



Educação Parental:
Aplicação de um programa
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiana Aguiar Fernandes
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Setembro | 2011

UMa
.9
R Edu
1

Educação parental: Aplicação de um programa

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiana Aguiar Fernandes

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof. Doutora Ana Antunes

Setembro | 2011

Agradecimentos

Cá estou eu, após uma longa e atribulada caminhada com o objetivo cumprido e com uma palavra de agradecimento para algumas pessoas, pois sem elas, o resultado não seria o mesmo. Neste momento, posso afirmar que valeu a pena o sofrimento, os dias de trabalho e as horas de preocupação.

Obrigada à Professora Doutora Ana Antunes pela orientação, paciência, dedicação, apoio, disponibilidade.

Obrigada à Professora Doutora Ana Tomás, da Universidade do Minho, pela colaboração no acesso a materiais e esclarecimento de dúvidas, o que tornou este estudo possível.

Obrigada à Professora Doutora Filomena Gaspar, da Universidade de Coimbra, pelos esclarecimentos prestados sobre um dos instrumentos utilizados.

Obrigada aos Encarregados de Educação que contribuíram com a sua participação no preenchimento das provas e na assiduidade no que respeita ao programa. Obrigada pelo tempo dispendido.

Obrigada à Petra pela sua presença no preenchimento das provas antes da aplicação do programa.

Obrigada à Fátima pela colaboração durante e após a aplicação do programa. Obrigada pela disponibilidade, ajuda e paciência.

Obrigada ao meu marido pelo apoio e ânimo, por me dar força para seguir em frente quando a vontade era desistir. Por acreditar em mim e nas minhas capacidades mais do que eu própria.

Obrigada ao meu mano pela preocupação em me proporcionar momentos de distração.

Obrigada aos meu pais por, mais uma vez, estarem comigo e acreditarem em mim e nas minhas capacidades.

Obrigada a todas as pessoas que com um gesto, uma palavra ou um olhar me deram força para continuar.

Toda a dissertação foi escrita ao Abrigo do Novo Acordo Ortográfica

Resumo

Desde muito cedo, os pais têm a difícil tarefa de disciplinar os comportamentos dos seus filhos. Na polémica questão sobre a disciplina parental há os que defendem uma maior permissividade e outros que defendem um controlo adulto mais autoritário. Neste sentido, a melhor estratégia é “trabalhar com os pais para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as mesmas e conhecimento da individualidade e história de cada uma” (Portugal, 1998, p.127).

No decorrer desta investigação pretendemos analisar e refletir acerca deste assunto, incluindo uma parte mais teórica e outra empírica. Na parte teórica começamos por abordar o contexto e conceito de educação parental e alguns dos estilos parentais existentes. Seguimos com a evolução do conceito de criança desde a antiguidade até aos dias de hoje, tendo em conta o desenvolvimento e aparecimento de algumas organizações como, a UNICEF. Neste sentido, é inevitável falar sobre as famílias e a escola que possuem um papel indispensável ao desenvolvimento e bem-estar das crianças. Por último, é abordada a educação e intervenção parental a nível internacional e nacional, com exemplos de programas de formação parental. Na parte teórica, tendo em conta o principal objectivo de perceber se os pais procuram orientação para lidar com os filhos e facilitar as suas práticas educativas, salientando a importância da formação parental, caracterizamos a amostra, 20 pais de crianças com 4 e 5 anos que se encontram a frequentar o infantário, 10 pais pertencentes ao grupo experimental e os outros 10 pertencentes ao grupo de comparação. Segue-se a descrição dos instrumentos utilizados (AAPI, Questionário de Expectativas de Desenvolvimento, Sentido de Competência parental e Rede de Suporte Social) e a descrição dos procedimentos de investigação.

No que respeita aos resultados obtidos existem algumas diferenças, ainda que não sejam estatisticamente significativas no grupo experimental, comparando os dois momentos de avaliação, e entre o grupo experimental e o grupo de comparação pelo que os resultados quantitativos parecem apontar para uma tendência de eficácia em alguns aspetos do programa Crescer Felizes. Os dados alcançados através da avaliação qualitativa revelam-se, também, positivos no que respeita à aplicação do programa, às sessões e à sua eficácia. Para finalizar apontamos algumas limitações encontradas ao longo da investigação, assim como sugestões para investigações futuras.

Palavras-chave: educação parental, crianças, famílias, escola

Abstract

Since very early, parents have the hard task of disciplining their children behaviors. In the burning issue about discipline there are the ones who defend a bigger permissiveness and the ones who defend a more grown authoritarian control.

In this sense, the best strategy is “work with parents for the promotion of the child welfare and development, given the relationship of greater intimacy and involvement with the same and knowledge of the individuality and history of each one” (Portugal, 1998, p.127).

In the process of this investigation we pretend to analyze and reflect about this subject, including a more theoretical part and another empirical. In the theoretical part we begin by addressing the context and concept of parental education and some of the existing parenting styles. We proceed with the evolution of the children concept since antiquity up to today, taking into account the development and emergence of some organizations, such as UNICEF. In this sense is inevitable to speak about families and the school which possess an indispensable roll to children development and welfare. Lastly is addressed the education and parental intervention at an international and national level with examples of parental training programs.

In the theoretical part, taking into account the main objective of understand if parents seek guidance in how to lead with their children and facilitate their educational practices, stressing the importance of parental training, we characterize the sample, 20 parents with children between 4 and 5 years old attending in the nursery, 10 parents belonging to the experimental group and another 10 parents belonging to the comparison group. Follows the description of the used instruments (AAPI, Questionário de Expetativas de Desenvolvimento, Sentido de Competência parental e Rede de Suporte Social) and a description of the procedure investigation.

With regard to the results obtained there are some differences, though they're not statistically significant in the experimental group, comparing the two stages of evaluation and between the experimental and the comparison groups, the quantitative results seems to point to a trend of efficacy in some aspects of the program Crescer Felizes. The reached data through the qualitative evaluation reveal, also, positive in concern of the program application, the sessions and it's effectiveness.

To conclude we aim some limitations found along the investigation as well as suggestions for further investigations.

Keywords: parental education, children, families, school

Índice	
Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento teórico.....	10
A criança (em risco), as famílias e a escola.....	10
O conceito de educação parental.....	14
Formas de educação parental.....	19
Programas de intervenção a nível internacional.....	19
Programas de intervenção em portugal.....	23
Parte II – Estudo empírico.....	26
Método.....	26
Objetivos e questões de investigação.....	26
Participantes.....	26
Instrumentos.....	29
Procedimentos.....	32
Apresentação e discussão dos resultados.....	33
Conclusão.....	50
Bibliografia.....	54
Anexos.....	60

Índice de figuras

Tabela 1. Presenças no programa	46
---------------------------------------	----

Lista de tabelas

Tabela 1. Descrição da amostra por idade e género	26
Tabela 2. Parentesco com a criança.....	27
Tabela 3. Número de filhos	27
Tabela 4. Idade do respondente	28
Tabela 5. Estado civil	28
Tabela 6. Habilitações literárias	28
Tabela 7. Situação profissional.....	29
Tabela 8. Consistência interna das expectativas de desenvolvimento.....	34
Tabela 9. Expectativas de desenvolvimento do grupo experimental no pré e no pós-teste	34
Tabela 10. Expectativas de desenvolvimento do grupo de comparação no pré e no pós-teste.....	35
Tabela 11. Expectativas de desenvolvimento de ambos os grupos no pré e no pós-teste	35
Tabela 12. Consistência interna do sentido de competência parental	36
Tabela 13. Sentido de competência parental do grupo experimental no pré e no pós-teste	36
Tabela 14. Sentido de competência parental do grupo de comparação no pré e no pós-teste.....	36
Tabela 15. Sentido de competência parental de ambos os grupos no pré e no pós-teste	37
Tabela 16. Consistência interna do appi – formas a e b	38
Tabela 17. Aapi dentro dos grupos e entre os grupos.....	39
Tabela 18. Rede de suporte social dentro dos grupos e entre os grupos	40
Tabela 19. Frequências do questionário de rede de suporte social – grupo experimental e grupo de comparação - pré-teste.....	41
Tabela 20. Ajuda recebida do questionário de rede de suporte social grupo experimental e grupo de comparação – pré-teste	42
Tabela 21. Frequências do questionário de rede de suporte social – grupo experimental e grupo de comparação - pós-teste	43
Tabela 22. Ajuda recebida do questionário de rede de suporte social grupo experimental e grupo de comparação – pós-teste.....	44

Introdução

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

A educação parental tem sido alvo de interesse a nível nacional e internacional. Desta forma, 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). Hart (1990), defende que a função parental para ser eficaz tem de haver estudo e prática, como numa profissão.

As mudanças que têm vindo a ocorrer ao longo dos tempos nas famílias (entrada da mulher no mundo laboral, a ida das crianças para a escola, taxa elevada de divórcios) são factores 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 para promover um vínculo emocional entre pais e filhos. A diversidade de programas de educação parental existentes facilita o desenvolvimento das intervenções.

O objetivo final dos programas de formação parental não é o de aprender a ser mãe ou pai perfeitos, mas o de responder às suas necessidades. Marujo (1997), diz que o importante é criar condições que ajudem os pais a aprender, tendo em mente que ser mãe ou pai é um processo em evolução, que se constrói.

Com esta investigação pretendemos aplicar um programa de formação parental e analisar a sua eficácia, verificando se os pais beneficiaram da sua participação através da análise quantitativa e qualitativa. Desta forma, a presente dissertação está organizada em três partes. A revisão da literatura onde se apresentam os conceitos de educação parental e os seus estilos educativos, a evolução do conceito de infância ao longo dos tempos, a escola e a família e, por último, a educação e intervenção a nível internacional e nacional. Iniciamos a segunda parte com a descrição dos participantes, seguida da descrição dos instrumentos e procedimentos. Para terminar, fazemos a apresentação e interpretação dos resultados obtidos, fundamentado com os resultados de estudos já realizados por outros autores. A terceira e última parte da investigação termina com a apresentação de uma conclusão, assim como algumas limitações deste estudo e sugestões para estudos futuros.

Parte I – Enquadramento Teórico

A criança (em risco), as famílias e a escola

Desde a antiguidade até ao séc. XIX a criança não tinha direitos nem garantias. As condições de higiene e saúde, até ao século XII, eram insuficientes o que aumentava a taxa de mortalidade infantil (Heywood, 2004). Influenciado pelos contextos sociais (grupo étnico, classe social) e culturais (religião, nível de instrução), o conceito de infância tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos (Finkelhor, 1984).

Para Ariés (1986), o conceito de criança, no século XIX, foi marcado por uma trilogia em que a pedagogia, a moral e o amor se entrecruzam e influenciam a postura e a intervenção pedagógica. Ariés (1979) menciona que “a aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVII.” Na mesma obra o autor refere que a partir do séc. XVII, as crianças pequenas deixam de ser mimadas como se fossem entretenimento para adultos e começam a ser vistas e amadas como indivíduos com necessidades específicas (p.14).

A 20 de Novembro de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova, por unanimidade, a declaração dos direitos da criança. Assistiu-se, assim, a uma reunião integral das premissas que são essenciais a todas as crianças, independentemente da sua cor, religião, sexo, raça ou cultura (Gonçalves, 2006). Um dos primeiros países a ratificar a convenção foi Portugal, em 1990 (Diário da República, Série I, nº211 de 12 de Setembro 1990). Desta forma, o Estado Português deve respeitar um conjunto de princípios universais que estabelecem o interesse da criança.

A convenção sobre os direitos da criança estabelece um marco na história da infância, pois trouxe reconhecimento jurídico à criança, ao mesmo tempo que realçou a importância da família para o seu desenvolvimento e bem-estar harmonioso. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – (www.unicef.pt), a convenção explana uma diversidade de direitos (54 artigos) que podem ser agrupados em três categorias, direitos de provisão (salvaguarda os direitos sociais da criança em relação à saúde, educação, assistência social, cuidados físicos, vida familiar), direitos de proteção (contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça) e os direitos de participação (identifica os direitos civis e políticos da criança, direito ao nome e identidade, a ser ouvida e consultada, à liberdade de expressão e opinião).

Na mesma linha de pensamento, o governo português desenvolveu a Iniciativa Nacional para a Infância e Adolescência (INIA) que “visa a definição de um plano de acção que garanta o respeito pela universalidade dos direitos das crianças. O plano de acção irá definir as grandes linhas estratégicas de intervenção comuns às áreas e sectores, públicos e privados, que convergem para o processo de desenvolvimento e socialização da criança, desde que nasce até atingir a idade adulta. A INIA visa igualmente a mobilização e a construção de uma cultura de cooperação e articulação entre as instituições e a sociedade civil responsáveis e comprometidas com a defesa dos direitos da criança.” (www.inia.gov.pt). Esta iniciativa tem como referência compromissos e Recomendações internacionais tais como, a Convenção dos Direitos da Criança, as Recomendações do Comité dos Direitos da Criança e a Declaração e o Plano de Acção intitulado por “ Um Mundo Digno das Crianças”, aprovados pela Resolução 27/2, de 2002, da Assembleia Geral das Nações Unidas.

