

Maria da Graça Rolo dos Santos Simões

FORMAÇÃO PARENTAL EM CONTEXTO ESCOLAR: PROMOÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE PONTES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da
Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar

Julho 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra

Formação Parental em contexto escolar:

Promoção da construção de pontes entre Escola e Família

Estudo exploratório com os programas

“Pais +X” e “Parentalidade Sábia”

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar

Maria da Graça Rolo dos Santos Simões

Julho 2013

À minha família,
fonte de equilíbrio

AGRADECIMENTOS

Há que admitir, que cheguei a pensar que seria impossível concluir este trabalho, conciliar a minha vida profissional, académica, familiar e escutista, com tantas emoções, com algumas tristezas e inúmeras alegrias. No entanto, com ajuda de muitas pessoas, foi possível chegar a bom porto e não posso deixar de lhes agradecer a todos do fundo do meu coração.

Agradeço ao Chefe Divino a saúde e determinação que me foi dando ao longo deste percurso, permitindo-me atuar de acordo com uma máxima de Baden Powell, dando um pontapé no prefixo IM da palavra IMPOSSÍVEL, retirar os escolhos do caminho e levar a cabo esta aventura. O meu objetivo é procurar *deixar algumas famílias um pouco melhor do que as encontrei*, através de intervenções promotoras de bem-estar que este trabalho tenha potenciado e possa continuar a inspirar.

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Gaspar, que com os seus trabalhos científicos foi modelar e com as suas palavras sábias, foi estimulando a minha vontade de fazer mais e melhor, dizendo sempre a palavra certa no momento certo, para que não caísse na tentação de desistir. Foi muito inspirador e um enorme prazer trabalhar consigo! Muito obrigada!

À Mestre Cristiana Carvalho, parceira na fase de implementação dos programas, pelo seu profissionalismo e também pela sua simpatia. Os dados obtidos com a sua colaboração foram da maior importância para alargar o leque de famílias intervencionadas.

À Mestre Mariana Pimentel, meu *disco externo* e braço direito na tarefa de tratamento de dados, pela ajuda preciosa.

Ao meu marido, companheiro nesta e muitas outras aventuras, pelo apoio e amor que me vem dando, permitindo-me valorizar-me e realizar-me ao longo desta nossa já longa caminhada conjunta, (*apesar de por vezes parecer a voz do mal*)...obrigada Amor!

Aos meus filhos, pelo amor, apoio e compreensão com que sempre pude contar, mesmo quando, graças aos mil e um projetos que sempre fui abraçando não fui tão presente como gostaria... pelo apoio técnico e de revisão... Obrigada! São os filhos que sempre sonhei ter!

À Mariana, netinha querida, que surgiu nas nossas vidas ao longo desta reta final do trabalho. A sua existência é uma bênção e fonte de grande felicidade!

À memória do meu pai, que sinto estar a acompanhar este esforço com muito orgulho e amor. Foi um educador exímio, obrigada!

À minha mãe, que de forma discreta e em apoios de retaguarda, foi colaborando neste e noutros projetos, dispensando a minha ajuda em muitas das árduas tarefas com os nossos entes queridos.

À minha cunhada pela pronta e frequente colaboração aquando da requisição de manuais nas diferentes bibliotecas.

Ao João e à Raquel Rita, por me terem ajudado a encontrar o apoio certo na hora certa, ou seja, a orientadora à qual eu de outro jeito nunca teria tido acesso.

À diretora da escola, Adélia Lopes, onde leciono e tenho vindo a desenvolver todo este trabalho de investigação e implementação deste e muitos outros projetos, por sempre proporcionar condições favoráveis aos mesmos e embarcar em todas as aventuras que consideramos ser benéficas para a nossa comunidade escolar: "Queremos que sejam felizes!"

Ao Jorge, com quem há muitos anos atrás iniciei deste percurso...espero que um dia conclua a sua tarefa que um dia começámos juntos.

À minha amiga Tina, por ter tomado a seu cargo alguns dos nossos projetos e o ter procurado não me *desassosseg*ar para que o *terminus* deste trabalho fosse possível.

Aos pais, alunos e colegas que participaram nesta intervenção, sem os quais esta investigação não teria sido realizada.

A todos os que através de uma palavra amiga de incentivo também deram o seu contributo para que este trabalho pudesse nascer e crescer, fica a minha gratidão e um grande bem-haja!

RESUMO

A **Formação Parental** enquanto forma de intervenção socioeducativa tem sido alvo de um interesse crescente, quer a nível internacional, quer no nosso país. As profundas mudanças ocorridas na estrutura social, familiar e na escola, são fatores que têm vindo a promover o desenvolvimento de iniciativas de intervenção neste domínio. A consciência dos desafios que acarreta o desempenho das funções parentais nos dias de hoje tem sido um estímulo na busca de respostas e apoio aos intervenientes neste difícil processo de educar. Também o contributo teórico da Psicologia, nomeadamente nas áreas de estudo sobre **a Formação Parental, a família, os estilos parentais, o envolvimento parental**, e a sua relevância para o desenvolvimento e equilíbrio infanto-juvenil, bem como para o **sucesso escolar**, tem vindo a estimular o crescente investimento nesta área de intervenção.

O presente estudo teve por objetivo valorizar o papel da Formação Parental enquanto ponte entre as instituições família e escola, promovendo mais sucesso escolar, e ainda, implementar, e divulgar os programas de Formação Parental, designados ***Pais Mais Vezes*** e ***Parentalidade Sábia***. Estes programas foram implementados em contexto escolar, especificamente, e visam principalmente contribuir para o maior envolvimento parental no processo ensino aprendizagem, a promoção do bem-estar das famílias, a prevenção de comportamentos de risco e a promoção do sucesso escolar. Trata-se de um trabalho exploratório que visa a reflexão sobre a implementação de Formação Parental com carácter regular em contexto escolar e o estímulo para futuras intervenções e investigações nesta área.

Palavras chave: **Formação Parental; família; estilos parentais; envolvimento parental, sucesso escolar**

ABSTRACT

Parental Training as a form of social intervention has been the target of a growing interest, both internationally and in our country. The deep changes in social and family structure and in schools, are factors that have been promoting the development of intervention initiatives in this area. The awareness of the challenges that cause the performance of parenting functions today has been a stimulus in the search for answers and support for those involved in the difficult process of educating. Also the theoretical contribution of psychology, particularly in the areas of study about **parental education, family, parenting styles, parental involvement** and its relevance to the development and balance of young people as well as for **school success**, has been encouraging the increasing investment in this area of intervention.

This study aimed to enhance the role of parental education as a way of building bridges between the two institutions, school and family, promoting greater academic success, and, implementing and disseminating two parental programs ***Pais Mais Vezes*** and ***Parentalidade Sábia***. These programmes have been implemented in schools, specifically, and are aimed mainly to contribute to greater parental involvement in the learning process, promote the well-being of families, prevent risky behaviours and promote school success. This is an exploratory work that aims reflection on the implementation of parental training with regular character in the school context and a stimulus for future interventions and research in this area.

Key words: **Parental Education, family, parenting styles, parental involvement, school success**

PRÓLOGO

Era uma vez uma aldeia construída nas margens de um rio com muitas rochas, com muita corrente e muito agitado. Havia sinais de alerta à beira do rio, mas eram ignorados pelas pessoas que acabavam por cair ao rio e morrer afogadas.

Os aldeões criaram um plano com várias formas de atuação:

- colocaram uma rede a jusante para apanhar aqueles que caíam ao rio;
- criaram uma equipa a tempo inteiro para assistir os cidadãos que flutuavam rio abaixo, puxando-os para a margem, secando-os e levando-os para as ambulâncias;
- foi construído um novo hospital mais perto das margens do rio.

Através destes esforços de remediação aumentou a taxa de sobrevivência das pessoas que caíam ao rio, muito embora muitos ficassem feridos e outros continuavam a morrer afogados.

