

ÉLIA CORDEIRO RAMALHO

Intervenção nas Práticas Parentais num Grupo de Cuidadores

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2016

ÉLIA CORDEIRO RAMALHO

Assinatura _____

Intervenção nas Práticas Parentais num Grupo de Cuidadores

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Fernando Pessoa como parte dos
Requisitos para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde sob a orientação do
Professor Doutor Joaquim Ramalho

Agradecimentos

FAMILIA! É tão importante para mim.

Já mudei de cidade três vezes, no intuito de evoluir enquanto pessoa e profissionalmente, por isso sou um pouco carente a respeito de amizades, porque os da minha infância estão tão distantes de mim. E na minha caminhada, a minha família esteve sempre lá, atravessei momentos menos bons, pois não é fácil construir uma nova vida em cada cidade para onde vá. Pois não posso levar comigo a minha casa, os meus amigos, a minha família, e então volto ao início, o recomeço...

Isto para dizer que os meus pais não concordando com as minhas decisões no sentido de ir para longe deles, sempre estiveram presentes a vários níveis, dando-me “colo” quando precisava, uma palavra de incentivo, e mesmo financeiramente quando o dinheiro não chegava até ao fim do mês.

Por isso o meu primeiro agradecimento, o meu primeiro “aplausos” vai sem dúvida para os meus pais, porque são o meu pilar o meu mundo, a minha vida e sem eles, não teria conseguido chegar até aqui.

Queria agradecer à minha mãe, por ser um ser tão “grande”, por me inspirar, pelo exemplo que me deu ao longo da vida, pela proximidade de mãe e filha. Por me ensinar a ser a pessoa que sou, determinada, genuína, cheia de valores. E esperando que consiga ser tão boa mãe como ela foi para mim.

À minha filha, que foi gestada no primeiro ano de mestrado que me ensina a cada dia a ser mais feliz e a olhar para a simplicidade da vida.

A ti Rui, companheiro de viagem, que segue comigo pelos vales e montes e me apoias incondicionalmente, deixando-me ser quem sou.

Aos meus sogros, por cuidarem da minha filha, enquanto estou ausente, manifestando em mim um sentimento de paz por saber que ela fica tão bem.

Ao professor doutor Joaquim Ramalho, orientador desta dissertação, por me transmitir conhecimento, disponibilidade e serenidade. Por me ter ajudado a olhar para as minhas dúvidas e inseguranças sempre com as palavras certas no momento certo.

Obrigada por me fazer sentir que eu era capaz, nunca em momento algum ter-me feito sentir diminuída, em relação à aprendizagem do meu saber.

A todos os meus professores que fizeram parte destes dois anos, que encheram as salas de aulas com teorias e práticas. Transmitiram conhecimento e experiência do que é ser psicólogo. E houve um deles que disse, ser psicólogo é ser *bailarino, jornalista e detetive*. *Bailarino, porque temos que dançar com o cliente, tendo um fio condutor entre o seu discurso e o nosso, jornalista, porque é necessário colocar muitas questões e por fim detetive porque temos que analisar para além do óbvio, ver principalmente o que não é dito em palavras mas observável em comportamento.*

A ti Carla Bernardett, por me teres mostrado o ser especial que és, mesmo com tanta adversidade no teu caminho, nunca deixas-te de estar presente e de auxiliar-me em cada etapa. Sinto em mim a tua coragem a tua força, empenho e ambição em queres progredir enquanto pessoa nas várias áreas da tua vida.

Márcia, obrigada por estares presente e me apoiares nos momentos em que precisava de sentir força para seguir em frente. Vejo em ti a simplicidade e um sorriso genuíno que cativa quem te rodeia.

Loide, companheira das viagens paradisíacas, mesmo não estando sempre presente devido à distância nunca vira as costas quando precisamos dela. A isso chamo uma grande personalidade.

Célia, Alexandre e Diogo, obrigada pela vossa amizade e carinho e por me fazerem sentir especial.

Aos pais que fizeram parte da minha intervenção, que preencheram o meu mundo com vontade de fazer sempre mais e melhor, porque me motivavam com o seu entusiasmo.

A todos dedico esta dissertação.

Resumo

A Formação Parental, enquanto medida de intervenção socioeducativa, tem sido um alvo de interesse gradual, quer a nível internacional, quer a nível nacional. As profundas mudanças ocorridas, na esfera social e familiar, são agentes que têm vindo a promover o desenvolvimento de iniciativas de intervenção neste domínio. A consciência dos desafios que acarretam o desempenho das funções parentais nos dias de hoje, tem sido um incentivo na procura de respostas e auxílio aos intervenientes neste difícil processo de educar. Também o contributo teórico da Psicologia, nomeadamente nas áreas de estudo sobre a Formação Parental, a família, os estilos parentais, o envolvimento parental, e a sua pertinência para o desenvolvimento e equilíbrio infanto-juvenil, têm vindo a estimular o crescente investimento nesta área de intervenção.

O presente estudo teve por objetivo construir, implementar e avaliar a eficácia de um programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais. Neste estudo participaram 4 cuidadores (3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), todos eles residentes no meio urbano (n=4), casados (n=4) e com uma média de idades de aproximadamente 42 anos (M=42,25), variando entre os 40 e os 45 anos. A maioria tem o 12º ano (n=3, 75%), apenas 1 (25%), possui habilitações superiores ao nível de licenciatura. Os dados foram recolhidos através de um Questionário Sociodemográfico e do Questionário de Práticas Parentais (Versão Portuguesa de M. Gaspar & P. Santos de 2008, revisto em 2013). No que respeita aos resultados obtidos, existem algumas modificações positivas na promoção de competências parentais ajustada, recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva em todos os sujeitos, depois da intervenção. Referente as outras variáveis, nomeadamente, os diferentes estilos de disciplina, promoção do autoconhecimento enquanto pessoas e pais, fomentar a autoestima atendendo a aspetos pessoais e parentais, incentivar o bem-estar subjetivo/felicidade dos participantes com relevância na parentalidade não houve ocorrência de alterações positivas.

Palavras-Chave: Intervenção Parental; Família; Práticas Educativas Parentais; Disciplina na Educação Parental.

Abstract

The Parental Training, as a measure of socio-educational intervention, has been a target of gradual interest, whether internationally or nationally. The profound changes in social and family sphere are agents that have been promoting the development of policy initiatives. The awareness of the challenges that involve the performance of parenting functions these days, has been an incentive in the search for answers and help those involved in the difficult process of educating. Also the theoretical contribution of psychology, particularly in the areas of study on parental training, family, parenting styles, parental involvement, and its relevance for development and children's balance, has been and stimulate increased investment in this area intervention.

This study aimed to build, implement and evaluate the effectiveness of a promotion Practices program Parental Education. In this study participated in four caregivers (3 females and one a male), all urban residents (n = 4), married (n = 4) and with an average age of approximately 42 years (M = 42, 25), ranging between 40 and 45 years. Most have the 12th year (n = 3, 75%), only 1 (25%) have qualifications higher than the level of degree. Data were collected through a Sociodemographic Questionnaire and the Parental Practices Questionnaire (English version of Gaspar M. & P. Santos 2008, revised in 2013). With regard to the results there are some positive changes in promoting adjusted parenting skills through the use of positive discipline strategies in all subjects, after the intervention. Regarding the other variables, in particular, the different styles of discipline, promotion of self-knowledge as people and parents, foster self-esteem serving respects people and parental encourage subjective well-being / happiness of the participants with relevance to parenting there was no occurrence of changes positive.

Keywords: Parental Intervention; Family; Parental educational practices; Parental discipline in education.

Índice

Resumo.....	vi
Introdução	14
PARTE I.....	17
Capítulo I - Família.....	18
1.1 A família e a sua importância.....	18
1.2. Mudanças no ciclo vital da família	22
1.2.1. Famílias reconstituídas/ recasadas.....	23
1.2.2. Famílias monoparentais.....	23
1.2.3. Famílias adotivas.....	24
1.2.4. Famílias homossexuais.....	25
1.2.5. Famílias comunitárias.....	25
1.3. Funções Familiares.....	26
Capítulo II - Estilos e Práticas Educativas Parentais.....	28
2.1 O Desempenho da Educação Parental.....	28
2.2 Avaliação de programas de educação parental.....	37
2.3 Equipa técnica nos programas de educação parental	39
2.4 Promoção da Parentalidade Positiva	41
2.5 Programas Nacionais de Intervenção Parental	47
2.6 Programas Internacionais de Intervenção Parental	52
2.7 Intervenção em educação parental	56
PARTE II	62
Capitulo III - Metodologia	63
3.1 Justificação do tema	63
3.2 Objetivo geral e objetivos específicos.....	64
4. Metodologia	67
4.1 Participantes.....	67
4.2 Materiais.....	68
4.2.1 Questionário de Caracterização Geral.....	69

4.2.2 Questionário de Práticas Parentais (QPP)	69
4.2.3 Plano de Intervenção	71
4.3 Procedimento.....	72
5. Resultados	78
6. Discussão.....	117
7. Considerações Finais.....	121
8. Referências Bibliográficas	127
9. ANEXOS.....	- 1 -

ÍNDICES DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica da Amostra	68
Tabela 2 - Escalas do Questionário de Práticas Parentais	70
Tabela 3 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Disciplina Rígida no pré e no pós-teste.....	79
Tabela 4 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Disciplina Rígida para a Idade no pré e no pós-teste.....	80
Tabela 5 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Disciplina Inconsistente no pré e no pós-teste.....	81
Tabela 6 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Disciplina Apropriada no pré e no pós-teste.....	82
Tabela 7 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Parentalidade Positiva no pré e no pós-teste.....	83
Tabela 8 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente Expetativas Claras no pré e no pós-teste.....	84
Tabela 9 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente a Monitorização no pré e no pós-teste.....	85
Tabela 10 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Disciplina Rígida no pré e no pós-teste.....	86
Tabela 11 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Disciplina Rígida para a Idade no pré e no pós-teste.....	87
Tabela 12 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Disciplina Inconsistente no pré e no pós-teste.....	88
Tabela 13 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Disciplina Apropriada no pré e no pós-teste.....	89
Tabela 14 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Parentalidade Positiva no pré e no pós-teste.....	90
Tabela 15 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente a Expetativas Claras no pré e no pós-teste.....	91
Tabela 16 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente a Monitorização no pré e no pós-teste.....	92
Tabela 17 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Disciplina Rígida no pré e no pós-teste.....	93
Tabela 18 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Disciplina Rígida para a Idade no pré e no pós-teste.....	94

Tabela 19 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Disciplina Inconsistente para a Idade no pré e no pós-teste	95
Tabela 20 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Disciplina Adequada no pré e no pós-teste.....	96
Tabela 21 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Parentalidade Positiva no pré e no pós-teste.....	97
Tabela 22 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente a Expectativas Claras no pré e no pós-teste.....	98
Tabela 23 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente a Monitorização no pré e no pós-teste.....	99
Tabela 24 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Rígida no pré e no pós-teste.....	100
Tabela 25 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Rígida para a Idade no pré e no pós-teste.....	101
Tabela 26 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Inconsistente no pré e no pós-teste.....	102
Tabela 27 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Adequada no pré e no pós-teste.....	103
Tabela 28 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Positiva no pré e no pós-teste.....	104
Tabela 29 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente a Expectativas Claras no pré e no pós-teste.....	105
Tabela 30 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente a Monitorização no pré e no pós-teste.....	106

ÍNDICES DE QUADRO

Quadro 1 - Somatório da resposta do Sujeito B, referente ao autoconhecimento no pré e no pós-teste	107
Quadro 2 - Somatório da resposta do Sujeito D, referente ao autoconhecimento no pré e no pós-teste	108
Quadro 3 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente a autoestima no pré e no pós-teste	108
Quadro 4 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente a autoestima no pré e no pós-teste... ..	109
Quadro 5 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente ao bem-estar subjetivo/felicidade no pré e no pós-teste.....	110
Quadro 6 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente ao bem-estar subjetivo/felicidade no pré e no pós-teste.....	111
Quadro 7 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente à promoção de competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva no pré e no pós-teste	112
Quadro 8 - Somatório da resposta do Sujeito B, referente à promoção de competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva no pré e no pós-teste	113
Quadro 9 - Somatório da resposta do Sujeito C, referente à promoção de competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva no pré e no pós-teste	114
Quadro 10 - Somatório da resposta do Sujeito D, referente à promoção de competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva no pré e no pós-teste	116

ÍNDICES DE ANEXOS

Anexo I -----	Questionário de Caraterização Geral Pré-teste
Anexo II -----	Parecer da Comissão de Ética
Anexo III-----	Pedido de Autorização para a utilização do Questionário de Práticas Parentais
Anexo IV -----	Resposta ao Pedido de Autorização do Questionário de Práticas Parentais
Anexo V-----	Questionário de Caraterização Geral Pós-teste
Anexo VI-----	Declaração do Consentimento Informado
Anexo VII -----	Sessões do Programa

Introdução

No âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, apresentada à Universidade Fernando Pessoa, pretendeu-se desenvolver um programa de Educação Parental, com o objetivo de dar resposta às dificuldades sentidas pelos pais, cujos filhos estão a ser acompanhados na Clínica Pedagógica de Psicologia da UFP.

O crescente interesse em desenvolver esta temática, surgiu no decorrer do estágio curricular realizado na Clínica Pedagógica de Psicologia da UFP, no contato direto com esta realidade, ou seja, no decorrer das consultas foi possível verificar uma carência referente as práticas parentais.

Inicialmente fez-se um levantamento de necessidades, para perceber qual o interesse dos pais em frequentar um programa deste género, e quais as maiores dificuldades na educação dos filhos, no seu quotidiano. Também foi sugerido que mencionassem quais os temas que gostariam de ver abordados neste programa, para ir de encontro às dificuldades apresentadas por cada pai/mãe/cuidador e desde cedo envolve-los no programa, ampliando assim a sua motivação.

As transformações que se têm vindo a verificar ao longo dos tempos nas famílias (entrada da mulher no mundo laboral, a ida das crianças para a escola, taxa elevada de divórcios, famílias monoparentais, famílias reconstruídas, etc.), são fatores que podem influenciar o interesse dos pais em adquirir novas competências, que possam ajudar na difícil tarefa de educar. Segundo Honig (2000), os pais vivem sob pressões e não têm consciência da importância do afeto na promoção de um vínculo emocional entre pais e filhos. A diversidade de programas de educação parental existentes facilita o desenvolvimento das intervenções.

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

O objetivo pretendido no final dos programas de formação parental não é o de aprender a ser uma mãe ou um pai perfeito, mas o de responder às necessidades dos pais. O principal objetivo é criar condições que os auxiliem a desenvolver novas competências, tendo em mente que, ser mãe ou pai, é um processo de constante evolução e construção (Marujo, 1997).

Pretender-se-á implementar e avaliar a eficácia deste programa de Educação Parental, que virá a receber a denominação *Educar Crianças Felizes e Responsáveis*.

A opção pela temática da Educação Parental, fundamenta-se na pretensão de dotar estes pais com ferramentas e estratégias, que fomentem a promoção da interação entre pais e filhos, ou seja, melhorar o exercício da parentalidade, e aprimorar aspetos pessoais dos mesmos, porque pais felizes é igual a filhos felizes. Como já foi referido, são notórios os casos de crianças que chegam à clínica, em que facilmente são percebidos os efeitos nefastos de práticas educativas não adequadas, sendo essa uma das facetas que se pretende sensibilizar neste programa.

Assim, a presente dissertação inclui três capítulos: (I) o enquadramento teórico; (II) Estilos e Práticas Educativas Parentais; e (III) o plano de investigação.

O Capítulo I, aborda de forma breve o tema da família e a sua importância, sendo este um tema fundamental, pois é impossível explorar aspetos relacionados com a criança/jovem sem abordar o contexto da mesma.

Sendo a família a primordial conjuntura de socialização da criança/jovem, é essencial espelhar sobre o papel da mesma junto das crianças. Uma vez que se considera ser imprescindível conhecer e compreender a família contemporânea, para delinear um plano de Formação Parental e tornar essa mesma formação significativa e eficaz, este capítulo irá abordar diferentes formas de definir, caracterizar e sentir a família. É importante perceber o ciclo vital da família e as suas principais tipologias de definidas através dos seus padrões comunicacionais e relacionais, assim como as suas tarefas e funções familiares.

No Capítulo II são retratados os estilos e práticas parentais. A importância da promoção de uma parentalidade positiva, através da Formação Parental, é fundamentada, e tem por base a evidência de que a família e as suas práticas educativas determinam, entre outras variáveis, o desenvolvimento das crianças, e que é possível,

através desta formação, dar apoio às famílias para que de uma forma consciente maximizem o desenvolvimento integral das suas crianças (Cruz & Ducharne, 2006), não descurando a importância de haver outras influências (Bronfenbrenner & Morris, 1998, citado por Cruz & Ducharne, 2006).

São ainda poucos, em Portugal, os estudos que confirmam, de forma sistemática, os benefícios e as formas mais eficazes da Formação Parental, tendo em conta as famílias a que se destinam e os objetivos visados. É, portanto, da maior pertinência, desenvolver e promover estudos de avaliação que possam fundamentar a eficácia dessas intervenções a nível nacional. Um dos aspetos mais singulares da vida familiar refere-se à prática da parentalidade, essencial para cuidar no desenvolvimento adequado dos filhos. Neste ponto irá ser abordado, a relevância de optar por uma parentalidade positiva e, por isso, exibidos os princípios e recomendações para que isso aconteça. Por vezes, para uma prática adaptada à parentalidade, é fundamental a intervenção. Ainda neste ponto, será feito o enquadramento teórico e a abordagem da educação parental. Será abordado o interesse da promoção de competências nas famílias para que os seus filhos cresçam num ambiente saudável e estável, sendo exploradas algumas teorias que constituem o movimento da educação parental, apresentando quatro modelos de educação parental, exemplificando-os, descrevendo exemplos de programas já realizados a nível internacional e nacional.

O Capítulo III inicia com a justificação dos objetivos de estudo, metodologia, participantes e materiais o plano e intervenção do programa, as sessões e o método utilizado.

Por fim, descrevem-se os dados referentes à avaliação dos resultados do programa: num primeiro instante, clarificar-se-á algumas reflexões relativas à dimensão avaliativa, e de seguida, expõem-se os resultados do programa, os quais serão posteriormente submetidos a uma discussão.

O trabalho termina com uma consideração final, na qual se provêm algumas reflexões sobre o estudo, indicando também prováveis direções futuras que outras investigações nesta área poderão tomar.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Família

1.1 A família e a sua importância

“A família é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade. Para que este processo decorra de forma harmoniosa é necessário que a família se constitua como um contexto estruturante e organizador, com particular destaque para dois parâmetros que me parecem especialmente relevantes, designadamente a diferença de gerações, e a diferença de género, feminino e masculino. As figuras parentais, pai e mãe, e a forma como se relacionam entre si e com os filhos, têm naturalmente muito significado neste processo (...)”.

(Santos, 2004, p.38)

Com a chegada de um filho, toda a dinâmica familiar se altera. Nesse sentido, o casal deve organizar-se perante esta mudança, adotando novas funções parentais. Segundo Relvas (1996), estas funções parentais são: auxiliar a criança no seu crescimento e desenvolvimento, bem como apoiar na socialização, independência e individuação.

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. A relação parental desempenha um relevante papel na evolução psicossocial da criança (Canavarro, Cardoso, Mendonça & Pereira 2009).

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família, enquanto contexto de socialização, constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo, assumindo um papel decisivo e essencial no desenvolvimento dos seus elementos (Almeida & Soares, 2011). É considerada a matriz da aprendizagem humana, reunindo significados e práticas culturais distintas, com base na transmissão de valores, crenças, ideias e significados, que posteriormente geram modelos de relação interpessoal, de construção individual e coletiva dos indivíduos (Dessen & Polónia, 2007).

O funcionamento das famílias e o seu impacto sobre o desenvolvimento, é um domínio que vem sendo cada vez mais estudado pela Psicologia, no sentido de melhor compreender as famílias (Lopes & Teixeira, 2005).

No ambiente familiar, sucedem-se experiências e acontecimentos que propiciam a formação de um conjunto de comportamentos, com significados universais e particulares, que delimitarão, posteriormente, as atitudes dos seus elementos, face às diversas situações do quotidiano, a relações familiares futuras, bem como diferentes ambientes sociais, caracterizando-se assim como um processo de influências mútuas (Dessen & Polónia, 2007).

No entanto, ainda de acordo com Dessen e Polónia (2007), ao contrário da visão geralmente romantizada de família, o espaço familiar é densamente carregado de conflitos, desenvolvidos a partir de várias circunstâncias, tais como as transformações tecnológicas, sociais, económicas, dos processos comunicacionais, entre outras, estimulando sentimentos ambíguos de amor e ódio, aliança e competição, proteção e domínio entre os elementos de uma família, alterando deste modo, a estrutura, a organização e os padrões familiares dos mesmos.

O modo como os pais estabelecem relações de poder, hierarquia e o apoio emocional na relação com os filhos, são consequentes de muitas transformações e alterações que a família vem passando ao longo do tempo (Costa, Gomes & Teixeira, 2000), as quais muitas vezes não são as mais adequadas e, por vezes, se refletem de um modo prejudicial nas várias áreas de desenvolvimento e formação do indivíduo, sobretudo em termos de vida social e escolar das crianças (Lopes & Teixeira, 2005).

A noção de família tem vindo a sofrer várias transformações ao longo do tempo, de acordo com os novos padrões e requisitos da sociedade, pelo que não se pode pensar na presença de um modelo único de família (Rodriguez & Paiva, 2009). Até porque, como menciona Fazenda (2005, cit in Rodrigues, Ribeiro, Castilho, Gamito, Poppe, Lopes, Fernandes & Morato, 2011), a família pode ser olhada como um conjunto de elementos unidos por laços de parentesco e de afinidade, em permanente mudança por adaptação, não só devido às carências dos seus membros, mas também por modificações do contexto circundante. Por isso, é difícil entrelaçar um significado preciso dado a sua multiplicidade.

No entanto, pode-se compreender por família, um conjunto de indivíduos com uma união entre si, pela partilha de laços próprios e profundos, conseguindo ou não, expor um vínculo de parentesco (Rodriguez & Paiva, 2009).

Sampaio e Gameiro (1985, cit. in Alarcão, 2006, pp.39) definem família como “um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o

exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo do processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

Já Antoni e Koller (2000), interpretam a família como uma totalidade, sistema ou grupo, formado por um conjunto de pessoas que interagem entre si, estas podem assumir algum tipo de parentesco ou sentimento de pertença a determinado contexto em comum. Os autores referem que estas interações são caracterizadas por uma união e por uma influência recíproca, intensa e duradoura, entre os elementos que completam o seio familiar.

O dicionário de sociologia (Cabral et al., 2002), define ainda família como um grupo social, em que conceitos como a residência, a cooperação económica e a reprodução estão instaurados de uma forma análoga a todos os elementos familiares, em que as classes estão divididas a um nível parental e filial, isto é, constituída pelos pais e pelos filhos (Pim, Ferreira, Rodrigues & Costa, 2006).

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996 cit in Cecconello, Antoni & Koller, 2003) considera a família como o primordial ambiente no qual a criança comunica ativamente, interagindo e expandindo-se dentro do grupo familiar, ocasionando dentro deste meio vários subsistemas. A família com a qual a criança vai interagindo é nomeada por microssistema, prestando este microssistema familiar agregar a maior fonte de perseverança, afeto, amparo, serenidade e auxílio para a criança.

As alterações foram muitas no que concerne ao conceito de família, pensar na família como núcleo familiar e nos laços de consanguinidade, tornou-se hoje desadequado, pois a variabilidade das famílias contemporâneas levou ao desenvolvimento de outras conceções e de outros modelos teóricos, incidindo sobretudo numa perspetiva sistémica, em que a família é considerada como um grupo social especial, caracterizado pela sua intimidade e pelas suas fortes trocas de relações, sendo entendida como um sistema complexo, composto por subsistemas integrados, interdependentes e em inter-relação com um contexto sócio histórico-cultural (Dessen, 2010; Dessen & Ramos, 2010).

Historicamente, a compreensão do indivíduo no seu contexto familiar, ocorreu basicamente com a implementação dos trabalhos de Bronfenbrenner, na década de 70. Segundo este autor, o desenvolvimento humano dá-se através de processos progressivamente mais complexos de interação, e deve conter quatro características primordiais: os processos proximais (interações que promovem o desenvolvimento), as

características pessoais, o contexto e ainda o tempo em que se encontra o indivíduo no seu processo de desenvolvimento (Böing, Crepaldi & Moré, 2008).

A dinâmica familiar reflete-se a partir de processos interpessoais entre os elementos familiares, sendo um processo bastante complexo, em que muitos autores apontam várias componentes para o seu funcionamento adequado, entre os quais, a adaptabilidade e a coesão familiar, referidos assim por Olson (1986, cit in Szimanski, 2004). Além disto, estas relações são delineadas por um caráter afetivo, social e cognitivo, submersas nas condições materiais, históricas e culturais que um determinado grupo social apresenta (Dessen & Polónia, 2007).

A forma como a criança se desenvolve, como ser social que é, está sujeito a interações em diferentes contextos, sendo decisiva a qualidade da interação dessas conjunturas entre si (Gaspar, 2004).

De acordo com Guralnick (1997, cit in Coutinho, 2004), a evolução da criança depende fortemente dos padrões de interação familiares, abrangendo o tipo de experiências e vivências proporcionadas à criança, assim como a prestação dos cuidados básicos e de segurança.

Caraterísticas importantes que dizem respeito ao ambiente familiar, tais como a coesão, o estabelecimento de regras, a comunicação, as rotinas familiares e o envolvimento da criança nas decisões familiares, são variáveis relevantes a ter em consideração no contexto de socialização primária (Pessanha, 2008). Nesse sentido, a família e, em especial, os pais, são os modelos de conduta, os disciplinadores, organizadores, educadores e agentes de socialização (Coutinho, 2004). Provavelmente por isso, a sociedade atual encare a família como o elemento organizador e comunicador de valores culturais (Rodriguez & Paiva, 2009).

No meio familiar, a criança aprende a resolver os conflitos, a controlar as suas emoções, a expressar os seus sentimentos, a lidar com a diversidade e adversidade da vida (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999).

Atualmente, a família é vista como um pilar básico na vida do indivíduo, constituindo-se num contexto primário, substancial ao desenvolvimento e formação do ser humano, pela interação de múltiplas gerações, em função do desenvolvimento e das características pessoais que caracterizam cada elemento (Cruz, 2005).

É através da intimidade, do respeito mútuo, da amizade, da troca e enriquecimento conjunto dos membros de uma família, que se desenvolve a cultura familiar (Simionato & Oliveira, 2003). Simionato e Marcon (2006) definem cultura

familiar como um conjunto de significados, saberes e práticas que determinam o tipo de relações internas e externas da família, explicando assim o seu modo de funcionamento, quer ao nível do núcleo familiar, quer em termos de experiências e interações com o mundo externo. De acordo com os autores, estas experiências são explicativas das ações e interações presentes na família, marcando assim significativas mudanças na família enquanto grupo, bem como mudanças a um nível individual.

Estas mudanças ocorrem através de uma sequência de transformações na família, em que a interação entre indivíduo e família é cumulativa, sucedendo-se uma coevolução no seu processo de formação e desenvolvimento, o que define as diferentes etapas do ciclo vital da família (Alarcão, 2006). São imprescindíveis para um cuidado familiar a presença de alguns atributos, tais como: a presença, a promoção da vida, saúde e bem-estar, a proteção, a inclusão e a orientação para a vida (Simionato & Marcon, 2006).

A família é vista como um sistema que detém algumas funções importantes, nomeadamente de proteger os seus membros e favorecer a sua adaptação na sociedade envolvente, esta deve oferecer cuidado e proteção às crianças, garantindo-lhes as condições necessárias à sua sobrevivência, deve contribuir para a socialização dos mais novos em relação aos valores socialmente constituídos, deve dar suporte e auxílio à evolução das crianças, controlando-as e ajudando-as no processo de escolarização e de instrução progressiva em outros contextos, ajudar os mais novos a virem a ser pessoas emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer relações/vínculos afetivos de forma positiva com os outros (Salvador, Mestres, Goñi & Gallart, 1999).

Um dos importantes papéis da família remete para a questão da saúde e bem-estar, quando se sente fragilizada por uma situação de doença, ela recorre aos conhecimentos e valores culturais, de forma a promover o melhor para os seus elementos (Lopes & Marcon, 2009).

1.2.Mudanças no ciclo vital da família

Quem trabalha com famílias, terapeutas, professores, educadores, etc...precisa estar consciente das mudanças substanciais que ocorreram nas famílias e conhecer a nova, por vezes complexa, realidade. Só assim será possível o diálogo, o entendimento e as relações profícuas, promotoras de bem-estar junto dos vários intervenientes. Vejamos, então, quais as *novas* formas de família.

As referidas novas formas de família ocorrem onde está a acontecer ou já ocorreu um divórcio, famílias reconstituídas, monoparentais, adotivas, homossexuais e comunitárias.

1.2.1. Famílias reconstituídas/ recasadas

Em situação de pós-divórcio, os ex-cônjuges confrontam-se com problemas a vários níveis, sendo de destacar as dificuldades emocionais e financeiras. O recasamento de um dos cônjuges implica mudanças significativas, tais como, a possível mudança de custódia dos filhos, mudança de casa de um dos cônjuges e a necessidade de lidar com outras realidades familiares. McGoldrick e Carter, cit. in Relvas e Alarcão (2006), aconselham três atitudes emocionais que permitem a transição desenvolvimental, inerente ao processo de formação das famílias recasadas:

- a) Resolução do vínculo emocional com o ex-cônjuge;
- b) Abandono do ideal de estrutura da primeira família e aceitação de um novo modelo de família;
- c) Aceitação do tempo e espaço necessários à construção da nova família.

1.2.2. Famílias monoparentais

De acordo com Wall (2001) define famílias monoparentais como uma estrutura composta por um pai ou por uma mãe, que vivem somente com os seus filhos, sejam eles crianças ou jovens adultos, que ainda não contraíram matrimónio, dependentes dos progenitores.

Tendo em atenção que estas famílias têm menos um adulto do que é o típico, existem dificuldades que advêm da consequência desse facto. Alarcão (2006) diz-nos que essas dificuldades são mais notórias a três níveis:

Conjugalidade - Uma vez que um dos progenitores está ausente a conjugalidade pode:

- a) Transformar-se;
- b) Perder-se;
- c) Não chegar a constituir-se.

Parentalidade – A dificuldade neste ponto nota-se, particularmente, no facto de, estando um dos progenitores sozinho, existe uma impossibilidade de partilhar tarefas e também uma dificuldade na complementaridade de papéis, uma vez que não havendo um segundo progenitor presente, a tarefa educativa fica inteiramente ao encargo de um deles.

Dificuldades Identificatórias - No decorrer da ausência de um dos progenitores do mesmo sexo, o filho poderá ter dificuldades em construir a sua identidade devido à falta de um modelo para tal. O progenitor presente deve então ter em atenção as oportunidades que cria, para que o filho possa interagir e identificar-se com elementos do sexo do progenitor ausente.

1.2.3. Famílias Adotivas

Geralmente, verificam-se sentimentos de dor que uma infertilidade implica, o medo de não saber como um dia revelar a natureza do vínculo filial, o tormento de vir a ser preterido em favor dos pais biológicos, e/ou o temor da herança biológica.

Os pais adotivos acabam por recorrer à adoção quando o casal, ou um deles, se vê impossibilitado de engravidar, seja por infertilidade ou pela incapacidade de conseguir concluir uma gravidez biológica de forma saudável. Assim, as famílias adotivas, na sua maioria, são caracterizadas por adotarem no seu seio familiar uma criança ou um jovem, com os quais não possuem qualquer ligação biológica, ou seja, não possuem laços de sangue mas sim laços afetivos e legais (Alarcão, 2006).

A adoção dá-se então quando os pais biológicos de uma criança e/ou jovem não querem, não são capazes, ou porque estão proibidos legalmente de cuidarem da criança, e existem pais adotivos interessados em adotar a criança. Assim sendo, a adoção tem como objetivo dar à criança e/ou jovem uma família. Aquando da adoção, os pais adotivos têm como objetivo conseguir responder às necessidades da criança e/ou jovem. Assim, a criança e/ou jovem deve estar assegurada numa família onde permaneça definitivamente e que lhe forneça um ambiente harmonioso, para um bom desenvolvimento (Salvaterra & Veríssimo, 2008).