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

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

Todas as crianças passam por todos os períodos, no entanto a entrada em cada fase depende das características biológicas da criança e de factores sociais e educacionais. Estas divisões de períodos são apenas uma referência e não uma norma rígida. O período dos 3 aos 6 anos é denominado por Piaget, o período pré-operatório, no qual ocorre o desenvolvimento da capacidade simbólica, o aparecimento da linguagem, que acarreta mudanças a nível social e afectivo, e o aparecimento de características do pensamento (egocentrismo). É também neste período que se completa a maturação neurofisiológica, que permite o desenvolvimento da coordenação motora.

Segundo a Comisión intersectorial para la promoción del desarrollo psicosocial de la infancia (1996), “o desenvolvimento é um conceito amplo que corresponde a uma transformação complexa, contínua, dinâmica e progressiva, que inclui o crescimento, a maturação, a aprendizagem e os aspectos psíquicos e sociais. O desenvolvimento psicossocial é o processo de humanização que relaciona os aspectos biológicos, psíquicos, cognitivos, ambientais, socioeconómicos e culturais, mediante o qual a

criança adquire maior capacidade para sentir, pensar e interagir com os outros e com o meio que a rodeia”.

Para Feldman, Olds e Papalia (2001), o desenvolvimento da criança é um processo complexo pois ocorre em vários aspectos, físico (crescimento do corpo e cérebro, capacidades sensoriais, competências motoras e saúde), cognitivo (capacidade de aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade) e psicossocial (relações com os outros), sendo que estão todos interligados, afectando-se mutuamente.

De acordo com Dell’Aglío e Siqueira (2007), a família é considerada a primeira rede de apoio à criança, constituindo uma dimensão importante na sua vida. A família pode apresentar factores de protecção ou de risco, influenciando o seu funcionamento. Os factores de protecção (bom funcionamento familiar, vínculo afectivo) exercem efeitos positivos na saúde mental e desenvolvimento da criança. Os factores de risco (negligência parental, violência doméstica, pobreza) não são entendidos como um processo definido a partir de uma situação. Crianças que viveram ou vivem situações de violência aprendem a utilizá-la como mediadora nas suas relações sociais.

Uma criança está em situação de risco quando é abandonada, não recebe cuidados básicos adequados à sua idade, sofre maus-tratos físicos ou psíquicos (Diário da República, Série I-A, nº147 de 1 Setembro 1999). Sapienza e Pedromônico (2005), referem que os factores de risco podem ser variáveis ambientais que levam ao aumento da probabilidade de ocorrer um efeito indesejado no desenvolvimento.

Em contextos de risco, as famílias encontram alguns desafios mais complexos pelos reduzidos recursos de que dispõem para o desempenho da sua função parental. Nos contextos de risco inserem-se as situações de pobreza, violência doméstica, maus-tratos ou negligência de crianças e abuso de substâncias. Estas famílias caracterizam-se pela instabilidade, desorganização, isolamento social, estilos parentais autoritários ou permissivos (Alarcão, 2000), o que pode resultar em situações de maus-tratos às crianças. As questões dos maus-tratos e negligência são frequentemente associadas a estas famílias, no entanto, esta problemática é transversal a vários tipos de famílias e a vários níveis socioeconómicos (Azevedo & Maia, 2006).

A intervenção precoce com crianças em risco de maus-tratos e negligência tem sido uma área de intervenção e investigação em crescimento, na qual se observa a substituição do modelo clínico pelo modelo sócio-educativo, onde as famílias e não só as crianças são objeto de intervenção. Assim, esta nova abordagem aos programas de

formação parental ilustra uma postura de promoção dos recursos e apoios à família, de forma a potenciar o seu funcionamento, crescimento e desenvolvimento (Ferreira, 2008). A educação parental possui uma função preventiva, no entanto, tem desempenhado também uma função reparadora, pois os tribunais e outros serviços sociais consideram-na uma forte estratégia para responder a alguns problemas. Neste sentido, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Santa Cruz, na Madeira, adiante designada por CPCJ, está a realizar um programa de competências parentais em alguns concelhos da região.

A entrada na escola aumenta e diversifica os contactos estabelecidos pelas crianças. Os comportamentos serão de acordo com as normas aprendidas em contexto parental o que poderá não corresponder aos comportamentos esperados no novo contexto (Sapienza & Pedromônico, 2005). Existem períodos mais sensíveis para o desenvolvimento das crianças nos quais poderá haver maior impacto e influência como, por exemplo, a entrada na escola, na qual a criança é confrontada com novas expectativas de desempenho social, para o qual poderá não estar preparada (Marturano & Loureiro, 2003).

A escola exerce um papel crucial na consolidação do processo de socialização – processo de interação entre a criança e o seu meio. É na escola que a criança vai construir parte da sua identidade e adquirir novos modelos de aprendizagem (Borsa, 2007). Quando a criança chega à escola leva consigo aspectos constitucionais e vivências familiares, estes três elementos em conjunto, constitucionais, familiares e ambiente escolar, vão constituir a base do processo educacional (Outeiral, 2003). Neste sentido, não será possível uma educação adequada sem a existência da família.

A forma como as famílias se relacionam com a escola altera em função de características como a etnia, a estrutura familiar e o nível socioeconómico (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2003). É importante que os pais se sintam bem recebidos pela escola, os docentes são os elementos mais importantes para fomentar o envolvimento e estabelecer estratégias de aproximação (Reis, 2008). Algumas estratégias encontradas por Davies (2002) são sessões plenárias de abertura do ano lectivo, algumas reuniões de pais durante o ano, levar os pais à escola para assistirem a atividades realizadas pelos seus filhos e a criação da associação de pais.

Gervilla (2001) refere a família como pilar fundamental para o desenvolvimento da criança e faz menção que para educar há que proporcionar ajuda e apoio aos pais,

visto que uma educação dos pais propicia benefícios significativos. Nunes (2003) reforça a necessidade de ajudar as famílias através de programas de informação e de formação, de forma a ajudá-las na criação de hábitos e no desenvolvimento de atitudes.

O conceito de 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.

Segundo Oliveira (1994), citado por Brás (2008), os pais são os principais agentes de socialização das crianças aos vários níveis (comportamental, desenvolvimental, emocional). No entanto, há outros factores implicados tais como, a hereditariedade, a idade, o número de irmãos, a cultura, pois "desde que nascemos estamos inseridos num contexto cultural. Culturalmente, é o contexto familiar que funciona como matriz essencial do desenvolvimento humano" (Sampaio, 2008, p.15).

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

A parentalidade é um "conjunto de acções 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, implicam o modo como os pais educam os filhos, a forma como negociam as regras, como estabelecem os limites e ensinam valores.

De um ponto de vista centrado nas necessidades da criança, a Educação Parental é entendida como uma modalidade de intervenção na parentalidade, com objetivos gerais de promoção e capacitação dos pais no desempenho das funções básicas educativas: manutenção da vida, estimulação, apoio emocional, estruturação do ambiente e supervisão (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 desenvolverem e reforçarem competências parentais que permitam um melhor e mais adequado desempenho das funções educativas.

Também se pode definir educação parental como um conjunto de experiências que potencia 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 promovem novas competências, facilitando o acesso a serviços da comunidade (Hammer & Turner, 1985).

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

Desde há muito tempo são os pais que têm de enfrentar a tarefa de orientar e disciplinar o comportamento dos filhos, enquanto alguns pais são claros e firmes nas suas regras, outros ameaçam demais, 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 aspectos 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 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 actuam 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).

Baumrind (1967), citado por Brandenburg e colaboradores (2004), propôs um modelo de classificação com três estilos parentais: pais democráticos, pais autoritários e

pais permissivos (Brandenburg et al, 2004). Num outro estudo, Baumrind (1994), citado por Cruz (2005) desenvolveu uma investigação com base em observações numa creche (interação criança-criança) e em casa (interação pais-filhos) e realizou uma entrevista aos pais onde foram analisadas dimensões comportamentais tais como, a sociabilidade, auto-confiança e desempenho. Constatou-se que os pais tendem a utilizar um dos três estilos parentais autoritário, permissivo ou democrático, com as crianças em idade pré-escolar. Da observação destas crianças conclui-se que entre os três estilos, o democrático é o que mais potencia o desenvolvimento social da criança.

De acordo com a autora os pais autoritários que modelam, controlam e avaliam a conduta da criança de acordo com as regras de comportamento estabelecidas, ensinam a obediência como uma virtude e defendem as medidas punitivas, não abrindo espaço para negociação. Valorizam o respeito pela autoridade e ordem e para obter obediência utilizam medidas punitivas. São frequentes as críticas e ameaças, não havendo manifestações de carinho. As principais características são a exigência extrema, a recusa de ajuda e a valorização excessiva de regras.

Os pais permissivos tentam comportar-se de forma não-punitiva e recetiva dos desejos e ações da criança, tornam-se fonte de realização dos seus desejos e não restringem nem punem os comportamentos das mesmas. Tendem a utilizar a manipulação para atingir os objetivos e fazem poucas exigências. Há momentos de afeto e comunicação, mas não exigem maturidade. As principais características são a ausência de normas, muita tolerância perante comportamentos e atitudes desadequadas da criança, excesso de ajuda e pouca estimulação.

Por fim, os pais democráticos são aqueles que direcionam as atividades das crianças de forma orientada e racional, incentivam o diálogo o que ajuda na interiorização das regras, e exercem o controlo nos pontos de desacordo, sem restringir nem ignorar os interesses das crianças. Estes pais adequam as suas atitudes às especificidades das crianças. Valorizam a obediência e a autonomia. As principais características são a estimulação da comunicação, a responsividade e o estabelecimento de limites nos vários níveis. Há equilíbrio entre o afeto e o controlo.

Os autores Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh (1987) utilizaram nas suas pesquisas os três estilos parentais do modelo de Baumrind. No entanto, contribuíram para outros estudos sobre o tema, quando defenderam dois estilos de pais diferentes no conceito de permissividade, o pai indulgente e o pai negligente.

Segundo Brandenburg e colaboradores (2004), na pesquisa de Lamborn, Steinberg, Darling, Mounts e Dornbusch (1994) chegaram à conclusão que os adolescentes que têm pais negligentes demonstram características de desenvolvimento negativas, filhos de pais autoritativos, mostram características positivas e filhos de pais autoritários ou indulgentes demonstram aspectos negativos e positivos.

Brandenburg, Viezze e Weber (2003) investigaram a relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. Embora os valores obtidos não sejam altos, pois há variáveis como o nível socioeconômico e o relacionamento com os pares, este estudo confirma a relação entre o grau de otimismo e o estilo parental autoritativo. Ou seja, o otimismo está correlacionado com a responsividade e exigência. Brandenburg e colaboradores (2004) realizaram, também, um estudo sobre os estilos parentais e o ponto de vista dos pais e dos filhos. Os estudos sobre a forma como os pais educam os seus filhos evidenciam que a investigação sobre os estilos parentais pode ser útil para uma melhor intervenção e, conseqüente, desenvolvimento das crianças.

Segundo Rivero (2006), os pais que adotam um estilo participativo têm filhos com maior sucesso escolar e social, o caminho para o sucesso nas funções parentais é construído no dia-a-dia. O desenvolvimento social e afetivo da criança é afetado pela educação parental, mas existem outras influências como o meio escolar, os amigos e a sociedade. Segundo a autora, os estudos sobre filhos de pais autoritários apontam para crianças obedientes, mas com grandes níveis de ansiedade, inseguras, com baixa auto-estima e um índice elevado para depressão..

Muitas vezes os pais hesitam entre a austeridade das emoções, a severidade da linguagem e as firmes exigências com as atitudes de excessiva flexibilidade quanto às regras e negociações sobre o que não deveria ser negociado “um não firme é essencial para a saúde do crescimento, seja em que idade for”, (Sá, 2010, p.84).

Desde há algum tempo vários autores têm debruçado as suas pesquisas em questões acerca da educação dos filhos, como educá-los, as conseqüências que podem surgir dessa educação. São diversas as causas apontadas para a relação entre estilos parentais e o desenvolvimento harmonioso da criança. Estas vão desde a falta de formação parental às características individuais dos pais e das crianças. “The relationship between parents and children plays a central role in understanding the behavioural and psychosocial development of the child” (Cummings et al 2000, citado por Canavarro et al, 2009, p. 454).

A educação parental pode possibilitar algumas respostas aos pais, no sentido em que contribui para a partilha de sentimentos e esclarecimento de dúvidas. É essencial, por parte dos pais, uma modificação de atitudes no que respeita ao processo educativo. A valorização social do papel dos pais poderá ajudar nessa mudança (Marujo 1997).

Segundo Máiquez, Rodrigo, Capote e Vermaes (2000), a formação parental deve considerar os pais como adultos em desenvolvimento que necessitam de apoio e auxílio para conseguirem realizar a sua tarefa educativa. Uma forma de melhorar a ação dos pais na educação dos seus filhos é a utilização da parentalidade positiva (Recomendação do Conselho da Europa, Lisboa 2006), onde o conceito é definido como o “comportamento parental baseado no melhor interesse da criança e que assegura a satisfação das principais necessidades das crianças e a sua capacitação, sem violência, proporcionando-lhe o reconhecimento e a orientação necessários, o que implica a fixação de limites ao seu comportamento, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento” (www.coe.int/t/dg3/children). Ou seja, centra-se no diálogo, numa educação pelo afeto e respeito. A Recomendação 19 (2006) faz referência às responsabilidades parentais e à forma de as exercer, no sentido de proporcionar às crianças mais proteção e atenção ao desenvolvimento das suas competências. Indica também serviços de apoio como, por exemplo, programas de estímulo à cooperação família-escola e programas de apoio a famílias em situação de risco psicossocial.

