

EDUCAÇÃO PARA A PARENTALIDADE POSITIVA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: O GRUPO LAÇOS DE INCLUSÃO

Joana O. Xavier

Ana P. Antunes

Ana T. Almeida

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos da Madeira

Universidade da Madeira

Universidade do Minho

joanaoliveiraxavier@gmail.com

RESUMO: A parentalidade configura um processo construído e reconstruído paulatinamente, caracterizado por expectativas, dúvidas, desejos e inquietações. Os desafios com que os pais se deparam parecem intensificar-se quando se trata de crianças com necessidades especiais (NE). O estudo que apresentamos incidiu sobre a construção, aplicação e avaliação do impacto do programa de educação parental – *Grupo Laços de Inclusão* (GLI) – junto de famílias de crianças com e sem NE. O programa decorreu ao longo de oito sessões e foi realizado com um grupo de 12 pais (três pais e nove mães) de crianças/fovens (dez com NE e dois sem NE) que frequentam um grupo de dança inclusiva na Associação dos Amigos da Arte Inclusiva - Dançando com a Diferença, na Região Autónoma da Madeira. Apresentamos e discutimos as principais características do programa e o significado que os sujeitos atribuíram à participação, salientando o caráter de rede de partilha, apoio e aprendizagem. Finalizamos tecendo algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido e apresentando sugestões para futuros estudos.

Introdução

As famílias consubstanciam o primeiro e o mais importante contexto de desenvolvimento das crianças (Alarcão & Miguéns, 2008), constituindo um sistema inserido, por sua vez, noutros sistemas mais alargados, numa dialética de influências recíprocas (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Gabarino, 1990; Gabarino & Ganzel, 2000; Relvas, 2000; Rodrigo & Palácios, 1998).

Dentro do contexto familiar, a qualidade da função parental é central pois exerce um efeito determinante no crescimento e desenvolvimento dos mais novos (Pimentel & Menéres, 2003; Kumpfer & Alvarado, 2003; O'Connor & Scott, 2006; Spoth,

Kavanagh, & Dishion, 2002). Contudo, a parentalidade é única, não devendo ser generalizada ou uniformizada, pois difere conforme a estrutura familiar e as exigências da sociedade (Barros, 2009; Garcia, Yunes, Lucas, & Garcia, 2010), entre outros fatores.

Nesta teia de inter-relações e na panóplia de funções que os pais desempenham relativamente às suas crianças surgem, muitas vezes, dúvidas e inquietações. No caso de serem pais ou familiares de uma criança com necessidades especiais (NE), os estudos evidenciam que essas interrogações e incertezas são maiores, o nível de stress sentido é superior, bem como as exigências vividas em termos de adaptação e reorganização do núcleo familiar (Coutinho, 2004; Dinnebell, 1999; Rodrigo & Palácios, 1998). Por isso, frequentemente, estes pais e familiares experimentam sentimentos de insegurança “sobre o que fazer e como o fazer” (Coutinho, 2003, p. 228).

No que concerne à população com deficiência ou outras NE, várias têm sido as mudanças concetuais operadas ao longo dos tempos, bem como as alterações na forma de perceber esta população, desde atitudes e práticas de segregação à institucionalização, ao assistencialismo, à integração e mais recentemente ao movimento inclusivo (Madureira & Leite, 2003).

Na defesa dos direitos das pessoas com NE, especial realce deve ser dado à Declaração de Salamanca, de 1994, que contou com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais e que proclama uma educação inclusiva para todos, sem exceção (Madureira & Leite, 2003). Segundo dados da Comissão Europeia (2010), um em cada seis cidadãos da União Europeia apresenta uma deficiência mais ou menos profunda, o que representa cerca de 80 milhões de pessoas, cuja participação plena na sociedade é muitas vezes condicionada. A Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 apresenta, neste sentido, um conjunto de medidas, de que se destaca o eixo número três que sublinha a importância da consolidação de respostas de apoio social às pessoas com deficiência ou outras NE e às suas famílias. Aliás, de acordo com Mann (2008, citado por Abreu-Lima et al., 2010), as intervenções de educação parental com famílias de crianças com necessidades educativas especiais ou com problemas de comportamento/emocionais são identificadas pela investigação como de elevada prioridade.