1.2.4. Famílias homossexuais

Evidenciam ser compatíveis com o desenvolvimento efetivo da parentalidade, e, de acordo com estudos realizados, não diferem muito das famílias heterossexuais quando comparadas em determinados parâmetros. As dificuldades surgem ao nível da identificação sexual das crianças, devido à inexistência de um modelo heterossexual, e, sobretudo, ao nível da atitude segregadora da comunidade heterossexual (Alarcão 2000).

1.2.5. Famílias comunitárias

As famílias comunitárias devem a sua existência ao facto de as famílias nucleares se fundirem nelas. Isto dá-se porque a família nuclear procura:

- O apoio que até então tinha da família alargada;
- Ultrapassar o individualismo;
- Fugir ao stresse da vida urbana.

Nestas famílias o bem-estar comunitário, as necessidades e os deveres comunitários são considerados como valores prioritários. (Alarcão, 2006).

Dentro das famílias comunitárias, existem cinco possíveis experiências comunitárias, como nos diz Birren et al. (1981, p.297-298 cit. in Alarcão, 2006):

Comunidades Religiosas – São os princípios religiosos que determinam as relações interpessoais e as atitudes relativas às estruturas familiares;

Comunidades Utópicas – Estas comunidades são guiadas por princípios filosóficos sobre os estilos ideias de vida;

Comunidades Planeadas – Ao contrários das duas primeiras, as comunidades planeadas são organizadas de forma mais vaga servindo para:

- a) Integrar famílias dos vários níveis socioeconómicos;
- b) Destruir barreiras intergeracionais;
- c) Satisfazer necessidades humanas das pessoas que se encontram em declínio físico.

Kibbutz Israelitas – Estas comunidades têm como objetivo ensinar as suas crianças a trabalhar em grupo desde cedo, desta forma elas não aceitam a competitividade como uma norma que seja desejável socialmente.

Comunas – As comunas são constituídas por pequenos grupos de pessoas que querem experimentar algo diferente da organização familiar comum, mais propriamente, no que concerne à divisão das responsabilidades familiares. Muitos dos integrantes das comunas não aprovam a vida urbana, as comunas ficam instaladas em meio rural e como tal ela procura ser autossustentável.

1.3. Funções Familiares

A família, as redes de parentesco, tem um papel de grande importância para os indivíduos pertencentes às sociedades industriais e urbana, a três níveis:

- a) **Normativo**, uma vez que, para além de darem ao indivíduo alguma estabilidade numa sociedade em constante mudança, que ao mesmo tempo lhe fornecem normas de conduta, e funcionam como um quadro de referência para ele;
- b) **Expressivo**, pois a família está presente nas situações críticas da vida do indivíduo, dando não só estabilidade emocional ao indivíduo, mas também fazendo com que o mesmo se sinta apoiado, criando assim um sentimento de pertença;
- c) **Instrumental**, onde a família tem um papel de ajuda, desde:
 - 1) Tarefas domésticas;
 - 2) Apoio num momento de desemprego;
 - 3) Compra de habitação;
 - 4) Ajudando muitas vezes ao nível financeiro;
 - 5) Entre outros (Pimentel, 2001).

Podemos então definir cinco funções dentro da família, seguindo a tipologia criada por Finch (1989, cit. in Pimentel, 2001):

- **Apoio Económico:** Este apoio dá-se numa única orientação sendo que, quando acontece, é quase sempre dos mais velhos para os mais novos. Dá-se através de transferências monetárias, regulares ou esporádicas, de apoios em espécie, heranças ou até na ajuda a procurar um emprego;
- **Habitação:** Apesar de vermos várias gerações a partilharem a mesma habitação, na maioria das vezes, isto ocorre não por preferência, mas sim, por necessidade. Isto pode acontecer por diversos motivos, estando entre eles, o divórcio, necessidade de jovens adultos ou de idosos;
- **Cuidados Pessoais:** Esta função centra-se em cuidar de um familiar que, por algum motivo, não consegue cuidar de si próprio e/ou de cuidar das tarefas domésticas;
- **Pequenas Ajudas e Cuidar das Crianças:** Este tipo de função é muito frequente entre mulheres;
- **Apoio Emocional e Moral:** Pode ocorrer em situações de crise ou de forma rotineira. Acontece quando se ouve, conversa e se dá conselhos de forma a ajudar a outra pessoa a ver a sua vida de uma forma diferente.

A família tem então diversas metas que pretende cumprir, desde as mais básicas (desenvolvimento pessoal dos filhos e socialização), às mais complexas, onde a família, além de prestar os cuidados às crianças, pretende manter a sua própria identidade e a coesão familiar. Durante o seu trabalho para o alcance das mesmas, a vida familiar é dinamizada, fazendo com que a, cada etapa ultrapassada, a família vá sofrendo alterações e assumindo tarefas, que fazem com que tenham uma boa comunicação entre os membros da rede de parentesco, assim como um desenvolvimento pessoal adequado, ao procurarem e ativarem os recursos necessários à realização dessas tarefas, enquanto é mantida a sua identidade familiar (Gimeno, 2001).

Capítulo II - Estilos e Práticas Educativas Parentais

2.1 O Desempenho da Educação Parental

A qualidade das práticas parentais desde a infância, é um marco no desenvolvimento equilibrado e ajustado da criança. Os pais são os primeiros educadores e agentes socializadores dos filhos, por isso as suas práticas vão influenciar as aprendizagens e o comportamento dos mesmos.

A parentalidade é um “agrupado de ações encetadas pelas figuras parentais junto dos seus filhos, no sentido de promover o seu desenvolvimento de forma mais plena possível, utilizando para tal, os recursos de que dispõem dentro da família e na comunidade” (Cruz, 2005, p.13).

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

De um ponto de vista centrado nas necessidades da criança, a Educação Parental é percebida 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 (Bradley, 2002).

Segundo Cruz e Pinho (2008) a educação parental é um processo co construído ao longo da intervenção com os pais, no sentido de se fortalecerem e reforçarem aptidões parentais que possibilitem um melhor e mais apropriado desempenho das funções educativas.

Também se pode circunscrever educação parental como um conjunto de experiências, que promove nos pais um maior conhecimento e capacidade de compreensão. 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 difundem novas competências, cedendo o acesso a serviços da comunidade (Hammer & Turner, 1985).

De modo a compreender a influência que os estilos parentais exercem no desenvolvimento da criança, importa ter em consideração três aspetos fundamentais – os objetivos principais relacionados com a socialização; as práticas parentais utilizadas

para ajudar a criança a atingir esses objetivos; e o clima emocional no qual a socialização ocorre.

Há incalculáveis estilos de educar e diversas estratégias, a utilizar na educação dos filhos. A opção e eficácia da estratégia, obedecem a critérios de personalidade dos pais, da idade dos filhos, da qualidade da relação pais-filhos e dos hábitos culturalmente determinados (Grusec & Goodnow, 1994). Sendo assim, torna-se relevante analisar os diferentes estilos parentais, assim como o impacto que provocam no desenvolvimento das crianças.

São os pais que têm a desafiadora tarefa de educar, direcionar, e disciplinar o comportamento dos filhos. Enquanto alguns pais são firmes e claros nas suas regras, outros ameaçam, tornando-se confusos acerca do que pretendem (Portugal, 1998). Sendo Baumrind, pioneira neste tema, em 1966 com o modelo teórico sobre o tipo de controlo parental, auxiliou os estudos no que respeita a um novo conceito de estilos parentais, que integra aspetos comportamentais e emocionais (Brandenburg, Prado, Viezzer, & Weber, 2004).

Os autores Brandenburg e colaboradores (2004), fazem referência às pesquisas de Baumrind (1967, 1971) e Baumrind e Black (1967), com crianças em idade pré-escolar, onde demonstram haver relação entre a competência social das crianças e os estilos de comportamento utilizados pelos pais.

Os estilos parentais são um “conjunto de atitudes que são comunicadas à criança e que, todas juntas, criam um clima emocional no qual os pais atuam de determinada forma. Os estilos parentais são expressos através de práticas parentais, visto que estas representam alguns comportamentos a partir dos quais as crianças inferem as atitudes emocionais dos pais” (Darling & Steinberg, 1993, p. 488).

O autor John Baldwin, pioneiro do estudo em estilos parentais no *Fels Institute*, Ohio, Estados Unidos (Oliveira et al., 2002), postulou a teoria de Apego, aludindo para a necessidade de apego, designadamente de um boa vinculação entre a criança e as figuras parentais, durante a infância, apresentando uma forte influência no que respeita a resultados e relações futuras, bem como em muitas outras áreas do desenvolvimento (Washington & Dunham, 2011). Baldwin identificou ainda dois tipos de estilos parentais a partir dos trabalhos de Lewin, Lippitt e Write, aos quais posteriormente Baumrind deu continuidade: o estilo **democrático-recíproco**, que visa o envolvimento das crianças no processo de decisão familiar, conforme o nível de desenvolvimento da criança, restringindo o comportamento da criança, com regras e disciplina e o estilo

autoritário, em que renega os interesses, desejos e vontades das crianças, apresentando-se como um estilo hostil e insensato (Cruz, 2005; Oliveira et al., 2002).

De acordo com Moreno e Cubero (1990, cit. in Salvador et al., 1999) destacam igualmente a importância do afeto na relação, considerando ser uma dimensão primogénita e estruturadora das experiências educativas da família, o que possibilita a caracterização quanto ao nível de afetividade, a segurança da estima entre os vários membros que constituem o seio familiar, a possibilidade de manifestá-lo através da interação entre elementos e, conseqüentemente, a formação de uma boa vinculação ao nível familiar.

De entre outros estudos mais antigos, destaca-se o modelo de Becker (1964, cit. in Cruz, 2005), que identificou três dimensões a partir da análise das avaliações do comportamento parental: **aceitação versus hostilidade; restritividade versus permissividade; envolvimento emocional ansioso versus desvinculação calma.**

Algumas mudanças sucederam-se quanto à definição e investigação da avaliação feita ao comportamento parental. E, de entre muitas formas de conceitualização das relações que se estabelecem entre pais e filhos, foi Baumrind, em 1966, quem impulsionou o estudo dos estilos parentais, ao englobar os aspetos afetivos e comportamentais na educação e criação dos filhos, considerando a autoridade dos pais uma dimensão descontínua, de controlo dos filhos, com base em crenças e valores parentais (Cruz et al., 2011).

A autora Baumrind interessou-se pelo estudo da relação entre pais e filhos (Pacheco et al., 2008), analisando o modo como os diferentes padrões de controlo parental poderiam afetar o desenvolvimento dos filhos (Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004).

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido, Baumrind identificou dois aspetos importantes no que toca ao exercício da parentalidade: a responsividade e o controlo parental (Pacheco et al., 2008). As suas pesquisas evidenciaram a variação normal de controlo parental sobre o desenvolvimento dos mais novos, reformulando assim a visão antiga do controlo, atribuída ao uso de rigidez e punição física (Ceconello et al., 2003).

Num estudo, Baumrind recolheu uma amostra de 103 crianças, do período pré-escolar, procedentes de 95 famílias, e foi através das várias entrevistas realizadas, testes e observações em casa, que avaliou o funcionamento das crianças (Papalia et al., 2001) e identificou, retomando a pesquisa de Baldwin, com base na tipologia sociológica das lideranças de grupo desenvolvidas por White e Lipitt, três tipos de estilos parentais: o

autoritário, autoritativo e o **permissivo**, que se acreditam serem decisivos no processo de desenvolvimento e formação das crianças/jovens, assumindo os pais como tipos especiais de liderança (Soares & Almeida, 2011; Teixeira et al., 2004).

Apresentando uma parte do trabalho de Baumrind e considerando a relevância do mesmo para este estudo, importa descrever e analisar os diferentes estilos parentais, especificamente, quanto ao comportamento parental associado a cada um, sendo ainda hoje designações de relevância, comumente utilizadas na literatura portuguesa.

Os pais **autoritários** estimam o controlo e a obediência, modelam e controlam o comportamento da criança em função de regras de conduta, instituídas e normalmente incontestáveis, punindo-a violentamente sempre que haja violação de regras ou normas (Papalia et al., 2001; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004).

Os pais **permissivos** valorizam a autoexpressão e autorregulação, dando a oportunidade à criança de satisfazer os seus desejos, apresentando-se como um recurso disponível e não como um modelo responsável, por moldar e direccionar os comportamentos dos mais novos, são calorosos e raramente utilizam medidas punitivas (Papalia et al., 2001; Weber et al., 2004; Weber, Viezzer & Branderburg, 2003). Ainda de acordo com Papalia et al. (2001), os filhos de pais permissivos tendem a revelar-se imaturos, essencialmente durante o período pré-escolar, e apresentam dificuldades de autocontrolo e autorregulação. DeHart, Pelham e Tennem (2006) referem que este estilo parental pode resultar em uma baixa autoestima, por não serem aprendidas e desenvolvidas formas adequadas de autorregulação por parte dos seus filhos.

Segundo Baumrind (1966), define os pais **autoritativos** como respeitadores da individualidade da criança, mas simultaneamente valorizam os valores sociais. Tentam encaminhar e orientar as crianças nas suas atividades de forma racional, incentivando-as ao diálogo, fornecendo a explicação de muitas das suas ações para que estas percebam alguns dos seus interesses, sendo regularmente sensatos ao utilizarem medidas punitivas, consistentes, afetuosos e confiantes, essencialmente, face às suas capacidades para orientar (DeHart et al., 2006; Papalia et al., 2001; Pellerin, 2005; Weber et al., 2004).

Uma diferença chave entre a educação autoritária e a autoritativa, reside no controlo psicológico (Darling, 1999). Segundo o autor, ambos os pais (autoritários e autoritativos) colocam exigências de qualidade na educação de seus filhos, porém os pais autoritativos são mais abertos e disponíveis, revelando atitudes mais adequadas face às regras parentais.

Este modelo conceptual foi um marco na história do estudo sobre estilos parentais, ao integrar aspetos emocionais e comportamentais, esclarecendo, em particular, como diferentes formas de controlo comportamental se associam ao funcionamento adaptativo em diferentes etapas do desenvolvimento (Baião, 2008; Weber et al., 2004), inspirando uma vasta investigação, quer a nível conceptual, quer a nível da construção de instrumentos de avaliação dos estilos educativos, e das dimensões do comportamento parental, desenvolvidos desde então (Cruz et al., 2011; Papalia et al., 2001; Rodríguez, Donovanick & Crowley, 2009).

Todavia, o modelo de Baumrind também foi alvo de críticas (Salvador et al., 1999), ao não considerar a autoridade parental como uma dimensão contínua e sem atender ao estudo sistemático de possíveis dimensões, subjacente aos estilos parentais (Costa et al., 2000; Rodríguez et al., 2009). Segundo o autor, Baumrind apenas descreveu associações entre estilo parental e um conjunto particular de comportamentos da criança, não mostra que diferentes estilos educativos causam maiores ou menores competências na criança, assim como, na altura não se percebia se a criança foi educada de determinada forma/estilo constante, nem se os pais do estudo responderam verdadeiramente quanto às suas ações.

Além disso, o estudo de Diana Baumrind apenas caracteriza um conjunto de crianças norte-americanas, de famílias caucasianas, de nível socioeconómico médio e de zonas urbanas, não sendo obrigatoriamente o equivalente a outras culturas ou sociedades. Assim, as categorias formadas pela autora podem ser inapropriadas na caracterização de outros contextos (Baião, 2008; Rodríguez et al., 2009; Salvador et al., 1999).

Segundo Oliveira et al., (2002) algumas pesquisas apontam para diferentes efeitos entre culturas distintas. Os autores referem que o estilo autoritário, visto como disfuncional em amostras anglo-saxónicas, isto é, de países do continente americano caracterizados por laços históricos étnicos, linguísticos e culturais com o Reino Unido, parece promover o controlo e a assertividade em meninas afroamericanas.

De acordo com alguns investigadores, o estilo autoritativo é indicador de evidentes resultados positivos em crianças caucasianas, não sendo evidentes quando averiguadas famílias de origem latina (Rodríguez et al., 2009).

Num estudo posterior, Maccoby e Martin (1983, cit in Teixeira et al. 2004) procuraram, com base no cruzamento das dimensões exigência e responsividade, reformular parte dos estilos parentais descritos por Baumrind, propondo assim ao invés

de três, quatro estilos parentais, nos quais mantiveram os padrões autoritário e autoritativo, e dividiram o antigo padrão permissivo em dois novos padrões de estilo parental: o estilo **indulgente** e o estilo **negligente**. Estes passaram a ser definidos por meio de duas dimensões, possibilitando a caracterização sistematizada de cada estilo, com base na exigência e responsividade parental (Rodríguez et al., 2009; Weber et al., 2004; Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003).

- Pais **autoritários** são vistos como exigentes mas não responsivos, estes podem ainda ser divididos em dois subtipos: os não intrusivos/autocráticos e invasivos, quanto ao uso do seu poder;
- Pais **autoritativos** revelam níveis altos de responsividade e exigência, revelando-se assertivos, não sendo intrusivos nem restritos, revelando um comportamento disciplinar sensato e sem o uso de punições;
- Pais **negligentes** manifestam baixos níveis de responsividade e exigência, no entanto, estes não devem ser vistos à luz de uma negligência abusiva, de violência/maltrato à criança, nomeadamente por falta de alimentação, cuidados básicos ou inadequado vestuário. Ser negligente refere-se a pais que não se envolvem com os seus papéis de educadores, tendo tendência a diminuir com o passar do tempo, e por vezes restando apenas uma mínima relação funcional entre pais e filhos;
- Pais **indulgentes** expressam altos níveis de responsividade, mas baixos níveis de exigência. Não agem de forma punitiva, sendo frequentemente recetivos aos desejos e vontades dos filhos. Em contrapartida, são pouco exigentes na aplicação de normas ou regras (Darling, 1999; Rodríguez et al., 2009; Santos & Lopes, 2009; Weber et al., 2003; Weber et al., 2004).

De um modo geral, o domínio de exigência está relacionado com o desenvolvimento dos indivíduos, com escores altos em medidas de desempenho e obediência, e baixos em problemas de comportamento (Teixeira et al., 2004). Segundo os autores, de acordo com a caracterização de Baumrind e posteriormente por Maccoby e Martin, filhos de pais autoritários ou autoritativos, geralmente apresentam estas características.

Por outro lado, o domínio da responsividade está relacionado com bons níveis de bem-estar psicológico, autoestima, autoconfiança, e ao desenvolvimento de atribuição de causalidade interna, sendo característicos, de acordo com as teorias de Baumrind,

Maccoby e Martin, os filhos de pais autoritativos e indulgentes, apresentarem altos índices responsividade (Teixeira et al., 2004).

Continuadamente outros estudos foram realizados entretanto. Palacios, González e Moreno (1987, cit. in Salvador et al., 1999) interessaram-se por perceber se as práticas educativas são influenciadas por ideias evolutivo-educativas. Estes estabeleceram três tipos de práticas educativas: os pais tradicionais, os pais modernos e por último os pais paradoxais.

Os **pais tradicionais** são vistos como pessoas pouco sensíveis ao desenvolvimento e aos aspetos psicológicos da criança, possuindo pouca informação nesse sentido, e recorrem ao uso de práticas coercivas como forma de disciplinar e educar os seus filhos, sendo caracterizados ao longo das pesquisas como indivíduos com baixa escolaridade e de zonas preferencialmente rurais (Salvador et al., 1999).

Os **pais modernos** manifestam-se sensíveis a aspetos psicológicos, recorrendo do uso de práticas sensatas, permissivas, explicativas e evolutivas, tendo por base o interesse no desenvolvimento da criança, e sendo reconhecidos, pelas pesquisas efetuadas, como indivíduos com elevado nível de escolaridade e de zonas preferencialmente urbanas.

Os **pais paradoxais** resultam de uma mistura de atitudes dos pais tradicionais e dos pais modernos, apresentando por vezes ideias pouco consistentes, revelando algumas oscilações, muito distintas de ambos os estilos, sendo definidos pelas pesquisas como pais com elevada e baixa escolaridade, vivem tanto em zonas rurais como urbanas.

Os resultados obtidos no estudo desenvolvido por Palacios, Gonzalez e Moreno (1990), revelaram que a relação da escolha da prática e a sua implementação não é mecânica, nem permite regular determinada conduta que se deduz de determinadas representações, pois são muitos os fatores que contribuem para a modulação de por em prática um determinado estilo parental, dependendo de vários aspetos, tais como, as características parentais, as das crianças e ainda com a situação em específico e a forma como estes atuam nela (Salvador et al., 1999).

Schaeffer (1995, cit. in Cruz, 2005) identificou também três dimensões no que respeita ao comportamento parental: **aceitação** versus **rejeição**; **autonomia psicológica** versus **controlo psicológico**; **controlo firme** versus **controlo relaxado**, indo, de certo modo, ao encontro das dimensões estabelecidas no anterior modelo de Becker, desenvolvido em 1964.

Segundo Chao (2011), a família é fortemente influenciada pela cultura, sendo importante para interpretar as interações familiares em relação ao meio social. O autor refere ainda que os pais tendem a ensinar os seus filhos de acordo com os valores culturais da sociedade em que vivem, por forma a ajudar e a modelar nos mais novos, as normas e valores aos quais estão em simultânea interação.

A autora Rogoff (1993, cit in Salvador et al., 1999) estudou as diferenças culturais e individuais, chegando à conclusão que a cultura influencia eficazmente o desenvolvimento da criança. Esta participa nas atividades que a sociedade disponibiliza, até que se torne um membro ativo. Porém, a responsabilidade assumida por ambas as partes (pais-criança), varia em função dos objetivos de socialização e dos meios pelos quais os atingem. Alertou também para a relevância da natureza ativa da criança nas situações em que participa e naquelas em que é meramente observadora.

Na década de 90, surge uma perspetiva interessada em perceber o impacto dos diferentes estilos parentais no desenvolvimento da criança. Bee (1996) menciona que é possível identificar determinados efeitos no desenvolvimento das crianças, segundo o estilo parental com o qual ela é socializada.

- **Crianças de pais autoritativos/responsivos** apresentam autoestima elevada, melhor desempenho escolar, desenvolvimento cognitivo mais rápido, maior independência e obediência e também podem revelar um comportamento mais caridoso;
- **Crianças de pais autoritários**, onde normalmente o nível de afetividade se apresenta baixo, têm tendência a revelar resultados baixos ao nível do desempenho escolar, menos capacidade na interação com pares, baixa autoestima, podendo, por vezes, manifestar agressividade ou perda de controlo;
- **Crianças de pais negligentes** apresentam-se habitualmente como inseguras e hesitantes, sendo associados os resultados mais negativos a este tipo de padrão, onde o padrão familiar se caracteriza principalmente por uma indisponibilidade psicológica, pela falta de relação e apego emocional;
- Por último, as **crianças de pais indulgentes**, também estas, apresentam alguns resultados negativos, nomeadamente em termos do aproveitamento escolar, sendo por vezes agressivas e imaturas no relacionamento com os outros, basicamente, quando os pais são permissivos face à relação de agressividade.

Para além de Bee (1996), são vários os estudos que destacam a influência dos estilos parentais no desenvolvimento da criança, em especial, a influência positiva do estilo autoritativo, sendo este sinónimo de maior competência social, assertividade e comportamentos independentes da criança (Cocconello et al., 2003; Costa et al., 2000; Rodríguez et al., 2009; Soares & Almeida, 2011; Weber et al., 2003; Weber et al., 2004).

Mais tarde Darling e Steinberg também se interessaram pelo estudo dos estilos parentais (Weber et al., 2004). Estes realizaram uma revisão histórica do conceito de estilo parental, incluindo algumas alterações e propondo um modelo integrativo, que pressupõe uma associação entre as características parentais e o comportamento expresso no processo de socialização (através de dois objetivos de socialização, as práticas parentais e os estilos parentais), o que, por sua vez, influenciará posteriormente o desenvolvimento da criança (Brás, 2008; Darling & Steingberg, 1993; Nyarko, 2011).

Os autores Darling e Steingberg, em 1993, mostraram ainda que os aspetos da conduta dos pais não devem ser interpretados de forma isolada, mas sim, englobando tudo o que contribui para a constituição do clima emocional em que o filho é educado (Darling, 1999; Darling & Steingberg, 1993; Weber et al., 2004).

São também numerosos os estudos relativos às diferenças de sexo, na caracterização do comportamento parental, que mostram que pai e mãe apresentam diferentes papéis e têm diferente impacto sobre o desenvolvimento de seus filhos (Teixeira et al., 2004).

A literatura procura explicar as práticas dos pais de acordo com a estrutura familiar, assim como, em função da classe social de origem a que pertence. Porém, estas não devem assumir uma generalização perante as diversas culturas existentes, inclusive na mesma sociedade. Segundo Barker, Nascimento, Segundo e Olinger (2008), são diversos fatores que exercem influência no estudo de casos de famílias, não sendo adequado fazer generalizações, inclusivamente no que respeita às práticas e estilos parentais, impregnados nos mesmos meios sociais.

Segundo Rodríguez et al., (2009), o estudo dos estilos parentais torna-se proveitoso, na medida em que permite descrever e identificar com precisão, grupos de comportamentos parentais, sobretudo em grupos étnicos culturais, onde o significado de uma cultura específica pode-se apresentar diversidade em termos de características de controlo parental.

Cruz (2005) ressalva que existem cinco funções da parentalidade: (1) satisfazer as necessidades mais básicas da criança; (2) disponibilizar à criança um mundo físico calculável e estruturado, com espaço, objetos e tempo para a existência de rotinas; (3) dar solução às necessidades de compreensão da realidade e do meio; (4) saciar as carências de afeto, confiança e segurança; e, por fim, (5) satisfazer as necessidades da criança em interagir socialmente e na comunidade.

Nem sempre estas funções são garantidas, justificando-se a intervenção. A intervenção na família é adequada, pois informa e orienta a mesma para a nova rotina, e vai possibilitar que os pais reflitam e aprendam a lidar com esta nova fase da vida do casal (Dadam, 2011).

2.2 Avaliação de programas de educação parental

É importante salientar de forma simples e sucinta o constructo de avaliação. Conforme Cohen e Franco (2008, p.77) “a avaliação é uma atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção dos seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos”.

Já a Organização Mundial de Saúde (1981, cit. por Cohen & Franco, 2008, p.77), define avaliação como: “processo orientado a determinar sistemática e objetivamente a pertinência, eficiência, eficácia e impacto de todas as atividades à luz dos seus objetivos”. O mesmo autor continua evidenciando que se trata “de um processo organizativo para melhorar as atividades ainda em marcha e ajudar a administração no planeamento, programação e futuras tomadas de decisões” (p.77).

A avaliação é nesse caso, o processo no qual se demarcam, se alcançam e se fornecem informações úteis, permitindo refletir sobre as decisões futuras. É um alerta sobre a eficácia de uma intervenção ou de um plano que está a ser implementado (Guerra, 2010). Um bom modelo de avaliação permite identificar pontos fortes e pontos fracos das intervenções, levando ao seu ajustamento, para que os objetivos possam ser conseguidos com um maior grau de sucesso, possibilitando, simultaneamente, que se apontem indicações para futuras ações na mesma área (Sampaio et al., 2011).

Um projeto, desde o seu começo, necessita de um sistema de monitorização e avaliação, por razões de responsabilização, de transparência e credibilidade (Schiefer, et.al, 2006). As avaliações são conduzidas em intervalos específicos, de modo a

comparar os resultados e processos já supervisionados, com os resultados previstos nos planos originais. Num projeto são efetuados três momentos de avaliação: a avaliação *ex ante* (avaliação inicial ou diagnóstica); a avaliação *in curso* (avaliação intermédia); e a avaliação *final*.

Numa primeira fase, recolhe-se informação sobre a situação que se pretende mudar, permitindo a perceção do ambiente social, da situação, dos sistemas a mudar e das necessidades existentes (Silva, 1996). A avaliação inicial tem como finalidade basilar permitir a elaboração do plano de intervenção. A avaliação diagnóstica (*ex ante* ou inicial) pretende proporcionar elementos que permitam decidir se o projeto deve ou não ser implementado. Esta avaliação comporta alguns questionamentos, que são: o conhecimento da extensão do problema; a definição, em termos operacionais, dos participantes e beneficiários do projeto; a procura de solução através das melhores estratégias.

Dado que o projeto ainda não principiou, pretende-se que a avaliação proporcione aos elementos que possibilitem concebê-lo nas melhores condições de intervenção, devido ao bom conhecimento do problema a solucionar e do seu contexto (Guerra, 2010). “A avaliação diagnóstica organiza o conhecimento compreensivo da situação e desemboca na elaboração de um projeto de intervenção” (Robertis, 2011, p.79).

Existem algumas sugestões para construir uma avaliação diagnóstica adequada, centradas em quatro questões: (1) De que se trata? Qual é o problema a resolver, o pedido da pessoa, o mandato legal ou institucional? Qual a situação? (2) De quem se trata? Quem está em jogo, quem é o cliente? Qual é a sua situação? (3) Que possibilidades existem para transformar a situação? Em que dinâmica interna e externa estamos nós? Que previsão pode ser concebida? (4) Como proceder? Que fazer, que tipo de intervenção escolher? Que plano de ação a curto, médio e longo termo? Que objetivos de trabalho? (Robertis, 2011, p.117).

Ao longo do processo de implementação, a avaliação permitirá perceber que ajustes devem ser efetuados à proposta de intervenção, permitindo a gestão flexível do projeto, favorável à correção de aspetos que devem ser alterados, à introdução de mudanças em função de necessidades e interesses detetados (Serrano, 2008).

A avaliação final permitirá analisar os resultados obtidos. Neste caso, critérios como a eficácia, eficiência e impacto da intervenção, são essenciais para a avaliação do sucesso do programa de intervenção (Serrano, 2008).

Duma forma geral, a avaliação deve assumir uma vertente quantitativa ou qualitativa, assente na perspetiva dos técnicos e dos beneficiários da intervenção (Serrano, 2008).

É a avaliação que permite a promoção de boas práticas em qualquer intervenção, incluindo a educação parental. Assim, a proposta de um programa de educação parental implicará necessariamente uma avaliação inicial da situação de partida, uma análise frequente das estratégias implementadas ao longo do processo, e uma investigação final sobre a ação desenvolvida.

Depois desta síntese dos contributos existentes na literatura, estaremos em condições de apresentar uma proposta de intervenção devidamente fundamentada, objetivo último deste trabalho de investigação-ação.

2.3 Equipa técnica nos programas de educação parental

É importante mencionar o papel que os técnicos determinam com as famílias. O perfil do técnico deve cumprir certos requisitos, para que as competências sejam desenvolvidas e concretizadas (Sampaio et al., 2011). Deve-se ter em consideração que o sucesso de uma intervenção depende da qualidade de ação dos profissionais e também da qualidade do programa (Sampaio et al., 2011).

Segundo Cooke (2006), um profissional que trabalhe no âmbito da educação parental, deve ter formação em diferentes áreas de conhecimento, tais como: no desenvolvimento da criança e ciclo vital; nas dinâmicas familiares; na educação familiar; na orientação e afetividade; na avaliação de necessidades e da intervenção.

As crianças e famílias têm um conjunto de capacidades e necessidades específicas, que tornam a intervenção diferenciada, o que vai implicar um conjunto de serviços e de profissionais de disciplinas diferentes (Ferreira, 1999).

É essencial referir as diferenças entre as equipas multidisciplinares e interdisciplinares. Nas primeiras, os profissionais representam a sua própria disciplina e realizam a avaliação e as atividades de forma isolada (Ferreira, 1999). Há pouca colaboração entre disciplinas, pois cada membro centra-se na sua área, e os utentes/clientes são considerados apenas como recetores dos serviços. Numa equipa interdisciplinar, os profissionais realizam isoladamente as suas avaliações, mas têm um compromisso formal de partilharem informações acerca do processo de avaliação.

Para além das duas equipas referidas, existem também equipas transdisciplinares. Segundo Ferreira (1999), nestas equipas os profissionais e as disciplinas estão integradas numa só equipa, o que implica um maior grau de colaboração entre os membros do que nas outras equipas.

Para Sampaio e seus colegas (2011), ao trabalhar em educação parental, o profissional (independentemente da sua formação de base) deve acreditar na mudança humana, bem como ser criativo e aberto às mudanças que a intervenção requer, só assim poderá minimizar os constrangimentos mais comuns na intervenção que são: as generalizações que se fazem sobre as famílias; a gestão de relações de poder no trabalho com as famílias; a diversidade de técnicas nas intervenções com a família; a dificuldade em objetivar os processos de mudança e a constante procura de novas problemáticas familiares.

