

ANA ISABEL MOTA ROCHA

**Praticas Educativas Parentais Positivas: Elaboração e Aplicação de  
um Programa a Cuidadoras de Crianças dos 3 aos 6 anos que  
Frequentam um Centro Comunitário do Grande Porto**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PORTO, 2015



ANA ISABEL MOTA ROCHA

**Praticas Educativas Parentais Positivas: Elaboração e Aplicação de  
um Programa a Cuidadoras de Crianças dos 3 aos 6 anos que  
Frequentam um Centro Comunitário do Grande Porto**

Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada  
à Universidade Fernando Pessoa como parte dos  
requisitos para obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária  
sob a orientação da Professora Doutora Ana Costa.

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2015

## **Resumo**

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 presente estudo experimental centra-se na aplicação de um programa de práticas educativas parentais, onde há um grupo experimental e um grupo de controlo, em que o grupo experimental é submetido a intervenção (programa). Ambos os grupos foram avaliados em dois momentos (pré e pós teste), verificando se houve mudanças significativas nas práticas educativas parentais através de uma escala. Assim sendo, os objetivos da investigação são conhecer as práticas educativas parentais das cuidadoras das crianças que frequentam o Centro Comunitário, elaborar uma escala de avaliação das práticas educativas parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar que frequentam um centro comunitário, elaborar um programa de promoção de práticas educativas parentais positivas e avaliar a eficácia desse mesmo programa.

Foi avaliada uma amostra de 19 cuidadoras de crianças em idade pré-escolar, de um Centro Comunitário da região de Gondomar e como materiais utilizamos a Declaração do Consentimento Informado, a Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar e o Programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas.

Os resultados foram obtidos através de análises qualitativas e quantitativas (Wilcoxon e Mann Whitney). Todos os objetivos propostos foram conseguidos excepto a comprovação da eficácia do programa pois não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, não se podendo afirmar a eficácia do programa. Contudo, embora não haja diferenças significativas, denotou-se através da média uma pequena

melhoria positiva nas práticas educativas parentais. No então, também não se pode afirmar que o programa não é eficiente, pois este resultado obtido pode dever-se a fatores externos, como a deseabilidade social, o apoio psico-educativo prestado à comunidade, entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Família; Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos; Práticas Educativas Parentais; Programas de Práticas Educativas Parentais Positivas;

## **Abstract**

The parental training programs become excellent opportunities for parents to improve their information levels and educative skills, through which are found strategies to help the promotion of children's development (Coutinho, 2004).

The current experimental study focuses on the application of a parental training program, where there is an experimental group and a control group, and the experimental group is submitted to an intervention (program). Either groups were evaluated in two moments (pre and post-test), verifying if it has significant changes on the parental educative practices over a scale. Therefore, the objectives of this investigation are to know the parental practices of the caregivers of children that attend the Communitarian Centre, formulate an evaluation scale of parental educative practices for caregivers of children under school age that compose the communitarian centre, create a promoting positive parental practices program and estimate de efficiency of the same project.

It was evaluated a sample of 19 caregivers children in preschool of a Communitarian Centre at Gondomar's area and as materials we use the statement of informed consent, scale of parental educative practices for caregivers of children under school age and the promoting positive parental practices program.

The results were given by qualitative analyses and quantitative (Wilcoxon e Mann Whitney). All objectives proposed were achieved apart from the evidence of program effectiveness because there were not statistically significant differences between groups, so we cannot confirm the program's competence. Although has no significant differences, it was denoted through the average a small positive improvement on the educative parental practices. However, we cannot prove that the program is inefficiency

because the result achieved can owing to external factors such as social unaffacting, the psycho-educative result provided to the community, and others.

KEY-WORDS: Family; Development of 3 to 6 years; Parental Educational Practices; Parenting Educational Positive Practices Programs;

## **Agradecimentos**

Começo por agradecer aos meus grandiosos pais Irene Mota e José Rocha, a sorte, o privilégio e orgulho de ter-vos como meus pais. Agradeço todo o amor, atenção, esforço, dedicação e incentivo ao longo de todo o meu percurso académico. Reconheço todo o vosso amor incondicional e não há palavras para explicar esse sentimento. Obrigada por serem quem são e de fazerem de mim o que sou hoje, amo-vos!

À minha querida avó Fernanda Abreu, agradeço toda a ternura, carinho, paciência e preocupação que sempre demonstrou comigo e acima de tudo, pelo exemplo de vida de força e coragem que me transmitiu e que sem dúvida faz de mim uma melhor pessoa, adoro-te.

Ao meu namorado Nuno Rodrigues, obrigada por teres entrado na minha vida! Agradeço todo o amor, compreensão e apoio demonstrado ao longo do todo o meu percurso académico. Desejo que a nossa cumplicidade, união e amor perdure e juntos vamos alcançar todos os nossos sonhos pelo qual lutamos. Obrigada por estares sempre do meu lado, “*I see you!*”.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Costa agradeço toda a disponibilidade, incentivo, paciência e profissionalismo dedicado, fundamentais ao longo do processo de estágio e da dissertação de mestrado.

Obrigada à Universidade Fernando Pessoa e a todos os docentes que me acompanharam ao longo destes 5 anos de estudo académico.

À minha amiga Cátia Vasconcelos por todos estes anos de amizade, apoio mútuo e companheirismo a nível académico e pessoal. Sem dúvida uma das maiores memórias que levo deste percurso académico, que me permitiu encontrar uma amiga para a vida, uma amizade verdadeira.

Às minhas amigas Marta Pinto, Patrícia Sousa, Joana Vinhas e Fátima Carmo por toda a amizade sincera de longa data, por estarem sempre presentes em todos os momentos e por todo o apoio e incentivo.

Aos meus animais de estimação por toda a alegria que me dão, sem dúvida reconfortantes nos momentos menos bons, que mesmo sem falar mas através de gestos e atitudes demonstram o imenso carinho e preocupação que têm por mim e não há tristeza que perdure junto deles.

À Associação Social Recreativa Cultural Bem Fazer “Vai Avante” por me ter acolhido na instituição, pela oportunidade de me permitirem recolher os dados para a dissertação de mestrado, por me permitirem adquirir conhecimento e competências que contribuem para o meu desenvolvimento pessoal e pelo apoio prestado, em especial à minha supervisora de estágio Doutora Selma Sousa e a toda a equipa do Centro Comunitário “Espaço de Crescer”, particularmente à Doutora Patrícia Santos e à Doutora Sara Silva.

A todas as cuidadoras participantes nesta investigação agradeço a disponibilidade, a contribuição e a vontade de participarem.

A todos estes que sempre serão recordados,

Um enorme obrigada!

## Índice

Introdução Geral	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo I – A criança dos 3 aos 6 anos	5
1.1 Introdução	5
1.2 O conceito de infância	6
1.3 Construção do desenvolvimento infantil	10
1.3.1 Desenvolvimento físico e motor	10
1.3.2 Desenvolvimento cognitivo	11
1.3.3 Desenvolvimento psicossocial	16
1.4 Síntese	18
Capítulo II – Práticas Parentais	20
2.1 Introdução	20
2.2 Um olhar sobre a família: importância desta no desenvolvimento	21
2.3 Práticas Educativas Parentais	29
2.4 Programas de Intervenção de Práticas Parentais	34
2.5 Síntese	45

Parte II – Estudo Empírico	47
Capítulo III – Metodologia	47
3.1 Introdução	47
3.2 Objetivos	49
3.3 Método	50
3.3.1 Participantes	50
3.3.2 Materiais	53
3.3.2.1 Declaração de Consentimento Informado	53
3.3.2.2 Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar	53
3.3.2.3 Programa – Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas	55
3.3.3 Procedimento	56
3.4 Apresentação dos resultados	63
3.5 Discussão dos resultados	74
Conclusão Geral	82
Referências	87
Anexos	100
Anexo 1 - Declaração do Consentimento Informado	101
Anexo 2 - Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar	102
Anexo 3 - Organização das sessões	105
Anexo 4 - Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa	109
Anexo 5 - Frequência de respostas em ambos os grupos no pré e pós-teste	110

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Caraterização da amostra (escolaridade e situação profissional)	51
Quadro 2 - Caraterização da amostra (idade e respondente)	52
Quadro 3 - Consistência interna da Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar	63
Quadro 4 - Frequência de reposta de ambos os grupos no pré-teste	65
Quadro 5 - Pontuação total do pré-teste em ambos os grupos	66
Quadro 6 - Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar do grupo experimental no pré e pós teste	69
Quadro 7 - Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar do grupo de controlo no pré e pós teste	69
Quadro 8 - Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar em ambos os grupos no pré e pós teste	70

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Desenho de investigação	49
Figura 2 - Critério de análise de Práticas Educativas Parentais	54
Figura 3 - Etapas da construção da escala	59

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Participação no programa	73
--------------------------------------	----

## **Introdução geral**

O lugar que a criança ocupa hoje, na história e na comunidade, não foi sempre o mesmo, tendo-se iniciado um caminho lento na modificação das perspectivas sobre a infância, começando-se a observar e refletir sobre ela de modo distinto (Trevisan, 2007).

O século XX marca a mudança do conceito de criança. Com a crescente valorização deste conceito, a criança começa a ser compreendida e valorizada no contexto histórico em que se encontra inserida, onde tem o privilégio de ver os seus direitos defendidos (Canha, 2002; Silveira, 2013).

O desenvolvimento da criança é, portanto, um aspeto que se mostra necessário abordar, evidenciando-se ao longo do trabalho, a faixa etária dos 3 aos 6 anos.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), o desenvolvimento da criança é um processo que ocorre a nível físico, cognitivo e psicossocial sendo que estão todos interligados, afetando-se mutuamente.

Neste sentido, todos estes aspetos essenciais de desenvolvimento merecerão especial relevância, recorrendo-se a autores conceituados no desenvolvimento da criança, para melhor clarificar e discutir o tema.

O conceito de família é um conceito que também tem vindo a sofrer várias alterações ao longo do tempo. Alterações estas que, de acordo com os novos paradigmas e exigências da sociedade, não se pode pensar na existência de um modelo único de família, sendo difícil conseguir-se uma definição concisa dada a sua diversidade (Rodriguez & Paiva, 2009).

O modelo nuclear de família composto por pai, mãe e filhos biológicos não é suficiente para a compreensão da nova realidade familiar que incorpora, também, outras pessoas ligadas pela afinidade e pela rede de relações (Valle, 2009).

Sendo a família um dos principais contextos de socialização dos indivíduos, possui um papel fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano (Dessen & Braz, 2005). Neste sentido, para Bradley e Corwyn (2002), a família é um fator determinante do desenvolvimento e da competência da criança, pois é o primeiro contexto de socialização e, provavelmente, aquele que influencia de forma mais sistemática as trajetórias desenvolvimentais do ser humano.

Sendo os pais os primeiros agentes socializadores dos filhos, a relação parental desempenha deste modo, um importante papel no desenvolvimento psicossocial da criança, nomeadamente através das interações diádicas com os seus filhos (Campos & Cruz, 2011; Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2009).

As relações existentes nas famílias são um objeto de estudo dentro da Psicologia, com relevante e crescente interesse nos últimos anos, principalmente as que se referem às Práticas Educativas Parentais usadas pelos cuidadores para orientar o comportamento dos filhos (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005). Para Holden (2010) e Kane (2005), o conceito da parentalidade/ práticas parentais, é descrito como uma das tarefas mais complexas, difíceis e com maiores desafios e responsabilidades para o ser humano.

Como definição mais ampla e abrangente Cruz (2005), chama precisamente a atenção para as especificidades e a multidimensionalidade da parentalidade, definindo-a como “ (...) conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (p.13).

Segundo Honig (2000), os pais vivem sob pressões e não têm consciência da importância do afeto para promover um vínculo emocional entre pais e filhos. A diversidade de programas de educação parental existentes facilita, neste sentido, o desenvolvimento das intervenções.

Assim sendo, 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 e da criança, em que Marujo (1997) salienta que o importante é criar condições que ajudem os pais a aprender, tendo em consideração que ser mãe ou pai é um processo em evolução, que se constrói.

Com esta investigação pretendemos construir e aplicar um programa de formação parental e analisar a sua eficácia, verificando se as cuidadoras beneficiaram da sua participação através da análise quantitativa.

Desta forma, a presente dissertação está organizada em duas partes: a parte teórica e a parte empírica.

Na parte teórica, primeira parte, procurámos enquadrar a teoria relacionada com os objetivos do estudo e para tal dividiu-se em dois capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à criança dos 3 aos 6 anos, em que a revisão da literatura apresenta a mudança e a evolução do conceito de infância ao longo dos tempos bem como o desenvolvimento da criança a nível físico, cognitivo e psicossocial. No segundo capítulo, procuramos abordar a importância da família e as variações ocorridas no conceito de família. Neste capítulo é referindo ainda o conceito de Práticas Educativas Parentais e a diversidade

deste conceito e, por último, abordamos os programas de intervenção de Práticas Educativas Parentais.

A segunda parte do trabalho, estudo empírico, assenta num único capítulo que procura esclarecer os objetivos do estudo em causa, descrever os participantes, fazer a descrição dos instrumentos e dos procedimentos, seguido da apresentação e interpretação dos resultados obtidos, fundamentado os resultados, com os estudos já realizados por outros autores.

A última parte da investigação termina com a apresentação de uma conclusão em que para além dos principais resultados referimos algumas limitações deste estudo e sugestões para estudos futuros.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I: A criança dos 3 aos 6 anos**

#### **1.1 Introdução**

O conceito infância sofreu diversas alterações ao longo dos tempos, começando a ser valorizado entre o século XV a XVII, sendo visto como consequência das constantes transformações da sociedade (Finkelhor, 1984; Heywood, 2004).

Compreendendo-se a infância como condição social do ser criança e, por conseguinte, aceitando-se as variações conceituais que dependem do contexto social e cultural, são ainda mencionados alguns autores como Ariès (1981), DeMause (1976) e Pollock (1983), que embasaram e debateram diferentes reflexões.

Esta evolução do conceito tornou-se notória quanto à mudança de atitudes em relação à família e da transformação dos sentimentos de infância e família em que, com a crescente valorização do conceito de infância, a criança começa a ser compreendida e valorizada no contexto histórico em que se encontra inserida (Silveira, 2013), passando a ocupar um lugar na sociedade, protegido por políticas e programas com enfoque nas crianças (Caldeira, 2010).

Ao longo do capítulo, salienta-se ainda, o desenvolvimento da criança na faixa etária dos 3 aos 6 anos, uma vez que o programa que elaborámos e aplicámos se refere às Práticas Educativas Parentais Positivas, nesta faixa etária.

Sendo o desenvolvimento da criança um processo que ocorre a nível físico, cognitivo e psicossocial, processos estes todos interligados afetando-se mutuamente (Papalia, Olds & Feldman, 2001); para melhor clarificar, recorreu-se principalmente a autores como Papalia, Olds e Feldman (2001), Kail (2004), Piaget (1971, 1977, 1998), Vygotsky (1978, 1987) e Bandura (1961, 1987), entre outros.

Piaget (1971, 1977, 1998) foca-se nas questões específicas do desenvolvimento cognitivo, por sua vez, Vygotsky (1978, 1987) desperta um maior ênfase sobre os aspectos psicossociais do desenvolvimento da criança, recorrendo-se ainda a Bandura (1961,1987) no que se refere a questões da aprendizagem social, fundamental para o desenvolvimento da criança.

## **1.2 O conceito de infância**

Influenciado pelos contextos sociais (grupo étnico, classe social) e culturais (religião, nível de instrução), o conceito de infância sofreu determinadas alterações ao longo dos tempos (Finkelhor, 1984).

As condições de higiene e de saúde, até ao século XII, eram precárias originando o aumento da taxa de mortalidade infantil (Heywood, 2004). No século XIII, cabia aos adultos desenvolver nas crianças o carácter e a razão e, no lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças e a originalidade do seu pensamento, pensava-se nas crianças como páginas em branco a serem preenchidas e preparadas para a vida adulta (Heywood, 2004).

O surgimento do conceito de infância ocorre entre o século XV a XVII, quando se reconhece que as crianças necessitavam de um tratamento especial, como uma espécie de “quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos (Heywood, 2004). Essa “quarentena” foi a escola, como meio de comunicação e aprendizagem, fazendo assim com que as crianças deixassem de estar misturadas com os adultos (Heywood, 2004). A mudança de paradigma, no que se refere ao conceito de infância, esteve também diretamente ligada ao facto de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos (Heywood, 2004).

Tal como Hubbard (1991) refere, “à medida que a comunidade muda, as metáforas e os mitos em torno da infância também se transformam” (p.9).

A infância é vista assim, como consequência das constantes transformações pelas quais passamos (Heywood, 2004).

Foi Ariès (1981) quem primeiro discutiu a emergência da noção de infância, entendida como categoria social a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a paparicação e a moralização. O sentimento de paparicação teria surgido na família, em que a criança "por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto" (Ariès, 1981, p. 158); o sentimento de moralização passou a existir entre educadores e moralistas que entendiam o controlo e a ordem como essenciais no trato com as crianças (Ariès, 1981).

Ariès (1981) refere ainda que a partir do século XVII, “as crianças pequenas deixam de ser mimadas como se fossem entretenimento para adultos e começam a ser vistas e amadas como indivíduos com necessidades específicas” (p.14).

DeMause (1976) garante que a "história da infância é um pesadelo do qual apenas recentemente nós começamos a acordar" (p. 1). O autor contesta não só o estudo de Ariès, como de outros historiadores, pois acredita que quanto mais antigo o período histórico, mais abandonada, sujeita à violência e sexualmente abusada era a criança (DeMause, 1976). O seu argumento fundamenta-se na crença de uma teoria da transformação histórica da relação entre pais e filhos, causada por mudanças psicogenéticas na personalidade de diferentes gerações (DeMause, 1976). Logo, para DeMause (1976), a infância teria sido sempre a mesma, pois foram os adultos e as suas práticas que mudaram.

A principal crítica ao trabalho de DeMause e aos de outros autores que dividem a história em estágios, como também fez Ariès, foi feita por Pollock (1983). A autora

investigou a história da infância enfocando a mudança nas relações entre pais e filhos e as diferentes concepções e cuidados com a criança (Pollock, 1983). Após uma análise minuciosa, Pollock (1983), encontrou poucos elementos que sustentassem a tese de Áries, de que na Idade Média havia indiferença em relação à criança, ou a tese de DeMause, de que havia maltrato e abuso às crianças até o século XIX.

Apesar das críticas, o trabalho de Ariès foi um marco que provocou questionamentos sobre os conceitos de infância e criança associados à imaturidade física, principalmente ao apresentar a infância como uma categoria social (Müller & Hassen, 2009).

O século XX marca a viragem na mudança do conceito da criança. Neste século, como refere Canha (2002), entende-se a criança como “(...) um ser social, integrante e parte preciosa da sociedade” (p.22). Foi a partir do século XX que as crianças tiveram o privilégio de verem os seus direitos defendidos (Canha, 2002).

Nas palavras de Alberto (2004) “(...) Há uma evolução histórica na atitude face à criança. Esta evolução processa-se de uma imagem da criança enquanto propriedade do adulto, para uma perspectiva que realça as características específicas desta fase de desenvolvimento” (p. 29-30).

Neste sentido, ao longo dos séculos houve uma evolução na mudança de atitudes em relação à família, com transformação dos sentimentos de infância (consciência da particularidade infantil) e da família (Silveira, 2013).

Essas modificações são feitas à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, onde a criança é compreendida segundo a perspectiva do contexto histórico em que está inserida, em que o sentimento de infância não é o mesmo que afeição pelas crianças, mas sim, a consciência da particularidade infantil, ou seja, o

que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada um adulto em potencial (Silveira, 2013).

A partir do momento em que se alcançou uma consciência sobre a importância da infância, foram criadas várias políticas e programas que visassem promover as condições necessárias para o exercício da cidadania nas crianças que, por sua vez, passam a ocupar um lugar na sociedade (Caldeira, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) em consonância com os princípios da Educação para Todos, estabelece metas relevantes de expansão e de melhoria da qualidade da educação infantil. A atuação, nesse sentido, tem como objetivo concretizar as metas estabelecidas no PNE e incentivar estados e municípios a elaborem os seus planos locais de educação, contemplando neles a educação infantil ressaltando assim a importância destinada à infância na sociedade atual (Caldeira, 2010).

A 20 de Novembro de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova, por unanimidade, a declaração dos direitos da criança. Um dos primeiros países a ratificar a convenção foi Portugal, em 1990. Desta forma, o Estado Português deve respeitar um conjunto de princípios universais que estabelecem o interesse da criança (Diário da República, Série I, nº211 de 12 de Setembro 1990).

A convenção sobre os direitos da criança estabelece um marco na história da infância, pois trouxe reconhecimento jurídico à criança, ao mesmo tempo que realçou a importância da família para o seu desenvolvimento e bem-estar harmonioso (UNICEF, 1990).

Na mesma linha de pensamento, o governo português desenvolveu a Iniciativa Nacional para a Infância e Adolescência (INIA) que visa a definição de um plano de ação que garanta o respeito pela universalidade dos direitos das crianças em que a iniciativa tem como referência compromissos e recomendações internacionais tais como

a Convenção dos Direitos da Criança, as Recomendações do Comité dos Direitos da Criança e a Declaração e o Plano de Acção intitulado por “ Um Mundo Digno das Crianças”, aprovados pela Resolução 27/2, de 2002, da Assembleia Geral das Nações Unidas.

### **1.3 Construção do desenvolvimento infantil**

O desenvolvimento da criança é um processo complexo pois ocorre em vários aspetos: físico (crescimento do corpo e cérebro, capacidades sensoriais, competências motoras e saúde), cognitivo (capacidade de aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade) e psicossocial (relações com os outros), sendo que estão todos interligados, afetando-se mutuamente (Papalia, et al., 2001). Assim, vamos desenvolver em seguida, os vários aspetos do desenvolvimento.

#### **1.3.1 Desenvolvimento físico e motor**

O desenvolvimento motor pode ser visto como o desenvolvimento progressivo das habilidades de movimento, ou seja, a abertura para o desenvolvimento motor é dada através do comportamento de movimento observável do sujeito (Gallahue & Ozmun, 2001).

Neste sentido, no desenvolvimento motor dos 3 aos 6 anos, evidenciam-se grandes progressos ao nível das competências grossas e finas, que envolvem a coordenação óculo-manual e os pequenos músculos, onde é esperado que as crianças, por exemplo, consigam apertar os cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar (Papalia, et al., 2001).