A parentalidade remete-nos, de alguma forma, para as capacidades que os pais apresentam, construídas através das diversas experiências vividas ao longo do ciclo vital e que se revelam fundamentais à educação das crianças (Cruz & Pinho, 2006). Todavia, nem sempre os pais conseguem agilizar competências e recursos emocionais para lidar com a exigência que o exercício da parentalidade pressupõe. Face a esta dificuldade, as redes de apoio podem fornecer suporte emocional e informação, mediante a partilha de experiências e situações comuns. Madureira e Leite (2003) relatam a existência de evidência empírica de que as famílias que contam com uma rede de apoio formal e informal reagem mais adaptativamente às crises de vida, dado que esta rede funciona como redutora do nível de stresse e como um recurso na resolução de problemas (Almeida & Sampaio, 2007).

A educação parental, realizada de forma sistemática e consistente, proporciona espaços de aprendizagem e de reflexão, nos quais as famílias podem adaptar “as suas estratégias educativas num sentido mais adequado e eficaz, que lhes traga (...) maior bem-estar emocional” (Marujo, 1997, p. 131). Segundo Coutinho (2004), os programas de formação parental constituem um valioso recurso na otimização da informação dos pais e na melhoria das suas competências educativas. A investigação relativa à educação parental tem evidenciado como benefícios para os participantes: o fortalecimento do sentimento de competência parental; a otimização das redes sociais de apoio; a promoção de práticas parentais democráticas; o aumento da capacidade de expressão de sentimentos positivos e de regulação de sentimentos negativos; a melhoria no relacionamento entre pais e filhos e a modificação do comportamento das crianças para formas mais ajustadas, entre outros (Almeida et al., 2012; Biasoli-Alves, 2005; Buarque, Lima, Scott, & Vasconcelos, 2006; Coutinho, 2004; Garcia et al., 2010; González, Herrero, & Blanco, 2008; Monteiro, 1997; Pinheiro, Haase, Amarante, Prette, & Del Prette, 2006; Ribeiro, 2003; Rodrigo, Byrne, Máiquez, & Martín, 2008).

Nesta senda, a avaliação de programas de educação parental possui uma elevada importância, pois permite identificar quais os elementos conducentes ao sucesso da intervenção, possibilitando o delinear de ações futuras mais eficientes e eficazes (Jornet, Suárez, & Carbonell, 2000; Rodrigo, Almeida, Spiel, & Koops, 2012; Tejedor, 2000; Wolfé & Haddy, 2001).

Método

Objetivo

Este trabalho realizado a partir de um estudo mais alargado (Xavier, 2011) tem como objetivo central a apresentação do programa de educação parental - *Grupo Laços de Inclusão* (GLI) e a análise do significado da participação no mesmo de um grupo de pais de crianças com e sem NE, que frequentavam um grupo de dança inclusiva na Associação dos Amigos da Arte Inclusiva *Dançando com a Diferença* (AAAIDD).

Amostra

Inicialmente, o GLI contou com a participação de 17 pais (cinco elementos do género masculino e 12 do género feminino), entre os 28 e os 64 anos de idade ($M = 44,7$; $DP = 10,81$). No entanto, destes 17 elementos, um não frequentou qualquer sessão e outros quatro elementos participaram em algumas sessões, mas não quiseram preencher os registos de avaliação de cada sessão e da totalidade das sessões.

Desta forma, para a análise dos dados, apenas são considerados 12 elementos, que além de terem participado nas sessões de grupo, preencheram os registos de avaliação de cada sessão e da totalidade das sessões.