Por esses motivos, as equipas que trabalham em intervenção socioeducativa, têm como principais objetivos prevenir e apoiar as situações de maior vulnerabilidade social (Bento & Barreto, 2002). Nesse sentido, é importante conciliar diferentes áreas nas equipas, ao promover o bem-estar da população. Os técnicos integrados nestas equipas, terão como desafio encontrar um equilíbrio no que se refere ao trabalho com os utentes/clientes, mas também na dinâmica com a própria equipa. As equipas caracterizam-se por um crescente nível de participação e envolvimento de todos os seus elementos (Rivero, 2007).

O trabalho em equipa é perspectivado de forma positiva, não só no âmbito da educação parental, mas em qualquer atuação de profissionais das ciências sociais e humanas, como psicólogos, sociólogos, educadores sociais, entre outros.

Tendo em consideração que a psicologia clínica é a minha área de formação, será relevante abordar o papel do psicólogo clínico neste âmbito de intervenção. O técnico de psicologia é um profissional que trabalha na área da saúde mental. O técnico de psicologia possui conhecimentos e domínio de competências específicas para trabalhar determinados sintomas ou necessidades, apresentadas por indivíduos, grupos e organizações, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar individual, social, relacional e espiritual do cliente. O seu trabalho inclui todas as esferas da vida: individual, familiar, profissional e social, e em todos os contextos e fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência, adultos e idosos, bem como em situações específicas de prevenção e de crise. A intervenção profissional do psicólogo e o seu campo de atuação específico, englobam condições de reabilitação,

prevenção, diagnóstico e apoio psicológico em diferentes situações e contextos, sejam estes individuais ou comunitários, utilizando instrumentos específicos de avaliação, tais como os testes e técnicas psicológicas, entre outros. Um dos pontos de atuação do psicólogo de relevante significância, refere-se à psicoeducação e psicoprevenção, e ao trabalho realizado na construção de políticas públicas que beneficiem a comunidade. Portanto, o psicólogo tem um papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar, em contexto individual e social.

2.4 Promoção da Parentalidade Positiva

No âmbito da intervenção, evidencia-se a promoção da parentalidade positiva. Para Abreu-Lima et al. (2010), uma parentalidade positiva é quando a formação ajuda as famílias a desenvolver padrões de relacionamento saudáveis com os filhos e, para isso, deve-se ter em conta que os pais devem alcançar aptidões para um bom cumprimento de autoridade, de diálogo, de respeito e de uma educação pautada pelo afeto. Todas as crianças merecem crescer num ambiente onde compreendam que os pais são coerentes, leais e afetuosos, tanto no que dizem como nas suas ações (Dadam, 2011). É relevante que existam momentos de diálogo, quer com a criança quer entre o casal, para que se troquem informações, promovendo um ambiente familiar saudável e tranquilo. Se assim for, a criança irá construir a sua própria personalidade livremente, com valores, hábitos e crenças.

Para Baptista (2014), parentalidade positiva é um comportamento parental que se baseia no melhor interesse da criança e que assegura o seu crescimento, educação, capacitação, com reconhecimento e orientação, sem violência e com fixação de limites para permitir o seu pleno desenvolvimento. O exercício de uma parentalidade positiva, visa criar as condições necessárias para que as crianças possam desenvolver as suas capacidades (emocionais, sociais, de autonomia e comunicação, e resolução de problemas) de forma mais completa possível, tanto dentro como fora da família.

Com base nestes conceitos, o exercício da parentalidade positiva envolve mudança, ajustamento e aprendizagem de competências necessárias à tomada de decisão parental, perante a compreensão e gestão do comportamento das crianças, permitindo aos pais uma progressiva confiança na sua própria parentalidade (Patrício, 2011).

No exercício da parentalidade positiva, a criança é o cliente da atenção, com direitos, características positivas e potencialidades a desenvolver (Lopes et al., 2010).

Como refere Baptista (2014), há outro ponto de especial importância na educação positiva de uma criança, que é a preparação para a autonomia e responsabilidade, através da estimulação de talentos e autonomia nas suas escolhas. A fim de desenvolver este sentido de independência nos filhos, os pais deverão permitir que a criança contacte, reconheça e interaja com o mundo físico e social que a rodeia. O autor reforça que devem ser satisfeitas as necessidades de afeto, confiança e segurança, essenciais no estabelecimento de vinculações seguras com os seus filhos.

Segundo o Ministério do Trabalho e da Segurança Social e o Conselho Consultivo das Famílias (2009), é possível citar doze princípios para uma parentalidade positiva: (1) reconhecer que todas as crianças e todos os pais são titulares de direitos e também estão sujeitos a obrigações; (2) entender que os pais são os principais responsáveis pela criança, devendo respeitá-la de acordo com os seus direitos; (3) legitimar como positiva e necessária a cooperação entre os pais e outros agentes de socialização da criança; e (4) assegurar que os pais e as crianças sejam envolvidos na elaboração e aplicação das políticas e medidas que lhes são destinadas. Acrescentam que é essencial: (5) promover a igualdade de oportunidades de ambos os progenitores no exercício da parentalidade positiva; (6) constatar a necessidade de condições de vida que permitam aos pais a sua realização pessoal e que sejam adequadas ao exercício da parentalidade positiva, particularmente a independência social e económica e o acesso a bens e equipamentos de apoio às famílias; (7) respeitar as diferentes formas de parentalidade e de situações parentais através de uma abordagem pluralista; e (8) reforçar a parentalidade positiva através de mecanismos incentivadores que aproveitem o potencial natural dos pais. Finalmente, salientam a importância de: (9) conceber os mecanismos de reforço à parentalidade positiva numa perspetiva a longo prazo de forma a garantir a sua sustentabilidade; (10) garantir redes adequadas de apoio à parentalidade positiva com padrões de qualidade, reconhecidas, imparciais e segundo este conjunto de princípios comuns aos diversos níveis de atuação; (11) assegurar uma cooperação intersectorial aos diversos níveis, iniciando e coordenando neste domínio, as ações de diferentes agentes envolvidos, com o fim de aplicar uma política global e coerente; e (12) promover a cooperação internacional e facilitar a troca de conhecimentos, experiências e boas práticas em matéria de parentalidade positiva.

O Ministério do Trabalho e da Segurança Social e o Conselho Consultivo das Famílias (2009), auxiliam também uma lista de conselhos a ter em conta para a boa prática da parentalidade positiva. Para os autores essas recomendações são: (1) os pais devem responsabilizar-se a oferecer às crianças cuidados e atenção regular e personalizada; (2) os pais devem educar as suas crianças empregando uma disciplina assertiva, compreensiva e sensível, sem qualquer tipo de violência; (3) os pais devem assegurar às suas crianças um ambiente de apreço e reconhecimento; e (4) os pais devem promover um ambiente físico saudável e organizado que garanta as condições de segurança e de saúde necessárias ao desenvolvimento integral da criança. Mencionam ainda que: (5) é muito importante que os pais garantam às crianças um sentido de inclusão na família, pois esse sentimento de pertença permitirá às crianças exercer o direito de participação na vida familiar; (6) ambos, os pais e a criança, devem olhar-se mutuamente como seres humanos e criar uma relação de proximidade; (7) os pais deverão constituir-se como modelos emocionais positivos para as crianças, transmitindo aos seus filhos pensamentos e comportamentos emocionalmente saudáveis; e (8) os pais devem desenvolver permanentemente as suas competências parentais com o intuito de definirem objetivos motivadores para as crianças relativamente à sua autonomia e responsabilização. A comunicação destas noções de parentalidade positiva na intervenção com famílias revela-se crucial, pelo que esta será uma dimensão incluída no programa desenvolvido neste trabalho, como veremos adiante.

De acordo com o Conselho Europeu (2008), o reconhecimento das crianças e dos pais como titulares de direitos e sujeitos a obrigações, com um potencial natural e pluralista, parceiros essenciais na otimização do potencial de desenvolvimento da própria criança, constituem os princípios básicos da Parentalidade Positiva. As recomendações referem-se ao compromisso (os pais devem comprometer-se a proporcionar cuidados e atenção regular e personalizada às suas crianças); à disciplina assertiva (os pais devem educar as suas crianças aplicando uma disciplina compreensiva e compassiva, sem violência de qualquer tipo, abolindo os castigos corporais); ao ambiente emocional (os pais devem assegurar às suas crianças um ambiente de apreço e reconhecimento); ao ambiente físico (os pais devem promover um ambiente físico saudável e organizado, que garanta as condições de segurança e de salubridade necessárias ao desenvolvimento integral da criança); ao sentido de inclusão na família (os pais devem assegurar o sentimento de pertença e o direito à participação na vida familiar); à confiança mútua (pais e criança devem olhar-se mutuamente como Seres

Humanos e criar uma relação de proximidade); aos exemplos positivos (os pais devem constituir-se como modelos emocionais positivos para as crianças, transmitindo-lhes pensamentos e comportamentos emocionalmente saudáveis); e à orientação e instrução (os pais devem desenvolver permanentemente as suas competências parentais, com o intuito de definirem objetivos motivadores para as crianças, relativamente à sua autonomia e responsabilização).

Com base nestes conceitos, o exercício da Parentalidade Positiva envolve mudança, ajustamento e aprendizagem de competências necessárias à tomada de decisão parental, perante a compreensão e gestão do comportamento das crianças, permitindo aos pais uma progressiva confiança na sua própria parentalidade (Fielden e Gallagher, 2008). Esta fundamental confiança dos pais no seu papel e na sua capacidade e responsabilidade para a solução de problemas, exige dos profissionais uma abordagem de apoio positiva, baseada nos pontos fortes e no potencial parental para a promoção da saúde e do desenvolvimento da criança (Heaman et al, 2005).

Outro aspeto particularmente importante no exercício de uma parentalidade positiva, é a questão do diálogo entre pais e filhos e mesmo entre o próprio casal. É um facto afirmar que a televisão impede a comunicação entre os membros da família (Fusté et al., 1989).

O autor Conti em 2013, explicou o conceito de diálogo entre pais e filhos, como sendo uma forma importante de impor limites, argumentando que, quando as crianças são muito pequenas, a punição e a autoridade pode ser mais importante, mas quando se atinge os 11 ou 12 anos de idade, as curvas do diálogo, do esclarecimento e da punição começam a cruzar-se, e os pais precisam de conseguir assegurar os filhos através do diálogo. Por isso, é preciso praticá-lo desde cedo.

As relações entre pais e filhos deverão estar sempre em primeiro lugar, não devendo estas estar sujeitas a horários nem imprevistos. A conciliação entre o trabalho fora de casa e a família é o que está na base do equilíbrio para uma parentalidade positiva (Fusté et al., 1989).

De facto, e conforme Baptista (2014), o pai e a mãe positivos cuidam, capacitam, guiam e reconhecem as crianças como indivíduos possuidores de direitos. A qualidade das trocas afetivas entre pais e os filhos, a sensibilidade dos pais para interpretar e responder às efetivas necessidades da criança com autenticidade e coerência, são competências fundamentais no exercício de uma parentalidade eficaz, responsável e protetora.

Todos os filhos necessitam de sentir que são amados incondicionalmente. A partilha e a troca de sentimentos e afetos entre pais e filhos, são de extrema importância para o desenvolvimento de uma relação baseada na confiança (Soares, 2008).

O estabelecimento de limites e o desenvolvimento de autocontrolo nas crianças, é importante para o ensinamento dos comportamentos que são aceitáveis ou não, bem como no auxílio de situações do mundo exterior (Teixeira, 2014).

Conforme refere Soares (2008), o comportamento parental deverá ser adaptado às necessidades dos filhos, à medida que estes ultrapassam as diferentes etapas de desenvolvimento. As crianças devem ser estimuladas para que se desenvolvam todas as suas potencialidades, de modo a garantir a construção de uma base estrutural firme, para que se tornem cidadãos capazes de enfrentar saudavelmente os diversos desafios e adversidades, que possam surgir ao longo da sua vida.

Sem dúvida, que esta promoção de práticas positivas é primordial, pelo que o investimento nos aspetos positivos nos próprios pais, revela-se um essencial ponto de partida para a adoção destas práticas junto dos filhos. A promoção do autoconhecimento e autoestima dos pais, constitui um dos aspetos que se insere neste âmbito. O conhecimento de si próprio, enquanto pessoas e pais, possibilitará a promoção de uma autoimagem positiva e de autoconfiança, promovendo a autoestima.

A autoestima está estreitamente relacionada com a integração social e com a aceitação das responsabilidades subjacentes às funções parentais (Correia & Serrano, 2000). Nesse âmbito, os pais devem ter em conta que a sua autoestima apropriada é relevante na relação que vão ter com os filhos. É importante também, que os pais tomem consciência de que o ser humano aprende e se fortalece conforme os modelos na família, durante a infância. Essa aprendizagem é sensível e integra na criança marcas, positivas ou não, que vão permanecer na estrutura emocional do ser humano enquanto adulto (Dadam, 2011).

Evidenciamos que estes aspetos, do autoconhecimento e autoestima, foram considerados no programa de intervenção arquitetado neste projeto de mestrado.

Se os pais manifestarem um bem-estar, não só consigo próprios mas com a vida em geral, a relação com os filhos será seguramente mais satisfatória. Por esse motivo, em seguida serão definidos, de forma breve, os conceitos de bem-estar subjetivo ou felicidade, bem como de otimismo, enquanto dimensões que têm vindo a ser cada vez mais estudadas no âmbito da Psicologia Positiva. O bem-estar subjetivo é um conceito

complexo, pois integra em si duas dimensões, a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva (Galinha, 2008).

Segundo Diener e Diener (1995), este conceito é o feedback avaliativo das pessoas à sua própria vida, quer a nível da satisfação com a mesma (avaliação cognitiva), quer a nível da afetividade (reações emocionais). Ser ou não feliz, é algo fundamental na vida das pessoas, nas famílias, no emprego, na educação, entre outros contextos socioculturais, ou seja, a procura da felicidade compõe o último objetivo da entidade humana (Oliveira, 2000).

De acordo com Baptista (2014), a felicidade permite que as pessoas desenvolvam uma inteligência social mais elevada e uma personalidade emocionalmente equilibrada, o que ajuda na gestão de relacionamentos com outras pessoas, sendo esta uma parte importante do ser feliz. Os pais devem olhar as emoções positivas tão seriamente como as negativas e, as suas forças, de forma tão atenta quanto as fraquezas.

Referente à noção de otimismo, este está relacionado ao sentido de humor; à esperança, à felicidade, à resiliência, ou seja, é uma característica cognitiva pois pode ser visto como um objetivo, uma expectativa, uma crença em relação ao futuro (Oliveira, 2000).

Os autores Seligman, Reivich, Jaycox & Gilham (1995) *cit in* Roberts et al. (2002) descrevem quatro hipóteses acerca das origens do desenvolvimento de uma atitude otimista:

- A primeira causa possível é de carácter genético (Schulman, Keith & Seligman, 1993; Seligman et al., 1995 *citados por* Roberts et al., 2002);
- Uma segunda explicação prende-se com o ambiente da criança, na medida em que se verifica que os pais parecem exercer uma influência significativa no nível de optimismo das suas crianças, sendo que a investigação tem revelado uma acentuada relação entre o estilo explicativo da mãe e o da sua criança;
- A terceira explicação refere-se igualmente a uma influência ambiental, e diz respeito ao criticismo que a criança recebe dos pais, professores ou outros adultos: concretamente, se um adulto critica uma capacidade permanente da criança (e.g. *Tu não consegues aprender isto!*), esta irá, com maior probabilidade, desenvolver um estilo explicativo pessimista;

- Um último fator passível de explicar o desenvolvimento de uma atitude de otimismo, tem a ver com as experiências de vida que promovem um sentido de mestria ou sentimentos de desânimo: assim, acontecimentos de vida como o divórcio, morte na família, abuso, ou outros, podem afetar o modo como a criança descreve para si própria as causas dos mesmos, na medida em que acontecimentos deste carácter tendem a ser permanentes e muitas das vezes a criança é incapaz de impedir ou reverter o acontecimento (Seligman et al., 1995 cit in Roberts et al., 2002).

Depreende-se portanto, que o estilo explicativo pode ser adquirido ou aprendido pelas crianças, daí que Seligman utilize mesmo a expressão *otimismo aprendido* (Seligman, 1991).

Mais uma vez, julgamos que poderá ser pertinente abranger na proposta de intervenção parental apresentada adiante, também estes aspetos estudados pela psicologia positiva, acreditando que pais felizes e com expectativas positivas em relação ao futuro conseguirão intensificar também o bem-estar dos seus filhos.

2.5 Programas Nacionais de Intervenção Parental

Em Portugal o envolvimento dos pais neste processo de intervenção é recente, a implementação de programas centrados nas famílias tem sido realizado de forma mais lenta (Coutinho, 2004). A autora defende que “os programas de formação parental integram excelentes oportunidades para aperfeiçoar os níveis de conhecimento bem como as competências educativas parentais” (Coutinho, 2004, p.57). O saudável desenvolvimento da criança depende, em grande parte, das interações com o pai e a mãe.

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).

Vários estudos têm revelado que a participação dos pais na educação dos filhos, faz com que estes tenham um melhor ajustamento emocional e rendimento académico (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987 cit in Camacho e Matos, 2006). Neste sentido, os programas de Formação Parental têm sido identificados como uma importante estratégia para produzir um bom ajustamento na idade adulta e melhorar as competências parentais, bem como o ajustamento psicossocial da família (Brestan & Eyberg, 1998; Hutchings, Bywater, Daley, Gardner, et al., 2007 cit in McGilloway, 2012). Estudos revelam ainda que a idade e o género constituem um papel importante quando se fala de programas de formação parental, pois os rapazes e as crianças mais jovens beneficiam mais do que as raparigas ou as crianças mais velhas (Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2003 cit in McGilloway et al., 2012).

Segundo Powell (1984 cit in Lopes, 2005) os Programas de Formação Parental têm como prioridade melhorar o funcionamento cognitivo e funcional da criança em risco envolvental, existindo um aumento da eficácia quando diferentes abordagens são combinadas no sentido de maximizar as competências parentais.

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.

Em Portugal, o investimento no domínio da formação parental tem vindo a aumentar progressivamente, existindo 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, tendo também sido 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, S/N). 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, S/N).

O programa assenta em oito sessões, realizadas em contexto domiciliário, 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 S/N). 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., S/N).

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

Globalmente, os resultados sugerem que as alterações observadas ocorreram em áreas diferentes e através de processos diferentes (Camilo, et al., S/N). Mais uma vez, 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., S/N).

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., S/N). Por outro lado, os indicadores que se tornaram mais negativos poderão associar-se a uma tomada de consciência, por parte das famílias, de que as suas percepções sobre a família e as suas competências eram, anteriormente ao programa, irrealistas (Camilo, et al., S/N).

Referente à construção, implementação e avaliação de um outro programa de Educação Parental, denominado Ser Família, teve uma abordagem positiva, em várias áreas, tais como a autoestima e atitudes de otimismo, sobre a população alvo (casais - pais e mães - carenciados a nível socioeconómico) (Ribeiro, 2003).

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

O autor Coutinho (1999) produziu, aplicou e avaliou um programa de formação parental, que tinha como destinatário pais de crianças com Síndrome de Down – Programa de Formação de Pais. Os objetivos deste programa passam por esclarecer e dotar estes pais com competências parentais. A amostra era constituída por 39 mães e os seus filhos, com idades compreendidas entre os 6 meses e os 5 anos. Conclui-se com a aplicação deste programa, um elevado nível de satisfação dos participantes e a presença de competências parentais positivas.

Segundo Brás (2008) realizou uma investigação com o desígnio de investigar se existe relação entre os fatores demográficos (sexo, religiosidade, nível socioeconómico e situação relacional) e os estilos parentais. Foi utilizada uma amostra de 375 casais

com filhos, do Continente e ilhas dos Açores e Madeira. Os resultados obtidos apontam para a presença de influência desses fatores na determinação dos estilos parentais, ou seja, o fator sexo e nível socioeconómico podem ser decisivos nos estilos parentais dos progenitores.

Igualmente em 2008, a Fundação Calouste Gulbenkian criou um projeto, que decorre até 2011, “Crianças e jovens em risco” que envolve oito instituições não-governamentais e dá apoio a famílias carenciadas de quatro concelhos, Lisboa, Amadora, Sintra e Setúbal (Oliveira 2008). O coordenador científico deste projeto, Sampaio, defende que “ninguém vai ensinar a ser pai e mãe, a formação parental é o oposto disso. Solicita-se criar um programa constituído para aumentar a competência de resolução de problemas familiares identificados, sobretudo nos aspetos práticos de educação dos filhos. ”Os programas serão seguidos de perto por uma equipa técnica por mim coordenada, serão avaliados parcialmente ao fim de cada ano e globalmente no fim de três anos” (Oliveira, 2008, p.1) Este projeto tem como objetivos, capacitar as famílias para a educação dos filhos nas várias áreas do quotidiano e para a reflexão sobre o assunto, “a expressividade emocional da família é fundamental para promover maior compreensão social” por parte da criança (Sampaio, 2008, p.16).

Por fim, temos o programa *Mais Família* da autoria de Gaspar (2003). É implementado em sessões de grupo durante doze semanas (Quingostas, 2011). Segundo a autora o programa foi concebido especialmente para as famílias de baixo e médio risco, com crianças dos dois aos oito anos, tem por base atividades como o jogo de cartas, *role-play*, trabalhos de casa e telefonemas semanais. A autora apresenta como objetivos: fortalecer a relação pais-criança; promover competências parentais positivas; encorajar a definição de regras claras e a imposição de limites efetivos; e ainda, o uso de estratégias disciplinares não-violentas.

Existem porém mais programas de educação parental em Portugal, foram citados estes, pois são os programas que surgem com mais frequência nos estudos sobre educação parental aquando da revisão da literatura.

Conforme Portugal (1998), “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais.” Refletindo sobre este parágrafo, considera-se o estudo sobre programas parentais bastante adequado, no sentido de desenvolver competências e dotar estes pais de estratégias e ferramentas na educação dos seus filhos. Através do

estágio curricular, é perceptível a inquietude, insegurança, incongruência e instabilidade constantes, por parte dos pais, no que respeita à sua intervenção face a alguns comportamentos e atitudes dos seus filhos.

2.6 Programas Internacionais de Intervenção Parental

A maioria dos programas de intervenção para os pais, envolve o ensinamento de estratégias eficazes para gerir o comportamento dos seus filhos. Mo entanto, para alguns pais, o problema não está ligado à falta de conhecimento de como controlar o comportamento dos seus filhos, mas em 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 & Ducharme, 2006).

Um programa que tem vindo a receber grande reconhecimento, atualmente, é o *Triple P- Positive Parenting Program*, desenvolvido por Mathew Sanders 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 autoestima 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 crianças 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).

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

No mesmo País, foi desenvolvido um programa chamado - Parent Effectiveness Training – destinado a pais com dificuldades no exercício das suas funções educativas, que mais tarde passou a assumir também uma perspetiva, abrangendo pais com crianças ainda mais jovens. Este programa tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências de comunicação pais-filhos e resolver conflitos, fortalecendo laços afetivos. Em poucos anos este programa foi considerado um recurso de intervenção a nível internacional (Thomas Gordon 1970, *cit in* Ribeiro 2003).

Um 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 de 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 intrafamiliar, 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.

A intervenção 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.

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

Relativamente ao *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, sendo 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 mais tarde envolvem-se em menos atos antissociais (Oden et al., 2000).

Os autores 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 Psicologia 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, tinha como objetivos proporcionar momentos de descoberta de competências pessoais e sociais, 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, consequentemente, 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).

2.7 Intervenção em educação parental

Sampaio e seus colegas (2011) no seu estudo referem que na Recomendação do Conselho de Europa, a 13 de Dezembro de 2006, foram definidos princípios necessários para implementação e conceção de uma intervenção em educação parental.

A valorização do papel parental é um destes princípios, pois é importante que se atenda ao papel que os pais têm no desenvolvimento e educação dos filhos, tendo em

conta as suas características pessoais e as do contexto sociocultural (Sampaio et al., 2011).

Para os autores, outro princípio importante, refere-se à confiança e à privacidade, pois é fundamental existir um espaço gerador de relações de informalidade e confiança, que garantam a privacidade.

Os mesmos autores referem ainda, a co construção do processo, ou seja, não basta apenas o acesso a informação, é também essencial que os pais façam uma reflexão sobre eles próprios, para que compreendam as dificuldades de ser pai/mãe.

Para os autores, a responsabilidade parental é outro princípio fundamental, na medida em que se os pais estiverem motivados, colaboram no desenvolvimento do processo.

Outro princípio básico é a capacitação, ou seja, em vez de adotar uma postura em que os pais não têm aptidões, deve-se ter em conta as experiências, os saberes e as competências dos mesmos, para que o impacto da intervenção se faça notar neles próprios (Sampaio, 2011).

Um dos princípios fundamentais neste âmbito, refere-se à autonomia. É importante que a intervenção tenha como meta a autonomia, pois só assim os pais irão ter consciência dos seus recursos.

Assim, a intervenção deve ser específica, clara nos objetivos, contínua, de proximidade e sustentada, numa base conceptual e metodológica, que oriente as opções relativas ao plano de implementação e respetiva avaliação.

Os autores salientam que o papel do género na constituição das equipas de intervenção, e a influência do género no início da relação com as famílias, pode ser determinante do ponto de vista da identificação e adesão dos pais.

A prevalência da intervenção em grupo é outro dos princípios necessários, pois segundo Cruz e Pinho (2006), uma intervenção centrada num coletivo permite a obtenção de vários discursos, o confronto com perspetivas e níveis de desenvolvimento diferentes, assim como, um maior envolvimento psicossocial e a economia de energias do grupo em benefício do mesmo.

A valorização da rede social de suporte de famílias é mais um dos princípios, pois a promoção de redes informais e formais de apoio à família é fundamental (Sampaio et al., 2011).

Os mesmos autores salientam: a importância da supervisão e avaliação, porque só assim o desenvolvimento da ação é mais qualificado e com resultados mais positivos,

bem como a sustentabilidade da intervenção, pois os projetos devem ser inovadores, ter transmissibilidade e um impacto positivo nas famílias.

Por fim, temos o enfoque do trabalho de prevenção e de investimento na infância e juventude, pois o trabalhar com as famílias vai ter um papel essencial na qualidade de vida das crianças e jovens no presente e no futuro (Sampaio et al., 2011). De facto, é fundamental que as famílias prestem atenção, orientação e cuidados adequados aos seus filhos, o que é determinante para o bem-estar das crianças, das famílias e da comunidade em geral (Almeida & Fernandes, 2010).

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 que 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, 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).

Para McBride (1993, cit. por Campos, 2010) existem diferentes tipos de modelos para o trabalho com a família.

O modelo centrado nos profissionais, em que as práticas só se preocupam com a promoção do desenvolvimento da criança, pelo que os profissionais é que organizam e providenciam todos os serviços para a família.

O modelo aliado, os profissionais reconhecem a importância do apoio da família para atingir os objetivos que definiram, ou seja, as famílias são apoiadas para desenvolver as intervenções delineadas pelos profissionais.

Já no modelo focado na família, os objetivos e os serviços dirigem-se às necessidades da família, assim quando está diretamente ligado ao desenvolvimento da criança, os objetivos do plano de intervenção são escolhidos em conjunto.

O modelo centrado na família, em que os objetivos do plano são definidos consoante as preocupações, recursos e prioridades da família, os profissionais encorajam e apoiam os pais a liderarem a tomada de decisões.

Para Goodyear e Rubovits (1982) são precisas três componentes nos programas de educação parental: (1) a componente do conhecimento; (2) a das competências de gestão familiar; (3) e a das competências interpessoais. A componente do conhecimento centra-se na informação e conteúdo e não na aquisição de competências (Ribeiro, 2003). É importante a partilha de informação, apresentada como um quadro de referência para as competências parentais que estão a ser trabalhadas, aumentar o conhecimento dos pais e melhorar o desempenho do papel parental. A componente da gestão familiar que está centrada nas competências, para que as figuras parentais controlem as exigências que lhes são postas pelas suas famílias. Quanto à componente de competências interpessoais, salientam a qualidade das relações. Também aqui, o objetivo é a mudança comportamental, sendo o alvo da intervenção as atitudes, os valores e os autoconceitos.

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, 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, envolve 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 & Ducharme, 2006).

Nesse 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 atenção 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, a sua utilização é assegurada 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 antissociais (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 diretamente influencia 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

umentar o envolvimento parental e resolver problemas e conflitos (Patterson, Reid & Dishion, 1992; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

A educação para a parentalidade pode ser, então, definida como o processo que visa fornecer aos pais ou a outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias que ajudem a promover o desenvolvimento da criança (Brock, 1993).

Embora podendo incluir diferentes objetivos, conteúdos e métodos, os programas de educação parental apresentam, geralmente, os seguintes objetivos específicos:

- Informar e orientar os pais sobre o desenvolvimento e a socialização da criança;
- Prevenir problemas de desenvolvimento da criança e promover as relações familiares;
- Capacitar os pais com estratégias relacionadas com o controlo do comportamento da criança;
- Estimular a participação dos pais na aprendizagem e experiência escolar dos filhos;
- Prestar apoios específicos a famílias de crianças com problemas de desenvolvimento;
- Proporcionar apoios sociais na comunidade.

Os programas de educação parental podem assumir formatos diversificados:

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

Em síntese, nos programas de educação parental é comum existirem atividades nas quais se abordam diversos temas, tais como: a importância da comunicação, os estilos e práticas educativas, motivação, autoestima, entre outros (Sampaio, 2011). Nestas sessões são utilizadas técnicas como, *role-playing*, dramatizações, reflexões, dinâmicas de grupo, entre outras.

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo III - Metodologia

3.1 Justificação do tema

Uma intervenção ajustada e adaptada, por parte dos pais, será facilitadora e difundirá o crescimento holístico das crianças, influenciando-as em várias categorias.

A educação para a parentalidade possibilita facultar aos pais, ou outros cuidadores, conhecimentos e estratégias que auxiliem na promoção do desenvolvimento integral da criança/jovem. Os programas de educação parental implementados neste âmbito, podem assumir diferentes formatos: intervenção individual sob a forma de aconselhamento; intervenção grupal, semi-estruturada ou estandardizada; e intervenção através dos *media* assente, também em material escrito, como manuais ou folhetos informativos (Abreu-Lima, 2010).

É muito importante a forma como se age e como se comporta a base nuclear da família, pois os descendentes tendem a elaborar um processo de imitação face aos padrões vividos, servindo de modelo para o seu próprio desenvolvimento (Dessen & Szelbracikowski, 2007).

Nesse sentido, pretende-se sensibilizar os pais como é importante não se esquecerem de si, e a prática do autoconhecimento faz com que uma pessoa tenha um maior controlo sobre as suas emoções, independente de serem positivas ou não. Tal controlo emocional provocado pelo autoconhecimento, pode evitar sentimentos de baixa autoestima, inquietude, frustração, ansiedade, instabilidade emocional entre outros, atuando como importante exercício de bem-estar, ocasionando resoluções produtivas e conscientes acerca dos seus variados problemas, sendo este um dos temas abordados na intervenção parental.

Os estilos parentais configuram-se como um tema de investigação pertinente face à relação entre pais e filhos. O modo como os pais estabelecem relações de poder, hierarquia e o apoio emocional com os filhos, são consequentes de muitas transformações e alterações que a família vem passando ao longo do tempo (Costa, 2000), muitas das vezes não sendo as mais adequadas, por vezes refletindo-se de um modo prejudicial nas várias áreas de desenvolvimento e formação do indivíduo, sobretudo, em termos de vida social e escolar das crianças. Também este tema será abordado na intervenção parental, de modo a compreender a influência que os estilos parentais exercem no desenvolvimento da criança/jovem.

Deste modo, tendo em consideração os motivos apresentados, formularam-se algumas questões de pesquisa, que se constituíram como guia deste estudo: Será que este Programa Grupal influenciará de forma positiva estes pais/cuidadores? Será que fará diferença na educação posteriormente? Qual será a satisfação destes pais na participação deste Programa? Que atitudes e sentimentos, estes pais possuem em relação ao facto de serem pais/cuidadores? O que pensam e quais as expectativas que estes pais têm sobre o futuro dos seus filhos?

No presente estudo, foi adotada uma abordagem quantitativa e qualitativa de carácter longitudinal. O método quantitativo caracteriza-se pelo recurso a uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando dados quantitativos, partindo do pressuposto de que uma realidade externa pode ser estudada com objetividade, pelo estabelecimento de relações causa-efeito, a partir da utilização de técnicas estatísticas (Almeida & Freire, 1997; Terence & Filho, 2006). Segundo Holanda (2006, p. 364), “*A abordagem qualitativa propõe-se, então, a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos «quantitativos» de predição, descrição e controle.*”

Assumirá uma natureza quantitativa no que se refere à dimensão da investigação, ao aplicar-se um conjunto de instrumentos (inquérito por questionário), que permitirá avaliar o estado inicial dos pais (nas dimensões em análise) sem a intervenção.