No que se refere ao crescimento físico, nesta faixa etária ocorrem mudanças notáveis ao nível da dentição, em que por volta dos 5 anos, as crianças começam a perder os

dentes de leite e os definitivos começam a surgir (Kail, 2004). Há também um período de rápido crescimento do cérebro e o crescimento muscular e ósseo progride, tornando a criança mais forte e eficiente (Kail, 2004; Papalia, et al., 2001).

O sono é também um elemento importante que influencia o crescimento das crianças pois a maior parte da hormona do crescimento (somatotrofina) é segregada quando estas estão a dormir (Cronfli, 2002). Por volta dos 4 anos ocorre uma importante transição, a criança começa a abandonar a sesta diurna e dorme mais tempo durante a noite para compensar (Cronfli, 2002).

### **1.3.2 Desenvolvimento cognitivo**

O vocabulário aumenta consideravelmente, ocorre o uso de gramática e sintaxe mais sofisticada e envolvem-se no discurso social, discurso este que tem a intenção de ser compreendido por um ouvinte (Papalia, et al., 2001). É esperado ainda, uma melhoria na atenção e na rapidez da eficácia com que processam a informação (Kail, 2004).

O Ministério da Saúde (2002) caracteriza ainda o período dos 2 aos 6 anos, pela evolução de competências, tais como a capacidade de comunicação, locomoção e jogo simbólico, sendo considerada a idade da exploração.

Piaget (1971) por seu lado, divide os períodos tendo em conta o aparecimento de qualidades do pensamento que, por sua vez, influenciam o desenvolvimento global e por aquilo que as crianças conseguem fazer nas diferentes faixas etárias.

O desenvolvimento do ser humano, segundo Piaget (1977) é definido numa sequência universalmente constante de quatro estádios: sensório-motor, situado entre o nascimento e os dois anos; pré-operatório, entre os dois e os sete anos; operações concretas, entre os sete e os onze anos; e operações formais, dos onze em diante.

Nestes estádios, os níveis de desenvolvimento da criança podem variar dentro dos limites das idades referidas, pois outros fatores de caráter físico ou social podem ocorrer bem como o ritmo de progressão também pode variar de criança para criança de acordo com as especificidades culturais e sociais no qual vive, convive e se desenvolve (Piaget, 1977; Inhelder, Sinclair & Bovet, 1975). Estas especificidades, segundo Piaget (1977), Inhelder, Sinclair e Bovet (1975), tanto podem favorecer como inibir o desenvolvimento de cada criança, ou seja, quantas mais interações qualitativamente ricas ocorrerem, mais possibilidades de estimulação ou aceleração de desenvolvimento acontecem. Se, pelo contrário, as interações forem mínimas, o desenvolvimento pode ser retardado ou impedido (Santos, 2007).

Piaget (1977) salienta ainda a dimensão integrativa do desenvolvimento. As estruturas construídas num estágio vão ser reformuladas e integradas no estágio seguinte, num nível superior de complexidade, em que as aquisições adquiridas num estágio baseiam-se nas aquisições anteriores e suportam as aquisições do estágio seguinte (Santos, 2007).

Neste sentido, todas as crianças passam por todos os períodos, sendo que a entrada em cada fase depende das características biológicas da criança bem como dos fatores sociais e educacionais. Estas divisões de períodos são apenas uma referência e não uma norma rígida (Piaget, 1971).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, no período pré-operatório, utilizando a denominação de Piaget, é onde ocorre o desenvolvimento da capacidade simbólica, a compreensão das identidades, compreensão da causa-efeito, capacidade para classificar e compreensão do número e o aparecimento da linguagem, que acarreta mudanças a nível social e afetivo (Papalia, et al., 2001).

A capacidade simbólica refere-se à capacidade para usar símbolos ou representações mentais aos quais a pessoa atribui significado (Piaget, 1971). As crianças evidenciam a função simbólica através da imitação diferida (repetição de uma ação observada num momento anterior), do jogo simbólico (objeto que simboliza outra coisa) e da linguagem (Piaget, 1971).

Segundo Piaget, neste estágio, com a introdução ao mundo da linguagem, ao jogo simbólico e a outras formas de função simbólica há um desenvolvimento notável das estruturas mentais (Piaget, 1971).

A compreensão das identidades, refere-se à consciência de que as alterações superficiais não mudam a natureza das coisas; os “porquês” começam a ser colocados de forma persistente mostrando que são capazes de lidar com a causa-efeito, tornando-se mais evidente que o mundo está organizado (Papalia, et al., 2001).

Ainda como progresso neste estágio, são capazes de estabelecer empatia e relações com os outros o que torna possível explicar e prever as ações das outras pessoas (Piaget, 1998).

Dá-se também o aparecimento de características do pensamento (egocentrismo). Neste período, o egocentrismo é ainda muito evidente, pois as crianças ainda não compreendem que outras pessoas podem ter ideias e sentimento diferentes, ignorando as perspectivas dos outros (Piaget & Inhelder, 1967).

Piaget utilizou com frequência o termo egocentrismo associado a este estágio e foi muito criticado por isso (Pádua, 2009). Para o autor, dizer que uma criança é egocêntrica não quer dizer que ela se comporte como se estivesse totalmente centrada nela, significa que ela tem dificuldades de perceber o ponto de vista do outro (Pádua, 2009). Por outras palavras ela percebe o ponto de vista do outro a partir do seu próprio ponto de vista (Pádua, 2009).

É também neste período que se completa a maturação neurofisiológica, que permite o desenvolvimento da coordenação motora (Piaget 1971).

Contudo, para Piaget (1998), as crianças percorrem este caminho sozinhas, em que as pessoas e a cultura certamente influenciam a direção que as crianças tomam, mas estas são vistas como aventureiros-exploratórios solitários abrindo caminho com ousadia (Kail, 2004).

No entanto, Vygotsky (1978), sugeriu uma explicação diferente, encarando o desenvolvimento como uma aprendizagem em que as crianças avançam quando colaboram com os outros, que são mais hábeis. As crianças raramente evoluem muito no rumo do desenvolvimento quando seguem sozinhas (Vygotsky, 1978). Segundo este pensamento, o autor concebeu três contributos importantes no desenvolvimento: a zona de desenvolvimento proximal, o andaime e o discurso privado (Vygotsky, 1978).

A zona de desenvolvimento proximal corresponde à diferença entre o nível de desempenho que uma criança pode alcançar quando trabalha sozinha, de modo independente, e o nível mais alto de desempenho a que consegue chegar quando trabalha sob orientação de adultos ou colegas mais hábeis (Vygotsky, 1978; Wertsch & Tulviste, 1992). A ideia de zona de desenvolvimento proximal é decorrência natural da premissa básica de Vygotsky, de que a cognição desenvolve-se primeiro num cenário social e só, gradualmente, cai sob o controlo independente da criança (Kail, 2004; Vygotsky, 1978).

O andaime refere-se a um estilo de ensino que associa a quantidade de assistência à necessidade do aprendiz (McNaughton & Leyland, 1990; Vygotsky, 1978). No início da aprendizagem de uma nova tarefa, quando a criança sabe pouco, fornecem-se instruções diretas mas à medida que a criança começa a entender a tarefa, fornecem-se menos instruções e apenas lembretes ocasionais (McNaughton & Leyland, 1990). Fornecer

ajuda, mas apenas a necessária, favorece claramente a aprendizagem (Plumert & Nichols-Whitehead, 1996).

O discurso privado (também chamado de discurso interno por Piaget), refere-se a comentários não dirigidos a outros, mas destinados a regular o próprio comportamento das crianças (Kail, 2004). Vygotsky (1978) encarava o discurso privado como um passo intermediário rumo à auto-regulação das habilidades cognitivas.

Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo segundo Vygotsky, é visto como uma aprendizagem entre o especialista e o principiante (Kail, 2004).

Vygotsky (1987) propõe nas suas críticas uma concepção mais interacional e social, chamando a atenção para o papel do ambiente e interação social como elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo, que por sua vez ocorreria não de forma isolada e pertencente apenas ao indivíduo, mas sim como fruto da interação e da aprendizagem social contínua.

Já Piaget (1998) considera que a origem do desenvolvimento cognitivo se dá de dentro para fora, ocorrendo em função da maturidade do sujeito. Este autor considera que o ambiente poderá influenciar o desenvolvimento cognitivo, porém a sua ênfase recai no aspeto biológico, ressaltando a maturidade do desenvolvimento (Piaget, 1998). Vygotsky (1987) afirma que a aprendizagem da criança dá-se pelas interações com outras pessoas, o que determina o que por ela é internalizado. Na internalização, todos os processos intrapsíquicos (as formas de funcionamento cognitivo dentro do sujeito) se constroem a partir dos processos interp-síquicos, ocorridos pela vivência entre os sujeitos do mesmo grupo cultural (Vygotsky, 1987).

### 1.3.3 Desenvolvimento psicossocial

Quanto ao desenvolvimento psicossocial dos 3 aos 6 anos, as crianças ainda não conseguem reconhecer que o seu *self* real (a pessoa que é de facto) não é o mesmo que o seu *self* ideal (pessoa que gostaria de ser) (Papalia, et al, 2001). Começam a adquirir uma compreensão das emoções, importante para o processo de sociabilização, ajudando as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros (Papalia, et al., 2001).

Não conseguem articular um conceito de valor pessoal (auto-estima) tendendo, neste sentido, a aceitar o julgamento dos adultos. No entanto, mostram que já o possuem através do comportamento (Papalia, et al., 2001). O apoio dos pais e dos adultos, são um contributo fundamental para a auto-estima (escutar a criança, ouvir as suas histórias e consolá-la), em que havendo uma auto-estima elevada a criança está motivada para realizar (Papalia, et al., 2001). Quando a auto-estima é contingente ao sucesso, podem-se dar *feedbacks* específicos à criança mas deve-se evitar criticar a criança enquanto pessoa (Papalia, et al., 2001).

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com os membros onde a criança cresce, desenvolve e expõe os seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e os seus primeiros modelos de comportamentos, que vão registar no interior dela e configurar no seu mundo interior (Sousa & Filho, 2008).

Não só os pais mas todo o grupo de pares parece constituir um contexto de aprendizagem básica fundamental, dado que é neste contexto específico que as crianças aprendem a ter um conhecimento social mais alargado e desenvolvem habilidades sociais, as quais são de uma importância crucial no estabelecimento das interações presentes e futuras (Soares, 1990). Desta forma, os pares tornam-se agentes importantes

no processo de socialização ao longo do desenvolvimento humano (Soares, 1990). Ou seja, através destas interações, por um lado, as crianças desenvolvem valores sociais fundamentais para que se consiga viver em sociedade e, por outro lado, podem ter também um papel determinante no controlo das suas emoções e na interpretação das experiências emocionais (Fine, 1981; Parker & Gottman, 1989).

De acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1987), uma pessoa pode adquirir um novo comportamento a partir da observação de um modelo. “Embora uma grande quantidade de aprendizagens tenha lugar através do treino e reforço direto, grande parte do repertório comportamental da pessoa pode ser adquirido através da imitação ou daquilo que uma pessoa observa nos outros” (Bandura, 1961, p. 151). Isto quer dizer que grande parte das nossas aprendizagens se efetuam através da observação de modelos sociais existentes e com os quais contactamos (Bandura, 1987). Esta observação ativa, muitas vezes, pode levar a pessoa a imitar ou a reproduzir o comportamento observado, sendo que, posteriormente, a pessoa pode decidir se integra ou não esse comportamento no seu quadro de respostas (Bandura, 1987).

Se a criança tiver bons exemplos sociais e modelos que lhe transmitam comportamentos adequados à convivência em sociedade e, ainda, se estes reforçarem ou punirem positivamente a criança, esta irá desenvolver competências favoráveis à relação com os outros. Se, por outro lado, a criança tiver modelos sociais inadequados à convivência em sociedade, e ainda, se estes não a punirem pelos seus maus comportamentos, ela irá continuar a reproduzi-los (Bandura, 1987).

Neste sentido, Bandura (1987) não vê a criança como um ser passivo, totalmente dominada por ações ambientais, mas como um ser influente em todos os processos. É neste contexto que, nesta teoria, é introduzido também o conceito de determinismo recíproco, em que tanto o mundo como a pessoa causam efeitos um no outro, sendo que

existe uma interação recíproca e contínua entre os fatores cognitivos, comportamentais e ambientais.

A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979), para melhor compreendermos o desenvolvimento, devemos estudar a criança no contexto múltiplo, ou seja, devemos ter em conta os vários ambientes ou sistemas ecológicos nos quais ela se desenvolve. Por sua vez a teoria ecológica, designa esses ambientes como a família, a escola, a comunidade e a cultura, alegando que são elementos interdependentes e que se influenciam mutuamente (Papalia, et al., 2001; Spodek & Saracho, 1998).

### **1.5 Síntese**

Este capítulo salienta a drástica mudança do conceito infância, cada vez mais valorizado e de relevante pertinência, em que se anseia por potenciar ao máximo o desenvolvimento das crianças, antes não entendido desta forma.

Quanto ao desenvolvimento físico salientamos os progressos ao nível das competências grossas e finas, mudanças ao nível da dentição, crescimento do cérebro e questões relacionadas com o sono (Cronfli, 2002; Kail, 2004; Papalia, et al., 2001).

Abrangemos ainda questões relacionadas com o vocabulário como o uso de gramática e síntese mais sofisticada (Papalia, et al., 2001).

Salientamos também, quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, que Piaget (1971) divide por estádios, qualidades de pensamento, que influenciam o desenvolvimento global segundo o que as crianças conseguem fazer nas diferentes faixas etárias; verificando-se que existem fatores que influenciam o ritmo de progressão, podendo favorecer ou inibir o desenvolvimento da criança, fatores estes de caráter físico, social e cultural (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1975; Piaget, 1977). Segundo Piaget, é no estágio pré-operatório que ocorre o desenvolvimento da capacidade

simbólica, a compreensão das identidades, compreensão da causa-efeito, capacidade para classificar e compreensão do número e o aparecimento da linguagem, que acarreta mudanças a nível social e afetivo (Papalia, et al., 2001; Piaget, 1971; Piaget, 1998).

Vygotsky (1987) dá relevante atenção ao papel do ambiente e interação social como elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo, como fruto da interação e do aprendizado social contínuo.

Neste sentido, a abordagem de Vygotsky contrapõe a de Piaget, uma vez que sua ênfase recai no papel do ambiente para o desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, para Vygotsky, o desenvolvimento é realizado de fora para dentro, através da internalização. Na teoria vygotskiana, o desenvolvimento ocorre em função da aprendizagem, pensamento que é contrário ao da teoria piagetiana que assegura ser a aprendizagem uma consequência do desenvolvimento (Piaget, 1998; Vygotsky, 1987).

A teoria de Bandura pode ajudar-nos a compreender o modo como a criança aprende e desenvolve determinados comportamentos ao nível das competências sociais. Dado que o processo de modelagem tem um papel importante no desenvolvimento e na apreensão de vários comportamentos da criança, isso faz-nos refletir sobre o impacto que os agentes socializadores poderão ter neste processo (Bandura, 1987).

No capítulo seguinte mencionaremos aspetos relacionados com a família bem como com as práticas educativas parentais e a existências de programas sobre as mesmas.

## **Capítulo II: Práticas Parentais**

### **2.1 Introdução**

Para melhor compreendermos o conceito de família na atualidade, faremos um apanhado teórico alusivo às questões relacionadas com a família e a evolução deste conceito.

O impacto da família no desenvolvimento da criança envolve especial atenção, uma vez que constitui a primeira rede de apoio à criança, revelando-se fundamental no desenvolvimento da mesma (Dell’Aglío & Siqueira, 2007; Gervilla,2001). Neste sentido, torna-se essencial, proporcionar aos pais (e/ou cuidadores), auxílio no acto de educar, para benefício do desenvolvimento futuro da criança (Gervilla, 2001).

É esperado que os pais/cuidadores facilitem o desenvolvimento dos seus descendentes ao nível físico, psicológico e social. Ao conjunto de tarefas necessárias para este efeito deu-se o nome de parentalidade, ou seja, prática ou ação de educação no processo como os progenitores/cuidadores cuidam do seu filho. No entanto alguns fatores poderão condicionar e comprometer estes comportamentos e tarefas (Barroso & Machado, 2010).

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1990) preconiza, no seu artigo 27º, que é da responsabilidade parental e de outros cuidadores assegurar, de acordo com as suas competências e capacidades financeiras, as condições de vida necessárias para o desenvolvimento da criança.

A educação parental possibilita deste modo, algumas orientações e respostas aos pais, no sentido em que contribui para a partilha de sentimentos e esclarecimento de dúvidas (Marujo 1997).

A implementação de programas de intervenção parental junto das famílias tem sido uma estratégia positiva usada para prevenir e diminuir problemas promovendo competências parentais (Martín-Quintana, Chaves & López, 2009).

No desenrolar deste capítulo pretende-se, deste modo, abranger a importância da família no desenvolvimento da criança, apresentar alguns determinantes da parentalidade baseadas na multiplicidades de definições deste conceito bem como tendo em conta a pertinência e benefícios dos programas de intervenção parental, salientar alguns programas existentes que visam e se debruçam essencialmente, na modificação de comportamentos de forma a fortalecer as relações pais-filhos.

## **2.2 Um olhar sobre a família: importância desta no desenvolvimento**

O conceito de família tem vindo a sofrer várias alterações ao longo do tempo de acordo com os novos paradigmas e exigências da sociedade, pelo que não se pode pensar na existência de um modelo único de família (Rodriguez & Paiva, 2009).

A família pode ser encarada como um conjunto de elementos unidos por laços de parentesco e de afinidade em permanente mudança por adaptação, não só devido às necessidades dos seus membros mas também por alterações do contexto envolvente (Rodrigues, et al. 2011),

Deste modo, é difícil conseguir-se uma definição concisa dada a sua diversidade. No entanto, pode entender-se por família um conjunto de indivíduos com uma ligação entre si pela partilha de laços pessoais e profundos, podendo ou não apresentar um vínculo de consanguinidade (Rodriguez & Paiva, 2009).

A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal dos seus membros, independentemente dos

arranjos apresentados ou das novas estruturas que se formam (Carter & McGoldrick, 1995). A sua dinâmica é própria, afetada tanto pelo desenvolvimento do seu ciclo vital, como pelas políticas económicas e sociais (Carter & McGoldrick, 1995).

Sendo a família um dos principais contextos de socialização dos indivíduos, possui portanto, um papel fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, que por sua vez é um processo em constante transformação, sendo multideterminado por fatores do próprio indivíduo e por aspetos mais amplos do contexto social no qual estão inseridos (Dessen & Braz, 2005).

Com base na amplitude das modificações sociais, económicas, políticas e culturais, Petzold (1996) propõe um conceito de família definida como “um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais” (p.39), conceito que consegue explorar inúmeras variáveis. Este autor apresenta ainda a definição ecopsicológica da família, baseada no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1994), em que o indivíduo é compreendido dentro de um processo de inter-relações constantes e bidirecionais com vários sistemas, incluindo a família.

Isto significa que o modelo nuclear de família composto por pai, mãe e filhos biológicos não é suficiente para a compreensão da nova realidade familiar que incorpora, também, outras pessoas ligadas pela afinidade e pela rede de relações (Valle, 2009).

Na atualidade, uma análise social da família revela-nos várias tendências de evolução, desde as transformações nos papéis femininos e masculinos, novos valores familiares, diminuição da fecundidade e aumento da esperança de vida, maior autonomia das pessoas e dos casais, aumento das coabitações, as famílias monoparentais, aumento do divórcio e do recasamento (Fuster & Ochoa, 2000; Wall, 2003). Estas tendências são entendidas como um sinal dos processos de modernização

da vida familiar, cada vez mais privada e adaptada às exigências dos ritmos individuais, numa resposta prática ao declínio do casamento, como instituição em prol da realização afetiva das pessoas (Ferreira & Aboim, 2002).

A modificação da família leva, pois, ao surgimento de novas formas de família, entre as quais as monoparentais (Hetherington & Jody, 1994). Wall (2003) define famílias monoparentais como uma estrutura constituída por um pai ou por uma mãe, que vivem apenas com os filhos, sejam eles crianças ou jovens adultos que ainda não contraíram matrimónio e que são dependentes dos progenitores.

Neste sentido, a monoparentalidade decorre de mudanças no contexto familiares que podem revelar-se de risco para a criança e, conseqüentemente, para o restante grupo familiar (Hetherington & Jody, 1994). As mães e os pais que criam os seus filhos sem o suporte do outro progenitor confrontam-se com dificuldades acrescidas devido à sobrecarga das responsabilidades no cuidado da criança (Hetherington & Jody, 1994).

Além das famílias monoparentais (decorrentes de separação, divórcio, viuvez entre outras), assiste-se a um crescente aumento das famílias reconstituídas (Visher & Visher, 1993). A complexidade destas famílias reconstituídas poderá ser acrescida atendendo à reorganização das relações não só entre os membros do novo casal, como sobretudo entre os filhos dos relacionamentos prévios (Visher & Visher, 1993). Estas famílias apresentam características muito específicas: a função parental é anterior à função atual de parceiro/a; a experiência familiar prévia influencia o relacionamento do casal, nomeadamente através das expectativas sobre a vida conjugal; os filhos integram duas realidades familiares diferentes que certamente apresentam diferenças e divergências; e ainda indefinição das relações entre as crianças resultantes das relações prévias (Visher & Visher, 1993).

As famílias reconstruídas são deste modo, como nos diz Alarcão (2006), famílias constituídas por um ou mais elementos que na sua vida até então fizeram parte de outras famílias (as famílias de origem) e que agora com a união de ambas, estas criam uma nova família.

Existem ainda as famílias adotivas, que muito decorrem de casais impossibilitados de engravidar. Assim as famílias adotivas na sua maioria são caracterizadas por adotarem no seu seio familiar uma criança ou jovem com os quais não possuem qualquer ligação biológica, mas possuem laços afetivos e legais (Alarcão, 2006). A criança necessita de uma família onde permaneça definitivamente e que lhe forneça um ambiente harmonioso para que se possa desenvolver adequadamente (Salvaterra & Veríssimo, 2008).

À ainda que referir as famílias homoparentais, ou seja, famílias formadas por lésbicas ou gays (Gato, Freitas & Fontaine, 2012). Segundo Gato, Freitas e Fontaine (2012), as famílias homoparentais sofrem ainda de vários preconceitos, sendo o maior deles, em Portugal, a proibição da adoção de crianças por casais do mesmo sexo.

As atitudes negativas relativamente à homoparentalidade estão provavelmente associadas à convicção de que a presença de dois progenitores de sexo diferente é indispensável para o bom exercício da parentalidade e para o desenvolvimento saudável da criança (Patterson, 2002). Esta convicção não deixa, no entanto, de ser contraditória com o facto de pessoas solteiras poderem ser candidatas a adotantes em Portugal, independentemente da sua orientação sexual (Patterson, 2002).

Importante é ainda mencionar as famílias multiproblemáticas. Nestas famílias são encontrados sintomas severos, como por exemplo, o incesto, a violência, a delinquência, o abuso de substâncias, o insucesso escolar, depressões, psicosses, entre outros (Sousa, 2005).

Estas famílias são frequentemente caracterizadas por dificuldades ao nível do desempenho de papéis, especialmente os parentais, fraca delimitação dos subsistemas (influenciando a definição dos limites geracionais), tendência para a instabilidade psicossocial nos indivíduos e nos subsistemas (dada a inconsistência da organização estrutural) e um elevado número de elementos do sistema familiar com problemas (Cancrini, Gregório & Nocerino, 1997).

O desenvolvimento dos comportamentos sintomáticos verifica-se, regularmente, nas primeiras fases do ciclo de vida, bloqueando a passagem da família à etapa seguinte, os comportamentos sintomáticos potenciam a desorganização e a desagregação do núcleo familiar, conduzindo a uma situação caracterizada por mau funcionamento do sistema familiar, que parece ser incapaz de realizar de forma satisfatórias tarefas familiares de carácter mais organizativo (suporte económico, casa, educação, saúde, protecção dos filhos e dos elementos mais vulneráveis) como mais relacional (gestão de tensões, nutrição emocional dos filhos mais pequenos, resposta às exigências de intimidade e de estabilidade afetiva dos membros do sistema) (Alarcão, 2006; Cancrini et al., 1997).

Estas famílias caracterizam-se ainda pela procura constante no exterior de instituições e/ou pessoas que possam desenvolver essas funções, e cuja presença rapidamente contribui para a diminuição progressiva da competência dos membros do sistema familiar (Alarcão, 2006; Cancrini et al., 1997). Além destes aspetos, verificasse uma dependência de entidades de assistência, podendo passar de geração em geração (Alarcão, 2006; Cancrini et al., 1997).

De acordo com Dell’Aglío e Siqueira (2007), a família é considerada a primeira rede de apoio à criança, constituindo uma dimensão importante na sua vida.

Neste sentido, a família pode apresentar fatores de protecção ou de risco, influenciando o seu funcionamento (Dell’Aglío & Siqueira, 2007). Os fatores de

proteção (bom funcionamento familiar, vínculo afectivo) exercem efeitos positivos na saúde mental e desenvolvimento da criança; os fatores de risco (negligência parental, violência doméstica, pobreza) não são entendidos como um processo definido a partir de uma situação (Dell’Aglío & Siqueira, 2007). Em contextos de risco, as famílias encontram alguns desafios mais complexos pelos reduzidos recursos de que dispõem para o desempenho da sua função parental (Dell’Aglío & Siqueira, 2007).

A família também desenvolve um papel importante nas formas de representação do mundo exterior, pois é através dela que se dá a inserção do sujeito no mundo e onde começa a apreensão de um conjunto de determinações, possibilitando viver o universal de forma particular e, neste movimento, construir-se (Sousa & Filho, 2008).

Gervilla (2001) também considera que a família é um pilar fundamental no desenvolvimento da criança mencionando que, para educar há que proporcionar ajuda e apoio aos pais, visto que uma educação dos pais propicia benefícios significativos.

Nunes (2003) reforça ainda a necessidade de ajudar as famílias através de programas de informação e de formação, de forma a ajudá-las na criação de hábitos e no desenvolvimento de atitudes.

A facilitação de um clima de segurança, aceitação e a modelagem do nível de desempenho por meio de estimulação precoce adequada e variada, são dois aspetos notórios em que a contribuição da família para o desenvolvimento da personalidade da criança é clara (Haro, 2000).

A criança tem, acima de tudo, necessidades de segurança, ou seja, necessidades de um conjunto de condições para o bom desenvolvimento emocional e a família, segundo Porot (1967), pode contribuir de modo eficaz para o incremento deste sentimento de segurança mediante as satisfações mais elementares de proteção diária de ataques externos, facilitando um quadro para o desenvolvimento consistente e estável, assim

como facilitando um clima de compreensão e aceitação (Haro, 2000). As crianças necessitam também de estimulação precoce, sensorial, emocional e social para o seu desenvolvimento pessoal e estes estímulos os filhos encontram na interação com os pais (Haro, 2000).

É no seio da família que a criança começa por criar relações de socialização, sendo que o ambiente familiar constitui um dos maiores contributos para o desenvolvimento infantil (Rodriguez & Paiva, 2009).

As primeiras experiências da criança contribuem deste modo para o desenvolvimento dos primeiros sistemas sócio-emocionais, dos quais os protótipos das relações sociais emergem, como a iniciação na língua nativa, jogos, lazer, valores intelectuais e morais, entre outros fatores em que a criança assimila as opiniões, crenças, valores e costumes que vão afetar o desenvolvimento futuro na sociedade (Haro, 2000). Através dos esforços positivos dos pais, a criança tem a capacidade de se comportar de acordo com as expectativas sociais, o que se traduzirá em respeito pelas regras que se referem a condutas sociais aprovadas bem como o desenvolvimento destas (Haro, 2000).

Bronfenbrenner (1996) caracteriza assim a família como o primeiro ambiente no qual a criança participa ativamente interagindo, e expandindo-se dentro do grupo familiar, formando dentro deste sistema vários subsistemas.

A família com a qual a criança vai interagindo é denominada por microsistema, devendo este microsistema familiar constituir a maior fonte de segurança, afeto, proteção, bem-estar e apoio para a criança (Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí

que a criança, pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais (Portugal, 1998, p.123).

Neste sentido, o bom desenvolvimento da criança, como ser social que é, está dependente das interações em diferentes contextos, sendo determinante a qualidade da interação desses contextos entre si (Gaspar, 2004).

Kuczynski e Grusec (1997) consideram também que os pais constituem a influência mais crucial na aquisição de valores pela criança, dado que, do ponto de vista ecológico, existe uma predisposição biológica para a centralidade do sistema parental; do ponto de vista social, a responsabilidade formal pela educação das crianças é primeiramente atribuída aos seus pais; o afeto positivo dominante no clima de relacionamento entre pais e filhos coloca os primeiros numa posição privilegiada no que toca à influência na aquisição de padrões sociais e valores pela criança; e ainda, a partilha de espaços e tempos permite aos pais monitorizar e compreender o comportamento dos filhos melhor do que qualquer outra pessoa (Cruz, 2013). Também Cruz e Ducharme (2006) apontam os pais como determinantes no desenvolvimento saudável (ou problemático) dos filhos.

Os problemas de comportamento representam normalmente as perturbações mais comuns relacionadas com determinadas práticas educativas e revelam as dificuldades das crianças na elaboração e manutenção de relações sociais e interpessoais (Silveira & Wagner, 2009).

Várias pesquisas realizadas parecem indicar que, nas crianças mais habilidosas socialmente, existem interações familiares em que a afetividade, os cuidados e a existência de limites conscientes, entre outros aspetos, são garantidos, enquanto que nas famílias cujas crianças apresentam problemas de comportamento provavelmente as interações sociais existentes são menos positivas (Bolsoni-Silva & Marturana, 2007).

### **2.3 Práticas Educativas Parentais**

E educação parental é uma tipologia de intervenção social ainda recente apesar deste conceito já não ser novo (Fine & Henry, 1989).

Desde finais dos anos 60, a educação parental começa a constituir-se como uma estratégia de intervenção muito utilizada para promover o funcionamento cognitivo e social de crianças consideradas em risco desenvolvimental (Powell, 1988).

As práticas educativas parentais referem-se a um conjunto de estratégias utilizadas pelos pais para orientar o comportamento dos filhos (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005), em que é esperado que os progenitores/cuidadores, contribuam para o desenvolvimento físico, psicológico e social dos seus filhos (Barroso & Machado, 2010).

Para Gomide (2006), as práticas educativas parentais são técnicas utilizadas pelos pais e implicam o modo como os pais educam os filhos, a forma como negociam as regras, como estabelecem os limites e ensinam valores.

Ser pais não se limita apenas à noção de progenitor mas também a todo o conjunto de necessidades e de exigências que vêm unidas à educação de um filho (Haro, 2000). Estas necessidades e exigências foram evoluindo com o tempo porque o papel dos pais é um processo dinâmico embora inscrito como um processo linear, não necessariamente positivo, no conjunto de relações e reajustes que operam constantemente na estrutura familiar (Haro, 2000).

Holden (2010) e Kane (2005) descrevem e confirmam a parentalidade como sendo uma das tarefas mais complexas e com maior responsabilidade para um ser humano. A parentalidade assume-se como o apoio, o controlo, a modelação, as lições morais e as instruções diretas que os pais dão aos filhos para que possam potenciar o desenvolvimento das competências básicas (Barroso & Machado, 2011). Estas serão

essenciais para ultrapassar todas as dificuldades com que possam deparar-se no seu ciclo de desenvolvimento (Bornstein, 2002).

Segundo Ambert (1994), a dinâmica inerente às diversas estruturas sociais afeta ainda o desempenho da parentalidade, que se sustenta em ideologias e paradigmas específicos de cada cultura/comunidade. Deste modo, a parentalidade é entendida e definida de modo diferenciado em função do contexto cultural (Bennet & Grimley, 2001).

Belsky (1984) afirma ainda que a parentalidade e a forma como é exercida estão relacionadas com três factores, que influenciam as competências parentais tais como as características individuais das crianças, as características individuais dos progenitores e, finalmente, o meio e o contexto onde a família se insere.

Desta forma, Reader, Duncan e Lucey (2005) referem que os critérios de uma parentalidade “suficiente” são socialmente construídos e aceites, por uma determinada cultura. Este ponto permite compreender que o conceito de parentalidade tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, uma vez que os critérios avaliativos de uma parentalidade “suficiente” dependem diretamente de crenças culturais, impressões subjetivas ou de preocupações inerentes ao contexto (Holden, 2010). Em suma, se a conceção de parentalidade é variável de cultura para cultura, também as práticas e os estilos educativos variam em função do contexto cultural e da comunidade onde a família se insere (Holden, 2010).

Cruz (2005) chama precisamente a atenção para as especificidades e a multidimensionalidade da parentalidade, definindo-a como um “ (...) conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (p.13).

A parentalidade é vista como condição permanente a partir do momento em que a ela se acede e está, ao mesmo tempo, em constante mutação dado que cada estágio do desenvolvimento dos filhos exige aos pais uma adaptação nas suas expectativas, sentimentos, comportamentos e preocupações (Cruz, 2013).

Relvas (2000) considera que as funções maternal e parental podem ser definidas como “o conjunto de elementos biológicos, psicológicos, jurídicos, éticos, económicos e culturais que tornam um indivíduo mãe ou pai de um ou vários outros indivíduos” (p.83).

Segundo Pires (1990), o comportamento parental refere-se aos cuidados normalmente prestados às crianças num ambiente apropriado, com o objetivo de garantir que tenha um desenvolvimento sócio-cognitivo adequado. Afirmo ainda que “o comportamento parental implica diversos tipos de aptidões que se refletem na sensibilidade para as deusas da criança e na responsividade para as diferentes fases do desenvolvimento da criança” (p.184).

Bradley (2002) considera que, de um ponto de vista centrado nas necessidades da criança, a educação parental é entendida como uma modalidade de intervenção na parentalidade, com objetivos gerais de promoção e capacitação dos pais no desempenho das funções básicas educativas: manutenção da vida, estimulação, apoio emocional, estruturação do ambiente e supervisão. Coutinho (2004) salienta ainda que a educação parental é entendida como o processo de fornecimento de informação aos pais ou outros prestadores de cuidados, conhecimentos e estratégias de promoção do desenvolvimento das crianças.

Para Bartau, Maganto e Etxeberria (2001), a formação de pais é uma estratégia de intervenção que visa promover o desenvolvimento da criança através de melhoria do nível de informação dos pais sobre as competências parentais.

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

Também se pode definir educação parental como um conjunto de experiências que potencia nos pais um maior conhecimento e capacidade de compreensão (Hammer & Turner, 1985). Uma intervenção parental pode afetar positivamente a satisfação e o funcionamento das famílias, através da partilha de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, gerando modelos alternativos de parentalidade que alargam as escolhas dos pais e promovem novas competências, facilitando o acesso a serviços da comunidade (Hammer & Turner, 1985).

É essencial, por parte dos pais, uma modificação de atitudes no que respeita ao processo educativo, em que a valorização social do papel dos pais poderá ajudar nessa mudança (Marujo 1997).

Para Máiquez, Rodrigo, Capote e Vermaes (2000), a educação parental deve considerar os pais como adultos em desenvolvimento que necessitam de apoio e auxílio para conseguirem realizar a sua tarefa educativa. Uma forma de melhorar a ação dos pais na educação dos seus filhos é a utilização da parentalidade positiva (Recomendação do Conselho da Europa, Lisboa 2006), onde o conceito é definido como o comportamento parental baseado no melhor interesse da criança e que assegura a satisfação das principais necessidades das crianças e a sua capacitação, sem violência, proporcionando-lhe o reconhecimento e a orientação necessários, o que implica a fixação de limites ao seu comportamento, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento centralizando-se no diálogo, numa educação pelo afeto e respeito.

Apesar de a definição de formação parental ser controversa parece constar em todas as definições a existência de uma intenção de ação formal com o objetivo de aumentar a consciência dos pais, as suas aptidões e competências parentais (Bartau, Maganto, & Etxeberría, 2001).

As intervenções em educação parental devem ter em conta o momento social, cultural e político do contexto em que são realizadas e o nível social, cultural e económico das famílias envolvidas (Hammer & Turner, 1985). Esta análise atenta e a adequação do programa a cada realidade particular são fundamentais para o seu sucesso (Hammer & Turner, 1985).

O ambiente em que a criança cresce e se desenvolve, as respostas que obtém do meio e a estimulação ambiental que recebe irão determinar o seu comportamento, pois segundo Coutinho (2004) as oportunidades para um bom desenvolvimento dependem essencialmente do contexto familiar no qual a criança cresce.

Os primeiros anos da vida de uma criança são de vital importância para o desenvolvimento da sua personalidade, das relações que vai estabelecer com os outros e para a sua adaptação social e psicológica durante o ciclo da vida (Joly, Dias & Marini, 2009).

Educar pode ser entendido como toda a atividade que procura ajudar o outro a desenvolver as suas potencialidades, ao mesmo tempo que proporciona informação útil ao alargamento de competências e à resposta aos desafios com que tem de lidar (Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, Brandão, Cruz, Gaspar & Ribeiro dos Santos, 2010).

A forma como os pais interagem com os filhos vai influenciar o seu relacionamento e habilidade social e o modo como exercem as suas funções parentais é muito diversificado e essa diversidade vai dominar o desenvolvimento da criança (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006).

## **2.4 Programas de intervenção de Práticas Parentais**

A influência que as práticas educativas parentais exercem no desenvolvimento da criança é sustentada pelos resultados obtidos nos diversos programas de intervenção e prevenção já desenvolvidos que demonstram que as mudanças nos comportamentos parentais conduzem a alterações no comportamento da criança e essas alterações persistem no tempo (Sandler, Schoenfelder, Wolchik & Mackinnon, 2010).

De acordo com Dunst e Trivette (1994), este tipo de intervenção fortalece o funcionamento familiar e promove o crescimento e desenvolvimento dos seus membros pelo que o seu objetivo não consiste tanto em fornecer serviços diretos às famílias mas visa promover competências para que as mesmas melhorem a sua capacidade de resolução dos seus problemas. Centradas na promoção e no fortalecimento das famílias, tais intervenções procuram disponibilizar mais informação e visam promover mais competências, mais responsabilidades e mais poder de decisão junto de pais de crianças em risco de desenvolvimento (Abreu-Lima, et al., 2010).

As intervenções grupais têm a vantagem de diminuírem 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 (Abreu-Lima, et al., 2010).

Vários estudos revelam que os programas de formação parental melhoram os níveis de informação e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, a prestação de cuidados, a interação pais-criança, o sentimento e a perceção de autoeficácia na execução das funções parentais e no aumento das competências linguísticas (Coutinho, 2004).

Os programas de promoção das competências parentais focam-se geralmente em conteúdos relativos à relação educativa e à satisfação dos direitos e necessidades da

criança (Abreu-Lima et al., 2010), promovendo práticas parentais positivas, nomeadamente a sua consistência, disciplina apropriada, respeito pela individualidade da criança, suporte emocional, e reforço dos comportamentos de aprendizagem e responsividade adequada às necessidades da criança (Peirson, Larendau, & Chamberland, 2001).

A maioria dos programas de intervenção para os pais envolvem o ensinamento de estratégias eficazes para gerir o comportamento dos seus filhos, no entanto, para alguns pais o problema não está ligado à falta de conhecimento de como controlar o comportamento dos seus filhos, mas a formas inadequadas de pensar (Grusec, 2006). Nestes casos, torna-se necessário pensar em outras intervenções para alterar os esquemas e modos de visualização das relações dos pais, para que estes exerçam o papel da parentalidade de forma eficaz (Grusec, 2006).

Quando se trata de programas de intervenção no âmbito da parentalidade, a maioria tem como objetivo primordial a obtenção de padrões de interação positivos e promotores do desenvolvimento das crianças, substituindo os padrões negativos e disfuncionais (Cruz & Ducharne, 2006).

Neste sentido, no âmbito da intervenção, salienta-se a promoção da parentalidade positiva que, para Abreu-Lima et al. (2010), é quando a formação auxilia as famílias a desenvolver padrões de relacionamento saudáveis com os filhos e, para isso, deve ter-se em conta que os pais devem alcançar competências para um bom desempenho de autoridade, de diálogo, de respeito e de uma educação pautada pelo afeto.

Através da participação nestes programas a longo prazo os pais podem desenvolver novas competências e o uso dessas competências é assegurado pelas respostas positivas dadas pela criança (Martín-Quintana, Chaves & López, 2009). A implementação de programas de intervenção parental junto das famílias tem sido uma estratégia positiva

usada para prevenir e diminuir problemas fomentando competências parentais (Martín-Quintana, Chaves & López, 2009).

Estudos indicam que famílias com padrões de disciplina severos e inconsistentes, pouco envolvimento positivo com a criança e deficiente monitorização e supervisão acabam por favorecer o surgimento de crianças com condutas anti-sociais (Rios & Williams, 2008).

Por isso, o desenvolvimento de programas de intervenção junto a pais/famílias tem sido reconhecido como a estratégia mais efetiva para prevenir e reduzir problemas de comportamento (Reid, Webster-Stratton & Beauchaine, 2001), visto que a família pode ser considerada como o sistema que mais influencia diretamente o desenvolvimento da criança (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1999).

De forma geral, os estudos sobre programas educativos parentais apontam para que os aspetos mais importantes de uma intervenção para prevenir problemas de comportamento em crianças são: ensinar os pais a serem menos punitivos nos estilos de disciplina, a utilizar monitoria positiva, incentivar o uso de reforço positivo, melhorar a comunicação interpessoal, ampliar a rede de apoio, desenvolver habilidades para aumentar o envolvimento parental e resolver problemas e conflitos (Patterson, Reid & Dishion, 1992; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

No entanto, quando aplicados os programas de formação parental em contextos de intervenção social e comunitária, podem apresentar-se várias limitações, segundo Garrido e Camilo (2012), nomeadamente, dificuldades (a) no acesso a amostras suficientemente numerosas a que este delineamento obriga, (b) na permanência da amostra, que pode ser limitada pelas inúmeras alterações na vida das pessoas durante o programa, ou ainda (c) em assegurar a validade externa (possibilidade de generalização

dos resultados para contextos reais), que é limitada pela criação de grupos aleatórios e artificiais que asseguram a validade interna.

Um programa que tem vindo a receber grande reconhecimento, atualmente, é o *Triple P- Positive Parenting Program*, desenvolvido no Centro de Apoio Parental e Familiar da Universidade de Queensland (Austrália) (Rios & Williams, 2008). Definem o programa Triple P como uma estratégia preventiva de apoio a pais e famílias em vários níveis (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003).

O programa objetiva prevenir problemas emocionais, comportamentais e de desenvolvimento em crianças por meio do aumento de conhecimentos, habilidades e confiança dos pais (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003). Para tal recorrem a determinadas estratégias, nomeadamente: elevando o nível de conhecimento e de competências parentais; favorecendo ambientes saudáveis com poucos conflitos e pouco violentos e, através de práticas educativas parentais positivas, fomentam as habilidades emocionais, sociais, cognitivas e comportamentais das crianças (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003).

Este programa refere que a parentalidade é influenciada por um conjunto de fatores que têm impacto na auto-estima dos pais e no seu sentimento de bem-estar (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003). É composto por cinco níveis de intervenção num contínuo que vai aumentando a ajuda para pais de crianças e adolescentes desde o nascimento até aos 16 anos (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003). É um programa amplamente utilizado, cada vez mais, em todo o mundo (Rios & Williams, 2008).

Participaram desse estudo famílias de 305 pré-escolares até aos três anos de idade considerados de alto risco para o desenvolvimento de problemas de condutas (Sanders, Markie-Dadds & Bor, 2000). Os pais foram divididos, aleatoriamente, em quatro grupos e os resultados mostraram que, segundo o relato dos pais, os grupos 1 e 2, que recebiam

ajuda de profissionais com procedimentos padronizados de ensino parental, obtiveram menores níveis de comportamento disruptivo dos filhos, menores níveis de estilos parentais disfuncionais, maior senso de competência parental e maiores índices de satisfação com intervenção, quando comparados ao grupo 3, que recebia ajuda mas em formato escrito para ser estudado individualmente pelos pais e ao grupo de lista de espera (Sanders, Markie-Dadds & Bor, 2000). As crianças do grupo 1 demonstraram melhorias mais significativas do que as dos outros três grupos (Sanders, Markie-Dadds & Bor, 2000). Os investigadores concluíram que, em geral, as intervenções com os grupos 1 e 2 demonstraram melhorias mais significativas, indicando que o acompanhamento regular de um profissional estaria relacionado com resultados mais positivos num programa parental (Sanders, Markie-Dadds & Bor, 2000).