Certo dia mudou-se para a aldeia um casal, que rapidamente se apercebeu o que estava a acontecer e questionou-se sobre o que poderia ser feito para minimizar os efeitos nefastos desta situação. Pretendiam dar a sua colaboração, promovendo uma atitude de prevenção em vez da praticada remediação.

O casal decidiu tomar o assunto em suas próprias mãos procurando:

- ajudar a construir uma grande cerca ao longo da parte mais perigosa do rio; (Prevenção)
- oferecer aulas de natação; (Educação)
- falar com os moradores sobre os perigos de ir para o rio sem colete salva-vidas; (Prevenção e Educação)
- realizar aulas para ensinar as pessoas a manobrar os barcos ao redor das rochas; (Prevenção e Educação)
- promover a construção de uma ponte que permitisse passar para a outra margem sem correr riscos.

Brevemente menos pessoas passaram a cair no rio e aqueles a quem isso acontecia eram mais capazes de se ajudar a si mesmas.

*Esta pequena história inspirada numa divulgação de Educação Familiar *Family Life Education*, promovida pelo *National Council on Family Relations* na América do Norte, por nós adaptada, ilustra*

o que se pretende com a Educação Familiar/Parental, no nosso caso específico, em contexto escolar. A Educação Familiar/Parental tem como objetivo promover a colaboração, transmitir competências e os conhecimentos (educação e prevenção) necessários para evitar que se caia no rio e se tal suceder, saber sair dele ...e não morrer afogado! Pretende-se fomentar uma atitude educativa e preventiva, que transmita aos intervenientes neste processo um sentimento de confiança e competência, bem como, uma atitude colaborativa entre famílias e professores. Voltando a recorrer à história do rio, procura-se que todos se sintam no mesmo barco, a remar no mesmo sentido (rumo ao sucesso escolar) e que seja potenciada a construção de pontes que promovam passagens seguras e confiantes para a outra margem através de uma parentalidade positiva.

Monte Real, Fevereiro 2013

ÍNDICE

PARTE 1- COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO PARENTAL	2
1. EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO	3
1.1. Definições de Educação Parental.....	3
2. EDUCAÇÃO PARENTAL E O SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO ATÉ AO CONTEXTO ATUAL	6
2.1. Da prevenção da mortalidade infantil até à promoção do desenvolvimento harmonioso da criança.....	7
2.2. Da luta contra o insucesso escolar (programas de compensação) até à investigação em intervenção precoce.....	7
2.3. Da institucionalização especializada à manutenção na comunidade das crianças deficientes e à ajuda aos pais com um programa individualizado.....	8
2.4. Da intervenção com famílias carenciadas às ações em direção a todos os pais.....	9
3. POLÍTICAS DE APOIO À PARENTALIDADE POSITIVA E À EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO PARENTAL	10
3.1. O Conselho da Europa enquanto promotor da Parentalidade Positiva.....	10
3.2. A Constituição da República Portuguesa e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.....	12
4. TIPOLOGIAS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARENTAL	13
4.1. A Tipologia de Pugh et al (1994)	13
4.2. Tipologia de Boutin e Durning (1994).....	14
4.3. A tipologia de Smith.....	16
4.4. A tipologia de Karol Kumpfer.....	16
5. OBJECTIVOS E ÊNFASES DAS INTERVENÇÕES DE FORMAÇÃO/ EDUCAÇÃO PARENTAL	18
6. PRESSUPOSTOS E FORMATOS DA EDUCAÇÃO PARENTAL	20
7. TIPIFICAÇÃO DE PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EM PORTUGAL	21
8. NÍVEIS DE NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO PARENTAL	22
9. MEDIADORES/DINAMIZADORES/FORMADORES PARENTAIS E/OU FAMILIARES, QUE PERFIL? QUE FORMAÇÃO?	25
10. INTERVENÇÕES DE EDUCAÇÃO PARENTAL EM CONTEXTO ESCOLAR	31

CAPÍTULO 2

A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA	36
INTRODUÇÃO	36
1. (NOVAS) FORMAS DE FAMÍLIA	38
2. A MULHER E AS NOVAS FORMAS DE FAMÍLIA	42
3. POLÍTICAS DE APOIO À FAMÍLIA	47
4. O CICLO VITAL DA FAMÍLIA	50
5. ESTILOS PARENTAIS	52
5.1. Os modelos de Baumrind e Maccoby.....	54
5.2. O modelo de Gomide.....	56
6. ESTILO AUTORITATIVO, O MAIS ADEQUADO?	57

CAPÍTULO 3

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA	61
1. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA EM PORTUGAL	61
2. DOIS PARADIGMAS DE ESCOLA	62
3. MODELOS ORGANIZATIVOS DE ESCOLA	63
4. A CULTURA DE ESCOLA	68
5. O PAPEL DO PROFESSOR	70
6. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	72
7. ENQUADRAMENTO LEGAL DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA	75
8. ENVOLVIMENTO PARENTAL	79
8.1. Alguns Modelos de Envolvimento Parental	80
8.2. Envolvimento Parental segundo Epstein	81
9. ESTUDOS SOBRE O ENVOLVIMENTO PARENTAL	83
9.1. O envolvimento dos pais em alguns países	83
9.2. Quais os benefícios do envolvimento dos pais?.....	84
9.3. Formas de envolvimento dos pais	84
9.4. O envolvimento parental em Portugal.....	85
9.4.1. Percentagem de pais envolvidos nas tarefas de apoio curriculares em casa.....	85
9.4.2. Percentagem de pais envolvidos nas tarefas de apoio extracurriculares em casa.....	87
9.4.3. Percentagem de pais envolvidos nas tarefas de apoio na escola.....	89
9.5. Envolvimento parental e os resultados escolares.....	93

PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4	96
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO EMPÍRICO	96
2. QUESTÕES E OBJETIVOS	97
3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	99
3.1. Caraterização geográfica, socioeconómica e cultural das escolas intervencionadas.....	99
3.1.1. Escola da Carreira.....	99
3.1.2. Escola da Benedita.....	100
3.2. Caracterização da População-Alvo do Projeto.....	101
3.2.1. Mãe.....	103
3.2.2. Pai.....	106
3.2.3. Figuras Parentais participantes no estudo.....	108
4. PROGRAMAS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO	110
4.1. <i>O Programa “Pais +X”</i>	110
4.1.2. Objetivos	111
4.1.3. Conteúdos	111
4.2. <i>O Programa “Parentalidade Sábia” (Parenting Wisely)</i>	112
4.2.1. Objetivos	112
4.2.2. Conteúdos	113
4.2.3. A versão para adolescentes urbanos	114
4.2.4. O programa PW em Portugal	114
5. INSTRUMENTOS	115
5.1. Comportamento de educação parental	115
5.2. Índice de Parentalidade Autorizada (API) – Versão Mãe e Pai	116
5.3. Questionário de Estilos Educativos Parentais	117
5.4. Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ): Alunos, Pais e Professores.....	117
5.5. Questionário demográfico	118
5.6. Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação.....	118
6. PROCEDIMENTOS	119
CAPÍTULO 5	122
ANÁLISE DOS RESULTADOS	122
1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS	122
1.1. Mudanças verificadas entre pré e o pós-teste	122
1.1.1. Questionário de Comportamento de Educação Parental	122

1.1.1.1. Supervisão	122
1.1.1.2. Castigo/disciplina	124
1.1.1.3. Responsividade	126
1.1.1.4. Envolvimento	128
1.1.1.5. Consistência	129
1.1.2. Questionário de Índice de Parentalidade Autorizada	132
1.1.2.1. Aceitação_Mãe	132
1.1.2.2. Controlo_Mãe	135
1.1.2.3. Aceitação_Pai	137
1.1.2.4. Controlo_Pai	139
1.1.3. Questionário de Estilos Educativos Parentais	141
1.1.3.1. Aceitação/Envolvimento	142
1.1.3.2. Supervisão	143
1.1.3.3. Proibição de ver programas televisivos impróprios.....	146
1.1.3.4. Comunicação: saber onde os filhos se encontram	148
1.1.3.5. Comunicação: saber que locais os filhos frequentam	150
1.1.3.6. Refeições tomadas em família.....	152
1.1.3.7. Diálogo entre pais e filhos.....	154
1.1.3.8. Discussões entre pais e filhos.....	156
1.1.4. Questionário de Capacidades e Dificuldades	159
1.1.4.1. Alunos - Competência Social.....	159
1.1.4.2. Alunos_Dificuldades Comportamentais	161
1.1.4.3. Pais – Competência Social dos filhos.....	164
1.1.4.4. Pais_Dificuldades comportamentais dos filhos.....	166
1.1.4.5. Professores – Competência Social dos alunos.....	168
1.1.4.6. Professores_Dificuldades Comportamentais dos alunos.....	170
1.1.5. Questionário de Satisfação Final.....	173
2. ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS.....	179
2.1. Relatos das figuras parentais.....	179
2.2. Relatos das Diretoras de Turma e Diretora da Escola.....	183
CAPÍTULO 6.....	187
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	187
CONCLUSÃO.....	196
BIBLIOGRAFIA.....	281

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Pugh et al 1994, citado por Gaspar 2005)	14
Figura 2. Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Boutin & Durning, 1994 citados por Gaspar 2005)	15
Figura 3 - Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Smith 1997, citada por Gaspar 2005)	16
Figura 4 - Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Karol Kumpfer, 1999, citada por Gaspar 2005)	17
Figura 5 - Ênfases dos programas segundo Fine & Henry(1989)	18
Figura 6 - Modelo de definição de quatro níveis de intervenção parental	23
Figura 7 - Características do especialista e do mediador na Formação Parental, extraído do livro Preservación familiar: Um enfoque positivo para la intervención com famílias (Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008, citados por Garcia 2012)	28
Figura 8 - Conjunto de saberes e competências necessários aos profissionais de apoio, extraído do livro Preservación familiar: Um enfoque positivo para la intervención com família (Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008, p.144,citados por Garcia 2012).....	30
Figura 9 - Formação Parental = Ponte entre a família e a escola = mais sucesso escolar	33
Figura 10 - Os benefícios da Formação Parental em contexto escolar	35
Figura 11 - Ana Paula Relvas (2000). O ciclo vital da família.(2000)	50
Figura 12 - Modelo Integrativo de Estilos Parentais de Darling e Steinberg.(1993)	53
Figura 13 – Modelos de Envolvimento Parental (baseado em Escarameia, 2008)	80
Figura 14 - Magnitudes de efeito de fatores no sucesso escolar (Hattie, 2003, p.4)	93

INDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização Amostra Alunos	103
Quadro 2: Caracterização Amostra Mãe	106
Quadro 3: Caracterização Amostra Pai	108
Quadro 4: Caracterização Amostra de Figuras Parentais participantes.....	110
Quadro 5: CEP-Supervisão – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	123
Quadro 6: CEP-Castigo – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	125
Quadro 7: CEP-Responsividade – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	127
Quadro 8: CEP-Envolvimento – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	129
Quadro 9: CEP-Consistência – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	131
Quadro 10: API ACEITAÇÃO (MÃE) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	134
Quadro 11: API CONTROLO (MÃE) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	136
Quadro 12: API ACEITAÇÃO (PAI) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	138
Quadro 13: API CONTROLO (PAI) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	140
Quadro 14: QEEP ENVOLVIMENTO – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	142

Quadro 15: QEEP SUPERVISÃO – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	144
Quadro 16: QEEP1 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	147
Quadro 17: QEEP2 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	149
Quadro 18: QEEP3 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	151
Quadro 19: QEEP3 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	153
Quadro 20: QEEP5 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	155
Quadro 21: QEEP6 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	157
Quadro 22: SDQ – COMPETÊNCIA SOCIAL (ALUNO)– Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	160
Quadro 23: SDQ TOTAL (ALUNO) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	163
Quadro 24: SDQ – COMPETÊNCIA SOCIAL (PAIS) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	165
Quadro 25: SDQ TOTAL (PAIS) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	167
Quadro 26: SDQ- COMPETÊNCIA SOCIAL – PROFESSORES: Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	169
Quadro 27: SDQ – DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS (PROFESSOR) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos	171

Quadro 28: Grau de Satisfação final global dos grupos com intervenção	174
Quadro 29: Grau de Satisfação na componente “Programa”	174
Quadro 30: Grau de Satisfação da componente “Competências Parentais”	175
Quadro 31: Grau de Satisfação na componente “Dinamizador”	176
Quadro 32: Grau de Satisfação da componente “Grupo”	176
Quadro 33: Grau de Satisfação da componente “Logística”	177
Quadro 34: Grau de Satisfação da componente “Conteúdo”	178
Quadro 35: Grau de Satisfação da componente “Mudança Filhos”	178

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução dos agregados domésticos em Portugal (1960-2010) (Retirado de OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão& Marinho, 2012)	40
Tabela 2 - Evolução dos indicadores de conjugalidade e divorcialidade (1960-2010) (retirado de OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão& Marinho, 2012)	41
Tabela 3 - Taxas de atividade feminina em diferentes países europeus, (Eurostat, 2003)	43
Tabela 4 - Evolução dos indicadores de fecundidade. (1960-2010) (retirado de OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão& Marinho, 2012)	45
Tabela 5 - Número de horas semanais dedicadas ao trabalho não pago, dos homens e mulheres, por país, em 2007 (retirado de OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão& Marinho, 2012)	46

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentagem de pais que dão apoio na realização dos trabalhos de casa (OCDE, 2012)	85
Gráfico 2 – Percentagem de pais que dialogam com os seus filhos sobre a vida escolar. (OCDE, 2012)	86
Gráfico 3 - Percentagens de pais que dialogam com os seus filhos sobre questões sociais e políticas. (OCDE, 2012,)	87
Gráfico 4 - Percentagem de pais que dialogam com os seus filhos sobre livros, filmes ou programas televisivos. (OCDE, 2012)	87
Gráfico 5 - Percentagem de pais que reúne a família aquando da refeição principal. (OCDE, 2012)	88
Gráfico 6 - Percentagem de pais que dedicam tempo aos seus filhos para dialogar (OCDE, 2012)	88
Gráfico 7- Percentagem de pais que dialogam com os professores sobre os progressos e comportamento dos seus filhos (por iniciativa própria) (OCDE, 2012)	89
Gráfico 8 - Percentagem de pais que dialogam com os professores sobre os progressos e comportamento dos seus filhos (por iniciativa do professor) (OCDE, 2012)	90
Gráfico 9- Percentagem de pais que se voluntaria para atividades de como reparações na escola, jardinagem, visitas de estudo...(OCDE, 2012)	90
Gráfico 10 - Percentagem de pais que se voluntaria para atividades extracurriculares, como colaboração em projetos, palestras, etc...(OCDE, 2012)	91
Gráfico 11 - Percentagem de pais a participar nos órgãos de gestão da escola. (OCDE, 2012)	91
Gráfico12: CEP_Supervisão - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	124
Gráfico13: CEP_Castigo - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	126
Gráfico 14: CEP_Responsividade - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	128

Gráfico 15: CEP_ENVOLVIMENTO - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	130
Gráfico 16: CEP_Consistência - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	132
Gráfico 17: API ACEITAÇÃO MÃE - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	135
Gráfico 18: API CONTROLO MÃE - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste.....	137
Gráfico 19: API ACEITAÇÃO PAI - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	139
Gráfico 20: API CONTROLO PAI - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	141
Gráfico 21: QEEP ENVOLVIMENTO - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	143
Gráfico 22: QEEP SUPERVISÃO - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	145
Gráfico 23: QEEP1 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	148
Gráfico 24: QEEP2 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	150
Gráfico 25: QEEP3 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	152
Gráfico 26: QEEP4 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	154
Gráfico 27: QEEP5 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	156
Gráfico 28: QEEP6 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	158
Gráfico 29: SDQ ALUNO – COMPETÊNCIA SOCIAL - Mudança entre o pré-teste e o pós- teste	161
Gráfico 30: SDQ TOTAL ALUNO - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	164
Gráfico 31: SDQ - COMPETÊNCIA SOCIAL PAIS - Mudança entre o pré-teste e o pós- teste	166
Gráfico 32: SDQ TOTAL PAIS - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	168
Gráfico 33: SDQ - COMPETÊNCIA SOCIAL PROFESSORES - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	170

Gráfico 34: SDQ – DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS - PROFESSORES - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste	172
---	-----

INDICE DE ANEXOS

- Anexo 1:** Panfleto de divulgação dos projetos
- Anexo 2:** Questionário de Comportamento e educação parental
- Anexo 3:** Índice de Parentalidade Autorizada (API) versão Mãe
- Anexo 4:** Índice de Parentalidade Autorizada (API) versão Pai
- Anexo 5:** Questionário de Estilos Educativos Parentais
- Anexo 6:** Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ): Alunos
- Anexo 7:** Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ): Pais
- Anexo 8:** Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ): Professores
- Anexo 9:** Questionário demográfico
- Anexo 10:** Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental

PARTE 1

COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO PARENTAL

A importância da promoção de uma parentalidade positiva através da Formação Parental é fundamentada e tem por base a evidência de que a família e as suas práticas educativas determinam, entre outras variáveis, o desenvolvimento das crianças, e que é possível, através desta formação, dar apoio às famílias para que de forma consciente maximizem o desenvolvimento integral das suas crianças, (Cruz & Ducharne, 2006), não descurando a importância de haver outras influências (Bronfenbrenner & Morris, 1998, citado por Cruz & Ducharne, 2006). Um número considerável de autores dedicou a sua atenção à temática da Educação Parental, sendo alguns exemplos: Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, Brandão, Cruz, Gaspar & Ribeiro dos Santos, (2010); Abreu-Lima & Pratinha (2012); Borges (2010); Burke, Brennan & Roney (2010); Byme, Chaves, López, Quintana, Ruiz & Suárez (2009); Carvalho & Fonseca (2011); Coutinho, (2004); Cruz & Ducharne, (2006); Day, Rouke, Thompson, (2004); Durning, (1999); Ferreira, (2008); Fine, (1989); Gaspar, (2003, 2004, 2005, 2008, 2011, 2012 e 2013); Garcia (2012); Henry, (1989); Kroth, (1989); Martins, (2008); Medway, (1989); Nye (1989); Popkin (1989); Quingostas (2011); Ribeiro, (2003); Simões, (2007); Webster-Stratton, (1997); entre muitos outros. No entanto, são ainda poucos, em Portugal, os estudos que confirmam, de forma sistemática, os benefícios e as formas mais eficazes da Formação Parental, tendo em conta as famílias a que se destinam e os objetivos visados. É, portanto, da maior pertinência desenvolver e promover estudos de avaliação que possam fundamentar a eficácia dessas intervenções no nosso país. Neste capítulo procuraremos definir os conceitos de Formação/Educação Parental, fazer uma breve resenha do desenvolvimento da mesma, das suas políticas de apoio, de tipologias de programas de Educação Parental, do perfil dos formadores e, por fim, de intervenções de Formação Parental em contexto escolar.

1. EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

Relativamente a definições da Formação/Educação Parental existe um leque variado de propostas. Ela é considerada a chave para a preservação familiar, já que os pais e as mães são a melhor fonte de proteção para as crianças e os adolescentes, e o recurso normal para cobrir as suas necessidades de todo o tipo. É uma forma de promover a continuidade dos afetos do menor na família, já que os pais necessitam de apoios formais e informais para levar a cabo a sua função, sobretudo em situações de adversidade psicossocial, de forma a poderem exercer uma Parentalidade Positiva.

1.1. Definições de Educação Parental

Segundo a perspectiva de Fine (1989), o conceito da intervenção em Educação Parental é multifacetado e engloba programas e serviços disponibilizados ao nível do setor público e privado, a pais de diferentes níveis educacionais e económicos e a crianças com ou sem necessidades ou características específicas. Esta forma de concetualizar a Educação Parental implica que as intervenções em causa estejam inseridas no quadro mais alargado do funcionamento saudável da família não se restringindo apenas à prestação de cuidados e às competências parentais. Implica que as intervenções não estejam relacionadas com a idade ou com o meio social de origem, podendo ser implementadas através de um conjunto alargado de recursos acessíveis a quaisquer pais e famílias, sendo que os serviços disponibilizados podem ser de natureza educativa e preventiva, mas também podem surgir como resposta a situações de crise¹.

A Educação Parental visa alcançar uma importante aprendizagem, que diz respeito ao ofício de ser mãe/pai: trata-se de melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, de romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças perturbadas. As intervenções não se deverão centrar somente nos pais e mães podendo assim abranger um público mais vasto, designadamente, adolescentes na sua qualidade de futuros pais, avós e mesmo professores na sua colaboração com os pais (*Pourtois, Desmet & Barras, 1994*, citado por Ribeiro, 2003, Quingostas 2011, Fonseca & Carvalho 2011).

Pugh, De'Ath & Smith, 1994 (citados por Fonseca & Carvalho, 2011 e por Gaspar 2005), definem a Educação Parental como “Um conjunto de atividades educativas e de suporte que ajudem os pais ou futuros pais a compreenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais,

¹ Prefácio do editor Marvin J. Fine à obra “The Second Handbook on Parent Education: Contemporary Perspectives.(1989)

psicológicas e físicas e as dos seus filhos e aumente a qualidade das relações entre eles. Estas atividades ajudarão a criar um conjunto de serviços de suporte nas próprias comunidades locais e as famílias a utilizarem-nas de forma vantajosa”. A definição é intencionalmente direcionada para as relações, ao mesmo tempo que para a necessidade de alargarmos os objetivos das intervenções à construção de serviços na rede de suporte das famílias e que elas os possam utilizar. Ao ser reconhecida como um processo que se desenvolve ao longo da vida é assumido que tem diferentes ênfases em diferentes momentos desse ciclo vital. O objetivo último da educação parental é ajudar os pais a desenvolver autoconhecimento, autoconfiança e a aumentarem as suas competências para apoiarem e ajudarem o desenvolvimento das suas crianças.

Doherty, 1995 (citado por Gaspar 2005) refere-se à Educação de Pais e Familiares como atividades que, sejam individuais ou em grupo, e que são concebidas para aumentar a competência dos pais, casais, ou outros membros da família nos seus papéis parentais ou co parentais. Inclui programas didáticos, grupos de apoio e educacionais para pais, grupos mais intensivos para pais em risco (por ex. pais adolescentes), e programas de visitas a casa para famílias difíceis de alcançar em outros contextos. Para este autor os sentimentos e motivações, atitudes e valores são centrais no processo de Educação Parental (Arcus et al., 1993, citado por Fonseca & Carvalho 2011). A fim de contribuir para um melhor esclarecimento do conceito de “educação de pais” o mesmo autor elaborou um modelo de cinco níveis (*Levels of family involvement model*), que será apresentado mais adiante neste trabalho, enquanto modelo de definição de envolvimento na intervenção parental.

A Formação de Pais pode ainda ser definida como o processo de proporcionar aos pais ou outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento da criança. Segundo Mahoney, Kaiser, Girolametto & MacDonald, 1999, (citados por Fonseca & Carvalho) a formação de pais inclui uma gama de conteúdos diversificada como fornecer informação sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, apoiar os pais no ensino de determinadas competências aos seus filhos e na gestão de problemas de comportamento. E de acordo com Dunst em 1999, (citado por Fonseca & Carvalho 2011), a Formação Parental surge como um tipo particular de apoio que as famílias podem requerer.

No Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF), da Universidade Paris X, Nanterre (cf. www.u-paris10.fr), existe uma linha de investigação denominada «*Education familiale et interventions sociales en direction des familles*» que parte de uma conceção de Educação Familiar enquanto as atividades educativas dos pais (pai e mãe) face aos seus filhos e/ou às suas filhas e, adicionalmente, enquanto intervenções sociais implementadas para formar, apoiar, ajudar e substituir os pais. Na primeira dimensão são estudados os processos educativos no interior da família (representações, práticas e interações), a evolução das estruturas familiares, as relações de parentalidade e os papéis do pai e da mãe; a solidariedade entre a família nuclear e a alargada e

entre a família e a comunidade social (vizinhança, associações, instituições). Na segunda dimensão são estudadas as políticas e as intervenções sociais e educativas direcionadas para as famílias. A inscrição destas investigações faz-se nas Ciências da Educação, apesar de as implicações envolverem a formação de diferentes tipos de profissionais. Paul Durning (Paris X), Daniel Gayet (Paris X), Gérald Boutin (Montréal) e Jean-Pierre Portois (Bélgica), pioneiros da investigação científica e conceção teórica em Educação Familiar, são investigadores deste Centro (Gaspar 2005).

Para Smith (1996) os programas que têm como objetivo apoiar ou assistir os pais nesse importante “*job for life*”, desenvolvidos por profissionais da saúde, educação ou serviço social, como forma de suporte ou educação, são denominados de “*parenting programmes*” em vez de “*parenting skills programmes*”, “*parent education programmes*” ou “*parent training programmes*”. Isto porque, por um lado, “parenting” é muito mais que um conjunto de aptidões, e, por outro lado, nem os termos “education” ou “training” descrevem o processo envolvido na aprendizagem da parentalidade, pois trata-se de um processo complexo de desenvolvimento da consciência sobre a parentalidade, através da participação num conjunto de sessões em grupo, cujo objetivo é levar os próprios pais a desenvolverem formas alternativas de aumentarem a qualidade da sua própria parentalidade ou sentirem-se reconfirmados como pais e nos métodos que utilizam (citado por Gaspar 2005).

A dimensão profissional da intervenção familiar compreende, segundo Durning, 1999, (citado por Carvalho & Fonseca 2011 e por Gaspar 2005,) o conjunto de intervenções sociais implementadas para preparar, apoiar (suporte), ajudar ou mesmo substituir os pais na sua função educativa face aos seus filhos. O objetivo último é a relação: formar para a relação entre os pais e os filhos. A Educação Familiar, centrada nos “comportamentos educativos”, dirige-se a todos os públicos, numa perspetiva preventiva e “não terapêutica”

De acordo com a conceção de Educador Familiar subjacente aos planos de estudo em Educação Familiar na Universidade de Minnesota, nos EUA, “ Um Educador Parental planifica, coordena e intervém num programa educacional que visa as necessidades intelectuais, emocionais, culturais e físicas do pai e da mãe e da criança. A Educação Parental tem como objetivo apoiar interações recíprocas de respeito mútuo entre os pais e os seus filhos e filhas.” (in <http://www.education.umn.edu>) (Gaspar 2005).

A Formação Parental tem ainda sido definida como o processo de fornecer aos pais ou a outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento da criança (Coutinho, 2004; Cruz 2006; Gaspar 2001, 2003, 2004, 2005, 2010, 2012) e (Mahoney, Kaiser, Girolametto, MacDonald, Robinson, Safford & Spiker, 1999, citados por Ferreira 2008).

Boutin e Durning, 1994, (citados por Gaspar 2005) afirmam preferir a designação *formation parentale* em vez de *éducation parentale* e definem-na como uma forma de aumentar a consciência dos pais na utilização das suas competências parentais. Esta formação implicava ações educativas de sensibilização, aprendizagem, treino ou esclarecimento relativo aos valores, atitudes e práticas educativas parentais.

Vários autores espanhóis, Máiquez, Rodrigo, Capote e Vermaes, 2000, (citados por Martín, Chavez, Rodrigo et al., 2009, in Abreu-Lima, et al 2010) defendem que a formação de pais deve promover tanto as competências educativas como aquelas que se centram na promoção das suas competências pessoais e interpessoais, pois ambas contribuem para o desenvolvimento e a educação dos filhos.

Na literatura anglo-saxónica surge o conceito de aconselhamento parental (*parent counseling*) (Powell, 1988). Estes programas, embora tenham, na sua maioria, uma vertente educativa, estão muito ligados ao apoio emocional e visam atenuar o sofrimento dos pais e facilitar a sua adaptação aos problemas desenvolvimentais e/ou comportamentais da criança.

Os programas de Formação Parental surgem como excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação bem como as competências educativas parentais, surgindo, em vários estudos, tais como, Feldman, 1994; Mendez-Baldwin & Rossnagel, 2003; Coutinho, 2004 (citados por Abreu-Lima, et al 2010), relacionados com resultados bastante positivos em termos da perceção de autoeficácia e satisfação no desempenho da função parental.

Para além das referidas definições considera-se pertinente acrescentar aspetos relacionados com a Formação Parental em contexto escolar. Considera-se que esta formação é a ponte que liga as duas instituições relevantes no desenvolvimento da criança, ou seja, a família e a escola, promovendo uma articulação das mesmas, permitindo um trabalho de parceria que conduz a um maior sucesso escolar, e logo, a uma relação mais positiva e de bem-estar entre todos os intervenientes.

2. EDUCAÇÃO PARENTAL E O SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO ATÉ AO CONTEXTO ATUAL

A história de intervenções na Educação Parental já vem a ser abordada por vários investigadores nesta área e nós passaremos a fazer uma breve resenha da história e desenvolvimento da então designada Educação Familiar, tendo por base a teoria de Durning (1999), de acordo com a qual existem quatro raízes que explicam a emergência contemporânea, da Educação Familiar, resenha esta efetuada a partir de Gaspar, 2005:

2.1. Da prevenção da mortalidade infantil até à promoção do desenvolvimento harmonioso da criança

Em 1816 foi implementado o primeiro jardim-de-infância na Escócia por Robert Owen, sendo depois o processo do desenvolvimento da educação na infância consideravelmente lento. Em 1870 entrou em vigor no Reino Unido o ensino obrigatório a partir dos cinco anos (Pugh & Duffy, 2009, citados por Gaspar 2005).

Com a introdução do termo puericultura (em 1895) que tinha como objetivos a vigilância e o ensino das mães, começaram a dar-se os primeiros passos para a educação familiar e ainda antes da primeira guerra mundial já existia, em alguns países da Europa, preparação das jovens nos liceus para serem mães. Em 1910, em Nova Iorque, nasceu a primeira *Little Mother's League* a fim de promover formação a raparigas dos 10 aos 13 anos. Nas Ciências Sociais começou a reforçar-se a opinião de que o principal dever da família na sociedade industrial moderna era fornecer o ambiente adequado para que as crianças tivessem uma boa saúde e adaptação. Esta ideia é fruto da influência da psicanálise e da pedopsiquiatria e da necessidade de prevenção dos distúrbios mentais.

Em Portugal, durante as primeiras décadas do Estado Novo, era às mães que cabia ficar em casa para cuidar dos seus filhos, sendo a ação educativa da família considerada essencial. No relatório publicado em 1966, redigido por Émile Planchard, no contexto da elaboração do novo Estatuto da Educação Nacional encomendado pelo Ministério da Educação, Galvão Teles, foi valorizado o papel da “educação pré-primária”, a partir dos 3 anos, como forma de preparação para o programa da escola primária e a fim de compensar as deficiências da família, deixando a mãe de ter o papel de “melhor” educadora dos seus filhos (Cardona, 1997, citados por Gaspar 2005).

2.2. Da luta contra o insucesso escolar (programas de compensação) até à investigação em intervenção precoce

A Educação Familiar como tema de investigação, surgiu na América do Norte, e apareceu ligada ao desenvolvimento de programas de luta contra o insucesso escolar.

Nos EUA e no Canadá, na década de 60, houve um desenvolvimento extraordinário de programas de intervenção com crianças dos 3 aos 5 anos, no quadro dos financiamentos da *Economic Opportunity Act*, envolvendo universidades, igrejas e municípios. Os programas com maior impacto foram o *Head Start* (começar pelo princípio), seguido pelo *Follow-Through* (prosseguir) e *Home Start* (começar em casa) cujo grande objetivo era diminuir as diferenças iniciais que existiam entre crianças de diferentes classes sociais aquando do início da escolaridade obrigatória, assim como as teorias sobre a importância da experiência na primeira infância, para o desenvolvimento

humano, com as preocupações sociais (cf. Spodek,1991; Spodek & Brown, 1996, todos citados por Gaspar 2005). Os resultados obtidos com a análise da eficácia destes programas valorizaram a educação de infância e demonstraram que as intervenções onde a mãe era envolvida eram mais eficazes, mantendo-se os resultados ao longo do tempo e havia um efeito de difusão aos outros irmãos.

Em Portugal, após o golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, com o crescente número de mulheres trabalhadoras, tornou-se prioritária a educação de infância, como resposta a uma necessidade social das mulheres, assim como principal meio de igualização de oportunidades das crianças vindas dos diferentes estratos sociais e culturais.

Com um intenso aumento do número de mães a trabalhar fora de casa, o aumento das taxas de divórcio, o número de famílias monoparentais, e um aumento do número de mães adolescentes nas décadas de 70 e 80 que caracterizaram, não só nos EUA mas também toda a Europa, o apoio na educação dos filhos revelou-se essencial.

As famílias das crianças de baixos níveis socioeconómicos são as que têm menos probabilidades de desenvolver atividades educativas adequadas ao desenvolvimento intelectual e social dos seus filhos, assim como de ter uma relação afetiva de qualidade, que mais precisam que a sociedade os ajude a serem, nas palavras de Robinson, "*satisfying, satisfied and satisfactory parent*" (Robinson,1997, citado por Gaspar 2005).

Diferentes estudos que vieram a ser efetuados, por exemplo no Reino Unido, (Wilkinson, 1994; Holtermann,1995; Rowntree Foundation Report, 1995; todos citados por Bertram & Pascal, 1997, tal como citados por Gaspar 2005) revelaram que a posição das crianças e jovens na sociedade continua a piorar em consequência do aumento do número de famílias que vivem na pobreza, sendo esse número superior a 46% em algumas áreas desse país.

Pode, então, afirma-se que a investigação sobre a intervenção familiar (Educação Familiar como intervenção com os pais) precedeu o estudo sistemático dos processos interativos intrafamiliares, ou seja, da Educação Familiar enquanto atividade educativa dos pais (Gaspar, 2005).

2.3. Da institucionalização especializada à manutenção na comunidade das crianças deficientes e à ajuda aos pais com um programa individualizado

Este movimento, da institucionalização para a família, das crianças com necessidades educativas especiais e deficientes, e para a sua inserção nas comunidades de pertença, marcou também o desenvolvimento da Educação Familiar direcionada para famílias com necessidades específicas (Gaspar, 2005).

2.4. Da intervenção com famílias carenciadas às ações em direção a todos os pais

Na América do Norte e na Europa as instituições religiosas e diferentes profissionais médicos já apoiavam todas as famílias /pais na educação dos seus filhos desenvolvendo ações direcionadas para os mesmos. Muitos países têm uma longa tradição na área da “economia doméstica” (*Family Life Education* nos EUA). Esta ideia de apoio a todas as famílias/pais, já não era, portanto, algo de novo, mas, com o desenvolvimento da psicologia e da psicanálise, no início do século XX, houve um aumento de profissionais a dar conselhos às mães e a publicar manuais nesta área (tendo sido o mais popular o de Spock, 1957, que se transformou num best-seller para as famílias americanas e europeias de classe média). Em França, em 1929, surgiu a “*l'Ecole des Parents*” com o objetivo de reconstruir o “espírito da família”. Na Alemanha, Friedrich Froebel criou, em 1840, a associação das mulheres e mães, com o objetivo de favorecer uma relação positiva entre mães e crianças, promovendo os “jogos com a mãe”, uma forma inicial de educação parental, segundo Nourot (1993, citada por Gaspar, 2005). A partir daí pode assistir-se a uma crescente preocupação em torno da temática Educação Parental e a um movimento sócio-histórico-cultural da Educação Familiar para uma modalidade de intervenção desenvolvida por pessoas cada vez mais profissionalizadas e mandatadas pelo Estado.

Até às últimas décadas do séc. XX, a Educação Familiar e Parental era essencialmente concebida de uma forma “remediativa”, para famílias em risco, famílias multiproblemáticas e multidessafiadas, com o objetivo de ensinar àquela família-cliente as “boas práticas de educação”. Este modelo médico, tem vindo a ser substituído por um modelo de tipo sociocultural, bioecológico, multissistémico, baseado nas potencialidades. Com esta mudança, a Educação Familiar começa a ser concebida como “um conjunto de atividades educativas e de suporte que ajudem os pais ou futuros pais a compreenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos e aumente a qualidade das relações entre eles (Pugh et al.,1997, citado por Gaspar, 2005).

Podemos afirmar que, ao longo dos últimos anos, se efetuou uma evolução/mudança de uma intervenção de tipo clínica para uma de tipo educacional. Neste contexto, alguns autores contestam mesmo que se continue a utilizar o termo “Educação Parental”, por se encontrar muito ligado ao modelo médico inicial, propondo-se a sua reformulação e um reinvestimento neste domínio de trabalho de parceria com as famílias (cf. Dunst, 1999; Kaiser et al., 1999; Mahoney et al., 1999; Turnbull et al., 1999; Wintow et al.,1999, todos citados por Gaspar 2005).

Evans, em 2007, no relatório promovido pela UNESCO refere que os *parenting programmes* têm um impacto positivo na criança, nos pais e frequentemente também em quem facultava estes serviços, reconhecendo a pertinência destes programas. Feita esta síntese do percurso realizado

nesta área até à atualidade podemos afirmar que neste início de séc. XXI a formação/educação conquistou um papel importante e que muito há a fazer para que este serviço chegue a mais famílias e passe a ser um *bem* de fácil acesso e generalizado. Assim, esta “educação” que geralmente é dirigida às famílias de risco, chegará às famílias “pouco problemáticas” e “pouco desafiadas” dando a todas a possibilidade de participar e usufruir de intervenção socioeducativa, sendo substituído o caráter “remediativo” por um caráter “preventivo”, “promotor de sucesso escolar” e “promotor de bem-estar” (influência da psicologia positiva).

3. POLÍTICAS DE APOIO À PARENTALIDADE POSITIVA E À EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO PARENTAL

Com o objetivo de dar resposta às necessidades de educação e de promoção do bem-estar e desenvolvimento integral das crianças e jovens foram desenvolvidas políticas sociais que integram o apoio socioeducativo dos pais através da promoção de programas de intervenção ou aconselhamento no que diz respeito à Educação Parental. (Abreu_Lima et al, 2010)

Um dos pilares da sustentabilidade das ações legislativas é o quadro normativo da *Convenção dos Direitos da Criança*, porque avança com um leque de diretrizes, recomendações e orientações, com o qual os países que a assinaram se comprometeram e que se reflete no texto da nossa Constituição da República Portuguesa. Outro pilar é o Conselho da Europa que tem vindo a promulgar recomendações para promover uma parentalidade positiva, visto ser a que melhor respeita os direitos das crianças.

3.1. O Conselho da Europa enquanto promotor da Parentalidade Positiva

O Conselho da Europa é a organização internacional que tem como missão o desenvolvimento de princípios comuns e democráticos baseados, entre outros, nos referidos Direitos da Criança e Direitos Humanos. O documento “Uma estratégia nacional integrada”, promovida pelo *Council of Europe*, faculta a seguinte informação:

Em 2005, por ocasião da Cimeira de Varsóvia, os Chefes de Estado e de governo solicitaram ao Conselho da Europa que:

- Promovesse efetivamente os direitos da criança e respeitasse plenamente as obrigações da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança;
- Integrasse plenamente os direitos da criança em todas as políticas do Conselho da Europa e coordenasse todas as atividades do Conselho da Europa relacionadas com as crianças; e

- Erradicasse todas as formas de violência contra as crianças, em particular lançando um plano de ação trienal e medidas específicas contra a exploração sexual das crianças.

O lançamento do programa “Construir uma Europa para e com as crianças”, lançado em 2006, constituiu uma resposta a este mandato, que foi definido mais precisamente na sua Estratégia para 2009-2011, adotada em Estocolmo. O objetivo principal do programa é ajudar os diversos decisores e atores a elaborar e implementar estratégias e políticas nacionais globais que promovessem os direitos da criança e erradicassem todas as formas de violência contra as crianças, respeitando a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e tal como recomendado pelo Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas e pelo Estudo do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre a Violência contra as Crianças.

O Conselho da Europa, reunido em Lisboa em 2006, deixou a Recomendação 2006 (19), com a qual foi dado um passo decisivo para o reconhecimento da relevância da Parentalidade Positiva, a qual é reconhecida como: “O comportamento parental que respeita os melhores interesses e direitos das crianças, tal como estabelecidos pela Convenção das Nações Unidas, a qual também reconhece as necessidades parentais e os apoios que lhes devem ser dados. A figura parental positiva cuida, capacita, orienta e reconhece as crianças como indivíduos de direitos. A parentalidade positiva não é parentalidade permissiva: define os limites que a criança necessita para a apoiar no desenvolvimento máximo do seu potencial. A parentalidade positiva respeita os direitos das crianças e a necessidade de serem cuidadas num ambiente não-violento” (Gaspar 2012)

Para além de elaborar um conjunto de princípios que estão na base do conceito de parentalidade positiva, e de reconhecer que há uma diversidade de formas positivas de cuidarmos das nossas crianças, o Conselho da Europa foi mais longe e em 2006 elaborou uma Recomendação (Recomendação 2006 (19) *Committee of Ministers Recommendation*), que fomenta o desenvolvimento e a implementação de um conjunto de medidas de apoio à parentalidade positiva pelos estados membros.

Outra iniciativa foi a campanha de sensibilização pan-europeia contra os castigos corporais das crianças sob o lema “*Raise your hand against smacking*” (Levante a mão contra as palmadas), lançada pelo Conselho da Europa a 15 de Junho de 2008 em Zagreb, na Croácia.

Os ministros, com responsabilidade nos assuntos da família, dos estados membros do Conselho da Europa, reafirmaram a centralidade das crianças e das famílias nas políticas europeias com a discussão do tópico “*Public Policies Supporting the Wish to Have Children: Societal, Economical and Personal Factors*” em 2009, em Viena. Mais recentemente, em Novembro de 2011, ocorreu no Mónaco a “*Conference on the Council of Europe Strategy for the Rights of the Child 2012-2015*”, sendo uma das linhas estratégicas da construção de uma Europa “Com e para as Crianças” a

intencionalmente designada iniciativa “*Children’s rights start at home: strong families for strong children*” (Gaspar 2012)

3.2. A Constituição da República Portuguesa e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

A *Constituição da República Portuguesa* de 2 de abril de 1976, (revista por Leis Constitucionais desde 82 até 2001 em 12 de dezembro), vincula-se nos termos do nº 2 do artigo 8º, a respeitar os princípios universais que consagram os interesses da criança, assim como, a promoção da autonomia e a capacidade da família de assumir as responsabilidades resultantes da filiação. A relação estreita entre os direitos da criança e dos pais, parte do consenso de que a família é o núcleo-base da organização social responsável pelo crescimento, bem-estar e proteção da criança, como consta nos artigos 36º (Família, Casamento e Filiação), 67º (Família), e 69º (infância).

Oatendimento familiar é um direito garantido na legislação portuguesa e a Educação Parental aparece nas políticas públicas como estratégia de proteção e promoção do bem-estar de crianças e adolescentes. Segundo a *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo* (LPCJP) (Lei n.º 147 de 1 de Setembro de 1999), os órgãos competentes podem prestar apoio aos pais ou outros familiares quando a criança ou adolescente é considerado em situação de perigo:

“Artigo 39.º Apoio junto dos pais

A medida de apoio junto dos pais consiste em proporcionar à criança ou jovem apoio de natureza psicopedagógica e social e, quando necessário, ajuda económica.

Artigo 40.º Apoio junto de outro familiar

A medida de apoio junto de outro familiar consiste na colocação da criança ou do jovem sob a guarda de um familiar com quem resida ou a quem seja entregue, acompanhada de apoio de natureza psicopedagógica, social e, quando necessário, ajuda económica.

Artigo 41.º Educação Parental

1 - Quando sejam aplicadas as medidas previstas nos artigos 39.º e 40.º os pais ou os familiares a quem a criança ou o jovem sejam entregues podem beneficiar de um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais.

2 - O conteúdo e a duração dos programas de Educação Parental são objeto de regulamento.”

O apoio a prestar aos pais refere nesta Lei, no artº 41, os programas de Educação Parental. Estes são caracterizados como um apoio de natureza psicopedagógica e social, a lei distingue-os do apoio económico, preconizando a sua aplicação aos pais quando tenham sido propostas medidas de apoio em meio natural de vida (artº 39) ou em situações em que a criança possa estar sob a

responsabilidade de um familiar (artº 40) (Abreu-Lima, et al 2010). Contudo, o texto do referido artigo não tem um teor prescritivo enunciando apenas os potenciais destinatários da Educação Parental e volvida mais de uma década continuamos sem obter informações relativas ao conteúdo e duração dos programas, ou qualquer outro aspeto mais esclarecedor relativamente a esta legislação. O único passo dado pelos nossos governos na sequência da legislação emanada foi o estabelecimento de protocolos com cinco escolas do ensino superior, que enquadrava a elaboração de recomendações com vista a essa mesma regulamentação (Gaspar 2011).

Muito há a fazer a nível nacional e mesmo internacional nesta luta pela generalização de uma parentalidade positiva. Queremos reforçar a ideia da relevância da coordenação interministerial e transnacional nas diversas fases de implementação destas políticas, sendo de destacar a urgência da divulgação de boas práticas (que podem passar pela Formação Parental) e de um maior conhecimento sobre orientações relativas à prática de uma parentalidade positiva. Com o objetivo de criar as melhores condições possíveis à parentalidade positiva, a Recomendação adverte para a necessidade de que todos os profissionais que trabalham com crianças e jovens recebam formação e orientações sobre como pôr em prática a parentalidade positiva (Abreu-Lima, et al, 2010).

4. TIPOLOGIAS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARENTAL

Surgindo a necessidade de organizar este novo campo de intervenção, em que as intervenções dirigidas aos pais e os seus objetivos, métodos e fundamentações são extremamente diversificados, e com o objetivo de compreender a concetualização da intervenção parental é pertinente proceder a uma clarificação sobre as diferentes tipologias de Educação Familiar. Passamos a apresentar uma síntese de quatro tipologias a partir das abordagens propostas por Gaspar (2005) de: Pugh e colaboradores (1994), Boutin e Durning (1994), Smith (1997) e Kumpfer (1999) (todos citados por Gaspar 2005).

4.1. A Tipologia de Pugh et al (1994)

De acordo com Pugh e colaboradores (1994) a Formação Parental deve integrar a intervenção com jovens antes de serem pais, durante a gravidez e transição para a parentalidade numa perspetiva de prevenção e a intervenção pode realizar-se com pais e filhos em simultâneo ou só com pais.

TIPOLOGIA DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARENTAL Pugh et al (1994)			
Intervenção com jovens antes da concepção <i>(family life education)</i>	Apoio durante a gravidez e transição para a parentalidade <i>(Preparation for family life)</i>	Trabalho com pais e seus filhos <i>(Support for parents)</i>	Educação Parental <i>(Parent and Parenting education)</i>
		<ul style="list-style-type: none"> - Grupos e cursos de Educação Parental abertos - Cursos para pais implementados por especialistas - Programa de cooperação casa-escola 	

Figura 1 - Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Pugh et al 1994, citado por Gaspar 2005)

Relativamente à intervenção ao nível do grupo de pais, esta realiza-se através da constituição de grupos diferenciados (*Support for parents / Parent or parenting education*), como consta na Figura 1, que podem assumir o formato de um curso de Educação Parental aberto; um curso dinamizado por especialistas e/ou um programa de cooperação com a escola. Nestes últimos programas é valorizado o envolvimento parental no contexto educativo da criança (desde a creche, passando pelo jardim – de – infância até à escola). Merece ainda destaque, a intervenção dirigida a jovens antes de serem pais (*Family life education*) e intervenção com o objetivo de apoiar a gravidez e transição para a parentalidade (*Preparation for family life*).

4.2. A Tipologia de Boutin e Durning (1994)

A tipologia de Boutin e Durning foi uma das primeiras tipologias da Educação Parental a ser elaborada e é uma das mais completas. A inscrição institucional, a orientação geral e os métodos de educação e procedimentos são, para estes autores, as três grandes dimensões em torno das quais foi construída esta tipologia da qual resultam 15 sub dimensões. Quanto ao enquadramento institucional, este integra as sub dimensões referentes aos serviços institucionais, à participação parental, ao estatuto e à formação dos interventores, e ao enquadramento institucional e supervisão

dos interventores. Os tipos de intervenção, consideram-se os quadros teóricos, os motivos da intervenção, o nível de intervenção, o processo familiar visado e o processo de mudança privilegiado. No que diz respeito aos métodos e procedimentos, consideram-se os métodos pedagógicos, o local de frequência e duração da intervenção, os parceiros familiares privilegiados, o tipo de atividades realizadas, as modalidades de gestão ou co – gestão dos procedimentos e o tipo de relacionamento nas relações entre interventores e participantes, como ilustra a seguinte figura.

TIPOLOGIA DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARENTAL Boutin e Durning (1994)		
1 ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	2 TIPOS DE INTERVENÇÃO	3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS
<p>1.1.- Serviços institucionais implicados</p> <p>1.2.-Participação parental</p> <p>1.3.Estatuto e formação dos interventores</p> <p>1.4.- Enquadramento institucional e supervisão dos interventores</p>	<p>2.1.-Modelos/conceitos teóricos de referência</p> <p>2.2.-Motivos na origem da intervenção</p> <p>2.3.-Nível de tratamento do motivo</p> <p>2.4.-Processo de mudança privilegiado</p> <p>2.5.-Processo intrafamiliar visado</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD 2.5[2.5.-Processo intrafamiliar visado] --> 2.5.1[2.5.1. Desenvolvimento e saúde humanos] 2.5 --> 2.5.2[2.5.2. Aptidões sociais] 2.5 --> 2.5.3[2.5.3. Gestão da casa] 2.5 --> 2.5.4[2.5.4. Autoconhecimento] </pre> </div>	<p>3.1.-Métodos pedagógicos</p> <p>3.2.-Local frequência e duração</p> <p>3.3.-Parceiros familiares privilegiados</p> <p>3.4.-Atividades efetuadas</p> <p>3.5.-Modalidades de gestão ou cogestão dos procedimentos</p> <p>3.6.-Relações entre interventores e participantes</p>

Figura 2 - Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Boutin & Durning, 1994 citados por Gaspar 2005).

4.3.A tipologia de Smith

Smith (1997) inclui na sua tipologia apenas os programas explicitamente desenvolvidos para ajudar os pais no desenvolvimento das suas aptidões parentais, que utilizam um formato grupal. São relativamente estruturados e formais, e podem ser replicados com outros grupos de pais. Os programas são classificados em função do conteúdo e do público-alvo (cf. Figura 3):

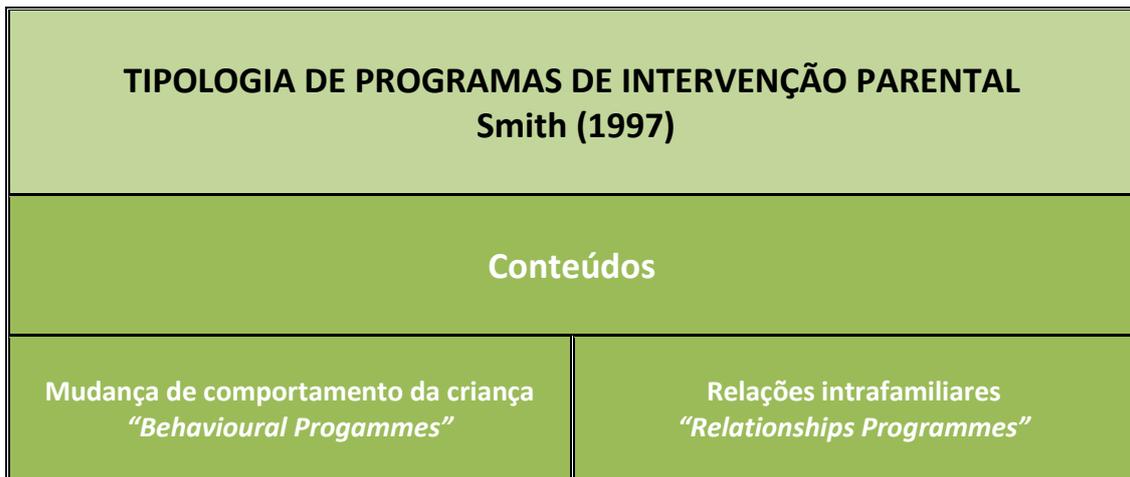


Figura 3 - Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Smith 1997, citada por Gaspar 2005)

4.4.A tipologia de Karol Kumpfer

Kumpfer (1999) teve como objetivo criar linhas orientadoras para os interessados em planificar programas de intervenção parental ou outros intervenientes a nível social e político. Foram considerados dois aspetos: a idade da criança e a gravidade do problema da criança ou da família (cf. Figura 4)

TIPOLOGIA DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARENTAL Kumpfer (1999)	
INTERVENÇÕES FAMILIARES PREVENTIVAS (Family Prevention Approaches)	INTERVENÇÕES PARENTAIS (Parenting Approaches)
<ul style="list-style-type: none"> -Programas de treino de aptidões da família <i>(Family Skills Training Program)</i> -Programas de educação familiar <i>(Family Education Programs)</i> - Terapia Familiar <i>(Family Therapy)</i> - Serviço de apoio à família <i>(Family Services)</i> - Programas de preservação familiar <i>(Family Preservation Programs)</i> -Intervenções para substitutos parentais 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de treino parental comportamentais <i>(Behavioral Parent Training Programs)</i> - Programas de educação parental <i>(Parent Education Programs)</i> - