto social exerce na vida familiar, sendo que esta não existe como uma unidade independente das outras organizações sociais, onde as condições do meio influenciam a vida familiar e as mudanças que ocorrem na vida familiar facilitam as trocas com o meio, ajustando-se aos novos padrões familiares, estabelecendo-se um processo de adaptação mútua entre a família e os sistemas extrafamiliares (Brofenbrenner,1993).

O modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner dá ênfase em especial, ao contexto social no desenvolvimento humano e, especificamente, nas relações familiares. Fuster e Musitu (2000) apontam seis princípios presentes no trabalho de Bronfenbrenner (1979) que permitem compreender o ecossistema familiar como um sistema em interação com o seu ambiente sendo eles a família, os amigos, os colegas de turma, os seus vizinhos, a comunidade e a cultura. De igual modo, o meio onde vivem e com o qual se relacionam influencia o comportamento dos pais, desta forma a capacidade de um pai para cuidar e educar com sucesso um filho não é apenas uma questão de personalidade, mas também é em função da comunidade e cultura particular onde pais e filhos vivem (Brofenbrenner,1993).

O modelo ecológico dá importância à qualidade de vida das famílias e a sua estreita relação com um meio socialmente rico. Os pais, de acordo com esta formulação, necessitam de uma combinação apropriada de relações formais e informais capazes de proporcionar apoio, orientação e assistência na difícil tarefa de cuidar e educar os filhos. Efeitos de ordem secundária: o comportamento e o desenvolvimento humano são o resultado de interações modeladas e, inclusive, controladas por forças em contacto direto com os indivíduos em interação. Bronfenbrenner dá-lhe o nome de efeitos secundários para indicar algo mais além dos indivíduos e que regula a sua interação. Assim, por exemplo, a relação pais/filhos está claramente modelada por forças externas à família, com frequência o que acontece ao pai no trabalho afeta-o a si e ao filho (Brofenbrenner,1993).

Para Bronfenbrenner, a ecologia do desenvolvimento humano compõe-se por quatro sistemas que se relacionam entre si e se diferenciam com base no imediato em relação à pessoa que se desenvolve, são eles o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

O *microsistema* define-se como o conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o meio circundante imediato que contém a pessoa (Bronfenbrenner, 1979;1993). A família seria o principal microsistema onde tem lugar o desenvolvimento e inclui as interações entre os filhos, os seus pais e irmãos. Outro microsistema relevante para o desenvolvimento infantil seria a escola e englobaria as interações com os professores e com os pares (Bronfenbrenner, 1993).

O segundo estrato ecológico, o *mesossistema*, contempla as relações entre microsistemas. Bronfenbrenner (1993) define-o como a inter-relação entre os principais contextos que contêm a pessoa em desenvolvimento num momento particular da sua vida. Um exemplo seria as inter-relações e influências mútuas entre a família e a escola, o que ocorre na escola pode afetar a família e vice-versa.

O *exossistema* define-se como uma extensão do *mesossistema*. Representa as estruturas sociais quer formais quer informais como, o mundo do trabalho, as redes de relações sociais, a distribuição de bens e serviços, que não contêm em si mesmas a pessoa em desenvolvimento, ainda que rodeie e afete o contexto imediato em que se encontra a pessoa e, por isso, influencia, delimita e até determina o que ali acontece (Bronfenbrenner,1993). Assim, por exemplo, numa família, um filho vive com pessoas (pais) que interagem e se encontram afetados por sistemas nos quais a criança não toma parte. No entanto, o que acontece nesses sistemas, na medida em que tem um efeito para os pais também pode influenciar a relação dos pais para com o filho. Deste modo, o que ocorre no *microsistema* pode ser influenciado pelo que acontece noutros sistemas nos quais a criança não desempenha nenhum papel.

Por fim *macrosistema* representa os valores culturais, sistemas de crenças e acontecimentos históricos como guerras, inundações, etc. que podem afetar outros sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1979; 1993). Assim, por exemplo, as atitudes, os valores e as crenças sociais relativas à infância e ao papel parental na educação dos filhos podem ter importantes influências na forma como uma criança é socialmente tratada e valorizada.

Bronfenbrenner (1986) propôs um sistema adicional a que chamou de *cronossistema* e que se refere à possibilidade do seu modelo examinar a influência do meio envolvente no desenvolvimento, à luz de um dado momento temporal em que este ocorre.

Resumindo, a teoria ecológica centra-se nos humanos enquanto organismos biológicos e sociais em interação com o seu ambiente. Nesta perspectiva considera-se a família um sistema de energia em transformação, interdependente do seu contexto físico biológico, do ambiente humano construído e do meio sociocultural. Um ecossistema familiar compreende estes ambientes com os quais interatua. Cada sistema encontra-se conectado a outros, de forma que se influenciam mutuamente.

1.2. A Família como Contexto de Desenvolvimento Humano

O mundo da criança adquire significado na família, aprendendo o modo humano de existir e começando a constituir-se como indivíduo. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, ideias, crenças que estão incluídas nas sociedades. Pode afirmar-se que sem dúvida a família é uma forte influência no comportamento das crianças, ajudando a que estas se desenvolvam enquanto seres psicossociais (Kreppner, 2000).

A família constitui a unidade dinâmica das relações afetivas, sociais e cognitivas que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Esta é o motor da aprendizagem humana com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social (Kreppner, 2000).

A família é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de padrões comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (perceção da escola para uma determinada família). Estas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social (Kreppner, 2000).

É através destas interações familiares que se transformam as sociedades que vão posteriormente influenciar relações futuras familiares, designadas por um processo de influências bidirecionais entre os membros da família e os diferentes meios que a rodeiam (Dessen & Polonia, 2007).

As transformações tecnológicas, sociais e económicas favorecem as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares e, também, nas expectativas e papéis dos seus membros. A constituição e a estrutura familiar, por sua vez, afetam diretamente a elaboração do conhecimento e as formas de interação no quotidiano das famílias. Portanto, a família é a principal responsável por incorporar as transformações sociais e intergeracionais ocorridas ao longo do tempo com os pais, exercendo um papel preponderante na construção da pessoa, da sua personalidade e da sua inserção no mundo social e do trabalho (Távora, 2003).

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida. Estas competências sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, adicionando aspetos salutareos ou provocando problemas e alterando a saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2001).

Segundo Nunes (1994) as sociedades estabelecem ambientes para o desenvolvimento de modos específicos do comportamento que se espera que as crianças apresentem. Os vínculos familiares e redes de apoio influenciam o desenvolvimento da criança, os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspetos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes em que participa. Por exemplo, o apoio parental, ao nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver mecanismos adaptativos para enfrentar as situações do quotidiano e por outro lado, esses laços afetivos podem dificultar o desenvolvimento, provocando problemas de ajustamento social (Booth, Rubin & Rose-Krasnor, 1998). Volling e Elins (1998) mostraram que o stresse parental, a insatisfação familiar e a incongruência nas atitudes dos pais em relação à criança geram problemas de ajustamento e dificuldades de interação social.

O desenvolvimento de estratégias apropriadas é influenciado pela qualidade das relações afetivas, pela coesão, segurança, ausência de discórdia e organização na

família. Tais aspetos constituem importantes fatores de proteção para o indivíduo, favorecendo o desenvolvimento de competências sociais e, conseqüentemente, sua capacidade de adaptação às situações do dia-a-dia (Chaves, Guirra, Borrión & Simões, 2003).

O grupo familiar tem um papel fundamental na constituição dos indivíduos, sendo crucial na organização da personalidade, e no comportamento individual. É responsável pelo processo de socialização primária das crianças e dos adolescentes, estabelecendo formas e limites para as relações e propiciando a adaptação dos indivíduos às exigências da vida social (Pratta & Santos, 2007). A estruturação da família está intimamente ligada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composição familiar são determinados por um conjunto significativo de variáveis sociais, económicas, culturais, políticas, religiosas e históricas.

Deste modo é preciso considerar que a estrutura familiar, assim como o desempenho do papel parental, se modificaram consideravelmente nas últimas décadas. Houve um aumento da sua complexidade, pelo emergir de novos arranjos familiares e pela coexistência de diferentes tipos de estruturas familiares dentro de uma mesma cultura (Machado, 2005). Segundo Roussel (1992), a evolução histórica da vida familiar, é descrita através de uma passagem gradual de um modelo de “família instituição”, para modelos mais modernos como o de aliança, o de fusão e mais recentemente o de associação.

As “famílias instituição” caracterizavam-se por finalidades de sobrevivência e subordinação total ao matrimónio. As “famílias aliança” são já caracterizadas pelo amor romântico como princípio de união. Por sua vez as “famílias fusão”, baseiam-se igualmente no amor romântico como princípio de união, no entanto, há uma valorização da igualdade entre cônjuges. As “famílias de associação” simbolizam o triunfo do individualismo sobre o Nós Conjugal (Roussel, 1992).

Todos estes padrões familiares alternativos, cada vez emergentes em maior número, levaram à modificação dos modelos conceptuais existentes para a abordagem terapêutica dos casais que procuram terapia familiar desde a década de 90 (Sprenkle & Bischof, 1994).

Desde o início do século XX até meados dos anos 70, predominou o modelo da família tradicional nuclear ou extensiva, que estabelecia como naturais alguns papéis atribuídos aos homens e mulheres. Segundo esse modelo, e espelhando as restantes

atividades sociais, o homem surge como provedor da família, responsável pelo trabalho remunerado e com autoridade sobre as mulheres e os filhos. Por sua vez, a mulher é responsável pelo trabalho doméstico, pela vida familiar, dedicando-se ao cuidado dos filhos e do marido ou seja às atividades realizadas no âmbito da vida do lar. Por outro lado, as relações estabelecidas entre pais e filhos no modelo da família tradicional, são caracterizadas pelas diferenças entre gerações, definidas por noções de respeito e autoridade, que resultam de uma assimetria da relação adulto, criança. Neste período os pais tinham controlo absoluto sobre os filhos, sendo extremamente exigentes no que dizia respeito ao cumprimento das regras e normas sociais. As atitudes educativas encontravam-se vinculadas à moralidade religiosa e ao ideário patriótico (Pratta & Santos, 2007).

A partir da segunda metade do século XX, a família iniciou um processo de intensas transformações económicas, sociais e laborais (Pratta & Santos, 2007), acompanhado de novas formas de pensar a vida familiar. Estas mudanças levaram ao enfraquecimento do modelo familiar baseado na autoridade exercida pelo homem como cabeça de casal sobre toda a família. O adiamento da formação de casais derivado à dificuldade de compatibilizar casamento, o trabalho e a vida, resulta na formação de relacionamentos sem casamento (Machado, 2005).

Diversos fatores levaram ao aparecimento e permanência destas mudanças: o processo de urbanização e industrialização; o avanço tecnológico; a maior participação da mulher no mercado de trabalho; o aumento do número de separações e divórcios; a diminuição das famílias numerosas; a diminuição das taxas de mortalidade infantil e natalidade; a elevação do nível de vida da população; as transformações dos modos de vida das pessoas, as novas conceções em relação ao casamento e as alterações da dinâmica dos papéis parentais e de género (Pratta & Santos, 2007).

Surge uma nova conceção de família, a “família igualitária”, em que homens e mulheres atuam em condições praticamente semelhantes no mercado de trabalho e dividem entre si o trabalho doméstico e a educação dos filhos (Pratta & Santos, 2007).

No entanto e curiosamente, mesmo nas famílias onde mulheres têm um rendimento superior aos maridos, ou em situações de desemprego destes, elas realizam o maior número de tarefas domésticas. Homens e mulheres, ainda desempenham distintas tarefas domésticas, como se tais atividades fossem próprias de cada um deles (Wagner, Predebon, Mosmann & Verza, 2005).

A maior participação da mulher no mercado de trabalho provocou mudanças nos padrões conjugais e familiares, originando uma reorganização dos papéis tradicionais referentes a homens e mulheres. Evidenciada a importância do homem no meio da família, este passa a ser incentivado a manter um maior envolvimento afetivo com os filhos e uma participação mais ativa na sua educação (Pratta & Santos, 2007).

Na atualidade, a mulher ambiciona o seu sucesso pessoal sem mediadores, incluindo a realização profissional nos objetivos de vida, passando a garantir muitas vezes a subsistência das famílias. Assim, a família moderna é cada vez mais simétrica na distribuição dos papéis e obrigações, marcada pela divisão entre os membros do casal no que concerne às tarefas domésticas, aos cuidados com os filhos e às atribuições externas (Pratta & Santos, 2007).

No que diz respeito às relações entre pais e filhos, estas não se baseiam na imposição da autoridade, mas sim na valorização de um relacionamento aberto, afetivo e, dialogante. Atualmente verificam-se elementos contraditórios nas práticas parentais, existindo poucas regras determinadas antecipadamente para disciplinar o cotidiano das crianças. Portanto os jovens adultos que percorreram este caminho de transição, e que se vêm envolvidos com o processo educativo dos filhos mostram-se muitas vezes contraditórios na sua prática, recorrendo a atitudes educacionais inconsistentes (Pratta & Santos, 2007).

Em conclusão, toda esta evolução não leva ao desaparecimento da família, mas à sua profunda diversificação e à mudança das suas relações de poder, coexistindo de diferentes formas, numa mesma cultura. A dinâmica familiar adquiriu novos contornos, sendo estes: a distância entre gerações, gerado pelo facto de os indivíduos terem filhos com idade mais avançada; o menor tamanho da família; o menor número de filhos e a entrada das mulheres no mercado de trabalho (Machado, 2005).

A criação de condições que ajudem mães e pais a aprender a ser melhores Pais para os seus filhos, é algo que se deve valorizar, mantendo sempre presente que tudo isto é constituído através da experiência, das competências e mudanças no comportamento quer dos pais quer dos filhos (Marujo, 1997). Todas as alterações que foram surgindo ao longo dos anos na conceção e na dinâmica das famílias é fruto também da mudança nos estilos e nas práticas educativas parentais.

1.3.Síntese Integrativa

Ao longo deste capítulo verificamos o conceito de família teve uma grande evolução ao longo do tempo. São exemplos disso mesmo a interação que as famílias estabelecem com o exterior, nomeadamente o papel que hoje em dia a mulher tem na sociedade e no mundo do trabalho, e a existência de vários tipos de famílias com estruturas muito próprias

A família desempenha um elevado e fundamental papel na vida da criança, uma vez que é nela que vai encontrar carinho e afetividade, sem o afeto do adulto a criança não vai conseguir desenvolver a capacidade de confiar e de se relacionar com outros indivíduos (Sampaio & Gameiro, 1998).

Neste capítulo a Teoria de Bronfenbrenner, vem dar um contributo importante com a sua perspectiva ecológica, onde se chega à conclusão que a família não “vive” sozinha, mas sim em conjunto com o meio que a rodeia, dando importância à qualidade de vida das famílias.

A aquisição de uma nova dinâmica familiar vem favorecer mudanças nos padrões familiares, havendo transformações sociais e geracionais, ajudando a criar laços afetivos dentro da família que despoletam um ambiente saudável permitindo à criança ter comportamentos que a ajudem a enfrentar o seu dia-a-dia.

A família é única, insubstituível e imprescindível para a formação do ser humano, onde pais e filhos devem manter-se unidos, comunicando e transmitindo valores que permitam a criação ou ajuste de comportamentos adequados à sociedade atual.

Capítulo II - Estilos e Práticas Educativas Parentais

2.1. Estilos Parentais

Os estilos parentais relacionam-se com a educação dos filhos, o comportamento dos pais, as interações pais-filho e têm como base a influência dos pais em aspetos comportamentais, emocionais e intelectuais dos filhos (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004).

Os trabalhos sobre os estilos parentais de Baumrind (1966) foram desenvolvidos integrando tanto os aspetos comportamentais como afetivos relacionados com os filhos. A autora percebeu que as crenças e os valores dos pais exercem influência e controlo sobre a autoridade nos filhos. Este controlo está relacionado com exigências e

expectativas impostas pelos pais através de confrontações diretas, disciplina exaustiva e supervisão. A mesma autora, tinha como objetivo estudar o impacto dos indicadores do comportamento parental nas competências das crianças, em famílias com rotinas normais.

Baumrind (1966) elaborou um estudo longitudinal, no início com crianças, com objetivo de caracterizar os estilos parentais e conhecer os percursos do comportamento parental na criança. Os seus resultados pretendiam construir grupos diferentes de famílias que correspondessem a definições mais precisas de padrões de autoridade. O controlo, a comunicação e o afeto originam diferentes estilos parentais: o autoritativo, o autoritário e o permissivo. No estilo autoritativo os pais controlam e apoiam os filhos simultaneamente, ou seja estabelecem regras, mas também autorizam a sua independência. O estilo autoritário, baseia-se num controlo rígido sobre os filhos e as regras são estabelecidas sem espaço para opinião. No estilo permissivo os pais caracterizam-se por exercer um fraco controlo mas um forte apoio (Baumrind, 1971).

Até ao início da década de 80, grande parte das investigações desenvolvidas seguiu a tradição categórica dos estilos, não havendo uma preocupação com os estudos sistemáticos de possíveis dimensões subjacentes aos estilos parentais (Darling & Steinberg, 1993).

Maccoby e Martin (1983) deram a conhecer um modelo teórico de estilos parentais, que trouxe duas novas dimensões às práticas educativas dos pais, sendo elas a exigência e responsividade. A exigência inclui todas as atitudes dos pais que procuram de alguma forma controlar os filhos e o seu comportamento, havendo um limite e regras por parte dos pais. A responsividade relaciona-se com as atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos, visando favorecer o desenvolvimento da autonomia e da sua afirmação através do suporte emocional e da comunicação.