Numa breve caracterização deste grupo, refira-se que são nove do género feminino e três do género masculino, com idades entre os 28 e os 64 anos ($M = 44,3$; $DP = 11,94$), sendo seis elementos casados, quatro divorciados, um solteiro e um a viver em união de facto. No que se refere às habilitações literárias, o grupo é constituído maioritariamente por indivíduos com o ensino secundário (oito), três elementos têm o terceiro ciclo e um elemento frequentou o atual primeiro ciclo do ensino básico. Neste grupo, dez elementos têm filhos com NE e dois têm filhos sem NE.

Instrumentos

Para a realização deste estudo, foi necessária a implementação do programa de educação parental GLI e a aplicação dos registos escritos de avaliação de cada sessão e da totalidade das sessões, este último depois da intervenção.

O programa de educação parental GLI centrou-se na promoção de competências parentais, num grupo inclusivo, e foi construído considerando as perspetivas ecológicas e sistémicas (Coutinho, 2003; Relvas, 2000), as perspetivas narrativas e do

construcionismo social (Gonçalves, 2003), e a psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O GLI tem como objetivos principais: a) desenvolver os sentimentos de pertença ao grupo e à AAAIDD e a construção de uma rede social de suporte; b) promover a reflexão e o conhecimento da dinâmica familiar e dos respetivos estilos educativos; c) promover a mudança e a otimização de competências parentais; d) debater crenças sobre deficiência, necessidades especiais e inclusão; e e) promover a mudança de crenças e atitudes associadas à inclusão.

O GLI está organizado em oito sessões, divididas em quatro módulos: *Laços no Grupo* (atividades introdutórias de formação do grupo e de integração); *Laços Familiares* (promoção e reflexão sobre as competências parentais); *Laços Diferentes?* (questões mais específicas sobre a deficiência, inclusão e desafios associados) e *Laços Finais* (consolidação do percurso vivido, em termos de aprendizagens e emoções).

No módulo I intitulado *Laços no Grupo*, foi dinamizada a primeira sessão constituída por atividades introdutórias de formação do grupo e de integração, sendo a tónica colocada na promoção da empatia e da coesão. Foi, também, iniciada a abordagem à temática das competências parentais (exemplo de atividade: *Caixa surpresa* (Ribeiro, 2003), em que cada mãe/pai visualizou o seu reflexo ao procurar na caixa o que existe de mais importante para o seu filho).

O módulo II *Laços Familiares*, constituído por três sessões, teve como intenção geral promover e refletir sobre as competências parentais (exemplo de atividade: *Observo o crescimento*, na qual os pais foram convidados a observar os seus filhos na aula de dança inclusiva, refletindo posteriormente sobre as emoções e os pensamentos evocados).

No módulo III *Laços Diferentes?*, definido na interrogativa, pretendeu-se desafiar os participantes, nas três sessões realizadas, a refletir sobre as conceções de deficiência e de inclusão, assim como acerca dos preconceitos associados (exemplo de atividade: *O perigo da história única*, que motivou o debate sobre a influência dos preconceitos no domínio da inclusão).

Para finalizar, o módulo IV *Laços Finais*, constituído pela oitava sessão, teve como objetivo consolidar o percurso vivido, em termos de aprendizagens e emoções (exemplo de atividade: *Mural do GLI*, em que os participantes construíram um mural

coletivo, no qual registaram o significado atribuído a esta experiência, traduzindo as mudanças operadas ao nível das conceções trabalhadas).

Referindo-nos, de um modo mais específico, à organização das sessões, as mesmas foram planificadas, não de uma forma rígida ou estanque, mas de modo a garantir a intencionalidade do programa, com duas a três atividades cada, dedicando-se a primeira atividade ao acolhimento dos participantes, assim como à síntese da sessão anterior, de maneira a reforçar a continuidade entre as diferentes sessões (Ribeiro, 2003). As atividades intermédias, por sua vez, destinaram-se a trabalhar as competências assinaladas como importantes para o grupo naquele momento. Para tal, com o intuito de proporcionar efetivos momentos de envolvimento dos participantes nas sessões e realçar o seu papel ativo na construção e reconstrução de significados, recorreu-se à utilização de metodologias ativas e reflexivas, tais como trabalhos de grupo, jogos coletivos, atividades de exploração sensorial e emocional e exposições teóricas dialogadas (Campos, 1990). Por fim, a última atividade das sessões foi pensada com o intuito de proporcionar a reflexão sobre a temática trabalhada, a avaliação da sessão por parte dos pais, bem como a recolha de sugestões para as sessões posteriores.