Ao longo do processo de implementação do programa, serão efetuadas avaliações regulares no final das sessões, assumindo-se uma perspetiva qualitativa (por exemplo, observação, recolha de opiniões sobre as temáticas abordadas através da discussão/debate em grupo, conversas informais sobre a satisfação com a dinâmica da sessão, entre outros aspetos de relevo que permitam ir ajustando o programa às necessidades e interesses do grupo).

3.2 Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo principal deste trabalho de investigação abrangeu em avaliar a eficácia de um programa parental específico – *Educar Crianças Felizes e Responsáveis* a curto prazo, com regularidade semanal, numa amostra de crianças/adolescentes em idade escolar. De modo a responder as necessidades encontradas no Estágio Curricular realizado na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, e no decorrer do acompanhamento feito a crianças/adolescentes, foi possível verificar a

existência de inúmeras necessidades por parte dos pais, no que se refere às Práticas Educativas Parentais.

Pretende-se melhorar o exercício da parentalidade destes pais, verificar quais as práticas parentais praticadas pelos mesmos e dotá-los com ferramentas parentais positivas como estratégia de educação. Importa também perceber a dificuldade de ser pai/mãe nos dias de hoje.

Neste sentido, foi construído um plano de intervenção, com o objetivo de melhorar as práticas usadas por estes pais.

Em investigações num prisma quantitativo, é imprescindível que surjam mencionadas e operacionalizadas as variáveis independentes e dependentes.

Logo, a variável independente deste estudo tem duas conjunturas, particularmente a participação no programa em dois momentos, no pré-teste e pós-teste.

Como objetivos específicos pretendemos:

- i) Perceber se existe uma melhoria nas várias subescalas, disciplina rígida, rígida para a idade; inconsistente; apropriada; parentalidade positiva, expectativas claras e monitorização, para cada sujeito depois da intervenção, Gaspar e Santos (2008)
- ii) Promover o autoconhecimento enquanto pessoas e pais (Wolfe & Haddy, 2001).
- iii) Fomentar a autoestima atendendo também a aspetos pessoais e parentais (Hart 1990).
- iv) Incentivar o bem-estar subjetivo/felicidade dos participantes com relevância na parentalidade (Seligman, 1991).
- v) Promover competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva (Webster-Stratton & Herbert, 1994).

No final da implementação do programa, espera-se que a conjuntura de participar no mesmo venha a ter um impacto positivo nos valores destas variáveis na fase do pós-teste, por comparação com os seus valores iniciais no pré-teste.

Entende-se que no Questionário de Caracterização Geral, as dimensões em análise concentrar-se na perceção dos pais, enquanto no restante instrumento, nas suas aptidões. O instrumento será exposto numa seção posterior, no entanto salientamos desde já, que a mudança nos programas de educação parental muitas vezes centra-se apenas na

perceção dos pais (Abreu-Lima, 2010). A mudança efetiva de comportamentos é mais difícil de concretizar neste tipo de intervenções. Ainda assim, o simples facto destes pais sentirem que valeu a pena participarem no programa é indicador do impacto positivo destas estratégias de intervenção em famílias.

Procuramos expor uma proposta de intervenção estruturada tendo por base as necessidades dos destinatários, baseada no levantamento de necessidades entregue a cada pai/cuidador. Por isso parece pertinente que no programa que apresentaremos no próximo capítulo abordar as práticas e estilos parentais mais ajustados, esta é uma das dimensões principais trabalhadas, enquanto objetivo primordial da intervenção proposta.

A forma como foi estruturado o programa é baseada nas vantagens apontadas no estudo de avaliação dos programas de educação parental de Abreu-Lima e seus colaboradores (2010): promoção de expectativas desenvolvimentais mais adequadas, menor valorização da punição física, bem como a redução da depressão dos pais e dos problemas dos filhos. Salienta-se contudo, que tal como referem os autores, os técnicos que replicam a implementação do programa, devem ajustar o processo às necessidades dos pais gerindo com alguma flexibilidade as estratégias propostas.

Procuramos aliar os contributos resultantes da revisão da literatura sobre educação parental, adicionando constructos da Psicologia Positiva (na medida em que se parte do pressuposto que a atenção às dimensões pessoais dos pais não deve ser esquecida na intervenção).

Julgamos que seria elementar atender às dimensões pessoais, como o autoconhecimento e a autoestima dos pais e também a importância na construção do desenvolvimento absoluto da criança.

Com base nestes contributos, refletimos que seria importante desenvolver um programa de educação parental para pais/cuidadores em que os seus filhos estão a ser acompanhados na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa no Porto.

A primeira fase de elaboração deste projeto, foi assinalar através de um questionário, quais os pais/cuidadores que estariam interessados em frequentar um programa de educação parental e o que gostariam de ver retratado nesta mesma formação.

4. Metodologia

4.1 Participantes

Foram selecionados para participar nesta investigação, os pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP), com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos (idade escolar) de ambos os sexos, que aceitaram participar nesta investigação.

Desta forma, trata-se de uma amostra não probabilística de conveniência, que utilizará como critérios de seleção serem pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP) e participarem voluntariamente na investigação.

Poderão participar neste projeto casais de pais ou apenas um dos progenitores ou cuidador de acordo com os interesses dos mesmos. Parte-se do princípio que a motivação para a participação é um elemento essencial ao sucesso do programa *Educar crianças Felizes e Responsáveis*.

A amostra do presente estudo é constituída por 3 mães e 1 pai, todos eles residem no meio urbano (n=4, 100.0%), casados (n=4, 100.0%) e com uma média de idades de aproximadamente 42 anos (M=42,25; DP=2.63), variando entre os 40 e os 45 anos. A maioria tem o 12º ano (n=3, 75%), apenas 1 (25%) apresenta habilitações superiores ao nível de licenciatura. A maioria das mães tem dois filhos (n=2, 50%), seguindo-se a que têm apenas um filho (n=1, 25%) e, por fim, a que tem quatro filhos (n=1, 25%).

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica da Amostra

<i>Variáveis Sócio Demográficas</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Sexo</i>	<i>Feminino</i>	3	75%
	<i>Masculino</i>	1	25%
<i>Local de Residência</i>	<i>Urbano</i>	4	100%
	<i>Rural</i>	0	0%
<i>Estado civil</i>	<i>Casado</i>	4	100%
	<i>Divorciado</i>	0	0%
<i>Habilitações Literárias</i>	<i>12º Ano</i>	3	75%
	<i>Licenciatura</i>	1	25%
<i>Número de filhos</i>	<i>Um</i>	1	25%
	<i>Dois</i>	2	50%
	<i>Três</i>	0	0%
	<i>Quatro</i>	1	25%
<i>Idades</i>		<i>Média (Desvio Padrão)</i>	<i>Mínimo (Máximo)</i>
	<i>Idade das mães/pai</i>	42,25 (2,63)	40 (45)
	<i>Idade dos filhos</i>		

4.2 Materiais

Esta investigação tem implícito a avaliação da eficácia de um Programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais realizado junto dos progenitores, cujos filhos estão em acompanhamento na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, e começou a ser projetado no âmbito do Estágio Curricular. O plano de intervenção consiste em 9 sessões grupais, incluindo alguns dos temas das práticas educativas parentais. Os temas abordados em sessão foram preferidos com base num conjunto de objetivos ao nível das competências parentais, avaliadas através do instrumento utilizado, o QPP (Questionário de Práticas Parentais, Versão Portuguesa de M. Gaspar & P. Santos, 2008, revisto 2013) e também referente ao Questionário de Caracterização Geral, designado por Pré-teste (cf. Anexo I), construído para o efeito. De seguida segue-se a descrição dos mesmos.

4.2.1 Questionário de Caracterização Geral

O questionário de caracterização geral foi construído, com questões referentes à caracterização sociodemográfica e inclui questões de resposta aberta ou fechada, relacionadas com os seguintes aspetos: quem preencheu o questionário (mãe, pai ou outro cuidador); a área de residência (localidade e meio urbano vs. rural); a constituição do agregado familiar (resposta em tabela incluindo grau de parentesco, sexo, idade, estado civil, escolaridade completa e profissão); Dias e horas que teria disponibilidade para participar no programa; Quais os aspetos/temas que gostaria de ver abordados.

Estas questões permitirão efetuar a caracterização da amostra e conhecer as suas especificidades com relevância para a intervenção e também o grau de interesse dos pais/cuidadores.

Por outro lado, incluiu-se um número de questões (com resposta em escala de *Lickert* de 1 a 5) no âmbito da participação num programa de educação parental: uma lista de temas abordados no programa desenvolvido para analisar o seu interesse pelos mesmos.

Finalmente, o questionário inclui questões de carácter familiar e parental: aspetos positivos da família e preocupações com a mesma (ambas de resposta aberta, permitindo recolher dados específicos sobre as famílias que podem ser trabalhados nas sessões assumindo alguma flexibilidade e ajustamento do programa aos pais em questão) e ainda um conjunto de afirmações (classificadas de 1 a 5) que se prendem com os aspetos abordados no programa e algumas variáveis em análise neste projeto de investigação (Educar: A diferença entre disciplina e castigo; A importância do nosso comportamento; Estilos de parentalidade; Ferramentas parentais positivas; Processo de desenvolvimento da criança/adolescente; Emoções e sentimentos; Autoestima; Comunicação; Autoconhecimento). As restantes variáveis decorrem de outro instrumento que será referido adiante.

4.2.2 Questionário de Práticas Parentais (QPP)

Este instrumento, utilizado nesta investigação, foi retirado do programa *The Incredible Years*, sobre práticas parentais, desenvolvido por Caroline Webster-Stratton, da *University of Washington, Parenting Clinic*. Segundo a autora, este questionário foi

adaptado a partir do questionário de disciplina do *Oregon Social Learning Center's (OSLC)* e revisto para crianças. O LIFT pode ser administrado como entrevista ou como questionário preenchido pela mãe ou pelo pai. O original baseia-se numa amostra de 318 mães com filhos entre os 4 e 5 anos de idade, mas foi usado com pais de crianças entre os 3 e 8 anos de idade, com resultados semelhantes.

Traduzido para português e adaptado à nossa população por Gaspar e Santos (2008) foi pedida a sua autorização para a sua utilização neste trabalho.

Carateriza as práticas parentais segundo sete escalas: (1) disciplina rígida, (2) disciplina rígida para a idade, (3) disciplina inconsistente, (4) disciplina apropriada, (5) parentalidade positiva, (6) expetativas claras e (7) monitorização. Abrange itens que abordam aspetos relacionados também com a comunicação e resolução de problemas/conflitos, entre outros aspetos.

A cotação é efetuada numa escala de *Lickert* de 7 pontos e o instrumento inclui 15 questões, com as respetivas alíneas, organizadas em 7 escalas.

Tabela 2 - Escalas do Questionário de Práticas Parentais

ESCALAS	
	Itens
1. Disciplina rígida	1b, 2b, 3b, 1d, 2d, 3d, 1h, 2h, 3h, 1i, 2i, 3i, 5e, 5f
2. Disciplina rígida para a idade	1f, 2f, 3f, 1j, 2j, 3j, 4a, 4b, 11e
3. Disciplina inconsistente	5a, 5b, 5c, 5d, 5g, 5h
4. Disciplina apropriada	1c, 2c, 3c, 1e, 2e, 3e, 1g, 2g, 3g, 1k, 2k, 3k, 11a, 11b, 11c, 11d
5. Parentalidade positiva	6b, 6c, 6d, 6e, 6f, 7, 8a, 8b, 9a, 9b, 9c, 9d, 9e, 9f, 9g
6. Expectativas claras	10a, 10b, 10c
7. Monitorização	12, 13, 14a, 14b, 14c, 15a, 15b, 15c, 15d

4.2.3 Plano de Intervenção

O plano de intervenção consiste em nove sessões grupais, abrangendo alguns dos temas das práticas educativas parentais. Os temas trabalhados em sessão foram selecionados com base num conjunto de objetivos ao nível das competências parentais, avaliadas através do instrumento utilizado, QPP (Questionário de Práticas Parentais) (cf. Anexo I).

Sessão	Data	Objetivos	Atividades
Sessão nº1	04 de novembro 2015	Apresentação do grupo e da psicóloga estagiária; Avaliar as expectativas e crenças face ao programa de Educação Parental; Expor os conteúdos do programa <i>Educar Crianças Felizes e Responsáveis</i> ;	Os participantes são convidadas a trazer um objeto. Posteriormente serão expostos os mesmos no centro da sala e em círculo, um a um, irá tentar adivinhar a quem pertence cada objeto e porquê.
Sessão nº2	11 de novembro 2015	Autoconhecimento - Promover o autoconhecimento enquanto sujeitos e progenitores;	“Quadro o que mais gosta e o que menos gosta em si.” Facultar aos elementos uma reflexão sobre si; Quadro - Descubra o que você gosta verdadeiramente de fazer. Reflexão sobre o que nos faz feliz. E refletir se está a fazer o que efetivamente o deixa satisfeito com a vida.
Sessão nº3	18 de novembro 2015	Autoestima - Promover a autoestima dos progenitores; Reflexão sobre a autoestima e como ela pode influenciar na educação dos filhos.	Caixa dos segredos – Os participantes, devem retirar um cartão da caixa, onde está escrito uma frase sobre como impulsionar a autoestima e posteriormente, deverão lê-la para o grupo e refletir sobre o mesmo.
Sessão nº4	25 de novembro 2015	Emoções e sentimentos - Promover a felicidade; Capacitar os progenitores na reflexão sobre o comportamento emocional, é necessário que se desenvolva a consciência do que provoca bem e mal-estar, felicidade e infelicidade.	“Diários de Atos de Gratidão” - Extrair a máxima satisfação dos atuais contextos de vida e acima de tudo, admirar o fluxo contínuo e permanente dos acontecimentos quotidianos.
Sessão nº5	02 de dezembro 2015	Educar: a diferença entre disciplina e castigo. Reflexão sobre a educação nos dias de hoje;	Debate circular - Os elementos deverão refletir sobre a forma como foram educados e partilhar com o restante grupo e encontrar aspetos positivos e negativos.
Sessão nº6	09 de dezembro 2015	Estilos de Parentalidade - Apresentar as principais diferenças entre três estilos parentais mais comuns (estilo autoritário, autoritativo, negligente, indulgente).	Role Playing – os elementos do grupo irão interpretar os diferentes estilos de parentalidade. No final do anotarão cada um os pontos mais significativos de cada dramatização e serão discutidos os aspetos mais relevantes.
Sessão nº7	16 de dezembro 2015	Processo de Desenvolvimento da Criança/Adolescente. Identificar as atitudes específicas de cada faixa etária;	Partilha de experiências. De que forma se identificam com o que foi exposto sobre o

			desenvolvimento da criança/adolescente.
Sessão n°8	23 de dezembro 2015	Ferramentas Positivas. Atitudes que promovem os comportamentos positivos; Estratégias de controlo do comportamento inadequado;	Parentais que relacionam as atitudes que promovem os problemas de comportamento. Brainstorming. Quais são as ideias, que os pais têm em relação as atitudes que promovem os problemas de comportamento.
Sessão n°9	06 de janeiro de 2016	Balanço da intervenção. Sintetizar os conteúdos abordados ao longo das sessões; Confrontar as expetativas iniciais com as expetativas após a realização do programa;	Preenchimento do pós-teste e questionário de práticas parentais. Dinâmica de grupo "A forma como me vês" Promover as qualidades de cada um aos olhos dos outros.

4.3 Procedimento

Procedeu-se aos pedidos de autorização, inicialmente à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, onde o parecer foi positivo (cf. Anexo II), e em seguida o pedido de autorização para a utilização do instrumento (cf. Anexo III), tendo sido aprovado pela Senhora Doutora Maria Filomena Gaspar (cf. Anexo IV).

Foi constituído um grupo, e o mesmo preencheu no início e no fim do programa o Questionário sociodemográfico designado por pré-teste e no final o pós-teste (cf. Anexo V) e assinaram a Declaração de Consentimento Informado (cf. Anexo VI). O Questionário de Práticas Parentais foi administrado também no início e no fim do programa. Foram explicados todos os pormenores aos participantes, informando-os do Programa de Práticas Parentais, este foi detalhadamente explicado aos mesmos.

Os indivíduos que concordaram em participar no estudo assinaram a Declaração do Consentimento Informado e receberam o QPP para ser preenchido, assim como o Questionário sociodemográfico ou seja o pré-teste.

Os dados foram recolhidos na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Pessoa, a sua administração foi realizada em conjunto com os respetivos pais. De modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, os instrumentos foram entregues e recolhidos em envelopes fechados. Importante referir que os questionários e os consentimentos informados foram guardados em envelopes distintos para que não houvesse emparelhamento dos mesmos, e foi atribuído um código para emparelhar o momento 1 com o momento 2. A análise estatística dos dados foi realizada com recurso ao SPSS versão 22.

As sessões concretizaram-se às quartas-feiras das 19h00 às 20:30 horas, durante nove semanas numa das salas da CPP. As sessões foram ininterruptas com a exceção da

última, sendo intencional, para os pais poderem refletir sobre os temas tendo em conta que na última sessão iríamos transpor o pós-teste e o questionário de práticas parentais com o objetivo de perceber se existem diferenças consideráveis nas variáveis em análise depois da participação no programa.

O local foi convenientemente organizada para a execução de um programa em grupo, reunindo condições de espaço e de materiais.

A sala foi antecipadamente reservada para as nove semanas e preparada previamente com os materiais indispensáveis para cada sessão.

Antes de iniciar a primeira sessão foi esclarecido o objetivo do estudo, a sua finalidade e as condições de participação, especialmente a garantia de anonimato. Foi igualmente solicitada a autorização para a recolha de dados, salientando-se que a utilização destes seria para fins meramente estatísticos e de investigação.

As sessões do programa: características temáticas, conceptuais e estruturais

As sessões do programa incluem cerca de três a quatro atividades cada uma, sendo que a primeira tem por objetivo recapitular a sessão anterior, para assim clarificar a ligação entre as diversas temáticas; a última atividade de cada sessão possibilita que os pais avaliem continuamente a intervenção, no sentido de sublinhar a importância dos seus contributos para eventuais adequações do programa às suas características e necessidades.

De seguida, descrevem-se os temas, objetivos e sequência prevista dos conteúdos, para cada uma das sessões do programa, (cf. Anexo VII):

1ª Sessão: A primeira sessão é de grande importância, na medida em que tem um relevante valor no estabelecimento empático, da própria estrutura e regras básicas para as sessões seguintes. Esta primeira sessão tem por objetivos proceder à apresentação do grupo e da técnica; avaliar expectativas e crenças face ao programa de Educação Parental; legitimar a importância e o sentido deste domínio de intervenção; apresentar o programa; refletir sobre a importância das figuras parentais no desenvolvimento da criança. Foi também entregue o Consentimento Informado (cf. Anexo VI).

A sessão inicia com uma atividade, que pretende constituir-se como “quebra-gelo”, e simultaneamente como mote para uma apresentação dos elementos do grupo. O técnico solicita que cada elemento se apresente com os seguintes pontos - o nome, a

idade, a localidade, quantos filhos tem e qual a idade de cada um. Anteriormente foi solicitado ao grupo que trouxesse um objeto que diga algo sobre eles. Posteriormente serão expostos os mesmos no centro da sala e em círculo, de forma ordenada, um a um, irá tentar adivinhar a quem pertence cada objeto e porquê. No final cada elemento irá revelar o objeto que trouxe e o motivo da sua escolha. Este exercício possibilita que o grupo se conheça de forma divertida e relaxada.

2ª Sessão: Esta sessão, cuja temática se prende com o autoconhecimento, tem por objetivos promover o autoconhecimento dos participantes; consciencializar sobre a forma como a educação, ligações à família de origem, valores e motivações, podem influenciar as práticas educativas parentais; A importância de se conhecer a si mesmo, a forma de sentir, pensar e agir perante as circunstâncias, identificando causas e efeitos das atitudes e conseqüentemente dos comportamentos.

Todo este conjunto culmina na exigência de um desenvolvimento integral ao longo do tempo e do espaço, porém só é possível quando é desenvolvido um processo de autoconhecimento.

As atividades apelam ao envolvimento e participação dos elementos do grupo, por exemplo, mediante o estímulo para escreverem num quadro dado pelo técnico o “que mais gosta e menos gosta em si”, a maioria das pessoas sente mais facilidade em reconhecer as coisas negativas. Noutro quadro “descubra o que você gosta verdadeiramente de fazer” pretende-se que ache uma reflexão sobre o que nos faz feliz. E refletir se está a fazer o que efetivamente o deixa satisfeito com a vida.

3ª Sessão: A temática em causa incide na autoestima, os objetivos pretendidos para esta sessão são: Promover a autoestima dos progenitores; capacitar os progenitores na reflexão sobre a autoestima e reconhecer a importância das figuras parentais para o desenvolvimento da autoestima das crianças; Autoestima refere-se as crenças e as opiniões que temos sobre nós próprios e ao valor que acreditamos possuir enquanto pessoa, pelo que é uma das variáveis mais importantes para o bem-estar psicológico e para uma saúde mental positiva. Uma baixa autoestima inibe a relação com o mundo e impede de muitas vezes de usufruir do prazer e gratificação com as experiências de vida. Quando estamos deprimidos, o mais provável é pensarmos que não temos valor e sem dúvida acabará por influenciar na educação dos filhos.

Uma atividade realizada foi, colocar dentro de uma caixa, frases que impulsionam a autoestima, posteriormente o grupo iria retirar um a um e ler em voz alta

e refletir sobre o mesmo. Foram convidados a levar essas frases para casa e praticar ao longo da semana.

Também foi realizada uma dinâmica de grupo o “Desafio”, os objetivos pretendidos foi perceber o quanto cada um tem medo de desafios, já que existe uma tendência a passar a caixa para o próximo. A rapidez demonstra o receio de encarar desafios. É necessário mostrar que precisamos ter coragem e enfrentar nossos medos, rumo às nossas conquistas. O que se pretende concluir é que quando encaramos desafios na nossa vida, podemos ter agradáveis surpresas. Esta dinâmica foi realizada com uma caixa com um chocolate lá dentro. Pediu-se aos participantes que fizessem um círculo. Foi mencionado que dentro dela existe uma ordem a ser cumprida, e aquele que ficar com a caixa terá que obedecer a tarefa sem reclamar. Quando a música parar, o mediador deve desafiar a pessoa que ficou com a caixa, dizendo que ela pode escolher entre passar a caixa para o próximo ou abri-la e cumprir o desafio. Isso deve ser feito até que alguém aceite abrir a caixa, e encontre lá dentro um “delicioso” chocolate.

4ª Sessão: Esta sessão aborda a temática da expressão de sentimentos e emoções, e tem por objetivo, promover a felicidade; capacitar os progenitores na reflexão sobre o comportamento emocional, é necessário que se desenvolva a consciência do que provoca bem e mal-estar, felicidade e infelicidade. A forma como nos sentimos feliz ou infeliz, depende, em grande parte, do comportamento voluntário de cada um. Pretende-se ocupar a mente com exercícios que contribuem para a felicidade, afastando-a dos aborrecimentos e problemas, dos acontecimentos negativos, do stresse da vida de todos os dias. Ou seja criar novos hábitos, novos comportamentos e naquilo que faz com que a vida tenha significado, merece ser vivida e dê prazer.

O técnico expôs alguns significados que se encontram na literatura para conceitos de felicidade e qual o impedimento para se cumprir esse objetivo supremo. No fim, houve espaço para entrega de uma folha com o termómetro da felicidade, e como se avaliam os acontecimentos, nomeadamente se evocam emoções e sentimentos, quer agradáveis, quer desagradáveis, assim como a sua intensidade. Foi realizado uma atividade, onde foi entregue um quadro “Os acontecimentos importantes da minha vida” onde serão mencionados os acontecimentos “Muito Feliz”, “Nada Feliz”, “Neutro”.

Outra atividade realizada foi, o preenchimento de um quadro “Diário de atos de gratidão”, onde serão registados de um modo breve, as situações que o deixaram grato por lhe terem acontecido e uma avaliação da felicidade que a mesma lhe provocou, com

a ajuda do termómetro da felicidade. Foram convidados a praticar esta atividade ao longo dos dias.

5ª Sessão: A temática subjacente a esta sessão tem a ver com a educação nos dias de hoje a diferença entre castigo e disciplina. Como objetivos da sessão, contam-se os que se seguem: reflexão sobre a educação nos dias de hoje; o que aprendemos dos nossos pais e avós terá de ser repensado; hoje sabemos mais sobre a educação, é importante quebrar o ciclo do castigo, da culpa e da crítica.

O grupo é solicitado para um debate circular, onde deverão refletir sobre a forma como foram educados e partilhar com o restante grupo e encontrar aspetos positivos e negativos. Deverão falar livremente sobre o que foi abordado na sessão, nomeadamente sobre o que pensam sobre castigo e disciplina, esta técnica de grupo permite pôr em prática o raciocínio livre e comprovar o entendimento do assunto.

6ª Sessão: Nesta sessão, o tema é relacionada com os estilos de parentalidade, procuram-se cumprir os objetivos que de seguida se enunciam: exibir significado de parentalidade; identificar as funções da parentalidade; apresentar as principais diferenças entre quatro estilos parentais mais comuns (estilo autoritário, estilo autoritativo, estilo negligente, estilo indulgente); identificar o estilo educativo pessoal predominante junto de cada um dos participantes, no sentido da promoção do autoconhecimento destes enquanto pais/mães; reflexão sobre a forma como a educação e ligações à família de origem pode influenciar o estilo educativo de cada pessoa; reconhecer possíveis implicações de estilos educativos discrepantes entre pai e mãe para a relação educativa com a criança, e discutir formas de ultrapassar essa situação; consciencializar sobre a reciprocidade nas relações familiares e as consequências de cada estilo educativo no desenvolvimento das crianças; reconhecer a necessidade e inevitabilidade de recorrer a cada um dos estilos referidos, muito embora ressalvando a necessidade da construção progressiva de atitudes coerentes e tendencialmente estáveis. Os estilos educativos são apresentados após se ter estimulado a reflexão entre os participantes sobre diferentes formas de educar, apelando às suas experiências de infância, enquanto filhos.

A atividade seguinte implica o *role-playing*, onde se fará grupo de dois. Num dos grupos, um elemento faz de pai autoritário e o outro faz de filho, no outro grupo, um dos elementos faz de pai autoritativo e o outro de filho, posteriormente o 1º grupo um dos elementos faz de pai negligente e o outro de filho, o outro grupo, faz de pai indulgente e o outro de filho. No final do role playing anotarão cada um os pontos mais

significativos de cada dramatização e serão discutidos os aspetos mais relevantes para uma melhor educação.

7ª Sessão: A temática sobre a qual incide esta sessão está relacionada com o processo de desenvolvimento da criança/adolescente. Os objetivos a desenvolver são: entender o sistema de desenvolvimento da criança; identificar as atitudes específicas de cada faixa etária; sensibilizar que a família é o principal alicerce para a evolução adaptada da criança. O desenvolvimento é um processo de mudanças complexas e interligadas das quais participam todos os aspetos de crescimento e maturação dos aparelhos e sistemas dos organismos.

Cada criança apresenta o seu padrão característico de desenvolvimento, visto que as suas características inerentes sofrem a influência constante de uma cadeia de transações que ocorrem entre a criança e o seu ambiente. Mesmo assim, existem características particulares que permitem uma avaliação grosseira do nível e da qualidade do desempenho.

O técnico deverá dar a conhecer ao grupo como se organiza o desenvolvimento da criança e quais os comportamentos esperados de cada faixa etária. No final, haverá tempo para um momento de reflexão em grupo. Haverá um momento de partilha sobre as experiências de desenvolvimento dos seus filhos e de que forma se identificam com o que foi exposto sobre o desenvolvimento da criança/adolescente. Este exercício deverá ser feito de forma livre e com tempo; todos os elementos deverão falar. Os intervenientes, deveram dar as suas opiniões, um de cada vez e depois ouvir a dos outros. Posteriormente, poderão questionar as ideias uns dos outros. Serão indicadas estratégias apropriadas de apoio ao desenvolvimento dos filhos.

8ª Sessão: Esta sessão aborda a temática de ferramentas parentais positivas e tem como principais objetivos: reconhecer a importância da atenção positiva, encorajamento e elogio com a criança ou jovem, evitar conjugar elogio e crítica, recompensas concretas, incentivos e comemorações. Estabelecimento de limites e regras para com a criança ou jovem, paralelamente com a construção de uma relação apoiante e segura; discutir e treinar algumas estratégias para prevenir/lidar com comportamentos desafiantes da criança, nomeadamente ignorar o seu comportamento, as consequências lógicas e naturais, “tempo de pausa” um espaço para acalmar.

Reafirmada a importância de construir com a criança ou jovem uma relação securizante e afetiva, a par do estabelecimento de limites e regras nessa mesma relação, apresentam-se algumas estratégias para lidar com comportamentos desafiantes da

criança, terminando a sessão com uma sessão de *Brainstorming*, onde se pretende perceber quais são as ideias, que os pais têm em relação as atitudes que promovem os problemas de comportamento.

9ª Sessão: Nesta sessão do programa, que é a última, a temática fundamental incide no balanço e avaliação da intervenção, tendo subjacentes os seguintes objetivos: recapitular os conteúdos abordados ao longo do programa; comparar as expetativas iniciais e crenças sobre o programa com a atual avaliação do mesmo; comparar as expetativas iniciais de mudança com as possíveis alterações comportamentais e de atitude após a participação no programa; reconhecer a importância da participação no programa como um ponto de partida de uma renovação pessoal no desempenho da função parental; avaliar o impacto e eficácia, bem como os pontos altos e baixos do programa de intervenção; preenchimento do pós-teste e do questionário de práticas parentais.

De seguida, sugere-se uma atividade a ser realizada, foram colocadas a todos os elementos folhas brancas nas costas e circulando na sala escreviam um elogio nas folhas de todos os participantes. No final, foram retiradas as folhas e foram lidos os comentários escritos.

A reflexão desta dinâmica iniciou-se pelas manifestações de cada participante ao receber um elogio inesperado. Conclui-se esta sessão, fazendo apelo a uma reflexão que já vinha sendo feita ao longo do programa: a de que ser pessoa, bem como o próprio ato de educar, são processos em construção permanente.

5. Resultados

Neste ponto, apresenta-se os resultados do estudo, procurando analisar a existência de diferenças consideráveis em ambos os momentos de avaliação (pré e pós-teste), recorrendo a análises descritivas (Almeida & Freire, 2008; Reis, 1998; Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Faz-se, também, a discussão dos resultados tendo como base o Questionário de Práticas Parentais (QPP) e as respostas ao questionários sociodemográfico, pois importa compreender um pouco mais os resultados obtidos a partir das análises estatísticas.

De modo a apresentar os resultados do estudo averiguaremos os objetivos de investigação um a um.

Primeiro objetivo: perceber se existe uma melhoria nas várias subescalas, *disciplina rígida, rígida para a idade; inconsistente; apropriada; parentalidade positiva, expectativas claras e monitorização*, para cada sujeito depois da intervenção.

Na tabela seguinte, apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito A** relativamente à *Disciplina Rígida* no pré e no pós-teste. Os resultados apresentados mostram um aumento nos valores das somas para os itens 3B, 2D, 1I e 3I, sendo o item 3B o que evidenciou um aumento mais elevado comparativamente com os restantes (pré- teste S=2 e pós-teste S=4).

Tabela 3 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à *Disciplina Rígida* no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1B Pré-teste</i>	2	<i>1 B Pós-teste</i>	2
<i>2B Pré-teste</i>	2	<i>2B Pós-teste</i>	2
<i>3B Pré-teste</i>	2	<i>3B Pós-teste</i>	4
<i>1D Pré-teste</i>	2	<i>1 D Pós-teste</i>	2
<i>2D Pré-teste</i>	1	<i>2D Pós-teste</i>	2
<i>3D Pré-teste</i>	2	<i>3D Pós-teste</i>	2
<i>1H Pré-teste</i>	1	<i>1 H Pós-teste</i>	1
<i>2H Pré-teste</i>	1	<i>2H Pós-teste</i>	1
<i>3H Pré-teste</i>	1	<i>3H Pós-teste</i>	1
<i>1 I Pré-teste</i>	1	<i>1 I Pós-teste</i>	2
<i>2I Pré-teste</i>	1	<i>2I Pós-teste</i>	1
<i>3I Pré-teste</i>	1	<i>3I Pós-teste</i>	2
<i>5E Pré-teste</i>	6	<i>5E Pós-teste</i>	2
<i>5F Pré-teste</i>	2	<i>5F Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Verificou-se ainda que apenas um item, o 5E, registou um decréscimo no valor da soma (pré-teste S=6 e pós-teste S=2), sendo este o item onde a alteração da opinião é mais acentuada, neste caso negativamente.

