

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**PELAS ENCRUZILHADAS DA PARENTALIDADE:
CRIANÇAS E JOVENS DE RISCO, FAMÍLIAS ARRISCADAS?**

Ana Filipa da Silva Ferreira Martins

Outubro de 2016

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor **José Manuel Castro** (FPCEUP).



Este trabalho não segue um percurso retilíneo.

“Encontra-se em si próprio empancando mais de uma vez na mesma barreira e partindo para outros caminhos.”

Bebe frequentemente das mesmas correntes e dá passos em falso em territórios difíceis. E contam não as presas caçadas mas o que se aprendeu do território explorado.”

Nelson Goodman

Avisos Legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

A qualidade de qualquer caminhada depende das pessoas que nos ajudam a lidar com todos os desafios que vão consolidando o nosso caminho. Ao longo desta jornada tive a oportunidade de me cruzar com um conjunto de pessoas muito significativas, que contribuíram para que este trabalho se realizasse.

O meu profundo e especial agradecimento: Ao Professor José Manuel Castro, orientador desta dissertação, pelo facto de ter aceite em primeiro lugar esta orientação. A sua valiosa orientação, apoiante e desafiante, as suas valiosas críticas construtivas, os encontros e oportunidades de discussão, a confiança depositada, a compreensão que foi demonstrando e o facto de persistir na exigência de rigor e aperfeiçoamento deste trabalho, revelaram-se essenciais na definição e desenvolvimento das páginas que se seguem. Ficam as suas aprendizagens de excelência e a sua amizade.

A Família tem um forte impacto na Pessoa que nos tornamos e no que pensamos de nós próprios e do mundo.

Agradeço às Mães que aceitaram amavelmente colaborar neste estudo e que se disponibilizaram a abrir as portas das suas experiências, partilhando a preciosidade das suas histórias.

Às minhas culturas de envolvimento e figuras significativas pela presença, partilha e incentivo. Obrigada pela abertura, disponibilidade e investimento na oportunidade de fazer crescer o meu trajeto desenvolvimental.

O desenvolvimento deste trabalho significou um esforço acrescido, uma oportunidade de voltar a “casa” para junto dos meus professores nove anos após ter concluído a licenciatura em Psicologia, de partilhar, aprender e validar as experiência pessoais e profissionais adquiridas, representando uma fonte de enriquecimento e satisfação pessoal e académica.

Num trabalho que desde logo suscitou uma reflexão pessoal sobre a minha família, bem como sobre aquela que um dia gostaria de construir, termino com uma palavra de reconhecimento para a minha Mãe, companheira dos primeiros passos na vida, e que me ajudou e ainda hoje ajuda a crescer. Para a minha Avó, que já partiu mas que estaria com lágrimas de orgulho por esta concretização. E para o meu Pai. O sentimento de gratidão que lhes devo não cabe em palavras. Mesmo assim, arrisco dizer que junto deles aprendi algo que, claramente, nenhum livro pode ensinar, porque souberam transmitir-me o significado de amor incondicional...

Resumo

O objeto de estudo da presente dissertação visa revisitar um programa de educação parental ("Entre Pais") procurando perceber alguns dos seus impactes mais significativos. Este programa foi desenvolvido em 2013, numa escola básica e realizado junto de pais e mães de alunos sinalizados e acompanhados no âmbito do Projeto EPIS de combate ao insucesso e abandono escolares.

A opção do modelo de investigação recai na investigação qualitativa de estudo de caso assente na realização de um grupo de discussão focalizada com cinco mães que participaram numa edição desse programa.

Os dados obtidos nesta investigação revelam indicadores positivos ao nível da aplicação do programa, na satisfação das mães participantes e nas temáticas abordadas. Todavia, no que respeita à durabilidade e eficácia, sobretudo a médio e longo prazo, ficaram um conjunto de questões em aberto.

As conclusões permitem afirmar que as participantes reconhecem a importância destes programas de formação, nomeadamente na identificação das suas dificuldades na educação dos filhos e na motivação para a mudança, apesar da resistência pessoal. Paralelamente, sobressaíram sentimentos de incapacidade na mudança dos processos educativos e de “(in)eficácia” parental, expressos em discursos de culpabilização. Este estudo exploratório não permitiu avaliar com nitidez se os efeitos positivos do programa se mantêm no tempo, ou se existiram mudanças efetivas e “permanentes” nas práticas educativas, resultantes da participação no mesmo.

No final é apresentada uma reflexão pessoal acerca das fragilidades e potencialidades do objeto de estudo e são avançadas sugestões/propostas alternativas para futuras investigações.

Palavras-chave: Pais, Mães, Parentalidade, Educação Parental, Programas de Intervenção Parental.

Abstract

The study object of the present dissertation aims to revisit a parental education program ("Among Parents") seeking to understand some of its most significant impacts. This program was developed at a basic school in 2013 and it was carried out among parents of students flagged and accompanied under the EPIS project to combat underachievement and school dropout.

The research model option lies in a qualitative research case study based on the realization of a focus group with five mothers who participated in an edition of this program.

The data obtained in this investigation reveal positive indicators regarding the program implementation, satisfaction of participating mothers and themes addressed.

However, with regard to the durability and efficiency, especially at medium and long term, a number of questions were left unanswered.

Conclusions allow us to state that the participants recognize the importance of these training programs, mainly in identifying their difficulties in children's education and motivation for change, despite personal resistance.

At the same time, were highlighted feelings of inability regarding changing educational processes and parental "(in)effectiveness", expressed in culpabilization speeches. This exploratory study did not allow to assess clearly whether the positive effects of the program remain in time, or if there were effective and "permanent" changes in the educational practices, resulting from the program participation.

At the end a personal reflection about the weaknesses and the potential of the object of study is presented and further suggestions/alternative proposals for future research are brought forward.

Keywords: Fathers, Mothers, Parenting, Parental Education, Parental Intervention Programs.

Résumé

L'objet d'étude de cette dissertation cherche à revoir un programme d'éducation parental ("Parmi les Parents") qui essaye de comprendre certains de ses impacts les plus significatifs. Ce programme a été développé en 2013, dans un collège et a été réalisé auprès de pères et mères d'élèves signalés et accompagnés par le Projet EPIS (projet de combat contre l'abandon et l'échec scolaire).

L'option du modèle d'investigation retombe sur l'enquête qualitative d'étude de cas, basée sur la réalisation d'un groupe de discussion focalisée avec cinq mères qui ont participé à une édition du programme.

Les données obtenues dans cette enquête révèlent des indicateurs positifs au niveau de programme, de la satisfaction des mères participantes et des thèmes abordés. Cependant, en ce qui concerne la durabilité et l'efficacité, surtout à moyen et long terme, un nombre de questions restent ouvertes.

Les résultats nous permettent d'affirmer que les participants reconnaissent l'importance de ces programmes de formation, en particulier en ce qui concerne l'identification des difficultés dans l'éducation de leurs fils et dans leur motivation pour changer, en dépit de la résistance personnelle. En outre, ils se sont détachés des sentiments d'échec dans le changement des processus d'enseignement et "(in)efficacité" parentale, exprimées en discours de culpabilisation. Cette étude exploratoire n'a pas permis d'évaluer avec précision si les effets positifs du programme demeurent, ou s'il y a eu des changements effectifs et "permanents" dans les pratiques éducatives, résultant de la participation.

Finalement, une réflexion personnelle qui porte sur les forces et faiblesses de l'objet d'étude est présentée, des suggestions et options sont faites pour de futures enquêtes.

Mots-clés: Pères, Mères, Parentalité, Éducation Parentale, Programmes d'Intervention Parentale.

Índice de abreviaturas

ANJAF – Associação Nacional de Jovens para a Ação Familiar

APPIS – Associação Paredes Pela Inclusão Social

CADIN – Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil

CAFAP – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CLDS – Contratos Locais de Desenvolvimento Social

CPCJ – CPCJ Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EPIS – Empresários Pela Inclusão Social

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

GAAPP – Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico

GIP – Gabinete de Inserção Profissional

GDF – Grupo de Discussão Focalizada

IDT – Instituto das Drogas e Toxicodependências

INCTA – Instituto de Ciências Comportamentais e de Gestão

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

PRESSE – Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências

PET – Parent Effectiveness Training

Índice de anexos

Anexo 1: Descrição das sessões do Programa “Entre Pais”

Anexo 2: Avaliação semanal do Programa “Entre Pais”

Anexo 3: Questionário de satisfação parental do Programa “Entre Pais”

Anexo 4: Questionário Sociodemográfico

Anexo 5: Declaração de Consentimento Informado

Índice

Introdução.....	1
1. Atividades científico-profissionais.....	5
1.1. Formação académica e científica.....	6
1.2. Formação científica complementar.....	6
1.3. Atividades profissionais realizadas.....	7
2. Descrição reflexiva de uma atividade profissional	
O caso da Intervenção Parental - pelas encruzilhadas da Parentalidade.....	9
2.1. O conceito de Parentalidade.....	10
2.2. Parentalidade e Família(s).....	11
2.2.1. A dinâmica do sistema família.....	11
2.2.2. Estilos Parentais.....	13
2.2.3 Influência dos modelos parentais no desenvolvimento dos filhos.....	15
2.3. A emergência da Educação Parental.....	16
2.3.1 Fundamentos da Educação Parental.....	16
2.3.2.O conceito de Educação Parental.....	18
2.3.3. A intervenção na Parentalidade.....	19
2.3.4. Perspetivas teóricas no desenvolvimento de Programas de Intervenção em Educação Parental.....	22
2.3.5. Avaliação da eficácia dos programas de Educação Parental.....	25
2.3.6. Programas Nacionais de Intervenção Parental.....	25
2.4. Fundamentos da Intervenção Parental no Projeto EPIS e explicitação da linha orientadora.....	27
2.5. Programa de Educação Parental “Entre Pais”.....	29
3. Estudo exploratório do programa de Educação Parental “Entre Pais”.....	32
3.1. Objeto, objetivos específicos e questões de investigação.....	32
3.2. Metodologia de investigação.....	32
3.3. Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	35
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	38
5. Reflexões finais e conclusões.....	46
Referências bibliográficas.....	52
Anexos.....	59

Introdução

No mundo psicológico o ser humano move-se e interage em vários contextos, atravessando múltiplos estádios de evolução, sendo confrontado com acontecimentos, transições e experiências, onde tudo contribui para o seu desenvolvimento.

Ao longo da presente dissertação irei debruçar o meu olhar sobre a tarefa da parentalidade, no seu sentido mais amplo e que engloba, pais, mães e restantes substitutos, afirmando um conceito que, apesar de relativamente recente, remete para uma prática ancestral – a parentalidade e a Educação Parental.

As famílias de hoje vivem numa sociedade em mutação, imprevisível, cujos padrões “do que é desejado” ou “do que é correto” ou “mais adequado para a criança” são mais impostos do que descobertos. Partindo da assunção, plenamente reconhecida, de que os pais são os primeiros agentes socializadores dos filhos e desempenham um importante papel no desenvolvimento psicossocial da criança (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2009) e de que a qualidade das práticas parentais desde a infância constitui um marco no crescimento equilibrado e ajustado da criança, importa pois realizar um sério investimento ao nível da investigação e formação junto destes intervenientes.

Atualmente, ser pai e ser mãe corresponde ao desempenho de um papel sujeito a um escrutínio permanente, interno e externo, e tem um traço que é ímpar: a sua irreversibilidade. Os pais procuram, o mais possível, proporcionar aos seus filhos, a vida e as experiências que consideram mais adequadas e estimulantes, das quais muitas vezes eles próprios se sentiram e privados. Por outro lado, para complexificar ainda mais a situação, sendo a parentalidade uma condição permanente, está ao mesmo tempo em constante mutação pois cada estádio do desenvolvimento dos filhos exige aos pais uma adaptação nas suas expectativas, sentimentos, comportamentos e preocupações.

Desejando ajudar os pais a responder aos desafios com que se confrontam e a proporcionar contextos de promoção de uma parentalidade positiva, a Educação Parental tem sido alvo de um interesse crescente a nível nacional e internacional pelo que os programas de formação parental podem tornar-se oportunidades prometedoras para os pais melhorarem os seus níveis de informação e as suas competências educativas, identificando e aprendendo estratégias para ajudar na promoção do desenvolvimento das crianças (Coutinho, 2004).

O objetivo final dos programas de formação parental não é o de aprender a ser mãe ou pai perfeitos, mas o de procurar responder às diversas necessidades sentidas pelos pais. O

importante é criar condições que os ajudem a ganhar novas competências, tendo em mente que ser mãe ou pai é um processo de constante evolução e construção (Marujo, 1997).

Saliente-se ainda que a temática da Educação Parental é bastante ampla, podendo ser abordada de diferentes formas e assumir diferentes modalidades.

Um trabalho de investigação, para ser bem-sucedido, deve ter bem definidos, à partida, quais os seus objetivos concretos e respetivas questões às quais procura responder (Fortin, 2003).

Neste enquadramento, o objetivo proposto nesta dissertação não se resume apenas a um desiderato abstrato e neutro, mas está também marcado pelas angústias sentidas enquanto técnica na área de ação psicossocial, em intervenções familiares em proximidade. O contacto com muitas famílias permitiu-me perceber o quão difícil e desafiante é ser mãe e ser pai!

E é por isso que a presente dissertação na forma de relatório científico-profissional adota o título: “Pelas Encruzilhadas da Parentalidade: Crianças e Jovens de risco, Famílias arriscadas?”, e se foca na revisitação do programa de educação parental "Entre Pais" desenvolvido numa escola básica no ano de 2013: O programa foi realizado com pais e mães de alunos sinalizados e acompanhados no âmbito do Projeto Empresários Pela Inclusão Social (EPIS), no combate ao insucesso e abandono escolares. Este investimento radica no meu interesse na parentalidade, pelo trabalho de anos com famílias de jovens, por escutar, compreender e estudar percursos e contextos de vida idiossincráticos; caminho marcado por interações, (inter)subjetividades pessoais, sociais, acontecimentos de vida desafiantes (como o ser mãe e ser pai), o modo como são vivenciados e geridos, e finalmente por um contacto profissional com realidades específicas onde a marca do insucesso escolar estava sempre presente.

O objetivo geral é revisitar (3 anos passados), a aplicação no terreno do programa de educação parental “Entre Pais” de modo procurar avaliar os seus diversos impactes/resultados junto de um grupo de mães que participaram no mesmo.

As questões que norteiam o presente estudo visam avaliar as expectativas das participantes face ao programa "Entre Pais", identificar os impactes do programa, conhecer as representações das mães dos seus estilos educativos, identificar as consequências da participação nas suas práticas educativas quotidianas e assinalar as evoluções das perceções das participantes em termos do exercício das suas funções parentais após a participação no programa.

A busca da parentalidade perfeita é uma miragem. Não existem pais ideais nem filhos ideais. Todas as crianças se “portam mal”, de vez em quando e, todos os pais erram, também de vez em quando. Esta dissertação sublinha alguns dos desafios inerentes a “criar” filhos, na

compreensão plena de que, enquanto pais, cada um dá o seu melhor com os recursos de que dispõe!

É um facto que, muitas vezes, enquanto psicóloga e mediadora de capacitação para o sucesso escolar, senti dificuldades em dar resposta a problemáticas e contextos tão diversificados. O meio escolar caracteriza-se por um rácio de alunos por turma cada vez maior, o apoio dos pais em casa é insuficiente, as crianças são difíceis de motivar para as aprendizagens escolares, ocasionando um número significativo de alunos e de famílias que carecem de um acompanhamento em proximidade.

Por outro lado, muitos pais sentem dificuldades acrescidas em envolver-se e em compreender a informação que lhe é transmitida, especialmente aqueles que vivem em situações de vida precárias e que apresentam um nível de escolaridade muito baixo. Estas são também importantes questões para reflexão: como será possível promover aprendizagens e a aquisição de competências parentais nestes pais e mães? Quais as melhores estratégias e de que forma os programas de Educação Parental poderão responder a estas necessidades?

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco partes: a primeira diz respeito à descrição do meu percurso académico e profissional, apresentando a listagem das atividades científicas mais relevantes realizadas ao longo da minha experiência profissional. A segunda parte recai sobre a temática da Parentalidade e da Educação Parental em geral, apresentando-se a definição de Parentalidade, a dinâmica do sistema família e algumas razões pelas quais se torna profícua a Educação Parental para a promoção do desenvolvimento das crianças na sociedade contemporânea; é feita uma revisão e reflexão sob a literatura neste domínio, bem como é igualmente descrito o Projeto Empresários Pela Inclusão Social (EPIS), dando um destaque especial para a intervenção com pais, designadamente para o programa de educação parental “Entre Pais”. A terceira parte é dedicada ao estudo qualitativo em torno de alguns impactes do referido programa, englobando o objeto, os objetivos específicos e as questões de investigação, assim como a metodologia que abrange os participantes, a construção do grupo de discussão focalizada e os procedimentos de tratamento e análise dos dados. A quarta parte foca-se na apresentação e na discussão dos resultados obtidos. Por último, na quinta parte, são narradas as principais conclusões, tecidas reflexões e limitações do estudo, bem como implicações e sugestões para a investigação.