De acordo com Sá (2010) “os valores têm na família uma matriz fundamental. Os valores são o resultado dos bons exemplos dos adultos em relação ao respeito pelas pessoas, aos gestos de ternura ou à gestão da agressividade. E se, nalguns casos, aquilo que se transmite e o que as crianças observam nos familiares coincide, haverá muitas circunstâncias em que os valores defendidos ficam nos antípodas das atitudes dos pais” (p.50).

A educação parental começou a tornar-se uma estratégia para promover o funcionamento cognitivo e social das crianças consideradas em risco de desenvolvimento, devido a condições socioeconómicas e idade jovem dos pais. Nos Estados Unidos da América, a educação parental teve o seu alargamento devido ao apoio governamental. O governo, em 1965, criou um projecto – Head Start – com o intuito de dar apoio aos pais com baixo nível socioeconómico cujos filhos entravam na escola. Outro projeto desenvolvido, desta vez dirigido aos adolescentes, foi o Education

of Parenthood que tinha como objetivo apoiar as escolas no desenvolvimento de formações (Ribeiro, 2003).

As intervenções em educação parental devem ter em conta o momento social, cultural e político do contexto em que são realizadas e o nível social, cultural e económico das famílias envolvidas. Esta análise atenta e a adequação do programa a cada realidade particular são fundamentais para o seu sucesso (Hammer & Turner, 1985). Este género de intervenção tem como função fortalecer o funcionamento familiar, promover o desenvolvimento dos seus membros e melhorar a capacidade de resolução de problemas (Dunst & Trivette, 1994). Nesta linha pode compreender-se Sá (2010, p.91) quando defende que “a melhor maneira de proteger um filho é não o proteger demais”, mas ajudá-lo a enfrentar e resolver as situações.

De acordo com Boutin e Durning (1994), a educação familiar consiste num conjunto de práticas desenvolvidas nas famílias e dirigidas às crianças, envolvendo a análise da atividade educativa e as intervenções sociais, de forma a preparar e apoiar os pais nas tarefas educativas.

Segundo alguns estudos (Sanders, Markie-Dadds, Tully & Bor 2000, Bolsoni-Silva & Marturano 2007), as interações estabelecidas entre os pais e os filhos são de natureza social e demonstram correlação entre as habilidades sociais dos pais e o desenvolvimento dos filhos.

Formas de educação parental

Programas de intervenção a nível internacional

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

Pode afirmar-se que na América a educação parental tem vindo a crescer como uma popular área de intervenção (Ribeiro, 2003),

A formação parental constitui uma prioridade para as famílias americanas. Numa investigação, onde a amostra era constituída por mais de 600 crianças, concluíram que a eficácia da intervenção está de acordo com as alterações na forma da mãe se relacionar com o filho (Mahoney & Filder, 1996, citado por Coutinho, 2004).

Thomas Gordon (1970), citado por Ribeiro (2003), desenvolveu nos Estados Unidos da América, um programa – Parent Effectiveness Training – destinado a pais com dificuldades no exercício das suas funções educativas que mais tarde passou a assumir, também, uma perspectiva preventiva, abrangendo pais com crianças ainda jovens. Tem como objetivos promover o desenvolvimento de competências de comunicação pais-filhos e a resolução de conflitos, fortalecendo, assim, os laços afetivos. Em poucos anos, este programa assumiu-se como um recurso de intervenção a nível internacional.

Dangel e Polster (1984) são outros autores que desenvolveram um programa parental, designado WINNING, com o objetivo de ajudar os pais a resolver situações problemáticas na relação com os seus filhos. Desta forma, ajudam na promoção de práticas parentais que facilitem o desenvolvimento saudável da criança, tornando mais positivas as interações pais-filhos. Este programa tinha como destinatário famílias mono ou biparentais, com crianças entre os três e os doze anos, procurando dar resposta às preocupações de diversos grupos étnicos. Os procedimentos utilizados são o elogio e a atenção, a recompensa e o privilégio, o elogio sugestivo e a extinção da punição física.

Um outro programa desenvolvido nos EUA foi o Listening to Children que possui como princípios o reconhecimento dos efeitos das experiências dos pais enquanto crianças, a importância de um tempo de interação especial entre pais e filhos e a compreensão das vivências emocionais da criança (Wolfe & Haddy, 2001).

De forma a conduzir a evolução do envolvimento parental, o Gabinete de Envolvimento Parental, (www.edu.gov.on.ca), criou alguns programas, entre os quais: Envolver os Pais para as Escolas e Envolver os Pais para Projectos regionais/provinciais. Outro programa é, por exemplo, Parents in Partnership: “A parent engagement policy for Ontário schools: Recognizes and supports the important role parents have contributing to their children’s learning at home and at school, recognizes, encourages and supports many forms of parent engagement, identifies strategies to remove barriers to parent involvement (e.g. communications and language), supports parents to acquire skills and knowledge they need to be engaged and involved in their child’s learning, provides a parent voice at the local level (e.g. Parent Involvement Committees, and school councils and as well as individual parents talking to teachers and principals)” (Dombrowsky, 2010 p. 1).

Em Ontário, o Ministério da Educação defende, também, que o envolvimento parental beneficia as crianças, pois estas sentem-se apoiadas na escola e em casa. Sugere formas através das quais os pais podem envolver-se na educação dos seus filhos, criar um lugar para o estudo, ajudar nos trabalhos de casa, comparecer às reuniões da escola, participar em atividades e eventos e manter-se informados sobre o tempo que a criança passa na escola.

Brandenburg e colaboradores (2003), realizaram uma pesquisa no que respeita à relação entre o estilo parental e o otimismo das crianças. Este estudo teve como amostra 280 crianças, entre os 9 e os 12 anos, e concluiu que os pais autoritativos têm filhos mais otimistas. Num outro estudo com 239 crianças e respetivos pais que responderam a duas escalas de responsividade e exigência parental, os resultados mostram os pais maioritariamente como negligentes e autoritativos (Brandenburg, et al, 2004).

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

Coelho e Murta (2007) descreveram uma experiência realizada de um treino de pais (cinco mães e dois pais) sobre o desenvolvimento de práticas parentais positivas. Foram realizadas 20 sessões semanais de intervenção grupal. No final das sessões a avaliação indicou que ocorreu um aumento nas práticas educativas positivas, surgindo, também, mudanças positivas no comportamento dos filhos.

No Brasil, Silva, Del Prette e Del Prette (2000), aplicaram um programa de treino de habilidades (comunicação, empatia, expressão de sentimentos positivos e gestão comportamental) a pais cujos filhos não tinham problemas de comportamento. O programa foi organizado em 10 sessões, duas vezes por semana, com a duração de 1h e 30 minutos cada sessão. O programa mostrou-se eficaz no desenvolvimento de habilidades para promover o relacionamento positivo entre pais e filhos, com destaque para os elogios, agradecimentos, pedido de ajuda, favores e diálogo. No entanto, os pais falaram sobre a dificuldade em deixar o uso de punições e em expressar adequadamente

sentimentos negativos. Acredita-se que o número reduzido de sessões, com pouca oportunidade para discutir os acontecimentos da semana, tenha contribuído para a permanência de algumas dificuldades.

Em 2008, Bolsoni-Silva, Salina-Brandão, Rosin-Pinolo e Versuti-Stoque propuseram-se avaliar o estudo realizado por Silva e colaboradores (2000), com a colaboração do Centro de Psicologia Aplicada de São Paulo. Este programa teve a participação de 7 mães e 2 pais foi organizado em 22 sessões de intervenção e 8 de avaliação. No final, houve um aumento das habilidades sociais em seis participantes.

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

O Conselho da Europa consciente da complexidade da educação e da necessidade de proporcionar aos pais mecanismos de apoio patenteou uma recomendação relativa às políticas de apoio à parentalidade positiva (<http://www.coe.int/t/dg3/children>). Segundo esta recomendação os pais têm como tarefas promover relações positivas com os filhos, de forma a garantir os direitos e o bem-estar das crianças.

Em Espanha, em 2000, foi elaborado um programa – Programa de Apoio Personal y Familiar – pela equipa de intervenção familiar do Departamento de psicologia Evolutiva y de la Educación, da Universidade de Laguna, em Canárias. Este programa foi aplicado a uma amostra de 340 mãe e tinha como objetivos proporcionar momentos de descoberta de competências pessoais e sociais e que os pais reforçassem o seu papel de educadores a partir de práticas de reflexão (Quintana, Byrne, Chaves, Ruiz, López & Suárez, 2009). Estava organizado em 6 módulos com um total de 31 sessões. A aplicação deste programa teve resultados significativos no que respeita à mudança de práticas parentais mais eficazes, baseadas na negociação com os filhos.

Em 2009, procederam à aplicação de um programa, baseado no anterior, em Junta de Castilla e León, com a participação de 1000 pais, desta vez denominado “Educar en familia”. Os resultados apontam para mudanças significativas no que respeita às práticas parentais (Quintana et al, 2009).

Segundo Quintana e colaboradores (2009), no mesmo ano, 2009, Byrne, Maíquez, Martín, Rodrigo, Rodríguez e Pérez, colocaram em prática um novo programa de educação parental “Crece Felices en Familia”, programa de apoio psicoeducativo que tem como propósito promover o desenvolvimento infantil. Este programa tem sido realizado por várias instituições (Serviço de Protecção de Menores da Junta de Castilla e León, Departamento de Psicologia Evolutiva e Educação da Universidade de La Laguna e o Departamento de Educação da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria) com famílias em situação de risco – pais vítimas de negligência, pais adolescentes, pais com filhos não desejados, pais com problemas de saúde e com baixo nível socioeconómico. O programa está centrado em promover as competências parentais e o desenvolvimento das crianças até aos 5 anos e tem a duração, aproximada, de 5 meses, 1h e 30 minutos por semana.

Programas de intervenção em Portugal

Em Portugal a inclusão 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 constituem excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação 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.

Em Portugal existem diversos programas de formação parental. A construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental denominado Ser Família teve um impacto positivo, em várias áreas, tais como a auto-estima e atitudes de otimismo, sobre a população alvo (casais -pais e mães - carenciados a nível sócio-económico) (Ribeiro, 2003).

Coutinho (1999) construiu, 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 aumentar o tipo de informação e o sentido de competência parental dos pais. A amostra era constituída por 39 mães e respectivos filhos, com idades entre os 6 meses e os 5 anos. As ilações retiradas da aplicação deste programa são o elevado nível de satisfação dos participantes e a presença de competências parentais positivas.

Brás (2008) realizou uma investigação com a finalidade de analisar se existe relação entre os factores demográficos (sexo, religiosidade, nível socioeconómico e situação relacional) e os estilos parentais. Neste estudo 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 factores na determinação dos estilos parentais, ou seja, o factor sexo e nível socioeconómico podem ser determinantes nos estilos parentais dos progenitores.

Também em 2008, a Fundação 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, Daniel Sampaio, advoga que “ninguém vai ensinar a ser pai e mãe, a formação parental é o oposto disso. Pretende-se criar um programa estruturado para aumentar a capacidade de resolução de problemas familiares identificados, sobretudo nos aspectos práticos de educação dos filhos...Os programas serão acompanhados 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).

No relatório 2007-2010, os autores Abreu-Lima e colaboradores (2010) reúnem um conjunto de programas de formação parental aplicados em Portugal. Os programas parentais “Anos Incríveis”; “Fortalecimento de Famílias”, e “Construir Famílias” são programas internacionais, que foram validados, traduzidos e adaptados para a população portuguesa e apresentam um conjunto de conteúdos, procedimentos e instrumentos definidos. Os programas “Mais família”; “Em Busca do Tesouro das Famílias” e a “Missão C” são programas nacionais que foram construídos tendo por base programas internacionais que ainda não foram suficientemente testados do ponto de vista científico, no entanto possuem um conjunto de conteúdos e procedimentos que permitem a sua réplica.

Várias entidades desenvolvem iniciativas com os pais tais como a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa com programas de aconselhamento e formação a pais e mães, a Universidade do Minho com o programa

parental Construir Famílias, para famílias em risco, o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIN), <http://cadin.net>, que possui um núcleo de apoio e intervenção familiar, a Secretaria Regional de Educação da Madeira (SRE), que realizou um fórum no dia 14 Maio 2011 intitulado reflectir com a família sobre a infância o III Encontro Escola – Família: Que cooperação?, no dia 27 de Maio de 2011, www.bprmadeira.org. A Câmara Municipal do Funchal desenvolve anualmente em colaboração com a CPCJ do Funchal e com a Segurança Social, programas de formação e educação parental para famílias em risco ou recetoras de rendimento social de inserção, adiante designado por RSI. Estes programas desenvolvem-se, no presente momento, no Bairro da Casa Azul, em Santo António (http://www1.cm-funchal.pt/politicasocial/index.php?option=com_content&view=article&id=370&Itemid=424).

No Barreiro, houve um curso “NÓS pais”, 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. Este curso consistiu num trabalho com pais de crianças e jovens em risco e teve como objetivos aumentar os conhecimentos, competências, recursos e estratégias parentais, promover um ambiente seguro e estimulante e promover as competências sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais. Participaram 11 mães e 1 pai e consistiu em 25 sessões com a duração de 3h por semana. No final, os participantes aumentaram a sua sensibilidade às necessidades dos filhos e aprenderam a gerir os comportamentos dos mesmos (Ferreira, 2008).

Segundo 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.” Nesta linha de pensamento, considero o estudo sobre programas parentais e consequente aprendizagem de competências pertinente, pois através da minha prática percebo que há uma grande inquietação, insegurança, incongruência e instabilidade constantes, por parte dos pais, no que respeita à sua intervenção face a alguns comportamentos e atitudes dos seus filhos.

Parte II – Estudo Empírico

Método

Objetivos e questões de investigação

Penso que uma intervenção adequada e ajustada, por parte dos pais, será facilitadora e promoverá o desenvolvimento holístico das crianças, influenciando-as a vários níveis.

Tenho como pressuposto perceber se os pais procuram orientação para lidar com eles. Pretendo, ainda, contribuir para a investigação nesta área fazendo uma intervenção com os pais, de modo a facilitar as suas práticas educativas, salientando a importância da formação parental.

As questões colocadas para orientar o trabalho são: Será o Programa Grupal para Mães e Pais Crescer Felizes eficaz? Qual a satisfação dos pais na participação do Programa? Os pais gostam de participar nestas iniciativas? Que atitudes e sentimentos possuem os pais em relação ao facto de serem pai/mãe? Que expectativas têm os pais sobre o desenvolvimento dos filhos? Os pais beneficiam de algum tipo de apoio?

De uma forma mais específica colocou-se a seguinte hipótese: Os pais que participaram no programa de formação parental apresentam resultados mais favoráveis nos resultados das várias provas aplicadas no pós-teste.

Participantes

Tendo em conta os objetivos e de acordo com o que se pretende avaliar, utilizou-se uma amostra por conveniência “que se refere à seleção de casos, pela sua facilidade de acesso, em certas condições. Destina-se apenas a reduzir o esforço, mas por vezes pode ser a única maneira de efectuar uma avaliação, com recursos limitados de pessoas e de tempo”, (Flick, 2005, p. 71)

A instituição escolhida fica situada no concelho de Santa Cruz, freguesia da Camacha. Acolhe crianças entre os 3 meses e os 5 anos e é frequentada por 129 crianças.

Tabela 1. Descrição da amostra por idade e género

	N	Min	Máx	M	DP	Masc.	Fem.
G. Exp.	10	25	39	30,7	4,17	1	9
G. Comp.	10	25	42	33,0	5,16	1	9
Total	20	25	42	31,9	4,72	2	18

A amostra é constituída, na totalidade, por um grupo de 20 pais (18 mães e 2 pais) de crianças que frequentam o Jardim-de-Infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Existem dois grupos, o grupo experimental e o grupo de comparação. No grupo experimental as idades dos pais variam entre os 25 e os 39 anos, sendo a média 30,7 ($M=30,7$) e o desvio padrão 4,17, têm entre 1 e 3 filhos, 90% são casados e 10% separados, 40% possui como habilitações literárias o 3ºciclo, 50% possui o secundário e 10% o ensino superior, as profissões variam entre professor, pasteleiro, vendedor, esteticista, empregado de balcão, empregado de quartos, auxiliar de acção educativa e a maioria está no activo, sendo que 60% dos indivíduos estão no activo. No entanto, 20% recebe subsídio de desemprego, 10% está inscrito no centro de emprego, mas não recebe subsídio e 10% dos pais está desempregado a receber rendimento social de inserção. O grupo de comparação, constituído por 10 pais (9 mãe e 1 pai) preencheu as mesmas provas pré e pós-teste, no entanto não participam no programa. Este grupo tem entre 1 e 3 filhos, as suas idades variam entre os 25 e os 42 anos, sendo $m=33$, 60% dos pais são casados, 20% separados, 10% divorciados e 10% solteiros. Quanto às habilitações literárias, 10% possui o 2ºciclo, 20% o 3ºciclo, 30% o secundário e 40% ensino superior, as profissões são várias, professor, educador, contabilista, escriturária, empregada de balcão e todos estão no activo.

De seguida, apresenta-se a caracterização sociodemográfica da amostra subdividindo as mesmas pelos dois grupos estudados.

Tabela 2. Parentesco com a criança

Parentesco	Grupo Experimental		Grupo de Comparação	
	N	%	N	%
Pai	1	10	2	20
Mãe	9	90	8	80
Total	10	100	10	100

No que respeita ao grau de parentesco com a criança pode verificar-se que em qualquer um dos grupos são, na sua maioria, as mães a participar no programa (90% e 80%).

Tabela 3. Número de filhos

Número de filhos	Grupo Experimental		Grupo de Comparação	
	N	%	N	%
1	4	40	6	60
2	3	30	3	30
3	3	30	1	10
Total	10	100	10	100

Ao nível do número de filhos, pode constatar-se que a maioria dos respondentes tem 1 filho (40% e 60%), seguindo-se com 30% os respondentes com dois filhos.

Tabela 4. Idade do respondente

Idade	Grupo Experimental		Grupo de Comparação	
	N	%	N	%
24 a 26 anos	2	20	1	10
27 a 30 anos	3	30	1	10
31 a 34 anos	3	30	5	50
35 a 38 anos	1	10	1	10
39 a 42 anos	1	10	2	20
Total	10	100	10	100

Quanto à idade, no grupo experimental verifica-se na tabela 4 que os respondentes inserem-se, com igual percentagem, na faixa etária dos 27-30 e 31-34 anos, com 30%. Por sua vez, no grupo de comparação os respondentes inserem-se, na sua maioria, no intervalo 31-34, com 50%.

Tabela 5. Estado Civil

Estado Civil	Grupo Experimental		Grupo de Comparação	
	N	%	N	%
Solteiro	0	0	1	10
Casado	9	90	6	60
Separado	1	10	2	20
Divorciado	0	0	1	10
Total	10	100	10	100

Referente ao estado civil, foram traçadas seis categorias (solteiro, união de facto, casado, separado, divorciado, viúvo), das quais apenas quatro foram selecionadas pelos respondentes (solteiro, casado, separado, divorciado). Ao observar a tabela 5 verifica-se que em ambos os grupos, a maioria dos respondentes está casado (90% e 60%). No entanto, no grupo de comparação 20% dos respondentes está separado.

Tabela 6. Habilitações Literárias

Habilitações	Grupo Experimental		Grupo de Comparação	
	N	%	N	%
1º ciclo	0	0	0	0
2º ciclo	0	0	1	10
3º ciclo	4	40	2	20
Secundário	5	50	3	30
Superior	1	10	4	40
Total	10	100	10	100

As habilitações literárias dos respondentes variam entre o 2ºciclo e o Ensino Superior, sendo que no grupo experimental a maioria possui o Secundário (50%) seguindo-se o 3ºCiclo (40%) e no grupo de comparação a maioria possui o Ensino Superior (40%) seguindo-se o Secundário (30%).

Tabela 7. Situação Profissional

Situação Profissional	Grupo Experimental		Grupo de Comparação	
	N	%	N	%
Activo	6	60	10	100
Desempregado com subsídio	2	20	0	0
Desempregado sem subsídio	1	10	0	0
Desempregado com RSI	1	10	0	0
Desempregado sem RSI	0	0	0	0
Total	10	100	10	100

Por último, no que respeita à situação profissional dos respondentes, pode verificar-se que a maioria se encontra no activo (60% e 100%), sendo que no grupo experimental há 20% de desempregados a receber subsídio de desemprego e 10% desempregado a receber rendimento social de inserção.

Instrumentos

Após a revisão da literatura e a estruturação dos objetivos de estudo seleccionou-se um conjunto de provas utilizadas, anteriormente, num estudo nacional de avaliação de programas parentais: Inventário para pais e adolescentes, Forma A (para utilização no pré-teste, antes da intervenção) e B (para utilização no pós-teste, depois da intervenção), (Bavolek, & Keene, 2001, traduzida e adaptada por Lopes & Brandão, 2005), que tem como destinatário as figuras parentais e avalia as atitudes e comportamentos parentais de alto risco.

Esta escala é dividida em cinco subescalas: Expectativas apropriadas, falta de empatia, castigos físicos, inversão de papéis e capacidade de autonomia.

No que respeita à Escala de funções da rede de suporte social da família que permite recolher informação sobre a rede social de apoio utilizada pelos pais. Segundo Abreu-Lima e colaboradores (2010), esta escala é resultante da conjugação de outros

dois instrumentos e possui 5 subescalas: Percepção do suporte social recebido, ausência de apoio, rede social informal, rede social formal e rede total.

Referente ao Questionário de expectativas de desenvolvimento (subescala A, Jesus Palácios), foi construído por um grupo de investigadores da Universidade de Sevilha e avalia as ideias dos pais acerca do comportamento e desenvolvimento das crianças em determinada idade e Escala de Sentido de Competência Parental (Santos & Pimentel, 2007).

Utilizou-se, também, um questionário sociodemográfico, de forma a obter uma informação mais pormenorizada sobre os pais da amostra aquando do processo de análise dos dados. Este questionário é constituído por seis questões, parentesco com a criança, número de filhos, idade, estado civil, habilitações literárias e profissão (anexo 1).

Depois de dar a conhecer o estudo, foi solicitada a participação dos pais utilizando o consentimento informado, de forma a garantir a privacidade, o anonimato e a confidencialidade (anexo 2)

Posteriormente, foi aplicado o programa parental para pais e mães Crescer Felizes da autora Narjara Garcia (2010) traduzido de Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Rodríguez e Pérez. O original chama-se Crecer felices en família: Um programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil (Rodrigo et al, 2009) e tem sido aplicado nas Canarias, Espanha (Quintana et al, 2009).

Este programa está organizado por uma introdução, com uma sessão, e cinco módulos: Módulo 1 sobre o desenvolvimento do vínculo afetivo, com duas sessões, módulo 2 intitulado aprender a conhecer o nosso filho, com três sessões, módulo 3 com o título aprender a regular o comportamento infantil, com três sessões, módulo 4 sobre a primeira relação com a escola, com duas sessões, e, por último, o módulo 5 intitulado educar, uma tarefa solitária, com 2 sessões.

Na primeira sessão as actividades dinamizadas tiveram como objetivo o conhecimento entre os participantes de forma a criar um clima de confiança e segurança. A sessão seguinte teve como objetivo analisar a influência das características das crianças no estabelecimento de relações de apego, a forma como mãe e filho interatuam na hora de estabelecer e manter a relação afetiva e explorar aspectos de cada situação pessoal que possam estar a dificultar o estabelecimento de uma relação de apego seguro. A terceira sessão teve como objetivo conhecer os comportamentos de

apego nas diferentes idades, conhecer quais os aspectos da vida da criança que estão a ser afectadas pela relação de apego que estabelece com o pai e/ou mãe e analisar como o vínculo de apego influencia nas relações futuras que a criança estabelece com outras pessoas. A quarta sessão teve como objetivo conhecer como se concentram as necessidades dos filhos nas situações da vida quotidiana, analisar diferentes formas de responder às necessidades dos filhos e as suas consequências, aprender a identificar as necessidades dos filhos e fomentar o pensamento em relação à forma de interpretar o mundo e de actuar que os bebés têm. A quinta sessão teve como objetivos descobrir que os pais vão formando uma imagem sobre os seus filhos, refletir sobre a imagem que os pais têm sobre os filhos e analisar o que esperam dos mesmos. A sexta sessão teve como objetivos conhecer os aspectos mais importantes do calendário evolutivo das crianças durante a primeira infância, refletir sobre as expectativas que os pais têm sobre o ritmo de desenvolvimento dos seus filhos, analisar as consequências de pedir aos filhos mais ou menos do que podem dar segundo as suas capacidades e analisar o ritmo a que as crianças vão adquirindo as emoções. Na sétima sessão os objetivos foram descobrir a importância de traçar normas e limites na educação dos filhos, ser consciente sobre as consequências que têm o comportamento dos pais e a sua forma de pensar e de sentir no desenvolvimento social das crianças e promover o uso reflexivo de pautas educativas em função do contexto e das características das crianças. Na oitava sessão os objetivos foram analisar uma variedade de pautas educativas, inclusive aquelas que são prejudiciais para as crianças e relacionar cada pauta com as consequências na criança, reflectindo, assim, sobre a grande influência que os pais têm no comportamento dos seus filhos. Na nona sessão os objetivos foram ser conscientes que têm de manter uma coerência na hora de educar os filhos, reflectir sobre como o temperamento da criança influencia na forma dos pais educar e aprender a ser flexíveis em função da idade do filho e das circunstâncias. A sessão número dez teve como objetivos reflectir sobre as mudanças que ocorrem na organização familiar aquando da entrada das crianças na escola, reflectir com os pais sobre a importância da escola e os comportamentos e atitudes da família e aprofundar com os pais sobre a necessidade de favorecer a adaptação dos filhos no início da etapa escolar. Na sessão número onze os objetivos foram descobrir a importância da relação e favorecer a comunicação entre pais e professores, estabelecer critérios no que respeita às relações entre pais e professores e favorecer as atitudes positivas e colaboradoras entre os mesmos. A sessão número doze

teve como objetivos reflectir sobre a diversidade dos recursos que existem à nossa volta e fixar a atenção na influência que os apoios têm nas nossas vidas. A última sessão teve como objetivos explorar a disponibilidade de recursos à nossa volta, perceber onde se encontram os diversos recursos disponíveis e conhecer a utilidade de cada um deles.

No final de cada sessão, e de acordo com as atividades e os objetivos, os pais registavam os compromissos a que se propunham e era realizada uma breve síntese da sessão através de afirmações verdadeiras e falsas ou concordo e discordo.

Para finalizar a aplicação do programa foi distribuído, a cada pai, um questionário sobre a sua satisfação na participação do programa (anexo 3).

Procedimentos

Para dar início ao estudo, solicitou-se uma reunião com os pais, onde se explicou os objetivos de estudo e os procedimentos de recolha de dados. O grande grupo de pais foi então dividido em dois, grupo experimental e o grupo de comparação. Foram marcadas duas reuniões, uma com cada grupo, de forma a ser preenchida a carta de apresentação do estudo e o consentimento informado, de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato. Nesta mesma reunião foi, também, distribuído o questionário sociodemográfico, com o objetivo de conhecer um pouco melhor algumas características sociodemográficas dos sujeitos da amostra. Por último, foram distribuídas as provas. Os instrumentos foram entregues pela investigadora e preenchidos pelos pais, na presença da investigadora e de uma licenciada em Psicologia.

Posto isto, deu-se início às sessões do programa parental para pais e mães crescer felizes que tiveram a duração de quatro meses, 12 sessões no total, com duração de 1 hora e 30 minutos cada, aproximadamente. Nas sessões estiveram sempre presentes a investigadora e uma psicóloga.

No final da aplicação do programa as provas como pós-teste foram distribuídas novamente, aos dois grupos. Em suma, a avaliação do programa contempla um modelo quasi-experimental, com uma avaliação em situação de pré e pós-teste no grupo alvo da intervenção e num grupo de comparação.

A eficácia do programa será medida de uma forma quantitativa, com o apoio do programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences, versão 17 (SPSS 17), através de inquéritos e questionários aos pais e, de uma forma qualitativa através da

análise das respostas a um questionário sobre a satisfação dos pais na participação do programa.

Apresentação e Discussão dos resultados

Neste ponto, apresenta-se os resultados do estudo, procurando analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (experimental e comparação) em ambos os momentos de avaliação, recorrendo a análises descritivas e inferenciais (Almeida & Freire, 2008; Reis, 1998; Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Faz-se, também, a discussão dos resultados tendo como base as provas aplicadas e as respostas aos questionários sobre a satisfação no programa, pois importa compreender um pouco mais os resultados obtidos a partir das análises estatísticas.

No que respeita à normalidade da amostra, a mesma foi analisada através do teste de Kolmogorov-Smirnov. De acordo com o mesmo, a amostra, tanto no grupo experimental como no grupo de comparação, só obedece ao pressuposto da normalidade para a variável Suporte de Rede Social, recorrendo assim aos testes não paramétricos e paramétricos para a análise dos dados.

Os instrumentos utilizados na realização deste estudo, têm como objectivo a análise de algumas práticas parentais, bem como das expectativas que os pais manifestam relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos. Assim sendo, procede-se de seguida à apresentação descritiva dos resultados obtidos na aplicação desses instrumentos, à análise da existência de diferenças significativas entre os grupos (experimental e comparação) nos dois momentos de avaliação e à discussão das mesmas.

Resultados na escala Expectativas de Desenvolvimento

Tomando em consideração os participantes, e apesar de serem poucos sujeitos, explorou-se a fiabilidade da amostra através da consistência interna dos instrumentos (*alpha* de Cronbach).

Tabela 8. Consistência interna das Expectativas de Desenvolvimento

	Alpha Pré-teste	Alpha Pós-teste
Expectativas de desenvolvimento	.52	.72

Como se observa na tabela 8, os valores obtidos de consistência interna foram ,52 (n=20) no pré-teste e ,72 (n=19) no pós-teste. Deste modo, e segundo os autores Abreu-Lima e colaboradores (2010), no pós-teste há uma boa consistência do teste e uma fiabilidade aceitável. No presente estudo houve uma evolução positiva, pois a consistência aumentou, enquanto que no relatório de 2010 a consistência mantém-se alta sendo no pré-teste .86 e no pós-teste .89 (Abreu-Lima et al, 2010).

O Questionário de Expectativas de Desenvolvimento permite avaliar as ideias dos pais no que concerne às tarefas comportamentais e desenvolvimentais nas diferentes etapas do desenvolvimento dos seus filhos. O grau de expectativa é calculado através da média aritmética, o valor final deve oscilar entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1 for o valor obtido, mais realistas são as suas expectativas.

Na tabela 11 apresentam-se os resultados descritivos para a escala expectativas de desenvolvimento no grupo experimental e de comparação nos dois momentos de avaliação. Visto que o número de sujeitos é reduzido e a amostra não segue o pressuposto da normalidade em nenhum dos grupos existentes (K-S=,000), utilizou-se o teste não-paramétrico Wilcoxon.

Tabela 9. Expectativas de Desenvolvimento do grupo experimental no pré e no pós-teste

Subescalas	Pré-teste			Pós-teste			Teste Wilcoxon	
	N	M	DP	N	M	DP	Z	p
Expectativas de desenvolvimento	10	,85	,33	9	,86	,26	-1,000	,317

Tendo como referência a tabela 9, verificamos que não existem diferenças significativas no grupo experimental no que respeita às expectativas dos pais perante o grau de desenvolvimento dos filhos, ($p>0,05$). No entanto, os pais do grupo experimental possuem uma expectativa realista no que concerne ao desenvolvimento dos seus filhos.

Tabela 10. Expectativas de Desenvolvimento do grupo de comparação no pré e no pós-teste

Subescalas	Pré-teste			Pós-teste			Teste Wilcoxon	
	N	M	DP	N	M	DP	Z	p
Expectativas de desenvolvimento	10	,75	,31	10	,84	,30	,000	1,000

No que respeita às expectativas dos pais perante o grau de desenvolvimento dos filhos, ao observar os dados da tabela 10 conclui-se que há um aumento no valor da média do pré-teste para pós-teste, no grupo de comparação, ($p>0,05$).

Tabela 11. Expectativas de Desenvolvimento de ambos os grupos no pré e no pós-teste

Subescalas	Grupo	Pré-teste					Pós-teste				
		N		M		DP	Teste de Mann-Whitney		U		p
		N	M	DP	U	p	N	M	DP	U	p
Expectativas de desenvolvimento	Exp	10	,85	,33	50,000	1,000	9	,86	,26	41,500	,708
	Comp	10	,75	,31			10	,84	,30		

Com o intuito de analisar os dois grupos concomitantemente utilizou-se o teste não-paramétrico Mann-Whitney. Ao observar os dados na tabela 11, conclui-se que não existe diferenças significativas no que respeita às expectativas dos pais perante o grau de desenvolvimento dos filhos, pois o valor de significância do teste é superior a 0,05 ($p>0,05$).

Os valores iniciais dos dois grupos são diferentes, no pós-teste há um ligeiro aumento no grupo experimental e um aumento significativo no grupo de comparação, valor que não é suficiente para afirmar a eficácia do programa. Desta forma, os resultados alcançados no Questionário de Expectativas de Desenvolvimento mostram que os pais pertencentes aos dois grupos possuem expectativas realistas no que respeita ao calendário de desenvolvimento dos seus filhos. Podemos afirmar que nesta variável o programa não revelou eficácia.

Resultados na escala Competência Parental

De forma a explorar a fiabilidade da amostra utilizou-se consistência interna dos instrumentos (*alpha* de Cronbach).

Tabela 12. Consistência interna do Sentido de Competência Parental

Subescalas	Alpha Pré-teste	Alpha Pós-teste
Eficácia	.35	.77
Satisfação	.62	.66

Conforme se observa na tabela 12, no pré-teste o valor da consistência interna é considerado bom para a subescala Satisfação (.62) e baixo para a subescala Eficácia (.35). No pós-teste a consistência interna é considerada boa nas duas subescalas, Eficácia (.77) e Satisfação (.66). Segundo os autores Abreu-Lima e colaboradores (2010), no pós-teste há uma boa consistência do teste, pois o *alpha* de Cronbach é maior que .6, ($\alpha \geq .6$).

Tabela 13. Sentido de Competência Parental do grupo experimental no pré e no pós-teste

Subescalas	Pré-teste			Pós-teste			Teste Wilcoxon	
	N	M	DP	N	M	DP	Z	p
Satisfação	10	1,20	,422	9	2,22	,441	-,577	,564
Eficácia	10	2,20	,422	9	2,22	,441	-1,000	,317

De acordo com os valores da tabela 13, o valor da média subiu muito, embora não seja estatisticamente significativo. Esta variação poderá estar relacionada com a satisfação dos pais no programa e com as expectativas dos pais perante o grau de desenvolvimento dos filhos.

Tabela 14. Sentido de Competência Parental do grupo de comparação no pré e no pós-teste

Subescalas	Pré-teste			Pós-teste			Teste Wilcoxon	
	N	M	DP	N	M	DP	Z	p
Satisfação	10	1,20	,422	10	1,20	,422	,000	1,000
Eficácia	10	2,40	,516	10	2,00	,816	-1,265	,206

Ao observar a tabela 14, verificamos que a média da variável Satisfação se mantém nos dois momentos de avaliação (M=1,20), enquanto a Eficácia desce.

Tabela 15. Sentido de Competência Parental de ambos os grupos no pré e no pós-teste

Subescalas	Grupo	Pré-teste					Pós-teste				
		Teste de Mann-Whitney					Teste de Mann-Whitney				
		N	M	DP	U	p	N	M	DP	U	P
Satisfação	Exp	10	1,20	,422	50,000	,342	9	2,22	,441	44,000	,908
	Comp	10	1,20	,422			1,20	,422			
Eficácia	Exp	10	1,20	,422	40,000	1,000	9	2,22	,441	38,000	,519
	Comp	10	2,40	,516			2,00	,816			

Com o objetivo de analisar os dois grupos em simultâneo utilizou-se o teste não-paramétrico Mann-Whitney. Ao observar os dados na tabela 15, pode concluir-se que não existe diferenças significativas no que respeita ao sentido de competência parental, pois o valor de significância do teste é superior a 0,05 ($p > 0,05$). No entanto, ao compararmos os dois grupos podemos afirmar que o grupo experimental evoluiu.

Para a escala do Sentido de Competência Parental, o resultado obtém-se através do somatório dos valores numéricos dos itens. Os resultados indicam o grau de eficácia e satisfação, entre 1 e 2 (menor Eficácia e maior Satisfação), 3 (Eficácia e Satisfação média) e entre 4 e 5 (maior Eficácia e menor satisfação). Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias obtidas antes e depois da aplicação do programa. No entanto, os grupos demonstram, tanto no pré-teste como no pós-teste, pouca Eficácia e grande Satisfação no que respeita ao sentido de competência parental, pois a média varia, aproximadamente, entre o 1 e 2.

Na análise da prova Sentido de Competência Parental os dados apresentam os pais como pouco eficazes, mas com grande satisfação no que concerne ao sentido de competência parental.

Resultados no AAPI

Para explorar a fiabilidade da amostra, mais uma vez, utilizou-se consistência interna dos instrumentos (*alpha* de Cronbach).

Tabela 16. Consistência interna do APPI – Formas A e B

Subescalas	Alpha Pré-teste	Alpha Pós-teste
Expectativas inapropriadas	.67	.57
Falta de Empatia	.72	.57
Castigos Físicos	.69	.49
Inversão de Papéis	.64	.71
Capacidade de Autonomia	-1.2	.73

Como se observa na tabela 16, no pré-teste, os valores da consistência interna são bons para as subescalas, Expectativas Inapropriadas (.67), Falta de Empatia (.72), Castigos Físicos (.69) e Inversão de Papéis (.64). Na subescala Capacidade de Autonomia o valor da consistência interna é negativo (-1.2), ou seja, esta variável cresce em sentido contrário, quando as outras subescalas aumentam, a Capacidade de Autonomia diminui.

Respeitante ao AAPI, foi testada a normalidade da amostra nos dois grupos existentes. Assumimos que a amostra não obedece ao pressuposto da normalidade e, de forma a analisar os dois grupos em simultâneo, utilizou-se o teste de Wilcoxon.

Tabela 17. AAPI dentro dos grupos e entre os grupos

Subescalas	Grupo	Pré-teste					Pós-teste				
		N	M	DP	Teste Wilcoxon		N	M	DP	Teste Wilcoxon	
					Z	p				Z	P
Expectativas inapropriadas	Experimental	10	20,90	2,183	-1,103	,270	9	19,56	2,877	-1,404	,160
	Comparação	10	22,40	3,373			10	20,90	2,331		
Falta de Empatia	Experimental	10	36,90	3,900	-1,190	,234	9	39,44	2,877	-,594	,553
	Comparação	10	39,50	4,649			10	38,70	4,191		
Castigos Físicos	Experimental	10	33,00	4,546	-1,663	,096	9	36,89	2,522	-,892	,372
	Comparação	10	39,20	4,709			10	37,40	5,758		
Inversão de Papéis	Experimental	10	24,60	3,596	-1,025	,305	9	23,78	4,969	-,085	,932
	Comparação	10	25,40	3,565			10	25,40	3,062		
Capacidade de Autonomia	Experimental	10	14,40	,966	-1,355	,176	9	12,44	3,609	-2,395	,017
	Comparação	10	14,70	1,767			10	12,40	2,757		

Ao observar a tabela 17 encontra-se diferenças nas médias do grupo experimental, entre o pré-teste e o pós-teste, na subescala Falta de Empatia (M=36,90; M=39,44,

respetivamente), na subescalas Castigos Físicos, (M=33,00; M=36,89) e entre os dois grupos na mesma subescala, no pré-teste ($Z=-1,663$; $p=,022$), sendo que o valor do grupo experimental subiu ao contrário do grupo de comparação. Assim sendo, é possível constatar que o grupo de comparação possui um maior comportamento de risco no que respeita a esta subescala, no entanto os valores do grupo experimental aumentam da primeira avaliação para a segunda. No que respeita à subescala Expectativas Inapropriadas o valor do grupo experimental desceu do pré-teste (M=20,90) para o pós-teste (M=19,56). Estes valores apontam para uma tendência da eficácia do programa, ainda que não seja significativo.

Genericamente, os resultados conduzem à expectativa de alguma eficácia do programa, tendo em conta as subescalas indicadas na tabela 17 e pode ser justificado pelo facto dos sujeitos, após a participação no programa, possuírem uma maior confiança nos filhos de forma a compreenderem a sua crescente necessidade de autonomia e independência.

A análise efectuada e os dados obtidos no AAPI revelam uma consistência positiva para todas as subescalas, excepto para a capacidade de autonomia. Tanto no nosso estudo como no estudo subjacente ao relatório de 2010, os valores de *alpha* são, na sua maioria, mais baixos no pós-teste. Este resultado demonstra a eficácia do programa nesta vertente e pode ser justificado pelo facto dos sujeitos, após a participação no programa, possuírem uma maior confiança nos filhos de forma a compreenderem a sua crescente necessidade de autonomia e independência.

Comparando com o relatório de 2010, pode afirmar-se que estes pais possuem uma percepção realista do desenvolvimento, capacidade e limitações das crianças; não estão conscientes das necessidades e sentimentos dos filhos, não adequando as suas atitudes e comportamentos. Consideram o castigo físico um modo eficaz de disciplinar e educar os filhos, pensam que os filhos devem ser sensíveis e responsáveis pelo bem-estar dos pais e oprimem as necessidades crescentes de autonomia que caracterizam o processo de desenvolvimento normal das crianças (Abreu-Lima et al, 2010).

Resultados na Rede de Suporte Social

Para a escala do Rede de Suporte Social começou-se por testar a normalidade da amostra. Sendo que a amostra segue o pressuposto da normalidade utilizou-se o teste paramétrico T de Student. Este instrumento está dividido em 5 subescalas.

Tabela 18. Rede de Suporte Social dentro dos grupos e entre os grupos

Subescalas		Pré-teste			Teste t de Student		Pós-teste			Teste t de Student	
		N	M	DP	T	P	N	M	DP	t	P
Suporte social recebido	Exp	10	2,845	,420	1,155	,263	9	2,939	,504	,419	,681
	Com	10	2,554	,676			10	2,827	,644		
Ausência de apoio	Exp	10	1,00	1,247	-2,116	,049	9	,56	1,130	-1,877	,080
	Com	10	2,70	2,214			10	1,75	1,488		
Rede social informal	Exp	10	8,90	1,912	2,663	,016	9	8,00	2,739	,271	,790
	Com	10	6,40	2,271			10	7,63	2,973		
Rede social formal	Exp	10	1,20	1,033	,172	,866	9	1,67	1,225	1,775	,096
	Com	10	1,10	1,524			10	,63	1,188		

Os resultados obtidos na tabela 18 indicam que existem diferenças entre os dois grupos no pré-teste, nas subescalas Ausência de Apoio ($t=2,116$; $p=,049$), sendo esta percepção mais elevada no grupo de comparação ($M= 2,70$; $DP=2,214$), e Rede Social Informal ($t=2,663$; $p=,016$), sendo esta percepção superior no grupo experimental ($M=8,90$; $DP=1,912$). Por último, os dados obtidos na Escala da Rede de Suporte Social demonstram que o grupo experimental possui uma percepção da rede informal mais elevada, enquanto que ao nível da ausência de apoio essa percepção é mais elevada no grupo de comparação. Pode afirmar-se que este resultado se deve à presença no programa de formação parental, pois ao longo das sessões os pais compreenderam que existem pessoas e instituições (Casa do Povo, Junta de Freguesia, Centro de Saúde) que apoiam ou podem vir a apoiar de alguma forma, entendendo-os como redes de suporte.

Tabela 19. Frequências do questionário de Rede de Suporte Social – Grupo Experimental e Grupo de Comparação - Pré-teste

Grupo		Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Muitíssimas vezes
Exp.	1- Alguém para falar acerca daquilo que a(o) preocupa	10%	80%	10%	0	0
Comp.		0	0	50%	50%	0
Exp.	2- Alguém que a(o) ajude a tomar conta do(s) seu(s) filho(s)	0	50%	20%	20%	10%
Comp.		0	20%	40%	30%	10%
Exp.	3-Alguém a quem possa pôr questões acerca da educação do(s) seu(s) filho(s)	10%	30%	50%	10%	0
Comp.		10%	10%	60%	20%	0
Exp.	4-Alguém que lhe possa emprestar dinheiro em caso de necessidade	60%	40%	0	0	0
Comp.		30%	60%	10%	0	0
Exp.	5-Alguém que a(o) encoraje ou a(o) incentive quando as coisas parecem difíceis	10%	30%	30%	20%	10%
Comp.		10%	20%	50%	20%	0
Exp.	6-Alguém que a(o) ajude nas tarefas domésticas	50%	10%	20%	20%	0
Comp.		10%	40%	10%	40%	0
Exp.	7-Alguém com quem se descontraia ou se divirta	0	10%	40%	40%	10%
Comp.		10%	20%	10%	30%	30%
Exp.	8-Alguém que entretenha o(s) seu(s) filho(s) (brinque, faça jogos, organize passeios, etc.)	0	10%	50%	20%	20%
Comp.		0	10%	40%	30%	20%
Exp.	9-Alguém que assegure meio de transporte para si ou para o(s) seu(s) filho(s) (p.e. em casos de alguma urgência)	30%	20%	40%	10%	0
Comp.		20%	50%	30%	0	0
Exp.	10-Alguém que resolva os seus assuntos quando não pode	60%	20%	0	20%	0
Comp.		10%	70%	20%	0	0
Exp.	11-Alguém que a(o) informe de serviços úteis para o(os) seu(s) filho(s), ou para sua família	40%	10%	40%	10%	0
Comp.		0	30%	50%	20%	0

Tabela 20. Ajuda recebida do questionário de Rede de Suporte Social Grupo Experimental e Grupo de Comparação – Pré-teste

Grupo		Quem o ajuda?
Exp.	1-Alguém para falar acerca daquilo que a(o) preocupa	Pais, irmão
Comp.		Pais, família
Exp.	2-Alguém que a(o) ajude a tomar conta do(s) seu(s) filho(s)	Família, sogros, padrinhos
Comp.		Família, sogros, padrinhos
Exp.	3-Alguém a quem possa pôr questões acerca da educação do(s) seu(s) filho(s)	Educadoras
Comp.		Educadoras
Exp.	4-Alguém que lhe possa emprestar dinheiro em caso de necessidade	Pais, irmãos
Comp.		Pais
Exp.	5-Alguém que a(o) encoraje ou a(o) incentive quando as coisas parecem difíceis	Amigos, pais
Comp.		Amigos
Exp.	6-Alguém que a(o) ajude nas tarefas domésticas	Marido
Comp.		Marido
Exp.	7-Alguém com quem se descontraia ou se divirta	Amigos
Comp.		Amigos
Exp.	8-Alguém que entretenha o(s) seu(s) filho(s) (brinque, faça jogos, organize passeios, etc.)	Família, sogros
Comp.		Família
Exp.	9-Alguém que assegure meio de transporte para si ou para o(s) seu(s) filho(s) (p.e. em casos de alguma urgência)	Pais, irmãos
Comp.		Família, Sogros
Exp.	10-Alguém que resolva os seus assuntos quando não pode	Marido
Comp.		Marido
Exp.	11-Alguém que a(o) informe de serviços úteis para o(os) seu(s) filho(s), ou para sua família	Educadoras
Comp.		Família

Tabela 21. Frequências do questionário de Rede de Suporte Social – Grupo Experimental e Grupo de Comparação - Pós-teste

Grupo		Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Muitíssimas vezes
Exp.	1- Alguém para falar acerca daquilo que a(o) preocupa	0	20%	30%	40%	0
Comp.		0	30%	20%	40%	10%
Exp.	2- Alguém que a(o) ajude a tomar conta do(s) seu(s) filho(s)	0	20%	30%	20%	20%
Comp.		0	30%	40%	30%	0
Exp.	3-Alguém a quem possa pôr questões acerca da educação do(s) seu(s) filho(s)	0	20%	30%	30%	10%
Comp.		0	10%	70%	20%	0
Exp.	4-Alguém que lhe possa emprestar dinheiro em caso de necessidade	10%	50%	30%	0	0
Comp.		50%	20%	20%	10%	0
Exp.	5-Alguém que a(o) encoraje ou a(o) incentive quando as coisas parecem difíceis	10%	20%	50%	10%	0
Comp.		0	30%	30%	40%	0
Exp.	6-Alguém que a(o) ajude nas tarefas domésticas	0	40%	50%	0	0
Comp.		30%	40%	10%	20%	0
Exp.	7-Alguém com quem se descontraia ou se divirta	10%	20%	50%	10%	0
Comp.		0	10%	40%	40%	10%
Exp.	8-Alguém que entretenha o(s) seu(s) filho(s) (brinque, faça jogos, organize passeios, etc.)	0	10%	40%	20%	20%
Comp.		0	0	40%	40%	20%
Exp.	9-Alguém que assegure meio de transporte para si ou para o(s) seu(s) filho(s) (p.e. em casos de alguma urgência)	10%	30%	30%	10%	10%
Comp.		30%	10%	50%	10%	0
Exp.	10-Alguém que resolva os seus assuntos quando não pode	10%	30%	30%	10%	10%
Comp.		30%	40%	20%	10%	0
Exp.	11-Alguém que a(o) informe de serviços úteis para o(os) seu(s) filho(s), ou para sua família	0	30%	30%	20%	10%
Comp.		0	50%	30%	20%	0

Tabela 22. Ajuda recebida do questionário de Rede de Suporte Social Grupo Experimental e Grupo de Comparação – Pós-teste

Grupo		Quem o ajuda?
Exp.	1-Alguém para falar acerca daquilo que a(o) preocupa	Pais, irmão, amigos
Comp.		Família
Exp.	2-Alguém que a(o) ajude a tomar conta do(s) seu(s) filho(s)	Família, sogros, padrinhos
Comp.		Família, sogros
Exp.	3-Alguém a quem possa pôr questões acerca da educação do(s) seu(s) filho(s)	Educadoras
Comp.		Educadoras
Exp.	4-Alguém que lhe possa emprestar dinheiro em caso de necessidade	Pais, irmãos, família alargada
Comp.		Pais
Exp.	5-Alguém que a(o) encoraje ou a(o) incentive quando as coisas parecem difíceis	Amigos, pais
Comp.		Amigos
Exp.	6-Alguém que a(o) ajude nas tarefas domésticas	Marido
Comp.		Marido
Exp.	7-Alguém com quem se descontraia ou se divirta	Amigos, filhos
Comp.		Amigos
Exp.	8-Alguém que entretenha o(s) seu(s) filho(s) (brinque, faça jogos, organize passeios, etc.)	Família, sogros, padrinho, educadoras
Comp.		Família, irmãos
Exp.	9-Alguém que assegure meio de transporte para si ou para o(s) seu(s) filho(s) (p.e. em casos de alguma urgência)	Pais, irmãos, sogros
Comp.		Família, Sogros
Exp.	10-Alguém que resolva os seus assuntos quando não pode	Marido, pais, irmão
Comp.		Marido, pais
Exp.	11-Alguém que a(o) informe de serviços úteis para o(os) seu(s) filho(s), ou para sua família	Educadoras
Comp.		Família

No que respeita à Rede de Suporte Social, ao observar as tabelas 19, 20, 21 e 22 pode verificar-se que há algumas diferenças no que respeita ao pré-teste e pós-teste. Nas questões 1 e 2 houve um aumento de percentagem nas respostas “muitas vezes” e “muitíssimas vezes”, no grupo experimental, o que traduz um aumento na percepção do suporte social recebido e, conseqüentemente, o efeito positivo no que respeita à participação no programa. Ou seja, no pré-teste, na questão 1, a maioria dos respondentes (80%) respondeu “raramente” enquanto que no pós-teste a maioria (40%) respondeu “muitas vezes”. Na questão 2, no pré-teste, a maioria (50%) respondeu “raramente” enquanto que no pós-teste a maioria (30%) respondeu “por vezes”.

Nas questões 3, 4, 9, 10 e 11 também se observam diferenças entre as respostas no pré-teste e pós-teste, ou seja, há uma diminuição da percentagem nas respostas “nunca” e “raramente” e conseqüente aumento de percentagem nas respostas “por vezes”, “muitas vezes” e “muitíssimas vezes”.

Nas mesmas tabelas 19, 20, 21 e 22 pode verificar-se que também há diferenças positivas no grupo experimental no que respeita à ausência de apoio, ou seja, há uma diminuição de percentagem nas respostas “nunca”, o que indica uma tendência positiva da aplicação do programa.

No grupo de comparação as percentagens mantêm-se constantes no pré e pós teste.