Nos restantes itens não houve grandes diferenças nos que diz respeito à opinião do **sujeito A** no pré e no pós-teste.

Em mais de 50% dos itens os valores no pré e no pós-teste foram iguais, podendo assim concluir-se que a opinião do **sujeito A** se manteve similar.

De seguida apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Disciplina Rígida para a Idade*. Verifica-se que a esmagadora maioria dos itens sofreu um aumento considerável o que revela uma alteração na opinião do **sujeito A** bastante acentuada, do pré para o pós-teste.

Tabela 4 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Disciplina Rígida para a Idade no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1 F Pré-teste</i>	-	<i>1 F Pós-teste</i>	4
<i>2F Pré-teste</i>	2	<i>2F Pós-teste</i>	2
<i>3F Pré-teste</i>	2	<i>3F Pós-teste</i>	4
<i>1J Pré-teste</i>	2	<i>1 J Pós-teste</i>	4
<i>2J Pré-teste</i>	2	<i>2J Pós-teste</i>	4
<i>3J Pré-teste</i>	6	<i>3J Pós-teste</i>	4
<i>4A Pré-teste</i>	2	<i>4A Pós-teste</i>	4
<i>4B Pré-teste</i>	2	<i>4B Pós-teste</i>	4
<i>11E Pré-teste</i>	2	<i>11E Pós-teste</i>	4

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Verifica-se também que no item 1F não teve qualquer resposta no pré-teste enquanto no pós-teste este item foi cotado com soma igual 4.

Apenas no item 3J houve um decréscimo na soma das respostas do pré teste (S=6) para o pós teste (S=4), podendo concluir-se que o **sujeito A** alterou a sua opinião negativamente.

O item 2F revelou-se constante, isto é, o **sujeito A** manteve a sua opinião no pré e no pós-teste, não havendo por isso alterações relevantes.

Na tabela 5 apresentam-se os resultados das somas dos itens para à *Disciplina Inconsistente*. Verifica-se que na maioria dos itens não houve diferenças nos que diz respeito à opinião do **sujeito A** no pré e no pós-teste.

Tabela 5 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Disciplina Inconsistente no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>5A Pré-teste</i>	2	<i>5A Pós-teste</i>	2
<i>5B Pré-teste</i>	6	<i>5B Pós-teste</i>	2
<i>5C Pré-teste</i>	2	<i>5C Pós-teste</i>	2
<i>5D Pré-teste</i>	2	<i>5D Pós-teste</i>	2
<i>5G Pré-teste</i>	2	<i>5G Pós-teste</i>	2
<i>5H Pré-teste</i>	2	<i>5H Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram um decréscimo).

Verificou-se ainda que apenas um item, o 5B, registou um decréscimo no valor da soma (pré teste S=6 e pós teste S=2), sendo este o item onde a alteração da opinião é mais acentuada, neste caso negativamente.

Nos restantes itens não houve grandes diferenças nos que diz respeito à opinião do sujeito A no pré e no pós-teste.

Em mais de 75% dos itens os valores no pré e no pós-teste foram iguais, podendo assim concluir-se que a opinião do **sujeito A** se manteve similar.

Na tabela seguinte, apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito A** relativamente à *Disciplina Apropriada* no pré e no pós-teste. Os resultados apresentados mostram um aumento nos valores das somas para os itens 1C, 1E, 3E, 2K, 3K e 11B, sendo o item 11B o que evidenciou um aumento mais elevado comparativamente com os restantes (pré-teste S=2 e pós-teste S=7).

Tabela 6 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Disciplina Apropriada no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1 C Pré-teste</i>	4	<i>1 C Pós-teste</i>	6
<i>2C Pré-teste</i>	6	<i>2C Pós-teste</i>	6
<i>3C Pré-teste</i>	6	<i>3C Pós-teste</i>	6
<i>1E Pré-teste</i>	6	<i>1E Pós-teste</i>	7
<i>2E Pré-teste</i>	6	<i>2E Pós-teste</i>	6
<i>3E Pré-teste</i>	6	<i>3E Pós-teste</i>	7
<i>1G Pré-teste</i>	2	<i>1G Pós-teste</i>	2
<i>2G Pré-teste</i>	2	<i>2G Pós-teste</i>	2
<i>3G Pré-teste</i>	2	<i>3G Pós-teste</i>	2
<i>1K Pré-teste</i>	6	<i>1K Pós-teste</i>	6
<i>2K Pré-teste</i>	6	<i>2K Pós-teste</i>	7
<i>3K Pré-teste</i>	6	<i>3K Pós-teste</i>	7
<i>11A Pré-teste</i>	7	<i>11A Pós-teste</i>	6
<i>11B Pré-teste</i>	2	<i>11B Pós-teste</i>	7
<i>11C Pré-teste</i>	-	<i>11C Pós-teste</i>	7
<i>11D Pré-teste</i>	-	<i>11D Pós-teste</i>	7

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Verifica-se também que nos itens 11C e 11D não houve qualquer resposta no pré-teste enquanto no pós-teste este item foi cotado com soma igual 7.

Nos restantes itens não houve diferenças no que diz respeito à opinião do **sujeito A** no pré e no pós-teste.

Apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito A** relativamente à *Parentalidade Positiva* no pré e no pós-teste. Os resultados apresentados mostram um aumento nos valores das somas para os itens 6D e 8B, sendo o item 6D o que evidenciou um aumento mais elevado comparativamente com os restantes (pré- teste S=1 e pós-teste S=4).

Tabela 7 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente à Parentalidade Positiva no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>6 B Pré-teste</i>	7	<i>6B Pós-teste</i>	7
<i>6C Pré-teste</i>	7	<i>6C Pós-teste</i>	7
<i>6D Pré-teste</i>	1	<i>6D Pós-teste</i>	4
<i>6E Pré-teste</i>	4	<i>6E Pós-teste</i>	4
<i>6F Pré-teste</i>	7	<i>6F Pós-teste</i>	7
<i>7 Pré-teste</i>	5	<i>7 Pós-teste</i>	4
<i>8A Pré-teste</i>	3	<i>8A Pós-teste</i>	3
<i>8B Pré-teste</i>	1	<i>8B Pós-teste</i>	2
<i>9A Pré-teste</i>	4	<i>9B Pós-teste</i>	2
<i>9C Pré-teste</i>	2	<i>9C Pós-teste</i>	1
<i>9D Pré-teste</i>	1	<i>9D Pós-teste</i>	1
<i>9E Pré-teste</i>	1	<i>9E Pós-teste</i>	1
<i>9G Pré-teste</i>	7	<i>9G Pós-teste</i>	4

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram um decréscimo).

Averiguou-se ainda que nos itens 7, 9A, 9C e 9G, registaram um decréscimo no valor da soma pré e pós-teste sendo o item 9G (pré-teste S=7 e pós-teste S=4), onde a alteração da opinião é mais acentuada, neste caso negativamente.

Nos restantes itens não houve diferenças nos que diz respeito à opinião do sujeito A no pré e no pós-teste.

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Expetativas Claras*. Verifica-se que na maioria dos itens não houve diferenças nos que diz respeito à opinião do **sujeito A** no pré e no pós-teste.

Tabela 8 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente Expetativas Claras no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>10A Pré-teste</i>	7	<i>10A Pós-teste</i>	6
<i>10B Pré-teste</i>	7	<i>10B Pós-teste</i>	7
<i>10C Pré-teste</i>	7	<i>10C Pós-teste</i>	6

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram um decréscimo).

Apurou-se ainda que nos itens 10A e 10C, registaram um decréscimo no valor da soma (pré teste S=7 e pós teste S=6), neste caso negativamente.

De seguida apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Monitorização*. Verifica-se que a maioria dos itens não sofreu um aumento significativo o que revela que a opinião do **sujeito A** não se modificou depois do pré para o pós-teste.

Tabela 9 - Somatórios das respostas do Sujeito A, relativamente a Monitorização no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>12 Pré-teste</i>	7	<i>12 Pós-teste</i>	7
<i>13 Pré-teste</i>	7	<i>13 Pós-teste</i>	7
<i>14A Pré-teste</i>	7	<i>14A Pós-teste</i>	7
<i>14B Pré-teste</i>	7	<i>14B Pós-teste</i>	7
<i>14C Pré-teste</i>	6	<i>14C Pós-teste</i>	6
<i>15A Pré-teste</i>	1	<i>15A Pós-teste</i>	1
<i>15B Pré-teste</i>	6	<i>15B Pós-teste</i>	6
<i>15C Pré-teste</i>	4	<i>15C Pós-teste</i>	6
<i>15D Pré-teste</i>	6	<i>15D Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Os resultados apresentados mostram um aumento no valor da soma para o item 15 C o que evidencia um aumento mais elevado comparativamente com os restantes (pré-teste S=4 e pós-teste S=6).

Apenas no item 15 D houve um decréscimo na soma da resposta do pré teste (S=6) para o pós teste (S=2), podendo concluir-se que o **sujeito A** alterou a sua opinião negativamente.

O **sujeito A** manteve a sua opinião no pré e no pós-teste, não havendo por isso alterações significativas.

Na tabela seguinte, apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito B** relativamente à *Disciplina Rígida* no pré e no pós-teste. Os resultados apresentados mostram um aumento nos valores das somas para o item 2B (pré-teste S=1 e pós-teste S=2), ainda que seja um aumento residual.

Tabela 10 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Disciplina Rígida no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1 B Pré-teste</i>	4	<i>1 B Pós-teste</i>	2
<i>2B Pré-teste</i>	1	<i>2B Pós-teste</i>	2
<i>3B Pré-teste</i>	6	<i>3B Pós-teste</i>	4
<i>1D Pré-teste</i>	4	<i>1 D Pós-teste</i>	4
<i>2D Pré-teste</i>	2	<i>2D Pós-teste</i>	2
<i>3D Pré-teste</i>	4	<i>3D Pós-teste</i>	2
<i>1H Pré-teste</i>	2	<i>1 H Pós-teste</i>	1
<i>2H Pré-teste</i>	1	<i>2H Pós-teste</i>	1
<i>3H Pré-teste</i>	4	<i>3H Pós-teste</i>	1
<i>1I Pré-teste</i>	4	<i>1 I Pós-teste</i>	2
<i>2I Pré-teste</i>	1	<i>2I Pós-teste</i>	1
<i>3I Pré-teste</i>	4	<i>3I Pós-teste</i>	2
<i>5E Pré-teste</i>	1	<i>5E Pós-teste</i>	-
<i>5F Pré-teste</i>	1	<i>5F Pós-teste</i>	1

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Verificou-se ainda um decréscimo no valor do somatório para os itens 1B (pré-teste S=4 e pós-teste S=2), 3B (pré-teste S=6 e pós-teste S=4), 3D (pré-teste S=4 e pós-teste S=2), 1H (pré-teste S=2 e pós-teste S=1), 3H (pré-teste S=4 e pós-teste S=1), 1I (pré-teste S=4 e pós-teste S=2) e 3I (pré-teste S=4 e pós-teste S=2). Esta diferença de valores totais levam a concluir que o sujeito alterou a sua opinião no pós-teste negativamente. Relativamente aos itens 1D, 2D, 2H, 2I e 5F os valores indicam que a opinião do sujeito no estudo se manteve no pré e no pós-teste, tanto nos casos em que discordou da afirmação como nos casos em que concordou.

Note-se que o item 5E não teve qualquer resposta no pós-teste.

De seguida apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Disciplina Rígida para a Idade*. Averigua-se que a esmagadora maioria dos itens manteve a sua opinião do pré para o pós-teste, neste caso discordando com a afirmação presente no item (S=2).

Tabela 11 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Disciplina Rígida para a Idade no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1 F Pré-teste</i>	2	<i>1 F Pós-teste</i>	2
<i>2F Pré-teste</i>	2	<i>2F Pós-teste</i>	2
<i>3F Pré-teste</i>	2	<i>3F Pós-teste</i>	2
<i>1J Pré-teste</i>	2	<i>1 J Pós-teste</i>	2
<i>2J Pré-teste</i>	2	<i>2J Pós-teste</i>	2
<i>3J Pré-teste</i>	2	<i>3J Pós-teste</i>	4
<i>4A Pré-teste</i>	6	<i>4A Pós-teste</i>	2
<i>4B Pré-teste</i>	6	<i>4B Pós-teste</i>	4
<i>11E Pré-teste</i>	2	<i>11E Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram um decréscimo).

Apenas os itens 4A e 4B registaram uma diminuição dos valores das somas (pré-teste S=6 e pós-teste S=2, pré-teste S=6 e pós-teste S=4, respetivamente), podendo concluir-se assim que o sujeito alterou a sua opinião negativamente no pós-teste.

De seguida apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Disciplina Inconsistente*. Verifica-se que apenas o item 5B registou um aumento no valor da soma (pré-teste S=4 e pós-teste S=6). Este aumento permite concluir que o Sujeito B alterou a sua opinião positivamente do pré-teste para o pós-teste.

Tabela 12 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Disciplina Inconsistente no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>5A Pré-teste</i>	2	<i>5A Pós-teste</i>	2
<i>5B Pré-teste</i>	4	<i>5B Pós-teste</i>	6
<i>5C Pré-teste</i>	4	<i>5C Pós-teste</i>	4
<i>5D Pré-teste</i>	2	<i>5D Pós-teste</i>	2
<i>5G Pré-teste</i>	2	<i>5G Pós-teste</i>	2
<i>5H Pré-teste</i>	4	<i>5H Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Os valores obtidos nas somas permitem concluir que o **sujeito B** manteve a sua opinião, ainda que negativa, relativamente aos itens 5A, 5D e 5G e registou um decréscimo no item 5H (pré-teste S=4 e pós-teste S=2).

Na tabela seguinte, apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito B** relativamente à *Disciplina Apropriada* no pré e no pós-teste. Os itens 1E, 3E e 11C registaram um maior aumento do valor da soma pré-teste para o pós-teste, sendo o item 11C o que registou maior aumento (pré-teste S=1 e pós-teste S=4). Estes valores mostram que o sujeito B alterou a sua opinião relativamente às afirmações presentes nos itens de forma positiva.

Tabela 13 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Disciplina Apropriada no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
1 C Pré-teste	6	1 C Pós-teste	6
2C Pré-teste	7	2C Pós-teste	6
3C Pré-teste	4	3C Pós-teste	6
1E Pré-teste	6	1E Pós-teste	7
2E Pré-teste	6	2E Pós-teste	4
3E Pré-teste	4	3E Pós-teste	6
1G Pré-teste	6	1G Pós-teste	6
2G Pré-teste	4	2G Pós-teste	2
3G Pré-teste	6	3G Pós-teste	6
1 K Pré-teste	7	1K Pós-teste	6
2K Pré-teste	6	2K Pós-teste	4
3K Pré-teste	7	3K Pós-teste	7
11A Pré-teste	7	11A Pós-teste	6
11B Pré-teste	6	11B Pós-teste	2
11C Pré-teste	1	11C Pós-teste	4
11D Pré-teste	7	11D Pós-teste	7

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Os itens 1C, 1G, 3G, 3K e 11D mantiveram a mesma pontuação/soma do pré-teste para o pós-teste o que revela que o sujeito não alterou a sua opinião no pré e no pós-teste. Além disso verifica-se que esta foi bastante positiva pois os valores das somas são todos maiores ou iguais a 6. Quanto ao decréscimo de valores da soma conclui-se que foi nos itens 2C, 2G, 1K, 11A e 11B onde o sujeito alterou a sua opinião negativamente.

Apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito B** relativamente à *Parentalidade Positiva* no pré e no pós-teste. Os resultados apresentados mostram um aumento nos valores das somas para os itens 6D, 7, 8B e 9E sendo este aquele onde a discrepância foi mais elevada (pré-teste S=2 e pós-teste S=7). Podendo assim concluir-se que o **sujeito B** alterou significativamente a sua opinião no que diz respeito a este item.

Tabela 14 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente à Parentalidade Positiva no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>6 B Pré-teste</i>	7	<i>6B Pós-teste</i>	7
<i>6C Pré-teste</i>	7	<i>6C Pós-teste</i>	7
<i>6D Pré-teste</i>	4	<i>6D Pós-teste</i>	6
<i>6E Pré-teste</i>	7	<i>6E Pós-teste</i>	6
<i>6F Pré-teste</i>	7	<i>6F Pós-teste</i>	6
<i>7 Pré-teste</i>	3	<i>7 Pós-teste</i>	4
<i>8A Pré-teste</i>	5	<i>8A Pós-teste</i>	3
<i>8B Pré-teste</i>	3	<i>8B Pós-teste</i>	4
<i>9A Pré-teste</i>	4	<i>9B Pós-teste</i>	2
<i>9C Pré-teste</i>	4	<i>9C Pós-teste</i>	4
<i>9D Pré-teste</i>	1	<i>9D Pós-teste</i>	1
<i>9E Pré-teste</i>	2	<i>9E Pós-teste</i>	7
<i>9G Pré-teste</i>	6	<i>9G Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Nos itens 6B, 6C, 9C e 9D o sujeito manteve a sua opinião do pré para o pós-teste, sendo no último bastante negativa (S=1).

Nos restantes itens registou-se um decréscimo do valor da soma dos itens, sendo o item 9G o que mais diferença registou (pré-teste S=6 e pós-teste S=2).

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Expetativas Claras*. Certifica-se que em apenas um item, 10B, não houve diferenças nos que diz respeito à opinião do **sujeito B** no pré e no pós-teste.

Tabela 15 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente a *Expetativas Claras* no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>10A Pré-teste</i>	6	<i>10A Pós-teste</i>	4
<i>10B Pré-teste</i>	6	<i>10B Pós-teste</i>	6
<i>10C Pré-teste</i>	6	<i>10C Pós-teste</i>	4

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram um decréscimo).

Salientando ainda que nos itens 10A e 10C, houve um decréscimo no valor da soma (pré teste S=6 e pós teste S=4), neste caso negativamente.

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Monitorização*. Verifica-se que os itens 14B e 15C sofreram um aumento significativo na soma dos itens do pré para o pós-teste.

Tabela 16 - Somatórios das respostas do Sujeito B, relativamente a *Monitorização* no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>12 Pré-teste</i>	7	<i>12 Pós-teste</i>	7
<i>13 Pré-teste</i>	7	<i>13 Pós-teste</i>	7
<i>14A Pré-teste</i>	7	<i>14A Pós-teste</i>	7
<i>14B Pré-teste</i>	6	<i>14B Pós-teste</i>	7
<i>14C Pré-teste</i>	6	<i>14C Pós-teste</i>	4
<i>15A Pré-teste</i>	1	<i>15A Pós-teste</i>	1
<i>15B Pré-teste</i>	4	<i>15B Pós-teste</i>	4
<i>15C Pré-teste</i>	2	<i>15C Pós-teste</i>	4
<i>15D Pré-teste</i>	4	<i>15D Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Os resultados apresentados mostram um aumento no valor da soma para o item 15 C o que evidencia um aumento mais elevado comparativamente com os restantes (pré-teste S=2 e pós-teste S=6).

Os itens 12, 13, 14A e 15A mostram que a opinião do **sujeito B** se manteve inalterada do pré para o pós-teste, sendo esta soma igual a 7, o que mostra total concordância com as afirmações presentes nos itens.

Relativamente aos itens 14C e 15D verifica-se que estes diminuíram no pós-teste.

Apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito C** relativamente à *Disciplina Rígida* no pré e no pós-teste. Os valores obtidos nas somas mostram um aumento para os itens 2B, 3B, 3D, 2H, 2I, 3I e 5F, portanto em mais de 50% dos itens o sujeito alterou a sua opinião relativamente às afirmações presentes nos itens, neste caso de forma positiva.

Tabela 17 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à *Disciplina Rígida* no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1 B Pré-teste</i>	4	<i>1 B Pós-teste</i>	4
<i>2B Pré-teste</i>	1	<i>2B Pós-teste</i>	4
<i>3B Pré-teste</i>	1	<i>3B Pós-teste</i>	2
<i>1D Pré-teste</i>	2	<i>1 D Pós-teste</i>	2
<i>2D Pré-teste</i>	1	<i>2D Pós-teste</i>	1
<i>3D Pré-teste</i>	1	<i>3D Pós-teste</i>	2
<i>1H Pré-teste</i>	2	<i>1 H Pós-teste</i>	2
<i>2H Pré-teste</i>	1	<i>2H Pós-teste</i>	2
<i>3H Pré-teste</i>	1	<i>3H Pós-teste</i>	1
<i>1I Pré-teste</i>	2	<i>1 I Pós-teste</i>	2
<i>2I Pré-teste</i>	1	<i>2I Pós-teste</i>	2
<i>3I Pré-teste</i>	1	<i>3I Pós-teste</i>	2
<i>5E Pré-teste</i>	4	<i>5E Pós-teste</i>	4
<i>5F Pré-teste</i>	2	<i>5F Pós-teste</i>	4

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Nos restantes itens o **sujeito C** manteve a sua opinião inalterada, pois os valores das somas foram constantes do pré para o pós-teste.

De seguida apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Disciplina Rígida para a Idade*. Verifica-se que o **sujeito C** alterou a sua opinião positivamente nos itens 1J, 2J e 4A, pese embora neste último a opinião se mantenha negativa.

Tabela 18 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Disciplina Rígida para a Idade no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1F Pré-teste</i>	6	<i>1 F Pós-teste</i>	4
<i>2F Pré-teste</i>	7	<i>2F Pós-teste</i>	6
<i>3F Pré-teste</i>	6	<i>3F Pós-teste</i>	6
<i>1J Pré-teste</i>	4	<i>1 J Pós-teste</i>	6
<i>2J Pré-teste</i>	2	<i>2J Pós-teste</i>	4
<i>3J Pré-teste</i>	6	<i>3J Pós-teste</i>	6
<i>4A Pré-teste</i>	1	<i>4A Pós-teste</i>	2
<i>4B Pré-teste</i>	2	<i>4B Pós-teste</i>	2
<i>11E Pré-teste</i>	7	<i>11E Pós-teste</i>	6

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Verifica-se que nos itens 1F, 3J e 4B a opinião do sujeito se manteve constante, não havendo por isso diferenças significativas do pré para o pós-teste.

Os itens 2F e 11E evidenciaram um decréscimo dos valores das somas, mostrando que o sujeito alterou a sua opinião quanto às afirmações presentes nestes dois itens.

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Disciplina Inconsistente*, relativamente ao **sujeito C**. Apenas nos itens 5A e 5H se registou um aumento dos valores das somas do pré para o pós-teste.

Tabela 19 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Disciplina Inconsistente para a Idade no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>5A Pré-teste</i>	1	<i>5A Pós-teste</i>	2
<i>5B Pré-teste</i>	1	<i>5B Pós-teste</i>	1
<i>5C Pré-teste</i>	4	<i>5C Pós-teste</i>	4
<i>5D Pré-teste</i>	1	<i>5D Pós-teste</i>	1
<i>5G Pré-teste</i>	6	<i>5G Pós-teste</i>	2
<i>5H Pré-teste</i>	2	<i>5H Pós-teste</i>	4

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Nos itens 5B, 5C e 5D o sujeito manteve a sua opinião e apenas no item 5G se registou um decréscimo acentuado, mostrando assim uma clara alteração na opinião do sujeito relativamente à afirmação presente no item.

De seguida, apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito C** relativamente à *Disciplina Apropriada* no pré e no pós-teste.

Verificou-se um aumento dos valores das somas nos itens 2E, 3G e 11B mostrando assim que o sujeito alterou a sua opinião positivamente do pré para o pós-teste.

Tabela 20 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Disciplina Apropriada no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1 C Pré-teste</i>	7	<i>1 C Pós-teste</i>	7
<i>2C Pré-teste</i>	7	<i>2C Pós-teste</i>	7
<i>3C Pré-teste</i>	6	<i>3C Pós-teste</i>	6
<i>1E Pré-teste</i>	7	<i>1E Pós-teste</i>	4
<i>2E Pré-teste</i>	4	<i>2E Pós-teste</i>	6
<i>3E Pré-teste</i>	6	<i>3E Pós-teste</i>	4
<i>1G Pré-teste</i>	6	<i>1G Pós-teste</i>	6
<i>2G Pré-teste</i>	7	<i>2G Pós-teste</i>	6
<i>3G Pré-teste</i>	6	<i>3G Pós-teste</i>	7
<i>1K Pré-teste</i>	7	<i>1K Pós-teste</i>	6
<i>2K Pré-teste</i>	7	<i>2K Pós-teste</i>	6
<i>3K Pré-teste</i>	7	<i>3K Pós-teste</i>	6
<i>11A Pré-teste</i>	6	<i>11A Pós-teste</i>	4
<i>11B Pré-teste</i>	4	<i>11B Pós-teste</i>	6
<i>11C Pré-teste</i>	7	<i>11C Pós-teste</i>	7
<i>11D Pré-teste</i>	7	<i>11D Pós-teste</i>	6

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Nos itens 1C, 2C, 3C, 1G e 11C o **sujeito C** manteve a sua opinião constante do pré para o pós-teste, e em todos os itens os valores foram quase máximos (S=6 ou S=7).

Nos itens 1E, 2G, 1K, 2K, 3K, 11A e 11D os valores diminuíram do pré para o pós-teste, no entanto todos registaram somas suficientemente elevadas para afirmar que o sujeito C concorda com as afirmações nos itens.

Apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito C** relativamente à *Disciplina Positiva* no pré e no pós-teste. Os resultados apresentados mostram um aumento nos valores das somas para os itens 6D, 6E, 8B e 9C do pré para o pós-teste, sendo o item 6E o que se alterou para uma pontuação mais elevada (S=6).

Tabela 21 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente à Parentalidade Positiva no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>6 B Pré-teste</i>	7	<i>6B Pós-teste</i>	7
<i>6C Pré-teste</i>	7	<i>6C Pós-teste</i>	6
<i>6D Pré-teste</i>	2	<i>6D Pós-teste</i>	4
<i>6E Pré-teste</i>	4	<i>6E Pós-teste</i>	6
<i>6F Pré-teste</i>	6	<i>6F Pós-teste</i>	6
<i>7 Pré-teste</i>	2	<i>7 Pós-teste</i>	2
<i>8A Pré-teste</i>	3	<i>8A Pós-teste</i>	3
<i>8B Pré-teste</i>	2	<i>8B Pós-teste</i>	3
<i>9A Pré-teste</i>	1	<i>9B Pós-teste</i>	1
<i>9C Pré-teste</i>	1	<i>9C Pós-teste</i>	2
<i>9D Pré-teste</i>	1	<i>9DPós-teste</i>	1
<i>9E Pré-teste</i>	2	<i>9E Pós-teste</i>	1
<i>9G Pré-teste</i>	6	<i>9G Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Nos itens 6B, 6F, 8A, 9A e 9D os valores das somas mantiveram-se do pré para o pós-teste o que permite concluir que o **sujeito C** teve uma opinião similar nas duas fases de teste.

Os restantes itens apresentaram um decréscimo nos valores das somas podendo concluir que houve uma alteração na opinião, neste caso negativamente.

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Expetativas Claras*. Verifica-se que na maioria dos itens não houve diferenças nos que diz respeito à opinião do **sujeito C** no pré e no pós-teste, com exceção do item 10B, que registou uma diminuição (pré-teste S=7 e pós-teste S=6).

Tabela 22 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente a *Expetativas Claras* no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>10A Pré-teste</i>	6	<i>10A Pós-teste</i>	6
<i>10B Pré-teste</i>	7	<i>10B Pós-teste</i>	6
<i>10C Pré-teste</i>	6	<i>10C Pós-teste</i>	6

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram um decréscimo).

Salientou-se ainda que os itens registaram somas altas, ou seja, a variar entre 6 e 7 pontos o que revela uma quase total concordância com as afirmações presentes nos itens.

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Monitorização*. Salientando-se que apenas um item registou um aumento do pré para o pós-teste (S=1 e S=2, respetivamente). No entanto este aumento foi bastante residual, mantendo-se a opinião do **sujeito C** negativa em ambas os testes.

Tabela 23 - Somatórios das respostas do Sujeito C, relativamente a Monitorização no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>12 Pré-teste</i>	4	<i>12 Pós-teste</i>	4
<i>13 Pré-teste</i>	4	<i>13 Pós-teste</i>	4
<i>14A Pré-teste</i>	7	<i>14A Pós-teste</i>	7
<i>14B Pré-teste</i>	6	<i>14B Pós-teste</i>	6
<i>14C Pré-teste</i>	4	<i>14C Pós-teste</i>	2
<i>15A Pré-teste</i>	1	<i>15A Pós-teste</i>	1
<i>15B Pré-teste</i>	7	<i>15B Pós-teste</i>	2
<i>15C Pré-teste</i>	7	<i>15C Pós-teste</i>	7
<i>15D Pré-teste</i>	1	<i>15D Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Nos itens 12, 13, 14A, 14B, 15A e 15C os valores das somas mantiveram-se, mostrando assim que o sujeito C não alterou a sua opinião do pré para o pós-teste. Apenas os itens 14C e 15B registaram um decréscimo nos valores da soma sendo este último mais acentuado (pré-teste S=7 e pós-teste S=2).

De seguida, apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito D** relativamente à *Disciplina Rígida* no pré e no pós-teste. Os resultados apresentados mostram que em nenhum item se verificou um aumento nos valores das somas do pré para o pós-teste. Houve nos itens 1B, 2D e 1I um decréscimo no valor da soma o que revela que nestes itens o sujeito D alterou a sua opinião negativamente, quanto às afirmações presentes nos itens.

Tabela 24 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Rígida no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1B Pré-teste</i>	6	<i>1 B Pós-teste</i>	4
<i>2B Pré-teste</i>	4	<i>2B Pós-teste</i>	4
<i>3B Pré-teste</i>	6	<i>3B Pós-teste</i>	-
<i>1D Pré-teste</i>	4	<i>1 D Pós-teste</i>	4
<i>2D Pré-teste</i>	2	<i>2D Pós-teste</i>	1
<i>3D Pré-teste</i>	6	<i>3D Pós-teste</i>	-
<i>1H Pré-teste</i>	2	<i>1 H Pós-teste</i>	2
<i>2H Pré-teste</i>	2	<i>2H Pós-teste</i>	2
<i>3H Pré-teste</i>	2	<i>3H Pós-teste</i>	-
<i>1I Pré-teste</i>	4	<i>1 I Pós-teste</i>	2
<i>2I Pré-teste</i>	2	<i>2I Pós-teste</i>	2
<i>3I Pré-teste</i>	4	<i>3I Pós-teste</i>	-
<i>5E Pré-teste</i>	6	<i>5E Pós-teste</i>	-
<i>5F Pré-teste</i>	2	<i>5F Pós-teste</i>	-

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram um decréscimo).

Certificou-se ainda que nos itens 2B, 1D, 1H, 2H e 2I a opinião do sujeito se manteve similar já que os valores se mantiveram constante do pré para o pós-teste, sendo os três últimos valores indicadores de uma opinião negativa quanto à afirmação presente no item.

Para os itens 3B, 3D, 3H, 3I, 5E e 5F o sujeito não respondeu no pós-teste, ficando apenas com a opinião manifestada no pré-teste.

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Disciplina Rígida para a Idade*, relativamente ao **sujeito D**. Verificou-se que apenas o item 2F registou um aumento do pré para o pós-teste (S=4 e S=6, respetivamente).

Tabela 25 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Rígida para a Idade no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1F Pré-teste</i>	4	<i>1 F Pós-teste</i>	4
<i>2F Pré-teste</i>	4	<i>2F Pós-teste</i>	6
<i>3F Pré-teste</i>	4	<i>3F Pós-teste</i>	-
<i>1J Pré-teste</i>	2	<i>1 J Pós-teste</i>	1
<i>2J Pré-teste</i>	2	<i>2J Pós-teste</i>	2
<i>3J Pré-teste</i>	2	<i>3J Pós-teste</i>	-
<i>4A Pré-teste</i>	6	<i>4A Pós-teste</i>	-
<i>4B Pré-teste</i>	1	<i>4B Pós-teste</i>	-
<i>11E Pré-teste</i>	4	<i>11E Pós-teste</i>	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Nos itens 1F e 2J opinião do **sujeito D** manteve-se constante, podendo concluir-se que este não alterou a sua opinião do pré para o pós-teste.

Nos itens 1J e 11E registou-se um decréscimo nos valores da soma dos itens evidenciando uma alteração da opinião do **sujeito D** negativa, em relação às afirmações presentes nos itens.

Nos restantes itens o sujeito não respondeu ao pós-teste.

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Disciplina Inconsistente*. Verifica-se que o **sujeito D** não respondeu a qualquer item no pós-teste.