Finalmente gostaria de afirmar que este trabalho sofreu avanços e recuos, mudou algumas vezes de designação, passou por caminhos cruzados e entroncamentos, condicentes com um processo de construção em espiral que implicou tomadas de decisões, investimentos, ação independente, escolhas relativamente aos temas a desenvolver, às opções metodológicas a

seguir, sendo ora acrescentadas ora retiradas algumas dimensões, resultando diversos ajustes nas questões orientadoras, nos instrumentos de recolha de dados, despoletando uma diversa gama de emoções, pensamentos e ações.

1. Atividades científico-profissionais

1.1. Formação académica e científica

O ano de 2006 assinalou o término de um ciclo marcado pela conclusão da Licenciatura em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, na área que então se designava de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos. Esse ano foi um marco pessoal da aquisição do grau académico de licenciada, e por conseguinte, o acelerar do início da vida profissional com a tomada de consciência da necessidade contínua de formação na área. Tal como para todos os colegas, o último ano da licenciatura foi sem dúvida o mais desafiante, no qual desenvolvi o meu estágio curricular no Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP) do Centro de Juventude do Complexo Municipal da Casa do Alto. Nesse contexto, tive como principais funções a realização de consulta psicológica a todas as faixas etárias, orientação vocacional e profissional, intervenção psicológica em grupos com jovens institucionalizados e com população idosa, bem como a dinamização de ações de sensibilização e consultoria a professores. Neste momento, percebi que a Psicologia ia muito além do contexto clínico e que, ao mover-se pelo terreno e em diferentes contextos, era uma profissão aliciante mas, em simultâneo, bastante desafiadora.

A oportunidade de poder exercer Psicologia após a conclusão da licenciatura, embora em paralelo com outras atividades profissionais, fez acrescer a responsabilidade e a necessidade constante de saber mais, de aprofundar e de aprender, na tentativa de acompanhar as novas correntes e os paradigmas surgidos no âmbito da Psicologia.

O meu percurso académico inicial conferiu o grau de Licenciado, dado que me formei anteriormente ao processo de Bolonha que entrou em vigor no ano seguinte. Neste sentido, foram inúmeras as vezes em que equacionei colmatar este desfasamento e fazer o ciclo de estudos para aceder ao Mestrado. Porém, reativa ao contexto e às suas solicitações, fui investindo em formações paralelas e este objetivo foi-se adiando.

Em 2015, confrontada com o despedimento coletivo por parte da Associação onde exercia funções, senti que seria este o momento ideal para finalmente investir no acesso ao grau de Mestre em Psicologia. Volvida uma década de experiência profissional, embarco nesta viagem de retorno às raízes e à Faculdade com a realização deste trabalho académico.

Ao longo destes anos, tem sido constante o envolvimento emocional nas relações estabelecidas com cada pessoa e com cada família em particular. O gostar de pessoas, o deslumbramento com comportamentos e atitudes, o poder ser e o poder contribuir (ou acreditar que contribuo) para o seu desenvolvimento, é para mim uma desafiante honra e responsabilidade!

É para mim igualmente importante, acreditar que, de alguma forma, sou uma figura significativa para o outro e que o outro tem conhecimento de que sou um recurso presente. Estou ali para o compreender, para procurar entender sobre o seu ponto de vista e, sem julgar, para o apoiar no processo de mudança. Paralelamente, sempre ouvi dizer que, o conhecimento de si próprio se constrói na relação com os outros e, baseada nesse pressuposto, ao fazer um olhar retrospectivo do meu percurso, concluo que cada dia vivido constituiu uma fonte de riqueza imensa para o meu processo de desenvolvimento.

1.2. Formação científica complementar

Foi sempre recorrente a minha participação em formações científicas na área. No contexto desta dissertação irei citar apenas alguns desses investimentos pessoais e profissionais para um melhor enquadramento, bem como os respetivos anos e locais de realização.

Quadro 1 – Formação científica complementar

Ano	Ação	Entidade formadora
2006	Formação de Formadores na área da Igualdade de Oportunidades (90h).	Associação Nacional de Jovens para a Ação Familiar (ANJAF – Delegação Norte).
2010 - 2015	Formação em intervenção psicológica e mediação familiar com base nas metodologias de capacitação para o sucesso escolar do Projeto EPIS nas 4 áreas de intervenção: aluno, família, escola e território; Supervisão técnica e metodológica.	Associação Empresários Pela Inclusão Social (EPIS).
2010	Projeto “Eu e os Outros”: Formação para dinamizadores”.	Instituto das Drogas e Toxicod dependências CRI Porto Oriental.
2010	Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE).	Administração Regional de Saúde do Norte e Departamento de Saúde Pública.
2011	Curso de Igualdade de Género.	Qualitividade, Consultoria & Formação.
2012	Formação em Intervenção, Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e Jovens.	Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco.

2013 - 2014	Pós-Graduação em Psicopatologia da Criança e do Adolescente: do diagnóstico à intervenção.	Instituto CRIAP – Psicologia e Formação Avançada.
2014 - 2015	Biblioterapia, Cineterapia e Waking Dream Therapy; Intervenção com Famílias Multiproblemáticas; Avaliação e Intervenção Neuropsicológica nas Necessidades Educativas Especiais; Avaliação Multiaxial da Criança e do Adolescente; Avaliação Cognitiva: Matrizes de Progressivas de Raven; Avaliação Projetiva: Roberts Apperception Test for Children; Avaliação do Desenvolvimento na Criança (Escala Griffiths).	Instituto CRIAP – Psicologia e Formação Avançada.
2015	Intervenção Psicológica em Situações de Catástrofe.	Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).
2015 - 2016	Certificação Internacional em Coaching Pessoal e Profissional.	INCTA
2016	Psicofarmacologia.	MDC Psicologia & Formação.
2016	Recrutamento e Seleção de Pessoal.	FPCEUP

1.3. Atividades profissionais realizadas

Olhando retrospectivamente para o percurso profissional e na tentativa de recuperar numa sequência lógica (não necessariamente temporal mas havendo momentos em que a mesma se intercepta), os factos e as atividades mais relevantes onde estive envolvida, optei por organizar a minha experiência por áreas de intervenção. De um modo geral, sou capaz de afirmar que a intervenção psicológica e psicossocial, no âmbito clínico e comunitário têm sido os marcos de toda a minha atividade profissional.

Foi com uma forte motivação e sentido de comprometimento que no ano de 2006 iniciei a minha atividade profissional. Consciente de que, iniciar uma carreira profissional imediatamente após o término da licenciatura não seria um processo fácil e imediato, decidi ser Voluntária em alguns locais, dos quais destaco a Agência para a Vida Local de Ermesinde, como serviço municipal de apoio à comunidade, mais concretamente o Clube de Emprego e Formação e o Banco de Tempo; no contexto de voluntariado desempenhei as funções de Técnica de Orientação, no apoio na (re)inserção e reconversão profissional e na conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional, algo tão crucial e tão difícil nos dias de hoje, dado que estamos absorvidos pelas inúmeras tarefas a cumprir. Esta experiência foi muito gratificante e durou 5 meses, entre outubro de 2006 e fevereiro de 2007.

Como Psicóloga, iniciei o meu trabalho no ano de 2007 onde, (entre maio e dezembro), colaborei com o Gabinete de Recursos Humanos e Psicologia Diversificada Super Ego. Como principais funções no âmbito clínico mas também psicoeducativo, realizei consulta

psicológica com crianças e adolescentes e, num certo sentido, sessões de educação parental. Sincronicamente, dinamizei ações de formação, consultoria e programas de competências dirigidos a professores e a educadores. Nos anos seguintes, entre abril de 2008 e março de 2009, exerci funções de Psicóloga Clínica no Crescer Aprendendo – Centro de Psicologia de Ermesinde, Lda., realizando consulta psicológica, nomeadamente avaliação e intervenção, bem como consultas de orientação vocacional. Entre outubro de 2011 e novembro de 2015, colaborei como Voluntária no espaço Mais Família, Lda. Durante esse período fiz consulta psicológica com pessoas de várias faixas etárias, orientação vocacional e, ainda auxiliei na avaliação psicológica e neuropsicológica.

Em abril de 2010, abracei uma experiência nova na Associação Paredes Pela Inclusão Social (APPIS), desta vez mais focada num tipo de intervenção psicológica e psicossocial, com funções de psicóloga mas também de mediadora psicossocial e de capacitação para o sucesso escolar de crianças e jovens. Foram vários os projetos em que estive envolvida, todos eles direcionados a diversas problemáticas sociais e a grupos alvo específicos, nomeadamente crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade e nas áreas de comportamentos de risco com vista à sua inclusão social. Destes projetos, salienta-se o projeto Empresários Pela Inclusão Social (EPIS), com supervisão de um corpo científico de diferentes Universidades. Além deste, estive também envolvida no projeto “Previne Paredes” e no projeto “Arrisca-te ao Sucesso”, tutelados Instituto das Drogas e Toxicod dependências (IDT) e pelo Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD), respetivamente. Colaborei igualmente no projeto “*Transfer Innovation - Family Mediation*”, no projeto “Museu da Escola: uma estratégia de inclusão social” (Comenius Régio Parcerias), no projeto Mobilidades “*Work Like a Tourist*” (inserido no Programa Leonardo da Vinci), no projeto “*WOW – Who I am, Who are you: european citizenship and intercultural dialogue*” e no projeto “Coração Delta: Ter ideias para mudar o mundo”.

Dada a simultaneidade de projetos, as funções realizadas foram também multifacetadas e, cada experiência constituiu um novo desafio e implicou um envolvimento específico. Assim, no âmbito do projeto EPIS, intervimos na avaliação de crianças e jovens com insucesso escolar, capacitação individual, mediação familiar e intervenção parental.

No âmbito dos projetos do IDT e do SICAD, no Gabinete de Apoio Psicossocial, fiz atendimento de jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social e em fase de tratamento, além de articular com os cuidados de saúde primários e com outras estruturas da rede social (CPCJ, CLDS, Segurança Social, GIP, ...). Paralelamente, desenvolvi inúmeras atividades e programas de competências no âmbito da orientação vocacional, do

desenvolvimento pessoal e social, de competências de empregabilidade e de reinserção profissional.

Relativamente ao trabalho com as famílias sinalizadas, dinamizei com frequência seminários, ações de sensibilização e programas de promoção de competências parentais bem como de gestão doméstica. De destaque, foi a nomeação por parte da Coordenação da APPIS, para a elaboração de um Modelo Intercultural de Mediação Familiar em língua inglesa no âmbito do projeto “*Transfer Innovation - Family Mediation*” direcionado a famílias e a professores que foi posteriormente apresentado na Roménia. Nas escolas onde estive na função de mediadora do Projeto EPIS, realizei consultoria a professores, participei nos conselhos de turma e dinamizei ações de formação, como por exemplo: “Envolver os Pais na Escola”, “Gestão Comportamental na Sala de aula” e “Gestão de conflitos”, sendo esta última também dirigida a técnicos e a assistentes operacionais.

Desde o mês de dezembro de 2015, desenvolvo a minha atividade na Polícia de Segurança Pública, como Técnica Superior de Psicologia Clínica, no âmbito da medida Contrato de Emprego-Inserção promovida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Aqui, realizo avaliação e reavaliação psicológica individual e em grupo de elementos policiais, assim como consulta psicológica a polícias e aos seus familiares.

2. Descrição reflexiva de uma atividade profissional

O caso da Intervenção Parental - pelas encruzilhadas da Parentalidade

Neste ponto, pretendo justificar a importância do tema em estudo, tendo como referência a minha experiência profissional e uma revisão da literatura científica focada na intervenção parental. Um dos projetos mais emblemáticos do meu percurso profissional ao qual me dediquei “de corpo e alma” durante cinco anos e meio foi o projeto EPIS, o qual já mencionei na descrição da experiência formativa e das atividades profissionais realizadas.

O desenvolvimento humano é matéria de interesses infindáveis e objeto de fascínio poético, científico e artístico. É um movimento simultaneamente contínuo e descontínuo, permitindo uma constância das características de cada indivíduo, cimentada em comportamentos e experiências acumulados, ao longo de um processo que inclui saltos qualitativos, muitas vezes contingentes à idade do sujeito, colocando-o em patamares progressivamente mais complexos (Bizarro, 1999). Esta harmonia entre continuidade e intermitência é

especialmente pertinente quando consideramos as fases da pré-adolescência e da adolescência, onde se situam os filhos das participantes no programa de educação parental “Entre Pais” sobre o qual me debruçarei ao longo desta dissertação, uma vez que, neste período, se fazem aquisições únicas nos mais variados domínios.

2.1. O conceito de Parentalidade

A Parentalidade constitui sem dúvidas, “a tarefa mais desafiante e complexa da idade adulta.” (Zigler, 1995 citado por Cruz, 2013, p.14).

O conceito de parentalidade é recente e abrangente, pelo que se justifica delimitar o seu âmbito antes de tecer algumas considerações sobre a intervenção na parentalidade.

Parentalidade como conceito surge inicialmente com Clément em 1985, (Houzel, 1997 citado por Algarvio, Leal & Maroco, 2010). Numa perspetiva desenvolvimentista, o estudo da parentalidade constitui objeto de interesse primordial no crescimento da criança, pois é no seio da família que esta desenvolve competências cognitivas, sociais e afetivas. O seu estudo centra-se essencialmente na análise dos processos pelos quais os pais (principais responsáveis pelos filhos) influenciam o desenvolvimento da criança.

Cruz (2013) define a parentalidade como sendo um conjunto de ações iniciadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento de forma o mais plena possível, utilizando os recursos que dispõe dentro da família e na comunidade. Este conceito tem sido amplamente estudado na sua faceta comportamental, na tentativa de identificar o tipo de ações que os pais efetuam, as condições em que as mesmas ocorrem e os fatores que possibilitam a diferenciação da ação parental (Cruz, 2013).

O envolvimento parental pode traduzir-se nas atividades que os pais realizam com os filhos em casa, na sua participação em tarefas escolares e pelo contacto que os pais e professores estabelecem para trocarem informações sobre as aprendizagens dos alunos (i.e. comunicação escola/família) (Prego & Mata, 2012).

Intimamente relacionada com a parentalidade está a definição dos papéis e funções desempenhados pelos pais, pelas mães ou pelos seus substitutos pelo que será oportuno colocar a questão: quais são as funções da parentalidade?

Cruz (2013) define cinco funções ou papéis desempenhados pelos pais: (i) satisfazer as necessidades mais básicas de sobrevivência e saúde; (ii) disponibilizar à criança um mundo

físico organizado e previsível, com espaços, objetos e tempos que possibilitem a existência de rotinas; (iii) responder às necessidades de compreensão cognitiva das realidades extrafamiliares, sendo através dos pais que eles entram em contacto, conhecem e interagem com o mundo físico e social que o rodeiam; (iv) satisfazer as necessidades de afeto, confiança e segurança, através da construção de relações de vinculação; (v) responder às necessidades de interação social da criança e sua integração na comunidade, sendo a família o primeiro contexto de socialização.

Por sua vez, Hart (1990) sublinha que, de entre as múltiplas e importantes funções desempenhadas pela família encontra-se como fundamental a criação e a educação dos filhos. Ser pai ou ser mãe é um processo de uma incomensurável responsabilidade, pleno de implicações: tem sido descrito como uma das tarefas mais difíceis e exigentes, mas também uma das experiências mais compensadoras e fascinantes (citado por Marujo in Marchand & Pinto, 1997). Para Gimeno (2001), as funções dentro da família variam conforme a personalidade e os recursos da família, as exigências e as necessidades de cada indivíduo.

2.2. Parentalidade e Família(s)

2.2.1. A dinâmica do sistema família

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

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

Salvador Minuchin (1974) define a família como um sistema aberto em relação dinâmica com o exterior. Neste sentido, a perspetiva conceptual de Bronfenbrenner (1993) trouxe contributos importantes para o estudo do desenvolvimento humano quando refere que este se desenvolve ao longo do seu ciclo de vida através da acomodação progressiva ao meio ambiente que está em constante mudança. Assim, segundo a perspetiva ecológica, o contexto social influencia o meio familiar. A família não existe independentemente e a relação desta com o meio é mútua, sendo que as condições do meio influenciam a vida na família, nos indivíduos que a constituem e as alterações que acontecem.

Bronfenbrenner (1986) caracteriza a família como o primeiro ambiente no qual a criança participa ativamente interagindo e expandindo-se dentro do grupo familiar, formando dentro deste sistema vários subsistemas. A família com a qual a criança vai interagindo é denominada por microsistema, devendo este constituir a maior fonte de segurança, afeto, proteção, bem-estar e apoio para a criança. Alarcão (2002) acrescenta que é importante situar a família no contexto cultural e na sua história familiar, uma vez que existe um processo contínuo de adaptação mútua entre a família e os sistemas extrafamiliares.

Por outro lado, deve-se ter em consideração que em cada família surgem crises naturais ou acidentais e que toda a mudança requer uma adaptação e uma nova organização. As crises naturais, por serem previsíveis, permitem uma adaptação menos dramática, enquanto que as acidentais podem ter efeitos piores, pela sua imprevisibilidade. Estas crises, por necessitarem de mudanças nos padrões de funcionamento, vão solicitar à família a capacidade de compreensão e de resolução da crise. Quando existem mudanças no exterior da família combinadas com mudanças dentro da família, pode haver um resultado de instabilidade ecológica, onde os níveis de stresse e os conflitos são significativos. O desenvolvimento acontece quando os seres humanos encontram novas exigências ambientais, novas expectativas, novas responsabilidades. Se os indivíduos conseguirem conciliar as suas estratégias de *coping* com tais desafios, e souberem lidar com eles, conseqüentemente vão crescer como pessoas (Bronfenbrenner, 1993).

Como já referido, a família constitui um contexto de desenvolvimento primário, desempenhando um papel crucial ao longo de todo o percurso desenvolvimental do indivíduo. E se é verdade que existem um conjunto de características dos contextos familiares que os pais podem ser menos capazes de controlar, é também verdade que em cada etapa poderão decidir adotar um conjunto de atitudes e comportamentos que contribuam para os filhos se desenvolvam de forma saudável (Barros, Pereira & Goês, 2007). No que diz respeito ao ambiente familiar, características como a coesão, o estabelecimento de regras, a comunicação, as rotinas familiares e o envolvimento da criança nas decisões familiares são variáveis importantes a ter em conta enquanto contexto de socialização primária (Pessanha, 2008). Desta forma, a família e, em especial, os pais são os modelos de comportamento, disciplinadores, organizadores, educadores e agentes de socialização (Coutinho, 2004). É nesse sentido que a sociedade encara a família como o mais importante elemento organizador e transmissor de valores culturais (Rodríguez & Paiva, 2009).

2.2.2. Estilos Parentais

Numerosos estudos analisaram com detalhe a forma como os pais influenciam as crianças – os comportamentos educativos e, mais recentemente, os processos cognitivos e afetivos parentais –, bem como os fatores que determinam a ação parental como, por exemplo, as suas características de personalidade, a idade, o nível de escolaridade, entre outros (Cruz, 2005). Na medida em que as relações precoces são sobretudo construídas com os pais, muitos estudos científicos têm incidido a sua atenção nas relações pais-filhos e nas práticas parentais (Lerner & Castellino, 2000). Importa assim perceber quais os estilos educativos parentais e de que forma os comportamentos educativos e as atitudes dos pais influenciam o comportamento e o desenvolvimento da criança.

Os estilos educativos parentais, bem como as dimensões do comportamento parental têm surgido, em diversos estudos, como determinantes do desenvolvimento e adaptação da criança e jovem (Cruz, 2013). Segundo Strecht, independentemente do estilo educativo usado, ser pai “*requer capacidades como amor, confiança, humor, dever, generosidade, coragem, firmeza, altruísmo (...) requer a capacidade de refletir sobre, reconhecer e admitir as características menos notáveis, quando elas se manifestam (...) como irritação, competição, mesquinhez, ressentimento, incompatibilidade, inveja, egotismo, entre muitas outras*” (2004, p.17). São os pais que têm de enfrentar a tarefa de orientar e disciplinar o comportamento dos filhos e enquanto alguns são claros e firmes nas suas regras, outros ameaçam demasiadamente, tornando-se confusos acerca do que pretendem (Portugal, 1998). São de realçar nesta área os estudos longitudinais de Diana Baumrind, na década de 60, no contexto da teoria da aprendizagem social, na medida em que com o seu modelo teórico sobre o tipo de controlo parental, a autora apresenta um novo conceito de estilos parentais que integra aspetos comportamentais e emocionais (Brandenburg, Prado, Viezzer & Weber, 2004).

Na sua abordagem tipológica, a autora identificou três estilos de práticas parentais relacionados de forma diferencial com o comportamento da criança (Fine & Henry, 1989; Lerner & Castellino, 2000): o estilo autoritativo, o autoritário e o permissivo. Esta grelha teórica poderá revestir-se de grande importância para a intervenção na Educação Parental, na medida em que possibilita a compreensão de quais as práticas parentais que promovem o desenvolvimento saudável da criança. De acordo com a autora, “*os pais parecem diferir consideravelmente em áreas centrais da educação das suas crianças como o controlo, a comunicação, o calor afetivo e as exigências de maturidade que impõem aos seus filhos*” (Baumrind, 1971 citado por Ribeiro, 2003).

Os estilos parentais podem ser definidos como um “conjunto de atitudes que são comunicadas à criança e que, articuladamente, criam um clima emocional, no qual os pais atuam de determinada forma. Estes estilos 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).

Seguindo a formulação proposta por Baumrind (1966) e de forma resumida, o estilo autoritário caracteriza-se por um elevado nível de exigência, controlo, restrição, bem como por pouca sensibilidade e afeto. Os pais tentam modelar, controlar e avaliar o comportamento e as atitudes da criança, em função de critérios absolutos, sendo as regras estabelecidas sem espaço para opinião.

No estilo permissivo, os pais exercem um fraco controlo, não sendo impostas grandes exigências de maturidade, com ausência de normas e regras, elevada tolerância e aceitação dos impulsos da criança e, paralelamente, muito calor afetivo e comunicação positiva.

O último estilo, autoritativo, é considerado o mais “equilibrado” por se encontrar num meio-termo entre o autoritário e o permissivo. Pais com este estilo tendem a exercer em simultâneo controlo sobre os seus filhos (no sentido da supervisão e exigência no cumprimento de regras), a transmitir afeto e a apresentarem sensibilidade, ou seja, são afetuosos e estão atentos às necessidades dos filhos, mas também autorizam a sua independência.

Mais tarde, Maccoby e Martin (1983) acrescentaram duas novas dimensões a partir das quais os estilos parentais são avaliados: a exigência e a responsividade. A exigência (*demandingness*) inclui todas as atitudes dos pais que procuram, de alguma forma, controlar os filhos e o seu comportamento, havendo um limite de regras e valores morais estabelecidos por parte dos pais. A responsividade (*responsiveness*) relaciona-se com as atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos, visando favorecer o desenvolvimento da autonomia e da sua afirmação através do suporte emocional e da comunicação.

A diferença que existe entre Baumrind (1966) e Maccoby e Martin (1983) reside no desdobrar do estilo permissivo em dois: o indulgente e o negligente. Assim, o modelo propõe quatro novos estilos parentais: o autoritário, o autoritativo, o indulgente e o negligente. A estabilidade moderada de um estilo parental dependerá das particularidades das crianças e dos valores, características de personalidade e expectativas dos pais (Baumrind, 2005).

No que concerne a dimensões que constituem a qualidade da relação parental, Pimentel e Martins (2009), distinguiram três: a dimensão afetiva (gostar) que diz respeito ao investimento afetivo e envolvimento dos pais, à preocupação, ao interesse e ao estabelecimento de vínculos afetivos, respeito pelos sentimentos e compromisso; a dimensão

da competência educativa (cuidar), que abrange o proteger, o proporcionar segurança, cuidar, satisfazer necessidades, o exercício de práticas educativas (regras, disciplina, rotinas, respeito) e, por fim, a atitude face à mudança (melhorar), ou seja, a melhoria das competências parentais e das condições de vida, o assumir das responsabilidades e o esforçar-se para mudar.

2.2.3 Influência dos modelos parentais no desenvolvimento dos filhos

De acordo com Camacho e Matos (2006), vários autores têm tentado perceber qual a influência dos modelos parentais no desenvolvimento infantil, salientando que, apesar da adolescência ser uma fase de mudanças, continuam a ser de extrema importância o relacionamento familiar, a influência dos estilos parentais e a comunicação familiar para o ajustamento psicossocial, na saúde mental, no desenvolvimento de competências sociais e em comportamentos de saúde dos jovens. Além disso, na revisão dos mesmos autores, foram encontradas evidências de que uma parentalidade positiva caracterizada por relações positivas na família, pela presença do suporte emocional e social das figuras parentais, bem como por um estilo parental construtivo e consistente, surge associada a maiores índices de bem-estar e de ajustamento na adolescência. É reconhecido que o bem-estar emocional na infância é preponderante para o bem-estar na idade adulta, afetando a qualidade das relações e, conseqüentemente, o bem-estar emocional das comunidades (Gaspar, 2010).

Por outro lado, com o advento das perspectivas ecológicas e transacionais, a ênfase passou a ser colocada na natureza multidirecional das influências familiares e na importância dos contextos sociais, como determinantes na parentalidade (Ashmore & Brodzinsky, 1986). Assim, a perspectiva interacionista do desenvolvimento assume que este é o resultado dos padrões de interações que a criança estabelece no contexto das relações interpessoais significativas, mediadas semiótica, relacional e afetivamente. Passou então a valorizar-se a bidirecionalidade da influência na idade pais-filhos. Ao longo do seu desenvolvimento, os indivíduos constroem ativamente representações sobre a realidade com base nas suas experiências de interação (Carlson, Sroufe & Egeland, 2004).

É sob o pano de fundo destas referências conceptuais que emergem grande parte dos programas de intervenção na parentalidade conhecidos, assumindo como principal objetivo, a substituição dos padrões de interação negativos e disfuncionais entre pais e filhos por padrões mais positivos e promotores do desenvolvimento das crianças.

2.3. A emergência da Educação Parental

2.3.1 Fundamentos da Educação Parental

O ciclo de vida de uma família tradicional tem início na união de duas pessoas que se escolhem para formar um casal e se comprometem numa relação que pretendem que se prolongue pelo tempo. Desta relação surgirão os filhos que se tornarão adolescentes e depois adultos e estes filhos darão corpo a novas famílias nucleares (Relvas, 2004).

Uma análise atenta da literatura existente acerca da temática, marcada pelas profundas mudanças sociais e culturais e fruto da alteração do conceito tradicional de família, permite constatar que este ciclo é cada vez menos frequente nas famílias da nossa sociedade atual.

A cultura educacional em que ultimamente se vive define-se pela pressão para o sucesso. O aumento da competitividade e de um sentido de individualismo, bem como o agravamento de fenómenos como o desemprego, a perda de poder económico, violência, o acréscimo de situações de divórcio e de famílias monoparentais, a falta de apoio intergeracional, o desinvestimento escolar, são fatores que caracterizam a sociedade atual, com significativos impactos na forma como hoje as crianças são educadas (Marujo & Neto, 2000).

Assistimos ao desenvolvimento de novos formatos de famílias, nomeadamente famílias reconstruídas, famílias monoparentais, famílias homoparentais, famílias de adoção, bem como a parentalidade na adolescência e a parentalidade nas situações de maus-tratos. São as chamadas “novas famílias” que nos levam a pensar em contextos familiares que mais não são do que variantes a esse ciclo vital que nos habituamos a estudar (Relvas & Alarcão, 2002).

Atualmente são várias as configurações familiares, sendo este, no meu entender, um palco ideal para continuar a fazer investigação e tentar perceber o que é que faz a diferença!

Importa pois colocar a seguinte questão: é importante intervir com os pais, as mães e/ou com os seus substitutos?

Devido às condições económicas e sociais hodiernas e às mudanças que ocorrem ao nível dos valores e do papel parental, o exercício da parentalidade tornou-se uma tarefa exigente e complexa, acarretando múltiplos desafios para os pais contemporâneos (Ponzetti, 2016).

Nas circunstâncias apresentadas, pautadas por alterações profundas no campo social e familiar, surgem sentimentos de incerteza, culpa, angústia e medo, que interferem na forma como é vivida a maternidade e a paternidade nos nossos dias (Marujo & Neto, 2000).

Os pais vivem, com efeito, sob pressões de vários tipos. Têm pouco tempo para apoiar os filhos, muitos não aprenderam com as suas famílias de origem a capacidade de sentir empatia

para com as necessidades dos seus filhos, lutam para lidar com os seus próprios problemas enquanto adultos, não têm consciência da importância do afeto consistente nos primeiros tempos de vida da criança para promover um vínculo emocional precoce entre pais e filhos (Honig, 2000).

Todas as evidências têm vindo demonstrado que os pais assumem um papel fundamental na vida dos filhos, influenciando o seu nível de desenvolvimento e adaptação. Quer os pais queiram ou não, quer estejam ou não conscientes desse facto, são agentes ativos da formação da criança e preparam-na (melhor ou pior) para a vida.

Alguns autores defendem que a parentalidade é uma competência que pode ser aprendida ou promovida através da educação e da experiência (Zepeda, Varela, Morales, 2004 citado por Ponzetti, 2016). Embora a paternidade deva ser uma decisão responsável e consciente do casal, o projeto educativo familiar nem sempre é explícito. Estes pais, independentemente do seu nível cultural, não receberam formação básica que lhes permita planificar a educação dos seus filhos e acautelar possíveis dificuldades, ainda que mais pareça que a improvisação, a tentativa e erro sejam as estratégias mais utilizadas na educação familiar, pois a aprendizagem é feita no exercício real dos papéis de pai e de mãe. Paralelamente, como o projeto educativo necessita de se adaptar ao longo da vida familiar, à medida que os filhos, os pais e o contexto vão mudando, os pais vêm-se assoberbados por uma tarefa para a qual não tiveram preparação e formação mas da qual todos devem ser peritos e responsáveis máximos.

Todas as transformações recentes na sociedade, em geral, e no contexto familiar, em particular, associadas à existência de um maior corpo de conhecimentos científicos na Psicologia e à crescente noção da importância da família para o desenvolvimento e equilíbrio infantojuvenil, constituem-se como estímulos justificativos para o crescente investimento nesta área de intervenção social e no desenvolvimento de iniciativas ao nível da Educação Parental. Emerge assim a necessidade de formar e informar, educar e reeducar, ou simplesmente apoiar os pais na educação dos filhos.

Para aprender sobre como serem pais, os indivíduos têm de passar por um processo de aprendizagem que pode ser facilitado através da educação parental (Jacobson & Engelbrecht, 2000) e que tem como intuito providenciar uma estrutura que contribui para a aprendizagem de técnicas de parentalidade positiva (Ponzetti, 2016).

2.3.2.O conceito de Educação Parental

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

Quando centrada 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.

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).

Face a inúmeras formas de educar e a diferentes estratégias para utilizar na educação dos filhos, a sua escolha depende da personalidade dos pais, da idade dos filhos, da qualidade da relação pais-filhos e dos costumes culturalmente determinados (Grusec & Goodnow, 1994). Contrariando-se a visão segundo a qual a função parental é natural e instintiva no ser humano, e assumindo-se que o seu exercício eficaz e eficiente exige estudo e prática (Hart, 1990), a Educação Parental, realizada de forma sistemática possibilitará respostas aos pais quando estes se defrontam com dificuldades, ou antes de com elas se depararem, proporcionando a discussão e aprendizagem de “formas de comunicar e de ensinar apoiadas em conhecimentos psicológicos e pedagógicos científicos e na motivação e voluntarização de mães e pais para adaptarem e mudarem as suas estratégias educativas num sentido mais adequado e eficaz, que lhes traga, a eles mesmos, maior bem-estar emocional” (Marujo, 1997, p.131). Todavia, por norma, só quando surgem problemas e dificuldades de elevada gravidade é que as famílias solicitam apoio externo, sendo também poucas as famílias que se interessam por palestras e cursos de formação. Segundo Gimeno (1991), a família recorre a sessões de consultoria e terapia – umas vezes preventivas outras compensatórias – quando são insuficientes os recursos próprios e a rede social de apoio.

Na Educação Parental, o propósito não é pois o de aprender a ser mãe ou pai, ou a ser a mãe ou o pai perfeitos. Bettelheim (1987) e Winnicot (1987) (citados por Honig, 2000)

relembrem que as crianças não precisam de pais perfeitos, mas sim de pais suficientemente bons.

O foco deverá ser na criação de condições que ajudem mães e pais a aprender a ser os melhores pais para os seus filhos, “pais felizes, no sentido de integrados e em sintonia consigo próprios” (Vale & Costa, 1994/95, p.81), mantendo sempre presente a ideia de que ser pai e ser mãe é um processo que se constrói, na medida em que as formas de lidar com os filhos vão evoluindo com a experiência, as aprendizagens e as mudanças no comportamento e competências, quer dos pais, quer dos próprios filhos (Marujo, 1997).