Quanto às tabelas 20 e 22, as pessoas das quais recebem ajuda, há um aumento de sujeitos no grupo experimental, do primeiro momento de avaliação para o segundo. Nas respostas 1, 4, 7, 8, 9 e 10 a amostra do grupo experimental adiciona à lista de pessoas os amigos, família alargada, os filhos, padrinhos e educadoras, sogros e pais e irmãos, respetivamente. No grupo de comparação, mais uma vez, as respostas mantêm-se nos dois momentos de avaliação.

Após a discussão de resultados, conclui-se que as diferenças existentes no grupo experimental, no pré e pós teste, se devem à participação dos pais no programa de formação parental. Entre o grupo experimental e o grupo de comparação, nos dois momentos de teste, existem diferenças, mas não são significativas.

Resultados da avaliação da participação no programa

Assiduidade. Podemos afirmar que houve uma grande satisfação e envolvimento, por parte dos pais, no que respeita à sua participação no programa de formação parental, que se comprova pela assiduidade nas várias sessões.

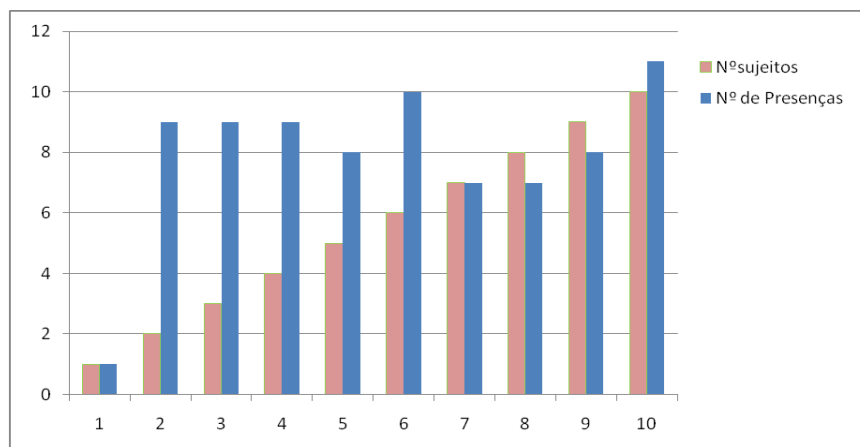


Gráfico 1. Presenças no programa

Como podemos observar no Gráfico 1, as presenças dos pais nas sessões variaram entre as 1 e as 11, com uma média de presenças de 8,1 e um desvio padrão de 2,70. O sujeito que presenciou 1 sessão desistiu do programa por razões laborais (excesso de trabalho e horário incompatível). No entanto, houve uma mãe que esteve presente em todas as sessões.

Avaliação do programa. No que respeita aos questionários sobre a satisfação dos pais em participar no programa, o resultado é positivo. Passamos à análise mais detalhada dos dados obtidos, através das respostas de 9 pais, visto que um deles desistiu. Na questão 1, como considera o programa de formação parental em que participou, os indivíduos da amostra responderam de forma positiva (9) utilizando adjetivos como, importante, interessante, educativo, divertido e gratificante, em suma, “*uma escola da vida*”, expressão utilizada por um encarregado de educação.

Na segunda questão, qual a sessão que mais gostou e porquê, todos os encarregados de educação (9) responderam “*Todas*”, mas três deles elegeram uma atividade, cada um, “*Gostei da sessão em que tive que me imaginar numa cidade em que não conhecia ninguém, porque fez-me ter uma ideia real do que se passa quando deixamos os nossos filhos numa escola sozinhos pela primeira vez*”; “*Aquela em que A*

andou à procura de um objeto, porque nos fez entender como se sente uma criança sem uma resposta ou explicação”, “gostei de todas, mas talvez as das birras que era o que mais me preocupava como mãe”.

Quanto à terceira questão, qual a sessão que menos gostou e porquê, a resposta é unânime (9) *“Não houve nenhuma”.*

Na quarta questão, se o programa tivesse mais sessões, continuava a assistir, as respostas foram todas (9) positivas *“Sim, ainda há muito para aprender e comportamentos a entender”.*

No que concerne à questão 5, recomendava o programa a alguém e porquê, todas as respostas foram, mais uma vez, positivas (9), *“Sim, porque para aprender temos que ter tempo, muito mais quando se trata da educação dos nossos filhos”, “Recomendava às minhas amigas que têm filhos e, principalmente, aos pais que têm crianças com problemas comportamentais/emocionais bem como de aprendizagem. Pois aqui aprendem a lidar com todos os tipos de diversidades por parte da criança”, “Sim, acho que todos temos sempre algo para aprender ou compreender e o programa ajudou nesse spara aprender ou compreender e o programa ajudou nesse sentido”.*

Relativamente à questão 6, participaria noutra programa de formação parental, as respostas dadas pelos encarregados de educação (9) foram positivas, *“Sim, como disse há sempre mais para aprender e não ocupa lugar, só nos torna mais confiantes nas nossas acções”, “Sim porque acho que temos sempre algo para aprender e partilhar”.*

Quanto à questão 7, considera importante este tipo de iniciativa, mais uma vez, as respostas foram unânimes (9) pela positiva, *“Considero visto que nós pais por vezes pensamos que estamos a tomar as atitudes certas mas não é bem assim”, “Sim porque apesar de ser mãe há 13 anos há muitas coisas por aprender”, “Muito importante para a formação pessoal e social dos pais”, “Sim, assim todas as mães tivessem oportunidade que eu tive de saber mais sobre reacções e atitudes dos nossos filhos”.*

Na questão 8, o que aprendeu de novo e que considera útil, obteve-se um variado leque de respostas o que aprendeu de novo e que considera útil, obteve-se um variado leque de respostas, *“Aprendi que devemos valorizar os nossos filhos, tanta coisa útil que tentarei pôr em prática sem dúvida”, “Aprendi que devemos dar mais espaço às crianças, saber ouvi-las e tentar compreender os seus comportamentos e elogiá-los*

quando estão corretos e explicá-los quando estão errados para que elas não se sintam perdidas”, “Aprendi a ser uma nova mãe e isso ser-me-á útil para toda a vida”.

No que respeita à questão 9, qual a satisfação na participação do programa, todas as respostas foram afirmativas (9) e de grande satisfação, *“Fiquei muito satisfeita”, “Foi uma grande satisfação”, “muito boa, gostei muito”, “Fiquei 100% satisfeita com o programa”, “Muito satisfeita porque aprendi e lembrei muitas coisas importantes para a educação da minha filha”.*

Para concluir, relativamente à questão 10, o que pensa sobre as formadoras, as respostas foram positivas (9) *“Achei-as simpática, queridas e seguras do trabalho que estão a desenvolver. Notei que existe muito conhecimento nesta área por parte de ambas”, “gostei muito, são simpáticas, comunicativas”, “Foram muito esclarecedoras”, São pessoas abertas, sensíveis. Parecíamos uma família ou às vezes melhor que uma família”.* No entanto, houve uma mãe que na questão 10 respondeu que preferia discussões mais diretivas porque considerou haver dispersão nos temas propostos em cada sessão. Em conversa com esta mãe percebi que gostou muito de participar no programa, apenas considera que as sessões poderiam demorar menos tempo.

Em relação à participação e assiduidade, na sua maioria, os pais foram assíduos e não foram necessários reforços externos, pois estavam intrinsecamente motivados. Sempre que faltavam, avisavam, justificavam-se voluntariamente e questionavam sobre a sessão em causa, *“Não vim a semana passada, de que falaram?”*, *“Sobre que falaram na última sessão?”*. Consideramos este facto importante e positivo, pois apercebemo-nos que faltaram por motivos de força maior (aniversário do filho, consulta com o filho, horário de trabalho incompatível).

Ao fim da terceira sessão, em diálogo reflexivo com a psicóloga, ela avaliou o decorrer das atividades como *“está a correr muito bem, os pais estão a aderir”.* Determinado dia, em conversa com uma educadora da instituição, esta perguntou o que andávamos a fazer com os pais nas sessões porque uma mãe tinha comentado com ela *“aquelas reuniões de 5^ª à tarde estão a ser ótimas, muito boas mesmo. Temos feito e aprendido imensa coisa”.*

Em algumas sessões houve a necessidade de afixar alguns materiais de apoio às actividades, material esse que, às vezes, ficava afixado até a próxima sessão, de forma a servir de lembrete. Um dia, uma mãe, pertencente ao grupo de comparação, ao entrar na

sala e ver os materiais afixados disse “*isto parece muito interessante, posso assistir a uma sessão?*”, foi explicado que não era possível, pois fazia parte do grupo de comparação e ao assistir a uma sessão poderia colocar em risco a fiabilidade dos dados.

No final da sexta sessão, houve necessidade de pedir um feedback aos pais acerca das sessões já realizadas, alguns pais fizeram referência a conteúdos que tinham aprendido nas atividades e que colocaram em prática obtendo resultados positivos “*descobri que a minha filha é responsável*”, “*deixei o meu filho limpar a casa comigo e dei valor, foi muito bom*”, “*o meu filho que não é nada dessas coisas, há dias acordou e disse: Eu gosto da mamã, do papá, da fofa e da avó*”. Ao serem questionados responderam que, provavelmente, estas atitudes devem-se à alteração feita por eles, em alguns aspectos da relação. Alguns pais relataram que os filhos estão mais carinhosos e dão mais beijos.

Uma mãe falou da duração diária das sessões, pois eram muito prolongadas, questionámos se não estava a gostar, facto que a mãe negou e justificou com as lidas domésticas que tinha de fazer depois de chegar a casa. Após uma breve reflexão, podemos afirmar que partilhamos da mesma opinião, pois as sessões têm duração, aproximada, de 1h a 1h e 30 min, e as nossas, em alguns dias, tiveram a duração de 2h, aspecto que deverá ser melhorado numa próxima aplicação do programa.

Na penúltima sessão, ao relembrar que a próxima seria a última, dois dos pais ficaram com expressão triste e ao questioná-los sobre o assunto, disseram “*gostei muito, aprendi muitas coisas*”, “*é pena, estava a gostar muito*” e um deles perguntou se depois poderíamos mostrar os resultados do estudo. Estas intervenções proporcionaram-nos sentimentos de realização e de objetivo cumprido.

A última sessão, aquando do preenchimento das provas pós-teste, foi mais dinâmica e de convívio, de forma a que os pais não sentissem o peso da avaliação de desejabilidade social. Foi preparada uma surpresa, um pequeno livro para cada participante com frases alusivas ao programa (por exemplo: “*É bom que assumamos, definitivamente, que *compreender um aluno ou um filho não é condescender, e que os professores e os pais bonzinhos serão os grandes inimigos dos bons pais e dos bons professores. Tal como, mais importante do que ensinar, será educar, são também os professores**”).

que dão à educação novos horizontes e que com eles abrem outros caminhos em relação ao conhecimento (Sá, 2010b, p.152) e um lanche com os respetivos filhos.

Conclusão

Podemos afirmar que um programa de educação parental consiste em dar orientação às famílias e conhecer o papel educativo dos pais. Envolver os pais na escola, fortalecer as relações e criar envolvimento é uma excelente oportunidade de melhorar as competências educativas parentais (Palácios, 1995). O programa “Crescer felizes” permitiu analisar as perspectivas educativas dos pais, bem como de que forma estes se relacionam com os seus filhos. Tentou-se, ainda, que os pais se consciencializassem e refletissem acerca das suas atitudes, pois esta reflete-se no comportamento e educação dos seus filhos.

De acordo com os resultados obtidos pela metodologia quantitativa pode dizer-se que a aplicação do programa é eficaz, pois existem diferenças entre os grupos e dentro do mesmo grupo, nos dois momentos de teste, que embora não sejam significativas são valores que apontam para uma tendência positiva. Através da análise qualitativa podemos afirmar que o programa é eficaz, visto que os pais manifestaram grande satisfação em participar e partilharam, nas sessões, estratégias aprendidas e postas em prática. Segundo Fernandes (1991), “a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos”. Pois a metodologia qualitativa possibilita uma maior compreensão dos fenómenos em estudo, bem como da posição e interpretação que os pais manifestam relativamente à educação e desenvolvimento dos seus filhos, através da experiência e da mudança de atitudes para com os mesmos. Os pais demonstraram, também, motivação e satisfação no que respeita a adotar uma atitude mais clara e compreensiva para com os filhos, factor que vai ao encontro do que diz a literatura, “Em geral, os estudos indicam que crianças de famílias onde as regras são claras e consistentes parecem ser mais competentes e autoconfiantes, parecendo ser importante a definição clara de regras e limites. O estilo mais benéfico para a criança parece ser aquele onde a exigência se junta com a capacidade de resposta às necessidades da criança que se sente segura e compensada” (Portugal, 1998, p.127).

De forma a fazer uma síntese da aplicação do programa, apresentamos de seguida algumas competências adquiridas pelos pais no decorrer das sessões: São capazes de perceber a necessidade de alterar alguns dos seus comportamentos, estão mais conscientes das suas práticas educativas, valorizam outras estratégias que não o castigo físico, sentem-se menos isolados socialmente e são capazes de respeitar o tempo e os sentimentos dos seus filhos.