O Programa Treino em Eficácia Parental (*Parent Effectiveness Training- PET*), desenvolveu-se nos Estados Unidos da América (Gordon, 1970). Foca-se no desenvolvimento de fortes relações familiares que conduzem à autonomia e à responsabilização das crianças através da educação dos pais (Gordon, 1970). O programa assenta ainda na audição atenta, na firmeza adequada e na resolução de conflitos com o propósito de assim fortalecer os laços familiares (Gordon, 1970).

O PET procura deste modo, modificar o comportamento dos pais para melhorar o relacionamento com os filhos (Gordon, 1970). Em poucos anos, este programa assumiu-se como um recurso de intervenção a nível internacional (Gordon, 1970).

Um outro programa desenvolvido por Webster-Stratton et al. (2004), procurou comparar a efetividade de intervenções realizadas em 159 famílias com crianças dos 4 aos 8 anos que foram distribuídas aleatoriamente em seis condições experimentais, sendo estas: programa de ensino parental; programa de ensino parental conjugado com programa de ensino para professores; programa de ensino para crianças; programa de

ensino para crianças conjugado com programa de ensino para professores; programa de ensino parental conjugado com programa infantil e para professores; e grupo controlo.

A partir de dados coletados com a ajuda de instrumentos e de observações realizadas na escola e na casa da família, foi possível afirmar que todas as condições produziram efeitos positivos, quando comparados com os do grupo controlo (Webster-Stratton et al.,2004).

As condições que envolviam o programa de ensino parental resultaram em diminuição de estilos parentais inadequados e aumento de estilos positivos quando comparadas ao grupo controlo (Webster-Stratton et al.,2004). O programa parental causou impacto nos comportamentos da criança e do professor, mas não foi capaz de gerar mudanças na relação entre a criança e seus pais. Um dado surpreendente foi que as condições que envolviam programas de ensino infantil foram capazes de promover reduções em estilos parentais inadequados, principalmente em relação às mães, demonstrando uma interrupção no ciclo coercitivo entre mãe e filho (Webster-Stratton et al.,2004).

As condições do programa de ensino infantil também melhoraram o comportamento dos professores demonstrando que, de forma geral, o ensino infantil foi capaz de produzir mudanças indiretas nos pais e professores (Webster-Stratton et al.,2004).

O Projeto Pais Orientados (*Proyecto Padres Orientados* – PPO) é um programa da Fundação Holismo de Educação, Saúde e Ação Social (Wernicke, 2004). Tem como objetivo geral contribuir para a (re)construção da rede familiar/social em momentos de crise em que existe uma grande preocupação com o presente e o futuro, na sequência de circunstâncias económicas, políticas e sociais desfavoráveis (Wernicke, 2004). Considera-se que se pode dar aos pais ferramentas quotidianas com as quais podem educar e proteger melhor os seus filhos (Wernicke, 2004).

Os objetivos são a melhoria da comunicação intra familiar, a melhoria da interação das famílias com a comunidade e as suas instituições, a melhoria da interação das instituições com as famílias, a transformação dos professores, profissionais da educação, saúde e ação social e a constituição de uma vasta rede de suporte social, democrática e democratizante (Wernicke, 2004). Contudo, após uma vasta pesquisa, não foi possível encontrarmos os resultados do programa.

Ouvir as Crianças (*Listening to Children – LTC*), é um outro programa desenvolvido nos EUA, centralizado em três elementos: o reconhecimento dos efeitos das experiências dos pais enquanto crianças; a importância de um tempo de interação especial entre pais e filhos (a importância do brincar); e compreensão das vivências emocionais da criança (ajudar os pais a irem ao encontro das necessidades emocionais dos filhos apoiando-os na resolução das suas tensões emocionais) (Wolfe & Haddy, 2001). E tal como o programa anterior, após uma vasta pesquisa, não foi possível encontrarmos os resultados do programa.

Dangel e Polster (1984) são os autores de um outro programa, designado *WINNING!*, que abrange famílias com crianças entre os três e os doze anos de idade, cujo objetivo consiste em ajudar os pais a resolver situações problemáticas complexas na relação com as suas crianças, promovendo práticas educativas parentais que facilitem o desenvolvimento saudável da criança, tornando mais compensadoras as interações pais-filhos.

O *WINNING!* inclui procedimentos sistemáticos e replicáveis, estruturando-se em oito sessões básicas, cujas temáticas são: elogio e atenção; recompensas e privilégios; elogio sugestivo; extinção; time-out; remoção de competências e privilégios; punição física; manutenção da mudança (Dangel & Polter, 1984). Pode ser usado em diferentes contextos, tais como hospitais, escolas, centros de saúde mental, projetos para famílias

carenciadas, ou outros (Dangel & Polter, 1984). A sua eficácia foi demonstrada com diferentes populações, e a mudança é generalizada no tempo, atividades e contextos (Dangel & Polter, 1984).

O *Head Start* foi o primeiro programa orientado para a criança e para a família. Começou inicialmente nos Estados Unidos mas rapidamente se generalizou a outros países (Oden, Schweinhart & Weikart, 2000). O *Head Start* congrega assim diferentes domínios de intervenção como, a educação, a saúde, o envolvimento parental e os serviços sociais, e é provavelmente o programa que tem sido mais avaliado sobre a sua eficácia (Oden et al., 2000).

Os resultados a longo prazo sugerem que as crianças (famílias) que os seguiram tendem (relativamente às outras de igual meio que não o fizeram) a atingir níveis mais elevados de escolarização, são menos colocadas no ensino especial, têm menos reprovações e envolvem-se em menos actos anti-sociais mais tarde (Oden et al., 2000).

Nicholson, Anderson, Fox e Brenner (2002) elaboraram um programa psicoeducacional para pais de risco, consistindo em dez sessões em que os pais eram aconselhados a interagir de forma mais positiva com os seus filhos. Participaram deste estudo 26 pais, divididos em dois grupos, sendo um grupo experimental e outro de controlo (Nicholson, et al., 2002). Os resultados demonstram que, comparando ao grupo controlo, o grupo experimental demonstrou um decréscimo significativo nos níveis de punição corporal e verbal e nos níveis de raiva e stresse (Nicholson, et al., 2002).

Em Espanha, em 2000, foi elaborado um programa – *Programa de Apoyo Personal y Familiar* – pela equipa de intervenção familiar do Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, da Universidade de Laguna, em Canárias (Quintana, Byme, Chaves, Ruiz, López & Suárez, 2009).

Este programa foi aplicado a uma amostra de 340 mães e tinha como objetivos proporcionar momentos de descoberta de competências pessoais e sociais e que os pais ou mães reforçassem o seu papel de educadores a partir de práticas de reflexão (Quintana, et al. 2009). Estava organizado em 6 módulos com um total de 31 sessões (Quintana, et al. 2009). A aplicação do programa teve resultados significativos no que respeita à mudança de práticas parentais mais eficazes, baseadas na negociação com os filhos (Quintana, et al. 2009).

Num outro programa, que teve a participação de 13 mães e 2 avós de crianças entre os 4 e os 6 anos, havia o objetivo de aumentar as práticas parentais positivas e, conseqüentemente, reduzir as práticas parentais negativas, diminuir os problemas de comportamento por parte das crianças e aumentar as competências sociais dos pais e das crianças (Bolsoni-Silva, 2007). Os comportamentos alvo de treino foram a comunicação, expressão e estabelecimento de limites (Bolsoni-Silva, 2007). Os resultados foram positivos, visto que houve um aumento de competências sociais e uma redução na utilização de práticas parentais negativas (Bolsoni-Silva, 2007).

Em Portugal o investimento no domínio da formação parental tem vindo a aumentar progressivamente e existem diversos programas de formação parental. O programa de formação parental para famílias de alto-risco, organizado pelo Centro de Apoio familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), inserido na Associação “Nós”, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, como resposta às necessidades parentais, tem como principal objetivo da intervenção: trabalhar com famílias que tenham crianças e jovens em situação de risco ou perigo (nomeadamente, situações de negligência, mau trato e abandono escolar), numa perspetiva colaborativa e educativa (Costa, 2012). O modelo de trabalho baseia-se na proposta desenvolvida no Reino Unido pelo Departamento de

Saúde em 2000, em que a criança é o centro de todas as ações a implementar (Benavente, 2008).

O programa organizou-se, aproximadamente, por 30 sessões e nestas sessões foram também propostos momentos de reflexão sobre a narrativa pessoal e familiar. A avaliação do programa (feita a partir de entrevistas com os participantes), revela um impacto positivo significativo designadamente nas perceções do papel parental e nas expectativas face ao programa (ex.: alargamento da rede social de apoio, aprender a responder de modo mais adequado às necessidades da criança) (Costa, 2012).

O programa “pRó.paRental” surge com o principal objetivo de promover competências parentais que tornem as famílias capazes de responder às principais necessidades da criança (Camilo, Garrido & Sá, prelo). O programa foi implementado no âmbito dos serviços locais de Rendimento Social de Inserção e Ação Social, junto de famílias em situação de carência socioeconómica (Camilo, Garrido & Sá, no prelo).

O programa acenta em oito sessões, realizadas em contexto domiciliário e os conteúdos abordados foram delineados de acordo com a literatura sobre necessidades da criança, intervenção com famílias e, especificamente, sobre formação parental (Camilo, et al., no prelo). As temáticas que mais se destacam são os comportamentos e necessidades das crianças, a comunicação na interação pais-filhos, cuidados básicos de saúde, gestão doméstica e do orçamento familiar, estilos educativos e estratégias disciplinares (Camilo, et al., no prelo).

Os resultados apresentados parecem sugerir que o programa de formação parental proporcionou alguns «ganhos» as estas famílias, no entanto, os dados são bastante díspares não sendo possível identificar um padrão acentuado de melhoria (Camilo, et al., no prelo).

Globalmente, os resultados sugerem que as alterações observadas ocorreram em áreas diferentes e através de processos diferentes (Camilo, et al., no prelo). Mais uma vez, e numa leitura mais qualitativa do que quantitativa, o padrão de resultados observado parece sugerir que alguns indicadores se tornaram mais positivos, refletindo eventualmente uma vontade e predisposição dos cuidadores para a mudança, pois perceberam que a mesma é possível (Camilo, et al., no prelo).

Outra questão importante passa pela percepção que as famílias parecem ter ganho acerca da importância de adotarem estilos parentais ajustados, com dinâmicas de comunicação mais eficazes (Camilo, et al., no prelo). Por outro lado, os indicadores que se tornaram mais negativos poderão associar-se a uma tomada de consciência por parte das famílias que as suas percepções sobre a família e sobre as suas competências eram anteriormente ao programa, irrealistas (Camilo, et al., no prelo).

Existem ainda várias intervenções nacionais estandardizadas, constituídas por programas nacionais com base em adaptações de programas internacionais estandardizados e outros contributos (Abreu-Lima, et al., 2010). Não são programas baseados em evidência, pois não foram ainda testados suficientemente do ponto de vista científico, embora incluam um conjunto de conteúdos e procedimentos bem definidos, o que permite a sua replicação, como por exemplo: “Mais Família”, “Em busca do Tesouro das Famílias”, “Missão C” (Abreu-Lima, et al., 2010).

## 2.5 Síntese

Uma perspectiva social sobre a família permitiu-nos compreender a sua evolução ao longo dos tempos, nomeadamente a sua estrutura, as suas mudanças e a forma como se foram construindo as relações entre os seus membros.

Bronfenbrenner (1996) caracteriza a família como o primeiro ambiente no qual a criança participa ativamente interagindo e expandindo-se dentro do grupo familiar. No seio da família a criança cria relações de socialização, constituindo um dos maiores contributos para o desenvolvimento da criança (Rodríguez & Paiva, 2009). A família é assim considerada a primeira rede de apoio à criança, podendo apresentar fatores de risco ou proteção, influenciando sempre o funcionamento da criança (Dell’Aglío & Siqueira, 2007). Neste sentido, sendo a família um pilar fundamental no desenvolvimento da criança, reforça-se a necessidade de ajudar as famílias através de programas de formação parental (Gervilla, 2001; Nunes, 2003).

Neste capítulo procurou-se também concetualizar, fundamentar e contextualizar teoricamente o conceito de práticas educativas parentais e todo o processo parental envolvente, através de diversos autores.

Esta forma de intervir com as famílias através dos programas de intervenção de práticas educativas parentais, permite a obtenção de informação útil ao desenvolvimento de competências e de estratégias para dar resposta aos desafios que se vão colocando às famílias, permitindo ainda, o desenvolvimento de potencialidades parentais (Abreu-Lima, et al., 2010).

Salientámos ainda a existência de vários programas de intervenção parental, uma vez que o desenvolvimento de programas de intervenção junto a pais/famílias tem sido reconhecido como a estratégia mais efetiva para prevenir e reduzir problemas de comportamento (Reid, Webster-Stratton & Beauchaine, 2001).

De forma geral, a revisão da literatura neste âmbito, permite entender a educação parental como a capacitação, promoção de competências, co-responsabilização, aumento das capacidades da família e fortalecimento do seu funcionamento influenciando o contexto familiar no desenvolvimento das crianças.

## **Parte II – Estudo Empírico**

### **Capítulo III: Metodologia**

#### **3.1 Introdução**

Nos dois primeiros capítulos foram desenvolvidos pressupostos teóricos que abordam aspetos associados ao desenvolvimento da criança dos 3 aos 6 anos e à questão da parentalidade para uma melhor assimilação e compreensão do tema em estudo.

Neste capítulo descreveremos os passos que realizámos e que orientaram a presente investigação nomeadamente os objetivos, o método (os participantes, os materiais e os procedimentos adotados) e, por fim, os resultados, assim como a discussão dos mesmos.

Após observação atenta e cuidada ao longo de seis meses das práticas educativas parentais dos cuidadores das crianças do Centro Comunitário e consulta das técnicas que as acompanham há anos verificámos que seria imprescindível avaliar e intervir quanto às mesmas.

Uma intervenção adequada e ajustada, por parte dos cuidadores, será facilitadora e promoverá o desenvolvimento harmonioso das crianças, influenciando-as, positivamente, a vários níveis.

Este estudo tem como pressuposto perceber se houve mudança nas práticas educativas parentais das cuidadores das crianças que frequentam um Centro Comunitário, ou seja, verificar se as cuidadores que participaram no programa de práticas educativas parentais positivas apresentam resultados mais favoráveis no pós-teste do que no pré-teste, de forma a permitir-nos objetivar se o programa é eficaz.

Neste sentido, pretendemos contribuir para a investigação nesta área fazendo uma intervenção com as cuidadoras, de modo a facilitar e melhorar as suas práticas educativas parentais.

Para tal, as questões de investigação colocadas para orientar o trabalho são:

Como avaliar as Práticas Educativas Parentais de cuidadores de crianças em idade pré-escolar?

Como intervir quanto às Práticas Educativas Parentais para que estas sejam eficazes na promoção e melhoria do desenvolvimento das crianças?

O estudo seguirá um plano experimental, onde se atua sobre a variável independente (cuidar de crianças dos 3 aos 6 anos) para verificar se a intervenção produz alterações na variável dependente (Práticas Educativas Parentais Positivas) (Ribeiro, 2010). Definem-se dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo), intervém-se sobre um e não sobre o outro e depois comparam-se as modificações após a intervenção (Ribeiro, 2010). Dentro das variantes dos métodos experimentais, enquadra-se num estudo quasi-experimental, pois a variável independente é controlada, assim como outros aspetos, mas os participantes podem não ser (Ribeiro, 2010).

O desenho de investigação ajudará na clarificação da estrutura geral da investigação (ver figura 1).

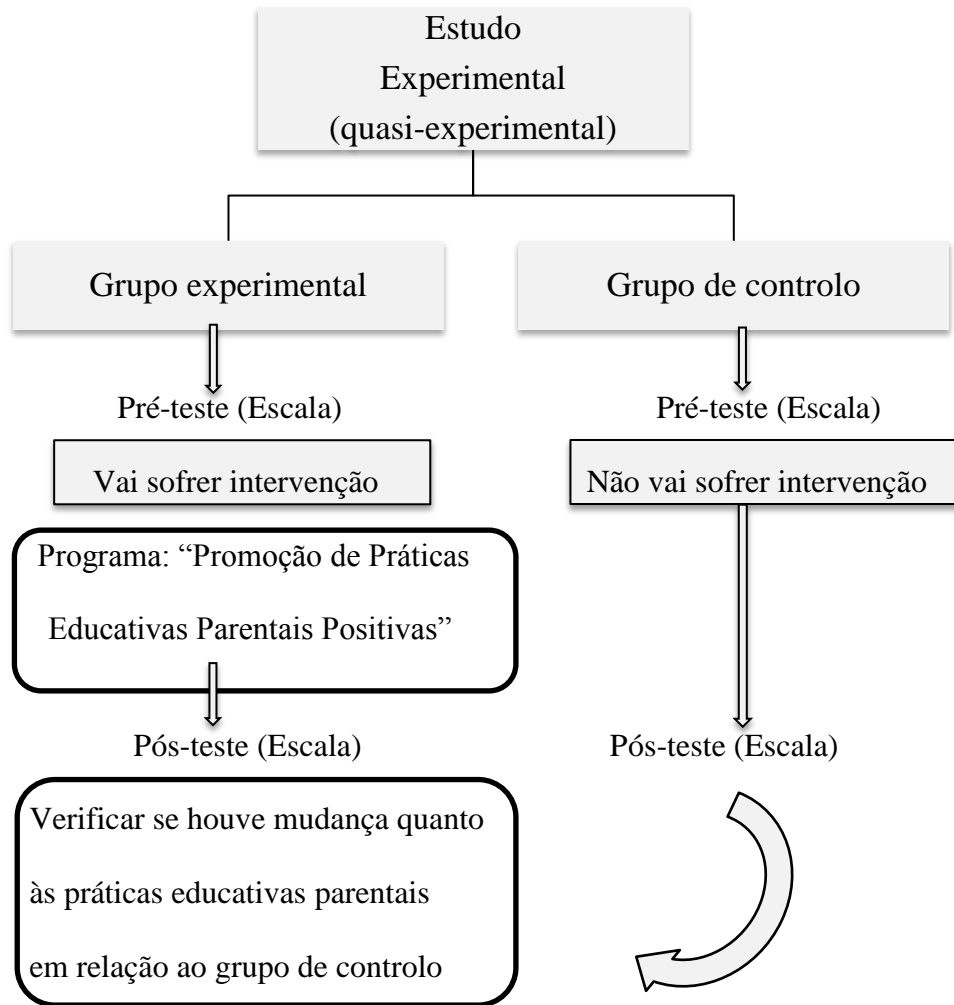


Figura 1. Desenho de Investigação.

### 3.2 Objetivos

Os objetivos gerais desta investigação são conhecer, promover e melhorar as práticas educativas parentais nos cuidadores(as) das crianças, do 3 aos 6 anos que frequentam um Centro Comunitário da região de Gondomar.

Neste sentido, os objetivos de investigação são:

1. Elaborar, analisar e aplicar uma Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar;
2. Conhecer as práticas educativas parentais dos cuidadores das crianças que frequentam o Centro Comunitário;

3. Elaborar e aplicar um programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas ao grupo experimental;

4. Avaliar a eficácia do programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas.

No final desta investigação pretendemos verificar se as cuidadoras que participaram no programa de práticas educativas parentais positivas apresentam resultados mais favoráveis no pós-teste do que no pré-teste, assim como quando comparadas com as do grupo de controlo avaliado através da Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar, de forma a permitir-nos objetivar se o programa é eficaz.

### **3.3 Método**

#### **3.3.1 Participantes**

A amostra foi constituída por 19 cuidadoras de crianças de um centro comunitário, que aceitaram participar no programa, constituindo assim uma amostra por conveniência (Ribeiro, 2010) por parte do investigador.

Os critérios de inclusão dos participantes para a participação no presente estudo foram ser cuidadoras das crianças do Centro Comunitário e os critérios de exclusão foram todos os cuidadores do sexo masculino das crianças do Centro Comunitário, uma vez que estes raramente compareciam no Centro Comunitário.

O reduzido número de participantes não constitui aqui um problema dado que estes pertencerem a um nível socioeconómico carenciado (quadro 1) pelo que, segundo Nicholson, Anderson, Fox & Brenner (2002) a intervenção em pequeno grupo poderá permitir responder mais eficazmente às suas necessidades.

O grupo foi dividido em “grupo 1”- grupo experimental, constituído por 10 cuidadoras e “grupo 2”- grupo de controlo, constituído por 9 cuidadoras. Inicialmente pretendia-se fazer a divisão do grupo de forma aleatória. Contudo, uma vez que não houve flexibilidade de horários e algumas cuidadoras não compareceram, a divisão foi feita conforme a disponibilidade das participantes (amostra por conveniência).

Quanto ao nível de escolaridade da amostra, uma cuidadora é analfabeta, quatro têm o 1º ciclo, sete têm o 2º ciclo, quatro têm o 3º ciclo, três têm o ensino secundário e nenhuma tem ensino superior. Sete cuidadoras encontram-se empregadas e doze estão desempregadas. Verifica-se também um nível de escolaridade mais baixo no grupo experimental e um maior desemprego também no grupo experimental (quadro 1).

Quadro 1

*Caraterização da amostra (escolaridade e situação profissional)*

Tipo de grupo		Situação profissional		Total	
		Empregada	Desempregada		
Experimental	<b>Nível de escolaridade</b>	Analfabeto	0	1	1
		1º ciclo (1º - 4º)	1	1	2
		2º ciclo (5º - 6º)	0	4	4
		3º ciclo (7º - 9º)	0	2	2
		Ensino secundário	0	1	1
		Ensino superior	0	0	0
		<b>Total</b>		1	9
Controlo	<b>Nível de escolaridade</b>	Analfabeto	0	0	0
		1º ciclo (1º - 4º)	0	2	2
		2º ciclo (5º - 6º)	2	1	3
		3º ciclo (7º - 9º)	2	0	2
		Ensino secundário	2	0	2
		Ensino superior	0	0	0
		<b>Total</b>		6	3
<b>Total</b>			7	12	19

O grupo de cuidadoras é composto por dezasseis mães, duas avós e uma tia. As cuidadoras apresentam idades compreendidas entre os 21 e os 58 anos. Mais concretamente dez cuidadoras entre os 21 e os 33 anos, sete cuidadoras entre os 34 e os 46 anos e duas cuidadoras entre os 47 e 58 anos (quadro 2).