Desta feita, as atividades realizadas possibilitaram aos indivíduos a vivência de experiências estimuladoras, acompanhando-se os momentos de ação por períodos de reflexão e integração das mesmas nos sistemas pessoais de cada um (Campos, 1990). Esta opção fundamentou-se na perspectiva de Graziano e Diamant (1992, citados por Thompson, Grow, Ruma, Daly, & Burke, 1993), ao considerarem que as metodologias experienciais contribuem de um modo mais significativo para o sucesso do programa em implementação.

Embora os objetivos tenham sido inicialmente definidos, realce-se que a planificação e implementação do programa não foi estanque, pois o processo foi desenhado ao ritmo dos participantes, adaptando-se as atividades aos seus interesses (Cruz & Pinho, 2006; Manes, 2001) e de acordo com as suas apreciações, no âmbito de uma avaliação formativa (Tejedor, 2000). Concebeu-se, portanto, um programa flexível, que possibilitou a sua adequação às necessidades de diferenciação e individualização dos elementos do grupo. Além disso, este programa pode ser caracterizado como uma intervenção estruturada, pois foi construído progressivamente, de acordo com as

necessidades e apreciações dos envolvidos e inclui a descrição de conteúdos, procedimentos e materiais que podem ser replicados (Abreu-Lima et al., 2010).

O registo escrito da avaliação de cada sessão teve como intuito recolher as opiniões dos participantes sobre o tema da sessão, as atividades realizadas, os materiais utilizados, as moderadoras, a percepção da utilidade e da importância e sugestões para a prossecução do programa.

O registo escrito da avaliação da totalidade das sessões, por sua vez, pretendeu recolher a opinião dos participantes sobre os temas abordados, as atividades realizadas, os materiais utilizados, as moderadoras, a duração, o horário e o número de sessões, a percepção da utilidade, da importância e da aprendizagem, a vontade demonstrada em continuar a participar e sugestões para futuros programas.

Procedimentos

O projeto de investigação foi apresentado à Direcção da AAAIDD, tendo sido formalizada a aceitação e a autorização para a realização do estudo. Criadas as condições necessárias, iniciou-se a aplicação do programa GLI que decorreu num período de quatro meses, com uma frequência quinzenal, num total de oito sessões de uma hora de duração (no horário da aula de dança dos filhos). No final de cada sessão, os participantes preencheram os registos escritos de avaliação da sessão e aquando do término do programa, os pais preencheram o registo escrito de avaliação da totalidade das sessões, seguindo-se, então, a análise dos dados desses registos.

Resultados

Nesta secção apresentamos, num primeiro momento, informação sobre a assiduidade dos participantes e, num segundo momento, informação acerca da avaliação das sessões do GLI, uma vez que estes dados permitem-nos aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica de aplicação do programa e o significado atribuído à participação dos pais no mesmo.

Assiduidade dos participantes

O quadro I ilustra o tema e o número de participantes de cada sessão do GLI.

Quadro I – Tema e número de participantes por sessão do GLI

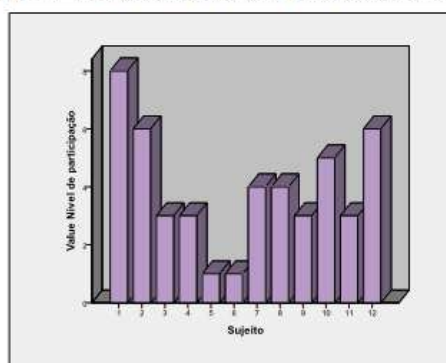
Módulo	Sessão	Tema	n
I - <i>Laços no Grupo</i>	1	O Grupo	10
	2	Parentalidade	3
II - <i>Laços Familiares</i>	3	Parentalidade	2
	4	Parentalidade	7
III - <i>Laços Diferentes?</i>	5	Deficiência e Inclusão	7
	6	Afetos e Sexualidade	8
	7	O Futuro	7
IV - <i>Laços Finais</i>	8	Reflexão e Avaliação Final	3