Este modelo propõe quatro novos estilos parentais, são eles o autoritário; o autoritativo; o indulgente e o negligente. A diferença que existe entre Baumrind (1966) e estes dois autores reside no desdobrar do estilo permissivo em dois o indulgente e o negligente.

O estilo autoritativo combina a exigência e responsividade em altos níveis. As regras estabelecidas por estes pais são constantemente reforçadas, existe um observar da conduta com a correção de atitudes negativas e o compensar de atitudes positivas. Os pais têm expectativas elevadas em relação ao comportamento dos filhos, respetivamente à responsabilidade e maturidade e a disciplina é imposta de forma indutiva, havendo

uma comunicação aberta e respeitosa. São pais carinhosos na interação, solicitam a opinião quando necessário, estimulam a tomada de decisão e propiciam oportunidades para o aumento e desenvolvimento das competências (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983 & Maccoby, 1992).

O estilo autoritário combina altos níveis de controlo e baixa responsividade, caracteriza-se por pais rígidos que impõem altos níveis de exigência e instauram regras restritas sem a participação da criança. Utilizam com frequência a punição como forma de controlar o comportamento, não havendo valorização do diálogo, nem resposta a dúvidas e opiniões da criança. O estilo indulgente reúne baixo controlo e alta responsividade. Os pais indulgentes, contrariamente aos autoritários, estabelecem poucas ordens de responsabilidade e maturidade, não estabelecem regras ou limites e deixam a criança controlar o seu próprio comportamento. Estes pais são carinhosos, comunicam com os filhos e tentam concretizar os desejos das crianças. O estilo negligente engloba o controlo e a responsividade em baixos níveis. Estes pais nem são carinhosos nem exigentes, envolvem-se muito pouco na socialização da criança e não controlam o seu comportamento, apenas respondem às suas necessidades básicas (Maccoby & Martin, 1983).

Diversos estudos têm dedicado atenção aos estilos parentais, à forma como os pais lidam com os seus filhos e ao apoio emocional. Esses estudos têm demonstrado que o estilo parental de cada pai vai influenciar diversas áreas do desenvolvimento psicossocial da criança e adolescente, tais como o contacto social, a psicopatologia e o desempenho escolar.

Kagan (1956) entrevistou crianças procurando perceber a percepção que elas tinham dos pais, se eram amigos, dominantes, punitivos ou mesmo ameaçadores. Os estudos que pretendiam investigar a relação entre o estilo parental e o otimismo, demonstraram que os pais têm um papel fundamental no processo de aprendizagem do otimismo dos filhos, ajudando-os a preparar-se para enfrentar as dificuldades (Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003).

No que diz respeito à criação e validação de instrumentos, o Inventário de Estilos Parentais (IEP) criado por Gomide (2006) tem com objetivo avaliar os estilos parentais classificando-os em comportamentos sociais e comportamentos antissociais. Os comportamentos sociais reúnem o comportamento moral e a monitoria positiva. Os comportamentos antissociais englobam a negligência, a punição inconsciente, a disciplina relaxada, a monitoria negativa e o abuso físico.

Gomide (2006), Costa, Teixeira e Gomes (2000) e Teixeira, Bardagi e Gomes (2004) privilegiam a percepção dos adolescentes sobre as práticas parentais dos próprios pais. O (IEP) Inventário de Estilo Parental deriva de um modelo teórico composto por sete práticas educativas, sendo duas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco negativas (abuso físico, disciplina relaxada, monitoria negativa, negligência e punição inconsciente). Este inventário não especifica outras dimensões possíveis que podem concorrer para um desenvolvimento psicossocial positivo, como sugerem os estudos que têm investigado o amplo construto denominado de responsividade (Gomide, 2006).

O trabalho de Costa, Teixeira e Gomes (2000) tentou traduzir e adaptar para a língua portuguesa o instrumento utilizado por Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991), que foi criado em inglês para medir as dimensões de responsabilidade e exigência, contudo ampliaram o número de itens e modificaram o sistema de respostas, mas não foram identificadas novas dimensões ou subdimensões “internas” às dimensões de responsividade e exigência propostas originalmente.

Trabalhos realizados sobre os estilos parentais com famílias adotivas verificam que quer por parte dos pais, quer por parte dos filhos, estas famílias são mais carinhosas, comunicativas e menos críticas e indulgentes do que as famílias não adotivas (Muñoz, Rebollo, Fernández-Molina & Morán, 2007).

Numa revisão realizada por Morris, Cui e Steinberg (2013) acerca da influência dos pais nas crianças observou-se, a mesma influência de forma diferente devido às características emocionais e personalidade de cada criança.

Num estudo acerca da parentalidade, num contexto social percebeu-se que a evolução dos estudos parentais foi beneficiada pelas perspectivas sistêmicas, contextuais e/ou culturais e ecológicas do desenvolvimento da criança (Morris et al., 2013).

2.2. Práticas Educativas Parentais

As práticas educativas parentais são estratégias que os pais utilizam para socializar, controlar ou desenvolver valores e atitudes nos seus filhos (Darling & Steinberg, 1993). A paternidade não é instintiva, mas sim um processo contínuo ao longo da vida da criança, onde os pais utilizam inúmeras estratégias, denominadas de práticas educativas parentais para orientar os seus comportamentos (Darling & Steinberg, 1993; Gomide, Millan, Boaron, Rasquim, Czecko & Ribas, 2005; Hoffman, 1975).

As práticas educativas parentais revelam-se importantes estratégias para extinguir comportamentos menos adequados dos filhos e para facilitar aspectos de interação pais-filhos (Pacheco & Hutz, 2009).

A educação parental pode ser entendida como a atividade que procura ajudar a desenvolver potencialidades, ao mesmo tempo que fornece informação útil ao alargamento de competências e à resposta aos desafios que os pais têm de lidar (Abreulima *et al.*, 2010).

Existem várias formas de educar assim como diferentes estratégias para utilizar na educação dos filhos. A escolha e eficiência da estratégia dependem da personalidade dos pais, da idade dos filhos, da qualidade da relação pais-filhos e dos costumes culturalmente determinados (Grus & Goodnow, 1994). Deste modo, torna-se importante analisar os diferentes estilos parentais, assim como o impacto no desenvolvimento das crianças.

Maldonado (1997) afirma que a maneira como os pais foram educados pode levar a dificuldades nas práticas parentais que vão utilizar com os seus filhos. Alguns acreditam que a rigidez é a melhor forma de lidar com as crianças na modernidade, enquanto outros acreditam que ser permissivo será o melhor para os filhos.

A educação parental pode ajudar os pais a esclarecer determinadas dúvidas e também contribuir para a partilha de sentimentos (Marujo 1997). Desde que nascem, os filhos introduzem uma nova dinâmica na vida dos pais, sendo por isso importante que estes estejam disponíveis para adquirir um novo padrão de vida, em que a autoestima influenciará esse padrão. Os pais são um fator importante, uma vez que as práticas educativas parentais que utilizam contribuem de forma significativa para a autoestima dos filhos. A autoestima é constituída de respeito, aceitação empatia e sensibilidade, é uma liberdade e responsabilidade ordenada e gradual que os pais transmitem aos filhos (Hart, 1992).

A linguagem que os pais escolhem para utilizar com os filhos é um fator determinante para o rumo da criança. As palavras podem afetar a sua autoestima, por isso se torna imprescindível o estabelecimento de limites moderados para os filhos. A aceitação, o cuidado e o respeito demonstrado pelos pais tornam-se fatores promotores das competências emocionais como a autoestima, tanto para os pais como para os filhos (Hart, 1992).

A autoestima desenvolve-se com a qualidade dos relacionamentos entre crianças e aqueles que são significativos na sua vida. As crianças não se veem a si próprias

diretamente, absorvem as opiniões e manifestação que os outros têm sobre elas (Branden, 2002).

Na adolescência, os domínios importantes para a construção da autoestima incluem a imagem corporal, a aceitação do grupo de pares, o desempenho escolar, a competência atlética e o comportamento geral. Sendo a família o espaço onde se forma o sentido inicial de intimidade e o valor próprio da criança, são essenciais os reforços parentais durante a maioria dos estádios de desenvolvimento (Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007).

Os comportamentos parentais, incluindo o suporte, o interesse e o envolvimento, a restrição da autonomia e a gestão do conflito atuam como reforços do comportamento do adolescente e como promotores do desenvolvimento da autoestima. Estudos revelam que o desinteresse dos pais pela situação escolar dos filhos, atividades sociais, amizades e comunicação diária estão relacionados com valores baixos de autoestima dos filhos. De facto o desinteresse dos pais relaciona-se de forma mais significativa na autoestima dos filhos do que a prática da punição (Rosenberg, 1979).

É de extrema importância a avaliação da qualidade da comunicação, pois esta é uma ferramenta indispensável para a qualidade da parentalidade (Alarcão, 2006).

Relvas (1996) analisou duas etapas do ciclo vital que são *Família com filhos na Escola* e *Família com Filhos Adolescentes*, onde em cada fase são encontrados desafios específicos da parentalidade na comunicação (Alarcão, 2006; Relvas, 1996; Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1993), da parentalidade ao nível do exercício da autoridade (Alarcão, 2006; Herbert, 2004; Relvas, 1996; Taborda Simões, Martins, & Formosinho, 2006), da promoção da socialização e individualização (Herbert, 2004, Relvas & Alarcão, 2002; Taborda Simões, Martins & Formosinho, 2006), e do cuidado afetivo (Cummings & Cummmings, 2002; Herbert, 2004; Taborda Simões, Martins, & Formosinho, 2006). A ida dos filhos para a escola, marca um ponto de viragem importante para a família (Relvas, 1996), esta vai ter de se adaptar a uma nova realidade, que apressa a independência dos filhos (Demick, 2002, Herbert, 2004, Relvas, 1996).

O desempenho de autoridade e das relações afetivas passam a ser partilhadas com o ambiente escolar e a socialização com o grupo de pares passa a exercer uma maior influência no desempenho de crianças. Este contacto com os amigos promove, de certa forma, um afastamento físico e emocional da família que contribui para o desenvolvimento da independência das crianças (Alarcão, 2006 & Lima, 1999).

A adolescência, para alguns autores constitui, um campo privilegiado para a análise uma vez que as dinâmicas familiares são alvo de mudanças e alterações (Doron & Parot, 2001). Estas decorrem do aparecimento de relações mais conflituosas, devendo existir uma maior flexibilidade na superação dos desafios familiares (Relvas, 1996). O adolescente vai diminuir a dependência afetiva em relação aos pais, também associando-se à mudança da relação com os seus pares, sendo que estes se vão revestir de uma grande importância no seu desenvolvimento emotivo. A realidade nacional, segundo estudos efetuados caracteriza-se pela existência de problemas de comportamento na adolescência, mas que não são problemas normativos, mas sim pertencentes a uma minoria, porém esta minoria manifesta-se na sociedade em geral, o que poderá dificultar o seu dia-a-dia e de quem os rodeia como a sua família (Sampaio, 1991).

Hoffman (1975) elaborou dois conjuntos de estratégias disciplinares utilizadas pelos pais, são elas as estratégias de força coerciva e as estratégias de força indutiva. As estratégias de força coerciva caracterizam-se pela aplicação da força direta, que inclui punição física, ausência de carinho e privilégios ou uso de ameaças destas atitudes. O comportamento da criança é controlado em função das reações punitivas dos pais, e de um conjunto de emoções como o medo, a ansiedade, a aversão, que não favorecem a compreensão da criança à imposição da modificação do comportamento. Sendo assim, as estratégias de força coerciva não favorecem a internalização das regras sociais e dos padrões morais. Por sua vez, as estratégias indutivas, distinguem-se por alcançar o objetivo disciplinar, mostrando à criança, que todos os seus comportamentos são seguidos de consequências. Esta estratégia pretende que a criança compreenda a consequência dos seus atos, a mudança e o controlo do seu comportamento.

São inúmeras as investigações existentes acerca dos efeitos das práticas educativas parentais sobre as crianças, focalizando-se em especial, na relação entre as práticas educativas parentais e os problemas de comportamento de externalização na infância (Alvarenga & Piccinini 2001; D'Avila-Bacaraji, Marturano & Elias, 2005).

Alvarenga e Piccinini (2001) realizaram um estudo transversal de comparação de grupos entre as práticas educativas descritas por mães de crianças com e sem problemas de comportamento. Este trabalho concluiu que mães que têm filhos com problemas comportamentais recorrem mais às práticas coercivas do que as outras mães.

Belsky (1984) afirma que as práticas educativas parentais determinam-se por três fatores, a personalidade dos pais, as características das crianças e a qualidade da relação do casal.

Marin e Levandowski (2008) estudaram a idade materna como um possível fator com influência nas práticas parentais, concluindo assim que, mães adolescentes com uma rede de apoio utilizam menos práticas coercivas.

No estudo realizado por Freitas e Piccinini (2010) ao observar possíveis diferenças das práticas educativas parentais relativamente a filhos únicos e primogênitos de famílias com dois filhos, não foram encontradas diferenças significativas.

Os modelos de intervenção com pais surgem frequentemente enquadrados em modelos mais abrangentes que implicam não apenas os pais no desempenho da sua função parental, mas a família, como um todo. Esta conceção não é, de todo, alheia à influência determinante das perspetivas ecológicas e sistémicas, com base nas quais se operou uma verdadeira revolução no modo de olhar e compreender as famílias. Os seus desafios, bem como a forma de intervir pretendem a promoção de um adequado desenvolvimento das crianças e dos jovens e a conseqüente eliminação ou redução do impacto dos fatores de risco. Esta conceção defende a perspetiva de que as famílias, e não apenas as crianças, devem ser consideradas como legítimos "clientes" de tais intervenções. De acordo com Dunst e Trivette (1994), este tipo de intervenção deve fortalecer o funcionamento familiar e promover o crescimento e desenvolvimento dos seus membros, pelo que o seu objetivo não consiste tanto em fornecer serviços diretos às famílias, mas visa promover o seu *empowerment* para que as mesmas melhorem a sua capacidade de resolução dos seus problemas. Centradas na promoção e no fortalecimento das famílias, os programas de educação parental procuram disponibilizar mais informação e visam promover mais competências, mais responsabilidades e mais poder de decisão junto de pais de crianças com problemáticas diversas ou em risco de desenvolvimento.

2.3 Síntese Integrativa

Neste segundo capítulo, aborda-se as diferenças entre os estilos parentais e as práticas educativas parentais, onde os primeiros se relacionam com o comportamento dos pais para com os filhos e os segundos relacionam-se com as possíveis técnicas que os pais poderão utilizar perante as atitudes dos filhos.

Os estilos parentais ajudam a compreender as dinâmicas das famílias e que tipos de padrões de autoridade estão implantados, se o autoritário, se o permissivo, ou se o autoritativo.

Verificamos ainda, que as práticas educativas parentais assumem especial importância, pois ajudam os pais a anular certos comportamentos dos filhos, quando não desejados, e ajudam a lidar com certos problemas trazidos por eles.

A autoestima também é aqui abordada, como algo que é transmitido pelos pais, pelo que a forma como estes transmitem aos filhos ajuda no crescimento das suas competências emocionais. A comunicação e, pelo contrário o possível desinteresse dos pais também contribuem para a autoestima das crianças.

A integração da família nas intervenções familiares, como um todo é benéfico para o desenvolvimento da criança, pois promove a redução de fatores de risco e promove o desenvolvimento de todos os elementos que constituem a família.

Capítulo III - Programas de Educação Parental

3.1. Perspetivas Teóricas no Desenvolvimento de Programas

Os programas de intervenção em Educação Parental não seguem uma grelha concetual ou teórica que oriente o seu desenvolvimento, sendo que muitos programas inserem diferentes elementos de várias perspetivas teóricas (First & Way, 1995).

Segundo Medway (1989), existem três grandes modelos de Educação Parental:

- Modelo reflexivo (reflective);
- Modelo comportamental (behavioral);
- Modelo adleriano (adlerian).

O modelo reflexivo da Educação Parental destaca a tomada de consciência parental, a compreensão e aceitação dos sentimentos da criança. Tem as suas raízes na terapia centrada no cliente de Carl Rogers, e pretende fornecer competências aos pais para que eles utilizem as técnicas de comunicação daquela terapia (Medway, 1989).

O programa mais conhecido e mais utilizado que se enquadra neste modelo é o *PET* – *Parent Effectiveness Training* – de Thomas Gordon. Gordon (1970) sublinha a necessidade de encontrar esforços de formação no sentido de apoiar os pais na educação das crianças, tendo em consideração as exigências e dificuldades que a função parental implica. O *PET* desenvolveu-se, inicialmente destinado a pais que se deparavam com dificuldades no exercício das suas funções educativas. Numa fase posterior, passou

também a assumir uma perspectiva preventiva abrangendo pais com crianças ainda muito jovens, com adolescentes, ou com filhos que evidenciavam ou não algum tipo de problemática específica. Rapidamente, este programa conheceu uma expansão notável nos Estados Unidos, passando também a constituir-se como um recurso de intervenção a nível internacional.

O modelo comportamental, por seu lado, realça o comportamento observável e as variáveis ambientais que mantêm os padrões de comportamento (Tavormina, 1975, *cit in Medway, 1989*).

Partindo do princípio segundo o qual o sistema parental a que a criança está exposta é, de alguma forma, disfuncional, os comportamentalistas têm por objetivo treinar os pais para que utilizem procedimentos e técnicas validados empiricamente, de modo a controlar o comportamento atípico da criança (Medway, 1989).

Assim, para mudar o comportamento da criança e permitir que ela se ajuste a diferentes situações, é necessário que se altere o comportamento das pessoas que lhe são significativas como o pai, a mãe, os irmãos, os familiares próximos e amigos (Bijou, 1984).