Consideramos que a educação parental realizada de forma consistente proporciona aos pais o tempo e espaço para comunicarem as suas dificuldades e vitórias alcançadas, aspecto importante quando estão a adquirir competências parentais. Os pais refletiram e partilharam experiências, discutindo atitudes e chegaram a conclusões que influenciaram o seu comportamento com os filhos. São vários os factores que podem influenciar na relação e educação das crianças, desde o ambiente familiar à forma como os pais agem com os filhos, com permissividade ou mais autoritários, a personalidade e até o estado emocional de cada um, pois os pais afetados e insatisfeitos com a vida influenciam negativamente a relação e conseqüente desenvolvimento dos filhos.

Pensamos que estes resultados positivos também estão relacionados com o facto das sessões terem decorrido sem incidentes e dos pais terem gostado das dinamizadoras, pois estas possuem um importante papel na satisfação dos participantes e na eficácia e sucesso do programa (Abreu-Lima et al, 2010).

Podemos afirmar que, de uma forma genérica, os pais que participaram no programa de formação parental apresentam resultados mais favoráveis nos resultados das várias provas aplicadas no pós-teste.

Em jeito de conclusão, as mudanças no contexto familiar, associadas aos conhecimentos científicos da psicologia estabelecem estímulos suficientes para o desenvolvimento de iniciativas a nível da educação parental. É importante continuar a investigar nesta área pois os estudos só trarão contributos para a intervenção em educação parental, na medida em que a promoção do bem-estar junto das figuras parentais traz um impacto positivo nas suas práticas educativas e, conseqüentemente, na relação com as crianças (Ribeiro, 2003). Deste modo, é essencial alargar os horizontes educacionais dos pais, através de programas de educação parental, pois através deles é possível estabelecer com os pais padrões e competências adequadas ao desenvolvimento harmonioso de cada criança.

Após a conclusão desta investigação consideramos que seria pertinente a implementação de programas de formação parental nas escolas, pois seriam muitas as vantagens para os pais (atenuar o sentimento de solidão, integrar-se num grupo com pais que partilham opiniões semelhantes, partilhar dúvidas e preocupações, adquirir estratégias a utilizar na educação dos filhos) e, conseqüentemente, para as crianças.

Ao longo da investigação apresentada, deparámo-nos com a dificuldade do reduzido número de participantes que não nos permite ter resultados quantitativamente significativos, ainda que a análise qualitativa se revele promissora.

Para futuros estudos seria interessante alargar a aplicação do programa de formação parental a famílias consideradas de risco como, as sinalizadas pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) e beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI), pois estas famílias estão, muitas vezes, associadas a situações de risco, baixo nível socioeconómico, baixa escolaridade, ausência de emprego. Seria uma forma de melhorar os seus níveis de informação e competências educativas parentais.

Poderá ser pertinente verificar uma possível relação entre os dados sociodemográficos recolhidos e as provas aplicadas, procurando perceber a existência, ou inexistência, de diferenças significativas nas variáveis em análise. Uma das características sociodemográficas abordada na bibliografia é a idade dos respondentes “a idade parece constituir um marco de maturidade. Em observações primárias com o seu bebé verificou-se que estas interagem de um modo mais positivo, estimulante e empático quanto mais idade têm. Os dados relativos a investigação sobre mães adolescentes indicam que estas não só parecem exprimir atitudes menos positivas e expectativas menos realistas relativamente ao desenvolvimento da criança” (Portugal, 1998, p.129). Outras das características estudadas são o género do progenitor e da criança, o estado civil, a estrutura familiar que, segundo Goetting (1986), influenciam a satisfação parental. No estudo de Rogers e White (1998), os pais casados são os que apresentam os valores mais altos de satisfação parental.

Também nos parece interessante alargar o número de participantes, aumentando o número de grupos, de modo a envolver sujeitos da zona rural e urbana, com o propósito de encontrar factores que potenciem a relação parental. E, ainda, incluir outros agentes educativos, como os educadores de infância, de modo a explorar as diferenças na percepção de comportamentos de risco e de expectativas entre estas e os pais.

Acreditamos que a realização deste estudo constitui um pequeno contributo ao que as instituições do pré-escolar, procurando promover o desenvolvimento das crianças, podem oferecer ao nível da formação parental, pois acreditamos também que:

“A necessidade de uma prestação de cuidados suficientemente boa implica a existência de um meio capaz de produzir e manter relações afectivas estáveis e de boa qualidade. A mãe, o pai, a família deveria ser esta base; habitualmente é a alguma destas figuras que as crianças se vão poder ligar, vincular, estabelecendo com elas padrões de relação que serão o esqueleto de todas as outras relações de vida. Crescer psicologicamente em segurança, autonomia, bem-estar e criatividade só é possível se isto se passar de forma tranquila e agradável durante os primeiros anos de vida.”

(Strecht, 2003,p.78)

Bibliografia

- 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 2007-2010*. Universidades de Psicologia e Ciências da educação do Porto, Coimbra, Minho e Lisboa.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação*. Psiquilíbrios Edições.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington, DC.
- Ariès, P. (1979). *A História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ariès, P. (1986). *História social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Azevedo, C. & Maia, C. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bárcia, S. & Veríssimo, M. (2008). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Avaliação da satisfação parental: Adaptação do Parental Satisfaction Scale*. XIII Conferência Internacional. Universidade do Minho: Braga.
- Bavoleck, J., & Keene, R. (2001). *Adult-Adolescent Parenting Inventory-AAPI-2*. Family Development Resources, Inc.
- 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.
- Brandenburg, O., Viezzer, A. & Weber, L. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), pp. 71-79.
- 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), pp. 323-331.
- Brás, P. (2008). *Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais*. Mestrado em Psicologia. Universidade de Lisboa.
- 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), pp. 349–358.
- Borsa, J. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Brasil.

- Bolsoni-Silva, A. (2007). Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimento. *Temas em psicologia, 15*(2), pp. 217-235.
- Bolsoni-Silva, A., Salina-Brandão, A., Rosin-Pinola, A. & Versuti-Stoque, F. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo-piloto. *Psicologia Ciência e Profissão, 28*(1). pp. 18-33.
- Boutin, G. & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Éditions Privat.
- Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil. (2011). Apoio e intervenção familiar: Avaliação Internção. Cascais.
- Coelho, M. & Murta, S. (2007). Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. *Estudos de Psicologia, 24*(3), pp.333-341.
- Comission intersectorial para la promoción del desarrollo psicosocial de la infancia.(1996). *Documento marco: propuesta preliminar*. Argentina.
- 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*, 55-64.
- Cruz, O. (2005). Parentalidade. Quarteto. Coimbra.
- Cruz, H. & Pinho, I. (2008). Pais, uma Experiência. LivPsic Editora. Porto.
- Dangel, R., & Polster, R. (1984). Winning! A systematic emprirical approach to parent training. In R.. Dangel & R.. Polster (Eds.), *Parent Training*, pp. 162-201. New York: The Guilford Press.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin, 113*(3), pp. 487-496.
- Davies, D. (2002). The Tenth School Revisited: Are School/Family/Community Partnerships on the Reform Agenda Now?. *Phi Delta Kappan, 83*(5),pp. 388-392.
- Dell’Aglío, D. & Siqueira, A. (2007). Retornando para a família de origem: Factores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Revista Brasileira Crescimento Humano, 17*(3), pp. 134-146.
- Dombrowsky, L. (2010). *Parents in partnership: A parent engagement policy for Ontário sschools*. Retirado de <http://www.edu.gov.on.ca>

- Dornbusch, M., Ritter, L., Leiderman, H., Roberts, F. & Fraleigh, J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, pp.1244-1257.
- Dunst, C. & Trivette, C. (1994). Aims and principles of family support programs. In C. Dunst, C. Trivette & A. Deal (Eds.), *supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices*, pp.30-48. Cambridge: Brookline Books.
- Feldman, R.; Olds, S., & Papalia, D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18), pp.64-66.
- Ferreira, L. (2008). *Co-construir o tempo: Avaliação de um curso de formação parental e parentalidade masculina positiva em contexto de risco*. Mestrado em Psicologia. Universidade de Lisboa.
- Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: New theory and research*. Nova Iorque: Free Press.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Garcia, N. (2010). *Crescer Felizes*. Programa de intervenção não publicado.
- Gervilla, A. (2001). *Família y Educacion 2*. Málaga: Gráficas San Pancrácio.
- Goetting, A. (1986). Parental satisfaction: A review of research. *Journal of Family Issues*, 7, pp.83-109.
- Gomide, P. (2006). *Inventário de estilos parentais (IEP), modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, C. (2006). *Por detrás do quadro: A realidade dos maus tratos infantis na perspectiva dos professores do primeiro ciclo*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- 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, pp. 4-19.
- 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.

- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: Da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Porto alegre: Artmed.
- Honig, A. S. (2000). Raising Happy Achieving Children in the New Millenium. *Early Child Development and Care*, 163, 79-106.
- Máiquez, L., Rodrigo, J., Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Unprograma experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS. Primeiros Passos*. Lisboa: Escolar editora.
- Marturano, M. & Loureiro, M. (2003). O desenvolvimento emocional e as queixas escolares. Em Del Prette, O. & Del Prette, Z. (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceptuais, avaliação e intervenção*. pp. 259-291. Campinas, Alínea.
- Marujo, 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.
- Ministério da Saúde. (2002). Saúde da criança: Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. *Série Cadernos de Atenção Básica, 11(173)*. Brasília.
- Nunes, T. (2003). Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea. *Cadernos de apoio à formação, 1*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Oliveira, S. (2008). *Formação parental em quatro concelhos: Projecto "Crianças e jovens em risco"*. Fundação Gulbenkian. Lisboa Retirado de <http://www.educare.pt/educare>
- Outeiral, J. (2003). *O mal estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Palácios, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, A. (2008). *SPSS Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Edições Sílabo.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M. & Mendonça. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), pp.109-132.

- 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, pp.454-464.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. São Paulo: Zahar.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Quintana, J.; Byrne, S.; Chaves, M.; Ruiz, B.; López, M. & Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*. 18(2), pp.121-133.
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, M. (2008). A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga, Espanha.
- Ribeiro, M. (2003). Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Rogers, S. & White, L. (1998). Satisfaction with parenting: The role of marital happiness, family, structure and parent's gender. *Journal of Marriage and the Family*. 60(2), pp.293-308.
- Sá, E. (2010). *Sindicato da bondade*. Edição Salamandra.
- Sampaio, I. (2008). *A influência do género e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais*. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P.(2006). *Metodologia de pesquisa*. McGraw-Hill Editores.
- Sanders, M., Markie-Dadds, C., Tully, L., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), pp. 624-640.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. 2007/ (2005). Risco, protecção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), pp. 209-216 .

- Seabra-Santos & Pimentel (2007). *Sentido de Competência Parental*. Tradução e adaptação portuguesa de Johnston & Mash (1989).
- Silva, A. Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2000). Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3),pp. 203-215.
- Strecht, P. (2003). Crescer vazio. Repercussões psíquicas do abandono negligência e maus tratos em crianças e adolescentes. Lisboa: Assírio & Alvim
- Wolfe, R., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, pp. 77-87.

Anexos

Anexo 1. Ficha de dados sociodemográficos

1. Parentesco com a criança

1.1. Pai

1.2. Mãe

2. Número de filhos _____

3. Idade _____

4. Estado civil

4.1. Solteiro 4.2. União de Facto 4.3. Casado

4.4. Separado 4.5. Divorciado 4.6. Viúvo

5. Habilitação literária _____

6. Profissão _____

6.1. Activo

6.2. Desempregado com subsídio de desemprego

6.3. Desempregado sem subsídio de desemprego

6.4. Desempregado com RSI

6.5. Desempregado sem RSI

Anexo 2. Carta de explicação do estudo

Investigador: Fabiana Fernandes (Mestranda do Curso de Psicologia da Educação na Universidade da Madeira)

Objectivo do estudo: Será o Programa Grupal para Mães e Pais Crescer Felizes eficaz? Qual a satisfação dos pais na participação do Programa? Os pais gostam de participar nestas iniciativas? Que atitudes e sentimentos possuem os pais em relação ao facto de serem pai/mãe? Que expectativas têm os pais sobre o desenvolvimento dos filhos? Os pais beneficiam de algum tipo de apoio?

Confidencialidade: Todos os dados recolhidos durante este estudo serão tratados de forma confidencial. Os resultados serão apresentados/publicados mais tarde, mas os sujeitos da amostra não serão identificados de forma individual.

Participação: A escolha de participar ou não participar no estudo é voluntária

Formulário de Consentimento

Reconheço que os procedimentos de investigação me foram explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as questões. Aceito cooperar no estudo e comprometo-me a participar nas sessões, que serão 11, tendo início em Fevereiro e final até 29 Abril.

Nome _____

Assinatura _____

Mestranda _____

Assinatura _____

Data ____/____/____

Anexo 3. Questionário sobre a satisfação dos pais em participar no programa

Questionário sobre a satisfação dos pais em participar no programa

- 1. Como considera o programa de formação parental em que participou?**
- 2. Qual a sessão que mais gostou? Porquê?**
- 3. Qual a sessão que menos gostou? Porquê?**
- 4. Se o programa tivesse mais sessões, continuava a assistir?**
- 5. Recomendava o programa a alguém? Porquê?**
- 6. Participaria noutro programa de formação parental?**
- 7. Considera importante este tipo de iniciativa?**
- 8. O que aprendeu de novo e que considera útil?**
- 9. Qual a satisfação na participação do programa?**
- 10. O que pensa sobre as formadoras?**