O processo educativo familiar é um emaranhado composto por mitos e realidades, ideias, sentimentos e condutas, onde os pais visam facilitar o desenvolvimento pessoal e social dos seus filhos, numa tarefa de vinte e quatro horas ao dia, sem noites de descanso, sem férias e com uma duração legal de – pelo menos dezoito anos (Gimeno, 1991). Sendo as famílias os principais agentes da vida familiar, é natural e legítimo que intervenham e otimizem o seu próprio desenvolvimento (Gimeno, 1991).

2.3.3. A intervenção na Parentalidade

Treino parental (*Parent Training*), Educação Parental (*Parent Education*), formação de pais, intervenção parental, terapia familiar, são alguns dos termos utilizados na literatura científica relacionados com a intervenção na parentalidade, ainda que não sejam obrigatoriamente sinónimos. Apesar da sua heterogeneidade, nem sempre os autores demonstraram grande preocupação em delimitar o âmbito da intervenção, pelo que é importante, no contexto do objeto desta dissertação, fazer a distinção entre uma intervenção de carácter educativo (como a que será discutida nesta tese) e uma intervenção de carácter terapêutico.

Cruz e Ducharme (2006) fazem uma tentativa de sistematização procurando clarificar conceptual e terminologicamente o objetivo de análise. Inspirando-se nos trabalhos de Kroth (1989) e de Doherty (1995), as autoras apresentam um modelo piramidal que perspetiva a intervenção parental em quatro níveis, os quais variam ao longo de três dimensões relacionadas entre si. A primeira destas dimensões é o estatuto de risco das crianças, apesar do foco da intervenção ser os pais. A segunda dimensão relaciona-se com o objetivo da intervenção. A terceira diz respeito à amplitude dos alvos da intervenção que vai estreitando à medida que subimos na pirâmide, ou seja, é de esperar que a maioria dos pais precise apenas de uma informação de tipo generalista, um número menor precise de informação específica e, finalmente, um número mais reduzido necessitará de intervenção terapêutica.

Com base nestas dimensões existem quatro níveis de intervenção: O nível 1 diz respeito a uma intervenção universal, de natureza informativa e cuja necessidade é inerente à condição de parentalidade, quaisquer que sejam as características específicas das crianças. Englobam-se aqui as reuniões de pais promovidas nas e pelas escolas e a informação oriunda dos *mass media*, acessível a todos os pais e de caráter generalista.

No nível 2, a intervenção é de cariz formativo e de orientação solicitada pelas famílias. A motivação para a procura deste tipo de serviços relaciona-se com o facto de os filhos apresentarem alguns comportamentos de baixo risco, identificados pelos pais, que os leva a um processo de reflexão e predispõe a alterar os seus padrões educacionais. Muitos pais são também movidos pelo facto de quererem adquirir mais conhecimentos sobre os filhos, sobre como lidar com as diferentes situações que os envolvem, como os estimular, etc. Estes pais não precisam de uma intervenção mais especializada, pois são capazes de lidar com as exigências e as ansiedades colocadas pelos filhos.

O nível 3 de intervenção dirige-se a pais que manifestam dificuldades em lidar com os seus filhos e proporcionam contextos educativos familiares que comprometem uma trajetória desenvolvimental adequada. Os filhos apresentam comportamentos indicadores de inadaptação. Esta intervenção engloba o domínio afetivo e o experiencial, recorrendo às experiências pessoais dos pais como parte do processo educacional. A combinação do domínio afetivo e cognitivo de uma forma não intrusiva converte-o no nível ideal de intensidade para a maioria dos programas de educação de pais. Nesta modalidade trabalham-se especificamente as estratégias de interação com os filhos, visando impedir que os comportamentos apresentados se tornem problemáticos.

O nível 4 restringe-se às intervenções com famílias com necessidades especiais que estão em situações de risco: pais adolescentes; pais de crianças colocadas em serviços de proteção de menores ou de saúde mental; pais de crianças com doença crónica ou deficiência; pais na prisão. Este nível aplica-se a um pequeno número de situações, em que os pais necessitam de ajuda face a comportamentos problemáticos. É a fronteira superior entre a educação familiar ou de pais e as intervenções de cariz terapêutico, que constituiriam um outro nível. Este modelo piramidal permite perceber que há uma heterogeneidade de problemáticas que levam os pais a recorrer a apoio no âmbito da parentalidade e é muito útil para sintetizar como a educação parental se pode ajustar de forma a responder às necessidades de ambos. As intervenções na parentalidade de níveis 2 e 3 correspondem àquilo que é chamado Formação ou Educação Parental. A diferença entre os dois níveis relaciona-se com o facto de os comportamentos apresentados pela criança fornecerem um indicador de desadaptação.

Assim, as intervenções de nível 2 terão uma maior preocupação com o favorecimento de interações pais-filhos mais facilitadoras do desenvolvimento da criança, enquanto as intervenções de nível 3 podem já ter um caráter de prevenção ou remediação de uma situação já identificada como colocando em risco o desenvolvimento da criança.

De acordo com esta classificação, o programa que será objeto de estudo da presente dissertação - “Entre Pais” - enquadra-se entre os níveis 2 e 3 do modelo piramidal.

Subjacentes aos programas de formação de pais, estão dois pressupostos que importa enunciar: (i) os pais têm um papel determinante no desenvolvimento harmonioso (ou problemático) dos seus filhos e, (ii) as aprendizagens realizadas pelos pais, quer ao nível dos comportamentos educativos, quer ao nível das representações e das crenças educativas, no contexto do programa de formação são generalizáveis para as suas interações diárias com os filhos, de tal maneira que seja possível observar nestes uma mudança positiva. Neste sentido, a avaliação da eficácia dos programas deve incidir sobre os resultados observados quer nos pais quer nos filhos.

Genericamente considerada como uma tentativa, focalizada nos pais, que visa a alteração das suas interações com os filhos com a finalidade de as tornar mais eficazes na promoção do desenvolvimento e adaptação da criança/adolescente, a intervenção na parentalidade apresenta-se sob diversas modalidades, formatos e contextos (Cowan, Powell & Cowan, 1998). Estas intervenções baseiam-se em distintos pressupostos teóricos e objetivos, mobilizando múltiplas estratégias de formação, assumindo diferentes formatos (grupal, individual, à distância) e realizando-se em diferentes contextos (escola, instituições comunitárias, domicílio, etc.).

Segundo Iwaniec (1997), são diversas as metodologias de intervenção passíveis de serem utilizadas em Educação Parental. Algumas dessas metodologias são de carácter ativo/reflexivo, como por exemplo: recurso ao vídeo, discussão de grupo, treino direto, apresentação de modelos, ensaio (*role-playing*); e outras assumem um carácter predominantemente didático, do tipo ensino-aprendizagem, como são o caso da leitura e da exposição. Na primeira é frequente os participantes terem uma tarefa de casa para realizar entre as sessões.

De acordo com Graziano e Diament (1992 citados por Thompson et al., 1993), as abordagens que privilegiam metodologias experienciais, isto é, ativas/reflexivas, contribuem de uma forma mais evidente para a eficácia da intervenção junto da população geral, comparativamente com os métodos caracterizados pelo didatismo. Esta situação ocorre de

uma forma ainda mais evidente quando nos referimos a famílias de nível socioeconómico carenciado (Knapp & Deluty, 1989 citados por Thompson et al., 1993).

Um outro método de apoio aos pais, inovador, consiste no recurso às possibilidades disponibilizadas pela internet. Como exemplo, refira-se o *New Parents Project*, no âmbito do qual um grupo de profissionais proporciona apoio aos pais, respondendo a questões colocadas através do correio eletrónico, e disponibilizando informação sobre a criança, a maternidade, a paternidade, a adolescência, bem como sobre recursos existentes na comunidade (Hudson, 2000).

Os programas de educação parental podem desenvolver-se em formatos diversificados: seja numa intervenção individualizada associada a um registo de “aconselhamento”; seja numa intervenção em grupos utilizando formatos mais ou menos estruturados ou *standardizados* e manualizados ou, por último, numa intervenção baseada nos meios de comunicação (e.g., rádio, televisão, internet), tendendo a usar materiais escritos, como manuais ou folhetos informativos. De acordo com Medway (1989), a maioria das investigações controladas é realizada em formatos de grupo. Também Callias (1994 citado por Iwaniec, 1997) salienta que o formato de grupo é o mais utilizado e o mais desenvolvido.

O poder transformador do grupo – como catalisador de mudança – é o resultado de uma diversidade de fatores, designadamente a normalização da experiência de ansiedade na relação educativa com as crianças, a redução da culpabilidade que daí resulta e a abertura a novas possibilidades permitidas por uma eventual diminuição do mal-estar. O grupo pode operar de forma a reduzir a resistência dos pais, além de ser uma importante fonte de suporte social (Sarason, Sarason & Pierce, 1990). Nas intervenções grupais reconhece-se a vantagem de diminuir os sentimentos e as experiências de isolamento, dada a possibilidade de partilha de experiências similares, bem como a possibilidade de modelagem e o apoio mútuo entre pais. A modelagem comportamental aproveita todos os conflitos como laboratórios de aprendizagem, pois este é um processo que ocorre a cada momento, pelo que é importante ter consciência de que ensinamos mais pelo exemplo do que por qualquer outra via!

2.3.4. Perspetivas teóricas no desenvolvimento de Programas de Intervenção em Educação Parental

Até às últimas décadas do séc. XX a educação de pais foi essencialmente entendida de uma forma “terapêutica” numa lógica de modelo clínico, para famílias em risco, centrada no profissional especialista que ensinava àquela família-cliente as “boas práticas de educação”. A partir de 1980 este modelo foi sendo lentamente alterado para um modelo de tipo

sociocultural, ecológico, multissistêmico, baseado nas competências, e numa intervenção socioeducativa, onde o foco é não só as crianças, mas também as suas famílias.

Com esta transformação de modelos, a educação de pais passa a ser vista como um conjunto de atividades educativas e de suporte que auxiliam os pais ou futuros pais a entenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos. A qualidade das relações entre pais e filhos torna-se o grande objetivo das intervenções.

Em paralelo, começa também a ser cada vez mais considerada a importância do autoconhecimento, da autoestima e do bem-estar dos próprios pais. 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). Assim, além da sua função preventiva, a educação parental tem desempenhado, em determinados contextos, uma função reparadora.

Os programas de intervenção em educação parental não seguem uma única grelha concetual ou teórica que orienta o seu desenvolvimento, uma vez que muitos programas inserem diferentes elementos de várias perspetivas teóricas (First & Way, 1995). Neste âmbito, Medway (1989) considera três grandes modelos de Educação Parental: Modelo reflexivo (*reflective*); Modelo comportamental (*behavioral*) e Modelo adleriano (*adlerian*).

O modelo reflexivo da educação parental destaca a tomada de consciência parental, a compreensão e a aceitação dos sentimentos da criança. Tem as suas raízes na terapia centrada no cliente de Carl Rogers e pretende fornecer competências aos pais para que utilizem as técnicas de comunicação daquela terapia (Medway, 1989). O programa mais conhecido e mais utilizado que se enquadra neste modelo é o *Parent Effectiveness Training (PET)* – de Thomas Gordon (1970), cujo objetivo é promover o desenvolvimento de competências de comunicação e de resolução de conflitos pais-filhos, fortalecendo os laços afetivos. Outros exemplos são o *Triple P* ou “Triplo P” de Sanders et al. (2003), o *Listening to Children* ou o STAR elaborado por Fox & Fox (Ribeiro, 2003).

O modelo comportamental, por seu lado, realça o comportamento observável e as variáveis ambientais que mantêm os padrões de comportamento (Tavormina, 1975 citado por Medway, 1989). Partindo do princípio segundo o qual o sistema parental a que a criança está exposta é, de alguma forma, disfuncional, os comportamentalistas têm por objetivo treinar os pais para que utilizem procedimentos e técnicas validados empiricamente, de modo a controlar o comportamento atípico da criança (Medway, 1989). Assim, para mudar o seu comportamento e permitir que ela se ajuste a diferentes situações, é necessário que se altere o comportamento das pessoas que lhe são significativas como o pai, a mãe, os irmãos, os

familiares próximos e os amigos (Bijou, 1984). São inúmeros os programas que se fundamentam neste modelo, nomeadamente o *Responsive Parenting Program*, desenvolvido em finais dos anos 70 e o *Portage Project*, originalmente concebido em 1969, com o objetivo de desenvolver um serviço educacional para crianças em idade pré-escolar que evidenciavam um atraso de desenvolvimento e para os seus pais.

O terceiro modelo de educação parental referido é o adleriano, que deriva das teorias formuladas inicialmente por Alfred Adler (1870-1937) um psiquiatra e psicólogo austríaco, que nos anos 20 foi o responsável pela criação de cerca de trinta centros de educação familiar em Viena. O nome de Rudolf Dreikurs (1897-1972) merece destaque neste âmbito, por ter sido o responsável pela criação de centros comunitários – *Community Child Guidance Centers* – cujo início de atividade se deu em 1939, corporizando assim, nos Estados Unidos, a aplicação da perspectiva de Adler à Educação Parental. Estes centros permitiam o aconselhamento por profissionais a pais e mães, bem como a integração destes em grupos de educação parental (*parent study groups*), enfatizando a educação parental e familiar, e não a psicoterapia. Em 1964 os centros passaram a receber a designação *Family Education Association* e o aconselhamento familiar tinha lugar em contextos da comunidade, tais como igrejas ou escolas, sendo que os grupos de estudo também poderiam ter lugar nesse tipo de contextos (Gamson, Hornstein & Borden, 1989).

Ainda acerca das grelhas teóricas, Cruz e Duharne (2006), destacam um outro Programa chamado de Parentalidade ativa – *Active Parenting*, desenvolvido por Popkin (1989). Este programa baseia-se em três pressupostos: (i) a maior parte dos pais está muito envolvida na educação dos filhos e quer educar bem, (ii) a maior parte dos pais não dispõe de informações, competências e apoio suficientes e, (iii) esta lacuna pode ter efeitos desastrosos na nossa sociedade em que as crianças rejeitam os métodos educativos tradicionais. Assim, pretende-se ensinar competências de comunicação e gestão disciplinar, muitas das quais comuns a outros programas. Como particularidade técnica, este programa recorre à utilização de vídeos para aprendizagem de competências (modelagem) e monitorização dos progressos (Smith et al., 2002).

Para concluir, refira-se que todos os modelos apresentam suporte empírico, sendo que a opção por um ou outro poderá basear-se na eficácia documentada dos diferentes programas, relativamente aos objetivos dos pais. Assim, se o objetivo da integração num programa é promover atitudes parentais ou da criança, os programas não comportamentais poderão ser considerados a resposta mais eficaz; se, por outro lado, o objetivo inerente a essa integração é o de alterar o comportamento da criança, então os programas comportamentais e, em menor

grau, os programas adlerianos, serão a escolha mais adequada; finalmente, se o objetivo é simplesmente o de aprender a ser melhor pai/mãe, qualquer um dos modelos poderá ser adotado, dependendo da natureza do que os pais querem aprender e das problemáticas evidenciadas pela criança (Medway, 1989).

2.3.5. Avaliação da eficácia dos programas de Educação Parental

Apesar da existência de inúmeros programas de educação parental, verificamos, ao consultar a bibliografia existente sobre o tema, que os estudos sistemáticos sobre as preocupações parentais de um grupo alargado de pais são praticamente inexistentes, o que se torna paradoxal na medida em que sabemos que toda a informação que não é sentida como necessária não é tomada em consideração. Esta escassez bibliográfica torna-se paradoxal quando se observa uma extensa bibliografia relativamente a questões do desenvolvimento infantil na sua relação com as figuras parentais, na área da educação parental ou mesmo na psicopatologia. Nada nos garante que os pais estejam preocupados com o que os técnicos consideram importante para o desenvolvimento da criança.

Corre-se o risco de os técnicos não encontrarem eco nas suas ações formativas e informativas e de os pais não encontrarem eco para as suas queixas, dado que repetidamente junto de técnicos de educação e de saúde, os pais obtêm respostas evasivas e de banalização dos problemas que colocam. Estas respostas que servem o objetivo de tranquilizar os pais, irão acentuar sentimentos de culpabilidade e de incompetência face às questões apresentadas na relação com os seus filhos (Winnicott, 1995).

Na generalidade, os estudos que se debruçaram sobre os resultados de programas específicos de educação parental focam somente um determinado tipo de resultados (relacionados com a criança, com os pais, com a família ou com a relação conjugal) e recorrem a medidas conceptualmente limitadas (First & Way, 1995).

2.3.6. Programas Nacionais de Intervenção Parental

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

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

Também diversas outras entidades desenvolveram iniciativas com os pais em todo o país, tais como: a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto que, em parceria com a Associação Vida Norte, organizou um projeto de educação parental – "Triplo P: Programa de Parentalidade Positiva" e está atualmente a desenvolver um outro com o objetivo de promover o bem-estar infantil e prevenir situações de maus-tratos e negligência; a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, com vários programas de orientação e formação a pais e mães; a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com o projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental”, financiado pelo Programa de Iniciativas em Saúde Pública; a Universidade do Minho que inseriu o programa parental “Construir Famílias” para famílias em risco; o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIN), que possui um Núcleo de Apoio e Intervenção Familiar; a Câmara Municipal do Funchal que desenvolve anualmente, em colaboração com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e com a Segurança Social, programas de formação e educação parental para famílias em risco ou beneficiárias de rendimento social de inserção; No Barreiro, realizou-se um curso “Nós Pais”, organizado pelo Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), inserido na Associação “Nós”, como resposta às necessidades parentais de pais de crianças e jovens em risco, verificando-se que, no final, os participantes aumentaram a sua sensibilidade às necessidades dos filhos e aprenderam a gerir o comportamento dos mesmos (Ferreira, 2008).

Para Portugal (1998), trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, havendo uma relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças e conhecimento da sua individualidade e história.

Nunca como hoje, as famílias e, em particular os pais, terão estado no centro das atenções da sociedade que os observa, tendo em conta a privilegiada e importante tarefa que lhes

atribui: a educação dos filhos e o seu desenvolvimento. É de realçar, assim, o trabalho realizado pelos técnicos de ação social, de educação, de saúde ou da justiça no que concerne às necessidades das crianças e ao desempenho educativo dos pais!

Nesta linha de raciocínio, considero muito relevante o estudo sobre os programas parentais e a conseqüente aprendizagem de competências pois, durante a minha prática profissional, apercebi-me que sentimentos de inquietação, insegurança e incongruência são uma constante por parte dos pais no que respeita à sua atitude e comportamento perante os filhos.

2.4. Fundamentos da Intervenção Parental no Projeto EPIS e explicitação da linha orientadora

Antes de ser apresentada a abordagem do programa de educação parental “Entre Pais”, torna-se pertinente fazer o enquadramento do Projeto Empresários Pela Inclusão Social (EPIS).

A Associação EPIS - Empresários Pela Inclusão Social foi criada em 2006 por um grupo de empresários e gestores tendo em vista a promoção da inclusão social em Portugal através da erradicação do abandono e do combate ao insucesso escolar. Desde então tem vindo a focar-se na capacitação de jovens necessitados para a realização do seu potencial ao longo da vida através da Educação, da Formação e da Inserção Profissional. A intervenção realizada pelos mediadores de capacitação para o sucesso escolar do Projeto EPIS (como foi o meu caso), alicerça-se em quatro vertentes com uma correlação direta no (in)sucesso escolar: Aluno(a), Família, Escola e Território.

Para uma melhor compreensão do projeto, considero importante clarificar algumas condições de partida: no momento do processo de *screening* inicial, ou seja, da triagem de risco, são avaliadas algumas dimensões: os fatores pessoais do percurso escolar e pessoal do aluno; o *Apgar* Familiar e os hábitos de leitura da família (pressupondo que há uma influência destes no (in)sucesso escolar dos filhos; no que concerne ao fator Território são avaliadas duas áreas: a Escola (ambiente escolar percecionado pelo aluno); e o Índice de *Graffar* (avaliação da situação financeira, profissão e instrução da família, condições habitacionais e meio envolvente). Na fase posterior, *zooming*, é feita uma análise detalhada junto da família e dos diretores de turma daquele aluno/família em particular, dos seus problemas, tendências e fragilidades. Nos casos que pontuem risco de insucesso escolar, é proposto um plano de intervenção individual para o aluno e para a família.

O meu trabalho no âmbito deste projeto consistiu no acompanhamento em proximidade de alunos que constituíam “casos de risco” e num trabalho de proximidade com as famílias no sentido da promoção de competências que facilitassem o desenvolvimento e o sucesso escolar dos filhos. Paralelamente, realizei uma intervenção de cariz universal junto da comunidade escolar, nomeadamente dos professores e dos assistentes operacionais.

A intervenção junto das famílias dirige-se aos determinantes parentais do desenvolvimento e do sucesso escolar modificáveis através de atividades de capacitação parental, como são o caso dos conhecimentos, significações, atitudes e competências. O seu propósito é aumentar o envolvimento parental na escola, apoiando os pais no desempenho do seu papel parental, promovendo a adoção de boas práticas de apoio às aprendizagens dos filhos e de estratégias de controlo e de comunicação adequadas, encorajando comportamentos e medidas promotores da participação e manutenção de uma comunicação regular pais-escola.

Assim, é proposta uma abordagem em vários níveis de intervenção, organizados ao longo de um espectro que vai desde a promoção do sucesso escolar até à remediação e manutenção. Portanto, a intervenção familiar inclui todas as famílias da comunidade escolar e não apenas aquelas cujas crianças foram sinalizadas pelo processo de deteção do EPIS e caracteriza-se por ter níveis de intensidade diferentes. O racional subjacente é o de que todos os encontros com as famílias constituem uma oportunidade de promover o sucesso escolar da criança e o aumento do bem-estar da família, apostando nas forças e competências da criança e da família e não nas dificuldades, obstáculos ou problemas.

O modelo EPIS propõe três níveis de intervenção: universal, seletiva e gestão de serviços. A intervenção universal dirige-se a todos os pais da comunidade escolar, tem objetivos claramente preventivos e assenta na utilização de metodologias didáticas ou psicoeducativas, onde se incluem vários “Seminários EPIS”. A intervenção seletiva é dirigida às famílias de alunos sinalizados que manifestem disponibilidade para apoiar o trabalho realizado com estes. Tendo em conta que esta é uma intervenção complementar da intervenção individual junto do aluno, os objetivos estabelecidos devem estar alinhados com o seu plano de intervenção no sentido de o potenciar. O objetivo central é melhorar os resultados escolares e a vinculação do aluno à escola. A intervenção seletiva organiza-se ao longo de um contínuo de intensidade, que irá desde um nível mínimo até níveis de grande intensidade e regularidade. Pode ser disponibilizada nas modalidades individual (as sessões “Em família”) e/ou em pequenos grupos, sendo que uma mesma família pode participar em ambas as modalidades. A utilização de uma abordagem centrada na família, nas suas forças e necessidades assume particular importância na intervenção seletiva.

Entre as referidas formas de intervenção, estão então incluídos os grupos de capacitação e de competências parentais designados de “Entre Pais” que consistem num espaço que as “nossas mães e pais” sentem como seu, sem carácter de obrigatoriedade mas com um compromisso de participação.

Como princípios gerais que orientam a intervenção com as famílias salientam-se: a promoção do sucesso escolar da criança/jovem, o que implica reconhecer as capacidades da criança e da família para lidarem com os desafios e assentar a intervenção nas forças já existentes ou no fortalecimento das mesmas; a abordagem de base universal, incluindo famílias em risco, num contexto normativo; a orientação para o comportamento parental enquanto determinante do sucesso escolar; e a focalização nos fatores de proteção (i.e. práticas parentais positivas, envolvimento parental na escola) e não só nos fatores de risco. Importa salvaguardar que as intervenções propostas se dirigem a pais razoavelmente adaptados, que enfrentam quotidianamente dificuldades normativas no desempenho do seu papel parental, e não a famílias de risco elevado onde existe uma perturbação significativa do funcionamento individual ou familiar. Nestes casos, o meu papel enquanto mediadora era o de identificar e encaminhar para serviços diferenciados.

2.5. Programa de Educação Parental “Entre Pais”

Nesta secção será descrita de forma detalhada a modalidade grupal da intervenção seletiva do Projeto EPIS – O programa de educação parental “Entre Pais”. Vou assim debruçar o meu olhar num tipo de intervenção na parentalidade que se enquadra nos níveis 2 e 3 do modelo piramidal e corresponde aquilo que tipicamente é abordado como Formação e Educação de Pais.

Como foi referido, este programa é desenvolvido com pais e dirige-se à partilha, fornecimento de informação e treino de estratégias educacionais, inserindo-se nas intervenções de cariz psicoeducativo e não como um grupo terapêutico ou de autoajuda. Se adotarmos a perspetiva teórica de Medway (1989), pode considerar-se que o “Entre Pais” se integra no modelo comportamental operando uma quasi-experimentação para modificar comportamentos das crianças através da mudança de comportamentos dos pais, de acordo com os princípios da aprendizagem social e do condicionamento operante.

A educação parental em pequenos grupos não só se tem revelado eficaz na melhoria dos comportamentos parentais e resultados das crianças, como tem o potencial de gerar relações

de apoio entre os pais que constituem o grupo. Por outro lado, o contexto de grupo e os propósitos de partilha promovem entre os pais a normalização das suas dificuldades e a motivação para abraçar desafios por vezes difíceis numa modalidade individual. Finalmente, tem a vantagem óbvia de permitir alcançar, num mesmo momento, várias famílias com algum nível de intensidade e sistematicidade.

O grupo de pais surge como um instrumento de intervenção no qual se pretende promover ideias, atitudes e competências potenciadoras do desenvolvimento e do sucesso escolar. A criação de pequenos grupos permite que os pais e mães tenham acesso a um espaço de aprendizagem, promovendo o diálogo e o suporte entre pares. Num contexto protegido, podem descobrir e ensaiar novos comportamentos (no grupo e em casa) que poderão implementar junto dos filhos. Os encontros regulares permitem a criação de laços entre os participantes e um controlo mais regular, por parte do mediador, da implementação de novas estratégias no acompanhamento escolar dos filhos – em cada sessão os pais recebem informação sobre a qual podem refletir, descobrem novas estratégias, treinam-nas lá e depois podem experimentá-las e aplicá-las em casa. Os temas abordados e as competências desenvolvidas reforçam e potenciam o trabalho que possa estar a ser realizado individualmente com cada família.

O programa alvo de análise foi concebido para ser realizado com pais de crianças que frequentavam o 2º ciclo, apesar de numa primeira versão, ter sido desenhado para o 3º ciclo. A descrição das sessões (apresentada no anexo 1) era facultada aos mediadores como indicação de que deveria ser entendida como o manual do “Entre Pais”. Desta forma, a organização do programa, o número e a duração das sessões, os objetivos e as ideias-chave de cada sessão deveriam ser respeitadas de modo a assegurar a integridade do programa. Contudo, existia alguma flexibilidade e criatividade nas atividades e nos recursos a utilizar, tendo em vista a adaptação do programa a cada grupo.

Os principais objetivos dos Grupos “Entre Pais” eram: aumentar o conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos jovens e do modo como a família os pode favorecer; promover ideias, atitudes e competências que potenciem o desenvolvimento e o sucesso escolar dos filhos.

Visavam igualmente promover o sentido de eficácia dos pais enquanto agentes educativos, bem como a autorregulação e a autossuficiência para que estes sejam capazes de: (i) escolher objetivos educacionais adequados às características e ao nível de desenvolvimento dos filhos; (ii) observar e monitorizar o seu comportamento dos filhos; (iii) escolher as estratégias adequadas a cada problema, implementar e avaliar a sua eficácia; (iv) identificar

forças e limitações no seu desempenho e estabelecer objetivos futuros de ação; e (v) promover relações de apoio entre os pais participantes, de forma a criar redes de suporte autónomas para além do funcionamento do grupo e após o seu término.

O programa desenrolou-se se em sete sessões, realizadas com uma frequência semanal, cada uma com a duração 90 minutos. O número de participantes variava entre os seis e os dez pais. A metodologia implementada era baseada na apresentação de informação verbal e escrita, na discussão e tempestade de ideias, no visionamento de filmes, na modelagem, no *role-playing*, nas estratégias de resolução de problemas e na auto-monitorização, através de trabalhos de casa.

A avaliação do impacto do programa foi feita com recurso aos resultados escolares dos filhos e ao preenchimento dos seguintes instrumentos de avaliação por parte dos pais no início e no término do programa: o Questionário de Capacidades e Dificuldades de Goodman (2005), o EMBU-Pais de Castro (2005), o Questionário de Envolvimento Parental na Escola de Pereira (2002) e o *Parenting Daily Hassles Scale* de Crnic e Greenberg (1990).

A avaliação de processo dirigia-se para as dimensões relacionadas com a disponibilização da intervenção, o grau de satisfação, o alcance do grupo-alvo, a adesão e a própria integridade da intervenção. Esta era essencial para ponderar os resultados da própria avaliação de resultados e para planear implementações subsequentes do programa. Ao longo de todo o programa eram realizadas avaliações semanais (anexo 2) de modo a medir a satisfação dos participantes e, na última sessão, estes eram convidados a preencher um questionário de satisfação parental que remetia para a avaliação global programa (anexo 3). Em jeito de conclusão, os objetivos deste programa visavam fornecer algumas orientações e estratégias para fortalecer a dinâmica entre pais/mães e filhos, nem sempre facilitada pelo seu dia-a-dia. Esta questão mais se destaca quando se percebe que este era um programa desenhado para uma população-alvo específica, frequentemente de nível socioeconómico tendencialmente carenciado e com filhos que apresentavam um percurso académico de insucesso. Assim, ao longo das sessões não foram apresentadas “fórmulas mágicas” para os problemas que as famílias apresentavam, mas sim refletidas as competências das famílias, fortalecendo-as e, a partir de uma perspetiva positiva, potenciar os seus talentos e capacidades. Acredito que a chave está na persistência e na paciência de quem educa.

3. Estudo exploratório do programa de Educação Parental “Entre Pais”

3.1. Objeto, objetivos específicos e questões de investigação

Os programas de educação parental conceptualizados como uma intervenção destinada a mães e pais de diversos níveis socioculturais e económicos, seja de natureza educativa, preventiva ou como resposta a situações de crise, têm sido alvo de um interesse crescente. Diversos estudos têm demonstrado que uma intervenção adequada e ajustada junto de pais e mães promove o desenvolvimento holístico dos filhos, influenciando-os a múltiplos níveis. É com base neste enquadramento que se centra o objeto de estudo desta dissertação: revisitar, discutir e analisar o programa de educação parental “Entre Pais” desenvolvido numa escola básica, no ano de 2013, junto de pais e mães de alunos sinalizados e acompanhados no âmbito do Projeto EPIS.

Trata-se de um estudo de natureza eminentemente exploratória e de cariz qualitativo, cuja finalidade é conhecer o significado - a partir dos discursos -, da participação no programa e avaliar os impactes mais significativos três anos após da sua realização, junto mães que nele participaram.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos de investigação:

1. Avaliar as expectativas das participantes face ao programa "Entre Pais";
2. Identificar os principais impactes do programa "Entre Pais" relatados pelas mães participantes;
3. Conhecer as representações das mães acerca dos seus Estilos Parentais;
4. Identificar consequências da participação no programa nas práticas educativas utilizadas no quotidiano;
5. Assinalar evoluções das perceções das participantes em termos do exercício das suas funções parentais após a participação no programa.

3.2. Metodologia de investigação

Tendo como base o pressuposto conceptual que fenómenos como crenças, narrativas, significados, estilo pessoal de relação com o outro, não são (na sua essência), passíveis de ser medidos (Holanda, 2006), a metodologia qualitativa será a mais adequada para este

estudo exploratório, enquanto meio para “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares (...)” (Silva, Gobbi & Simão, 2004, p.71), corroborando a ideia de que “(...) para saber o que pensam as pessoas basta perguntar-lhes.” (Albarello et al., 1997, p.95). Como o objetivo era fazer emergir na interação grupal os significados dos vários atores sobre a vivência retrospectiva de uma experiência comum como foi a participação no programa de educação parental “Entre Pais”, considerou-se o método grupo de discussão focalizada (GDF) como opção mais adequada a este objeto de estudo, por permitir um enriquecimento dos significados pessoais através dessa interação.

A investigação assume assim o formato de investigação qualitativa de estudo de caso, assente na realização de um GDF com mães que participaram num programa de educação parental em 2013. Morgan (1998a) define o GDF como um método de recolha de dados que, recorrendo à discussão orientada, tem precisamente como objetivo compreender as experiências e crenças dos seus participantes acerca de determinado(s) assunto(s) e/ou acontecimento(s). O GDF assenta num processo de comunicação que liga o investigador/moderador e os participantes e, principalmente, interliga os participantes entre si. Possibilita a partilha e comparação de ideias, podendo mesmo permitir o “insight”, em alguns participantes, acerca do que é efetivamente relevante quanto ao(s) assunto(s) em questão.

Alzina (2004, p.344) salienta como vantagens deste método: o facto de os grupos de discussão serem socialmente orientados e colocarem os participantes em situações naturais e reais; o formato do guião é do tipo não estruturado e permite ao investigador a flexibilidade necessária para explorar assuntos que não tinham sido antecipados; a técnica é fácil de entender e os resultados são credíveis; permite recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa, a baixo custo e num espaço de tempo relativamente curto.

O guia para orientação do GDF foi elaborado tendo em conta os objetivos da investigação e diferentes tipos de questões sugeridos na literatura (Kruger, 1998a): uma dinâmica de abertura como indicador de início do grupo (pois as participantes já se conheciam), uma questão “quebra-gelo” com o intuito de introduzir o tópico central da discussão, seis questões chave alusivas a aspetos centrais e uma questão de finalização, para sumariar ideias e fechar o grupo. O guião do GDF realizado para avaliar os impactes mais significativos da implementação do programa de educação parental “Entre Pais”, era constituído pelas seguintes questões:

- i. Quando foram convidados para participar no Programa “Entre Pais”, como achavam que iria decorrer?
- ii. O programa tinha objetivos específicos que estavam relacionados com a realização escolar dos vossos filhos: que aspetos valorizaram mais e que ainda hoje são importantes?
- iii. Num momento em que já passaram três anos da realização do programa consideram que os vossos filhos estão diferentes/evoluíram?
- iv. Qual foi a temática que mais vos marcou e da qual ainda se lembram?
- v. Qual a avaliação acerca da vossa participação no programa?
- vi. Depois da participação no programa e com a prática de experiências, dramatizações, tarefas de casa, como se sentem hoje no vosso papel parental?
- vii. Acham que houve alguma coisa que não tenhamos falado hoje acerca desse programa mas que é importante referir?

Na fase de planeamento foram igualmente previstos os requisitos logísticos para a realização do GDF, nomeadamente: o espaço, o equipamento, o material e a data (Morgan, 1998b). O grupo de discussão decorreu nas antigas instalações de um Centro de Dia no concelho de Paredes, no dia 17 de Fevereiro de 2016, tendo a duração aproximada de 90 minutos.

Tendo em conta o objetivo da investigação, utilizou-se uma amostra por conveniência “que se refere à seleção de casos, pela sua facilidade e acesso, em certas condições. Destina-se apenas a reduzir o esforço, mas por vezes pode ser a única maneira de efetuar uma avaliação, com recursos limitados de pessoas e de tempo” (Flick, 2005, p.71). Numa fase inicial foi identificado um programa de educação parental onde tivessem participado elementos de ambos os sexos e que tivesse sido implementado com pais e mães de alunos do 2º ciclo. Desta forma, a amostra de participantes seria constituída por oito elementos, assegurando se conheciam previamente pela experiência de terem frequentado o mesmo programa.

Porém, verificou-se que um pai se encontrava emigrado e uma mãe tinha iniciado um trabalho por turnos nessa semana e não teve disponibilidade de horário para participar, pelo que esses dois participantes vieram a ser eliminados. Por sua vez, uma das mães não conseguiu comparecer atempadamente no dia por motivos de greve de transportes públicos apesar de ter garantido previamente a sua presença. Por estas razões, o GDF foi realizado com cinco participantes cujos dados sociodemográficos foram recolhidos através de um questionário criado para o efeito (anexo 4):

Quadro 2 – Caracterização das participantes no GDF

Sujeito	Género	Idade	Estado Civil	Nº de Filhos	Filho na Fratria	Habilitações Escolares	Situação profissional
S1	F	40	Casada	2	1º	Ens. Secundário	Empregada
S2	F	48	Casada	2	1º	Ens. Secundário	Empregada
S3	F	31	Divorciada	2	1º	3º Ciclo	Empregada
S4	F	46	Casada	2	2º	Ens. Secundário	Empregada
S5	F	36	Divorciada	2	1º	3º Ciclo	Empregada

Para moderar o GDF recorreu-se à colaboração de um colega, também psicólogo e mediador do projeto EPIS, com conhecimento e experiência de trabalho neste tipo de métodos.

3.3. Procedimentos de tratamento e análise de dados

A recolha e o registo dos dados no GDF foram realizados com recurso a gravações vídeo e áudio. No sentido de salvaguardar as preocupações éticas, por se proceder ao registo audiovisual da discussão, com a garantia da confidencialidade da informação obtida, cada participante foi esclarecida acerca da investigação em causa, dos seus objetivos, da pessoa responsável e do âmbito de realização, tendo assinado uma declaração de consentimento informado (anexo 5)

A visualização e audição das gravações permitiram a transcrição da discussão na íntegra e a sua posterior análise sistemática. Após a transcrição, procedeu-se, numa primeira fase, a uma leitura atenta e global e depois a diversas releituras preliminares/flutuantes das respostas das participantes, com o objetivo de familiarização com a produção narrativa e de forma a apreender os diversos sentidos, temas e relações presentes. Procuraram-se as tendências, os padrões de resposta no grupo, sem desvalorizar, de todo, a variedade e a diversidade de respostas. Esta leitura foi não só temática mas também da entoação, do clima e do ritmo da discussão, estilo de participação, sequência e ênfase das intervenções ou a utilização do “nós” (colocação à distância, generalização) e do “eu” (aproximação, envolvimento pessoal). Os procedimentos subsequentes, inspirados na análise de conteúdo, foram realizados manualmente.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, isto é, de qualquer veículo de significados de um emissor para

um recetor, que visam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos (significados) das mensagens, bem como dos seus significantes (forma), indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) dessas mensagens. A natureza do material a analisar influi na escolha do tipo de abordagem a considerar. Bardin (2011, p.143) afirma que “mensagens provenientes de um único ou de vários emissores, mas irreduzíveis à normalização (singularidade da expressão, da situação, nas condições de produção e da finalidade no objetivo da comunicação), como é o caso do GDF a analisar, orientado por um guia semidiretivo “que se apresenta como um todo, como um sistema estruturado segundo leis que lhe são próprias e portanto analisável em si, ou incomparável”, conduzem ao afastamento da quantificação, da normalização e à aproximação ao particular, ao acontecimento.

Os objetivos gerais e específicos orientaram a análise realizada, atendendo-se por um lado, à interpretação de significados e de signos expressos no momento de recolha de dados, e por outro, à variabilidade interindividual. Optou-se por não utilizar qualquer suporte informático como auxílio à análise de conteúdo realizada por dois fatores: reduzida dimensão da investigação (foi somente realizado um GDF, a partir de um guião construído especificamente no âmbito desta investigação, com um pequeno número de participantes); e inexistência da pretensão quanto à generalização de resultados obtidos com este estudo.

Os procedimentos de análise foram realizados através da indexação manual e pela análise categorial, uma vez que permite considerar a totalidade do texto obtido através da transcrição realizada. Foi utilizado o que comumente se designa de método das categorias e que, segundo Bardin, funciona como uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.” (2011, p.39). Elaborou-se assim um quadro referencial em que, para cada objetivo, se definiram categorias e respetivas subcategorias e, em seguida, foi efetuado um registo das verbalizações referentes a cada um dos conceitos/objetivos a analisar.

O GDF representou um momento de encontro de cinco mães que participaram num programa de educação parental “Entre Pais” em 2013. Apesar do dia chuvoso de Inverno e da presença de um moderador que não conheciam, a discussão decorreu num clima de boa disposição e entusiasmo. Na discussão sobre as suas experiências de participação no grupo realizado há três anos, em comparação com o momento atual, as mães foram relembando as temáticas, as dinâmicas e referindo os sucessos e os aspetos que entretanto achavam que deveriam melhorar. O diálogo fluiu num ritmo intenso, sem pausas, centrado na temática geral, com

intervenção de todas as participantes que, frequentemente, se completava na construção conjunta do discurso, e com intervenção pontual do moderador para introdução de questões ainda não tratadas e controle do tempo dedicada a cada uma delas.

A pertinência das questões selecionadas foi confirmada pelo envolvimento das participantes. O recurso frequente à primeira pessoa do singular (“eu”, “para mim”) traduziu a proximidade e o investimento pessoal de todas as mães na experiência em discussão. A alternância com o uso de “nós”, embora traduzisse uma generalização, era mais utilizada para referenciar as alturas em que as mães consideravam não eram consistentes nas estratégias disciplinares utilizadas e tinham percepção de que estavam a “falhar”, podendo constituir-se como uma forma de atenuar o sentimento de culpabilização que daí resulta e a abertura a novas possibilidades, permitidas por uma eventual diminuição do mal-estar. O grupo pode, assim, operar de forma a reduzir a resistência dos pais, além de ser uma importante fonte de suporte social (Sarason, Sarason & Pierce, 1990).

4. Apresentação e discussão dos resultados

Apresenta-se agora o sistema categorial construído a partir da análise do material discursivo do GDF, concretizando-o com uma seleção de citações das participantes. Emergiram cinco categorias, que se decompõem em quinze subcategorias.

Quadro 3 – Objetivos e sistema de categorias e subcategorias

Objetivos	Categorias	Subcategorias
1. Avaliar as expectativas das participantes face ao programa "Entre Pais"	Expectativas face ao programa	Mais informação
		Aprendizagem de competências
		Procura de soluções
2. Identificar os principais impactes do programa "Entre Pais" relatados pelas mães participantes	Novas estratégias educativas	Reforço
		Punição
		Motivação
		Comunicação
3. Conhecer as representações das mães acerca dos seus Estilos Parentais	Práticas parentais	Autoritário
		Permissivo
		Autoritativo
4. Identificar consequências da participação no programa nas práticas educativas utilizadas no quotidiano	Mudanças das práticas educativas	Envolvimento e participação na escola
5. Assinalar evoluções das perceções das participantes em termos do exercício das suas funções parentais após a participação no programa	Novos significados do papel parental	Confiança
		Representação de si próprio
		Sentimentos de eficácia
		Suporte a outros pais

O debate protagonizado durante o GDF foi muito participado, tendo-se as mães envolvido ativamente na discussão das questões levantadas, alargando o seu campo de abrangência para além dos objetivos propostos. Sinal de “conforto” na avaliação da participação e (eventuais) resultados no programa “Entre Pais”, mas também desafios na análise e categorização das narrativas e discursos e na sua sistematização para este processo de reflexão. A discussão dos resultados terá por base as narrativas geradas pelas mães que participaram no grupo de discussão focalizada. Procurará associar-se os objetivos da dissertação e as categorias e subcategorias que emergiram fazendo, sempre que possível, alusão a conceitos e a modelos científicos do domínio da Educação Parental que possam

estar relacionadas com as respostas/questões-chave que se destacam e merecem ser alvo de reflexão.

Objetivo 1. Avaliar as expectativas das participantes face ao programa "Entre Pais"

Hoje é consensual a necessidade de ouvir as pessoas quanto às suas dificuldades, devendo mesmo qualquer intervenção psicológica ser sempre definida a partir daquilo que as pessoas sentem, pensam ou mesmo a partir do seu comportamento (Winnicott, 1995). Para a Ordem dos Psicólogos Portugueses, ser pai ou mãe pode ser uma das melhores e mais gratificantes experiências da nossa vida. No entanto, todos os pais já se sentiram sobrecarregados e stressados com as exigências e dificuldades quotidianas de educar uma criança. O inevitável stresse de cuidar de uma criança/adolescente pode levar a que os fazer os pais se sintam ansiosos, zangados ou esgotados, questionando-se, muitas vezes, se são “bons pais”. Ainda que estas tensões possam ser consideradas normais e inevitáveis, fazendo parte do quotidiano familiar, elas são também indutoras de modos e modelos para as “atenuar”, por exemplo através de uma maior procura de informações sobre como educar/criar os filhos. O desenvolvimento do GDF permitiu a identificação da categoria “Expectativas face ao programa”, muito marcadas pela contradição entre os sentimentos de “(in)eficácia” parental e a necessidade de obter informações/soluções para o “exercício” dessa parentalidade, terreno onde também sobressaíram alguns discursos de culpabilização.

De uma forma ampla, as expectativas situaram-se sobretudo na aspiração a uma melhoria dos processos educativos e resultados escolares dos filhos, situação certamente coerente com o projeto no qual se enquadra o programa “Entre Pais”. Foi neste enquadramento que se destacaram as subcategorias “mais informação”, “aprendizagem de competências” e “procura de soluções” pelo ênfase colocado no sucesso escolar e desenvolvimental dos filhos. A participação no programa constituiu um momento significativo na aspiração “para desenvolver competências para que a minha filha voltasse a ser uma aluna de sucesso” (S2), procurando novas soluções para que “o meu filho mudasse a atitude na escola, evoluísse... que lhe despertasse alguma coisa porque talvez eu estivesse a falhar” (S4.).

Nas afirmações das mães também se salientou a contradição desta espécie de desânimo aprendido “O problema de hoje em dia é mesmo esse: Os pais acham todos que eles é que estão a falhar” (S5), sobretudo quando o que está em causa é o sucesso educativo dos filhos. Segundo Montadon e Perrenoud (1994), a relação das famílias com a escola não se constrói no abstrato. Ela tece-se no dia-a-dia, ao sabor do vai-e-vem da criança. O receio e a

insegurança por parte dos pais, talvez se deva à preocupação com aquilo que os outros acham de nós, sendo que, muitas vezes essa censura social não existe. A abordagem da Parentalidade deverá sempre realçar a ligação de dois agentes sociais que são a Família e a Escola, como contextos de desenvolvimento privilegiados durante a infância e a adolescência. A problemática estudada está inserida na relação destes contextos que, por sua vez, são também determinantes e passíveis de mudanças como forma de potenciar efeitos positivos e minimizar efeitos negativos no processo de desenvolvimento das crianças. Foi sintomático que não tenha sido colocado um acento tónico sobre o papel da escola e dos professores, reforçando assim esta pressão para a afirmação da incapacidade dos pais e dos próprios filhos, “Ando sempre em cima dele, mesmo em casa, na mochila, se tem testes, mas não adianta!” (S4); “Tiramos-lhe tudo, menos o futebol, mas não vai lá...” (S1); Ela seguia tudo à regra e no momento do teste bloqueava. Eu motivava-a mas não adiantava” (S2). Capacitar os pais no desempenho das suas funções, através da educação parental, poderá beneficiar o desenvolvimento das crianças (Cruz & Ducharne, 2006). A espontaneidade, a naturalidade e o bom senso são qualidades muitíssimo importantes na parentalidade.

Objetivo 2. Identificar os principais impactes do programa "Entre Pais" relatados pelas mães participantes

A realização do programa “Entre Pais” visava aumentar o conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos filhos e do modo como a família os pode favorecer. Procurava promover o sentido de eficácia dos pais enquanto agentes educativos, através de ideias, atitudes e competências que potenciem o crescimento e o sucesso escolar dos filhos. No contexto do GDF procurou-se perceber que tipos de impactes tinham permanecido nas narrativas das participantes, bem como aqueles que foram considerados mais importantes. O discurso das mães apontou para o recurso a “novas estratégias educativas”, que consideramos como categoria, desdobrada nas subcategorias “reforço” (positivo e negativo), “punição”, bem como “motivação” e “comunicação”. Foi salientada a importância do reforço de comportamentos de suporte/apoio “Meto-me no quarto com ele e ele lê uma parte e eu leio outra e faço-lhe perguntas. Incentivo-o” (S1), “Nunca usei castigo... motivava-a” (S2). “Na minha relação com as minhas filhas, o que recebiam em troca era minha felicidade e a do pai: o estamos bem como família e levamos uma vida melhor, o irmos passear...” (S2), constituindo este um reforço positivo.

Segundo Alarcão (2002), é de extrema importância a avaliação da qualidade da comunicação, pois esta é uma ferramenta indispensável para a qualidade da parentalidade. A comunicação foi outra das estratégias referidas como tendo sido adotada após a participação no programa – “Falo com ele. Faço exemplos ao meu filho do que eu tive” (S4), e também através da negociação “Se tiveres boas notas, se tiveres um bom comportamento, eu dou-te algo em troca” (S4), constituindo-se como formas de motivar para o desempenho escolar.

Apesar da ênfase na categoria “novas estratégias educativas” permanece a marca muito impressiva da quase impossibilidade de mudança – de forma durável – das atitudes dos filhos, reforçando até a descrença nas suas capacidades para intervir positiva e continuamente na melhoria da relação dos filhos com a escola e, sobretudo, com os resultados escolares. Algumas das narrativas apontam claramente para esta descrença/impossibilidade: “Ando sempre em cima dele, mesmo em casa, na mochila, se tem testes... mas não adianta!” (S4), “O único castigo que lhe podia dar era não comer. Mas eu não consigo! Ele leva “avante” (S5), “Ele continua igual... é muito complicado” (S3), “Já não sei o que hei-de fazer: para não lhe bater, berro” (S5). Neste sentido, é nítida a saliência de uma nova categoria “sentimentos de eficácia”, que será trabalhada de forma mais aprofundada no Objetivo 5.

A educação é um processo difícil e complexo. Algumas das participantes apresentaram dificuldades em ser consistentes nas estratégias utilizadas – “Às vezes facilito. Tinha pena porque é meu filho...” (S4). Muitas vezes, os pais sentem-se ameaçados, temendo perder o afeto dos filhos e repetir os erros que eles mesmos sentiram, pois estão implícitas emoções, valores e crenças. O desejo de adaptação ao “que deve ser”, ao que os progenitores consideram “a família ideal” e ao “ideal de bons pais”, pode levar a que os pais coloquem metas e escolham estratégias sem terem em conta a realidade familiar, as necessidades presentes dos seus membros ou o contexto de interação da família.

Objetivo 3. Conhecer as representações das mães acerca dos seus Estilos Parentais

Cruz, Salvado e Gamelas (1994) referem que os comportamentos educativos ou práticas parentais dos pais refletem as suas conceções (ideias, teorias, crenças) acerca das crianças e dos diversos aspetos relativos à sua educação e desenvolvimento. Estas conceções são determinadas por vários fatores (classe social de pertença, características da personalidade dos pais, experiência prévia como pais). Assim, os pais influenciam as crianças – os

comportamentos educativos, os processos cognitivos e afetivos parentais –, bem como os fatores que determinam a ação parental como, por exemplo, as suas características de personalidade, a idade e o nível de escolaridade (Cruz, 2005).

As representações das mães acerca da educação parental quotidiana refletem-se na categoria “práticas parentais”. Esta categoria desdobrou-se em três subcategorias – “autoritário”, “permissivo” e “autoritativo” – que refletem estilos parentais identificados pelos autores mais significativos.

Na generalidade, as participantes assumiram alguma dificuldade na consistência da implementação da disciplina perante os filhos, oscilando entre diversos estilos educativos. No dizer de uma mãe “Aqui há uns anos os pais seguiam uma postura muito tirana, viviam no tempo da ditadura e era normal uma distância entre pais e filhos, hoje os pais têm muita dificuldade em dizer “Não” e fazem as vontadinhas todas para que o filho cresça saudável (...) havia uma tendência dos psicólogos que pediam para contrariar aquela autoridade inculcando nas pessoas que deviam ser mais permissivas” (S2). Segundo Grusec e Goodnow (1994), a escolha e eficiência da estratégia depende da personalidade dos pais, da idade dos filhos, da qualidade da relação pais-filhos e dos costumes culturalmente determinados.

Nos discursos gerados, prevaleceu a opinião de que “os pais tentam educar bem” (S4) e de que “os pais tentam educar pelo melhor mas acabam por não o fazer muitas vezes” (S3). Além disso, surge outra ideia “A sociedade e os adultos também têm culpa” (S4), e a sociedade no geral tem influência na educação das crianças e condiciona a educação dada pelos adultos/pais. “A Lei não permite fazer nada à criança, nem dar uma palmada (S5). Fazendo um paralelismo com a literatura existente, verifica-se alguma confusão entre os estilos educativos Autoritário e Permissivo da abordagem tipológica de Diana Baumrind (1966). Por outro lado, emerge a adoção de um estilo, proposto pela mesma autora, que estabelece um meio-termo entre os anteriores – o Autoritativo, visto como uma prática mais balanceada e equilibrada em que os pais são apoiantes e afetuosos com os filhos, mas em simultâneo, exigem regras e comportamentos adequados da sua parte, bem como estimulam e exercem controlo, possibilitando a sua independência: “Agora está a perceber-se que o “Não” faz parte da vida e do crescimento” (S4). As regras e os limites internos e externos são securizantes, daí a importância de fazer chegar aos pais a mensagem de que o carinho implica impor regras, dar e também exigir.

Como vimos anteriormente, a família é um sistema permeável às influências do meio e, por consequência, os modelos sociais, políticos, económicos e ideológicos, mudam o estilo educativo a família. O modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner dá ênfase em

especial, ao contexto social no desenvolvimento humano e, particularmente, nas relações familiares. Assim, o meio onde a família vive e com o qual se relaciona influencia o comportamento dos pais e, desta forma, a capacidade de um pai para cuidar e educar com sucesso um filho não é apenas uma questão de personalidade, mas também é em função da comunidade e cultura particular onde pais e filhos vivem (Brofenbrenner, 1993).

Objetivo 4. Identificar consequências da participação no programa nas práticas educativas utilizadas no cotidiano

Se por um lado nos parece importante identificar impactes e resultados da participação no programa “Entre Pais”, será também relevante neste processo de análise/reflexão procurar aproximar-nos de uma leitura mais ampla das suas consequências nas práticas quotidianas. Nas narrativas das mães destacou-se a categoria “mudanças nas práticas educativas”, nomeadamente na forma de atuar e nas estratégias adotadas – “Foi útil aprender que quando estamos nervosos, contar até 10 ou virar as costas, resulta” (S1); “A melhor lição que levei foi que numa situação de crise e discussão, não ouvi nada, não consegui reter a informação! Então deixei de atuar assim” (S2) e “Mudei muito a minha postura porque passava-lhe a minha preocupação (...) Neste momento deixei de ser uma mãe preocupada” (S2).

Foi igualmente notória a subcategoria “envolvimento e participação na escola” – “Vou com ele estudar, ele lê uma parte, eu leio outra” (S2), “O eu ir lá e dizer: Eu hoje vou à escola e vou falar com a Professor e com a Psicóloga” (S4), “Se tirares boas notas vou presentear-te” (S4), “Ainda agora no teste de matemática o Professor escreveu: O X tem capacidades mas não as utiliza” (S3). Segundo os autores Barros, Pereira e Goês (2007), os resultados de múltiplos estudos empíricos sugerem que um maior envolvimento parental na escola está associado a um maior sucesso académico e a uma adaptação mais positiva à escola por parte das crianças e jovens. Do envolvimento parental resulta um manancial de benefícios: os pais compreendem melhor as dificuldades e progressos dos filhos, respondem de forma mais eficaz aos seus problemas, têm atitudes mais positivas face à escola e ao pessoal escolar, sentem-se mais compreendidos e apoiados, têm atitudes mais positivas face a si mesmos e maior autoconfiança relativamente à função parental e trocam experiências com outras famílias; os filhos apresentam melhores resultados escolares, menor número de problemas comportamentais, menor absentismo, melhores hábitos de estudo, maior autoestima e atitudes mais positivas face à escola.

Objetivo 5. Assinalar evoluções das percepções das participantes em termos do exercício das suas funções parentais após a participação no programa

Se na base do projeto estavam objetivos de alguma forma imediatos – como a partilha, o fornecimento de informação e o treino de estratégias educacionais – foi importante verificar que alguns processos de aprendizagem realizados tenham permanecido através mudança de comportamentos dos pais (de acordo com os princípios da aprendizagem social e do condicionamento operante que orientavam a intervenção EPIS), sustentando assim a evidenciação da categoria “novos significados do papel parental”.

Mesmo tendo reportado de forma continuada sentimentos e expressões que remetem para a incapacidade de alterar os comportamentos dos filhos, bem como sua própria postura como pais/educadores foi interessante verificar, no discurso destas mães, uma perspetiva positiva da sua participação e dos seus efeitos permanentes – “ O programa dava segurança (...) Todos os dias mudamos qualquer coisa” (S4), “Foi muito importante. Mudei a minha postura.” (S2), sinais de confiança e de uma representação mais securizante da sua função parental. No entanto, permaneceu a referência à impossibilidade de mudar “só” pela participação no programa – “Foram muito importantes as sessões e ajudaram. Só que com o passar do tempo, as técnicas foram-se esquecendo...” (S3), pois mesmo que “Reavivamos e relembremos coisas” (S4) “O programa deveria ter sido mais extenso” (S5).

Mesmo quando há um esforço deliberado de incorporar algumas das informações/aprendizagens do programa é quase sempre sublinhado um certo sentido de impossibilidade de mudança: “O problema que eu tinha antes continuava” (S3) e “Sinceramente eu sei o que tenho de fazer mas não o faço. Eu não sou... eu não consigo ser assim: dura” (S5), parecendo que o esforço de participação no programa não estava a compensar “Enquanto andamos nas sessões as coisas mudaram um bocadinho. Com o tempo que vai passando, vou-me enervando e as coisas voltam ao que eram” (S3).

Este tipo de afirmação – ainda que só considerado no âmbito restrito de grupo de mães – acentua um dos aspetos mais importantes do processo de educação parental que é o investimento emocional e a relação de intimidade.

Apesar da ambiguidade destes discursos, foi possível identificar a relevância das subcategorias “confiança”, “representação de si próprio” e “sentimentos de eficácia”.

A questão da transposição do contexto experimental para o contexto comunitário, é percecionado pelas mães como um processo complexo – “O sermos determinadas. Se aplicarmos um castigo, ter força para o levar até ao fim” (S2), “É mais fácil falar do que

fazer” (S5). Foram também diversas as afirmações narrando formas de apoio a outras famílias – de acordo com a subcategoria “suporte a outros pais” – que se debatem com problemáticas de educação parental e sucesso escolar das crianças – “Já ajudei outros pais: Faz assim porque se calhar consegues alguma coisa. Dizer é mais fácil” (S3).

Na conclusão do GDF ressaltam duas afirmações-chave – “É preciso não deixar de acreditar neles!” (S2) e, “Os pais têm de ir sempre preparados que o trabalho que é feito leva tempo a colher frutos. É uma luta o educar. Ouvei uma vez uma Senhora dizer: Educar um filho só custa os primeiros 50 anos!” (S2).

Hoje sabemos que pais mais confiantes nas suas capacidades educativas usam práticas educativas mais eficazes (Gilmore & Cuskelly, 2009) e que é muito relevante a construção de contextos apoiantes nos quais os pais se sintam seguros para partilhar vivências, rever as suas próprias experiências de infância e garantir o suporte mútuo

5. Reflexões finais e conclusões

Porquê: “Crianças e Jovens de risco, Famílias arriscadas?”

Sabendo que a família adota um papel fulcral no desenvolvimento infantojuvenil, consideramos desafiante procurar perceber determinados fenómenos dos processos educativos familiares. A noção de crianças em risco tem sofrido ao longo do tempo alterações no seu significado e na sua conceptualização, de tal modo que hoje se situa no entendimento de percursos de vida (das crianças) que aportam fatores constitucionais ou ambientais que aumentam a probabilidade de desajustamento ou o surgimento de perturbações no futuro (Werner & Smith, 1992 citado por Melo & Alarcão, 2009). Também é conhecida a grande diversidade terminológica sobre famílias que se encontram em risco psicossocial e que aqui optamos por designar como “famílias arriscadas”. Esta designação envolve noções como famílias multiproblemáticas, famílias multiassistidas e famílias multidesafiadas, e que se enquadram globalmente na definição de famílias que enfrentam, ao longo do seu percurso de vida, múltiplos desafios, experimentando condições de considerável desfavorecimento que condicionam a sua adaptação e desenvolvimento positivo (Melo, 2011). Tal como referem ainda Ramazan, Kiliç e Arkan (2010), o stresse e a ansiedade parental podem não só afetar a autoconfiança das crianças mas também ter um impacto negativo na performance e no sucesso. Ficaré pois para este debate e reflexão a discussão acerca da existência de uma relação direta entre “Famílias de risco” e “Crianças de risco”.

A escolha de um percurso de reflexão em torno da educação parental, orientado pelo desafiante mote de “Pelas Encruzilhadas da Parentalidade: Crianças e Jovens de risco, Famílias arriscadas?” não nos conduziu a um conjunto de conclusões definitivas. A forma e o método de construção desta dissertação visou essencialmente buscar renovadas possibilidades de indagação, questionamento e reflexão (essencialmente pessoais) acerca de um processo, de um projeto, de Educação Parental. Num percurso, de alguma forma, oblíquo à temática da Parentalidade, fomos conduzidos a uma leitura mais aprofundada e cientificamente atualizada das problemáticas com que os pais e as mães se confrontam nos processos educativos dos seus filhos (muitas das quais terão ressurgido no GDF com – novos – sinais que ao tempo dos programas “Entre Pais” não nos pareceram tão nítidos). Será sobre este processo de (re)questionamento e (re)interpretação que as reflexões finais da dissertação irão incidir.

O programa “Entre Pais” permitiu analisar as perspetivas educativas parentais, tentando que os pais (entenda-se também mães e substitutos) se consciencializassem e refletissem acerca das suas atitudes e na forma como estas se repercutem no comportamento e educação dos filhos. A Educação Parental realizada de forma consistente procura proporcionar aos pais o tempo e o espaço para comunicarem as suas dificuldades e vitórias alcançadas, aspetos importantes na aquisição de competências parentais. Acreditamos assim que, entre atividades, estratégias e questões, os grupos de pais partilharam as experiências e dúvidas que, tantas vezes, os assaltavam enquanto educadores.

A dificuldade em envolver os pais é um dos maiores obstáculos na promoção de programas deste tipo. Segundo Filomena Gaspar (2015, Maio 12, para.12), *“É preciso que tenham noção de que muitas vezes a origem dos problemas de comportamento dos filhos está neles próprios e não nas crianças”* e esse é um passo que, para a investigadora, nem todos estão dispostos a dar.

As famílias (e os próprios pais) em circunstâncias de desvantagem social e económica, como aconteceu no projeto “Entre Pais”, devido a múltiplos fatores, entre os quais o stresse, apresentam dificuldades em autorregular o seu comportamento: *“Não só são incapazes de aplicar as estratégias como se tornam um modelo de desregulação, criando círculos viciosos de desvantagem social que são muito difíceis de quebrar”* (Filomena Gaspar & Maria João Seabra Santos, 2015, Maio 12, para.9). Daí a opção de alguns programas desenvolverem o novo enfoque de intervir também junto dos educadores de infância e dos técnicos dos centros de saúde. De acordo com as investigadoras, estes programas *“não são uma vacina milagrosa”, “mas têm resultados francamente positivos”* que, segundo estudos de seguimento, se mantêm ao longo de anos e têm reflexos diretos no comportamento e indiretos em diversas áreas como é o caso do sucesso escolar.

A maioria das intervenções no âmbito da Educação Parental centra-se em conteúdos já previamente identificados como “críticos” e adotam uma visão mais abrangente, distanciando-se das perspetivas meramente informativas. Por se tratar de programas de intervenção previamente delineados, sem espaço para reformulações e adaptações às necessidades dos indivíduos a quem se dirigem, contrariam pressupostos da psicologia comunitária, na qual *“a especificidade de problematização exige do pesquisador a criação ou invenção de novas metodologias adequadas a tais demandas específicas”* (Arendt, 1997). Parece-nos consensual a necessidade de ouvir as dificuldades dos pais, devendo mesmo qualquer intervenção psicológica ser sempre definida a partir daquilo que as pessoas sentem, pensam ou mesmo a partir do seu próprio comportamento (Winnicott, 1995). Deste mesmo

modo, fazer a análise do contexto e a avaliação de necessidades previamente ao programa, será fundamental no desenho de um projeto de educação parental concertado entre os diversos intervenientes, alicerçado numa lógica desenvolvimentista, construtivista e ecológica, a ser implementado, avaliado processualmente e validado após o seu término.

As mudanças no contexto familiar, associadas aos conhecimentos científicos da Psicologia, estabelecem estímulos suficientes para o desenvolvimento de iniciativas a nível da educação parental. Os programas de formação e treino de pais parecem constituir excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação, bem como as competências educativas parentais (Mendez-Baldwin & Rossnagel, 2003).

Apesar da dificuldade em ligar modelos didáticos com as práticas educativas quotidianas, é importante a realização destes projetos para combater os sentimentos de incapacidade e de culpabilização dos pais – agentes significativos da educação, que se confrontam com o insucesso escolar dos filhos e com a desafiante tarefa que é educar.

Esta questão transporta-nos para uma outra que se relaciona com o facto de os filhos serem eles próprios diferentes, o que implica, da parte dos pais, práticas parentais diferenciadas. De acordo com Gimeno (1991), um dos mitos mais frequentes no sistema familiar é o de que os pais se comportam de igual modo com todos os filhos, repartindo equitativamente os privilégios e exigências, porque gostam igualmente de todos. Sem entrarmos em questões afetivas, sempre mais difíceis de objetivar, mas tendo em conta as reações lógicas dos pais, compreendemos que um tratamento igual é impossível, tanto pelo facto das relações interpessoais serem circulares, como pela existência de diferenças individuais. Relembremos que o pai/mãe que educa vários filhos vive com cada um deles num momento evolutivo diferente, que é igualmente diferente em contextos familiares e sociais. Deste modo, o tratamento igual não é de todo possível e, provavelmente, nem é sequer desejável, pois a família deve harmonizar-se no sentido de conhecer as necessidades de cada filho e dar-lhes uma resposta adequada, tendo em conta o desenvolvimento individual, compensando as suas carências e distribuindo os recursos disponíveis em cada momento.