São inúmeros os programas que se encontram sobre este modelo, como é o caso do *Responsive Parenting Program*, que foi desenvolvido em finais dos anos 70. Este programa tinha como objetivo treinar os pais no sentido de estes se constituírem como agentes efetivos de mudança do comportamento das suas crianças, ensinando-os a observar e a calcular determinado comportamento. Pretendia-se também aplicar os princípios da teoria da aprendizagem social para ensinarem novos comportamentos à criança no contexto familiar. Os conceitos básicos do programa são apresentados num grande grupo, seguindo-se interações em pequenos grupos. No início, foi desenvolvido somente para pais de crianças com algum *handicap*, mas posteriormente conheceu uma expansão para outro tipo de situações. Existem quatro passos na intervenção, definir o comportamento-alvo, medir a duração e ocorrência do comportamento, intervir usando as consequências naturais disponíveis e avaliar a eficácia do procedimento de tratamento. Um aspeto inovador deste programa tem a ver com o facto de incluir pais a treinarem pais, recorrendo aos seus conhecimentos, experiência e treino prévio como participantes no *Responsive Parenting*. Este aspeto parece gerar entusiasmo e autoconfiança, para além de proporcionar uma rede de apoio para os participantes (Hall, 1984).

O modelo adleriano deriva das teorias formuladas inicialmente por Alfred Adler, um psiquiatra natural da Áustria, que nos anos 20 foi responsável pela criação de cerca de trinta centros de educação em Viena.

As ideias de Adler foram aplicadas à educação da criança por Dreikus e Soltz, nos anos 60, Dinkmeyer e McKay na década de 70 e nos anos 80 por Popkin.

O nome de Rudolf Dreikurs merece destaque neste contexto, uma vez que a ele se deve a criação de centros comunitários – *Community Child Guidance Centers* – cujo início de atividade se deu em 1939, corporizando assim, nos Estados Unidos, a aplicação da perspectiva de Adler à Educação Parental.

Estes centros possibilitavam o aconselhamento por profissionais a pais e mães, assim como a integração destes em grupos em Educação Parental (*parent study groups*). Nestes centros, o destaque desta fase incidia na educação parental e familiar e não na psicoterapia. Sendo assim, em 1964 aqueles centros passaram a receber a designação *Family Education Association*. O aconselhamento familiar tinha lugar em contextos da comunidade, tais como igrejas ou escolas, sendo que os grupos de estudo também poderiam ter lugar nesse tipo de contextos (Gamson, Hornstein & Borden, 1989).

O objetivo da integração num programa consiste na promoção das atitudes parentais ou da criança, os programas não comportamentais poderão constituir a resposta mais adequada; mas, por outro lado, o objetivo inerente a essa integração é o de modificar o comportamento da criança, então os programas comportamentais e, em menor grau, os programas adlerianos, serão a escolha mais prudente e finalmente, se o objetivo é simplesmente o de aprender a ser melhor pai/mãe, qualquer um dos modelos poderá ser escolhido, dependendo da natureza exata do que os pais querem aprender e das problemáticas evidenciadas pela criança (Medway, 1989).

A educação para a parentalidade pode ser, então, definida como o processo que visa fornecer aos pais ou a outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias que ajudem a promover o desenvolvimento da criança (Brock et al., 1993). Embora podendo incluir diferentes objetivos, conteúdos e métodos, os programas de educação apresentam, geralmente, os seguintes objetivos específicos:

- Informar e orientar os pais sobre o desenvolvimento e a socialização da criança;
- Prevenir problemas de desenvolvimento da criança e promover as relações familiares;
- Capacitar os pais com estratégias relacionadas com o controlo do comportamento da criança;

- Estimular a participação dos pais na aprendizagem e experiência escolar dos filhos;
- Prestar apoios específicos a famílias de crianças com problemas de desenvolvimento;
- Proporcionar apoios sociais na comunidade.

Os programas de educação parental podem assumir formatos diversificados:

- Intervenção individualizada associada a um registo de aconselhamento;
- Intervenção em grupos, utilizando formatos mais ou menos estruturados ou *standardizados*;
- Intervenção baseada em meios de comunicação (e.g., rádio e televisão), com utilização de material escrito do tipo manuais ou brochuras informativas.

Às intervenções grupais reconhece-se a vantagem de diminuir os sentimentos e as experiências de isolamento, dada a possibilidade de partilha de experiências similares, bem como a possibilidade de modelagem e apoio mútuo entre pais.

Os programas de formação e treino de pais parecem constituir excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação, bem como as competências educativas parentais (Mendez-Baldwin & Rossnagel, 2003).

3.2. Programas Internacionais de Intervenção Parental

Boutin e Durning (1994) definem formação parental como uma tentativa para aumentar a consciência dos pais para a utilização das suas competências parentais, através de ações educativas de sensibilização, aprendizagem ou mesmo esclarecimento relativo a atitudes e práticas educativas parentais.

Segundo Ribeiro (2003), nos E.U.A. a educação parental tem vindo a crescer como uma importante área de intervenção. Numa investigação, com uma amostra de 600 crianças, concluiu-se que a eficácia da intervenção está de acordo com as mudanças na forma da mãe se relacionar com o filho (Mahoney & Filder, 1996, *cit in* Coutinho, 2004).

No mesmo País foi desenvolvido um programa chamado - Parent Effectiveness Training – destinado a pais com dificuldades no exercício das suas funções educativas, que mais tarde passou a assumir também uma perspetiva, abrangendo pais com crianças ainda mais jovens. Este programa tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências de comunicação pais-filhos e também resolver conflitos, fortalecendo

laços afetivos. Em poucos anos este programa, foi considerado um recurso de intervenção a nível internacional (Thomas Gordon 1970, *cit in* Ribeiro 2003).

Um programa parental designado WINNING, desenvolvido por Dangel e Polster (1984) tinha como objetivo ajudar os pais a resolver situações complicadas na relação com os filhos, intervindo na promoção de práticas parentais que facilitam o desenvolver saudável da criança, tornando mais positivas as interações pais-filhos. Este programa tinha como público-alvo famílias mono ou biparentais, em que as crianças tivessem entre os três e os doze anos, tentando dar resposta às preocupações e dúvidas de inúmeros grupos étnicos. Os procedimentos utilizados são o elogio e a atenção, a recompensa e o privilégio, o elogio sugestivo e a extinção da punição física.

O Gabinete de Envolvimento Parental, criou alguns programas, entre os quais, Envolver os Pais para as Escolas e Envolver os Pais para Projetos regionais/provinciais. Outro programa é, por exemplo, Parents in Partnership: reconhece e apoia o papel importante que os pais têm contribuído para a aprendizagem de seus filhos em casa e na escola, reconhece, incentiva e apoia muitas formas de envolvimento dos pais, identifica estratégias para eliminar os obstáculos à participação dos pais como a comunicação e a linguagem, apoia os pais a desenvolverem capacidades e conhecimentos que precisam ser adquiridos e envolvidos na aprendizagem dos seus filhos, fornecendo uma voz aos pais a nível local (Dombrowsky, 2010).

Brandenburg, Viezze & Weber (2003), realizaram um estudo sobre a relação entre o estilo parental e o otimismo das crianças. Este estudo teve como amostra 280 crianças, entre os 9 e os 12 ano e concluiu-se que os pais autoritativos têm filhos mais otimistas. Outro estudo com 239 crianças e respetivos pais acerca da responsividade e exigência parental, demonstrou uma maior prevalência de pais negligentes e autoritativos (Brandenburg, Prado, Viezzler & Weber, 2004).

No Brasil, Silva, Del Prette e Del Prette (2000) aplicaram um programa de treino de competências onde são trabalhadas a comunicação, empatia, expressão de sentimentos positivos e gestão comportamental, a pais cujos filhos não tinham problemas de comportamento. O programa foi organizado em dez sessões, duas vezes por semana, com a duração de 1h e 30 minutos cada sessão. A eficácia verificou-se no desenvolvimento de capacidades para promover o relacionamento positivo entre pais e filhos, com destaque para os elogios, agradecimentos, pedido de ajuda, favores e diálogo. No entanto, os pais relataram dificuldade em deixar o uso de punições e em expressar adequadamente sentimentos negativos. Pode concluir-se que o número

reduzido de sessões e a pouca oportunidade para discutir os acontecimentos da semana, tenha contribuído para a permanência de algumas dificuldades.

A formação parental, no contexto europeu também é considerada uma competência essencial. Na Inglaterra e País de Gales, as escolas fornecem aos pais informações sobre o programa curricular e a prestação de cada criança. No entanto, os pais não estão representados em nenhum tipo de organismo, ao contrário do Japão. Na Dinamarca, Alemanha, França, Espanha e Irlanda os pais têm palavra em importantes comissões decisórias (Reis, 2008).

O Conselho da Europa, consciente da complexidade da educação e da necessidade de proporcionar aos pais mecanismos de apoio, patenteou uma recomendação relativa às políticas de apoio à parentalidade positiva. Segundo esta recomendação os pais têm como tarefas promover relações positivas com os filhos, de forma a garantir os direitos e o bem-estar das crianças.

Em 2000, em Espanha, foi executado um programa – Programa de Apoio Personal y Familiar – pela equipa de intervenção familiar do Departamento de Psicologia Evolutiva y de la Educación, da Universidade de Laguna, em Canárias. Este programa foi aplicado a uma amostra de 340 mães e tinha como objetivo oferecer momentos de descoberta de competências pessoais e sociais para que os pais reforçassem o seu papel de educadores a partir destas práticas de reflexão (Quintana, Byrne, Chaves, Ruiz, López & Suárez, 2009). Este programa encontrava-se organizado em 6 módulos com um total de 31 sessões. Apresentaram-se resultados significativos relativamente à mudança de práticas parentais mais eficazes, baseadas na negociação com os filhos.

Segundo Quintana e colaboradores (2009), em 2009, Byrne, Maíquez, Martín, Rodrigo, Rodríguez e Pérez, colocaram em prática um novo programa de educação parental “Crece Felices en Familia”, programa de apoio psicoeducativo que objetivava promover o desenvolvimento infantil. Este programa tem sido realizado por várias instituições: Serviço de Proteção de Menores da Junta de Castela e Leão; Departamento de Psicologia Evolutiva e Educação da Universidade de La Laguna e o Departamento de Educação da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria. Este programa foi desenvolvido com famílias em situação de risco, como pais vítimas de negligência, pais adolescentes, pais com filhos não desejados, pais com problemas de saúde e com baixo nível socioeconómico. O programa está centrado em promover as competências parentais e o desenvolvimento das crianças até aos cinco anos e tem a duração, aproximada, de cinco meses, com sessões de 1h e 30 minutos por semana.

3.3. Programas Nacionais de Intervenção Parental

Em Portugal, o envolvimento dos pais neste processo de intervenção é ainda recente, a execução de programas centrados nas famílias tem sido realizado de forma mais lenta (Coutinho, 2004). A autora defende que os programas de formação parental constituem excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação bem como as competências educativas parentais, pois como já vimos o desenvolvimento salutar da criança depende, em grande parte, das interações com o pai e a mãe.

No nosso País existem inúmeros programas de formação parental. Entre os quais houve a construção, execução e avaliação de um programa de Educação Parental chamado Ser Família. Este programa teve como população alvo pais e mães carenciados a nível socioeconómico, que evidenciavam aspetos específicos tais como problemas familiares marcados, baixa autoestima, falta de comunicação assertiva com os filhos, baixos níveis de satisfação com a vida e atitudes pessimistas no geral. Este programa foi implementado no âmbito de um trabalho de intervenção comunitária, centrando-se nas interações e formas de entender a vida, fornecendo ferramentas para preparar os pais para lidar com dificuldades, nomeadamente a identificarem e adotarem formas de ultrapassar os problemas. Foram implementadas 12 sessões neste programa, com avaliação de *follow-up* após três meses após o final do programa (Ribeiro, 2003).

Este programa visa a promoção da autoestima, do autoconhecimento, da comunicação entre pais e filhos, e treino de estratégias para modificar os seus comportamentos perante algumas situações como o comportamento desafiante dos filhos (Marujo, 1997).

Os resultados deste estudo foram positivos, sobretudo ao nível da promoção junto das figuras parentais, da autoestima, da capacidade de regulação emocional e expressão de sentimentos positivos, bem como de atitudes de otimismo perante as dificuldades e adversidades e perante a vida das pessoas. Sendo assim, os autores acreditam que apesar das suas vivências serem marcadas pela tensão emocional que advém de recursos limitados e de modelos de papéis de alguma forma desestruturada, é possível ajudar as mães e pais no desempenho das suas funções educativas, proporcionando-lhes, simultaneamente, sentimentos de bem-estar consigo próprios e com os outros.

Para Coutinho (1999) a formação de pais tem sido uma área de pouco interesse e investimento, não havendo uma investigação sobre a eficácia dos programas de

intervenção precoce. Modelos de promoção, como os sugeridos pelo conceito de *empowerment* significam necessariamente mais capacidades, mais responsabilidades e também mais poder para os pais de crianças deficientes ou em risco de desenvolvimento. Implicam também a necessidade de uma colaboração estreita entre pais e profissionais, através do estabelecimento de parcerias efetivas entre ambos. Refletindo sobre as implicações destas claras mudanças conceituais, Coutinho chega à conclusão de que será fundamental, melhorar o nível de informação dos pais e aumentar as suas competências no acesso aos recursos da comunidade, de promover um estilo de funcionamento mais positivo no seio da família e, conseqüentemente no bem-estar dos seus membros.

Partindo desta base foi construído, aplicado e avaliado o impacto de um programa de formação parental que tinha como destinatários pais de crianças com Síndrome de Down – Programa de Formação de Pais. Os objetivos deste programa foram aumentar o nível e o tipo de informação dos pais de acordo com as suas necessidades expressas, aumentar o sentimento de competência parental na promoção de atividades e situações adequadas aos seus filhos. Participaram neste estudo 39 mães de crianças com Síndrome de Down e os seus filhos com idades compreendidas entre os seis meses e os cinco anos de idade, que viviam na zona de Lisboa e Vale do Tejo.

As conclusões retiradas da aplicação deste programa sugerem que os Programas de Formação Parental oferecem um grande potencial. A inclusão, como uma das possíveis componentes ou serviços prestados no âmbito da Intervenção Precoce, traz grandes benefícios, não apenas nas modificações de curto prazo, mas mais importante, nos efeitos que a modificação das crenças, expectativas, atitudes e práticas parentais poderão ter a longo prazo (Coutinho, 1999).

A Fundação Gulbenkian, desde o início de 2008 e até 2010, apoiou oito projetos-piloto na área da formação parental, através do Programa Crianças e Jovens em Risco. O programa coordenado cientificamente pelo psiquiatra Daniel Sampaio dirigiu-se a famílias carenciadas de quatro concelhos, Lisboa, Amadora, Sintra e Setúbal, que registam um elevado número de casos de jovens em risco (Sampaio, Cruz & Carvalho, 2008).

Assente em intervenções estruturantes, o principal objetivo era contribuir para a promoção de competências parentais de forma a prevenir negligências, maus tratos e abusos na infância. Na convicção de que se às famílias forem disponibilizados os apoios

adequados para o desenvolvimento de competências parentais se criam condições para evitar o recurso à institucionalização (Sampaio et al., 2008).

Cada organização desenvolveu a sua própria metodologia de intervenção que, além da formação, incluiu outras ações que promovem o contato familiar. Além da componente de formação, o Programa visou também potenciar a articulação entre as organizações responsáveis pelos projetos e rede social envolvente como Tribunais, Segurança Social, ou das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, permitindo um trabalho mais eficaz com as famílias (Sampaio et al., 2008).

Assim este projeto, visava habilitar as famílias para a educação dos filhos nas várias áreas do quotidiano e para a reflexão sobre o assunto. A expressividade emocional da família é fundamental para promover maior compreensão social por parte da criança. De uma forma intencional, estes projetos-piloto apresentam uma grande diversidade quanto às bases teóricas que os orientam, objetivos, modalidades de intervenção, conteúdos, população alvo, recursos, métodos, lógica de execução das ações, atividades e plano de avaliação (Sampaio, et al, 2008).

Entre as principais conclusões, Daniel Sampaio salientou a necessidade de um maior investimento na formação dos pais, a valorização do papel destes pais e a necessidade da progressiva responsabilização nas tarefas educativas (Sampaio, et al., 2008).

Abreu-Lima e colaboradores (2010) reúnem um conjunto de programas de formação parental aplicados em Portugal. Os programas parentais “Anos Incríveis”; “Fortalecimento de Famílias” e “Construir Famílias” são programas internacionais que foram validados, traduzidos e adaptados para a população portuguesa e apresentam um conjunto de conteúdos, procedimentos e instrumentos definidos. Por sua vez os programas “Mais família”; “Em Busca do Tesouro das Famílias” e a “Missão C” são programas nacionais que foram construídos tendo por base programas internacionais que ainda não foram suficientemente testados do ponto de vista científico, mas no entanto reúnem um conjunto de conteúdos e procedimentos que permitem a sua aplicação.

O programa americano “Anos Incríveis”, que objetiva a prevenção e intervenção baseada na evidência, está a ser implementado em Portugal. Os primeiros resultados do estudo, que incluiu 14 semanas de trabalho intensivo, revelam que o programa pode ser eficaz no nosso País, com redução de sintomatologias de hiperatividade, défice de atenção e oposição e desafio, agressividade e impulsividade, assim como um aumento das competências parentais (Abreu-Lima *et al.*, 2010).

Neste estudo foram envolvidas 125 Pais e outros cuidadores, como avós, de crianças dos três aos seis anos de idade, com problemas de comportamento diagnosticados, indicados por pediatras, psicólogos e jardins-de-infância. As cidades envolvidas foram Coimbra e Porto (Abreu-Lima *et al*, 2010).