n = 12

Pela análise do quadro I, verifica-se que a primeira sessão foi a que teve um maior número de participantes, atingindo os dez elementos e a terceira sessão foi a que contou com menos elementos - dois participantes. A sessão seis teve oito participantes e sete pais participaram em três sessões (quatro, cinco e sete). Às sessões dois e oito assistiram três pais.

A participação dos pais foi variável, o que se pode verificar pela figura 1 que apresenta o nível de participação de cada sujeito nas sessões do GLI ($M = 3,9$; $DP = 2,06$).

Figura 1 - Nível de participação dos pais nas sessões do GLI



A análise da figura I demonstra que apenas um elemento participou nas oito sessões, dois elementos compareceram a seis sessões, um pai a cinco sessões, dois participantes frequentaram quatro sessões, quatro interessados compareceram a três sessões e dois elementos apenas assistiram a uma sessão.

Avaliação do GLI pelos participantes

A aplicação e a análise dos registos escritos de avaliação de cada sessão e da totalidade das sessões permitiram recolher os dados apresentados em seguida, sendo que começamos pela apresentação geral do programa.

No que se refere à avaliação das sessões (sete registos preenchidos), os respondentes referiram *Todos os temas* como interessantes. Não foram referidos temas como tendo menos interesse. As atividades realizadas foram descritas como *excelentes* e os materiais utilizados como *bem escolhidos*. Da avaliação feita às moderadoras, os pais salientaram que estas *souberam muito bem conduzir o programa*. O horário das sessões coincidente com a aula de dança dos filhos foi considerado adequado e um pai salientou que a duração das sessões deveria ser aumentada. Tanto o aspeto mais útil, como o mais importante referiram-se à partilha de ideias e de experiências. Quanto à aprendizagem, os pais indicaram que aprenderam *formas diferentes de agir perante o mesmo problema*. Todos os pais responderam afirmativamente à questão se voltariam a participar no GLI. Como sugestão futura, os pais mencionaram *continuar desta forma*.

De uma forma mais específica, em relação à primeira sessão, destaca-se o facto dos dez participantes terem enfatizado a atividade *Caixa surpresa* (Ribeiro, 2003) como um excelente meio para promover a reflexão sobre o que é ser pai e ser mãe. As opiniões foram unânimes ao apontar como ponto mais útil da sessão a troca de experiências e como mais importantes o heteroconhecimento, a sessão ter contribuído para *aceitar que todos temos diferentes tempos para tudo* e para constatar que a aceitação da deficiência evoluiu significativamente nos últimos tempos. As moderadoras foram avaliadas como *empáticas* e *imparciais* e um dos participantes referiu o tema da sexualidade como sugestão futura.

Na sessão dois, os três participantes consideraram muito positivo poder observar o que os filhos são capazes de fazer na aula de dança. Neste sentido, como aspeto mais útil surgiu a referência à oportunidade de *Verificar que o meu filho é capaz* e como mais importante a possibilidade de constatar a postura séria e profissional dos filhos na realização dessa tarefa. As moderadoras foram avaliadas como atentas e como sugestão futura foi referida a repetição desta experiência.

A sessão três foi avaliada pelos dois participantes como interessante, tendo os pais considerado que esta permitiu verificar a evolução dos filhos e se surpreender com as suas capacidades.

Na sessão quatro, encontrou-se uma grande unanimidade entre as sete opiniões veiculadas, ao considerarem o tema como pertinente e oportuno, as atividades realizadas como interessantes e os materiais como os necessários. Os participantes referiram a troca de opiniões e de diferentes pontos de vista como o aspeto mais útil e o tema e o apoio social *laços que se vão criando entre todos*, como os aspetos mais importantes. As moderadoras foram consideradas competentes e a sugestão futura relacionou-se com a manutenção da criatividade nas sessões.