Tabela 26 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Inconsistente no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>5A Pré-teste</i>	4	<i>5A Pós-teste</i>	-
<i>5B Pré-teste</i>	4	<i>5B Pós-teste</i>	-
<i>5C Pré-teste</i>	4	<i>5C Pós-teste</i>	-
<i>5D Pré-teste</i>	2	<i>5D Pós-teste</i>	-
<i>5G Pré-teste</i>	6	<i>5G Pós-teste</i>	-
<i>5H Pré-teste</i>	4	<i>5H Pós-teste</i>	-

No que diz respeito aos valores das somas no pré-teste, note-se que todos os itens revelam uma opinião favorável à exceção do item 5D que mostra alguma discórdia relativamente a este item.

Na tabela seguinte, apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito D** relativamente à *Disciplina Apropriada* no pré e no pós-teste. Os resultados apresentados mostram um aumento nos valores das somas para os itens 1C, 2c, 1E, 1G, 2G, 2K, 11A e 11C, sendo o item 11C o que evidenciou um aumento mais elevado comparativamente com os restantes (pré teste S=1 e pós teste S=7).

Tabela 27 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à Disciplina Apropriada no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>1C Pré-teste</i>	2	<i>1 C Pós-teste</i>	6
<i>2C Pré-teste</i>	4	<i>2C Pós-teste</i>	6
<i>3C Pré-teste</i>	6	<i>3C Pós-teste</i>	-
<i>1E Pré-teste</i>	2	<i>1E Pós-teste</i>	4
<i>2E Pré-teste</i>	4	<i>2E Pós-teste</i>	4
<i>3E Pré-teste</i>	4	<i>3E Pós-teste</i>	-
<i>1G Pré-teste</i>	4	<i>1G Pós-teste</i>	6
<i>2G Pré-teste</i>	4	<i>2G Pós-teste</i>	6
<i>3G Pré-teste</i>	4	<i>3G Pós-teste</i>	-
<i>1K Pré-teste</i>	4	<i>1K Pós-teste</i>	4
<i>2K Pré-teste</i>	6	<i>2K Pós-teste</i>	7
<i>3K Pré-teste</i>	4	<i>3K Pós-teste</i>	-
<i>11A Pré-teste</i>	4	<i>11A Pós-teste</i>	6
<i>11B Pré-teste</i>	6	<i>11B Pós-teste</i>	4
<i>11C Pré-teste</i>	1	<i>11C Pós-teste</i>	7
<i>11D Pré-teste</i>	4	<i>11D Pós-teste</i>	4

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Salienta-se também que nos itens 2E, 1K e 11D o sujeito não alterou a sua opinião, pois os valores das somas dos itens mantiveram-se constantes.

No item 11B houve um decréscimo nos valores da soma o que revela uma alteração, neste caso negativa, na opinião do sujeito D em relação à afirmação presente no item. Como se pode observar os itens 3C, 3E, 3G e 3K o sujeito não respondeu aos itens no pós-teste.

Apresentam-se os somatórios das respostas do **sujeito D** relativamente à *Parentalidade Positiva* no pré e no pós-teste. Os itens 6F, 8^a e 8B registaram um aumento nos valores da soma do pré-teste para o pós-teste, sendo a mais acentuada no item 6F (S=2 e S=6).

Tabela 28 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente à *Disciplina Positiva* no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
6 B Pré-teste	6	6B Pós-teste	6
6C Pré-teste	4	6C Pós-teste	4
6D Pré-teste	4	6D Pós-teste	4
6E Pré-teste	6	6E Pós-teste	6
6F Pré-teste	2	6F Pós-teste	6
7 Pré-teste	3	7 Pós-teste	2
8A Pré-teste	2	8A Pós-teste	4
8B Pré-teste	2	8B Pós-teste	3
9A Pré-teste	4	9B Pós-teste	2
9C Pré-teste	2	9C Pós-teste	2
9D Pré-teste	1	9DPós-teste	1
9E Pré-teste	6	9E Pós-teste	4
9G Pré-teste	4	9G Pós-teste	2

(As somas apresentadas na tabela que se encontram destacadas por uma outra cor, são as que sofreram uma evolução positiva).

Relativamente aos itens 6B, 6C, 6D, 6E, 9C e 9D não houve diferenças significativas nas respostas dadas no pré e no pós-teste, já que os valores das somas se mantiveram constantes. Estes resultados permitem concluir que o **sujeito D** não alterou a sua opinião nas duas fases de teste.

Nos itens 7, 9A, 9E e 9G houve um decréscimo nos valores das somas dos itens o que revela uma alteração da opinião do **sujeito D**, neste caso negativamente.

De seguida apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Expetativas Claras*. Verifica-se que em 100% dos itens não houve diferenças nos que diz respeito à opinião do **sujeito D** no pré e no pós-teste.

Tabela 29 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente a Expetativas Claras no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>10A Pré-teste</i>	6	<i>10A Pós-teste</i>	6
<i>10B Pré-teste</i>	7	<i>10B Pós-teste</i>	7
<i>10C Pré-teste</i>	6	<i>10C Pós-teste</i>	6

Note-se ainda que os valores obtidos nas somas foram bastante elevados evidenciando um nível de concordância bastante elevado no que diz respeito às afirmações presentes nos itens.

Apresentam-se os resultados das somas dos itens para a *Monitorização*. Verificou-se que o **sujeito D** não respondeu a qualquer item no pré-teste, tendo apenas respondido a todos os itens no pós-teste.

Tabela 30 - Somatórios das respostas do Sujeito D, relativamente a Monitorização no pré e no pós-teste

	Soma		Soma
<i>12 Pré-teste</i>	-	<i>12 Pós-teste</i>	7
<i>13 Pré-teste</i>	-	<i>13 Pós-teste</i>	7
<i>14A Pré-teste</i>	-	<i>14A Pós-teste</i>	7
<i>14B Pré-teste</i>	-	<i>14B Pós-teste</i>	6
<i>14C Pré-teste</i>	-	<i>14C Pós-teste</i>	2
<i>15A Pré-teste</i>	-	<i>15A Pós-teste</i>	1
<i>15B Pré-teste</i>	-	<i>15B Pós-teste</i>	6
<i>15C Pré-teste</i>	-	<i>15C Pós-teste</i>	6
<i>15D Pré-teste</i>	-	<i>15D Pós-teste</i>	1

Verificou-se igualmente que o sujeito tem uma opinião negativa relativamente aos itens 14C, 15A e 15D sendo as restantes bastante elevadas. Nos itens onde as somas variam entre 6 e 7 pode concluir-se que o **sujeito D** está praticamente de acordo com as afirmações presentes nos itens.

Segundo objetivo: promover o autoconhecimento enquanto pessoas e pais.

Referente ao **sujeito A**, no que diz respeito aos valores das somas obtidos no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças no item “*Conheço-me muito bem enquanto pessoa*” / “*Conheço-me melhor enquanto pessoa*” (S=4).

Neste item verificou-se que o **sujeito A** tem uma opinião formada relativamente à forma como se conhece como pessoa.

O **sujeito B**, no que diz respeito ao item “*Conheço-me muito bem enquanto pessoa*” / “*Conheço-me melhor enquanto pessoa*” no pré-teste revela uma ausência de opinião em relação a esta questão (S=3), apresentando uma melhoria no pós-teste afirmando que se conhece melhor enquanto pessoa (S=4). Os seguintes resultados manifestaram uma evolução do pré e no pós-teste.

Quadro 1 - Somatório da resposta do Sujeito B, referente ao autoconhecimento no pré e no pós-teste

	Soma
Conheço-me muito bem enquanto pessoa	3
Conheço-me melhor enquanto pessoa	4

Relativamente ao **Sujeito C** no que diz respeito aos valores das somas obtidos no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças nos itens “*Conheço-me muito bem enquanto pessoa*” / “*Conheço-me melhor enquanto pessoa*” (S=5), concordando totalmente com a afirmação.

Por fim o **sujeito D**, apresenta os resultados obtidos no Quadro seguinte que mostram que houve um decréscimo nos valores da soma para o item “*Conheço-me muito bem enquanto pessoa*” / “*Conheço-me melhor enquanto pessoa*”, o que revela que no pré-teste o **sujeito D** tinha uma ideia positiva acerca do seu conhecimento enquanto pessoa (S=4), no entanto no pós- teste demonstrou falta de opinião (S=3).

Quadro 2 - Somatório da resposta do Sujeito D, referente ao autoconhecimento no pré e no pós-teste

	Soma
Conheço-me muito bem enquanto pessoa	4
Conheço-me melhor enquanto pessoa	3

Terceiro objetivo: fomentar a autoestima atendendo também a aspetos pessoais e parentais.

Relativamente a este objetivo o **sujeito A** no item “*No geral estou satisfeito comigo mesmo*”/ “*Estou mais satisfeito comigo mesmo*” o mesmo mostra alguma concordância no pré-teste (S=4), ainda assim o pós-teste revela que nem concorda nem discorda (S=3), ou seja, falta de opinião acerca da satisfação consigo próprio.

Quadro 3 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente a autoestima no pré e no pós-teste

	Soma
No geral estou satisfeito comigo mesmo	4
Estou mais satisfeito comigo mesmo.	3

Referente ao **sujeito B** e relativamente ao item “*No geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo*”/ “*Estou mais satisfeito comigo mesmo*” o mesmo concorda com a afirmação no pré-teste (S=4), após a intervenção ou seja no pós-teste o mesmo pontua o máximo da escala (S=5).

Quadro 4 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente a autoestima no pré e no pós-teste

	Soma
No geral estou satisfeito comigo mesmo	4
Estou mais satisfeito comigo mesmo	5

Alusivo ao **sujeito C**, no que diz respeito ao valor da soma obtido no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças no item “*No geral estou satisfeito comigo mesmo*”/ “*Estou mais satisfeito comigo mesmo*” (S=4), concordando com a afirmação.

Sujeito D, no que diz respeito ao valor da soma obtido no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças no item, “*No geral estou satisfeito comigo mesmo*” / “*Estou mais satisfeito comigo mesmo*” (S=4), verificando-se que o mesmo têm uma opinião formada relativamente ao seu grau de satisfação consigo próprio.

Quarto objetivo: incentivar o bem-estar subjetivo/felicidade dos participantes com relevância na parentalidade.

O **sujeito A** no que diz respeito aos valores das somas obtidos no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças no item “*Acredito que o meu filho vai ter uma boa vida*” / “*Acredito mais que o meu filho vai ter uma vida boa*” (S=3). Neste item verificou-se que o **sujeito A** não concordou nem discordou com a afirmação, não tendo uma opinião formada sobre a questão.

Os resultados obtidos no Quadro seguinte mostram que houve um decréscimo nos valores da soma para o item “*Acredito que a minha vida vai correr bem*”, o que

revela que no pré teste o **sujeito A** tinha uma ideia positiva acerca do seu futuro (S=4), no entanto o pós-teste demonstrou falta de opinião (S=3).

Quadro 5 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente ao bem-estar subjetivo/felicidade no pré e no pós-teste

	Soma
Acredito que a minha vida vai correr bem	4
Acredito mais que a minha vida vai correr bem	3

Relativamente ao **sujeito B**, no que diz respeito aos valores das somas obtidos no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças nos itens “*Acredito que o meu filho vai ter uma boa vida*” / “*Acredito que o meu filho vai ter uma vida boa*” (S=3) e “*Acredito que a minha vida vai correr bem*” (S=4) / “*Acredito mais que a minha vida vai correr bem*” (S=4). No primeiro item verificou-se que o sujeito B têm uma opinião formada relativamente à forma positiva como prevê as expetativas para o futuro do seu filho. O mesmo não se pode concluir no item “*Acredito que o meu filho vai ter uma boa vida*”, onde se verificou que o **sujeito B** não concordou nem discordou com a afirmação.

Alusivo ao **sujeito C**, no que diz respeito aos valores das somas obtidos no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças nos itens “*Acredito que o meu filho vai ter uma boa vida*” / “*Acredito que o meu filho vai ter uma vida boa*” (S=5) e “*Acredito que a minha vida vai correr bem*” / “*Acredito mais que a minha vida vai correr bem*” (S=4), concordando com as afirmações.

Por fim o **sujeito D**, no que diz respeito aos valores das somas obtidos no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças nos itens, “*Acredito que o meu filho vai ter uma boa vida*” / “*Acredito que o meu filho vai ter uma vida boa*” (S=3), verificando-se que o **sujeito D** não concorda nem discorda com a afirmação.

Relativamente ao item “*Acredito que a minha vida vai correr bem*” o **sujeito D** não tem uma opinião formada, referindo que nem concorda nem discorda (S=3) enquanto no pós-teste revelou acreditar que a sua vida vai correr bem (S=4), podendo observar-se no quadro abaixo a soma do mesmo.

Quadro 6 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente ao bem-estar subjetivo/felicidade no pré e no pós-teste

	Soma
Acredito que a minha vida vai correr bem	3
Acredito mais que a minha vida vai correr bem	4

Quinto Objetivo: finalmente o último objetivo, promover competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva.

O **sujeito A** no que diz respeito ao valor da soma obtido no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças no item “*Sei como comunicar com o meu filho*”/ “*Sinto-me mais confiante, sobre como falar com o meu filho*” (S=4), verificando-se assim que o sujeito A têm uma opinião formada relativamente à forma como comunica com o filho.

No que diz respeito ao item “*Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade*”/ “*Sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança*”, verificou-se que no pré-teste o **Sujeito A** não concordou nem discordou da afirmação (S=3), mas o pós-teste mostra uma diferença relevante pois atinge o valor máximo da escala (S=5). Para o item “*Não tenho dúvidas como educar o meu filho*”/ “*Tenho menos dúvidas como educar o meu filho*” o pré teste mostrou a ausência de opinião formada (S=3), enquanto o pós-teste revelou alguma concordância por parte dos intervenientes no estudo (S=4).

O item “*Sei a diferença entre disciplina e castigo*” mostrou no pré-teste que o **sujeito A** esta de acordo com a afirmação, mas no pós-teste revelou que os mesmos estão mais certos entre o que é a disciplina e o castigo (S=5).

Relativamente ao conhecimento acerca do item “Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos na educação” registou-se no pré-teste ausência de opinião formada acerca do mesmo (S=3), enquanto o pós-teste mostra alguma concordância a respeito de atitudes/comportamentos positivos (S=4).

Por fim, no item “*Sei moldar os comportamentos com recompensas*” verificou-se que o **sujeito A** esta de acordo tanto no pré-teste (S=4) como no pós-teste (S=5), mas neste último revelam um maior conhecimento no que diz respeito a comportamento e recompensas. No quadro seguinte podemos analisar os resultados que manifestaram uma evolução positiva do pré e no pós-teste.

Quadro 7 - Somatório da resposta do Sujeito A, referente à promoção de competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva no pré e no pós-teste

	Soma
Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade	3
Não tenho dúvidas como educar o meu filho	3
Sei a diferença entre disciplina e castigo	4
Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos	3
Sei moldar os comportamentos com recompensas	4
Sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança.	5
Tenho menos dúvidas como educar o meu filho	4
Sei a diferença entre disciplina e castigo	5
Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos	4
Sei moldar os comportamentos com recompensas	5

Relativamente ao **sujeito B**, no que diz respeito ao valor da soma obtidos no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças nos item “*Sei como comunicar com o meu filho*” / “*Sinto-me mais confiante, sobre como falar com o meu filho*” (S=4), verificando-se que o mesmo tem uma opinião formada relativamente à forma como comunica com o filho.

No item “*Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade*”/“*Sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança*”, verificou-se que no pré-teste o **sujeito B** discordou da afirmação (S=2), mas o pós-teste mostra uma diferença relevante pois atinge o valor máximo da escala (S=5), igualmente para o item “*Não tenho dúvidas como educar o meu filho*”/ “*Tenho menos dúvidas como educar o meu filho*” o pré-

teste revelou a existência de dúvidas na educação do filho (S=2), enquanto o pós-teste revelou uma evolução positiva obtendo o valor máximo da escala (S=5).

O item “*Sei a diferença entre disciplina e castigo*” mostrou no pré-teste que o **sujeito B** não tem uma opinião formada, referindo que nem concorda nem discorda (S=3) enquanto no pós-teste revelou concordar saber a diferença entre o que é a disciplina e o castigo (S=4). Relativamente ao conhecimento acerca de quais a atitude que promovem os comportamentos positivos registou-se no pré-teste ausência de opinião formada acerca do item (S=3), enquanto o pós-teste mostra total concordância a respeito de atitudes/comportamentos positivos (S=5).

Por último, no item “*Sei moldar os comportamentos com recompensas*” verificou-se que o **sujeito B** nem concorda nem discorda no pré-teste (S=3), no pós-teste revela um maior conhecimento no que diz respeito a comportamento e recompensas concordando com a afirmação (S=4). Os seguintes resultados relativamente ao quadro que se segue manifestaram uma evolução do pré e no pós-teste.

Quadro 8 - Somatório da resposta do Sujeito B, referente à promoção de competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva no pré e no pós-teste

	Soma
Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade	2
Não tenho dúvidas como educar o meu filho	2
Sei a diferença entre disciplina e castigo	3
Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos	3
Sei moldar os comportamentos com recompensas	3
Sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança.	5
Tenho menos dúvidas como educar o meu filho	5
Sei a diferença entre disciplina e castigo	4
Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos	5
Sei moldar os comportamentos com recompensas	4

Sujeito C, no que diz respeito aos valores das somas obtidos no pré e no pós-teste, não foram registadas diferenças nos itens “*Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos*”/ “*Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos*” (S=5) e “*Sei moldar os comportamentos com recompensas*”/“*Sei moldar os comportamentos com recompensas*” (S=4), concordando totalmente com as afirmações.

No que diz respeito ao item “*Sei como comunicar com o meu filho*” / “*Sinto-me mais confiante, sobre como falar com o meu filho*” no pré-teste o **sujeito C** afirma concordar (S=4), apresentando uma melhoria no pós-teste afirmando que se sente mais confiante sobre como falar com o seu filho (S=5).

No item “*Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade*”/“*Sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança*”, verificou-se que no pré-teste o **sujeito C** concorda com a afirmação (S=4), nomeadamente ao pós-teste mostra uma evolução pontuando o valor máximo da escala (S=5), igualmente para o item “*Não tenho dúvidas como educar o meu filho*”/ “*Tenho menos dúvidas como educar o meu filho*” o pré teste revelou a existência de dúvidas na educação do filho (S=2), enquanto o pós-teste revelou uma evolução positiva obtendo o valor máximo da escala (S=5).

Finalmente o item “*Sei a diferença entre disciplina e castigo*” mostrou no pré-teste que o **sujeito C** tem uma opinião formada, referindo que concorda (S=4) no enquanto no pós-teste revelou concordar totalmente sobre saber a diferença entre o que é a disciplina e o castigo (S=5). De seguida apresentam-se os resultados da soma dos itens que tiveram um progresso no pré e no pós-teste.

Quadro 9 - Somatório da resposta do Sujeito C, referente à promoção de competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva no pré e no pós-teste

	Soma
Sei como comunicar com o meu filho	4
Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade	4
Não tenho dúvidas como educar o meu filho	2
Sei a diferença entre disciplina e castigo	4
Sinto-me mais confiante, sobre como falar com o meu filho	5
Sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança.	5
Tenho menos dúvidas como educar o meu filho	4
Sei a diferença entre disciplina e castigo	5

Relativamente ao **sujeito D**, no que diz respeito ao item “*Sei como comunicar com o meu filho*” / “*Sinto-me mais confiante, sobre como falar com o meu filho*” no pré-teste o mesmo revela que nem concorda nem discorda (S=3), apresentando uma

melhoria no pós-teste afirmando que se sente mais confiante sobre como falar com o seu filho (S=4).

No item “*Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade*”/“*Sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança*”, verificou-se que no pré-teste o **sujeito D** discordou da afirmação (S=2), mas o pós-teste mostra uma diferença pois atinge o valor de escala (S=4), seguidamente para o item “*Não tenho dúvidas como educar o meu filho*”/ “*Tenho menos dúvidas como educar o meu filho*” o pré teste revelou a existência de dúvidas na educação do filho (S=2), enquanto o pós-teste revelou uma evolução positiva obtendo o valor da escala (S=4).

O item “*Sei a diferença entre disciplina e castigo*” mostrou no pré-teste que o **sujeito D** não tem uma opinião formada, referindo que nem concorda nem discorda (S=3) enquanto no pós-teste revelou concordar saber a diferença entre o que é a disciplina e o castigo (S=4). Relativamente ao conhecimento acerca de quais a atitude que promovem os comportamentos positivos registou-se no pré teste ausência de opinião formada acerca do item (S=3), enquanto o pós-teste mostra total concordância a respeito de atitudes/comportamentos positivos (S=5).

Por fim, no item “*Sei moldar os comportamentos com recompensas*” verificou-se que o **sujeito D** discorda no pré-teste (S=2), no pós-teste revela um maior conhecimento no que diz respeito a comportamento e recompensas obtendo o valor máximo da escala (S=5). Os seguintes resultados manifestaram uma evolução do pré e no pós-teste, que serão apresentados no quadro seguinte.

Quadro 10 - Somatório da resposta do Sujeito D, referente à promoção de competências parentais ajustadas recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva no pré e no pós-teste

	Soma
Sei como comunicar com o meu filho	3
Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade	2
Não tenho dúvidas como educar o meu filho	2
Sei a diferença entre disciplina e castigo	3
Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos	3
Sei moldar os comportamentos com recompensas	2
Sinto-me mais confiante sobre como falar com o meu filho	4
Sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança.	4
Tenho menos dúvidas como educar o meu filho	4
Sei a diferença entre disciplina e castigo	4
Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos	5
Sei moldar os comportamentos com recompensas	5

6. Discussão

Neste ponto, pretende-se efetuar uma síntese e uma análise crítica dos resultados encontrados, tendo em conta o enquadramento teórico que lhe está subjacente e que conduziu este estudo.

O presente trabalho teve como principal objetivo, avaliar a eficácia de um programa de promoção de práticas educativas parentais com cuidadores, pretendeu-se que os pais ajustassem algumas práticas parentais menos adequadas mas também, que promovessem algumas dimensões mais pessoais.

Para o efeito, foram analisadas cinco dimensões. Uma delas foi avaliada pelo questionário de práticas parentais, que está dividido em sete subescalas: disciplina rígida, disciplina rígida para a idade, disciplina inconsistente, disciplina apropriada, disciplina positiva, expectativas claras e monitorização. As restantes foram avaliadas através do questionário sociodemográfico, prendem-se com a promoção do autoconhecimento enquanto pessoas e pais, fomentam a autoestima atendendo a aspetos pessoais e parentais, incentivam o bem-estar subjetivo/felicidade dos participantes, com relevância na parentalidade e, por ultimo, promover competências parentais ajustadas, recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva. Esta análise foi efetuada em dois momentos - no pré e no pós-teste.

No que diz respeito ao *primeiro objetivo*, em que se pretendia avaliar as diferenças entre o pré-teste e pós-teste nas dimensões, não se verificaram alterações consideráveis na maioria das subescalas disciplina rígida, disciplina rígida para a idade, disciplina inconsistente, disciplina apropriada, disciplina positiva, expectativas claras e monitorização. Nesta fase seria de esperar um aumento destas competências neste grupo, por influência do programa de promoção a que estes pais foram sujeitos.

O autor Goleman (1995) refere vários estudos que evidenciam que o modo como os pais lidam com os filhos – com uma disciplina severa, com compreensão empática, com indiferença ou com ternura – tem consequências profundas e duradouras para a vida emocional da criança. Tais investigações são reveladoras de três formas de lidar com as emoções das crianças, que podem acarretar repercussões negativas para o seu desenvolvimento emocional. Ignorar completamente os sentimentos da criança: as perturbações emocionais da criança não são valorizadas, os pais negligenciam os momentos emocionais, como uma oportunidade para se aproximarem mais da criança ou ajudarem-na a ser mais capaz na sua vida emocional; Ser demasiado permissivo: os pais apercebem-se dos sentimentos da criança, mas partem do princípio que é adequada

a forma que a criança encontra para lidar com as suas emoções. Assim, raramente intervêm para mostrar à criança uma resposta emocional alternativa; Não demonstrar respeito pelos sentimentos da criança: os pais são severos e duros, quer nas críticas, quer nos castigos, reprimindo os sentimentos dos filhos.

Um dos fatores explicativos dos resultados encontrados poderá relacionar-se com o facto de as mães terem os filhos em acompanhamento psicológico, e como tal algumas das práticas poderem já ter sido de alguma forma abordadas nas consultas. Assim, aquando do preenchimento do QPP a familiaridade do tema poderá ter contribuído para respostas cujos valores refletem uma utilização de tais práticas.

Julgamos que a desejabilidade social poderá ter sido um fator importante na fase pré e no pós-teste de preenchimento do instrumento, podendo ter interferido nas respostas dos sujeitos, pois apesar de se ter tornado o momento informal e de se ter explicado aos cuidadores que a técnica estaria completamente disponível para esclarecer qualquer dúvida, tal facto não se verificou.

No que diz respeito aos resultados obtidos *no segundo objetivo, promover o autoconhecimento enquanto pessoas* e pais, metade dos sujeitos não sofreram alterações positivas relativamente ao pré e pós-teste. Referente à outra metade, um deles manteve a sua opinião inalterada, concordando que se conhece muito bem enquanto pessoa, sendo que o outro sujeito apresenta uma evolução negativa quanto ao seu autoconhecimento.

Na análise referente *ao terceiro objetivo, fomentar a autoestima atendendo a aspetos pessoais e parentais*, pode-se concluir que antes da intervenção todos os sujeitos apresentavam uma boa autoestima, contudo, após a intervenção, a maioria dos sujeitos não apresentou alterações, apenas um dos sujeitos mostra uma evolução positiva; relativamente ao outro sujeito, apresenta uma evolução negativa quanto à sua autoestima.

Importa salientar que o conhecimento de si próprio, enquanto pessoas e pais, possibilitará a promoção de uma autoimagem positiva e de autoconfiança, promovendo a autoestima. A autoestima está estreitamente relacionada com a integração social e com a aceitação das responsabilidades subjacentes às funções parentais (Correia & Serrano, 2000). Nesse âmbito, os pais devem ter em conta que a sua autoestima apropriada é relevante na relação que vão ter com os filhos. É importante também, que os pais tomem consciência de que, durante a infância, o ser humano aprende e se fortalece conforme os modelos na família. Essa aprendizagem é sensível e integra na criança,

marcas, positivas ou não, que vão permanecer na estrutura emocional do ser humano enquanto adulto (Dadam, 2011).

Podemos salientar que relativamente *ao quarto objetivo, incentivar o bem-estar subjetivo/felicidade dos participantes com relevância na parentalidade*, pode concluir-se que após a intervenção nos mesmos, a sua maioria não apresentou alterações. No entanto, o sujeito A tinha uma opinião positiva acerca do seu futuro, após a intervenção demonstrou falta de opinião. Quanto ao sujeito D, apresenta uma evolução positiva, acreditando que a sua vida vai correr bem. No que respeita aos resultados evidenciadas pelos sujeitos perante esta variável pressupõe-se que o impacto do programa *Educar Crianças Felizes e Responsáveis* não foi positivo em virtude de não termos registado diferenças consideráveis.

Se os pais manifestarem um bem-estar, não só consigo próprios mas com a vida em geral, a relação com os filhos será seguramente mais satisfatória. Ser ou não feliz, é algo fundamental na vida das pessoas, nas famílias, no emprego, na educação, entre outros contextos socioculturais, ou seja, a procura da felicidade compõe o último objetivo da entidade humana (Oliveira, 2000).

A investigação científica tem revelado que o desenvolvimento sócio emocional das crianças depende, em grande medida, das interações e climas vividos no contexto da família (Hart, 1990).

De acordo com Roberts et al. (2002), o otimismo pode, efetivamente, ser ensinado à criança, ajudar a atenuar e mesmo prevenir alguns dos problemas característicos da infância e adolescência, na medida em que uma atitude otimista pode ser valiosa para que a criança negocie os desafios e adversidades, com os quais, certamente, se irá deparar no seu percurso de vida. Em consonância com esta ideia, Peterson (2000) refere que a aprendizagem social contribui para o desenvolvimento de uma atitude de otimismo, através de um processo de modelagem, pelo que há que prestar atenção às mensagens que as crianças recebem sobre o mundo e a vida, em geral.

A vida familiar assume-se, assim, como a primeira escola para a aprendizagem emocional: nas relações de intimidade que se podem experienciar, as pessoas aprendem como se sentem a respeito de si próprios e como os outros reagirão aos seus sentimentos; o que pensar acerca desses sentimentos e que escolhas têm ao seu alcance para reagir; como interpretar e exprimir as esperanças e os medos. Esta aprendizagem concretiza-se, não somente através do que os pais dizem e/ou fazem na interação direta

com as suas crianças, mas também enquanto modelos que são, na forma como lidam com os seus próprios sentimentos, bem como através dos modelos que transparecem da relação que, como casal, mantêm entre si (Goleman, 1995).

Por fim, quanto *ao quinto objetivo, promover competências parentais ajustadas, recorrendo à utilização de estratégias de disciplina positiva*, pode-se concluir que os todos os sujeitos, após a intervenção, apresentam uma evolução positiva. Face a este dado, sugere-se que a participação no programa de Educação Parental *Educar Crianças Felizes e Responsáveis* poderá explicar tais diferenças, assumindo que esta intervenção é eficaz na promoção deste constructo.

O estabelecimento de limites e o desenvolvimento de autocontrolo nas crianças, é importante para o ensinamento dos comportamentos que são aceitáveis ou não, bem como no auxílio de situações do mundo exterior (Teixeira, 2014).

Nesta medida, as crenças e significações pessoais e educativas, os estilos de comunicação, as capacidades para enfrentar os pequenos ou grandes problemas que a vida apresenta, a construção, o tipo de regras de funcionamento e de relação, e o clima afetivo criado pelos pais, pela criança e pela interação entre ambos, cumprem uma influência fundamental no equilíbrio sócio emocional dos menores (Marujo, 1997).

É importante salientar que uma grande parte das sessões do programa de intervenção, centrou-se em atividades que promovem as práticas parentais, nomeadamente como educar, a diferença entre disciplina e castigo, estilos de parentalidade, processo de desenvolvimento da criança e adolescente e ferramentas parentais positivas. Esta poderá ser uma justificação referente aos pais apresentarem melhores resultados, comparativamente às outras duas dimensões.

É relevante mencionar que o tempo decorrido entre o fim da intervenção e o momento da avaliação final, foi muito reduzido, tendo sido administrado o QPP e o Questionário Sociodemográfico na última sessão do programa, não tendo decorrido mais tempo, o que seria o ideal para uma reflexão dos conteúdos. Podendo assim não ter havido uma melhor consolidação das competências adquiridas durante as atividades realizadas e não havendo uma mudança mais significativa.

Por fim deveremos salientar o facto de os sujeitos que integraram a intervenção reconhecerem, após o término da mesma, mudanças pessoais alcançadas, sendo feita referência, por vezes tácita, outras vezes manifesta, a diferenças pessoais percebidas antes e depois da participação no programa.

7. Considerações Finais

A família é o contexto no qual o indivíduo vai adquirindo os primeiros hábitos, competências e comportamentos, que o acompanhará ao longo da sua vida. Os adultos que rodeiam uma criança, tem um papel muito importante na sua socialização. Porém, esta influência não é decisiva, uma vez que a educação não é um processo unidirecional, mas sim um processo influenciado por múltiplos fatores.

As práticas parentais são a forma dos cuidadores atuarem relativamente aos seus filhos, no seu dia-a-dia, na tomada de decisões e na resolução de conflitos. Criam-se expectativas e modelos, pelos quais se controlam os comportamentos e se demarcam limites, sendo estes os referenciais dos seus filhos.

Considera-se então ser, apropriado e importante, desenvolver programas de promoção de práticas parentais para cuidadores que, em alguns casos, pressupõem mudanças na forma de educar, no modo de estabelecer limites, na atenção que se presta aos filhos, no modo de interagir com os educandos.

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

As práticas educativas parentais, relativas ao estabelecimento de limites à comunicação, ao ensino de responsabilidades e à expressão de afeto, são citadas como essenciais à promoção de autoestima, autonomia e habilidades sociais nos filhos (Silva & Marturano, 2002). Os pais que estabelecem regras e verificam que elas sejam cumpridas, que valorizam a aquisição de responsabilidades gradativas e que incentivam o diálogo, dispõem-se a ouvir criança e mostram-se carinhosos, têm mais facilidade de inculcar o sentido de responsabilidade, serem mais comunicativos e autoconfiantes nas suas relações, prevenindo condutas impulsivas, agressivas ou excessivamente inibidas. Por outro lado, uma relação pouco carinhosa com os filhos, o uso de práticas disciplinares coercitivas ou inconsistentes e uma supervisão inadequada do comportamento dos filhos, aumentam o risco das crianças desenvolverem problemas

comportamentais e emocionais significativos (Gomide, 2003; Salvo, Silveiras & Toni, 2005).