Um outro aspeto significativo que se relaciona com as abordagens metodológicas na intervenção, tem a ver com a inclusão da figura paterna. A verdade é que, ao longo de cinco anos e meio e da constituição de sete grupos, só foi assinalada a presença de um elemento paterno em cada um dos grupos “Entre Pais”. Infelizmente para a realização do GDF, também não foi possível a comparência de um pai (no caso por questões de imigração).

A literatura identifica a existência de inúmeros trabalhos científicos que enfatizam a importância da figura do pai no desenvolvimento da criança (Lamb, 2010), ainda que

tradicionalmente, os programas de educação parental abrangem, essencialmente, a população das mães. Somente uma pequena percentagem das intervenções se dirige a casais, e mesmo nestes casos verifica-se que com frequência o pai começa a frequentar a intervenção após a mãe o ter feito (Noller & Taylor, 1989).

Meyers (1993) considera fundamental que a Educação Parental siga ao encontro das necessidades específicas do pai, para que esta figura se sinta como importante neste tipo de intervenção. Refira-se o trabalho de Anderson, Kohler e Letiecq (2002), que sublinham a importância da promoção do envolvimento financeiro e emocional do pai na vida das crianças, particularmente em comunidades economicamente carenciadas.

É também conhecida a importância do papel assumido pelo(a) dinamizador(a) dos grupos de educação parental. Wolfe e Haddy (2001) partilham da opinião de que na intervenção em grupo, a figura do líder das sessões poderá constituir-se como um importante recurso, tendo em conta que o seu papel irá ser fundamental na construção de um sentimento de segurança entre os elementos do grupo, promovendo a discussão genuína.

No âmbito dos grupos “Entre Pais” consideramos que a relação de proximidade estabelecida com os pais constituiu um fator estruturante nos processos de transformação humana ao longo dos programas, confirmado pelo feedback das participantes no final do GDF, pela adesão, recetividade e assiduidade do grupo e pelas recomendações de participação a outros pais. Paralelamente, acreditamos ter sido estabelecida uma “aliança terapêutica” entre a Psicóloga e o grupo de pais e entre os próprios participantes, constituindo este um ingrediente transversal a todo o processo de mediação familiar e de capacitação e garante do sucesso do programa de educação parental, complementando a intervenção realizada individualmente junto de cada família e de cada aluno(a).

A opção por um modelo colaborativo na intervenção em educação parental, poderá constituir-se como uma via importante para a promoção da confiança, autossuficiência e autoeficácia dos pais, na medida em que estes assumem um papel de relevo no desenvolvimento de respostas para as suas próprias questões e dificuldades, conjuntamente com o(a) técnico(a), que assegura a construção de um contexto apoiante e adaptado às características, necessidades e valores do público junto do qual se propõe intervir (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

A partir dos relatos das participantes, este estudo exploratório não permitiu avaliar se os efeitos do programa “Entre Pais” se mantêm ao longo do tempo, ou se houve mudanças efetivas e “permanentes” nas práticas educativas resultado da sua participação no mesmo. Uma questão relacionada com esta diz respeito ao nível de escolaridade dos pais poder ser

uma variável significativa na Parentalidade, influenciando a educação, as práticas parentais e, conseqüentemente, o desenvolvimento e o rendimento escolar das crianças.

Considerando a Educação Parental uma forma de Educação de Adultos, reitera-se a importância de considerar todas as dimensões e estratégias que afetam os processos de aprendizagem dos adultos, considerando-os como pais e também como aprendentes em todo o processo, para que os programas possam fomentar aprendizagens significativas que irão gerar impacto no desenvolvimento dos filhos.

Nos programas de educação parental deve privilegiar-se o uso de metodologias ativas/reflexivas de aprendizagem, que possibilitem aos pais treinar algumas das competências com os filhos, o que parece ser promotor das aprendizagens.

É importante assinalar algumas dificuldades e limitações deste trabalho que possam servir de base reflexiva para o planejamento e realização de estudos posteriores. A dificuldade de acesso ao grupo completo de mães que participaram na mesma edição do programa “Entre Pais” foi uma das maiores dificuldades encontradas neste estudo. Uma outra limitação relaciona-se com a não possibilidade de ter sido ouvido um pai.

Neste processo de investigação de cariz essencialmente exploratório importa também esboçar algumas considerações, sugestões e propostas.

Consideramos essencial alargar os horizontes educacionais dos pais, através de programas de educação/formação parental, pois através deles é possível estabelecer padrões e competências adequadas ao desenvolvimento harmonioso de cada criança e adolescente.

Parece-nos também pertinente a implementação destes programas não apenas nas escolas mas também em contextos comunitários apoiantes, nos quais os pais se sintam seguros para partilhar vivências, rever as suas próprias experiências de infância e garantir o suporte mútuo, atenuando o sentimento de solidão por se integrarem num grupo com pais que partilham dúvidas e inquietações semelhantes.

Deverá ser incentivada a participação do casal, no sentido de ouvir ambas as partes e as suas perspetivas e, em conjunto, promover uma consistência e coerência de práticas educativas. Num contexto ainda mais abrangente, seria interessante incluir outros agentes educativos, como os professores, de modo a explorar as diferenças na perceção de comportamentos de risco e de expectativas entre estes e os pais.

Esta dissertação chama igualmente a atenção para a necessidade de continuar a investigar na área da Educação Parental, compreendendo a Parentalidade como um fenómeno onde interagem de forma dinâmica fatores específicos de ordem individual, social, contextual, que dificultam ou facilitam o exercício da função parental, mesmo tendo em conta que se trata

de uma competência que pode ser aprendida ou promovida através da educação e da experiência (Zepeda, Varela, Morales 2004 citado por Ponzetti, 2016). Ressalta, neste sentido, a complexidade inerente ao processo de promoção de competências parentais positivas e potenciadoras do desenvolvimento e do sucesso escolar dos filhos.

Chegando ao fim desta viagem, impõe-se uma última reflexão: apesar da capacidade de mudança ser limitada, não é possível prognosticar o desenvolvimento e o sucesso escolar das crianças sem ter em conta variáveis universais que introduzem variabilidade nas trajetórias individuais. Reforça-se assim a premência de ultrapassar modelos lineares e simplistas, legitimando a intervenção psicológica e a tónica na forma como os processos psicológicos se combinam com as variáveis contextuais.

Como balanço geral, registamos que este processo de investigação permitiu-nos apreender e compreender como são localizadas as experiências e o vivido, ao privilegiar as linguagens das próprias mães. Desejamos ter oferecido um novo contributo para a compreensão desenvolvimental-ecológica, multideterminada e singular da Parentalidade e da importância da Educação Parental.

Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M., Cruz, O., Gaspar F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007 2010*. Universidades de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Coimbra, Minho e Lisboa.
- Alarcão, M. (2002). *(Des) Equilíbrios familiares* (2.^a ed). Coleção Psicologia Clínica e Psiquiatria, n.º 16. Coimbra: Editora Quarteto.
- Albarello, L., Digneff, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Algarvio, S., Leal, I., & Maroco, J. (2010). Escala de preocupações parentais. In I. Leal & J. Maroco (2010). *Avaliação em Sexualidade e Parentalidade*, 131-146. Porto: Legis.
- Alzina, R. B. (coord.) (2004). *Metodologia de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Anderson, E. A., Kohler, J. K., & Letiecq, B. L. (2002). Low-income fathers and “responsible fatherhood” programs: A qualitative investigation of participants’ experiences. *Family Relations*, 51(2), 148-155.
- Arendt, R. J. (1997). Psicologia Comunitária: teoria e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 1.
- Ashmore, R., & Brodzinsky, D. (1986) *Thinking about the family: views of parents and children* / edited by Richard D. Hillsdale. New Jerse: Lawrence Erlbaum.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall, Oxford.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. L., Pereira, A. I., & Goês, A. R. (2007). *Educar com sucesso*. Manual para técnicos e pais. Lisboa: Empresários pela Inclusão Social (EPIS).
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D (1991). *Parental styles and adolescent development*. In R. Lerner, A. C.
- Baumrind, D. (2005). *Patterns of parental authority and adolescent autonomy*. New Directions for Child Development, 108, 61-69.

- Bijou, S. (1984). Parent Training. Actualizing the critical conditions of early childhood development. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*, 15-26. New York: The Guilford Press.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bradley, R. H. (2002). Environment and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed.), Vol. 2, 281-313. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brandenburg, O., Viezzer, A., & Weber, L. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), 71-79. Disponível em <http://www.scielo.br/revistas/psuf/paboutj.htm>.
- Briesmeister, J. M., & Schaefer, C. F. (1998). *Handbook of parent training: parents as co-therapists for children's behavior problems*. Toronto: J. Wiley.
- Brock, G., Ortwin, M., & Coufal, J. (1993). Parent education: Theory, research and practice. In M. Marcus, J. Schvaneveldt, & J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education. The practice of family life education*. Vol. 2, 7-114. Newbury Park: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In Wozniak, R. & Fisher, K. (Eds.). *Development in context, acting and thinking in specific environments*. New Jersey: LEA.
- Camacho, I., & Matos, M. G. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(2), 317-327.
- Carlson, E. A., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2004). The construction of experience: A longitudinal study of representation and behavior. *Child Development*, 75, 66-83.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1, 55-64.
- Cowan, P. A, Powell, D., & Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, 3-72. New York: John Wiley and Sons.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Porto: Livpsic.
- Cruz, O., Gamelas, A., & Salvado M. (1994). Intervenção disciplinar das mães junto dos seus filhos de cinco anos: como e porquê? In L. Almeida, & I. Ribeiro (Orgs.), *Família e desenvolvimento*, 33-44. Braga: APPORT.

- Cruz, O., & Ducharne, M. (2006). Intervenção na parentalidade - O caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*, 13(11-12), 295-309.
- Cruz, H., & Pinho, I. (2008). *Pais, uma Experiência*. LivPsic Editora. Porto.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Doherty, W. J. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: the levels of family involvement model. *Family Relations*, 44, 353-358.
- 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.
- Fine, M. J. (1989). Preface. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. California: Academic Press, Inc.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência
- Gaspar, M. (2010). Educação parental e prevenção do risco na infância: resposta milagre ou desafio incitador? In A. Almeida, & N. Fernandes, *Intervenção com crianças, jovens e famílias*, 207-209. Edições Almedina.
- Gamson, B., Hornstein, H., & Borden, B. (1989). Adler-Dreikurs Parent Study Group Leadership Training. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*, 279-304. California: Academic Press, Inc.
- Gimeno, A. (2001). *A Família – O desafio da diversidade*. Lisboa: Divisão Editorial Instituto Piaget.
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2009). Do children and adolescents with Down syndrome have deficits in motivation? *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 108.
- Goodman, (1995). *Modos de fazer mundos*. Portugal: Edições Asa.
- Gordon, T. (1970). *Parent Effectiveness Training. The tested new way to raise responsible children*. New York: Peter H. Wyden, Inc.
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- 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.
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise psicológica*, 3 (XXIV), 363-372.
- Honig, A. S. (2000). Raising Happy Achieving Children in the New Millenium. *Early Child Development and Care*, 163, 79-106.
- Hudson, D. B. (2000). Depression, self-esteem, loneliness and social support among adolescent mothers participating in the New Parents Project. *Adolescence*. Disponível em www.findarticles.com.
- Iwaniec, D. (1997). Evaluating parent training for emotionally abusive and neglectful parents: Comparing individual versus individual and group intervention. *Research on Social Work Practice*, 329-349.
- Jacobson, A. L., & Engelbrecht, J. (2000). Parenting education needs and preferences of parents of young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 139-147. Retirado de <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1009511823561>.
- Krueger, R. (1998a). *Developing questions for focus groups*. California: Sage Publications, Inc.
- Krueger, R. (1998c). *Analyzing and reporting focus group results*. California: Sage Publications, Inc.
- Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children's evelopment? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of Father in Child Development* (5th ed.), 1-26. John Wiley & Sons.
- Lerner, J. V., & Castellino, D. R. (2000). Parent-child relationship in childhood. Parent Management Training. In *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 6., 4650. Oxford: American Psychological Association.
- Maccoby, E., & Martin., J. (1983). *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. Wiley Ed.: New York.
- Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto.
- Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand, & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*, 129-141. Lisboa: Educa.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2000). Educating for optimism: new attitudes towards the self, the culture and the relationships. *I Actas del IX Congreso INFAD 2000, Infancia Y*

- Adolescência, la perspectiva de la educación en el siglo que empieza*. Vol. 1, 502-505. Cadiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Medway, F. J. (1989). Measuring the Effectiveness of Parent Education. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*, 237-256. California: Academic Press, Inc.
- Melo, A. T. (2011). *As forças dos profissionais e da família multidesafiada na proteção da criança*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Mendez-Baldwin, M., & Bush Rossnagel, N. (2003). Changes in parental sense of competence and attitudes in parents involved in a head start program as a result of participation in parenting education workshop. *NHSA Dialog*, 6(2), 331-344.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção Comunitária: uma perspectiva psicológica* (2.^a ed.). Porto: Livipsic.
- Menighin, R., & Soares, V. (s.d.). *Relação professor/aluno: motivação para o sucesso da aprendizagem no ensino superior*. Disponível em: http://www.academia.edu/4452102/RELA%C3%87%C3%83O_PROFESSOR_ALUNO_MOTIVA%C3%87%C3%83O_PARA_O_SUCESSO_DA_APRENDIZAGEM_NO_ENSINO_SUPERIOR.
- Meyers, S. A. (1993). Adapting parent education programs to meet the needs of fathers – an ecological perspective. *Family Relations*, 42, 447-452.
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível*. Oeiras: Celta Editora.
- Morgan, D. (1998a). *The focus group guidebook*. California: Sage Publications, Inc.
- Morgan, D. (1998b). *Planning focus groups*. California: Sage Publications, Inc.
- Noller, P., & Taylor, R. (1989). Parent education and family relations. *Family Relations*, 38, 196-200.
- Perassinoto, M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia – Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712013000300010&script=sci_arttext.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behaviour problems among Portuguese school-aged children. *Journal Child and Family Studies*, 18, 454-464.

- Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pimentel, M., & Martins, P. (2009). *Avaliação da relação parental em centros de acolhimento temporário: conceções dos profissionais*. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/16431>.
- Ponzetti, J. (2016). *Evidence-based parenting education: A global perspective*. Routledge: New York.
- Popkin, M. H. (1989). Active Parenting: A Video-Based Program. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*, 77-98. California: Academic Press, Inc.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Prego, J., & Mata, L. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. *Actas do 12º Colóquio de psicologia e Educação*, 1421-1432.
- Ramazan, O., Kiliç, F., & Arkan, K. (2010). The effects of parent education program on the state anxiety levels of parents of first graders. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1219-1222.
- Relvas, A. P., & Alarcão, M. (2002). (Coords.). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Relvas, A.P. (2004). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, M. (2003). *Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Sampaio, D. (1984). Terapia Familiar Sistémica: Um Novo Conceito, Uma nova Prática. *Acta Médica Portuguesa*, 5, 67-70. Disponível em <http://www.actamedicaportuguesa.com>.
- Sanders, M. R., Markie-Daddas, C., & Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the triple p-positive parenting program: a population approach of the promotin of prenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, (1), 1-21. Retirado de http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:40566_
- Sarason, B. R., Sarason I. G., & Pierce, G. R. (Eds.) (1990). *Social support: na interactional view*. New York: Wiley.

- Silva, C., Gobbi, B., & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organ. Rurais Agroind. Lavras*, Vol. 7, n. ° 1, 70-81.
- Smith, C., Perou, R., & Lesesne, C. (2002). Parent education. In M. H. Bomstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting*, 389-410. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Strecht, P. (2004). *Quero-te muito: Crónicas para pais sobre filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Thompson, R. W., Grow, C. R., Ruma, P. R., Daly, D. L., & Burke, R. V. (1993). Evaluation of a practical parenting program with middle- and low-income families. *Family Relations*, 42, 21-25.
- Vale, D., & Costa, M. E. (1994/1995). Consulta Psicológica Parental para Problemas de Comportamento: Estudo de Casos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 79-104.
- Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1993). "What really happens in parent training?". *Behavior Modification*, 17(4), 407-456.
- Winnicott, D.W. (1995). *Conversas com os Pais*. Lisboa: Terramar.
- Wolfe, R. B., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.

Artigo on-line consultado:

- Ribeiro, G. (2015, Maio 12). E se houvesse uma "vacina" para os problemas de comportamento? *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/e-se-houvesse-uma-vacina-contra-os-problemas-de-comportamento-1695266>.