Na quinta sessão, o tema foi avaliado pelos sete pais como muito pertinente *foi interessante ver a reação dos pais ao quererem expressar uma ideia sobre deficiente*. As atividades foram descritas como cativantes, com alusão ao facto de só ter sido necessário o material *humano*. Como ponto mais útil da sessão, a referência à troca de pontos de vista, tendo um elemento mencionado a reflexão sobre inclusão. Nesta linha, o aspeto mais interessante relacionou-se com a participação de todos os elementos e com a reflexão sobre as nossas diferenças num mundo igual. Os pais consideraram que a postura das moderadoras foi de dedicação, sugerindo a utilização de filmes noutras sessões.

O tema da sexta sessão foi avaliado pelos oito participantes como oportuno, as atividades interessantes e o material utilizado elucidativo. Como aspeto mais útil permaneceu a referência à troca de diferentes pontos de vista e como mais importante a reflexão sobre o *amor, até onde, como, quando, com quem...* As moderadoras foram avaliadas como criativas, interessadas e muito humanas, não tendo sido apontadas sugestões.

A sessão sete, com sete participantes, foi avaliada como interessante *porque vai ao encontro dos anseios, dúvidas dos pais*, as atividades realizadas como pertinentes, os materiais utilizados como suficientes, as moderadoras como interessadas e o aspeto mais útil e mais importante a partilha de ideias.

A oitava e última sessão foi avaliada pelos três participantes como muito interessante, a atividade realizada como criativa e motivadora, o material utilizado como

cativante e os aspetos mais úteis e igualmente mais importantes a união entre o grupo e a partilha de ideias.

Do ponto de vista das moderadoras, foi patente, no decorrer das oito sessões, um crescente à vontade e bem-estar dos participantes no contexto do grupo, evidenciando-se que o relacionamento quer entre os pais, quer entre estes e as moderadoras foi gerador de união e envolvimento. A participação ativa e a comunicação verbal e não-verbal dos participantes foram indicadores de que a intervenção se encontrava a decorrer de acordo com as suas expectativas e interesses.

Discussão e Conclusões

Considerando os resultados, encontrados um fator de realce é a assiduidade relativamente baixa de alguns participantes. No GLI, as exigências da gestão do tempo surgiram como o principal fator de justificação das ausências dos pais, bem como aspetos de índole emocional. Se por um lado oscilações como estas no nível de assiduidade dos elementos do grupo são também perceptíveis noutros programas de educação parental (Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin, & Berry, 2012; García et al., 2010;), por outro lado, os pais destacaram a importância da participação no grupo e a grande maioria referiu que pretendia continuar a frequentar o GLI *eu dou tanto valor a isto e faz-me tão bem*. A discrepância observada entre a intenção de participação e a sua concretização pode estar relacionada com o facto de alguns filhos não continuarem a frequentar as aulas na AAAIDD, o que diminuiu a disponibilidade dos pais para o programa, pois a ocupação dos filhos durante o horário das sessões já não estava garantida. Sendo assim, considera-se que a promoção da assiduidade deve levar em conta a criação de ambientes isentos de juízos de valor e que englobem o apoio ou a ocupação dos filhos, para que as exigências parentais, pessoais e profissionais dos participantes não os façam abdicar de ações a que atribuem valor.

As respostas nos registos escritos de avaliação permitem-nos referir o contributo do programa ao nível da análise e reflexão do papel parental e do reforço das forças e capacidades dos pais, o que vai ao encontro de outros estudos realizados nesta área (Coutinho, 2003; Ribeiro, 2003).