É relevante salientar que houve resultados considerados positivos na dimensão “*práticas parentais*”, onde todos os sujeitos evidenciaram progressos após a intervenção. Relativamente às restantes variáveis, nomeadamente os vários tipos de disciplina, do autoconhecimento, da autoestima, da capacidade de regulação emocional e expressão de sentimentos positivos, bem como de atitudes de otimismo perante as dificuldades/adversidades e perante a vida/as pessoas, não apresentaram evoluções positivas.

Pode-se concluir que a educação parental, realizada de forma consistente, proporciona aos pais o tempo e o espaço ideal para comunicarem as suas dificuldades e as vitórias alcançadas, aspeto essencial quando estão a adquirir competências parentais. Os pais envolveram-se nesta experiência de uma forma “extraordinária”, apesar de não se terem evidenciado evolução em todas as variáveis. Ficou patente uma carência em serem ouvidos, em partilharem experiências, dúvidas, tendo por isso sido proporcionado um espaço para reflexão, pois este era um momento só para eles.

São vários os fatores que podem influenciar na relação e na educação das crianças, que vão desde o ambiente familiar, ao modo como os pais agem com os filhos, com permissividade ou mais autoritários, à personalidade, ao estado emocional de cada um. Pais afetados e insatisfeitos com a vida, influenciam negativamente a relação e, conseqüente, o desenvolvimento dos filhos.

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

É chegado o momento de referir algumas limitações do estudo realizado.

A primeira limitação está relacionada com o reduzido número de participantes, o que não permite ter resultados quantitativamente significativos, ainda que a análise qualitativa se revele promissora.

O sentimento de frustração por ter apenas quatro sujeitos, porque todo o investimento apresentado na construção para a implementação do programa, exigiu muita investigação, muitas horas de estudo e planificação, da melhor forma de chegar a

cada pai. É importante salientar que o programa apresentado foi planeado para um maior número de pais, pelo que seria muito mais enriquecedor para ambos, a vários níveis, tais como, obtenção de múltiplas exposições, o confronto com perspetivas e níveis de desenvolvimento maior, tanto na partilha de experiências, como nos exercícios apresentados, ou discutindo atitudes e refletindo sobre os ganhos e perdas.

Originalmente estava previsto um número maior, tendo sido calculado através de um questionário de levantamento de necessidades, sobre qual o grau de interesse em participar, para validar se existia sujeitos suficientes para esta intervenção (este questionário não consta nesta dissertação, uma vez que foi um trabalho desenvolvido meramente para ter um *feedback*, no sentido de avaliar se haveria condições para a realização do mesmo).

Contudo, após o contato com os pais, deparou-se com uma dificuldade de escolha do dia da formação e do horário disponível de cada cuidador. Muitos dos pais não puderam iniciar esta formação, dada a impossibilidade em conciliar o horário com a vida laboral, pois infelizmente muitos deles trabalhavam por turnos. Ainda assim, foi feita a confirmação de dez elementos, que nunca chegaram a integrar no grupo, manifestando sempre obstáculos incontornáveis.

O autor Nicholson (2002) refere ainda uma outra questão inerente ao facto de a amostra ser muito pequena, relacionada com as dificuldades que tal situação acarreta, em termos de possibilidades de generalização de eventuais diferenças encontradas. Todavia, também afirma que em formato de pequeno grupo, se trabalha de forma mais produtiva.

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 no acesso a amostras suficientemente numerosas a que este delineamento obriga, na permanência da amostra, que pode ser limitada pelas inúmeras alterações na vida das pessoas durante o programa, ou ainda, 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.

Em futuros estudos, seria proveitoso alargar o número de participantes, incluir sujeitos da zona rural e urbana, com o propósito de encontrar outros fatores que potenciem a relação parental.

Outro aspeto pertinente, passaria por convidar outros profissionais, com o objetivo de enriquecer a formação, tais como, pediatra do desenvolvimento, de modo a explorar as diferenças na perceção de comportamentos; professores, que pudessem responder a questões direcionadas para dúvidas relacionadas com a área, entre outros.

Mesmo que esta intervenção não tenha seguido o caminho educacional, são áreas que estão sempre interligadas. Existem sempre muitas questões relativas a forma como os professores lecionam, como se relacionam com os seus alunos, como agem em contexto de sala de aula, como lidam com problemáticas distintas (alunos com perturbação de hiperatividade de défice de atenção, mau comportamento, *bullying*, entre outros).

Outro constrangimento está relacionado com a duração da intervenção. O programa é constituído por doze sessões, contudo apenas foi possível realizar nove, face ao período de tempo disponível.

Das três sessões que não foram concretizadas, uma está relacionada com a comunicação, com o objetivo identificar de qual o estilo comunicativo existente na família, debater sobre os benefícios de eleger uma atitude assertiva para o bom desenvolvimento dos filhos, refletir sobre a importância da expressão não-verbal.

Relativamente à outra sessão, pretendia-se explorar a importância do comportamento, exemplificar como sendo gerador de uma resposta ao meio, sensibilizar para o facto que o comportamento não é algo que nasça com o indivíduo, que cabe a um escolher qual o mais adequado para potenciar uma boa ação.

Numa última sessão, que também por questões de tempo não possível concretizar, foi planeada uma sessão de *follow-up*, num dia distinto, com o intuito dos pais terem mais tempo de reflexão dos conteúdos abordados, tendo em consideração os vários estudos que apontam para esta direção e de modo a ser praticável a sua aplicação no dia-a-dia. Uma das atividades seria a apresentação de vários vídeos, onde seria exposto uma dedicatória de cada filho, sobre o pensa/sente sobre o seu cuidador. Na finalização do programa, seria proporcionado um convívio, com os pais e respetivos filhos.

Outra limitação, também de extrema relevância, é o prosseguimento de investigações no domínio do desenvolvimento de instrumentos de avaliação, pois constatou-se que são ainda evidentes lacunas a este nível, concretamente de instrumentos aferidos ou construídos para a população portuguesa, na generalidade das áreas, mas de uma forma ainda mais notória na área da Psicologia.

Para futuros estudos, na opinião destes cuidadores, foi manifestado um interesse em ingressar numa formação idêntica, porém direcionada para pais com filhos de uma faixa etária diferente, dos doze aos dezanove anos, onde se retratassem os desafios da adolescência. No que se refere às temáticas que gostariam de ver abordadas, a preferência recaiu sobre as relações entre irmãos, relação entre filhos, padrasto e mãe, relação com os pais e preocupação com o sucesso educacional. Foram referenciados outros temas, nomeadamente, preocupação com o futuro da família, incluindo filhos e separação relativamente aos filhos, preocupação com a relação entre os pares.

Apesar do evidente interesse que recentemente tem estado associado ao domínio da Educação Parental, não somente a nível internacional mas também nacional, verifica-se ainda uma necessidade de produção de mais investigações nesta área, concretamente de dados empíricos, que possibilitem delinear as características dos programas que vão de encontro às necessidades dos diferentes tipos de participantes.

Ocorre com frequência que muitas das intervenções neste campo, não assumem um formato de investigação e, como tal, em muitos dos casos, a eficácia dos programas baseia-se nas afirmações de satisfação e utilidade dos participantes, e não em estudos rigorosamente controlados.

Em Portugal é já evidente o desenvolvimento de algumas iniciativas ao nível da Educação Parental, conquanto haja ainda um longo caminho a percorrer. Ao técnico de psicologia caberá, por certo, a importante tarefa de demonstrar o que pode ser feito neste âmbito, e qual o papel que pode ter nesta área de intervenção.

Será pertinente acrescentar um comentário qualitativo relativamente aos dados da avaliação da implementação, que não foram sujeitos a uma análise concreta, porém expressivos e a assinalar neste ponto do trabalho: foi notório um sentimento de bem-estar e de satisfação que os participantes na intervenção evidenciaram ao longo das sessões, quer pela postura de envolvimento e participação ativa que gradualmente assumiram, quer pelas verbalizações que emitiam, as quais indicavam que a intervenção decorria em consonância com as suas necessidades e características. De acrescentar ainda que nunca se registaram ausências de qualquer um dos participantes no programa e foi sempre excedido o tempo previsto.

De referir ainda um outro aspeto inerente a este trabalho, que tem a ver com o facto de o processo avaliativo focar somente um tipo de resultados, neste caso relacionados com os pais, e não com a criança, a família, a relação conjugal, ou outros.

Em conclusão, salientam-se alguns aspetos considerados positivos, relativamente à implementação do programa *Educar Crianças Felizes e Responsáveis*. Alguns desses aspetos prendem-se com questões relacionais, realçando-se os seguintes: a opção por metodologias ativas e reflexivas, que proporcionaram o envolvimento dos participantes no decorrer das sessões; a valorização das experiências, os saberes dos cuidadores; o entendimento e relação recíprocos estabelecidos entre pais e técnico de psicologia; o relacionamento positivo entre os elementos do grupo; a gratuidade do mesmo.

Um dos resultados mais compensadores e que assegura o potencial da Formação Parental nesta conjuntura, não consta nos quadros, nas tabelas, nas grelhas deste trabalho. Referem-se à gratidão e entusiasmo no rosto das mães e do (único) pai que participaram no programa, que exteriorizaram o seu contentamento por estas iniciativas e que sugeriram a continuidade da mesma.

8. Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M., Cruz, O., Gaspar F. & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental. Relatório 2007-201*, Universidade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Coimbra, Minho e Lisboa.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ªed). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. & Fernandes, N. (2010). *Intervenção com crianças, jovens e famílias: estudos e práticas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida L. & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação*. Psiquilíbrios Edições Antoni, C. & Koller, S. (2000). A visão de famílias entre as adolescentes que sofreram de violência Intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 347-381.
- Baião, C. (2008). *Aliança Parental e Estilos Parentais em Famílias Com e Sem Crianças Autistas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, 230-234.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37: 887-907.
- Barber, B. K. (2002). Reintroducing parental psychological control. In Barber, B. K. (Ed.). *Intrusive Parenting: how psychological control affects children and*

adolescents. (Pp. 3 – 13). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Barker, G., Nascimento, M., Segundo, M. & Olinger, M. (2008). *Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe*. Rio de Janeiro. Viveiros de Castro Editora.

Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Benavente, R. (2008). Formação Parental: Intervenção do mau trato e da negligência. *Pretextos*. 32, 4-6.

Bento, A. & Barreto, E. (2002). *Sem-amor Sem-abrigo*. Lisboa: Climepsi editores.

Böing, E. Crepaldi, M., & Moré C. (2008). Pesquisa com Famílias: aspectos teóricos/metodológicos. *Paideia*, 18 (40), 251-266.

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.

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

Brás, P. (2008). *Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Bradley, R. (2002). Environment and parenting. Em M. Bornstein (org.), *Handbook of Parenting*, Vol. 2, pp. 485-508, Mahawah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brock, G., Oertwin, M. & Coufal, J. (1993). Parent education: Theory, research and practice. In M. Arcus, J. Schvaneveldt & J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education. The practice of family life education*, 2, 87-114. Newbury Park: Sage.
- Cabral, A., Campelo, A., Gonçalves, A., Duarte, A., Pinho, A., Marques, A., Pombo, A. & Cols. (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora.
- Camacho, I. & Matos, M. G. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(2), 317-327.
- Campos, A. (2010). *Intervenção precoce e a família: estudo de caso de uma criança em risco* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Camilo, C., Garrido, M., & Sá, M. 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.
- Cecconello, A., De Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas Educativas, Estilos Parentais e Abuso Físico no Contexto Familiar. *Psicologia em Estudo*, 8 (núm. esp.), 45- 54.
- Cohen, E., & Franco, R. (2008). *Avaliação de projectos sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Council Of Europe (CE) - Parenting in contemporary Europe: a Positive Approach. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing. April 2008. ISBN 978-92-871-6135-2
- Coutinho, M. (1999). Intervenção precoce: Estudo dos efeitos de um programa de formação parental destinado a pais de crianças com Síndrome de Down. Tese de Doutoramento. Lisboa.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1(12), 55-64.
- Coutinho, T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 55-64.
- Correia, L. & Serrano, A. (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Cooke, B. (2006). Competencies of a parent educator: What does a parent educator need to know and do? Obtido de <http://npen.org/profdev/forum/tools/pe-competencies.pdf>
- 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.
- Costa, F., Teixeira, M. & Gomes, W. (2000). Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3),465-473.
- Cruz, H. & Pinho, I. (2006). *Pais uma experiência*. Porto: Papiro Editora.

- Cruz, H. & Pinho, I. (2008). Pais, uma Experiência. LivPsic Editora. Porto.
- Cruz, O. (2005). Parentalidade. Quarteto. Coimbra.
- Cruz, O. & Ducharne, M. (2006). Intervenção na parentalidade - O caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educacion*, 13(11), 295-309.
- Cruz, O., Raposo, J., Ducharne, M., Almeida, L., Teixeira, C. & Fernandes, H. (2011). Parenting Scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version. *RIDEP*, 1 (31), 157-176.
- Dadam, S. (2011). *Programa de orientação para parentalidade: avaliação da sua importância e momento adequado de aplicação* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- 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.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. *ERIC Journal*.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- DeHart, T., Pelham, B. & Tennem, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 1-17.
- Dessen, M. & Szelbracikowski, A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão da literatura. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), 33-40.

- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Dessen, M. & Ramos, P. (2010). Crianças pré-escolares e as suas concepções de família. *Paidéia*, 20 (47),345-357.
- Ferreira, J. & Simões, A. (1999). Escalas de bem-estar psicológico (E.B.E.P.). In M. Simões, M. Gonçalves, & L. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (pp. 111-121). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Fielden, J. M.; Gallagher, L. M. (2008). *Building social capital in first-time parents through a group-parenting program: A questionnaire survey*. *International Journal of Nursing Studies*, 45(3), 406-417
- Fusté, E. et al., (1989). Educação Sexual e Função Educativa da Família. Lisboa, Editorial Verbo.
- Gaspar, M. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia* , Ano 38, nº1,2,3, 255-268.
- Garfield, S. L. (1965). Historical Introduction. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of clinical psychology* (pp. 125-140). New York: McGraw-Hill Book Company
- Garrido, M. & Camilo, (2012, S/N). *Negligência parental: Uma abordagem experimental a problemas comunitários*. In *Mind*.
- Gimeno, Adelina (2001). A Família. O Desafio da Diversidade. Lisboa, Instituto Piaget.

Goodyer, R. & Rubovits, J. (1982). Parent education: a model for low-income parents. *The Personal and Guidance Journal*, 60, 409-412.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Gomide, P. (2006). Inventário de estilos parentais (IEP), modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: Vozes.

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.

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

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

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>.

Guerra, I. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Príncipeia.

- Hammer, T. & Turner P. (1985). *Parenting in contemporary society*. Englewood, New Jersey, Prentice Hall.
- Hart, L. (1990). *The winning family: increasing self-esteem in your children and yourself*. Oakland, C. A.: LifeSkills Press.
- Heaman, M.; Chalmers, K.; Woodgate, R. (2005). *Early childhood home visiting programme: factors contributing to success*. *Journal of Advanced Nursing*, 55(3), 291-300.
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV), 363-372.
- Honig, A. S. (2000). Raising Happy Achieving Children in the New Millenium. *Early Child Development and Care*, 163, 79-106.
- Lopes, I. F. (2005). *Intervenção Precoce- Intervir para prevenir: efeitos de um programa de formação parental em jovens mães*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana.
- Lopes, M. & Marcon, S. (2009). A hipertensão arterial e a família: a necessidade do cuidado familiar. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43 (2), 343-350.
- Lopes, M. et al., (2010). Parentalidade positiva e enfermagem: revisão sistemática da literatura. *Referencia*, 3(1), 109-118.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In Hetherington, E. M. (Ed.) & Mussen, P. H. (Séries Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialization, personality and social development* (pp. 1 – 101). New York: Wiley.

- Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto.
- Martín-Quintana, J. C., Chaves, M. L. M. & López, M. J. R. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (pp. 129-141). Lisboa: Educa.
- McGilloway, S., Mhaille, S., Bywater, T., Leckey, M., Kelly, P., Comiskey, C., et al. (2012). A Parenting Intervention for Childhood Behavioral Problems: A Randomized Controlled Trial in Disadvantaged Community-Based Settings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(1), 116-127.
- Medway, F. J. (1989). Measuring the Effectiveness of Parent Education. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. (pp. 237-256). California: Academic Press, Inc.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social, & Conselho Consultivo das Famílias (2009). Princípios para uma parentalidade positiva. Obtido de http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13331/principios_parentalidade_positiva
- Minuchin, P., Colapinto, J. & Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R. & Brenner, V. (2002). One Family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development*, 80 (3), 362-371. Disponível em [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1556-6676](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1556-6676).

- Oden, S. Schweinhart, J. & Weikart, P. (2000). *Intro adulthood: a study of the effects of head start*. Michigan: Higt/Scope Press.
- Olivares, J., Mendes, F. & Ros, M. (2005). O treinamento de pais em contexto clínicos e da saúde. In V. E. Caballo & M. A. Simon (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos*. 365-385. São Paulo: Santos.
- Oliveira, E., Marin, A., Pires, F., Frizzo, G., Ravanello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Psicologia; Reflexão e Crítica*, 15 (1), 1-11.
- Oliveira, J. (2000). Felicidade: teorias e factores. *Psicologia, educação e cultura*, IV(2), 281-309.
- Oliveira, S. (2008). *Formação parental em quatro concelhos: Projecto “Crianças e jovens em risco”*. Fundação Gulbenkian. Lisboa Retirado de <http://www.educare.pt/educare>
- Pacheco, J., Silveira, L. & Schneider, A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *PSICO*, 39 (1), 66-73.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Patterson, R., Reid, B. & Dishion, J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach*. Eugene: Castalia.
- Peirson, L., Larendau, M-C., & Chamberland, C. (2001). Context, contributing factos, 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.

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Gulbenkian.

Pereira, A. I. (2007). *Crescer em Relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento: estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

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

Peterson, C. (2000). *The future of optimism*. *American Psychologist*, 55, 44-55.

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

Pim, J., Ferreira, M., Rodrigues, M. & Costa, S. (2006). Novas Formas de Família: O caso da adopção para quem já tem filhos biológicos. *Revista de Antropologia Experimental*, (6), 137-159.

Pimentel, L. (2001). *O Lugar do Idoso na Família: Contextos e Trajectórias*. Coimbra, Quarteto Editora.

Quingostas, A. (2011). *Um programa de educação/treino parental. Parentalidade positiva, "Pais atentos... Pais presentes"* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

- Quintana, J., Byme, S., Chaves, M., Ruiz, B., López, M. & Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.
- 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. (1996). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, M. (2003). Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- 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.
- Rivero, C. (2007). Apreciar nas equipas de intervenção social: descobrir o que funciona. Obtido de <http://catarinarivero.com/formacao/Apreciar-nas-Equipas-de-Intervencao-Social.pdf>
- 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. J. Carvalho, & F. C. Gulbenkian (Ed.), *Crianças e Jovens em Risco - A família no centro da intervenção* (pp. 230-249). Principia.
- Rodriguez, B., & Paiva, M. (2009). Um estudo sobre o exercício da parentalidade em contexto homoparental. *Vínculo - Revista do NESME*, 1(6) 13-25.

- Robertis, C. (2011). *Metodologia da Intervenção em trabalho social*. Porto: Porto Editora.
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J., & Reinke, J. (2002). Positive Psychology for Children. Development, Prevention and Promotion. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 663-675). Oxford: University Press.
- Rodríguez, M. , Donovick, M. & Crowley, S. (2009). Parenting Styles in a Cultural Context: Observations of “Protective Parenting” in First-Generation Latinos. *Family Process*, 48 (2), 195-210.
- Rodriguez, B. & Paiva, M. (2009). Um estudo sobre o exercício da parentalidade em contexto homoparental. *Vínculo - Revista do NESME* , 1(6) 13-25.
- Rohner, R. P. (2004). The Parental “Acceptance-Rejection Syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 830-840.
- Salvador, C., Mestres, M., Goñi, J. & Gallart, I. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Salvaterra, F. & Veríssimo, M. (2008). *A adoção: O Direito e os afectos*
Caracterização das famílias adoptivas do Distrito de Lisboa. In: *Análise Psicológica* (2008), 3 (XXVI): 501-517.
- 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.
- Sampaio, D., Cruz, H. & Carvalho, M. (2011). *Crianças e jovens em risco: a família no centro da intervenção*. Cascais: Almedina.

- Santos, J. (2004). *Crises e ruturas – A criança, a família e a escola em sofrimento*. Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia.
- Santos, V. & Lopes, M. (2009). *A Influência da Família na Aprendizagem da Criança*. Trabalho de Graduação Apresentado ao Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- Sampaio, I. & Vieira, M. (2010). A Influência do Género e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 198-207.
- Schiefer, U., Dobel, L., Batista, A., Dobel, R., Nogueira, J. & Teixeira, P. (2006). *MAPA- Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos*. Estoril: Principia.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. & Marturano, E. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise a luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 227-235. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas de construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 503-515.

- Simionato, M. & Marcon, S. (2006). A construção de sentidos no cotidiano de universitários com deficiência: As dimensões da rede social e do cuidado mental. *Psicologia para América Latina (Versão Online)*, 7.
- Simionato, M. & Oliveira, R. (2003). Funções e Transformações da Família ao Longo da História. *I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr*, 57-66.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Soares, D. & Almeida, L. (2011). Percepção dos Estilos Educativos Parentais: Sua Variação ao Longo da Adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 4071-4083.
- Soares, H. (2008). *O acompanhamento da família no seu processo de adaptação e exercício da parentalidade: intervenção de enfermagem*. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7175/2/Tese%20Mestrado%20Hlia.pdf>. [Consultado em 17/12/02015].
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Steinberg, L. (2005). Psychological control: style or substance? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 71-78.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment among adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (1), 47-58.

- Szymanski, H. (2004). Práticas Educativas Familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista Estudos de Psicologia*, 21 (2), 5-16.
- Teixeira, M., Bardagi, M. & Gomes, W. (2004). Refinamento de um Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. *Avaliação Psicológica*, 1 (3), 1-12.
- Teixeira, M. & Lopes, F. (2005). Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. *Aletheia*, (22), 51-62.
- Teixeira, R. (2014). Família: um lugar de afetos. *Zero-a-seis*, 16(30). [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2014n30p153>>. [Consultado em 21/12/2015].
- Wagner, A., Ribeiro, L. Arteché, A. & Bornholdt, E. (1999), *Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes*. Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Wall, K. (2001). *Famílias Monoparentais*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Washington, A. & Dunham, M. (2011). Early Parenting Practices and Outcomes for Adolescents. *Educational Research Quarterly*, 35 (2), 43-75.
- Weber, L., Brandenburg, O. & Viezzer, A. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *PSICO-USF*, 8 (1), 71-79.
- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331.

- Weber, L., Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2003). Estilos parentais e desenvolvimento da criança e do adolescente e palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã. In M. Z. Brandão, F. C. Contem, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva, & S. M. Oliane. *Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: a comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 583-593.
- 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.
- Wolfe, R. B., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.

9. ANEXOS

Anexo I - Questionário de Caracterização Geral Pré-teste

Pré-Teste

Eu, Élia Cordeiro Ramalho, aluna do 2º ano de Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde, na Universidade Fernando Pessoa do Porto, encontro-me atualmente em fase de desenvolvimento de um projeto final no âmbito do referido mestrado.

Este questionário tem como objetivo recolher alguns conhecimentos gerais sobre práticas parentais. Os dados recolhidos através deste questionário servem somente para fins académicos. Salienta-se que não existem respostas certas ou erradas, pretende-se apenas conhecer a sua opinião.

Garante-se total confidencialidade no tratamento da informação recolhida. Agradece-se, desde já, a sua colaboração e pede-se a máxima sinceridade nas suas respostas.

Questionário de Caracterização Geral

Ser **pai/mãe/cuidador** é um dos desafios mais complexos nos dias de hoje.

Educar é decidir entre vários caminhos possíveis e isso implica reflexão. Refletir sobre o que pensamos/achamos ser o melhor para os nossos filhos, exige um confronto com os nossos próprios limites e possibilidades.

E se tivesse a oportunidade de frequentar um Programa de Educação Parental, em que o objetivo seria a promoção de práticas educativas parentais ajustadas à situação, mas em que o ponto de partida seria a reflexão sobre o ser pai/mãe/cuidador nos dias de hoje? Aceitaria o desafio?

A Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP), tendo como lema “**pais felizes, filhos felizes**”, encontra-se a preparar um programa de educação parental em grupo, gratuito, aberto a todos os pais/cuidadores de crianças que se encontram a ter acompanhamento na CPP-UFP.

Neste sentido, pedimos a sua melhor colaboração no preenchimento do seguinte questionário, cujo objetivo é fazer o levantamento das reais necessidades, bem como da disponibilidade para integrar este programa.

1. Grau de parentesco com a criança.

2. Área de Residência: Localidade _____ Meio Urbano Meio Rural

3. Constituição do agregado familiar (preencha, por favor, a seguinte tabela com os dados sobre o seu agregado familiar, incluindo o próprio):

Grau de parentesco	Sexo (F/M)	Idade	Estado Civil	Escolaridade Completa	Profissão

4. Grau de interesse em participar no programa.

Nada interessado	Algo interessado	Interessado	Bastante interessado	Muito interessado

5. Dias e horas em que teria maior disponibilidade para o fazer.

6. Se estivesse interessado em frequentar um Programa de Educação Parental, em que medida seriam do seu agrado os seguintes temas?

	Nada interessado	Pouco interessado	Algo Interessado	Interessado	Muito interessado
Educar: a diferença entre disciplina e castigo;	1	2	3	4	5
A importância do nosso comportamento;	1	2	3	4	5
Estilos de parentalidade;	1	2	3	4	5
Ferramentas parentais positivas;	1	2	3	4	5
Processo de desenvolvimento da criança/adolescente;	1	2	3	4	5
Emoções e sentimentos;	1	2	3	4	5
Autoestima;	1	2	3	4	5
Comunicação;	1	2	3	4	5
Autoconhecimento.	1	2	3	4	5

7. Para além dos temas acima referidos, gostaria de ver abordados outros?

8. Enuncie três características positivas da sua família.

9. Enuncie três preocupações que tenha neste momento com a sua família.

10. Em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações? (coloque um circulo na opção que considera mais adequada)

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo/ discordo	Concordo	Concordo Totalmente
10.1 Sei como comunicar com o meu filho.	1	2	3	4	5
10.2 Conheço-me muito bem enquanto pessoa.	1	2	3	4	5
10.3 Sei o que esperar do meu filho em cada etapa da sua idade.	1	2	3	4	5
10.4 Acredito que o (s) meu/meus filhos (s) vão ter uma boa vida.	1	2	3	4	5
10.5 Não tenho dúvidas como educar o meu filho.	1	2	3	4	5
10.6 Sei a diferença entre disciplina e castigo.	1	2	3	4	5
10.7 Acredito que a minha vida vai correr bem.	1	2	3	4	5
10.8 No geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).	1	2	3	4	5
10.9 Sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos na educação.	1	2	3	4	5
10.10 Sei moldar os comportamentos com recompensas.	1	2	3	4	5

11. Sentiu dificuldade no preenchimento do questionário até aqui? Sim Não

Se sim, qual (is)?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo II- Parecer da Comissão de Ética



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

*Das conhecimentos à
aluna e orientadora(s).*

*Genina
28/10/2015*

Exma. Senhora
Prof. Doutora Inês Gomes
Diretora da FCHS

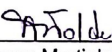
Porto, 26 de Outubro de 2015

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de reapreciado o projeto de Mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica e da Saúde), de Élia Cordeiro Ramalho, intitulado "Eficácia da formação parental: Projeto de intervenção 'Educar crianças felizes'" e objeto de parecer datado do passado dia 20 de Julho, considera nada haver a opor ao mesmo, desde que obtida autorização para utilização dos instrumentos.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente da
Comissão de Ética


Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

NPE 502 297 600 - Reg. Comercial nº 26 Conservatória do Registo Comercial de Porto

REITORIA - | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | - | Faculdade de Ciência e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 349 - 4249-004 Porto - Portugal - T. +351 22 507 1300 - F. +351 22 550 6268 - geral@ufp.pt

| Faculdade de Ciências da Saúde | - | Escola Superior de Saúde | R. Carlos Da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 - F. +351 22 507 4637 - R. Delfim Alves, 334 - 4200-253 Porto - Portugal

T. +351 22 509 6371 - geral@saude@ufp.pt UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Berthandós - 4990-078 Ponte de Lima - Portugal - T. +351 258 741 026 - F. +351 258 741 412 - geral.plima@ufp.pt

Anexo III- Pedido de Autorização para a utilização do Questionário de Práticas Parentais

Exmas Sras.

Doutora Maria Filomena Gaspar e Doutora Maria João Santos

Vila Nova de Gaia, 12 de Junho de 2015

Assunto: Pedido de autorização e colaboração para a realização de um projeto no âmbito do Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde.

Eu, Élia Cordeiro Ramalho, aluna do 2º ano de Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde, na Universidade Fernando Pessoa do Porto, encontro-me atualmente em fase de desenvolvimento de um projeto final no âmbito do referido mestrado.

O projeto será de investigação-ação e implica a conceção de um programa de educação parental para pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta, na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFPP). No âmbito da elaboração deste programa, é essencial preparar os instrumentos de avaliação que permitirão avaliar os resultados decorrentes da intervenção.

Tomei conhecimento da V^a. participação na versão portuguesa do projeto “Anos Incríveis” e parece-me pertinente aplicar o Questionário de Práticas Parentais no âmbito do projeto de mestrado que me encontro a desenvolver. Dessa forma, venho por este meio solicitar o V. consentimento para a utilização deste instrumento no meu projeto e se exequível ter acesso à forma de cotação final do mesmo.

A sua colaboração neste projeto será significativa, manifesto a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento que considerem necessário neste âmbito.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos

(Élia Cordeiro Ramalho)

Contatos para resposta

29632@ufp.edu.pt

Anexo IV- Resposta ao Pedido de Autorização do Questionário de Práticas Parentais

Em 2015-09-22 19:43, Maria Filomena Gaspar escreveu:

Cara aluna

Agradeço o seu pedido de autorização e envio-lhe a última versão portuguesa (de 2008 e ligeiramente diferente da que utilizou no seu pedido que era de 2005) do questionário para que possa utilizar no seu trabalho de investigação. Recordo que deve manter o nome do autor original, assim como das autoras de versão portuguesa, quando aplicar o questionário, e, tal como se comprometeu, não divulgar o questionário e utilizá-lo apenas para os fins a que se comprometeu no pedido formal.

Temos normas portuguesas e valores de consistência interna para amostras pré-escolares da comunidade (não clínicas). Se depois necessitar terei todo o gosto em lhe disponibilizar.

Felicidades para a sua investigação

M. Filomena Gaspar

Anexo V- Questionário de Caracterização Geral Pós-teste

PÓS- TESTE

Eu, Élia Cordeiro Ramalho, aluna do 2º ano de Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde, na Universidade Fernando Pessoa do Porto, encontro-me atualmente em fase de desenvolvimento de um projeto final no âmbito do referido mestrado.

Este questionário tem como objetivo recolher alguns conhecimentos gerais sobre práticas parentais. Os dados recolhidos através deste questionário servem somente para fins académicos. Salienta-se que não existem respostas certas ou erradas, pretende-se apenas conhecer a sua opinião.

Garante-se total confidencialidade no tratamento da informação recolhida. Agradece-se, desde já, a sua colaboração e pede-se a máxima sinceridade nas suas respostas.

4. Grau de interesse pela participação no programa.

Nada	Um pouco	Muito	Bastante

5. Em que medida considerou interessante os seguintes temas abordados no Programa de Educação Parental?

	Nada Interessante	Pouco Interessante	Algo Interessante	Interessante	Muito Interessante
Educar: a diferença entre disciplina e castigo;	1	2	3	4	5
A importância do nosso comportamento;	1	2	3	4	5
Estilos de parentalidade;	1	2	3	4	5
Ferramentas parentais positivas;	1	2	3	4	5
Processo de desenvolvimento da criança/adolescente;	1	2	3	4	5
Emoções e sentimentos;	1	2	3	4	5
Autoestima;	1	2	3	4	5
Comunicação;	1	2	3	4	5
Autoconhecimento.	1	2	3	4	5

6. Para além dos temas acima referidos, gostaria de ver abordados outros, em possíveis futuras formações?

7. Enuncie três características positivas da sua família.

8. Enuncie três preocupações que tenha neste momento com a sua família.

9. Em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações, tendo em conta a sua participação no Programa de Educação Parental?

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
9.1 Após o programa sinto-me mais confiante, sobre como falar com o meu filho (a).	1	2	3	4	5
9.2 Após o programa, conheço-me melhor enquanto pessoa.	1	2	3	4	5
9.3 Após o programa, sinto que sei mais sobre como se desenvolve uma criança.	1	2	3	4	5
9.4 Após o programa, acredito mais que o (s) meu/meus filhos (s) vão ter uma vida boa.	1	2	3	4	5
9.5 Após o programa, tenho menos dúvidas como educar o meu filho.	1	2	3	4	5
9.6 Após o programa, sei a diferença entre disciplina e castigo.	1	2	3	4	5
9.7 Após o programa, acredito mais que a minha vida vai correr bem.	1	2	3	4	5
9.8 Após o programa, estou mais satisfeito(a) comigo mesmo(a).	1	2	3	4	5
9.9 Após o programa, sei quais são as atitudes que promovem os comportamentos positivos na educação.	1	2	3	4	5
9.10 Após o programa, sei moldar os comportamentos com recompensas.	1	2	3	4	5

10. Sentiu dificuldade no preenchimento do questionário até aqui? Sim Não

Se sim, qual (is)?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo II - Declaração do Consentimento Informado

Vila Nova de Gaia, 02 de Julho de 2015

Assunto: Consentimento informado, livre e esclarecimento para participação em recolha de dados.

Eu, Élia Cordeiro Ramalho, aluna do 2º ano de Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde, na Universidade Fernando Pessoa do Porto, encontro-me atualmente em fase de desenvolvimento de um projeto final no âmbito do referido mestrado.

Este projeto intitula-se *Educar Crianças Felizes e Responsáveis*, tem como finalidade conceder ferramentas para o desenvolvimento de aprendizagens orientadas para a promoção do bem-estar e qualidade de vida da criança e do jovem, quer aos níveis pessoal, social, familiar. Nesse sentido, será desenvolvido um projeto de investigação-ação que implica a conceção de um programa de educação parental. Este projeto está a ser realizado sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Ramalho.

No âmbito da elaboração deste programa de educação parental, é essencial preparar os instrumentos de avaliação que permitirão avaliar os resultados resultantes da intervenção. Por esse motivo, é pertinente a aplicação deste pré-questionário que tem como objetivos conhecer as características das famílias e entender a dinâmica educativa instituída com as crianças/jovens.

A participação neste estudo é de carácter voluntário e serve apenas para fins académicos. Caso não queira participar, não terá qualquer dano.

Garante-se confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. Não serão pedidos dados de identificação e os contatos necessários à recolha de dados serão efetuados em ambiente de privacidade.

Agradece-se a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos

(Élia Cordeiro Ramalho)

Autorizo/Não Autorizo (riscar o que não interessa) a recolha dos dados referidos

O Encarregado de Educação: _____

Anexo VII- Sessões do Programa

Sessão 1: Apresentação	
Tempo Previsto: 90 minutos	Nº de participantes: 4
Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceder à apresentação do grupo e da psicóloga estagiária; • Avaliar as expectativas e crenças face ao programa de Educação Parental; • Expor os conteúdos do programa <i>Educar Crianças Felizes e Responsáveis</i>; • Refletir sobre os conceitos das figuras parentais no desenvolvimento da criança. 	
<p>Descrição da atividade:</p> <p><u>Atividade 1: Exercício de apresentação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Apresentação dos elementos do grupo e da Psicóloga; • Nº de Participantes: 4 • Duração: 35 minutos; • Material: Sem material; • Descrição: O técnico solicita que cada elemento se apresente com os seguintes pontos - o nome, a idade, a localidade, quantos filhos tem e qual a idade de cada um. • Os participantes são convidadas a trazer um objeto que diga algo sobre eles (ex. um livro, uma fotografia). Posteriormente serão expostos os mesmos no centro da sala e em círculo, de forma ordenada, um a um, irá tentar adivinhar a quem pertence cada objeto e porquê. No final cada elemento irá revelar o objeto que trouxe e o motivo da sua escolha. <p>Este exercício possibilita que o grupo se conheça de forma divertida e relaxada, é um bom exercício para quebrar o gelo.</p> <p><u>Atividade 2: Apresentação do programa de educação parental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Dar a conhecer ao grupo o cronograma do programa, a durabilidade, a avaliação, entre outros assuntos de relevância. • Duração: 15 minutos; • Material: Computador, projetor multimédia; • Descrição: Será exposto ao grupo o programa de Educação Parental e os indivíduos irão apresentar as expectativas que têm referente ao programa. <p><u>Atividade 3: Apresentação do programa de educação parental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Explorar conceitos como: família e educação parental. • Duração: 30 minutos; • Material: Computador, projetor multimédia; • Descrição: O dinamizador irá expor alguns temas, tais como, família e educação parental, bem como apresentar brevemente algumas abordagens teóricas que explicam a educação parental (abordagem comportamentalista, humanista, adleriana, psicanalítica, construtivista, ecológica e a análise transacional), explorando as suas implicações práticas. <p><u>Atividade 4: Conclusão da sessão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Sintetizar o que foi abordado na sessão; • Material: quadro branco, marcadores; 	

- Duração: 10 minutos
- Descrição: Promove-se a reflexão e no quadro branco descrevem-se os pontos mais importantes da sessão.

Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária Recursos de materiais: Computador; projetor multimédia; quadro branco; marcadores

Avaliação:

Salientar a importância da participação no programa. Analisar o grau de motivação, bem como, satisfação relativamente a esta primeira sessão.

Observações:

Sessão 2: Autoconhecimento	
Tempo Previsto: 90 minutos	Nº de participantes: 4
Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Promover o autoconhecimento enquanto sujeitos e progenitores; • Intensificar a compreensão do interesse dos conhecimentos e experiências pessoais dos pais para uma eficiente educação dos seus filhos. 	
Descrição da atividade:	
<u>Atividade 1: Breve resumo da sessão anterior</u> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Concretizar um breve resumo da sessão anterior e expor o tema e objetivos desta sessão. • Nº de Participantes: 4 • Duração: 5 minutos; • Material: Sem material; • Descrição: As sessões serão sempre iniciadas com uma breve súmula da sessão anterior, com a finalidade de se proceder a uma ligação entre os temas já explorados e os assuntos que se pressupõe abordar na atual sessão. 	
<u>Atividade 2: Promoção do autoconhecimento com o objetivo de alcançar a plenitude do ser</u> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: A importância de se conhecer a si mesmo, a forma de sentir, pensar e agir perante as circunstâncias, identificando causas e efeitos das atitudes e consequentemente dos comportamentos. Todo este conjunto culmina na exigência de um desenvolvimento integral ao longo do tempo e do espaço, porém só é possível quando é desenvolvido um processo de autoconhecimento. Reflexão sobre este tema. • Duração: 20 minutos; • Material: Computador, projetor multimédia; • Descrição: Apresentação em PowerPoint sobre o que é o autoconhecimento em psicologia. 	
<u>Atividade 3: Técnica de grupo “Quadro o que mais gosta e o que menos gosta em si.”</u> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Facultar aos elementos uma reflexão sobre si; • <u>Quadro Descubra o que você gosta verdadeiramente de fazer.</u> • Objetivos: Reflexão sobre o que nos faz feliz. E refletir se está a fazer o que efetivamente o deixa satisfeito com a vida. • Duração: 55 minutos, 30 minutos para responder aos quadros e 25 minutos de debate com o grupo; • Material: quadros e caneta; • Descrição: Os participantes individualmente preenchem os quadros e no fim haverá espaço para o debate em grupo. 	
<u>Atividade 4: Conclusão da sessão</u> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Sintetizar o que foi abordado na sessão • Material: quadro branco, marcadores. • Duração: 10 minutos • Descrição: Promove-se a reflexão e no quadro branco descrevem-se os pontos mais relevantes da sessão. 	
Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária Recursos de materiais: Computador; projetor	

multimédia; quadro branco; marcadores; quadro de características pessoais.
Avaliação: Salientar a importância da participação no programa. Analisar o grau de motivação, bem como, satisfação relativamente à sessão.
Observações:

Material de apoio à sessão:

Quadro – Escreva o que mais gosta e o que menos gosta em si.

O QUE EU GOSTO EM MIM	O QUE EU NÃO GOSTO EM MIM
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Qual foi a lista mais fácil de terminar?

A maioria das pessoas sente mais facilidade em reconhecer as coisas negativas.

Para aumentar o autoconhecimento é preciso ter consciência de quem se é de verdade, avaliando os pontos positivos tanto quanto os negativos, pois só assim estará capaz de mudar aquilo que o incomoda ou o faz sofrer e valorizar o que tem de melhor.

Sessão 3: Autoestima	
Tempo Previsto: 90 minutos	Nº de participantes: 4
Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autoestima dos progenitores; • Capacitar os progenitores na reflexão sobre a autoestima e como ela pode influenciar na educação dos filhos. 	
Descrição da atividade:	
<p><u>Atividade 1: Breve resumo da sessão anterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Concretizar um breve resumo da sessão anterior e apresentar o tema e objetivos desta sessão. • Nº de Participantes: 4 • Duração: 5 minutos; • Material: Sem material; • Descrição: As sessões serão sempre iniciadas com uma breve súmula da sessão anterior, com a finalidade de se proceder a uma ligação entre os temas já explorados e os assuntos que se pressupõe abordar na atual sessão. 	
<p><u>Atividade 2: Reflexão sobre o conceito de autoestima</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Autoestima refere-se as crenças e as opiniões que temos sobre nós próprios e ao valor que acreditamos possuir enquanto pessoa, pelo que é uma das variáveis mais importantes para o bem-estar psicológico e para uma saúde mental positiva. Uma baixa autoestima inibe a relação com o mundo e impede de muitas vezes de usufruir do prazer e gratificação com as experiências de vida. Quando estamos deprimidos, o mais provável é pensarmos que não temos valor e sem dúvida acabará por influenciar na educação dos filhos. • Duração: 30 minutos; • Material: Computador, projetor multimédia; • Descrição: PowerPoint com a definição do conceito autoestima. Quais as características do sujeito com baixa autoestima e boa autoestima. O que diminui e o que eleva a autoestima. 	
<p><u>Atividade 3: Caixa dos segredos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Pretende-se impulsionar a autoestima dos pais, com frases motivacionais. • Duração: 40 minutos; • Material: Caixa e cartões com palavras escritas; • Descrição: Os participantes, um a um, devem retirar um cartão da caixa, onde está escrito uma frase sobre como impulsionar a autoestima e posteriormente, deverão lê-la para o grupo e refletir sobre o mesmo. Serão convidados a levar as frases para casa e praticar durante algum tempo o que estava escrito em cada uma delas. 	
<p><u>Atividade 4: Dinâmica do Desafio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: perceber o quanto cada um tem medo de desafios, já que elas tendem a passar a caixa para o próximo. A rapidez demonstra o receio de encarar desafios. É necessário mostrar que precisamos ter coragem e enfrentar nossos medos, rumo às nossas conquistas. O que se pretende concluir é que quando encaramos desafios na nossa vida, podemos ter agradáveis surpresas. • Duração: 10 minutos; 	

- Material: caixa, chocolate e aparelho de som (rádio ou CD).
- Descrição: Encher uma caixa com jornal para que não se perceba o que tem dentro. Colocar no fundo o chocolate e um bilhete: COMA O CHOCOLATE! Pede-se aos participantes que façam um círculo. O mediador segura a caixa e explica para os participantes: - Estão vendo esta caixa? Dentro dela existe uma ordem a ser cumprida, vamos brincar de batata quente com ela, e aquele que ficar com a caixa terá que cumprir a tarefa sem reclamar. Independente do que seja... Ninguém vai poder ajudar, o desafio deve ser cumprido apenas por quem ficar com a caixa (é importante assustar os participantes para que eles sintam medo da caixa, dizendo que pode ser uma tarefa extremamente difícil).
- Quando a música parar, o mediador deve desafiar a pessoa que ficou com a caixa, dizendo que ela pode escolher entre passar a caixa para o próximo ou abri-la e cumprir o desafio. Isso deve ser feito até que alguém aceite abrir a caixa, e encontre lá dentro um delicioso chocolate.
- Começa o desafio, com a música ligada, devem ir passando a caixa de um para o outro. Quando a música for interrompida (o mediador deve estar de costas para o grupo para não ver com quem está a caixa) aquele que ficou com a caixa terá que cumprir a tarefa...É importante que o mediador faça comentários do tipo: Você está preparado? Se não tiver coragem... Depois de muito suspense quando finalmente a pessoa abre a caixa encontra a deliciosa surpresa. (O adulto não pode repartir o presente com ninguém).

Atividade 5: Conclusão da sessão

- Objetivo: Sintetizar o que foi abordado na sessão anterior
- Material: quadro branco, marcadores.
- Duração: 10 minutos
- Descrição: Promove-se a reflexão e no quadro branco descrevem-se os pontos mais relevantes da sessão.

Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária Recursos de materiais: Computador; projetor multimídia; Caixa e cartões com palavras escritas; caixa, chocolate e aparelho de som (rádio ou CD).

Avaliação:

Salientar a importância da participação no programa. Analisar o grau de motivação, bem como, satisfação relativamente à sessão.

Observações:

Sessão 4: Emoções e Sentimentos	
Tempo Previsto: 90 minutos	Nº de participantes: 4
Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Promover a felicidade; • Capacitar os progenitores na reflexão sobre o comportamento emocional, é necessário que se desenvolva a consciência do que provoca bem e mal-estar, felicidade e infelicidade. 	
Descrição da atividade: <p><u>Atividade 1: Breve resumo da sessão anterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Concretizar um breve resumo da sessão anterior e apresentar o tema e objetivos desta sessão. • Nº de Participantes: 4 • Duração: 5 minutos; • Material: Sem material; • Descrição: As sessões serão sempre iniciadas com uma breve sùmula da sessão anterior, com a finalidade de se proceder a uma ligação entre os temas já explorados e os assuntos que se pressupõe abordar na atual sessão. <p><u>Atividade 2: Reflexão sobre o conceito de emoções e sentimentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: A forma como nos sentimos feliz ou infeliz, depende, em grande parte, do comportamento voluntário de cada um. Pretende-se ocupar a mente com exercícios que contribuem para a felicidade, afastando-a dos aborrecimentos e problemas, dos acontecimentos negativos, do stresse da vida de todos os dias. Ou seja criar novos hábitos, novos comportamentos e naquilo que faz com que a vida tenha significado, merece ser vivida e dê prazer. • Duração: 30 minutos; • Material: Computador, projetor multimédia; • Descrição: o dinamizador irá expor alguns significados que se encontram na literatura para conceitos de felicidade e qual o impedimento para se cumprir esse objetivo supremo. No fim, haverá espaço para entrega de uma folha com o termómetro da felicidade, e como se avaliam os acontecimentos, nomeadamente se evocam emoções e sentimentos, quer agradáveis, quer desagradáveis, assim como a sua intensidade. De seguida preencher o quadro “Os acontecimentos importantes da minha vida...” e no fim o grupo debate em conjunto. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Atividade 3: “Diários de Atos de Gratidão”</u> • Objetivos: Extrair a máxima satisfação dos atuais contextos de vida e acima de tudo, admirar o fluxo contínuo e permanente dos acontecimentos quotidianos. • Duração: 40 minutos; • Material: Quadro de “Diários de Atos de Gratidão” • Descrição: Os participantes, deveram preencher o quadro que corresponde a situações que o deixaram grato por lhe terem sucedido e fazer uma avaliação da felicidade que a mesma lhe provocou, com a ajuda do termómetro da felicidade. <p><u>Atividade 4: Conclusão da sessão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Sintetizar o que foi abordado na sessão • Material: quadro branco, marcadores. 	

- Duração: 10 minutos
- Descrição: Promove-se a reflexão e no quadro branco descrevem-se os pontos mais relevantes da sessão.

Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária Recursos de materiais: Computador; projetor multimédia; marcadores; termómetro de felicidade, quadro de “os acontecimentos da minha vida durante” e quadro de “diário de atos de gratidão”

Avaliação:
Salientar a importância da participação no programa. Analisar o grau de motivação, bem como, satisfação relativamente à sessão.

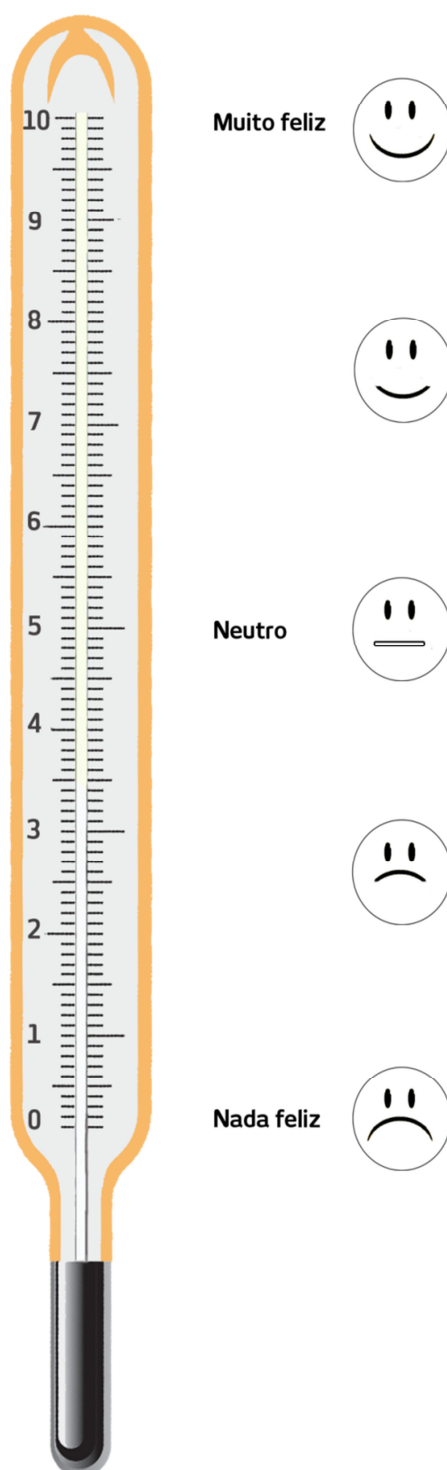
Observações:

Material de apoio à sessão

Termómetro da Felicidade

O termómetro varia de:

0	Significa nada feliz
5	Significa neutro
10	Significa muito feliz



EXERCÍCIO DE PREPARAÇÃO 1

Pense em toda a sua vida e lembre-se do acontecimento mais feliz por que passou. Demore algum tempo a pensar nisso e pondere todas as diversas possibilidades de que se lembrar. Finalmente, escreva-o no quadro abaixo, à frente do número 10, que quer dizer “Muito Feliz”. Depois, pense no oposto, no acontecimento mais infeliz da sua vida. Demore, mais uma vez, algum tempo a ponderar as diversas possibilidades, não se apresse e escreva no espaço à frente do 0, que quer dizer “Nada Feliz”. Tendo escolhido os extremos dos termómetros, quer para a infelicidade, lembre-se agora de um acontecimento que tenha sido “Neutro” – nem feliz, nem infeliz para representar o meio da escala e escreva-o à frente.

Tem agora um acontecimento muito agradável, que escreveu no número 10; um nem agradável, nem desagradável, que escreveu no número 5; e um outro extremamente desagradável, que escrevo no número 0. Sobram oito espaços ainda vazios, quatro para eventos agradáveis e quatro para eventos desagradáveis.

Quadro.

Os acontecimentos importantes da minha vida	
10 Muito feliz	_____
9	_____
8	_____
7	_____
6	_____
5 Neutro	_____
4	_____
3	_____
2	_____
1	_____
0 Nada Feliz	_____

Adaptada do livro, “*Aprender a Ser Feliz – Exercícios de Psicoterapia Positiva*”. Autor Américo Batista. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

EXERCÍCIO 2

Pense no dia de hoje e descreva, de modo breve, aquelas situações que o deixaram grato por lhe terem acontecido. Depois de pensar na primeira situação, escreva-a de modo resumido, no Quadro seguinte, faça uma avaliação da felicidade que a mesma lhe provocou, com a ajuda do termómetro da felicidade (anexo1) e escreva o número que achar adequado no espaço em branco por baixo de Situação 1.

Quadro

Diário de atos de gratidão	
Situação 1	
Avaliação da felicidade _____	
Situação 2	
Avaliação da felicidade _____	
Situação 3	
Avaliação da felicidade _____	

Adaptada do livro, “Aprender a Ser Feliz – Exercícios de Psicoterapia Positiva”. Autor Américo Batista. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Sessão 5: Educar: a diferença entre disciplina e castigo

Tempo Previsto: 90 minutos

Nº de participantes: 4

Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)

Objetivos específicos:

- Reflexão sobre a educação nos dias de hoje;
- O que aprendemos dos nossos pais e avós terá de ser repensado;
- Hoje sabemos mais sobre a educação, é importante quebrar o ciclo do castigo, da culpa e da crítica.

Descrição da atividade:

Atividade 1: Breve resumo da sessão anterior

- Objetivos: Concretizar um breve resumo da sessão anterior e apresentar o tema e objetivos desta sessão.
- Nº de Participantes: 4
- Duração: 5 minutos;
- Material: Sem material;
- Descrição: As sessões serão sempre iniciadas com uma breve súmula da sessão anterior, com a finalidade de se proceder a uma ligação entre os temas já explorados e os assuntos que se pressupõe abordar na atual sessão.

Atividade 2: Como devemos olhar para a educação nos dias de hoje – diferença entre disciplina e castigo

- Objetivo: Os participantes deverão conhecer a evolução na educação. E também qual a diferença entre disciplinar e castigar.
- Duração: 40 minutos;
- Material: Computador, projetor multimédia;
- Descrição: O dinamizador apresentará ao grupo, uma reflexão sobre a educação nos dias de hoje. E também a diferença entre disciplinar e castigar.

Atividade 3: Debate circular

- Objetivos: Os elementos deverão refletir sobre a forma como foram educados e partilhar com o restante grupo e encontrar aspetos positivos e negativos. Deverão falar livremente sobre o que foi abordado na sessão, esta técnica de grupo permite pôr em prática o raciocínio livre e comprovar o entendimento do assunto.
- Duração: 40 minutos;
- Material: Computador e projetor multimédia;
- Descrição: Os elementos devem dar as suas opiniões, um de cada vez e depois ouvir a dos outros. Em seguida, podem interrogar as ideias uns dos outros.

Atividade 4: Conclusão da sessão

- Objetivo: Sintetizar o que foi abordado na sessão;
- Material: quadro branco, marcadores.
- Duração: 5 minutos
- Descrição: Promove-se a reflexão e no quadro branco descrevem-se os pontos mais relevantes da sessão.

Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária Recursos de materiais: Computador; projetor

multimédia; marcadores;

Avaliação:

Salientar a importância da participação no programa. Analisar o grau de motivação, bem como, satisfação relativamente à sessão.

Observações:

Sessão 6: Estilos de Parentalidade

Tempo Previsto: 90 minutos

Nº de participantes: 4

Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)

Objetivos específicos:

- Exibir significado de parentalidade;
- Identificar as funções da parentalidade;
- Apresentar as principais diferenças entre quatro estilos parentais mais comuns (estilo autoritário, estilo autoritativo, estilo negligente, estilo indulgente).

Descrição da atividade:

Atividade 1: Breve resumo da sessão anterior

- Objetivos: Concretizar um breve resumo da sessão anterior e apresentar o tema e objetivos desta sessão.
- Nº de Participantes: 4
- Duração: 5 minutos;
- Material: Sem material;
- Descrição: As sessões serão sempre iniciadas com uma breve sùmula da sessão anterior, com a finalidade de se proceder a uma ligação entre os temas já explorados e os assuntos que se pressupõe abordar na atual sessão.

Atividade 2: Parentalidade

- Objetivo: Os participantes deverão conhecer o termo parentalidade, bem como as suas funções e princípios e também qual o estilo de parentalidade mais eficaz do ponto de vista da literatura.
- Duração: 20 minutos;
- Material: Computador, projetor multimédia;
- Descrição: O dinamizador apresentará ao grupo o significado de parentalidade bem como as suas funções. Serão apresentados também as principais diferenças entre três estilos parentais mais comuns (estilo autoritário, estilo permissivo, estilo democrático) e ainda algumas recomendações para a boa prática da parentalidade.

Atividade 3: Role Playing

- Objetivos: Reflexão sobre qual o melhor estilo e prática parental a adotar na relação com os filhos.
- Duração: 1 hora;
- Material: duas cadeiras, papel e canetas.
- Descrição: Fazem-se grupo de dois. Num dos grupos – grupo 1, um elemento faz de pai autoritário e o outro faz de filho, no outro grupo- grupo 2, um dos elementos faz de pai autoritativo e o outro de filho, posteriormente o 1º grupo um dos elementos faz de pai negligente e o outro de filho, o grupo 2, faz de pai indulgente e o outro de filho. No final do role playing anotarão cada um os pontos mais significativos de cada dramatização e serão discutidos os aspetos mais relevantes.

Atividade 4: Conclusão da sessão

- Objetivo: Sintetizar o que foi abordado na sessão;
- Material: quadro branco, marcadores.

- Duração: 5 minutos
- Descrição: Promove-se a reflexão e no quadro branco descrevem-se os pontos mais relevantes da sessão.

Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária Recursos de materiais: Computador; projetor multimédia; marcadores;

Avaliação:

Salientar a importância da participação no programa. Analisar o grau de motivação, bem como, satisfação relativamente à sessão.

Observações:

Sessão 7: Processo de Desenvolvimento da Criança/Adolescente	
Tempo Previsto: 90 minutos	Nº de participantes: 4
Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Entender o sistema de desenvolvimento da criança; • Identificar as atitudes específicas de cada faixa etária; • Sensibilizar que a família é o principal alicerce para a evolução adaptada da criança; 	
Descrição da atividade: <p><u>Atividade 1: Breve resumo da sessão anterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Concretizar um breve resumo da sessão anterior e apresentar o tema e objetivos desta sessão. • Nº de Participantes: 4 • Duração: 5 minutos; • Material: Sem material; • Descrição: As sessões serão sempre iniciadas com uma breve sùmula da sessão anterior, com a finalidade de se proceder a uma ligação entre os temas já explorados e os assuntos que se pressupõe abordar na atual sessão. <p><u>Atividade 2: Processo de desenvolvimento da criança/adolescente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Os cuidadores deverão ficar a saber como se exterioriza o processo de desenvolvimento da criança e também os comportamentos individuais de cada faixa etária. • Duração: 30 minutos; • Material: Computador, projetor multimédia; • Descrição: O dinamizador deverá dar a conhecer ao grupo como se organiza o desenvolvimento da criança e quais os comportamentos esperados de cada faixa etária. No final, haverá tempo para um momento de reflexão em grupo. <p><u>Atividade 3: Partilha de experiências</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Partilha sobre as experiências de desenvolvimento dos seus filhos e de que forma se identificam com o que foi exposto sobre o desenvolvimento da criança/adolescente. Este exercício deverá ser feito de forma livre e com tempo; todos os elementos deverão falar. • Duração: 40 minutos; • Material: Computador e projetor multimédia; • Descrição: Os intervenientes, deveram dar as suas opiniões, um de cada vez e depois ouvir a dos outros. Posteriormente, poderão questionar as ideias uns dos outros. Serão indicadas estratégias apropriadas de apoio ao desenvolvimento dos filhos. <p><u>Atividade 4: Conclusão da sessão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Sintetizar o que foi abordado na sessão • Material: quadro branco, marcadores. • Duração: 10 minutos • Descrição: Promove-se a reflexão e no quadro branco descrevem-se os pontos mais relevantes da sessão. 	
Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária	Recursos de materiais: Computador; projetor multimédia; marcadores;

Avaliação:

Salientar a importância da participação no programa. Analisar o grau de motivação, bem como, satisfação relativamente à sessão.

Observações:

Sessão 8: Ferramentas Parentais Positivas

Tempo Previsto: 90 minutos

Nº de participantes: 4

Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)

Objetivos específicos:

- Aspectos importantes das interações pais-filhos;
- Atitudes que promovem os comportamentos positivos;
- Atitudes que promovem os problemas de comportamentos;
- Estratégias de controlo do comportamento inadequado;

Descrição da atividade:

Atividade 1: Breve resumo da sessão anterior

- Objetivos: Concretizar um breve resumo da sessão anterior e apresentar o tema e objetivos desta sessão.
- Nº de Participantes: 4
- Duração: 5 minutos;
- Material: Sem material;
- Descrição: As sessões serão sempre iniciadas com uma breve súmula da sessão anterior, com a finalidade de se proceder a uma ligação entre os temas já explorados e os assuntos que se pressupõe abordar na atual sessão.

Atividade 2: • Aspectos importantes das interações pais-filhos;

- Objetivo: Dar a conhecer quais os aspectos importantes das interações pais-filhos; quais as atitudes que promovem os comportamentos positivos; atitudes que promovem os problemas de comportamentos; estratégias de controlo do comportamento inadequado
- Duração: 40 minutos;
- Material: Computador, projetor multimédia;
- Descrição: O dinamizador deverá desenvolver os temas acima, dar estratégias e alguns exemplos.

Atividade 3: Sessão de Brainstorming

- Objetivos: Perceber, quais são as ideias, que os pais têm em relação as atitudes que promovem os problemas de comportamento.
- Material: Computador, projetor multimédia, quadro.
- Duração: 35 minutos;
- Descrição: O dinamizador levanta a questão, no vosso ponto de vista, o que pensam sobre, as atitudes que promovem os problemas de comportamento? E escreve no quadro. Será dado alguns exemplos. Todos os participantes devem apresentar ideias e respeitar as dos colegas.
- Depois de algum tempo de reflexão, o dinamizador pede que sejam expostas as ideias;
- O dinamizador, deverá, escrever no quadro as ideias sugeridas;
- No final haverá uma reflexão sobre o que foi dito e se necessário acrescentar alguns problemas que possam não ter sido mencionados sobre este assunto e ajustar as estratégias a serem utilizadas em cada uma delas;

Atividade 4: Conclusão da sessão

- Objetivo: Sintetizar o que foi abordado na sessão;
- Material: Sem material;
- Duração: 10 minutos;
- Descrição: Promove-se a reflexão e no quadro branco descrevem-se os pontos mais relevantes da sessão.

Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária **Recursos de materiais:** Computador; projetor multimédia; quadro branco; marcadores:

Avaliação:

Salientar a importância da participação no programa. Analisar o grau de motivação, bem como, satisfação relativamente à sessão.

Observações:

Sessão 9: Balanço da intervenção	
Tempo Previsto: 90 minutos	Nº de participantes: 4
Público-alvo: Pais/cuidadores das crianças/adolescentes que estão a ser acompanhadas em consulta na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (CPP-UFP)	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar os conteúdos abordados ao longo das diversas sessões; • Confrontar as expectativas iniciais com as expectativas após a realização do programa; • Reconhecer quais os pontos fortes e fracos do programa; 	
Descrição da atividade: <u>Atividade 1: Balanço do programa</u> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Perceber como os pais avaliam o programa. • .Nº de Participantes: 4 • Duração: 30 minutos; • Material: Sem material; • Descrição: O dinamizador irá pedir aos pais que sintetizem de uma forma breve o que foi abordado ao longo do programa. Irá tentar perceber se as expectativas iniciais se confirmaram ou se se modificaram e pedir-lhes que reconheçam quais os pontos fortes e os fracos do programa. <u>Atividade 2: Pós-teste e Questionário de Práticas Parentais.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Perceber se existem diferenças consideráveis nas variáveis em análise depois da participação no programa • Nº de Participantes: 4 • Duração: 30 minutos; • Material: Questionário pós-teste e de Práticas Parentais e canetas; • Descrição: Os pais preenchem o questionário pós-teste e de práticas parentais, com a ajuda do dinamizador; <u>Atividade 3: Dinâmica de Grupo “A forma como me vês”</u> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Promover as qualidades de cada um. • Duração: 30 minutos; • Material: papel; caneta; fita-cola; • Descrição: Será colado nas costas de cada um, uma folha com o nome de cada elemento. Posteriormente, cada participante, deverá ir escrevendo, nas costas de cada pessoa, uma característica da personalidade. De seguida descola-se as folhas, e cada elemento deverá ler em voz alta, para o grupo o que escreveram sobre si. 	
Recursos humanos: Psicólogo(a) Estagiária Recursos de materiais: Computador; quadro branco; marcadores, papel, canetas e fita-cola, questionário pós-teste e práticas parentais.	