No âmbito deste trabalho, conclui-se que dez minutos diários de brincadeira com os filhos em idade pré-escolar, sem direito a fazer mais nada em simultâneo, e de forma cooperativa, contribui para a redução dos distúrbios de comportamento, como hiperatividade, défice de atenção, oposição e agressividade (Abreu-Lima *et al*, 2010).

O Programa “Fortalecimento de Famílias”, foi um dos primeiros programas pioneiros internacionais, implementado em Portugal, influenciando o movimento da formação parental no nosso País. Este programa que objetiva a prevenção foi aplicado em famílias de crianças e adolescentes entre dez a catorze anos. Os principais objetivos são, criar um espaço de reflexão no qual pais/responsáveis e filhos possam construir e desenvolver maneiras eficazes de comunicação e relacionamento, visando o bem-estar e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários através do desenvolvimento de competências sociais. As sessões incluem a utilização de vídeos que apresentam situações comuns do quotidiano familiar, jogos e atividades (Abreu-Lima *et al*, 2010).

O Programa de Formação Parental contribuiu significativamente para a alteração de perceções, mentalidades e comportamentos, tendo produzido efeitos positivos, quer ao nível pessoal (aumento do autoconhecimento, melhoria da autoestima, autoconfiança, gestão de emoções e de stress e resiliência); quer ao nível social (desenvolvimento do sentido cívico e consciência de cidadania, melhoria na interação social, criação de amizades), quer ao nível parental (melhoria da qualidade das relações/interações entre pais e filhos, da comunicação familiar e desenvolvimento de sentimentos de autoeficácia) (Abreu-Lima *et al*, 2010).

Por sua vez o programa “Construir Famílias”, trata-se de um programa inovador que assenta num método ativo de aprendizagem pela experiência, que visa o desenvolvimento de competências parentais e pessoais. Este programa pode ser constituído por um máximo de 12 pais em sessões semanais de 2 horas, com duração média de 4 meses seguidas de sessões mensais nos 6 meses seguintes. Destina-se a famílias de baixo e médio risco psicossocial, com alguns critérios de admissão, como a vontade da família em participar, défice de competências sociais e pessoais e défice de competências parentais e educativas. O grupo alvo serão famílias com crianças em idade escolar ou adolescentes sendo dinamizado por duas facilitadoras, e a duração

prolongada é um dos fatores que distingue o programa, por dar à família tempo necessário para conseguir as mudanças pretendidas (Rodrigo, Máiquez, Correa, Martin & Rodrigues, 2006).

Os principais objetivos são melhorar a cognição e a compreensão dos modelos familiares e dos efeitos no plano educativo, desenvolver a relação pais-filhos, capacitar e fortalecer o sentimento de parentalidade e reforçar as redes de apoio familiar. Este programa pode ser implementado de preferência em centros e serviços comunitários com valências de apoio familiar (Rodrigo, *et al.*, 2006).

Sendo os resultados excelentes no país vizinho, onde foi criado e desenvolvido, ao longo de mais de uma década, assinou-se uma convenção com a Universidade do Minho com vista a sua implementação em Portugal (Rodrigo, *et al.*, 2006)

O Programa “Mais Família” baseia-se no conceito de Parentalidade Positiva conforme promovido pelo Conselho Europeu em 2006. Este programa inclui grupos de doze pais/mães, com a duração média de doze semanas, duas horas semanais, sendo dinamizado por duas facilitadoras. O público-alvo são famílias de crianças dos dois aos sete, oito anos de idade e a metodologia baseia-se em jogos de cartas, role-play, atividades para casa e telefonemas semanais (Abreu-Lima et al, 2010; Almeida et al, 2012).

Os principais objetivos estão dirigidos para os Pais, para fortalecer a relação pais/crianças, promover competências parentais positivas, encorajar a definição de regras claras e a imposição de limites efetivos e promover estratégias disciplinares não-violentas, assim como a atenção positiva, o uso de elogios ou o autocontrolo. Este programa pode ser implementado em locais da comunidade tais como jardins-de-infância, escolas e centros saúde (Abreu-Lima et al, 2010; Almeida et al, 2012).

O "Em Busca do Tesouro das Famílias" apresenta-se como um programa de prevenção em meio familiar, de média/longa duração, dirigido a famílias com crianças entre os seis e os doze anos. Ainda que desenhado para aplicação seletiva, pode ser utilizado como programa universal, desenrolando-se em sessões semanais de uma hora e meia, com sessões paralelas para pais e filhos (Abreu-Lima et al, 2010; Almeida et al, 2012).

O programa assenta na metáfora de uma caça ao tesouro, estabelecendo-se a analogia entre a vida da família e a procura de um tesouro, podendo este ser o bem-estar e felicidade da família, a preparação para o futuro, ou qualquer outro objetivo relacionado com o seu fortalecimento. Ao longo da história são abordados os

equipamentos necessários e as provas a ultrapassar para que as famílias ajudem as crianças a melhor prepararem o seu futuro. Mais do que um programa de treino de competências familiares, o "Em Busca do Tesouro das Famílias" é um programa de ensaio de competências, uma vez que mais importante do que ensinar, ou apresentar às famílias algumas formas pré-definidas de lidarem com situações do seu dia-a-dia, pretende-se introduzir novidade e oferecer um conjunto de alternativas a partir das quais o sistema familiar possa refletir e construir novos padrões de relacionamento. Assim sendo, os materiais do programa não constituem um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a reflexão, a ativação e ampliação de competências e construção de novas formas de funcionamento (Abreu-Lima et al, 2010; Almeida et al, 2012).

Este programa tem como principais objetivos prevenir problemas de abuso de substâncias e problemas de ajustamento nos jovens, promover o bem-estar das famílias e dos seus elementos numa perspetiva integrada (física, social, psicológica e espiritual), e aumentar processos de resiliência familiar (sistemas de crenças e significados, processos organizacionais e comunicação/resolução de problemas).

O programa "Missão C" abarca um máximo de doze famílias, decorre quinzenalmente em contexto de sala com sessões familiares com os pais, alternando com sessões em contexto comunitário com os jovens. O grupo alvo são famílias com jovens entre os 13 e 16 anos. Os objetivos do programa para os pais são o de melhorar a gestão da disciplina e comunicação pais/filhos, aumentar a eficácia e a satisfação parentais, aumentar incentivo à qualificação escolar e profissional dos jovens. Na família este programa tem como objetivos a melhoria da organização e da resiliência familiar e aumentar a orientação para as atividades culturais e recreativas. No adolescente os objetivos são a diminuição de problemas de comportamento, aumento de comportamentos pró-sociais, aumento das expectativas e crenças de realização pessoal e profissional e aumento de estratégias de exploração e investimento vocacional (Abreu-Lima et al, 2010; Almeida et al, 2012).

É ainda de salientar inúmeras entidades que desenvolve iniciativas com os pais, tais como a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, com programas de orientação e formação a pais e mães, a Universidade do Minho inseriu o programa parental Construir Famílias, para famílias em risco; existe o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIN), que possui um núcleo de apoio e intervenção familiar; a Secretaria Regional de Educação da Madeira (SRE), que realizou

um fórum intitulado “Refletir com a família sobre a infância o III Encontro Escola – Família: Que cooperação?”.

A Câmara Municipal do Funchal desenvolve anualmente em colaboração com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do Funchal e com a Segurança Social, com programas de formação e educação parental para famílias em risco ou beneficiadoras de rendimento social de inserção,

No Barreiro, realizou-se um curso “Nós Pais”, organizado pelo Centro de Apoio familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), inserido na Associação “Nós”, como resposta às necessidades parentais.

Este último baseou-se num trabalho com pais de crianças e jovens em risco e teve como objetivo aumentar os conhecimentos, competências, recursos e estratégias parentais, promovendo um ambiente seguro e estimulante e também competências sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais. Participaram onze mães e um pai em 25 sessões com a duração de 3h por semana. No final, os participantes aumentaram a sua sensibilidade às necessidades dos filhos e aprenderam a gerir o comportamento dos mesmos (Ferreira, 2008).

Para Portugal (1998), trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, havendo uma relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças e conhecimento da sua individualidade e da história por parte dos pais. Portugal considera o estudo sobre programas parentais e consequente aprendizagem de competências relevante, pois através da prática ele apercebe-se que há uma grande inquietação, insegurança, incongruência e instabilidade no que respeito ao seu comportamento e atitude perante os filhos.

Nunca como hoje, as famílias, nomeadamente os pais terão estado no centro das atenções da sociedade que os observa, tendo em conta a privilegiada e importante tarefa que lhes atribui: a educação dos filhos e o seu desenvolvimento. De realçar o trabalho dos técnicos de ação social, educação, saúde ou justiça às necessidades das crianças e ao desempenho educativo dos pais.

Na literatura, os modelos de intervenção com pais surgem frequentemente enquadrados em modelos mais abrangentes que implicam não apenas os pais no desempenho da sua função parental, mas a família, como um todo. A tal conceção não é, de todo, alheia à influência determinante das perspetivas ecológicas e sistémicas, com base nas quais se operou uma verdadeira revolução no modo de olhar e compreender as famílias. De igual forma, tem sido crescente o aparecimento de trabalhos que se

dedicam à promoção de um adequado desenvolvimento das crianças e jovens e consequente eliminação ou redução do impacto dos fatores de risco.

Esta conceção defende a perspetiva de que as famílias, e não apenas as crianças, devem ser consideradas como legítimos "clientes" de tais intervenções, daí o aparecimento, na literatura, da referência à importância de programas que visem o apoio familiar. De acordo com Dunst e Trivette (1994), este tipo de intervenção deve fortalecer o funcionamento familiar e promover o crescimento e desenvolvimento dos seus membros, pelo que o seu objetivo não consiste tanto em fornecer serviços diretos às famílias, mas visa promover o seu potencial para que as mesmas melhorem a sua capacidade de resolução de problemas. Centradas na promoção e no fortalecimento das famílias, tais intervenções procuram disponibilizar mais informação e promover mais competências, mais responsabilidades e mais poder de decisão junto de pais de crianças com diversas problemáticas ou em risco de desenvolvimento.

3.4. Síntese Integrativa

Neste último capítulo são mencionados três grandes modelos de Educação Parental, o Reflexivo, o Comportamental e o Adleriano, dando exemplos de como os três modelos são eficazes apesar de cada um deles constituir-se por uma organização distinta e própria.

São ainda referenciados Programas Internacionais e Nacionais de Intervenção Parental, com estudos e intervenções feitas a pensar nas relações pais/filhos, onde se comprova a eficácia desses programas e também o objetivo primeiro de todos eles, que se centra no bem-estar das famílias. A promoção destas intervenções parentais, que também podem ser realizadas com os filhos, vão promover o desenvolvimento da educação para a parentalidade, e um ambiente mais saudável para as famílias (pais, filhos).

Em suma, cada programa parental apresentado neste capítulo tem a sua estrutura específica, mas tem sempre como objetivo primordial o desenvolvimento de competências parentais e pessoais.

Capítulo IV- Metodologia

4.1. Objetivos de estudo

No âmbito do Estágio Curricular realizado na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, e no decurso do acompanhamento feito a crianças foi possível verificar a existência de inúmeras necessidades por parte dos pais, no que se refere às Práticas Educativas Parentais.

Neste sentido, foi construído um plano de intervenção - Programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais, com regularidade semanal, com objetivo de melhorar as práticas usadas por estes pais.

4.2. Plano de Intervenção

Este estudo tem subjacente a avaliação da eficácia de um Programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais realizado junto de mães, cujos filhos estão em acompanhamento na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, e começou a ser desenhado no âmbito do Estágio Curricular. O plano de intervenção consiste em seis sessões grupais, abrangendo alguns dos temas das práticas educativas parentais. Os temas trabalhados em sessão foram selecionados com base num conjunto de objetivos ao nível das competências parentais, avaliadas através do instrumento utilizado, o EMBU-P (Escala de Perceção Materna sobre o Estilo Educativo Parental) (cf. Anexo I).

Sessão	Data	Objetivos	Atividades
Sessão nº1	11 de Novembro	Apresentação dos elementos do grupo e do programa “Práticas Educativas Parentais”.	Desenho de algo que os identifique na família. Caixa de dúvidas.
Sessão nº2	18 de Novembro	A gestão da ansiedade dos pais em relação à parentalidade.	Partilha de medos. Partilha de experiências da maternidade.
Sessão nº3	25 de Novembro	Como ser um <i>Bom Pai/Boa Mãe</i> . Autoestima.	Brainstorming <i>Bom Pai/Boa Mãe</i> . Promoção da autoestima (frases).
Sessão nº4	2 de Dezembro	A importância da comunicação	Atividade sem comunicação. Grelha de estilos parentais
Sessão nº5	9 de Dezembro	A expressão de sentimentos positivos.	Formulação de elogios ao outro. Importância do elogio.
Sessão nº6	16 de Dezembro	A importância dos reforços positivos. A importância dos reforços negativos.	Utilização de reforço positivo e negativo adequado.

4.3. Implementação do programa

As sessões realizaram-se às terças-feiras das 19h00 às 21horas, durante seis semanas consecutivas numa das salas da CPP, devidamente preparada para a concretização de um programa em grupo, reunindo condições de espaço e de materiais.

A sala foi previamente reservada para as seis semanas e preparada antecipadamente com os materiais necessários para cada sessão, no final de cada sessão as mães preenchiam uma Grelha de Avaliação sobre a sessão (cf. Anexo II).

Inicialmente a facilitadora propôs-se a utilizar como suporte às sessões o gravador, sendo esta devidamente autorizada por cada uma das participantes.

Antes de iniciar a primeira sessão foi explicado o objetivo do estudo, a sua finalidade e as condições de participação, nomeadamente a garantia de anonimato. Foi também pedida a autorização para a recolha de dados, realçando-se que a utilização destes seria para fins meramente estatísticos e de investigação. O grupo de controlo foi apenas sujeito a recolha de dados para comparação com o grupo experimental.

4.4. Sessões do programa

As sessões do programa (cf. Anexo III) incluíam a realização de algumas atividades, sendo que a primeira parte de cada sessão pretendia que houvesse uma reflexão de continuidade das temáticas do programa. No final de cada sessão era distribuída uma folha de avaliação para as participantes preencherem com as suas opiniões ou eventuais sugestões ao programa.

De seguida, descrevem-se os temas e os objetivos (cf. Anexo IV):

1ª Sessão: Neste programa, a primeira sessão teve como principal objetivo a apresentação dos elementos do grupo e da técnica; legitimar a importância das figuras parentais no desenvolvimento da criança; avaliar as expectativas e crenças face ao próprio programa. A sessão iniciou-se com um reforço do esclarecimento já dado sobre o programa e com a entrega e explicação do Consentimento Informado (cf. Anexo V), do Questionário Sociodemográfico (cf. Anexo VI) e do EMBU-P para o devido preenchimento.

De seguida iniciaram-se as atividades com o “quebra-gelo”, que consistia numa breve apresentação dos participantes e na tarefa de desenhar numa folha em branco algo que identificasse a relação com a sua família. Na segunda atividade designada “Caixinha das dúvidas”, a técnica distribuiu duas tiras de papel a cada elemento, para

que escrevessem as suas dúvidas / receios e as colocassem na respetiva caixa. Posteriormente cada uma das dúvidas era discutida em grande grupo, sem que em momento algum se identificasse o autor da frase.

2ª Sessão: Esta sessão, teve como objetivo a gestão da ansiedade dos pais em relação à parentalidade. A primeira atividade pretendia partilhar o medo, o receio que cada uma sentiu quando experienciou o papel de ser mãe. Esta informação era escrita em papel e introduzida numa pequena caixa para que mais tarde se pudesse trabalhar em grupo.

Na segunda atividade, os participantes partilharam a experiência da maternidade, refletiram sobre os receios antes, durante e depois da gravidez. Esta dinâmica foi enriquecida com a visualização de um pequeno vídeo que partilhava medos de outras mães.

3ª Sessão: Esta sessão, cuja temática se relaciona com o autoconhecimento, teve como objetivo promover a exploração das perceções que cada participante tinha acerca do papel de pai/mãe e desconstruir ideias erradas acerca dessas mesmas características.

Na primeira atividade solicitou-se, através de Brainstorming, a cada elemento características do/a “*bom pai/boa mãe*” e as opiniões foram registadas numa cartolina que a técnica preencheu à medida que as mães davam o sua opinião. Com esta tarefa pretendia-se desmistificar a ideia de que não existe um perfil ideal de bom pai/ boa mãe.

A segunda atividade incidiu na autoestima, promovendo-a nas participantes, e demonstrando a importância da relação entre autoestima dos pais e autoestima dos filhos, sendo estes cruciais para o desenvolvimento desta competência nos filhos. Com recurso a um conjunto de frases previamente preparadas pela técnica, as mães selecionavam as que contribuía de forma positiva ou negativa para o desenvolvimento da autoestima nos filhos.

4ª Sessão: Esta sessão abordou o tema da importância da comunicação entre pais e filhos. Neste contexto, a comunicação entre os membros da família torna-se uma peça fundamental para potencializar e auxiliar o estabelecimento de relações satisfatórias.

Na primeira atividade, os elementos da equipa iriam organizar um jantar, sem que houvesse qualquer tipo de comunicação entre eles, sendo que cada elemento teria que selecionar uma tarefa da lista apresentada. No final, cada elemento teria que dizer a tarefa selecionada, refletindo que a falta de comunicação levaria a que vários elementos escolhessem a mesma tarefa para a organização do jantar.

A segunda atividade relacionou-se com os diferentes estilos parentais, onde foi distribuída uma grelha contendo frases de cada um dos estilos. Cada participante preenchia a grelha para posteriormente verificar os (s) estilos (s) parentais que mais se identificavam.

A última parte desta sessão foi dedicada à psicoeducação dos diferentes estilos parentais, recorrendo a exemplos para explicar cada um deles e apresentando as vantagens e desvantagens de todos.

5ª Sessão: Esta sessão aborda a expressão de sentimentos positivos, realçando a importância das brincadeiras, do toque e do elogio na relação pais-filhos, como formas de expressão de sentimentos positivos.

Na primeira atividade todos os elementos colocaram folhas brancas nas costas e circulando na sala escreviam um elogio nas folhas de todos os participantes. No final, retiravam a folha das costas e liam os comentários escritos. A reflexão desta dinâmica iniciou-se pelas manifestações de cada participante ao receber um elogio inesperado, fazendo a ponte para a relação pai-filho e para a importância do elogio em várias situações.

Na segunda atividade visualizaram-se vários tipos de elogios, para que as mães em conjunto com a técnica debatessem sobre a eficácia de cada um deles.

6ª Sessão: Esta sessão abordou a importância dos reforços positivos e reforços negativos e a sua aplicabilidade. Nesta atividade a facilitadora distribuiu cartões que continham frases com comportamentos bons e menos bons por parte das crianças. Após a leitura das situações cada mãe partilharia a reação que teria se aquele comportamento fosse do seu filho. A última parte da sessão passou por verificar se as mães adquiriram conhecimentos acerca da importância do reforço positivo e negativo e da sua aplicabilidade. Os últimos momentos da sessão foram guardados para o preenchimento do EMBU-P.

4.5. Método

4.5.1. Características da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 10 mães, sendo a sua maioria pertencentes ao meio urbano (n=9, 90.0%), casadas (n=7, 70.0%) e com uma média de idades de aproximadamente 41 anos (M=40.60; DP=7.67), variando entre os 30 e os 52 anos. A maioria tem o 9º ano (n=4, 40.0%) ou o 12º Ano (n=4, 40.0%). Apenas 2

(20.0%) apresentam habilitações superiores ao nível de licenciatura. A maioria das mães tem dois filhos (n=5, 50.0%), seguindo-se as que têm apenas um filho (n=4, 40.0%) e, por fim, as que tem três filhos (n=1, 10.0%). A média das idades dos seus filhos é de, aproximadamente, 12 anos (M=11.80, DP=4.02), sendo o mínimo de idade verificado os 3 anos e o máximo os 16 anos (Tabela 1).

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica da Amostra

<i>Variáveis Sócio Demográficas</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Sexo</i>	<i>Feminino</i>	10	100,0
	<i>Masculino</i>	0	0,0
<i>Local de Residência</i>	<i>Rural</i>	1	10,0
	<i>Urbano</i>	9	90,0
<i>Estado civil</i>	<i>Casado</i>	7	70,0
	<i>Divorciado</i>	3	30,0
<i>Habilitações Literárias</i>	<i>9ºano</i>	4	40,0
	<i>12ºano</i>	4	40,0
	<i>Licenciatura</i>	2	20,0
<i>Número de filhos</i>	<i>Um</i>	4	40,0
	<i>Dois</i>	5	50,0
	<i>Três</i>	1	10,0
<i>Idades</i>		<i>Média (Desvio Padrão)</i>	<i>Mínimo (Máximo)</i>
	<i>Idade das mães</i>	40.60 (7.67)	30 (52)
	<i>Idade dos filhos</i>	11.80 (4.02)	3 (16)

Na tabela 2, comparando a amostra do grupo experimental e o grupo de controlo, verificamos que a proporção de mães é igual nos dois grupos (n=5, 50%). Quanto ao local de residência, existe no grupo experimental uma proporção superior de mães provenientes de meio urbano (n=4, 80.00%), o mesmo se verificando no grupo de controlo (n=5, 100.00%), sendo neste caso a proporção obtida superior.

Relativamente ao estado civil, notamos no grupo experimental, um número inferior de mães casadas (n=2, 40.00%) enquanto no grupo de controlo todas as mães são casadas (n=5, 100.00%) sendo neste caso a proporção de mães casadas superior neste grupo. Nas habilitações literárias, podemos observar que no grupo de controlo, predominam as mães com habilitações inferiores (9º ano, n=3, 60.00%). No grupo de

controlo esta proporção já é inferior (n=1, 20.00%), destacando-se mais as mães com habilitações mais elevadas (12º ano, n=2, 40.00%; licenciatura, n=2, 40.00%).

No que refere ao número de filhos, no grupo experimental, destacam-se as mulheres com dois filhos (n=3, 60.00%) que se encontram em proporção superior comparativamente ao grupo de controlo (n=2, 40.00%). Já no grupo de controlo notamos que se destacam as mães que têm apenas um filho (n=3, 60.00%).

Por fim, no que concerne à idade das mães inquiridas, verificamos que as mães do grupo experimental são ligeiramente mais velhas (M=40.80, DP=8.90) em comparação com as mães do grupo de controlo (M=40.40, DP=7.30), verificando-se também que os filhos das mães do grupo experimental têm mais idade (M=14.00, DP=1.58) que os filhos das mães do grupo de controlo (M=9.60, DP=4.67).

Tabela 2

Caracterização Sociodemográfica da amostra entre grupo experimental e grupo de controlo

<i>Variáveis Sócio Demográficas</i>		<i>Grupo Experimental</i>		<i>Grupo de Controlo</i>		<i>Total</i>	
		<i>N (%)</i>		<i>N (%)</i>		<i>N (%)</i>	
<i>Sexo</i>	<i>Feminino</i>	5 (50.00%)	5 (50.00%)	5 (50.00%)	5 (50.00%)	10 (100.00%)	10 (100.00%)
	<i>Masculino</i>	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
<i>Local de Residência</i>	<i>Urbano</i>	4 (80.00%)	4 (80.00%)	5 (100.00%)	5 (100.00%)	9 (90.00%)	9 (90.00%)
	<i>Rural</i>	1 (20.00%)	1 (20.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	1 (10.00%)	1 (10.00%)
<i>Estado civil</i>	<i>Casado</i>	2 (40.00%)	2 (40.00%)	5 (100.00%)	5 (100.00%)	7 (70.00%)	7 (70.00%)
	<i>Divorciado</i>	3 (60.00%)	3 (60.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3 (30.00%)	3 (30.00%)
<i>Habilitações Literárias</i>	<i>9ºano</i>	3 (60.00%)	3 (60.00%)	1 (20.00%)	1 (20.00%)	4 (40.00%)	4 (40.00%)
	<i>12ºano</i>	2 (40.00%)	2 (40.00%)	2 (40.00%)	2 (40.00%)	4 (40.00%)	4 (40.00%)
	<i>Licenciatura</i>	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2 (40.00%)	2 (40.00%)	2 (20.00%)	2 (20.00%)
<i>Número de filhos</i>	<i>Um</i>	1 (20.00%)	1 (20.00%)	3 (60.00%)	3 (60.00%)	4 (40.00%)	4 (40.00%)
	<i>Dois</i>	3 (60.00%)	3 (60.00%)	2 (40.00%)	2 (40.00%)	5 (50.00%)	5 (50.00%)
	<i>Três</i>	1 (20.00%)	1 (20.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	1 (10.00%)	1 (10.00%)
<i>Idades</i>		<i>M (DP)</i>	<i>Min (Máx)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min (Máx)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min (Máx)</i>
	<i>Idade das mães</i>	40.80(8.90)	30 (52)	40.40(7.30)	33 (52)	40.60(7.68)	30 (52)
	<i>Idade dos filhos</i>	14.00(1.58)	12 (16)	9.60 (4.67)	3 (15)	11.80(4.02)	3 (16)

4.5.2 Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o Questionário Sociodemográfico, construído para o efeito, e a Escala EMBU-P, Escala de Perceção Materna sobre o Estilo Educativo Parental (Canavarro & Pereira, 2007).

4.5.2.1. Questionário Sociodemográfico

Este questionário é composto por 8 questões que têm como objetivo caracterizar os participantes no que diz respeito ao sexo, à idade, ao estado civil, ao número de filhos, à idade dos filhos, à posição que se encontra o filho que está em acompanhamento na CPP, às habilitações literárias dos participantes e ao local de residência.

4.5.2.2. EMBU-P (Escala de Perceção Materna sobre o Estilo Educativo Parental)

A escala EMBU-Pais de Castro, Pablo, Gómez, Arrindell & Toro (1997), versão Portuguesa de Canavarro e Pereira (2007) pretende avaliar os estilos parentais de acordo com a perceção dos próprios pais. A sua aplicação é bastante acessível sendo preenchida pelo sujeito a quem se destina, o que permite ao investigador obter uma resposta mais fiel que lhe permitirá avaliar a perspectiva de quem está dentro da relação (Canavarro & Pereira, 2007).

A versão original sueca da EMBU, desenvolvida por Perris e seus colaboradores em 1980, é de um dos instrumentos de autorrelato mais divulgado e utilizado no estudo dos estilos parentais educativos (Canavarro & Pereira, 2007). A validação da escala para a população portuguesa ocorre em 2007, verificando-se existência de três fatores *Suporte Emocional*, *Rejeição* e *Tentativa de Controlo*. O primeiro refere-se ao comportamento manifestado pelos pais relativamente à criança, este será responsável por a criança se sentir acolhida, aceite e confortável na presença dos pais. O segundo fator relata o comportamento dos pais que procuram a mudança da vontade da criança, que conduzirá a um sentimento de rejeição de si próprio. A terceira dimensão define o comportamento dos pais em orientar o comportamento da criança, de acordo com as expectativas dos pais (Canavarro & Pereira, 2007).

A análise fatorial com rotação *Varimax* permitiu identificar 3 fatores (*suporte emocional*, *rejeição* e *tentativa de controlo*) explicando 27.97% da variância do EMBU-

P respondido pelo pai e 25.75% da variância do EMBU-P respondido pela mãe (Canavarro & Pereira, 2007).

O EMBU-P é composto por 42 itens, organizados em escala ordinal tipo *Likert* com quatro alternativas de resposta: 1 “*não, nunca*”; 2: “*sim, às vezes*”; 3: “*sim, frequentemente*”; 4: “*sim, sempre*”.

O EMBU-P é constituído por 3 subescalas: *suporte emocional*, *rejeição* e *tentativa de controlo*. A subescala de *suporte emocional* (itens 1, 10, 16, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 36, 40, 41, 42) pretende avaliar os estilos educativos caracterizados pela expressão verbal e física de suporte afetivo dos pais, a aceitação parental e a disponibilidade física e psicológica dos pais. A subescala de *rejeição* (itens 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 25, 31, 33, 34, 35, 37, 38) contempla os itens que avaliam os estilos educativos em que os pais manifestam hostilidade/agressão verbal e física e não-aceitação da criança. A subescala de *tentativa de controlo* (itens 3, 6, 7, 9, 15, 19, 23, 24, 26, 29, 39) reúne os itens referentes aos estilos educativos em que os pais empreendem tentativas de controlar o comportamento das crianças, demonstrações de exigência e de grande preocupação em relação ao bem-estar dos filhos (Canavarro & Pereira, 2007).

Os dados descritivos do EMBU-P obtidos por Canavarro & Pereira (2007) são os seguintes: para os pais, $M=44.56$, $DP=5.39$ na subescala suporte emocional, $M=26.98$, $DP=4.79$ na subescala rejeição e $M=28.10$, $DP=4.64$ na subescala tentativa de controlo; para as mães $M=47.05$, $DP=4.77$ na subescala suporte emocional, $M=27.52$, $DP=4.55$ na subescala rejeição e $M=29.7$, $DP=4.51$ na subescala tentativa de controlo. Estes dados, no qual as mães revelam níveis mais elevados do que os pais em todas as dimensões, sugerem um maior envolvimento das mães nas práticas educativas parentais.

Os Coeficientes de *alpha de Cronbach* apresentam valores aceitáveis de consistência interna no EMBU-P respondido pelos pais: $0,82$ na escala suporte emocional, $0,78$ na escala rejeição, e $0,73$ na escala tentativa de controlo; no EMBU-P respondido pelas mães foi obtido um *alpha de Cronbach* de $0,80$ na escala suporte emocional $0,74$ na escala rejeição e $0,71$ na escala tentativa de controlo (Canavarro & Pereira, 2007).

4.5.2.3. Procedimento

Procedeu-se aos pedidos de autorização, inicialmente à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (cf. Anexo VII), tendo um parecer positivo (cf. Anexo VIII) e em seguida os pedidos de autorização para a utilização dos instrumentos (cf.

Anexo IX), tendo sido aprovados pela Senhora Doutora Cristina Canavarro (cf. Anexo X).

Foram constituídos o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo, e ambos os grupos preencheram no início do programa o Questionário sociodemográfico e assinaram a Declaração de Consentimento Informado. O EMBU-P foi administrado no início e no final do programa. Foram explicados todos os pormenores às participantes, quer no grupo experimental quer no grupo de controlo informando-as do programa, este foi detalhadamente explicado às participantes do grupo experimental, tendo em conta que estas iriam participar no Programa de Práticas Educativas Parentais. Ao grupo de controlo foi explicado, que não haveria intervenção, mas que a sua participação e a recolha dos dados seria muito importante para a investigação, e lhes iriam ser administrados os instrumentos acima referidos.

Os indivíduos que concordaram em participar no estudo assinaram a Declaração do Consentimento Informado e receberam o EMBU-P para ser preenchido, assim como o Questionário sociodemográfico.

Os dados foram recolhidos na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Pessoa, a sua administração foi realizada em conjunto com as respetivas mães de cada grupo. De modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, os instrumentos foram entregues e recolhidos em envelopes fechados. Importante referir que os questionários e os consentimentos informados foram guardados em envelopes distintos para que não houvesse emparelhamento dos mesmos, e foi atribuído um código para emparelhar o momento 1 com o momento 2.

A análise estatística dos dados foi realizada com recurso ao SPSS versão22.

4.5.2.4. Análise da normalidade da distribuição dos resultados

Na análise da normalidade dos resultados obtidos nas dimensões Suporte Emocional, Rejeição e Tentativa de Controlo, recorreu-se ao teste de Shapiro-Wilk. De acordo com a Tabela 3 verifica-se que em ambos os grupos (grupo experimental e grupo de controlo) e em ambos os tempos de avaliação, os resultados não se apresentam significativos, o que significa que em todos os casos os resultados apresentam uma distribuição normal, o que possibilita a utilização de testes paramétricos em futuras análises.

Tabela 3

Análise da normalidade dos resultados obtidos na Dimensões Suporte Emocional, Rejeição e Tentativa de Controlo

Tempo	Variáveis	Grupo			
		Experimental (n=5)		Controlo (n=5)	
		SW	p	SW	p
Tempo 1	Suporte Emocional	0.80	0.08	0.87	0.25
	Rejeição	0.96	0.79	0.89	0.33
	Tentativa de controlo	0.86	0.23	0.88	0.33
Tempo 2	Suporte Emocional	0.91	0.49	0.86	0.21
	Rejeição	0.96	0.81	0.84	0.18
	Tentativa de controlo	0.97	0.84	0.92	0.54

4.5.2.5. Análise dos dados e interpretação dos resultados.

- ❖ **Avaliar a eficácia do Programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais, no momento pré e pós teste no grupo experimental.**

Grupo Experimental

Conforme se pode verificar os resultados expostos na Tabela 4, relativos às diferenças entre o momento de pré-teste e o de pós-teste no grupo experimental, não foi possível observar, de acordo com o teste *t* para amostras emparelhadas, diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos, no que refere às dimensões Suporte Emocional ($t=-1.30, p>0.05$), Rejeição ($t=0.19, p>0.05$) e Tentativa de Controlo ($t=0.43, p>0.05$), o que significa que o programa de intervenção, desenhado e implementado no sentido de se promoverem as práticas educativas parentais junto de mães cujos filhos se encontravam a ter acompanhamento individual na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, não se mostra eficaz na promoção das práticas educativas avaliadas através do EMBU-P.

Tabela 4

Diferenças entre o momento pré-teste e o momento pós-teste no grupo experimental (teste t)

Variáveis	Tempo				t	p
	T1 (n=5)		T2 (n=5)			
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Suporte Emocional	43,40	6,30	46,40	1,51	-1.30	0.26
Rejeição	30,60	2,40	30,20	4,43	0.19	0.86
Tentativa de Controlo	29,40	4,56	29,00	3,53	0.43	0.69

❖ **Análise diferencial no momento pré-intervenção**

De acordo com a Tabela 5, pode-se observar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, na fase de pré-teste, quer ao nível das dimensões Suporte Emocional ($t=-1.20$, $p>0.05$), Rejeição ($t=-1.02$, $p>0.05$) e Tentativa de Controlo ($t=-0.35$, $p>0.05$), o que significa que o programa de intervenção, desenhado e implementado no sentido de se promoverem as práticas educativas parentais junto de mães cujos filhos se encontravam a ter acompanhamento individual na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, não se mostra eficaz na promoção das práticas educativas avaliadas através do EMBU-P.

Tabela 5

Diferenças entre grupo de controlo e o grupo experimental na fase de pré-teste (teste t)

Variáveis	Grupo				t	p
	Experimental (n=5)		Controlo (n=5)			
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Suporte Emocional	43,40	6,30	47,80	5,26	-1.20	0.27
Rejeição	30,60	2,40	28,80	3,11	-1.02	0.34
Tentativa de controlo	29,40	4,56	30,40	4,56	-0.35	0.74

❖ Análise diferencial no momento pós-intervenção

Na última análise, pretendeu-se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados médios obtidos em cada uma das 3 dimensões do EMBU-P, entre o grupo de controlo e o grupo experimental na fase de pós-teste. De acordo com o teste *t* para amostras independentes não foi possível obter resultados significativos nas dimensões Suporte Emocional ($t=-1.23$, $p>0.05$), Rejeição ($t=0.48$, $p>0.05$) e Tentativa de Controlo ($t=-0.47$, $p>0.05$).

Tabela 6

Diferenças entre grupo de controlo e grupo experimental na fase de pós-teste (teste t.)

Variáveis	Grupo				t	p
	Experimental (n=5)		Controlo (n=5)			
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Suporte Emocional	46,40	1,51	50,20	6,76	-1.23	0.26
Rejeição	30,20	4,43	28,60	5,98	0.48	0.64
Tentativa de controlo	29,00	3,53	30,20	4,43	-0.47	0.65

Na **Figura 1**, na página seguinte, visualiza-se um gráfico ilustrativo dos vários resultados obtidos nas análises intra e intergrupos acima efetuadas, salientado novamente que em nenhuma das análises foram obtidos resultados estatisticamente significativos.

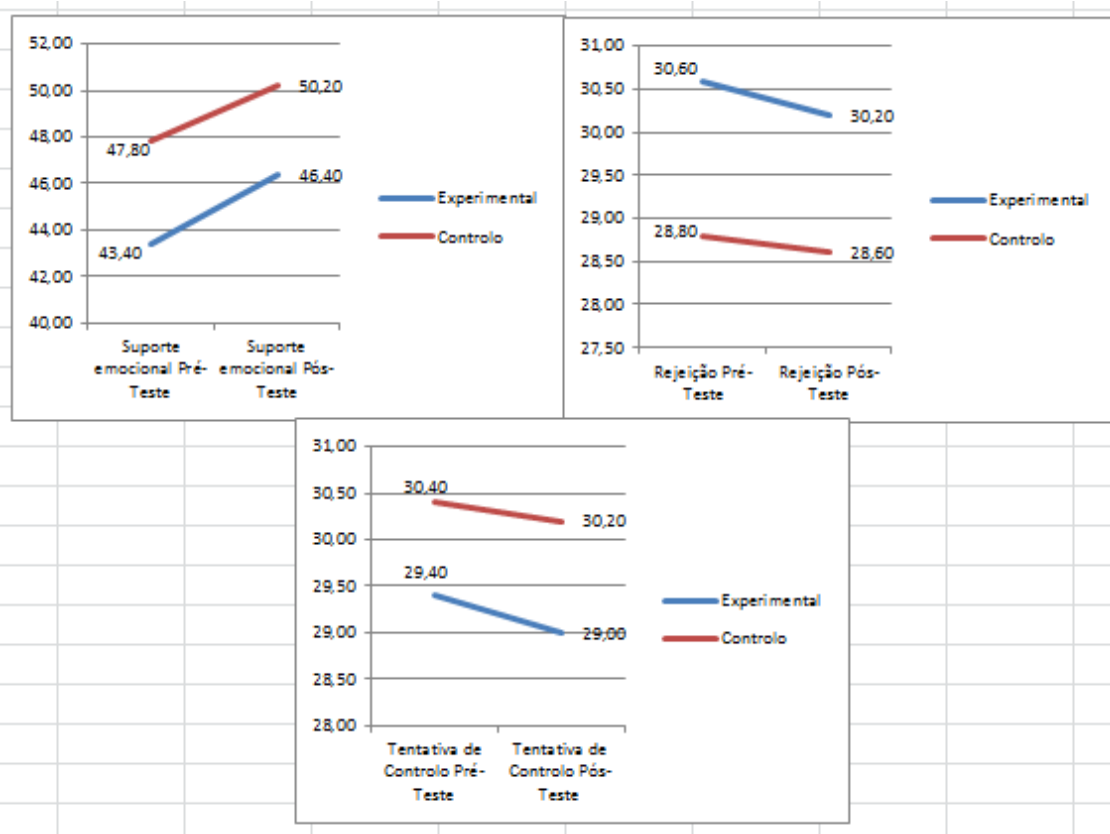


Figura 1: Gráfico resumo dos resultados obtidos nas análises intra e inter-grupos

4.5.3. Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar a eficácia de um programa de promoção de práticas educativas parentais com mães. Para efeito foram analisadas três diferentes dimensões avaliadas pela Escala EMBU-P sendo elas, suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo. Esta análise foi efetuada em dois diferentes momentos e a dois diferentes grupos, um de controlo e um experimental.

No primeiro passo importa verificar a análise da normalidade entre os dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo), onde os resultados obtidos não foram significativos permitindo confirmar uma distribuição normal. De seguida no grupo experimental foram avaliadas as diferenças entre o momento pré-teste e pós-teste, nas dimensões Suporte Emocional, Rejeição e Tentativa de Controlo, não se verificando diferenças estatisticamente significativas. Nesta fase seria de esperar um aumento destas competências neste grupo, por influência do programa de promoção a que estas mães foram sujeitas.

Na análise dos dois grupos, na fase pré-teste, nas dimensões Suporte Emocional, Rejeição e Tentativa de Controlo, os grupos eram homogêneos nas suas práticas educativas parentais. Por último, a análise dos dois grupos na fase pós-teste nas três dimensões, não houve resultados significativos.

Importa salientar, como referem alguns autores, que o suporte emocional é um dos principais fatores relevantes para a promoção da autoestima, e que esta está relacionada com o conhecimento de si mesmo, com uma dimensão valorativa e julgadora do eu (Rosenberg, 1979; Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007; Weber, Stasiak & Brandenburg, 2003; Campos & Cruz, 2011).

Outro fator explicativo dos resultados encontrados poderá relacionar-se com o facto de as mães terem filhos em acompanhamento psicológico, e como tal algumas das práticas já terem sido de alguma forma abordadas nas sessões. Assim, aquando do preenchimento do EMBU-P a familiaridade do tema poderá ter contribuído para respostas cujos valores refletem uma utilização de tais práticas.

A desejabilidade social poderá ter sido um fator importante na fase pré-teste de preenchimento do instrumento, pois apesar de se ter tornado o momento informal e de se ter explicado às mães que a facilitadora estaria completamente disponível para esclarecer qualquer dúvida, tal facto não se verificou.

Uma grande parte das sessões do programa de intervenção, centrou-se em atividades que promovem as competências que as mães têm de dar aos filhos, como o suporte emocional, e a mudança positiva que ocorreu a este nível, ainda que não significativa, foi mais relevante comparativamente às outras duas dimensões.

É importante referir que o tempo decorrido entre o fim da intervenção e o momento da avaliação final, foi muito reduzido, tendo sido administrado o EMBU-P na última sessão do programa, não tendo decorrido mais tempo, o que seria o ideal para um correto follow-up, podendo assim não ter havido uma melhor consolidação da competências adquiridas durante as atividades realizadas e não havendo uma mudança mais significativa. Acresce o facto de durante o tempo em que ocorreu o programa, as mães do grupo de controlo terem sido sujeitas a fatores ou situações determinantes, que pudessem potenciar as suas capacidades de expressão de suporte emocional, e um controlo dos níveis de tentativas de controlo dos filhos e rejeição.

Quanto maior a dimensão da amostra, maiores serão as probabilidades de encontrar diferenças, enquanto comparando dois grupos com poucos sujeitos pequenas diferenças não se revelarão significativas. As poucas alterações verificadas nos resultados, poderão

encontrar uma explicação na dimensão da amostra que além do mais, por ser reduzida exige a utilização de testes não paramétricos, que são por si próprios menos sensíveis a possíveis diferenças.

Nicholson e colaboradores (2002) referem ainda uma outra questão inerente ao facto das amostras reduzidas, e que tem a ver com as dificuldades que tal situação acarreta em termos de possibilidades de generalização de eventuais diferenças encontradas. Todavia, também afirmam os autores que, em formato de pequeno grupo, trabalham de forma mais produtiva.

Os resultados da presente investigação refletem dados inerentes apenas à avaliação das mães. No entanto, seria também enriquecedor em futuras investigações que a avaliação das práticas parentais não fosse centrada numa só pessoa, mas englobasse também a avaliação dos elementos que compõem a família, nomeadamente pais e irmãos.

4.6. Conclusão

O trabalho realizado teve como objetivo a possibilidade de disponibilizar às mães e famílias, ferramentas que lhes permitam responder de forma mais adequada às dificuldades que encontram no desempenhar das suas funções educativas. A discussão e aprendizagem de formas alternativas de comunicar e de educar promovem o desenvolvimento da criança e desenvolve nos pais um sentimento de maior bem-estar emocional (Marujo, 1997).

As mães refletiram e partilharam experiências, discutindo atitudes e chegando a conclusões que influenciavam os filhos com os seus comportamentos. São vários os fatores que podem influenciar na relação e educação das crianças, desde o ambiente familiar à forma como os pais agem com os filhos. Desde os mais permissivos aos mais autoritários, a personalidade e até o estado emocional de cada um são competências e fatores que influenciam negativamente a relação e conseqüente o desenvolvimento dos filhos.

As práticas educativas parentais relativas ao estabelecimento de limites à comunicação, ao ensino de responsabilidades e à expressão de afeto são citadas como essenciais à promoção de autoestima, autonomia e habilidades sociais nos filhos (Silva & Marturano, 2002). Os pais que estabelecem regras e verificam que elas sejam cumpridas, que valorizam a aquisição de responsabilidades gradativas, que incentivam o

diálogo, dispõem-se a ouvir criança e mostram-se carinhosos têm mais facilidade de inculcar o sentido de responsabilidade, serem mais comunicativos e autoconfiantes nas suas relações, prevenindo condutas impulsivas, agressivas ou excessivamente inibidas. Por outro lado, uma relação pouco carinhosa com os filhos, o uso de práticas disciplinares coercitivas ou inconsistentes e uma supervisão inadequada do comportamento dos filhos aumentam o risco das crianças desenvolverem problemas comportamentais e emocionais significativos (Gomide, 2003; Salvo, Silveira & Toni, 2005).

As relações familiares são muito importantes, e geralmente os pais recebem pouca preparação, além da própria experiência como pais, sendo a maior parte da aprendizagem durante a realização da tarefa por meio do ensaio e erro. O surgimento de problemas comportamentais e emocionais em crianças e adolescentes tem motivado o desenvolvimento de intervenções dirigidas aos pais, tais como o treinamento de pais (Olivares, Mendez & Ros, 2005).

Segundo Portugal (1998), geralmente os estudos indicam que crianças de famílias onde as regras são claras e consistentes parecem ser mais competentes e autoconfiantes, parecendo ser importante a definição clara de regras e limites. O estilo mais benéfico para a criança parece ser aquele, onde a exigência se junta com a capacidade de resposta às necessidades da criança que se sente segura e compensada. O trabalho com pais está fundamentado no argumento, de que a falta de capacidades parentais é, pelo menos parcialmente, responsável pelo desenvolvimento ou manutenção de padrões de interação familiar perturbadores e conseqüentemente, de problemas de comportamento nos filhos (Marinho, 2005).

Alguns estudos mostram que a intervenção atingirá o seu maior grau de eficácia se acontecer no meio familiar, quando esse for o contexto em que se encontram as variáveis relevantes responsáveis pela manutenção do comportamento problema (Baraldi & Silveira, 2003, Lohr, 2003; Olivares et al., 2005). Sendo assim, será necessário treinar os pais ou outro adulto significativo do contexto familiar que possa contribuir, com seu comportamento, para alterar o comportamento desadaptativo da criança ou do adolescente. Esses adultos, além de poderem intervir no momento preciso (por terem acesso imediato ao comportamento problema), normalmente controlam ferramentas de reforço muito poderosas e significativas para a criança e para o adolescente, tais como atenção e afeto. Por essas razões, os pais são usualmente, o principal agente de mudança no processo terapêutico de seus filhos, atuando como

mediadores entre a orientação profissional e a implementação de ambiências favoráveis à mudança da criança no seu ambiente natural (Mestre & Corassa, 2002; Silvaes, 1995).

O objetivo de mudança que se pretende produzir nos filhos irá solicitar mudanças no modo de comunicação dos pais para com os filhos, assim como na capacidade de expressar sentimentos positivos e negativos, ouvir com empatia, fazer e responder a perguntas, admitir erros e pedir desculpas, dar e pedir *feedback* e demonstrar aceitação ou reprovação do comportamento dos filhos de maneira assertiva. As crianças cujos pais apresentam um conjunto mais desenvolvido de capacidades sociais educativas têm mais oportunidades de desenvolver autonomia, competência social, autoeficácia e melhor desempenho académico (Del Prette & Del Prette, 2011).

Quer a nível internacional, quer a nível nacional, existe um interesse crescente na produção de investigações nesta área, concretamente de dados empíricos que ajudem de forma mais sustentada a perceber quais as características dos programas que vão de encontro às necessidades dos diferentes tipos de participantes.

O estudo realizado contribuiu para a investigação, ao analisar a eficácia do Programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais implementado na CPP, na capacidade que as mães têm de perceber o suporte emocional, que conferem aos seus filhos, assim como as tentativas de controlo respeitantes ao seu comportamento e na rejeição a nível parental. Apesar de os resultados obtidos não se revelarem significativos, acabou por se verificar um contributo positivo do programa, uma vez que houve uma ligeira melhoria, na percepção que as mães têm do suporte emocional, na capacidade que têm de reforçar e apoiar positivamente o comportamento dos seus filhos. Também se notou nas mesmas, uma atitude diferente não havendo uma tendência tão grande para adotarem comportamentos de manipulação em relação aos seus filhos, que possam conduzir a sentimentos de autorejeição por parte destes. A percepção que as mães têm, sobre a tentativa de controlo, onde os pais tentam controlar o comportamento das crianças e a manifestação de exigência em relação aos seus filhos, também diminuiu, apesar da diminuição da tentativa de controlo se verificar mais significativa, ou seja, conseguir níveis mais baixos no grupo experimental.

A grande maioria dos trabalhos desenvolvidos no âmbito dos programas de práticas educativas parentais não assumem um formato de investigação e, como tal, em muitos dos casos, a eficácia dos programas baseia-se nas afirmações de satisfação e utilidade dos participantes, e não em estudos rigorosamente controlados. Ao longo da realização

deste projeto foi possível verificar que existe um interesse na comunidade científica pela educação parental, contudo consideramos que a investigação nesta área é escassa. Seria de maior relevo uma boa análise da eficácia dos programas para se conseguir entender se é possível ou não alterar comportamentos menos adequados dos pais na relação com os filhos.

A continuação de investigações no domínio do desenvolvimento de instrumentos de avaliação, seria de elevada relevância, por existirem falhas a este nível, mais especificamente instrumentos validados ou mesmo construídos para a população portuguesa, em diversas áreas da parentalidade. Os programas de educação parental são importantes se percebermos que a qualidade das experiências vivenciadas na família é relevante para o bom desenvolvimento da criança. Em Portugal é já evidente o desenvolvimento de algumas iniciativas ao nível da Educação Parental, embora haja ainda um longo caminho a percorrer.

Segundo Mahoney e colaboradores (1999), a formação de pais inclui uma gama de conteúdos diversificada, como fornecer informação sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, apoiar os pais no ensino de determinadas habilidades ou competências aos seus filhos e na gestão de problemas de comportamento. Para estes autores os resultados que se esperam dos programas de formação parental abrangem aspetos diferentes como por exemplo, melhorias nos conhecimentos dos pais, melhorias na prestação de cuidados, melhorias na relação pais criança e aquisição de competências específicas, por parte das crianças.

Tendo em conta as lacunas existentes ao nível da investigação empírica nacional sobre os programas parentais, considero que a criação deste programa e a respetiva aplicação tornou esta investigação uma mais-valia para o estudo de programas promotores das práticas educativas parentais.

É de realçar a importância a nível pessoal e profissional advinda da construção de todo este projeto. O contacto com as mães que participaram no estudo tornou-se a experiência mais desafiante e mais enriquecedora de toda a investigação.

Em jeito de conclusão, poderia referir as mudanças no contexto familiar, associadas aos conhecimentos científicos da psicologia estabelecem estímulos suficientes para o desenvolvimento de iniciativas a nível da educação parental. A investigação nesta área será de grande importância, pois os estudos só trarão contributos para a intervenção em educação parental, na medida em que a promoção do bem-estar junto das figuras parentais traz um impacto positivo nas suas práticas educativas e, conseqüentemente, na

relação com as crianças (Ribeiro, 2003). É essencial alargar os horizontes educacionais dos pais, através de programas de educação parental, pois através destes é possível estabelecer com os pais, os padrões e competências adequadas ao desenvolvimento harmonioso de cada criança.

REFERÊNCIAS

Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M., Cruz, O., Gaspar F. & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental. Relatório 2007-201*, Universidade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Coimbra, Minho e Lisboa.

Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Quarteto Editora.

Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto.

Almeida, A., Abreu-Lima, I., Cruz, O., Gaspar, M. F., Brandão, T., Alarcão, M., Ribeiro Santos, M., & Cunha Machado, J. (2012). Parent education interventions: Results from a national study in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 135-149.

Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. Childrearing practices and behavior problems in preschool children. *Psicologia: reflexão e crítica*, 4, (3), 449-460.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102.

Alves, J. (1977). *Direito Romano*. 2, 6ªed, Rio de Janeiro: Forense.

Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57-68.

Disponível em http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/conteudos_geral.

Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*, 235-258. Campinas: Alínea.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, (4)1887-907.

Disponível em [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-8624](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-8624).

Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Development Psychology*, 4 (1) 99-102, 1971. Disponível em <http://www.apa.org/pubs/journals/dev/>.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.

Disponível em [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-8624](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-8624).

Bijou, S. (1984). Parent Training. Actualizing the critical conditions of early childhood development. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. 15-26. New York: The Guilford Press.

Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mothers and friends in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69(21), 427-442.

Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/journal>.

Boutin, G. & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse: Éditions Privat.

Branden, N. (2002). *Auto-estima e os seus pilares*. (7. Ed) São Paulo: Saraiva.

Brandenburg, O., Viezzer, A. & Weber, L. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8 (1), 71-79.

Disponível em <http://www.scielo.br/revistas/pusf/paboutj.htm>.

Brandenburg, O., Prado, P., Viezzer, A. & Weber, L. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 17 (3), 323-331.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Brock, G., Oertwin, M. & Coufal, J. (1993). Parent education: Theory, research and practice. In M.Arcus, J. Schvaneveldt & J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education. The practice of family life education*, 2, 87-114. Newbury Park: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In Wozniak, R. & Fisher, K. (Eds.). *Development in context, acting and thinking in specific environments*. New Jersey: LEA.

Campos, D. & Cruz, O. (2011). Questionário dos Estilos Parentais (Q.E.P.). Universidade do Porto. *Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação*. 1641-1654.

Canavarro, M. & Pereira. (2007). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspetiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU-P. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 271-286.

Disponível em <http://www.psiquilibrios.pt/catCIPSIREvistas.html>.

Castro, J., Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W.A. & Toro, J. (1997). Assessing rearing behavior from the perspective of the parents: a new form of the EMBU. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 230-235.

Chaves, A. M., Guirra, R., Borrione, R. T. & Simões, F. (2003). Significados de protecção a meninas pobres da Bahia do século XIX. *Psicologia em Estudo*, 8, 85-95.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Costa, F., Teixeira, M. & Gomes, W. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. Respondingness and demandingness: two scales to evaluate parenting styles. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 465-473.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Coutinho, M. (1999). *Intervenção precoce: Estudo dos efeitos de um programa de formação parental destinado a pais de crianças com Síndrome de Down*. Dissertação de Doutoramento em Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1, 55-64.

Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo>.

Cummings, E. & Cummings, J. (2002). Parenting and Attachment. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting*. 5. (2nd ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dangel, R. & Polster, R. (1984). Winning! A systematic empirical approach to parent training. In R. Dangel & R. Polster (Eds.), *Parent Training*, 162-201. New York: The Guilford Press. Disponível em <http://www.cebc4cw.org/topic/parent-training/>.

D'Ávila- Bacarji, K., Marturano, E. & Elias, L. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. Parental support: a study on children with school problems. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 107-115.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivência para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Demick, J. (2002). Stages of Parental Development. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting*. 3 (2nd ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dessen, M., Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Dias, I. (2004). *A Violência na Família. Uma Abordagem Sociológica*. Biblioteca das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Dombrowsky, L. (2010). *Parents in partnership: A parent engagement policy for Ontario schools*. Ministry of Education's website at www.edu.gov.on.ca.

Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Dunst, C. & Trivette, C. (1994). Aims and principles of family support programs. In C. Dunst, C. Trivette & A. Deal (Eds.), *Supporting and strengthening families - Methods, strategies and practices*, 30-48. Cambridge: Brookline Books.

Engels, F. (1974). *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

Ferreira, L. (2008). *Co-construir o tempo: Avaliação de um curso de formação parental e parentalidade masculina positiva em contexto de risco*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa Psicologia.

First, J. & Way, W. (1995). Parent Education outcomes: Insights into transformative learning. *Family Relations*, 44, 104-109.

Freitas, A. & Piccinini, C. (2010) Práticas educativas parentais em relação aos filhos únicos e ao primogénito. *Estudos em Psicologia*, 27 (4), 515-528.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Fuster, E. & Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gamson, B., Hornstein, H. & Borden, B. (1989). Adler-Dreikurs Parent Study Group Leadership Training. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*, 279-304. California: Academic Press, Inc.

Gimeno, A. (2001). *A família – o desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*, 21- 60. Campinas: Alínea.

Gomide, P., Millan, D., Boaron, M., Rasquim, S., Czecko, N. & Ribas C. (2005). Práticas parentais educativas e gravidez na adolescência. Parenteral education practices and adolescent pregnancy. *Rev.méd.Paraná*, 63 (2), 32-36.

Disponível em <http://portalrev.enfermagem>.

Gomide, P. (2006) *Inventário de Estilos Parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.

Gordon, T. (1970). *Parent Effectiveness Training. The tested new way to raise responsible children*. New York: New American Library, Inc.

Grus, J. & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

Disponível em <http://www.apa.org/pubs/journals/dev/>.

Hall, M. (1984). Responsive Parenting. A large-scale training program for schooldistricts, hospitals and mental health centers. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*, 67-92. New York: The Guilford Press.

Hart, L. (1992). *A família moderna: uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma relação madura e saudável entre pais e filhos*. Tradução de Ricardo Gouveia. São Paulo: Saraiva.

Herbert, M. (2004). Parenting Across the Lifespan. In M. Hoghughi, & N. Long (Eds.), *Handbook of Parenting. Theory and Research for Practice*. London: Sage Publications.

Hoffman, M. (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239.

Disponível em <http://www.apa.org/pubs/journals/dev/>.

Kagan, J. (1956). The child's perception of the parents. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53 (2), 257-258. Disponível em <http://www.apa.org/pubs/journals/abn/>.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (1), 11-22.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Lamborn, S., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/journal>.

Lima, A. O. (1999). O papel da família no ajustamento social e psicológico da criança. *Revista Symposium*, 3, 48-50.

Lohr, S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*, 293-310. Campinas: Alínea.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. Wiley Ed.: New York.

Maccoby, E. (1992). The role of parents in the socialization of children. An historical overview. *Development Psychology*, 28 (6), 1006-10017.

Disponível em <http://www.apa.org/pubs/journals/dev/>.

Machado, H. (2005). Reflexões sobre concepções de família e empresas familiares. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 317-323.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P. & Spiker, D. (1999). Parent Education in Early Intervention: A Call for a Renewed Focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3), 147-149.

Maldonado, T. (1997). *Comunicação entre pais e filhos. A linguagem do sentir*. (21ªed.). São Paulo: Saraiva.

Marinho, M. L. (2005). Um programa estruturado para o treinamento dos pais. In V. E. Caballo & M. A. Simon (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos* (pp.417-443). São Paulo: Santos.

Marin, A. & Levandowski, D. (2008). Práticas educativas no contexto da maternidade adolescente: breve revisão de literatura. Childrearing practices in the context of adolescent motherhood: brief literature review. *Interação e Psicologia*, 2 (1), 107-113.
Disponível em <http://seer.ibict.br>.

Marujo, A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio emocional: propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*, 129-141. Lisboa: Educa.

Medway, F. (1989). Measuring the Effectiveness of Parent Education. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. 237-256. California: Academic Press, Inc.

Mendez-Baldwin, M. & Busch-Rossnagel, N. (2003). Changes in Parental Sense of Competence and Attitudes in Parents Involved in a Head Start Program as a Result of Participation in a Parent Education Workshop. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 6 (2), 331-344.
Disponível em <http://www.tandfonline.com>.

Mestre, M., & Corassa, N. (2002). Mediadores no sucesso da psicoterapia comportamental. In H. J. Guilhardi, M. B. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição*, 10, 221-240). Santo André: ESETEC Editores Associados.

Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Children and Family Studies*, 16, 39-47.

Disponível em <http://journals.uvic.ca>.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge: Harvard University Press.

Minuchin, S. (1990). Famílias: Funcionamento & Tratamento. *Artes Médicas*, 25-69.

Minuchin, S. & Fishman, H. (2003). *Técnicas de terapia familiar*. Belo Horizonte: Arned.

Morris, A., Cui, L. & Steinberg, L. (2013) Parenting research and themes: what we have learned and where to go next. In Larzalere, R., Morris, A., Harrist, A. *Authoritative Parenting: Synthesizing Nurturante and Discipline for Optimal Child Development*. American Psychological Association.

Muñoz, I., Rebollo, M., Fernández-Molina, M. & Morán, R. (2007). Perception of parental socialization strategies in adoptive and non-adoptive families. *Psicothema*, 19 (4), 597-602.

Disponível em <http://www.psicothema.com>.

Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R. & Brenner, V. (2002). One Family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development*, 80 (3), 362-371.

Disponível em [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1556-6676](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1556-6676).

Nogueira, A. (2001). Trabalho Curativo com Pais de Crianças e Jovens em Perigo de Inadaptação Psicossocial. *Revista da Universidade Moderna do Porto*, 6, 120-129. Porto: Coleção Estudos Psicopedagógicos.

Disponível em <http://sigarra.up.pt>.

Nunes, T. (1994). O Ambiente da Criança. *Cadernos de Pesquisa*, 89, 5-23.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Olivares, J., Mendes, F. & Ros, M. (2005). O treinamento de pais em contexto clínicos e da saúde. In V. E. Caballo & M. A. Simon (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos*. 365-385. São Paulo: Santos.

Oliveira, S. (2008). *Formação parental em quatro concelhos: Projecto “Crianças e jovens em risco”*. Fundação Gulbenkian: Lisboa.

Pacheco, J., Hutz, C. (2009). Variáveis familiares preditoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. Family variables that predict anti-social behavior in adolescents who committed criminal transgressions. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (2), 213-219.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M. & Mendonça. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behaviour problems among Portuguese school-aged children. *Journal Child and Family Studies*, 18, 454-464.

Disponível em <http://journals.uvic.ca>.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. (6º ed) Edições Silabo.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.

Pratta, E. & Santos, M. (2007). Família e Adolescência: A Influência no Desenvolvimento Psicológico de seus Membros. *Psicologia em Estudo*, 12 (12), 247-256.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Quintana, J, Byrne, S. Chaves, M. Ruiz, B. López, M. & Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2),121-133.

Disponível em <http://www.psychosocial-intervention.org>.

Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Málaga, Espanha.

Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família*. Perspectiva Sistémica. Porto: Afrontamento.

Relvas, A. P. & Alarcão, M. (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ribeiro, M. (2003). *Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Correa, A. D., Martín, J. & Rodríguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community center-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1049-1064.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Roussel, L. (1992). *La famille en Europe occidentale: différences et convergence*, in Gref/Aislef, *Familles et contextes sociaux*, Actes du Colloque de Lisbonne, Cies, 115-131.

Salvo, C., Silveiras, E. & Toni, P. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22 (2), 187-195.

Disponível em <http://www.scielo.br/>.

Sampaio, D. (1984). Terapia Familiar Sistémica: Um Novo Conceito, Uma nova Prática. *Acta Médica Portuguesa*, 5, 67-70.

Disponível em <http://www.actamedicaportuguesa.com>.

Sampaio, D. & Gameiro, J. (1998). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.

Sampaio, D. (1991). *Ninguém Morre Sozinho*. O adolescente e o suicídio. Caminho: Coleção Universitária.

Sampaio, D. & Gameiro J. (2004). *Terapia familiar (5ªed)*. Porto: Edições Afrontamento.

Sampaio, D., Cruz, H. & Carvalho, M. (2008). *Crianças e Jovens em Risco- A família no centro na intervenção*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sebastião, J. (1998). *Crianças de Rua – Modos de Vida Marginais na Cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta Editora.

Silva, A. Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2000). Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3 (3), 203-215.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Silva, A. & Marturano, E. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise a luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 227-235.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Silvares, E. (1995). Intervenção clínica e comportamental com crianças. In B. Range (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*.133-141. Campinas: Editorial Psy.

Simões, M., Martins, R., & Formosinho, M. (2006). Regulação do exercício do poder paternal: aspectos jurídicos e avaliação psicológica. In A. C. Fonseca, M. R. Simões, M. C. Tabora Simões, & M. S. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense*. Coimbra: Almedina.

Sprenkle, D. & Bischof, G. (1994). Contemporary family therapy in the United States. *Journal of Family Therapy*, 16, 5-23.

Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/journal>.

Stanhope, M. (1999). Teorias e Desenvolvimento Familiar. In Stanhope, M. & Lancaster, J. (1999). *Enfermagem Comunitária: Promoção de Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos*. Lisboa: Lusociência.

Távora, M. T. (2003). Evolução e crescimento de pais e filhos: Mudanças necessárias nessa relação. *PSICO*, 34 (1), 23-38.

Teixeira, M., Bardagi, M. & Gomes, W. (2004). Refinamento de um Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. *Avaliação Psicológica*, 1 (3), 1-12.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

Volling, B. L., & Elins, J. (1998). Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child Development*, 69 (6), 1640-1656.

Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/journal>.

Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C. & Verza. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (2), 181-186.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1993). *Pragmática da Comunicação Humana. Um Estudo dos Padrões, Patologias e Paradoxos da Interação*. (9ª ed.). São Paulo: Editora Cultrix.

Weber, L., Brandenburg, O. & Viezzer, A. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. The relationship between parenting style and child's optimism. *Psico USF*, 8 (1)71-79.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Weber, L., Prado, P. Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2004) Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. Parenting style: perceptions of children and their parents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 323-331.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

Weber, L., Stasiak, G. & Brandenburg, J. (2003). Percepção de interação familiar e autoestima dos adolescentes. *Aletheia*, 17-18, 95-105.

ANEXO I

EMBU-P

Grelha de Avaliação das Sessões



Data: ___/___/___

Avaliação da sessão

Instruções de resposta ao questionário:

A procura da melhoria de uma futura intervenção é o principal objectivo desta grelha.

Por conseguinte, a sua opinião é fundamental para que possamos abordar novos temas e novas dinâmicas.

Não **há respostas certas ou erradas** relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Este questionário é de natureza **confidencial e anónima**.

1 = Muito Insatisfeito, 2 = Insatisfeito, 3 = Pouco Satisfeito, 4 = Satisfeito e 5 = Muito Satisfeito.

1. Imagem global da organização						
Satisfação com...	Grau de Satisfação					Registe aqui as suas sugestões de melhoria
	1	2	3	4	5	
Tema (s) abordado (s) na sessão.						
Adequação dos materiais utilizados.						
Pertinência dos temas para a sua família.						
Condições físicas da sala.						
Desempenho do técnico em dinamizar as sessões.						

ANEXO III

Sessões do Programa



1ª SESSÃO

TEMÁTICA

Apresentação dos elementos do grupo e do programa “Práticas Educativas Parentais”

OBJECTIVOS

- Apresentação dos elementos do grupo e da Psicóloga.
- Apresentação do programa “Práticas Educativas Parentais.”

MATERIAIS

- Papel, lápis.

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

- **Actividade 1:** “*Desenhar o que me identifica*” – apresentação do grupo e da Psicóloga.
- Material: lápis e papel
- Duração: 30 minutos
- Descrição: A técnica e os elementos do grupo apresentam-se de acordo com a actividade “*Desenhar o que me identifica*” na relação com a família. Cada elemento utilizará um lápis e uma folha para desenhar algo que o identifica na sua relação com a família. A técnica poderá iniciar a apresentação, para assim quebrar alguma resistência no grupo.



- **Actividade 2:** “Caixa das dúvidas”
- Material: caixa, tiras de papel, lápis.
- Duração: 30 m
- Descrição: Duas tiras de papel serão distribuídas pelos elementos do grupo para que eles preencham com possíveis dúvidas ou mesmo dificuldades que tenham. De seguida serão introduzidas no baú, anonimamente, e serão distribuídas aleatoriamente pelos participantes, para serem debatidas no grande grupo.

- **Actividade 3:** Conclusão da sessão
- Material: não tem material
- Duração: 5 m.
- Descrição: Promover a reflexão e avaliação da sessão mediante discussão em grupo, e utilização de uma grelha de avaliação.



2ªSESSÃO

TEMÁTICA

Gestão da ansiedade dos pais em relação à parentalidade.

OBJECTIVOS

- Estratégias de “combate” aos receios /medos da parentalidade.

MATERIAIS

- Lápis e papel e caixa dos segredos.

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

- **Actividade 1: Apresentação dos temas e objectivos desta sessão.**
- Material: não tem material.
- Duração: 5 m.
- Descrição: A sessão iniciar-se-á com uma breve recapitulação da sessão anterior, para assim se proceder a uma ligação entre os assuntos, explorados e a explorar.

- **Actividade 2: Sessão de partilha com possíveis estratégias**
- Material: Papel, lápis e caixa dos segredos.
- Duração: 40m
- Descrição: Esta atividade consiste na partilha dos medos das mães presentes.

A técnica vai distribuir lápis e papel para cada uma das participantes escrever qual o medo mais comum que tem em ser mãe. Após 5 minutos os papéis serão colocados na caixa dos segredos.

De seguida, cada participante vai tirar à sorte um papel, (que mesmo que seja o seu, não irá dizer) vai ler em voz alta e perante o que ler, vai fazer sugestões sobre o que poderia fazer perante essa situação.



- **Actividade 3:** Partilhar experiências da maternidade
- Material: computador.
- Duração: 40m
- Descrição: Esta actividade consiste na partilha da experiência da maternidade, dos receios subjacentes aos momentos pré -maternidade e pós-maternidade. Como geriram este sentimento? O que mais as preocupava nesse momento mais importante.
Após visualização de um vídeo, com este tema, passou-se à discussão do tema.

- **Actividade 4:** Conclusão da sessão
- Material: não tem material
- Duração: 5 m.
- Descrição: Promover a reflexão e avaliação da sessão, mediante discussão em grupo, e utilização uma grelha de avaliação.



3ª SESSÃO

TEMÁTICA

Como ser um *Bom Pai/Boa Mãe*

Auto-estima

OBJECTIVOS

- Perceber que ideia têm os participantes do que é ser *Bom Pai/Boa Mãe*.
- Influência da auto-estima das figuras parentais no processo educativo.

MATERIAIS

- Computador

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

- **Actividade 1: Apresentação dos temas e objectivos desta sessão.**
- Material: não tem material.
- Duração: 5 m.
- Descrição: A sessão iniciar-se-á com uma breve recapitulação da sessão anterior, para assim se proceder a uma ligação entre os assuntos explorados e a explorar.

- **Actividade 2: Elaboração de um perfil de um(a) Bom Pai/Boa Mãe**
- Material: cartolina grande, canetas
- Duração: 40m
- Descrição: Solicita-se a cada elemento do grupo a elaboração de um perfil de um(a) *Bom Pai/Boa Mãe*. As opiniões serão registadas pela técnica numa cartolina exposta na sala.



Através de uma sessão de Brainstorming é pedido a todos os participantes, que partilhem as suas ideias sobre o que é ser *Bom Pai/Boa Mãe*.

Nesta actividade, o objetivo é desmistificar a ideia que o perfil construído pelo grupo nem sempre pode ser utilizado, sendo que não conseguimos ser sempre “bons pais/boas mães”.

➤ **Actividade 3: Desenvolver a autoestima da criança e como esse desenvolvimento é influenciado pelos pais.**

- Material: Tirinhas de folhas, lápis, duas caixinhas
- Duração: 30 m
- Descrição: Promover a autoestima dos filhos, utilizando frases positivas e menos positivas (frases já feitas pela técnica) que os elementos vão escolher e colocar em uma das duas caixas sinalizadas.

➤ **Actividade 4: Conclusão da sessão**

- Material: não tem material.
- Duração: 5m
- Descrição: Reflexão sobre as principais fases da sessão e avaliação da mesma, utilizando uma grelha de avaliação.



4ª SESSÃO

TEMÁTICA

A importância da comunicação

OBJECTIVOS

- Promover a comunicação assertiva.
- Identificação dos estilos educativos parentais.

MATERIAL

- Computador.

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

- **Actividade 1: Apresentação dos temas e objectivos desta sessão.**
- Material: não tem material
- Duração: 5 m.
- Descrição: A sessão iniciar-se-á com uma breve recapitulação da sessão anterior, para assim se proceder a uma ligação entre os assuntos, explorados e a explorar.

- **Actividade 2: Falta de comunicação.**
- Material: papel, lápis
- Duração: 30m.
- Descrição: Esta actividade vai ajudar a perceber a importância da comunicação.
O grupo vai organizar um jantar, mas não falam uns com os outros, ou seja, existe uma equipa que não comunica entre si.



Os elementos da equipa teriam que ter funções distintas na organização do jantar, para que, nada falhasse. No entanto, não havendo comunicação cada elemento vai escolher uma parte da organização do jantar, sem saber se o outro participante também está a escolher a mesma.

As funções para a organização do jantar serão apresentadas ao grupo.

No final, cada elemento dirá a função que escolher e promover-se-á a reflexão sobre a atividade.

- **Actividade 3: Utilização de grelha com frases sobre os estilos parentais**
- Material: Grelha de papel e lápis
- Duração: 30m
- Descrição: Será distribuída uma grelha de papel, onde estão escritas várias frases sobre os estilos parentais, pretendendo assim que o participante assinale a que mais se identifica.



Grelha com frase sobre os estilos parentais:

Frase sobre os estilos parentais:	Assinale a frase que mais se identifica.
a)tenho interesse por aquilo que o meu filho(a) faz e diz.	
b) na nossa casa existem muitas regras.	
c) muitas vezes não ouço o meu filho, por falta de tempo.	
d) raramente elogio o meu filho.	
e) participo em muitas actividades do meu filho(a).	
f) sou pouco tolerante e muitas vezes exigente.	
g) ouço a opinião do meu filho(a).	
h) não me envolvo muito nas actividades do meu filho(a).	

➤ **Actividade 4: Os diferentes estilos parentais.**

➤ **Material:** computador, slides

➤ **Duração:** 30m.

➤ **Descrição:** Nesta fase da actividade, será importante fazer Psicoeducação, e dar a conhecer os três estilos educativos que são habitualmente considerados;



Estilo Permissivo

- os pais sentem dificuldade em dizer não e serem firmes;
- tentam evitar o conflito;
- dificuldades em expressar as suas opiniões e necessidades.

Estilo Autoritário:

- pais que impõem muitas regras, sem respeitar a opinião da criança;
- este estilo é característico de pessoas algo agressiva.
- utiliza-se muitas vezes a punição para fazer cumprir as regras.

Estilo Assertivo:

- os pais aceitam a criança como ela é, dando-lhes amor, carinho e regras para elas se orientarem;
- pais que se mostram capazes de negociar em situações de conflito, para que as duas partes fiquem satisfeitas;
- Este estilo está associado a pessoas assertivas, que exprimem as suas ideias e opiniões, de forma construtiva respeitando sempre a opinião dos outros.

➤ **Actividade 6: Conclusão da sessão**

- Material: não tem material.
- Duração: 5m
- Descrição: Reflexão sobre as principais fases da sessão e avaliação da mesma, utilizando uma grelha de avaliação.



5ª SESSÃO

TEMÁTICA

A expressão de sentimentos positivos

OBJECTIVOS

- Reconhecimento da importância da expressão dos sentimentos positivos na relação pais-filhos: o papel do brincar, do toque e do elogio.

MATERIAL

- Folhas papel, canetas.

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

- **Actividade 1: Apresentação dos temas e objectivos desta sessão.**
- Material: não tem material
- Duração: 5 m.
- Descrição: A sessão iniciar-se-á com uma breve recapitulação da sessão anterior, para assim se proceder a uma ligação entre os assuntos, explorados e a explorar.

- **Actividade 2: A expressão dos sentimentos positivos na relação pais-filhos**
- Material: folha de papel, fita-cola, caneta filtro.
- Duração: 30m



- Descrição: Salienta-se a importância de exprimir sentimentos positivos, algo que muitas vezes se esquece nas nossas relações interpessoais. O facto de assumir que esses sentimentos são evidentes, torna escassa a sua demonstração, Valorizar a importância da expressão de sentimentos positivos no desenvolvimento das crianças.

No relacionamento com as crianças, destaca-se que aspectos relacionais como o brincar e o toque físico (abraços, beijinhos, cócegas) assim como o elogio são formas muito importantes para transmitir à criança o afecto que sentimos por ela.

Nesta actividade todos os elementos têm de colar folhas brancas nas costas e circular em sala. Cada um dos elementos vai escrever um elogio ou fazer uma manifestação de carinho (abraço, aperto de mão), em todas as folhas das costas dos participantes.

No final sentam-se e tiram a folha para se reflectir sobre o impacto

“Gostaram?” “Estavam à espera?” “O que estão a sentir?”

Psicoeducação por parte da técnica, onde se transmite a importância dos pais elogiarem os filhos, sendo que estes aprendendo com os pais também vão utilizar o elogio no momento certo.

- **Actividade 3: A importância do elogio**
- Material: Computador
- Duração: 30m
- Descrição: A expressão de sentimentos positivos mediante o brincar e o toque é muito importante para o desenvolvimento da criança.



Sendo assim, valoriza-se o papel do elogio incondicional, que é o elogio que é verbalizado de forma plena, sem “mas” ou “porquês”.

Os participantes serão informados que vão ser apresentados vários tipos de elogios.

- *“Muito bem, sim senhor. Lindos meninos que fizeram os trabalhos de casa todos! Mas tinham-nos feito mais rápido se não tivessem conversado tanto um com o outro!”*

Ou:

- *“Muito bem, fizeram os deveres todos, e nem se aborreceram! Fico contente! Assim é que é!”*

Depois da visualização será discutido o impacto do elogio.

Existe um impacto diferencial das duas formas de elogio apresentadas: cada uma das formas terá um impacto diferente ao nível da autoestima dos filhos.

- **Actividade 4: Conclusão da sessão**
- **Material:** não tem material.
- **Duração:** 5m
- **Descrição:** Reflexão sobre as principais fases da sessão e avaliação da mesma, utilizando uma grelha de avaliação.



6ª SESSÃO

TEMÁTICA

A importância dos reforços positivos.

A importância dos reforços negativos.

OBJECTIVOS

- Quando? Porquê? Como? Aplicar estes reforços.
- Psicoeducação sobre a temática.

MATERIAL

- Cartões de papel.

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

- **Actividade 1: Apresentação dos temas e objectivos desta sessão.**
- **Material:** não tem material
- **Duração:** 5 m.
- **Descrição:** A sessão iniciar-se-á com uma breve recapitulação da sessão anterior, para assim se proceder a uma ligação entre os assuntos, explorados e a explorar.



➤ **Actividade 2: Reconhecimento dos reforços**

- Material: Grelha de papel e lápis
- Duração: 30m
- Descrição: A técnica irá distribuir um cartão, aos elementos do grupo, onde cada um contém frases escritas, com um comportamento bom e menos bom, que as crianças tenham feito.

Depois de lerem e imaginarem que as situações eram com os seus filhos, solicitar uma reacção de cada participante perante o cenário em causa.

O importante aqui, será os participantes reconhecerem e saberem quando aplicar o reforço positivo ou negativo.

➤ **Actividade 3: Psicoeducação sobre os reforços**

- Material: Cartolina com post-its
- Duração: 30m
- Descrição: A técnica, irá escrever nos post-its definições de reforço positivo, reforço negativo, comportamentos positivos, comportamentos menos positivos e possíveis reacções de pais. De seguida a técnica irá distribuir a cada participante um post-it para ser lido e debatido em grupo.



- **Actividade 4: Conclusão da sessão**
- Material: não tem material.
- Duração: 5m
- Descrição: Reflexão sobre as principais fases da sessão e avaliação da mesma, utilizando uma grelha de avaliação.

Objetivos Gerais das Sessões do Programa

Objetivos gerais das sessões do Programa

Promover o autoconhecimento, enquanto pessoas e mães e que reconheçam quais as suas principais dificuldades nas práticas educativas parentais;

Promover a visão que ser mãe é algo que está em constante construção;

Promover a autoestima, nas referidas mães, sendo construída por elas próprias e contribuindo para a autoestima dos seus filhos;

Promover novas formas de comunicação mais eficazes, que possam facilitar o desenvolvimento sócio emocional da criança: escuta ativa da criança; de aceitar e respeitar os seus sentimentos, ajudando a lidar com as emoções negativas encorajando-as a encontrar resoluções para os seus problemas.

Declaração do Consentimento Informado



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a “Declaração de Helsinquia” da Associação Médica Mundial
(Helsinquia, 1964; Tóquio, 1975; Veneza, 1983; Hong Kong, 1989, Somerset West, 1996 e
Edimburgo, 2000)

Designação do Estudo

Eu, abaixo-assinado _____

compreendo a explicação que me foi dada acerca da minha participação na investigação que se
tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de
fazer as perguntas que considerei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsinquia, as
informações que me foram prestadas versaram os objectivos e os métodos e que, fui
informado(a) de que tenho o direito de recusar, em qualquer momento, a minha participação no
estudo, sem que isso acarrete qualquer prejuízo pessoal.

Fui também informado de que será sempre respeitada a minha confidencialidade, por isso,
consinto que me seja aplicada a intervenção proposta pelo investigador.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do participante: _____

O investigador responsável

Nome: _____

Assinatura: _____

Clinica Pedagógica de Psicologia
Universidade Fernando Pessoa

Questionário Sociodemográfico



Questionário Sociodemográfico

Por favor, em cada pergunta, coloque uma cruz (X) no quadrado respectivo.

Se se enganar, pode riscar e escrever à frente a resposta correcta.

1. Sexo

- Feminino
 Masculino

2. Qual a sua idade: _____

3. Qual o seu estado civil?

- Solteiro
 Casado / União de Facto
 Viúvo
 Divorciado

4. Quantos filhos tem? _____

4.1. Idades? _____

4.2. Posição do filho que está em acompanhamento,

1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____ 5º _____

5. Quais as suas Habilitações Literárias:

- 4ª classe
 9º ano
 12º ano
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

6. Local de residência:

- Urbano
 Rural

Obrigado pela colaboração!

Pedido de Consentimento à Comissão de Ética



Ex^{ma}. Sr.^a Prof. Doutora Inês Gomes,

Diretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa,

Porto, 10 de Setembro de 2014

Eu, Sónia Cristina Carvalho Ferreira Villas-Boas Guimarães, aluna do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade Fernando Pessoa (Porto), estou a realizar o estágio curricular na Clínica Pedagógica de Psicologia da UFP e, como tal, a realizar um trabalho de investigação, sob orientação da Mestre Sónia Pimentel Alves, cuja temática incide na avaliação de um programa de promoção de competências parentais.

Neste sentido, pretendo realizar um programa promotor de práticas educativas parentais com Mães cujos filhos sejam acompanhados na nossa Clínica, para posterior análise na minha Dissertação de Mestrado, no local de estágio já referido.

Venho por este meio, solicitar a V. Ex.^a a análise e possível encaminhamento para a Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa do presente projecto, para que me seja permitido prosseguir com o mesmo.

Mais se informa que este processo será precedido de todos os princípios éticos vigentes incluindo o consentimento informado.

Segue uma breve descrição do projeto de investigação.

Grata pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

(Sónia Ferreira Villas-Boas)

(Sónia Pimentel Alves)



1. Método

Pretende-se realizar um estudo de investigação - ação de natureza quantitativa.

1.1. Participantes

Os participantes do presente estudo são mães de crianças, em idade escolar, que estejam a ser acompanhadas na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, e cujos técnicos considerem beneficiar de práticas educativas parentais.

1.2. Material

O material utilizado será:

- Questionário sociodemográfico (cf. Anexo A) ;
- Declaração de Consentimento (cf. Anexo B) ;
- Escala EMBU.P (Canavarro, 2005) (cf. Anexo C);
- Pedido da utilização da Escala EMBU.P (cf. Anexo D);
- Autorização para a utilização da Escala EMBU.P (cf. Anexo E);
- Síntese das sessões (cf. Anexo F).

1.3. Procedimento

Os participantes serão informados do objetivo de estudo e questionados acerca da participação voluntária no mesmo, mediante aceitação serão preenchidos os consentimentos informados.

Seguidamente serão administrados os instrumentos já referidos, no contexto de Grupo. Aleatoriamente constituir-se-ão dois grupos: Grupo Experimental e Grupo Controlo.

Junto do Grupo Experimental, serão então realizadas seis sessões de intervenção acerca de práticas educativas parentais, com a periodicidade semanal e a duração aproximada de 90 minutos.

Na última sessão será novamente administrado o EMBU.P a todos os participantes (Grupo Experimental e Grupo de Controlo).

Aos participantes será atribuído um código para que possamos emparelhar os instrumentos.

ANEXO VIII

Parecer da Comissão de Ética



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Das conhecimentos à aluna
e orientador(a).

ferna

17/10/2014

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

Porto, 16 de Outubro de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Dissertação de Mestrado em Psicologia (Clínica e da Saúde), de Sónia Cristina Carvalho Ferreira Villas-Boas Guimarães, relativo a um programa promotor de práticas educativas parentais com Mães cujos filhos sejam acompanhados na Clínica da UFP, considera nada haver a opor ao mesmo, desde que:

- o questionário seja anonimizado e o cabeçalho (da Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra) seja substituído;
- os questionários preenchidos e outros registos sejam armazenados separadamente dos formulários de consentimento informado assinados, de forma a evitar a possibilidade de emparelhamento de dados, o que quebraria o anonimato.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética

T. Martinho Toldy
Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

RU170094 - | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | | Faculdade de Ciências e Tecnologia | Praça R de Azeite, 349 - 4249-004 Porto-Portugal - T +351 22 507 1300 - F +351 22 550 8205 - geral@ufp.pt
| Faculdade de Ciências da Saúde | | Escola Superior de Saúde | R. Carlos Da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T +351 22 507 4630 - F +351 22 537 4537 - R. Diógenes-Mota, 334 - 4200-953 Porto - Port. gov
T +351 22 509 5371 - geral@saude@ufp.pt | UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garreta - R. Conde de Barbantides - 4990-078 Ponte de Lima-Portugal - T +351 258 741 020 - F +351 258 741 412 - geral@alma@ufp.pt

Pedido de Autorização para a utilização do EMBU-P



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt



Sonia Cristina de Carvalho Ferreira <104@ufp.edu.pt>

26/06

para
mccanavarro
Bcc: Sonia

Exma Senhora Professora Doutora Maria Cristina Canavarro

O meu nome é Sónia Villas-Boas, sou aluna do 2º ano do 2º ciclo do Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde, da Universidade Fernando Pessoa, e encontro-me a realizar a dissertação de mestrado, sob a orientação da Exma Senhora Professora Sónia Alves.

O estudo que pretendo realizar é um estudo de investigação-acção, a ser desenvolvido na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP) e que tem como objectivo promover o desenvolvimento de práticas educativas parentais, e nesse sentido procuraríamos monitorizar as práticas educativas parentais avaliando-as antes e depois da intervenção.

Vinha assim solicitar por este meio, autorização para utilizar a sua escala EMBU.P, e caso seja possível solicitar também a escala propriamente dita, os dados para a sua aplicação e cotação, bem como referências bibliográficas que considere pertinentes.

Grata pela atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Sónia Villas-Boas.

Clínica Pedagógica de Psicologia
Universidade Fernando Pessoa

Resposta ao Pedido de Autorização do EMBU-P

Cara Dra. Sónia Ferreira,

Está autorizada a utilizar a versão Portuguesa do EMB-P, da qual sou autora e que envio em anexo.

Para conhecer dados relativos aos procedimentos de passagem e cotação, bem como informação sobre as características psicométricas do instrumento, deve consultar bibliografia indicada na nossa página web <http://www.fpce.uc.pt/saude/embup.htm>. Em anexo, envio artigo

Cumprimentos da

Maria Cristina Canavarro

.....

Maria Cristina Sousa Canavarro
Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro Hospitalar Universitário de Coimbra-EPE, Unidade de Intervenção Psicológica (UnIP) da Maternidade Daniel de Matos
mccanavarro@fpce.uc.pt
<http://www.gaius.fpce.uc.pt/saude/index.htm>