A participação no GLI parece-nos ter possibilitado, ainda, uma reflexão mais profunda sobre as conceções de deficiência e NE, bem como de inclusão. Sendo as

narrativas que contamos que nos definem e dão significado aos fenómenos vividos, considera-se que a intervenção realizada em grupo promoveu o encontro, a relação e a interligação dos discursos que se modificaram e/ou fortaleceram pela interação entre os intervenientes (Cruz & Pinho, 2006). Com esta abordagem, favoreceu-se a autenticidade, a mudança e a partilha entre os elementos, bem como o apoio social, pois tal como referido por Abreu-Lima et al. (2010), as intervenções em grupo concorrem para a diminuição do sentimento de isolamento social.

Se inicialmente os pais de crianças com NE relatavam na primeira pessoa o impacto emocional aquando da receção do diagnóstico do filho, após a intervenção foram capazes de sair de si, de descentrar da sua vivência e utilizá-la como fonte de experiência e saber. Para esta progressão, os pais realçaram a importância do apoio social que lhes transmitiu tranquilidade e ânimo (Snyder & Lopez, 2009).

Relativamente ao significado atribuído ao GLI, no final do programa, a participação adquiriu maioritariamente o significado de partilha, apoio e aprendizagem, em consonância com os dados encontrados sobre o tema (Coutinho, 2003; Garcia et al., 2010). De acordo com Santelli, Turnbull, Marquis e Lerner (2000), os estudos revelam que estes programas atuam no fortalecimento das redes de apoio social, promovem a aceitação dos pais e a perceção de autoeficácia. Abreu-Lima et al. (2010) ao avaliarem várias intervenções de educação parental, constataram que, após as intervenções, os participantes avaliaram de modo positivo o seu desempenho parental, sentiam-se menos deprimidos e mais apoiados socialmente.

Nesta senda, os principais contributos do GLI parecem-nos encorajadores e levam-nos a crer que vale a pena apostar na realização de programas de educação parental, em contextos inclusivos.

Como sugestões para futuros estudos, seria interessante num grupo inclusivo ter mais pais de crianças sem NE, prolongar temporalmente a intervenção, bem como reduzir a periodicidade entre as sessões e aumentar a duração de cada sessão. Considera-se, ainda, que seria pertinente selecionar os pais em função da faixa etária dos filhos, sensibilizar os participantes para a importância da avaliação e ao replicar o programa introduzir um grupo de controlo para estabelecer uma comparação.

Finalizamos, sublinhando a convicção de que as iniciativas de educação parental de carácter inclusivo merecem ser otimizadas, de forma a contribuir para a edificação de uma genuína aceitação da diversidade.

Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010*. Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho, Instituto Politécnico do Porto e Universidade Técnica de Lisboa. Retirado de http://www.cnpjir.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF
- Alarcão, I., & Miguéns, M. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, A., Abreu-Lima, I., Cruz, O., Gaspar, M. F., Brandão, T., Alarcão, M., Ribeiro-Santos, M., & Cunha Machado, J. (2012). Parent education interventions: Results from a national study in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 135-149.
- Almeida, T., & Sampaio, F. (2007). Stress e suporte social em familiares de pessoas com paralisia cerebral. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 8(1), 145-151.
- Axford, N., Lehtonen, M., Kaoukji, D., Tobin, K., & Berry, V. (2012). Engaging parents in parenting programs: Lessons from research and practice. *Children and Youth Services Review*, 34, 2061-2071.
- Barros, J. (2009). *Psicologia da educação* (Vol. 3). Porto: Livpsic.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2005). Orientação de pais: Partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégia de intervenção. *Texto & Contexto Enfermagem*, 14, 64-70.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brofenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Buarque V., Lima M. C., Scott R. P., & Vasconcelos M. G. (2006). The influence of support groups on the family of risk newborns and on neonatal unit workers. *Jornal de Pediatria*, 82(4), 295-301.
- Campos, B. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Comissão Europeia (2010). *Estratégia europeia para a deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Retirado de <http://www.inr.pt/content/1/1404/uniao-europeia-anuncia-nova-estrategia-para-deficiencia>
- Coutinho, M. (2003). Formação parental: Avaliação do impacte na família. *Psicologia*, 17(1), 227-244.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 22(1), 55-64.
- Cruz, H., & Pinho, I. (2006). *Pais: Uma experiência*. Porto: Papiro Editora.