Quadro 2

*Caraterização da amostra (idade e respondente)*

Tipo de grupo			Quem responde a este questionário			Total
			Mãe	Avó	Tia	
Experimental	<b>Idade do cuidador</b>	21-33	5	0	0	5
		34-46	3	0	1	4
		47-58	0	1	0	1
	Total					10
Controlo	<b>Idade do cuidador</b>	21-33	5	0	0	5
		34-46	3	0	0	3
		47-58	0	1	0	1
	Total					9
Total			16	2	1	19

### **3.3.2 Materiais**

Foram utilizados os materiais que a seguir se descrevem.

#### **3.3.2.1 Declaração de Consentimento Informado**

Esta declaração (Anexo 1) solicita a participação das cuidadoras, de forma a garantir a privacidade, o anonimato e a confidencialidade. Foi elaborada pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa.

#### **3.3.2.2 Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar**

Esta escala (Anexo 2) foi utilizada no pré-teste e no pós-teste. Tem como objetivo avaliar e conhecer as práticas educativas parentais destas cuidadoras para com as crianças que têm a seu cargo.

A resposta é dada em escala do tipo *Likert* uma vez que consiste numa série de afirmações em que os respondentes devem indicar a sua concordância ou discordância numa escala de intensidade (Ribeiro, 2010). A forma de resposta consiste em colocar um círculo no número que considerar mais apropriada, em que o 1 corresponde “Nunca”, o 2 corresponde “Poucas vezes”, o 3 corresponde “Muitas vezes” e o 4 corresponde a “Sempre”. Nos itens invertidos (item 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 17, 18, 19, 20, 38, 39, 40, 42, 44), 4 corresponde a “Nunca”, o 3 corresponde a “Poucas vezes”, o 2 corresponde a “Muitas vezes” e o 1 corresponde a “Sempre”.

A escala é constituída por 56 itens, itens esses elaborados a partir da observação efetuada e da revisão da literatura como será descrito, pormenorizadamente, no procedimento.

Quanto maior a pontuação melhor são as práticas educativas parentais presentes. A pontuação mínima de resposta que se pode obter na Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar é de 56 pontos, em que se o respondente responder a tudo “nunca”=1 nos itens normais e a tudo “sempre”=1 nos itens invertidos e a pontuação máxima possível é de 224 pontos, se responder a tudo “sempre”=4 nos itens normais e a tudo “nunca”=4 nos itens invertidos (ver figura 2).

Neste sentido as cuidadoras apresentam Práticas Educativas Parentais negativas quando respondem maioritariamente “nunca”=1 e “poucas vezes”=2 nos itens normais e “sempre”=1 e “muitas vezes”=2 nos itens invertidos, apresentam Práticas Educativas Parentais razoáveis quando respondem maioritariamente “poucas vezes”=2 e “muitas vezes”=3 nos itens normais e “muitas vezes”=2 e “poucas vezes”=3 nos itens invertidos e apresentam Práticas Educativas Parentais positivas quando respondem maioritariamente “muitas vezes”=3 e “sempre”=4 nos itens normais e “poucas vezes”=3 e “nunca”=4 nos itens invertidos.

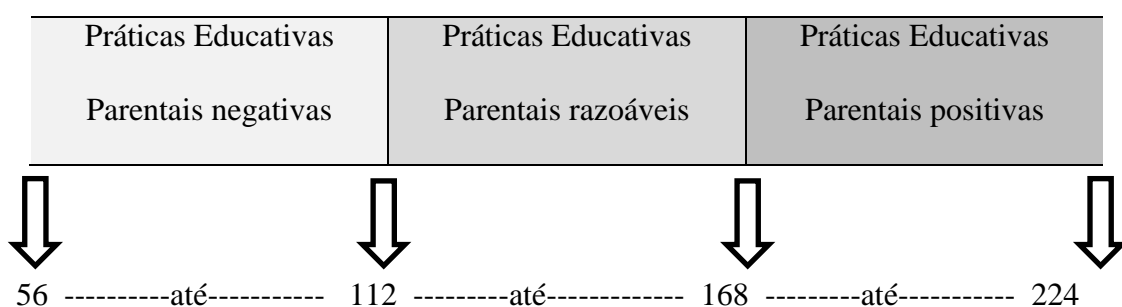


Figura 2. Critério de análise de práticas educativas parentais.

### **3.3.2.3 Programa - Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas**

O programa tem como intenção contribuir para a promoção de competências parentais positivas partilhando algumas orientações e respostas com as cuidadoras, diminuindo problemas e promovendo modificação de comportamentos desajustados, de forma a fortalecer as relações com as crianças de quem cuidam, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso das mesmas.

Para tal, o programa de Práticas Educativas Parentais intitulado “Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas”, teve como objetivos:

- Promover e melhorar hábitos de higiene;
- Promover a utilização adequada de vestuário;
- Promover cuidados de saúde, promover e melhorar hábitos de alimentação;
- Promover e melhorar as dinâmicas criança-cuidador;
- Promover e melhorar a comunicação criança-cuidador;
- Promover a qualidade da vinculação;
- Melhorar as práticas parentais tendo em vista o aumento da autonomia e auto-estima das crianças;
- Promover e melhorar a resolução de conflitos;
- Melhorar o cumprimento de regras;
- Melhorar a gestão familiar.

O Programa organiza-se em 8 sessões, com base em objetivos previamente definidos, composto por atividades e por um momento final dedicado à avaliação da sessão e reflexão dos temas abordados, com duração de 1 hora e 30 minutos cada, aproximadamente (Anexo 3).

### **3.3.3 Procedimento**

Após observarmos, caracterizarmos e conhecermos a população do Centro Comunitário em causa e com uma reflexão conjunta com três especialistas (duas psicólogas e uma assistente social), revelou-se necessário intervir na comunidade com o intuito de promover e melhorar as práticas educativas parentais nos cuidadores(as) das crianças que frequentam o Centro Comunitário pois evidenciaram práticas educativas parentais desajustadas, como por exemplo, a falta de higiene evidenciada por algumas crianças, uma alimentação inadequada, dificuldades financeiras e da má gestão do orçamento familiar que, por vezes, se reflete no pagamento de despesas referentes ao Centro Comunitário, o assistir a comportamentos e/ou conversas inadequadas à frente da criança bem como, através do contato contínuo com as crianças, percebemos a carência de momentos de qualidade de relação com os cuidadores e de estimulação cognitiva.

Tendo em conta a população em questão, tornou-se necessário intervir primeiro com as crianças que frequentavam o Centro Comunitário através de atividades lúdicas pedagógicas com o intuito de favorecer o desenvolvimento das crianças tais como, por exemplo, atividades cujos objetivos incidiram na valorização e estimulação de relações de amizade, no fortalecimento e aumento da auto-estima, na promoção da melhoria e do aumento de vocabulário, na estimulação da linguagem compreensiva, na promoção de espaços de convívio e de lazer, na estimulação da motricidade fina bem como atividades que promovam hábitos de higiene e uma alimentação saudável. A participação das cuidadoras, esta fase, era solicitada de forma indireta, sobretudo para benefício das crianças mas também de modo a que a intervenção posterior não fosse invasiva e repentina e com o intuito de estas aderirem ao programa mais facilmente.

Assim, elaborámos a escala intitulada “Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar” já anteriormente referida para avaliar e conhecer a forma utilizada pelas cuidadoras na educação da criança ao seu cargo e para melhor objetivarmos o que tínhamos observado. O processo de construção da “Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar” assim como a forma como esta foi administrada irá ser abordado, detalhadamente, em seguida.

A escolha dos itens da escala pressupôs neste sentido um contato com a revisão da literatura que efetuamos, na consulta de instrumentos já construídos, tais como: o “Questionário de Estilos e Dimensões Parentais” de Miguel, Valentim e Carugati (2009); o “Questionário de Estilos Educativos” de Santos e Cruz (2008); o “Inventário de Estilos Parentais” de Gomide (2006); e o “Questionário de Dimensões e Estilos Parentais” de Carapito, Pedro e Ribeiro (2007), na observação no terreno durante seis meses e ainda na consulta de três especialistas (duas Psicólogas e uma Assistente Social) com conhecimento da população em causa e prática no domínio, que verificaram e analisaram cada item, após analisadas as maiores necessidades da população em causa.

A recolha dos itens que constituem a escala integrou os seguintes parâmetros mencionados por Almeida e Freire (2008): âmbito e objetivos do instrumento a construir; população a que se destina a prova ou contexto de observação; característica ou dimensão a avaliar (construto); e os aspetos comportamentais a integrar e que explicam o construto.

Alguns princípios gerais foram também considerados na formulação dos itens de forma a garantir algumas propriedades à medida (Almeida & Freire, 2008). A formulação dos itens deve ser objetiva, conter simplicidade e itens com relevância e

com amplitude do domínio que se quer avaliar, possuir credibilidade e ainda conter clareza nos itens (Almeida & Freire, 2008).

Com o intuito de garantir que estes mesmos princípios fossem considerados, após a elaboração da escala, administrámo-la a três elementos do sexo feminino, com baixa escolaridade, com nível socioeconómico carenciado, com idades compreendidas entre os 24 e 64 anos, cuidadoras de crianças em idade pré-escolar e moradoras na localidade onde se situa o Centro Comunitário e procedemos à reflexão falada para análise dos itens, de modo a percebermos a adequabilidade das questões à população em causa.

A reflexão falada consiste na aplicação individual da prova e no registo de todas as verbalizações dos sujeitos que devem comunicar as impressões em relação a cada item, a forma como o abordam e respondem, os processos utilizados e as facilidades ou dificuldades que encontram (Almeida & Freire, 2008).

A escala demonstrou-se acessível, foi preenchida, em média, em oito minutos, não levantou questões nem dúvidas na sua aplicação. Consideraram a escala adequada e uma das três cuidadoras submetidas ao método da reflexão falada, sugeriu o acréscimo de um item, sendo este o item 56 da escala.

O seguinte esquema (ver figura 3) ajuda-nos a clarificar todas as etapas da construção da escala que foram respeitadas e levadas em consideração para validar a escala com sucesso, comprovando que avalia o conteúdo dos itens que a compõe.

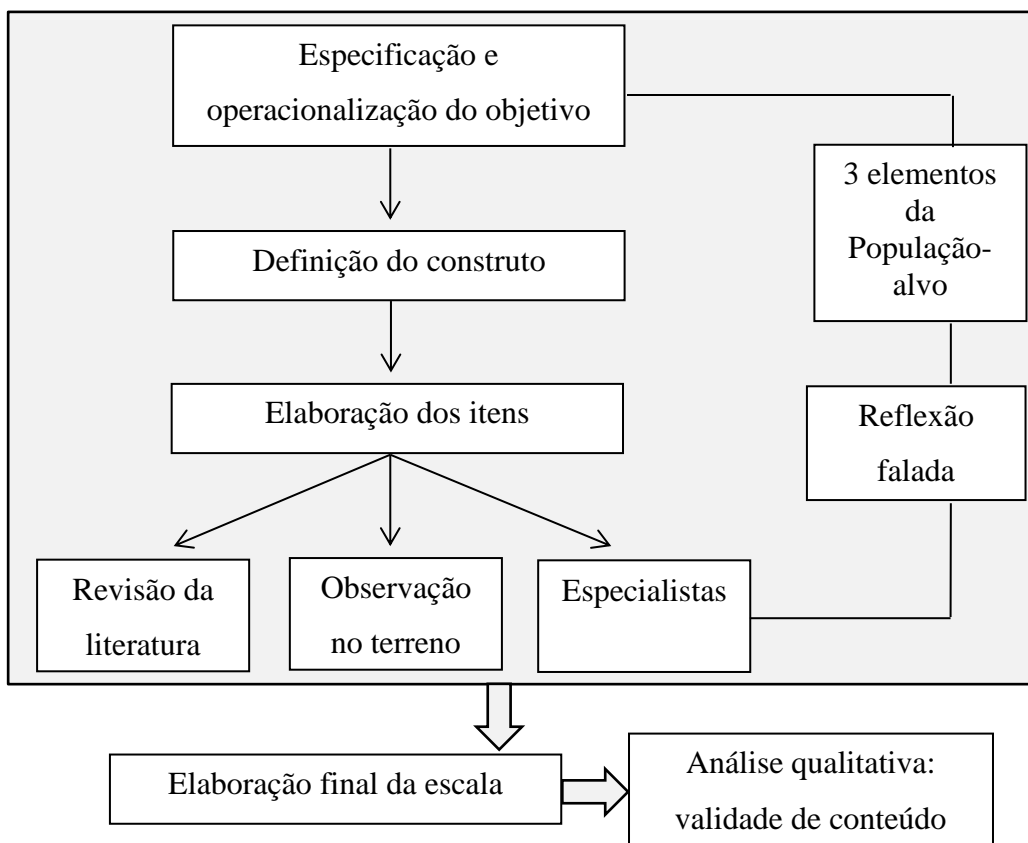


Figura 3. Etapas da construção da escala.

Após a elaboração da Escala e considerando a literatura consultada, os comportamentos observados, as necessidades expressas diariamente pela população-alvo, elaborámos também um Programa de Práticas Educativas Parentais intitulado “Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas”, analisado e aprovado por três especialistas na área (duas Psicólogas e uma Assistente Social).

Assim e para a consecução do mesmo, submetemos um Projeto de Investigação para apreciação à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, tendo sido este aceite (anexo 4).

Solicitamos a autorização do Presidente da Associação à qual pertence o Centro Comunitário e, posteriormente, a diretora técnica do Centro Comunitário (Assistente Social) convocou todas as cuidadoras das crianças que frequentam o Centro Comunitário a estarem presentes, num dia previamente agendado, na primeira sessão geral, antecipando apenas o tema central que ia ser abordado nas sessões (práticas educativas parentais), salientando a relevância do tema e pedindo que comparecessem. Nos meses anteriores tivemos o cuidado de ir estabelecendo relações com as cuidadoras.

Neste sentido, demos início ao Programa de Práticas Educativas Parentais, intitulado "Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas", constituído por oito sessões, dinamizadas pela investigadora.

Na sessão 1 – “Apresentação e Esclarecimentos”, estabelecemos o primeiro contato, sobre este tema, com as cuidadoras das crianças que frequentam o Centro Comunitário. Demos a conhecer os objetivos do estudo e como iria decorrer o programa averiguando-se quem aceitava participar, distribuindo-se os consentimentos informados que foram arquivados separadamente à escala.

Foi solicitado às cuidadoras que preenchessem a “Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar”, (pré-teste). Terminamos a primeira sessão geral agradecendo a presença de todas.

Posteriormente reunimos individualmente com as cuidadoras que não puderam comparecer e que mostraram interesse em participar de modo a distribuir os consentimentos informados e a escala (usada como pré-teste).

Deste modo e conforme a disponibilidade das pessoas, conclui-se a constituição dos grupos (dez cuidadoras no grupo 1 e nove cuidadoras no grupo 2, pois uma cuidadora não aceitou participar), explicando-se que primeiro trabalhar-se-ia com o grupo 1 e

posteriormente com o grupo 2, sendo ainda facultado o horário das sessões a todas as cuidadoras.

Iniciámos então a administração do programa ao grupo 1 (grupo experimental), em que os temas abordados foram: Sessão 2- “Dinâmica de Apresentação e Hábitos diários I”; Sessão 3- “Hábitos diários II”; Sessão 4- “Vinculação”; Sessão 5- “Autonomia e Auto-estima”; Sessão 6- “Dinâmica Relacional”; Sessão 7- “Gerir o tostão”; e Sessão 8- “Convívio de Encerramento”.

As sessões foram efetuadas numa sala que nos foi facultada para a realização das mesmas, acompanhadas através de um suporte teórico em *Power-Point* projetado através de um *data-show* de modo dar um fio condutor às sessões. No final de cada sessão havia uma atividade sobre o assunto abordado, com recurso a diversos materiais. As cuidadoras mostraram-se interessadas, participativas e envolveram-se nos assuntos expostos e atividades propostas.

As sessões terminavam sempre com uma avaliação oral, em que projetámos no *power point*: “a sessão para mim foi...” e cada cuidadora comentava, oralmente, o que significou para si a sessão. Recorreu-se a uma avaliação oral uma vez que as cuidadoras mostraram-se mais disponíveis para partilhar a experiência oralmente do que através de um papel que envolvia a escrita. Deste modo, havia um espaço para reflexão, trocavam-se comentários, experiências, focando-se no contributo que a sessão teve para as suas vidas.

Na ultima sessão “Convívio de Encerramento” solicitámos novamente o preenchimento da “Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar”, (pós-teste). Expressámos o nosso agradecimento pela participação das cuidadoras, tornando-se a despedida do grupo uma

forma de convívio. A sessão terminou com uma avaliação oral geral de todo o programa, finalizando-se assim o programa com o grupo 1 (experimental).

Deste modo, depois de concluída a intervenção com o grupo 1, reunimos com o grupo 2 (controlo) e antes de receber qualquer tipo de intervenção, aplicámos a “Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar” (Pós-teste).

Assim podemos comparar o resultado do pós-teste do primeiro grupo que sofreu intervenção com o segundo grupo que não recebeu intervenção.

Os dados da Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar foram informatizados num programa (*Statistical Package for the Social Sciences – IBM SPSS, versão 22*).

### 3.4 Apresentação dos resultados

De modo a apresentar os resultados do estudo e a discussão dos mesmos, averiguaremos os objetivos de investigação um a um.

Primeiro objetivo: Elaborar, aplicar e analisar uma Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar;

Apesar de poucos sujeitos, explorou-se a fiabilidade da amostra através da consistência interna da Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar.

Como se pode observar no Quadro 3, os valores obtidos de consistência interna foram 0,452 (n=19) no pré-teste e 0,768 (n=19) no pós-teste.

#### Quadro 3

*Consistência interna da Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar*

	N	Alfa pré-teste	Alfa pós-teste
<b>Escala</b>	19	0,452	0,768

Para estudarmos a validade da escala, ou seja, para verificarmos se o instrumento mede exatamente o que se propõe a medir vamos recorrer à validade de conteúdo. A validade de conteúdo é fundamental no processo de desenvolvimento e adaptação de instrumento de medidas (Alexandre & Coluci, 2011).

Investigadores têm descrito que a validade de conteúdo é um processo de julgamento sendo composto por duas partes distintas, a primeira envolveria o

desenvolvimento do instrumento e, posteriormente, a avaliação desse por meio da análise por especialistas (Alexandre & Coluci, 2011). Assim, pode-se considerar que a validade de conteúdo de instrumentos seria também garantida pelo procedimento de elaboração dos mesmos (Alexandre & Coluci, 2011). Deve levar-se em consideração também o idioma, o contexto cultural e o estilo de vida (Alexandre & Coluci, 2011).

A escala demonstra-se apropriada uma vez que foi levado em consideração tudo que está descrito no procedimento para uma construção adequada do mesmo. Neste sentido os resultados da validade de conteúdo apontam para a credibilidade do instrumento, na qual este mede o que pretende medir.

Segundo objetivo: Conhecer as práticas educativas parentais dos cuidadores das crianças que frequentam o Centro Comunitário.

O instrumento utilizado na realização deste estudo, tem como objetivo a análise das práticas educativas parentais. Para tal, analisou-se a frequência de resposta de ambos os grupos apenas no pré-teste (quadro 4). Ao analisarmos as respostas obtidas no pré-teste para deste modo conhecermos as práticas educativas parentais existentes antes de qualquer intervenção, verificou-se que os valores das percentagens mais altos centram-se nas opções de respostas consideradas mais adequadas para a existência de práticas educativas parentais positivas, ou seja, nos itens normais as percentagens mais altas centram-se maioritariamente no “sempre” e “muitas vezes” e nos itens invertidos as percentagens mais altas centram-se maioritariamente no “nunca” e “poucas vezes”.

Quadro 4

*Frequência de resposta de ambos os grupos no pré-teste*

Questão	Pré-teste							
	Experimental				Controlo			
	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
1	30%	50%	20%	0%	44,4%	55,6%	0%	0%
2	60%	30%	0%	10%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
3	80%	10%	0%	10%	55,6%	33,3%	0%	11,1%
4	60%	40%	0%	0%	88,9%	11,1%	0%	0%
5	40%	40%	20%	0%	66,7%	22,2%	0%	11,1
6	60%	40%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%	0%
7	80%	0%	0%	20%	100%	0%	0%	0%
8	30%	20%	10%	40%	22,2%	33,3%	33,3%	11,1%
9	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
10	10%	10%	40%	40%	0%	11,1%	33,3%	55,6%
11	30%	50%	20%	0%	44,4%	44,4%	11,1%	0%
12	0%	0%	0%	100%	0%	11,1%	11,1%	77,8%
13	10%	0%	60%	30%	0%	0%	33,3%	66,7%
14	0%	10%	20%	70%	0%	0%	11,1%	88,9%
15	0%	0%	30%	70%	0%	0%	22,2%	77,8%
16	0%	0%	40%	60%	11,1%	0%	33,3%	55,6%
17	0%	0%	80%	20%	0%	33,3%	22,2%	44,4%
18	10%	40%	40%	10%	22,2%	66,7%	11,1%	0%
19	30%	30%	40%	0%	33,3%	44,4%	11,1%	11,1%
20	0%	30%	60%	10%	33,3%	0%	44,4%	22,2%
21	10%	0%	10%	80%	0%	0%	11,1%	88,9%
22	0%	10%	50%	40%	0%	0%	44,4%	55,6%
23	0%	0%	50%	50%	11,1%	0%	22,2%	66,7%
24	0%	0%	30%	70%	0%	0%	11,1%	88,9%
25	0%	10%	40%	50%	0%	0%	11,1%	88,9%
26	0%	10%	20%	70%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
27	10%	20%	30%	40%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
28	10%	10%	50%	30%	11,1%	22,2%	33,3%	33,3%
29	10%	10%	40%	40%	0%	0%	55,6%	44,4%
30	0%	10%	40%	50%	0%	0%	55,6%	44,4%
31	0%	20%	0%	80%	0%	0%	11,1%	88,9%
32	0%	0%	20%	80%	0%	0%	11,1%	88,9%
33	0%	10%	40%	50%	0%	0%	22,2%	77,8%
34	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
35	30%	30%	30%	10%	22,2%	11,1%	44,4%	22,2%
36	0%	10%	60%	30%	0%	11,1%	66,7%	22,2%
37	40%	30%	20%	10%	33,3%	33,3%	22,2%	11,1%
38	50%	40%	10%	0%	66,7%	11,1%	11,1%	11,1%
39	60%	10%	30%	0%	100%	0%	0%	0%
40	90%	10%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
41	0%	0%	10%	90%	0%	0%	0%	100%
42	90%	10%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
43	40%	20%	20%	20%	33,3%	11,1%	22,2%	33,3%
44	100%	0%	0%	0%	55,6%	33,3%	11,1%	0%

45	0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
46	0%	50%	30%	20%	0%	11,1%	55,6%	33,3%
47	0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
48	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
49	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
50	0%	0%	20%	80%	0%	0%	22,2%	77,8%
51	0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
52	0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
53	0%	0%	30%	70%	0%	0%	22,2%	77,8%
54	0%	0%	40%	60%	0%	0%	55,6%	44,4%
55	0%	20%	60%	20%	0%	11,1%	55,6%	33,3%
56	0%	0%	50%	50%	0%	0%	22,2%	77,8%

Analizamos agora (quadro 5) a pontuação total do pré-teste em ambos os grupos obtida na escala, segundo um critério de análise de práticas educativas parentais, anteriormente referido na figura 2. É de salientar que a pontuação total já tem em atenção os itens invertidos.

#### Quadro 5

##### *Pontuação total do pré-teste em ambos os grupos*

<b>Pontuação total</b>	
<b>Pré-teste</b>	
	170
	154
	171
	158
Grupo experimental	156
	153
	156
	163
	161
	164
	165
	165
Grupo de controlo	165
	156
	158
	158
	163
	157
	171

Após analisarmos a pontuação total no pré-teste, segundo o critério de análise de práticas educativas parentais, podemos concluir que não existem práticas parentais negativas em ambos os grupos. Concluimos ainda que duas cuidadoras do grupo experimental e uma cuidadora do grupo de controlo apresentam práticas educativas parentais positivas e que as restantes cuidadoras, oito do grupo experimental e oito do grupo de controlo, apresentam práticas educativas parentais razoáveis.

Terceiro objetivo: Elaborar e aplicar um programa de Promoção de Práticas  
Educativas Parentais Positivas;

Apesar dos resultados obtidos quanto ao segundo objetivo continuámos a considerar pertinente a elaboração do programa de práticas parentais positivas dado que a observação efetuada ao longo de seis meses assim como o conhecimento aprofundado destas cuidadoras por parte da equipa que trabalha no Centro, não se coadunavam com os mesmos, ou seja, as cuidadoras, no quotidiano, utilizavam muitas práticas parentais negativas, como por exemplo: a falta de higiene evidenciada por algumas crianças, uma alimentação inapropriada, dificuldades financeiras e da má gestão do orçamento familiar que, por vezes, se refletia no pagamento de despesas referentes ao Centro Comunitário, o assistir a comportamentos e/ou conversas inapropriadas à frente da criança bem como, através do contato contínuo com as crianças, percebemos a carência de momentos de qualidade de relação com os cuidadores e de estimulação cognitiva.

Posto isto, o programa foi desenvolvido e revisto por três especialistas e pela investigadora, como já descrito no procedimento.

Quarto objetivo: Avaliar a eficácia do programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas.

Para averiguarmos a eficácia do programa, é necessário analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental do primeiro momento de avaliação (pré-teste) para o segundo momento de avaliação (pós-teste), verificando deste modo se houve alguma alteração após a aplicação do programa.

Torna-se necessário para além da análise ao grupo experimental que sofreu intervenção, fazer-se a análise do grupo de controlo em ambos os momentos de avaliação, compreendendo um pouco mais os resultados obtidos no grupo experimental na discussão dos mesmos, uma vez que o grupo de controlo não sofreu intervenção.

Visto que o número de sujeitos é reduzido, utilizámos os testes não-paramétricos: Wilcoxon e Mann Whitney.

Com o objetivo de analisar os dois momentos de avaliação no grupo experimental utilizou-se o teste não-paramétrico Wilcoxon, pois segundo Pestana e Gageiro (2008), o Teste de Wilcoxon aplica-se para analisar diferenças entre duas condições (exemplo: pré-teste e pós-teste) no mesmo grupo de sujeitos.

De acordo com os valores do Quadro 6, o valor da média subiu, embora não seja estatisticamente significativo, ou seja, não há diferenças significativas entre a primeira e a segunda avaliação das práticas educativas parentais ( $Z = -0,816$ ;  $p = 0,414$ ) no grupo experimental.

Quadro 6

*Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar do grupo experimental no pré e pós teste*

	Pré-teste		Pós-teste		Teste Wilcoxon	
	(n=10)		(n=10)			
<b>Práticas Educativas Parentais</b>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
	160,6	6,36	162,8	9,37	-0,816	0,414

p<0,05

Com o objetivo de analisar os dois momentos de avaliação no grupo de controlo segundo Pestana e Gageiro (2008), utiliza-se novamente o teste não-paramétrico Wilcoxon.

De acordo com os valores da Quadro 7, o valor da média desceu ligeiramente do primeiro para o segundo momento de avaliação, mas não há diferenças significativas entre a primeira e a segunda avaliação das práticas educativas parentais, no grupo de controlo ( $Z = -535$ ;  $p = 0,592$ ).

Quadro 7

*Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar do grupo de controlo no pré e pós teste*

	Pré-teste		Pós-teste		Teste Wilcoxon	
	(n=9)		(n=9)			
<b>Práticas Educativas Parentais</b>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
	162,0	5,02	161,2	5,04	-0,535	0,592

p<0,05

Com o objetivo de analisar os dois grupos em simultâneo utilizou-se o teste não-paramétrico Mann-Whitney, pois segundo Pestana e Gageiro (2008), o Teste Mann-Whitney compara o centro de localização das duas amostras, como forma de detetar diferenças entre as duas populações correspondentes.

Ao observarmos os dados no Quadro 8 e ao compararmos os dois grupos podemos afirmar que a média do grupo experimental aumentou mas não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos experimental e de controlo, pois antes da aplicação do programa ( $U= 34,000$ ;  $p= 0,366$ ) e depois da aplicação do programa ( $U= 36,500$ ;  $p= 0,484$ ).

Quadro 8

*Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar em ambos os grupos no pré e pós teste*

Grupo	Pré-teste				Pós-teste			
	Teste Mann Whitney				Teste Mann Whitney			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>U</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<b>Experimental</b>	160,6	6,36	34,000	0,366	162,8	9,37	36,500	0,484
<b>Controlo</b>	162,0	5,02			161,2	5,04		

$p < 0,05$

Para verificarmos se houve alterações nas respostas, com o intuito de uma vez mais averiguar se houve mudança do primeiro momento de avaliação para o segundo momento de avaliação, analisámos as frequências de resposta do pré-teste para o pós-teste em ambos os grupos (anexo 5).

No grupo experimental observa-se que no pós-teste há uma diminuição da percentagem nas opções de resposta consideradas menos adequadas para a existência de práticas educativas parentais positivas e aumento de percentagem nas respostas consideradas mais adequadas para a existência de práticas educativas parentais positivas, sendo as alterações mais relevantes, observadas nos itens 2,6,10,14,15,18,22,23,25,30,32,33,39,53 e 56.

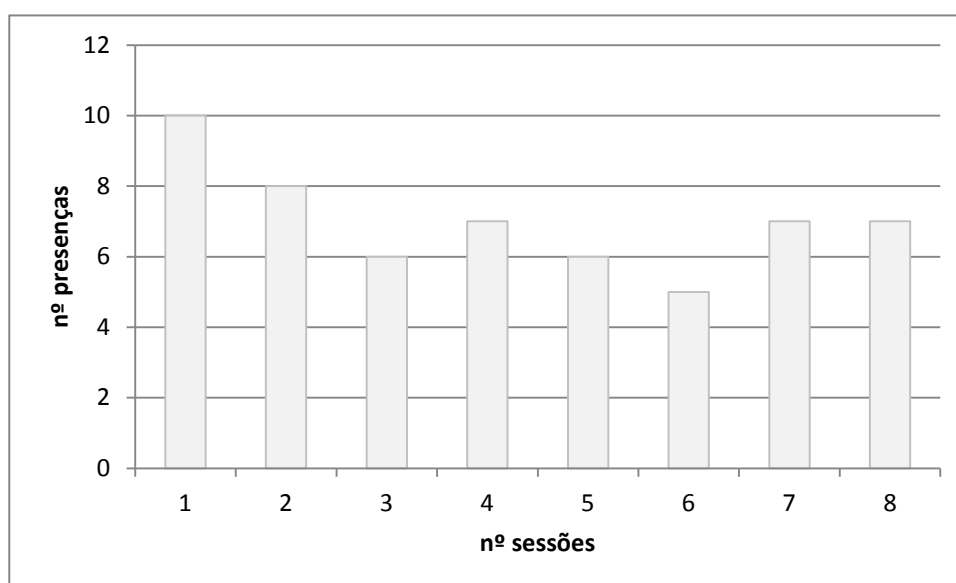
Item 2, no pré-teste 60% respondeu “Nunca”, 30% respondeu “Poucas Vezes” e 10% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 20% respondeu “Nunca”, 40% respondeu “Poucas Vezes”, 20% respondeu “Muitas Vezes” e 20% respondeu “Sempre”; Item 6, no pré-teste 60% respondeu “Nunca” e 40% respondeu “Poucas Vezes” enquanto que no pós-teste 90% respondeu “Nunca” e 10% respondeu “Poucas Vezes”; Item 10, no pré-teste 10% respondeu “Nunca”, 10% respondeu “Poucas Vezes”, 40% respondeu “Muitas Vezes” e 40% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste- 10% respondeu “Poucas Vezes”, 20% respondeu “Muitas Vezes” e 70% respondeu “Sempre”; Item 14, no pré-teste 10% respondeu “Poucas Vezes”, 20% respondeu “Muitas Vezes” e 70% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 100% respondeu “Sempre”; Item 15, no pré-teste 30% respondeu “Muitas Vezes” e 70% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 10% respondeu “Poucas Vezes” e 90% respondeu “Sempre”; Item 18, no pré-teste 10% respondeu “Nunca”, 40% respondeu “Poucas Vezes”, 40% respondeu “Muitas Vezes” e 10% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 10% respondeu “Nunca”, 70% respondeu “Poucas Vezes” e 20% respondeu “Muitas Vezes”; Item 22, no pré-teste 10% respondeu “Poucas Vezes”, 50% respondeu “Muitas Vezes” e 40% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 10% respondeu “Poucas Vezes”, 20% respondeu “Muitas Vezes” e 70% respondeu “Sempre”; Item 23, no pré-teste 50% respondeu “Muitas Vezes” e 50% respondeu

“Sempre” enquanto que no pós-teste 10% respondeu “Poucas Vezes” e 90% respondeu “Sempre”; Item 25, no pré-teste 10% respondeu “Poucas Vezes”, 40% respondeu “Muitas Vezes” e 50% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 100% respondeu “Sempre”; Item 30, no pré-teste 10% respondeu “Poucas Vezes”, 40% respondeu “Muitas Vezes” e 50% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 10% respondeu “Poucas Vezes”, 20% respondeu “Muitas Vezes” e 70% respondeu “Sempre”; Item 32, no pré-teste 20% respondeu “Muitas Vezes” e 80% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 100% respondeu “Sempre”. Item 33, no pré-teste 10% respondeu “Poucas Vezes”, 40% respondeu “Muitas Vezes” e 50% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 10% respondeu “Muitas Vezes” e 90% respondeu “Sempre”; Item 39, no pré-teste 60% respondeu “Nunca”, 10% respondeu “Poucas Vezes” e 30% respondeu “Muitas Vezes” enquanto que no pós-teste 100% respondeu “Nunca”; Item 53, no pré-teste 30% respondeu “Muitas Vezes” e 70% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 100% respondeu “Sempre”; Item 56, no pré-teste 50% respondeu “Muitas Vezes” e 50% respondeu “Sempre” enquanto que no pós-teste 20% respondeu “Muitas Vezes” e 80% respondeu “Sempre”.

Por sua vez, no grupo de controlo não se verificam grandes alterações no pós-teste pois as percentagens de resposta mantêm-se maioritariamente constantes e em alguns itens inclusive, pioram, ou seja, no pós-teste alguns itens diminuíram a percentagem nas respostas adequadas para a existência de práticas educativas parentais positivas. Contudo nos itens 15,17,22,53 observam-se alterações relevantes em que há um aumento de percentagem nas respostas adequadas para a existência de práticas educativas parentais.

Um outro aspeto relevante para avaliar a eficácia do programa deve-se à presença/assiduidade das dez cuidadores do grupo experimental ao longo das oito sessões programa (gráfico 1).

Como podemos observar no Gráfico 1, as presenças das cuidadoras nas sessões variaram entre as 5 e a 10 cuidadoras por sessão, com uma média de presenças de 7 por sessão. Houve uma cuidadora que esteve presente em todas as sessões e quatro cuidadoras que faltaram apenas uma vez.



*Gráfico 1.* Participação no programa.

### **3.5 Discussão dos resultados**

A pequena e restrita amostra em estudo (19 participantes), traz-nos dificuldades numa análise quantitativa dos resultados do estudo.

Contudo, como nos referiu Garrido e Camilo (2012) os programas de formação parental em contextos sociais e comunitários apresentam dificuldades quanto ao acesso a amostras suficientemente numerosas e na permanência da amostra. No entanto para Nicholson, Anderson, Fox e Brenner (2002), a intervenção em pequeno grupo poderá permitir responder mais eficazmente às suas necessidades.

Porém para Hill e Hill (2002) e Ribeiro (2010) seria necessário um maior número de participantes no estudo em causa, de modo a garantir que a amostra inclui o número suficiente de participantes para que os resultados estatísticos de análise sejam seguros.

No entanto, como explicam Polgar e Thomas (1988) não há um número mágico de participantes que possa ser considerado o número ótimo. O número ótimo de participantes depende das características da investigação e do contexto onde a amostra é recolhida (Ribeiro, 2010). Assim, podemos considerar que o número de participantes da nossa amostra é adequado já que, segundo Nicholson, Anderson, Fox e Brenner (2002), um número reduzido de participantes com um nível socioeconómico carenciado beneficia mais quando é sujeito a uma determinada intervenção.

Tal acontece no presente estudo, uma vez que a amostra é pequena e revela um nível socioeconómico carenciado com baixa escolaridade em que a maioria das cuidadoras encontra-se em situação de desemprego. Segundo Dell’Aglío e Siqueira (2007) e Gervilla (2001), sendo a família a primeira rede de apoio à criança revelando-se fundamental no desenvolvimento da mesma considerou-se importante intervir de modo a que facilitem o desenvolvimento da criança a nível físico, cognitivo e psicossocial, uma vez que segundo Martín-Quintana, Chaves e López (2009), a implementação de

programas de intervenção parental tem sido uma estratégia positiva usada para prevenir e diminuir problemas promovendo competências parentais.

No que se refere ao primeiro objetivo: Elaborar, aplicar e analisar uma Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar, após observação e contato com os participantes do estudo ao longo de seis meses, foi elaborada uma escala para objetivar a observação efetuada em que pode-se concluir que todos os processos de validação da escala foram concretizados e respeitados, tendo por base a análise qualitativa.

O reduzido número de participantes não torna possível o estudo exaustivo das qualidades psicométricas com recurso a uma análise estatística assim como não permite o uso de testes paramétricos para analisar os resultados obtidos.

Apesar do acima referido procedemos à análise da fiabilidade através da consistência interna (alfa de Cronbach). Esta melhorou substancialmente entre o pré e o pós-teste, ou seja, houve uma evolução positiva, de consistência interna inadmissível para razoável (Pestana & Gageiro, 2008).

A validade de conteúdo tem a ver com o grau de adequação dos itens em relação à dimensão do comportamento avaliado pela prova; procura apreciar em que medida o conteúdo da prova (itens) cobre os aspetos mais relevantes do construto (dimensão avaliada) (Almeida & Freire, 2008).

O questionário tem validade de conteúdo adequada quando os itens formam uma amostra representativa de todos os itens disponíveis para medir os aspetos das componentes (Hill & Hill, 2002), o que foi respeitado.

Investigadores têm descrito que a validade de conteúdo é um processo de julgamento sendo composto por duas partes distintas, a primeira envolveria o desenvolvimento do instrumento e, posteriormente, a avaliação desse por meio da

análise por especialistas (Alexandre & Coluci, 2011). Assim, pode-se considerar que a validade de conteúdo de instrumentos seria também garantida pelo procedimento de elaboração dos mesmos (Alexandre & Coluci, 2011).

Pode-se considerar este objetivo bem sucedido, uma vez que levou em conta o que a literatura propõe para a validação do conteúdo da escala, segundo Alexandre e Coluci (2011), Almeida e Freire (2008), Hill e Hill (2002) e Ribeiro (2010).

A necessidade desta avaliação assim como do programa surgiu de observarmos práticas educativas parentais inadequadas (ex: a falta de higiene evidenciada nas crianças, o conhecimento de uma alimentação inadequada através da comunicação com as crianças, o conhecimento de dificuldades no orçamento familiar no acto do pagamento das despesas referentes ao Centro Comunitário, o assistir a comunicações e conversas inapropriadas à frente da criança bem como denotámos através do contato continuo com as crianças, que havia carência em momentos de qualidade de relação com os cuidadores e de estimulação cognitiva) efetuadas por estas cuidadoras.

No que se refere ao segundo objetivo proposto: Conhecer as práticas educativas parentais dos cuidadores das crianças que frequentam o Centro Comunitário, tendo em conta os resultados obtidos através da escala, poderá dizer-se que existem boas práticas parentais nesta amostra da comunidade, pois logo neste primeiro momento de avaliação sem qualquer intervenção, as cuidadoras começaram com pontuações elevadas no que diz respeito às práticas educativas parentais, embora isso não seja evidenciado na observação por nós efetuada, assim como pelas das técnicas (Assistente Social e Psicóloga) que acompanham estas cuidadoras há alguns anos no referido Centro Comunitário.

Estes resultados podem dever-se ao facto das cuidadoras do Centro Comunitário receberem sucessivas ações de formação e sensibilização, e da oferta de apoio educativo

junto da comunidade bem como na insistência contínua dos técnicos que lá trabalham para aspetos que foram retratados no programa. Ou seja, estas cuidadoras têm noção de como poderiam melhorar e promover as práticas educativas parentais positivas junto das crianças a seu cargo, o que poderá explicar as pontuações obtidas na escala, pois estas revelam que sabem como deve ser uma alimentação saudável e correta, demonstram ter noção de como cuidar da higiene, sabem o quanto é importante dar atenção às crianças e de como é importante estimulação no desenvolvimento das mesmas, demonstram saber como se comportar à frente da criança e de como as educar corretamente. Podemos ainda considerar que tiveram em conta a desejabilidade social, embora tenha sido salientado diversas vezes que as suas respostas seriam anónimas e confidenciais.

Autores como Almeida e Freire (2008) e Ribeiro (2010) justificam este aspeto da desejabilidade social que interfere nos resultados. Nos questionários de avaliação cujos itens se apresentam no formato de escala *likert*, pode observar-se uma certa estereotipia nas respostas, por vezes fruto da desejabilidade social, ou seja, a tendência a responder, mesmo que de forma involuntária, com o socialmente desejado ou tido como mais correto (Almeida & Freire, 2008). Tem sido demonstrado que pessoas de diferentes níveis escolares, culturas e nível socioeconómico tendem a concordar com as respostas que são mais adequadas socialmente (Ribeiro, 2010).

Com estes resultados obtidos, torna-se difícil encontrar melhorias após a aplicação do programa, uma vez que antes de qualquer tipo de intervenção já obtiveram pontuação elevada, embora não corresponda à realidade observada.

Quanto ao terceiro objetivo: Elaborar e aplicar um programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas, este também foi bem-sucedido. O programa teve em conta as idades das crianças a cargo das cuidadoras, tendo por base o que a literatura nos diz acerca do desenvolvimento da criança (Bandura, 1961/1987; Kail,

2004; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Piaget, 1971/1977/1998; Vygotsky, 1978/1987) e sobre a importância da família no desenvolvimento das mesmas (Cruz, 2013; Cruz & Ducharme, 2006; Dell’Aglío & Siqueira, 2007; Dessen & Braz, 2005; Gervilla, 2001; Haro, 2000; Kuczynski & Grusec, 1997; Rodriguez & Paiva, 2009; Sousa & Filho, 2008) contribuindo deste modo para o desenvolvimento holístico da criança ao melhorar e/ou promover certas práticas parentais das cuidadoras que se denotam em falta.

Através do conhecimento de três especialistas e da investigadora após analisadas as maiores necessidades da população em causa, criaram-se os objetivos do programa, assim como as atividades que permitiram a consecução das mesmas.

O programa foi organizado em oito sessões com duração de 1 hora e 30 minutos, com exposição oral dos assuntos a ser abordados com apoio visual em *power point* e com dinâmicas idealizadas também no sentido de estimular o proposto a incutir em cada sessão. A organização dos assuntos a abordar resultou neste número de sessões e apesar da duração e constituição do programa ter reunido um consenso por parte das técnicas, não existe consenso na literatura sobre a duração e o número ideal de sessões para a elaboração de um programa.

Por fim o quarto e último objetivo proposto: Avaliar a eficácia do programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas.

De acordo com a avaliação das práticas educativas parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar do grupo experimental no pré e pós teste (Quadro 6), apesar da média ter subido, não é estatisticamente significativo. Com base nos resultados obtidos não se pode afirmar que o programa foi eficaz pois não ocorreram diferenças significativas no pós-teste do grupo experimental.

No entanto, devido a constrangimentos amostrais, a leitura dos resultados deve ser feita de forma cautelosa, adotando na maioria das vezes uma abordagem de natureza

mais qualitativa, na medida em que as diferenças encontradas entre os grupos não possuem verdadeiro significado estatístico. Ou seja, também não se pode dizer que o programa não é eficaz, pois outros fatores externos contrapõem estes resultados. Como referido anteriormente, pode dever-se a fatores como o tipo de população (nível socioeconómico desfavorecido) e o reduzido tamanho da mostra (19 cuidadoras) (Garrido & Camilo, 2012). Almeida e Freire (2008) e Ribeiro (2010), referem a desajustabilidade social como podendo explicar estes resultados, pois antes de qualquer intervenção as cuidadoras obtiveram pontuações muito altas (153 pontos a 171 pontos, ou seja, já referiam utilizar práticas educativas parentais razoáveis e positivas). Tendo em conta este aspeto, já era de se esperar que não houvesse grandes mudanças após a implementação do programa nas respostas efetuadas à Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar.

Um outro aspeto também relevante que contribui para avaliar a eficácia do programa é a participação no programa, dado a assiduidade ser elevada. Verificámos um nível de escolaridade mais baixo no grupo experimental e um maior desemprego também no grupo experimental, o que pode explicar o facto de este grupo ter mais disponibilidade para frequentar as sessões.

Na avaliação geral do programa foi inclusive, partilhado oralmente, comentários pertinentes como: “gostei de ter sido convidada”; “foi-me útil os temas abordados para ajudar na educação do meu filho”; “gostei de participar neste grupo e das dinâmicas”; “foi a primeira vez que tive uma experiência destas com uma formação dinâmica em que podemos aprender e trocar experiências”, e o facto é que o valor da média subiu e esta variação poderá estar relacionada com o contentamento e envolvimento das cuidadoras no programa e com as expectativas das mesmas perante o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido podemos afirmar que houve uma grande satisfação e envolvimento, por parte das cuidadoras, no que respeita à sua participação no Programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas, o que se comprova pela assiduidade nas várias sessões.

De acordo com a avaliação das práticas educativas parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar do grupo de controlo no pré e pós teste (quadro 7), o valor da média desceu um pouco do primeiro para o segundo momento de avaliação no grupo de controlo não sendo estatisticamente significativo.

Este resultado poderá dever-se ao facto de, uma vez que não estão envolvidas no programa, não estão tão recetivas para responder com atenção e empenho, o que não acontece com o grupo experimental que sofreu intervenção (programa), pois a média subiu ou porque perceberam melhor as questões ou ainda porque responderam de forma mais sincera, ainda que as diferenças também não sejam significativas.

Ao observar os dados da avaliação das práticas educativas parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar em ambos os grupos no pré e pós teste (quadro 8), comparando os dois grupos podemos afirmar que o grupo experimental evoluiu pois a média aumentou, não havendo no entanto diferenças significativas entre as médias obtidas antes e depois da aplicação do programa o que mais uma vez leva a afirmar que seria difícil causar mudança uma vez que já existia no pré-teste boas práticas educativas parentais comprovados em números, pois na realidade não é o que se verifica.

Por fim, ao analisarmos as frequências de resposta do pré-teste para o pós-teste em ambos os grupos verificamos que existem algumas alterações (embora pouco significativas) no grupo experimental, pois houve um aumento das percentagens no pós-teste nas opções de respostas consideradas mais adequadas para a existência de práticas

educativas parentais positivas. Por sua vez, no grupo de controlo não se verificam grandes alterações no pós-teste pois as percentagens de resposta mantêm-se maioritariamente constantes ou inferiores, apenas com alterações relevantes em quatro itens.

Neste sentido, embora estas alterações sejam pouco significativas, encontram-se melhorias no pós-teste do grupo experimental (grupo que foi sujeito a intervenção). Esta alteração pode dever-se à participação e ao envolvimento no programa, uma vez que as melhorias ocorrem maioritariamente no grupo que foi sujeito a intervenção, em que nessa mesma intervenção foram retratados os temas explorados nos itens da escala, o que indica uma tendência positiva da aplicação do programa.

Neste sentido, quanto à eficácia do programa, comparando os resultados obtidos com a literatura pesquisada, podemos refletir que foi de encontro aos resultados obtidos em programas já existentes, pois embora não tenhamos obtido diferenças significativas, tal como no programa “pRó.paRental” de Camilo, Garrido e Sá (no prelo), houve melhorias pois a média subiu e os resultados da participação e a avaliação oral das cuidadoras também o comprovam. Como dito anteriormente, os resultados têm que ser lidos numa perspetiva qualitativa devido à reduzida amostra, ao contexto, ao nível socioeconómico e pelo facto de o nível de práticas educativas parentais começar com pontuações muito elevadas antes de qualquer intervenção, o que era de se esperar que não houvesse diferenças significativas, embora a implementação do programa tenha sido positiva.

Tal como nos diz Camilo, Garrido e Sá (no prelo), numa leitura mais qualitativa do que quantitativa, o padrão de resultados observado parece sugerir que alguns indicadores se tornaram mais positivos, refletindo eventualmente uma vontade e predisposição dos cuidadores para a mudança, pois perceberam que a mesma é possível.

## **Conclusão Geral**

A proposta do presente estudo teve como finalidade principal causar mudança nas práticas educativas parentais das cuidadoras de um Centro Comunitário da região de Gondomar, que se evidenciaram, através da observação em falta, contribuindo no desenvolvimento holístico das crianças a seu cargo de idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, organizando o programa em função destas características, avaliando os resultados através de uma escala criada precisamente para avaliar o que se trabalharia no programa.

No Capítulo I foi realizado uma revisão de literatura acerca de temáticas como o conceito de infância e o desenvolvimento da mesma dos 3 aos 6 anos e no Capítulo II abordam-se temáticas como a importância da família no desenvolvimento da criança, as práticas educativas parentais e programas de intervenção de práticas parentais.

Pudemos constatar que o conceito de infância é cada vez mais valorizado e refletido do modo distinto na atualidade, mostrando-se essencial abordar o desenvolvimento na faixa etária dos 3 aos 6 anos, sendo o desenvolvimento um processo complexo que ocorre a nível físico, cognitivo e psicossocial.

Concluimos também que a família constitui a primeira rede de apoio à criança sendo que a relação parental desempenha um papel importante no desenvolvimento global das mesmas. Verificámos que as práticas parentais referem-se a um conjunto de estratégias utilizadas pelos cuidadores para orientar o comportamento das crianças e de todas as exigências que vêm unidas à educação de um filho, demonstrando ser uma das tarefas mais complexas e com maior responsabilidade em que se espera que contribua para esse mesmo desenvolvimento. Neste sentido a família revela-se um pilar fundamental no desenvolvimento da criança reforçando-se a necessidade de ajudar as famílias através de programas de formação parental.

No Capítulo III fizemos a descrição do estudo empírico. Enumerámos os objetivos do estudo, os participantes, os materiais utilizados e o procedimento adotado neste estudo. Expusemos também os resultados obtidos e posteriormente discutimos os resultados alternando os resultados com a informação recolhida na revisão bibliográfica.

Deste modo, as práticas educativas parentais positivas revelam-se importantes pois como também podemos verificar através da revisão da literatura, a parentalidade é vista como uma condição permanente, em constante mutação, em que cada estágio do desenvolvimento dos filhos exige uma adaptação nas suas expectativas, sentimentos, comportamentos e preocupações, sendo deste modo relevante que os cuidadores estejam a par do desenvolvimento global da criança (físico, cognitivo e psicossocial), para um melhor acompanhamento possível e adequado, estimulando assim desenvolvimento da mesma.

Neste sentido, os objetivos gerais da investigação são conhecer, promover e melhorar as práticas educativas parentais nos cuidadores(as) de crianças dos 3 aos 6 anos que frequentam um Centro Comunitário em que para a concretização do exposto, foram propostos quatro objetivos específicos: i) Elaborar, aplicar e analisar uma Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar; ii) Conhecer as práticas educativas parentais dos cuidadores das crianças que frequentam o Centro Comunitário; iii) Elaborar e aplicar um programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas; iv) Avaliar a eficácia do programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas.

Os resultados da avaliação realizada sugerem que o programa permitiu às cuidadoras implementarem algumas alterações nas suas dinâmicas, nomeadamente ao nível das práticas educativas parentais.

Este resultado demonstra que este tipo de programas podem mostrar-se eficazes na promoção de práticas parentais favoráveis ao desenvolvimento da criança, embora que em termos quantitativos a mudança não seja significativa, são valores que apontam para uma tendência positiva e numa visão mais qualitativa, aspetos revelam a sua pertinência, motivação e envolvimento emocional de cada uma das cuidadoras envolvidas neste programa, no contexto de todas as adversidades que a sua situação atual lhes coloca e o esforço que demonstraram em envolver-se no programa.

Neste sentido, este resultado pode demonstrar a eficácia do programa, que pode ser justificado pelo facto das cuidadoras após a participação no programa, possuírem um maior conhecimento quanto às práticas educativas parentais, levando a uma melhoria das mesmas bem como também pode dever-se ao facto de todo o grupo ter percebido melhor as questões colocadas no segundo momento de avaliação do que inicialmente, no primeiro momento de avaliação.

Este programa foi ainda uma fonte de aprendizagem para a investigadora envolvida, na medida em que permitiu por um lado, aprofundar o conhecimento sobre as práticas educativas parentais bem como perceber como as práticas parentais funcionam em cada cuidadora, e por outro lado, aumentar as competências profissionais, adquirindo mais conhecimentos sobre estratégias de intervenção com a comunidade.

Todavia, o presente trabalho não está isento de limitações, nomeadamente restrições amostrais e dificuldades numa análise quantitativa dos resultados do estudo, ainda que a análise qualitativa se revele promissora.

Apesar das limitações do presente estudo, os resultados obtidos e a experiência referida pelas cuidadoras e pela técnica avaliam-se como muito positivos e constitui um ponto de partida para novas intervenções, planificadas à medida das necessidades da comunidade e adequadamente avaliadas, que permitam testar novos conhecimentos e

disseminar novas práticas que acompanhem as mudanças complexas que constantemente se verificam.

Assim, após a conclusão desta investigação consideramos que seria pertinente a implementação de programas de formação parental a um maior número de participantes, envolvendo mais elementos da comunidade e não apenas a um local restrito. Por exemplo, para futuros estudos seria interessante alargar a aplicação do programa de formação parental a famílias consideradas de risco como as sinalizadas pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e famílias beneficiárias de rendimento social de inserção, pois estas famílias estão, muitas vezes, associadas a situações de risco, baixo nível socioeconómico, baixa escolaridade, ausência de emprego. Seria uma forma de melhorar os seus níveis de informação e competências educativas parentais.

Seria interessante alargar a aplicação do programa também a cuidadores de sexo masculino e para além das sessões em grupo seria talvez vantajoso complementar o programa com sessões individuais, no domicílio.

Poderá também ser pertinente, verificar uma possível relação entre os dados sociodemográficos e a escala aplicada, procurando perceber a existência, ou inexistência, de diferenças significativas nas variáveis em análise.

Planificar mais sessões que incluam as crianças e ainda sessões de *follow-up*, dois ou três meses mais tarde.

O aumento do número de participantes também permitiria avaliarmos de forma quantitativa as qualidades psicométricas da Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar.

Neste sentido, os resultados da avaliação do programa fundamentam futuros esforços para que com base neste programa e em evidência empírica dos resultados se disseminem e generalizem novas práticas de intervenção, nomeadamente de formação

parental que, de uma forma articulada, integrada e participada, possam contribuir para melhoria das práticas educativas parentais existentes, promovendo um bom desenvolvimento familiar e no desenvolvimento integral da criança.

## Referências

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M., Cruz, O., Gaspar M. & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010*. Porto: Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alberto, I. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Alexandre, N. & Coluci, M. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061-3068.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios edições.
- Ariès, P. (1981). *A História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Barroso, R. & Machado, C. (2010). Definições, Dimensões e Determinantes da Parentalidade. *Psychologica*, 52(1), 211-229.
- Bartau, I., Maganto, J., & Etxeberría, J. (2001). Los programas de formación de padres: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 1-17.
- Bartlett, J., Kotrlik, J. & Higgins, C. (2001). Organizational research: determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, learning, and performance journal*, 19(1), 43-50.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Benavente, R. (2008). Formação Parental: Intervenção do mau trato e da negligência. *Pretextos*. 32, 4-6.
- Bennett, J. & Grimley, L.(2001). Parenting in the Global Community: Ass – cultural / International perspective. In M. Fine & S. Lee (Eds.). *Handbook of diversity in*

- Parent Education: the changing faces of Parenting and Parent education* (pp.97-132). USA: Academic Press.
- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(3), 349–358.
- Bornstein, M (2002). Preface. In M. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting* (pp. 15-17). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boutin, G. & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Éditions Privat.
- Bradley, R. (2002). Environment and parenting. In M. Bornstein (org.). *Handbook of Parenting* (pp. 485-508). Mahawah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bradley, H. & Corwyn, F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review Psychology*, 53, 371-399.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & N. Postlethwaite (Orgs.), *International encyclopedia of education* (pp.37-43). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caldeira, L. (2010). O conceito de infância no decorrer da história. In *Educadores dia-a-dia*. Acedido a 02 de Outubro de 2014 em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia/o\\_conceito\\_de\\_infancia\\_no\\_decorrer\\_da\\_historia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf).

- Camilo, C., Garrido, M., & Sá, M. (no prelo). pRó.paRental: Um Programa de Formação para o Desenvolvimento de Competências Parentais. In M. Calheiros & M. Garrido, *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Campos, D. & Cruz, O. (2011). Questionário de Estilos Parentais (QEP) Revisitado. In *Repositório-Aberto Universidade do Porto*. Acedido a 27 de Agosto de 2014 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57265/2/76249.pdf>.
- Cancrini, L., Gregório, F. & Nocerino, S. (1997). Las familias multiproblemáticas. In M. Coletti, J. Linares (comp.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática, la experiencia de Ciutat Vella* (pp.45-82). Barcelona: Paidós.
- Canha, J. (2002). A criança vítima de violência. In R. Abrunhosa & C. Machado (cords.). *Violência e vitimas crimes* (pp. 13-36). Coimbra: Quarteto Editora.
- Carapito, E., Pedro, M. & Ribeiro, M. (2008). *Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP): Adaptação para o contexto português*. Actas da XIII Conferência Internacional “Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”: Universidade do Minho.
- Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar- uma estrutura para a terapia familiar. In B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (pp. 7-29). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cecconello, A. M., Antoni, C. D., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Costa, A., Cabrita, A., Ferreira, L., Encarnação, P., Navalho, P., Narciso, I., et al. (2012). Parent Education Programs: (Co)Construction with parents. *Global Journal of Community Psychology Practice*. 3, 163-168l.

- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1(12), 55-64.
- Cronfli, R. (2002). A importância do sono. In *Revista cérebro e mente*. Acedido a 2 de Novembro de 2014 em [http://www.saypsicologia.com.br/leitura/a\\_importancia\\_do\\_sono.pdf](http://www.saypsicologia.com.br/leitura/a_importancia_do_sono.pdf).
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Porto: Livpsic.
- Cruz, O., & Ducharne, M. (2006). Intervenção na parentalidade - O caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion*, 13(11), 295-309.
- Dangel, F., & Polster, A. (1984). WINNING ! A Systematic Empirical Approach to Parent Training. In R. Dangel & R. Polster (Eds.), *Parent Training* (pp. 162-201). New York: The Guilford Press.
- Dell'Aglio, D. & Siqueira, A. (2007). Retornando para a família de origem: Factores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Revista Brasileira Crescimento Humano*, 17(3), 134-146.
- DeMause, L. (1976). *The history of childhood*. London: Souvenie Press.
- Dessen, A. & Braz, P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In A. Dessen & L. Costa (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências actuais e prespetivas futuras* (pp.113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* 18, 64-66.
- Ferreira, M. & Aboim, S. (2002). Modernidade, laços conjugais e fecundidade: a evolução recente dos nascimentos fora do casamento. *Análise Social*, 37 (163), 411-446.

- Fine, A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S.Asher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 29-52). New York: Cambridge University Press.
- Fine, J. & Henry, A. (1989). Professional issues in parent education. In J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education - Contemporary Perspectives* (pp. 3-20). California: Academic Press.
- Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: New theory and research*. Nova Iorque: Free Press.
- Fuster, G., Ochoa, M. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gallahue, L. & Ozmun, C. (2001). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.
- Garrido, M., & Camilo, C. (2012, no prelo). Negligência parental: Uma abordagem experimental a problemas comunitários. In *Mind*.
- Gaspar, M. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1), 255-268.
- Gato, J.; Freitas, D. & Fontaine, A. (2012). Atitudes relativamente à homoparentalidade de futuros/as intervenientes da rede social. *Psicologia*, 16 (1).
- Gervilla, A. (2001). *Família y Educacion 2*. Málaga: Gráficas San Pancrácio.
- Gomide, P. (2006). *Inventário de estilos parentais (IEP), modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C., Salvo, C. G., Pinheiro, D.P.N., & Sabbag, G.M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10 (2), 169-178.

- Gordan, T. (1970). A Theory of healthy relationships and a program of parent effectiveness training. In J. Hart & T. Toulinson (Orgs.), *New directions on client-centered therapy* (pp. 407-425). Boston: Houghton Mifflin-Company.
- Grusec, J. (2006). Parents' Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Acedido a 4 de Outubro de 2014 em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/GrusecANGxp.pdf>.
- Hammer, T. & Turner P. (1985). *Parenting in contemporary society*. New Jersey: Prentice Hall.
- Haro, E. (2000). Educação familiar y desarrollo de los hijos. In A. Fontaine (org.). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp.19-29). Porto: ASA Editoes.
- Hetherington, M. & Jold, M. (1994). Stepfamilies as settings for child development. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Stepfamilies: who benefits? Who does not?* (pp.55-80). Hillsdale: Erlbaum.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: Da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Porto alegre: Artmed.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holden, W. (2010). *Parenting: a dynamic perspective*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Honig, A. S. (2000). Raising Happy Achieving Children in the New Millenium. *Early Child Development and Care*, 163, 79-106.
- Hubbard, R. (1991). Revisiting the word of children: myths, metophors and new directions for research. *Teaching-and-Learning*, 6(1), 6-18.
- Inhelder, Sinclair & Bovet (1975). *Aprendizagem y Estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.

- Joly, A., Dias, S., Marini, S. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF*, 14 (1), 83-93.
- Kail, R. (2004). *A criança*. São Paulo: Prentice Hall.
- Kane, M. (2005). *Contemporary issues in parenting*. New York: Nova Science Publishers.
- Máiquez, L., Rodrigo, J., Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Marujo, A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 129-141). Lisboa: Educa.
- Martín-Quintana, J. C., Chaves, M. L. M., López, M. J. R. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber, decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McNaughton, S. & Leyland, J. (1990). The shifting focus of maternal tutoring across different difficulty levels on a problema solving task. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 147-155.
- Miguel, I.; Valentim, J. & Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire. *Psychologica*, 51, 169-188.
- Ministério da Saúde. (2002). Saúde da criança: Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. *Série Cadernos de Atenção Básica*, 11 (173). Brasília.
- Minuchin, P., Colapinto, J., & Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Müller, F. & Hassen, M. (2009). A infância pesquisada. *Psicologia USP*, 20(3), 465-480.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R. & Brenner, V. (2002). One family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Conseling and Development*, 80(3), 362-371.
- Nunes, T. (2003). Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea. *Cadernos de apoio à formação,1*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Oden, S. Schweinhart, J. & Weikart, P. (2000). *Intro adulthood: a study of the effects of head start*. Michigan: Higt/Scope Press.
- ONU/UNICEF (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança. In *UNICEF*. Acedido a 2 Novembro de 2014 em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Pádua, G. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 2, 22-35.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora:McGraw-Hill.
- Parker, G. & Gottman, M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. Berndt & G. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Patterson, R., Reid, B., & Dishion, J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach*. Eugene: Castalia.
- Patterson, J. (2002). Lesbian and gay parenthood. In M. Bornstein (Ed.), *Handbok of Parenting* (pp.317-338). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Peirson, L., Larendau, M-C., & Chamberland, C. (2001). Context, contributing factors, and consequences. In I. Prilleltensky, G. Nelson, & L. Peirson (Eds.), *Promoting Family well-ness and preventing child maltreatment* (pp. 41-123). Toronto: University of Toronto Press.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M. & Mendonça. (2009). Paterns of parental rearing styles and child behaviour problems among Portuguese school-aged children. *Journal Child and Family Studdies*, 18, 454-464.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of “the family”. In M. Cusinato (Org.), *Research Family: Resources and needs across the world* (pp.25-44). Milão: Edizioni Universitarie.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. São Paulo: Zahar.
- Piaget, J. (1977). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1998). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. New York: Norton.
- Pinheiro, S., Haase, G., Del Prette, A., Amarante, D., Del Prette, P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 407-414.
- Pires, A. (1990). Determinantes do comportamento parental. *Análise Psicológica*, 8 (4), 445-452.
- Plumert, M. & Nichols-Whitehead, P. (1996). Parental scaffolding of young children's spatial communication. *Developmental Psychology*, 32, 523-532.

- Pollock, L. (1983). *Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polgar, S. & Thomas, S. (1988). *Introduction to research in the health sciences*. Melbourne: Churchill Livingstone.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches- uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Powell, R. (1988). Emerging Directions in Parent-Child Early Intervention. In R. Powell & E. Sigel (Eds.), *Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research and Practice. Annual Advances in Applied Developmental Psychology* (pp. 1-22). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Quintana, J., Byrne, S., Chaves, M., Ruiz, B., López, M. & Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*. 18(2), 121-133.
- Reader, P., Duncan, S. & Lucey, C. (2005). *Studies in the assessment of parenting*. Florence: Routledge.
- Reid, J., Webster-Stratton, C., & Beauchaine, P. (2001). Parent training in head start: A comparison of program response among African American, Asian American, Caucasian, and Hispanic mothers. *Prevention Science*, 2(4), 209-227.
- Relvas, A. P. (2000). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rio, K. & Williams, L. (2008). Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: uma revisão. *Psicologia em Estudo*, 13 (4), 789-806.
- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Livpsic.
- Rodrigues, A., Ribeiro, A., Castilho, C., Gamito, D., Poppe, F., Lopes, H., et al. (2011). Para Pais sobre Filhos - Um projecto de intervenção com famílias. In D. Sampaio,

- H. Cruz, M. Carvalho, & F. Gulbenkian (Eds.), *Crianças e Jovens em Risco - A família no centro da intervenção* (pp. 230-249). Cascais: Princípa.
- Rodriguez, B., & Paiva, M. (2009). Um estudo sobre o exercício da parentalidade em contexto homoparental. *Vínculo. Revista do NESME*, 1(6) pp.13-25.
- Salvaterra, F. & Veríssimo, M. (2008). A adopção: O direito e os afectos. Caracterização das famílias adoptivas do distrito de Lisboa. *Análise Psicológica*, 3(26), 501-517.
- Sanders, R., Markie-Dadds, C. & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: a comparison of enhanced, standard and self-directed behavioral family intervention for parents of children with earl onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (4), 624-640.
- Sanders, M., Markie-Dadds, C., & Turner, K. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*. 1, 1-24.
- Sandler, N., Schoenfelder, N., Wolchik, Mackinnon, P. (2010). Long-Term Impact of Prevention Programs to Promote Effective Parenting: Lasting Effects but Uncertain Processes. *Annual Review of Psychology*, 62, 18.1-18.32.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, S. & Cruz, O. (2008). Questionário de Estilos Educativos. In A. Noronha, Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coord.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – Actas*. Braga: Psiquilíbrios Edições (CD-ROM, item nº 9789899552265).

- Silveira, M (2013). Infância e Sociedade: o Conceito de Infância. In *Pedagogia ao Pé da Letra*. Acedido a 8 de Setembro de 2014 em <http://pedagogiaaopedaletra.com/infancia-e-sociedade-o-conceito-de-infancia/>
- Silveira, B. & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 283-291.
- Soares, I. (1990). Grupo de pares. In B. Campos (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 94-137). Porto: Universidade Aberta.
- Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto.
- Sousa, A. & Filho, M. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-8.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Trevisan, G. (2007). Amor e afectos entre crianças: A construção social de sentimentos na interação de pares. In L. Dornelles (org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 40-70). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Valle, T. (2009). Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções. In V. Faco & L. Melchiori (eds.), *Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana* (pp. 121-135). São Paulo: Editora Unesp.
- Visher, B. & Visher, S. (1993). *Stepfamilies. Myths and Realitiws*. USA: Carol Publishing Group.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wall, K. (2003). Famílias monoparentais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (43), 51-

66.

Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.

Wernicke, C. G. (2004). Proyecto padres orientados. *Suplemento Eduterapia*, 12, 141-155.

Wertsch, V. & Tulviste, S. (1992). Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental psychology*, 28, 548-557.

Wolfe, B., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parente education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.

## **Anexos**

## Anexo 1 - Declaração do Consentimento Informado

---

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### *Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas*

**Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) \_\_\_\_\_**

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

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_

**Assinatura do participante no projecto:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:**

**Assinatura:**

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

## Anexo 2 - Escala de Avaliação das Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar

### Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar

Ana Mota & Ana Rodrigues Costa

O objetivo geral do estudo pretende conhecer a forma utilizada pelos cuidadores(as) na educação da criança ao seu encargo. Para responder ao questionário deverá relembrar a forma como se relaciona e comporta com a criança em questão.

**Não existe respostas certas ou erradas. Responda às questões com sinceridade. As suas informações serão confidenciais e utilizadas única e exclusivamente para o estudo em causa.**

#### Identificação

Código criança: \_\_\_\_\_ Idade da criança (anos e meses): \_\_\_\_\_

Sexo cuidador(a): F  M  Idade cuidador(a): \_\_\_\_\_

Quem responde a este questionário é: Mãe  Avó  Tia  Outro: \_\_\_\_\_

Para cada item, escolha uma das seguintes alternativas:

**Nunca (1):** Se nunca apresenta o comportamento ou característica;

**Poucas Vezes (2):** Se apresenta o comportamento ou característica com pouca frequência;

**Muitas Vezes (3):** Se apresenta frequentemente o comportamento ou característica;

**Sempre 4):** Se apresenta o comportamento ou característica sempre.

#### Exemplo

	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Vou à praia	1	2	3	4

Todas as respostas referem-se à criança acima identificada

	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Quando a criança faz algo de errado, a punição que aplico é mais severa dependendo do meu humor.	1	2	3	4
2. Quando a criança não se comporta devidamente, retiro-lhe privilégios (como a televisão por exemplo)	1	2	3	4
3. Quando estou alegre não me importo com as coisas erradas que a criança faz.	1	2	3	4
4. Quando estou nervosa acabo por descontar na criança	1	2	3	4

	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
5. Digo frases como: "É assim que agradeces todo o esforço e sacrificios que temos feito por ti"	1	2	3	4
6. Critico qualquer coisa que a criança faça	1	2	3	4
7. Castigo a criança e nem lhe dou explicações	1	2	3	4
8. Ameaço que vou bater e depois não faço nada	1	2	3	4
9. Bato com objetos na criança	1	2	3	4
10. Digo não quando é preciso	1	2	3	4
11. Acho que sou demasiado severo(a)	1	2	3	4
12. Ensino a devolver objetos ou dinheiro que não lhe pertencem	1	2	3	4
13. Coloco limitações quanto ao que pode ou não fazer, obrigando a respeitar	1	2	3	4
14. Se a criança estragar alguma coisa a alguém, ensino a contar o que fez e a pedir desculpa	1	2	3	4
15. Quando a criança faz algo de errado explico-lhe o que fez de mal	1	2	3	4
16. Estabeleço regras (o que pode e o que não pode fazer) e explico as razões sem brigar	1	2	3	4
17. Estrago a criança com mimos	1	2	3	4
18. Cedo quando a criança faz birras	1	2	3	4
19. Acho difícil disciplinar/educar a criança	1	2	3	4
20. Proíbo de fazer coisas que as outras crianças da idade dele(a) fazem, por medo que lhe aconteça algo de mal	1	2	3	4
21. Preocupo-me em perceber o que a criança faz na minha ausência	1	2	3	4
22. Sei como foi o dia da criança	1	2	3	4
23. Tento estimular a criança para que ela seja a melhor	1	2	3	4
24. Sou amável com a criança	1	2	3	4
25. Pergunto à criança como foi o dia na pré-escola e ouço atentamente	1	2	3	4
26. Vou às reuniões da pré-escola	1	2	3	4
27. Vou às atividades de pais organizadas pela pré-escola	1	2	3	4
28. Participo nos passatempos e diversões da criança	1	2	3	4
29. Peço informações ao educador(a) sobre os progressos e dificuldades da criança	1	2	3	4
30. Levo e vou buscar habitualmente a criança à pré-escola	1	2	3	4
31. Ajudo a estabelecer uma rotina diária de hábitos de higiene	1	2	3	4
32. Trato corretamente da higiene da criança	1	2	3	4
33. Ajudo a estabelecer uma rotina diária de hábitos de alimentação	1	2	3	4
34. Trato correctamente da alimentação da criança	1	2	3	4

	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
35. Para responder às necessidades da criança tento informar-me (livros, especialistas...)	1	2	3	4
36. A criança vai para a cama sempre à mesma hora e cedo (durante a semana)	1	2	3	4
37. Deixo que a criança escolha a roupa que vai levar para a pré-escola	1	2	3	4
38. Confio na criança de tal forma que deixo-a atuar sob a sua própria responsabilidade	1	2	3	4
39. Duvido das minhas competências para cuidar da criança	1	2	3	4
40. A criança fica sozinha em casa a maior parte do tempo	1	2	3	4
41. Sei dizer o que a criança gosta	1	2	3	4
42. Ignoro os problemas da criança	1	2	3	4
43. Apercebo-me que a criança sente que não lhe dou a atenção que necessita	1	2	3	4
44. Desejava que a criança fosse diferente em algum aspeto	1	2	3	4
45. Quando a criança está triste, interesso-me em perceber porquê e tento ajudar e conversar	1	2	3	4
46. Conto-lhe histórias	1	2	3	4
47. Mimo e abraço a criança	1	2	3	4
48. Acho que há carinho e ternura entre mim e a criança	1	2	3	4
49. Fico orgulhoso(a) sempre que a criança consegue atingir um objetivo	1	2	3	4
50. Dedico tempo do dia para falar com a criança	1	2	3	4
51. Demonstro à criança que estou satisfeito(a) com ela	1	2	3	4
52. Elogio sempre que a criança faz algo bem	1	2	3	4
53. Sou sensível às necessidades e sentimentos da criança	1	2	3	4
54. Brinco com a criança quando ela me pede	1	2	3	4
55. Realizo atividades ao ar livre com a criança ( parques infantis, praia ...)	1	2	3	4
56. Passo momentos especiais de afeto com a criança	1	2	3	4

Obrigada pela colaboração ☺

### Anexo 3 – Organização das sessões

Sessões	Objetivos	Atividades	Recursos/ Materiais	Duração
1 Apresentação e Esclarecimentos	Dar a conhecer os objetivos do estudo, averiguar quem aceita participar;  Distribuir os consentimentos informados;  Administrar a Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar (pré-teste).	Exposição oral dos objetivos do estudo;  Preenchimento dos consentimentos informados;  Divisão do grupo em grupo 1(experimental) e grupo 2 (controlo);  Administração da escala.	<i>Data-show;</i>  <i>Power-Point.</i>	1h 30 min
2 Dinâmica de Apresentação e Hábitos diários I	Promover o conhecimento entre os participantes de forma a criar um clima de confiança e segurança;  Promover e melhorar hábitos de higiene;  Promover a utilização adequada de vestuário.	Exposição oral do tema “Hábitos diários I”;  Dinâmica de apresentação: “Teia de aranha”;  Dinâmica: “Palavras-cruzadas”;  Momento de reflexão da avaliação da sessão.	<i>Data-show;</i>  <i>Power-Point;</i>  Novelo da lã;  Panfleto apelativo às questões básicas de higiene.	1h 30 min

<p>3</p> <p>Hábitos diários II</p>	<p>Promover cuidados de saúde;</p> <p>Promover e melhorar hábitos de alimentação.</p>	<p>Exposição oral do tema “Hábitos diários II”;</p> <p>Dinâmica: “Roda dos alimentos”;</p> <p>Momento de reflexão da avaliação da sessão.</p>	<p><i>Data-show;</i></p> <p><i>Power-Point;</i></p> <p>Recortes de alimentos e cola;</p> <p>Panfleto apelativo às refeições essenciais do dia.</p>	<p>1h 30 min</p>
<p>4</p> <p>Vinculação</p>	<p>Promover e melhorar a comunicação criança-cuidador e promover a qualidade de vinculação;</p> <p>Contribuir para a criação de um clima de união, partilha e comunicação entre cuidadoras e crianças.</p>	<p>Exposição oral do tema “Vinculação”;</p> <p>Dinâmica: “Borboleta colorida”, com a participação das crianças das respetivas cuidadoras;</p> <p>Momento de reflexão da avaliação da sessão.</p>	<p><i>Data-show;</i></p> <p><i>Power-Point;</i></p> <p>Papel de crepe, tesouras e cola.</p>	<p>1h 30 min</p>
<p>5</p> <p>Autonomia e Auto-estima</p>	<p>Promover e melhorar a autonomia e auto-estima nas crianças através dos cuidadores;</p> <p>Potenciar a boa relação e cooperação entre a criança e a cuidadora.</p>	<p>Exposição oral do tema “Autonomia e Auto-estima”;</p> <p>Dinâmica: “Culinária original” com a participação das crianças das respetivas</p>	<p><i>Data-show;</i></p> <p><i>Power-Point;</i></p> <p>Balões pequenos, papel vegetal,</p>	<p>1h 30 min</p>

		cuidadoras; Momento de reflexão da avaliação da sessão.	chocolate em Tablet e morangos.	
6 Dinâmica Relacional	<p>Promover e melhorar a resolução de conflitos e o cumprimento de regras;</p> <p>Ressalvar a importância dos cuidadores não discutirem nem desautorizarem uma ordem à frente da criança;</p> <p>Contribuir para a criação de um clima de união, partilha, cooperação e comunicação promovendo efeitos positivos na relação criança-cuidador.</p>	<p>Exposição oral do tema “Dinâmica relacional”;</p> <p>Dinâmica: “A mãe leoa e o seu pintainho” com a participação das crianças das respetivas cuidadoras;</p> <p>Momento de reflexão da avaliação da sessão.</p>	<p><i>Data-show;</i> <i>Power-Point;</i></p> <p>Papel de crepe, tintas de água, cartolina, canetas de filtro e botões.</p>	1h 30 min
7 Gerir o tostão	<p>Promover e melhorar a gestão do orçamento familiar;</p> <p>Contribuir na organização financeira mensal para que a pessoa tenha a noção de como anda a gerir o seu orçamento mensal.</p>	<p>Exposição oral do tema “Gerir o tostão”;</p> <p>Dinâmica: Elaborar orçamento familiar;</p> <p>Dinâmica: Desafio orçamental;</p> <p>Momento de reflexão da avaliação da sessão.</p>	<p><i>Data-show;</i> <i>Power-Point</i></p>	1h 30 min

<p>8 Convívio de Encerramento</p>	<p>Administrar a Escala de Avaliação de Práticas Educativas Parentais para cuidadores(as) de crianças em idade pré-escolar (pós-teste);  Agradecer a participação e disponibilidade das cuidadoras.</p>	<p>Administração da escala;  Convívio/lanche;  Momento de reflexão da avaliação geral do programa.</p>	<p>Não houve</p>	<p>1h 30 min</p>
---------------------------------------	---	--	------------------	------------------

## Anexo 4- Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa



Universidade Fernando Pessoa  
www.ufp.pt

*Das conhecimentos à  
aluna e Orientador(a).  
Gomes  
02/05/2014*

Exma. Senhora  
Prof. Inês Gomes  
Diretora da FCHS

Porto, 29 de Abril de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de reapreciado o projeto de Dissertação de Mestrado em Psicologia (Educação e Intervenção Comunitária), de Ana Isabel Mota Rocha, intitulado "Promoção de Práticas Educativas Parentais Positivas", considera nada haver a opor ao mesmo, dado que foram atendidas todas as recomendações feitas em parecer anterior.

Recorda, contudo, ser necessário separar os formulários de consentimento informado assinados dos questionários preenchidos, de modo a não ser possível emparelhá-los e a garantir o anonimato.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da  
Comissão de Ética

  
Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

MEC 502 037 602 - Reg. Conselul: 26 Conservatória do Registo Comercial do Porto

REITORIA - I Faculdade de Ciências Humanas e Sociais I - (Centro de Estudos e Tecnologia) Praça 9 de Abril, 349 - 4149-004 Porto-Portugal - T. +351 22 507 3300 - F. +351 22 508 8289 - geral@ufp.pt  
Faculdade de Ciências da Saúde I - Escola Superior de Saúde I/F. Centro Da Maia, 295 - 4200 150 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 - F. +351 22 507 4637 - R. D. Carlos Maia, 314 - 4200-253 Porto - Portugal  
T. +351 22 509 6371 - geral.asaude@ufp.pt. UNIDADE de Poeme de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Bartzandaz - 4950-078 Ponte de Lima Portugal - T. +351 258 741 026 - F. +351 258 741 412 - geral@uma@ufp.pt

## Anexo 5– Frequência de respostas em ambos os grupos no pré e pós-teste

Grupo	Questão	Experimental				Controlo			
		Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Pré-teste	1	30%	50%	20%	0%	44,4%	55,6%	0%	0%
Pós-teste		10%	90%	0%	0%	44,4%	33,3%	22,2%	0%
Pré-teste	2	60%	30%	0%	10%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Pós-teste		20%	40%	20%	20%	0%	55,6%	44,4%	0%
Pré-teste	3	80%	10%	0%	10%	55,6%	33,3%	0%	11,1%
Pós-teste		80%	10%	0%	10%	66,7%	11,1%	11,1%	11,1%
Pré-teste	4	60%	40%	0%	0%	88,9%	11,1%	0%	0%
Pós-teste		80%	20%	0%	0%	77,8%	22,2%	0%	0%
Pré-teste	5	40%	40%	20%	0%	66,7%	22,2%	0%	11,1
Pós-teste		60%	30%	10%	0%	77,8%	11,1%	11,1%	0%
Pré-teste	6	60%	40%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%	0%
Pós-teste		90%	10%	0%	0%	77,8%	22,2%	0%	0%
Pré-teste	7	80%	0%	0%	20%	100%	0%	0%	0%
Pós-teste		90%	10%	0%	0%	77,8%	22,2%	0%	0%
Pré-teste	8	30%	20%	10%	40%	22,2%	33,3%	33,3%	11,1%
Pós-teste		30%	0%	60%	10%	11,1%	55,6%	33,3%	0%
Pré-teste	9	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Pós-teste		100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Pré-teste	10	10%	10%	40%	40%	0%	11,1%	33,3%	55,6%
Pós-teste		0%	10%	20%	70%	0%	11,1%	22,2%	66,7%
Pré-teste	11	30%	50%	20%	0%	44,4%	44,4%	11,1%	0%
Pós-teste		40%	50%	10%	0%	33,3%	55,6%	11,1%	0%
Pré-teste	12	0%	0%	0%	100%	0%	11,1%	11,1%	77,8%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	11,1%	0%	11,1%	77,8%
Pré-teste	13	10%	0%	60%	30%	0%	0%	33,3%	66,7%
Pós-teste		0%	10%	40%	50%	0%	11,1%	33,3	55,6%
Pré-teste	14	0%	10%	20%	70%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pré-teste	15	0%	0%	30%	70%	0%	0%	22,2%	77,8%
Pós-teste		0%	10%	0%	90%	0%	0%	0%	100%
Pré-teste	16	0%	0%	40%	60%	11,1%	0%	33,3%	55,6%
Pós-teste		0%	10%	30%	60%	0%	0%	33,3%	66,7%
Pré-teste	17	0%	0%	80%	20%	0%	33,3%	22,2%	44,4%
Pós-teste		0%	20%	70%	10%	11,1%	11,1%	55,6%	22,2%
Pré-teste	18	10%	40%	40%	10%	22,2%	66,7%	11,1%	0%
Pós-teste		10%	70%	20%	0%	33,3%	66,7%	0%	0%
Pré-teste	19	30%	30%	40%	0%	33,3%	44,4%	11,1%	11,1%
Pós-teste		50%	20%	20%	10%	33,3%	22,2%	33,3%	11,1%
Pré-teste	20	0%	30%	60%	10%	33,3%	0%	44,4%	22,2%
Pós-teste		10%	40%	50%	0%	33,3%	11,1%	11,1%	44,4%
Pré-teste	21	10%	0%	10%	80%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		10%	0%	10%	80%	0%	0%	33,3%	66,7%
Pré-teste	22	0%	10%	50%	40%	0%	0%	44,4%	55,6%
Pós-teste		0%	10%	20%	70%	0%	0%	22,2%	77,8%

Pré-teste	23	0%	0%	50%	50%	11,1%	0%	22,2%	66,7%
Pós-teste		0%	10%	0%	90%	0%	33,3%	44,4%	22,2%
Pré-teste	24	0%	0%	30%	70%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	20%	80%	0%	0%	0%	100%
Pré-teste	25	0%	10%	40%	50%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	22,2%	77,8%
Pré-teste	26	0%	10%	20%	70%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Pós-teste		10%	0%	40%	50%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Pré-teste	27	10%	20%	30%	40%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Pós-teste		10%	10%	40%	40%	0%	33,3%	44,4%	22,2%
Pré-teste	28	10%	10%	50%	30%	11,1%	22,2%	33,3%	33,3%
Pós-teste		0%	10%	40%	50%	0%	0%	77,8%	22,2%
Pré-teste	29	10%	10%	40%	40%	0%	0%	55,6%	44,4%
Pós-teste		0%	10%	40%	50%	0%	11,1%	55,6%	33,3%
Pré-teste	30	0%	10%	40%	50%	0%	0%	55,6%	44,4%
Pós-teste		0%	10%	20%	70%	0%	11,1%	55,6%	33,3%
Pré-teste	31	0%	20%	0%	80%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	10%	90%	0%	0%	0%	100%
Pré-teste	32	0%	0%	20%	80%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	22,2%	77,8%
Pré-teste	33	0%	10%	40%	50%	0%	0%	22,2%	77,8%
Pós-teste		0%	0%	10%	90%	0%	0%	33,3%	66,7%
Pré-teste	34	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
Pré-teste	35	30%	30%	30%	10%	22,2%	11,1%	44,4%	22,2%
Pós-teste		40%	20%	40%	0%	11,1%	33,3%	55,6%	0%
Pré-teste	36	0%	10%	60%	30%	0%	11,1%	66,7%	22,2%
Pós-teste		0%	10%	40%	50%	0%	22,2%	55,6%	22,2%
Pré-teste	37	40%	30%	20%	10%	33,3%	33,3%	22,2%	11,1%
Pós-teste		20%	60%	20%	0%	22,2%	44,4%	33,3%	0%
Pré-teste	38	50%	40%	10%	0%	66,7%	11,1%	11,1%	11,1%
Pós-teste		60%	30%	10%	0%	55,6%	44,4%	0%	0%
Pré-teste	39	60%	10%	30%	0%	100%	0%	0%	0%
Pós-teste		100%	0%	0%	0%	88,9%	11,1%	0%	0%
Pré-teste	40	90%	10%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Pós-teste		100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Pré-teste	41	0%	0%	10%	90%	0%	0%	0%	100%
Pós-teste		10%	0%	20%	70%	0%	0%	22,2%	77,8%
Pré-teste	42	90%	10%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Pós-teste		100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Pré-teste	43	40%	20%	20%	20%	33,3%	11,1%	22,2%	33,3%
Pós-teste		50%	0%	10%	40%	22,2%	22,2%	22,2%	33,3%
Pré-teste	44	100%	0%	0%	0%	55,6%	33,3%	11,1%	0%
Pós-teste		80%	10%	10%	0%	44,4%	22,2%	33,3	0%
Pré-teste	45	0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pré-teste	46	0%	50%	30%	20%	0%	11,1%	55,6%	33,3%
Pós-teste		0%	30%	50%	20%	11,1%	33,3%	33,3%	22,2%
Pré-teste	47	0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pré-teste	48	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%

Pré-teste	49	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
Pré-teste	50	0%	0%	20%	80%	0%	0%	22,2%	77,8%
Pós-teste		0%	0%	10%	90%	0%	0%	33,3%	66,7%
Pré-teste	51	0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pré-teste	52	0%	0%	10%	90%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	11,1%	88,9%
Pré-teste	53	0%	0%	30%	70%	0%	0%	22,2%	77,8%
Pós-teste		0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
Pré-teste	54	0%	0%	40%	60%	0%	0%	55,6%	44,4%
Pós-teste		0%	10%	50%	40%	0%	0%	55,6%	33,3%
Pré-teste	55	0%	20%	60%	20%	0%	11,1%	55,6%	33,3%
Pós-teste		0%	20%	40%	40%	0%	11,1%	55,6%	33,3%
Pré-teste	56	0%	0%	50%	50%	0%	0%	22,2%	77,8%
Pós-teste		0%	0%	20%	80%	0%	0%	33,3%	66,7%