- Dinnebell, L. (1999). Defining parent education in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 161-164.
- Gabarino, J. (1990). The human ecology of early risk. In S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 78-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gabarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia, N. M., Yunes, M. A. M., Lucas, L. M. B., & Garcia, S. F. (2010). Programas de educação familiar e suas contribuições para o exercício da parentalidade e cidadania. In C. S. Hutz (Org.), *Avanços em psicologia comunitária e intervenções psicossociais* (pp. 165-189). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gonçalves, M. (2003). *Psicoterapia, uma arte retórica: Contributos das terapias narrativas*. Coimbra: Quarteto Editora.
- González, RA., Herrero, M., & Blanco, L. (2008). Competências emocionales de autoestima y assertividade en el desarrollo de la función parental. In J. A. González-Pienda & J. C. Pérez (Orgs.), *Atas do V Congresso Internacional de Psicologia y Educación: Los retos del futuro* (p. 101). Oviedo, Espanha.
- Jornet, J., Suárez, J., & Carbonell, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa, 18*(2), 341-356.
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*, 457-465.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manes, S. (2001). *83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos*. Paulus: Portugal.
- Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: Propostas para uma optimização 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.
- Monteiro, F. (1997). Ajuda-mútua e reabilitação. *Análise Psicológica, 15*(3), 449-452.
- O'Connor, T. G., & Scott, S. B. C. (2006). *Parenting and outcomes for children*. York, UK: Joseph Rowntree Foundation.
- Pimentel, J. S., & Menéres, S. (2003). Um estudo longitudinal de quatro crianças com síndrome de Down: análise dos efeitos da adaptação das mães, da interacção mãe-criança e das formas de apoio precoce no desenvolvimento das crianças. *Psicologia, 17*(1), 81-108.
- Pinheiro, M. I., Haase, V. G., Amarante, C. L., Prette, A. D., & Del Prette, Z. A. (2006). *Treinamento de habilidades sociais e educativas para pais de crianças com problemas de comportamento*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a09v19n3.pdf>
- Relvas, A. (2000). *Por detrás do espelho*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010, publicada em Diário da República, 1.ª série, N.º 240, de 14 de dezembro - aprova a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013.
- Ribeiro, M. (2003). *Ser família. Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/728>

- Rodrigo, M. J., Almeida, A., Spiel, C., & Koops, W. (2012). Introduction: Evidence-based parent education programmes to promote positive parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 2-10.
- Rodrigo, M. J., Byrne, S., Máiquez, M. L., & Martín, J. C. (2008). Preservación familiar: Resultados del programa de "Apoyo Personal y Familiar" para padres en riesgo psicosocial. In J. A. González-Pienda & J. C. Pérez (Orgs.), *Atas do V Congresso Internacional de Psicologia y Educación: Los retos del futuro* (pp. 101). Oviedo, Espanha.
- Rodrigo, M. J., & Palácios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. In M. J. Rodrigo & J. Palácios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial
- Santelli, B., Turnbull, A., Marquis, J., & Lerner, E. (2000). Statewide parent-to-parent programs: partners in early intervention. *Infants and Young Children*, 13(1), 74-88.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Snyder, C., & Lopez, S. (2009). *Psicologia positiva. Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Spoth, R. L., Kavanagh, K. A., & Dishion, T. J. (2002). Family centered preventive intervention science: Toward benefits to large populations of children, youth and families. *Prevention Science*, 3(3), 145-152.
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
- Thompson, R. W., Grow, C. R., Ruma, P. R., Daly, D. L., & Burke, R. V. (1993). Evaluation of a practical parenting program with middle- and low-income families. *Family Relations*, 42, 21-25.
- Wolfè, R. B., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.
- Xavier, J. (2011). Educação parental: O significado da participação no Grupo Laços de Inclusão. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade da Madeira.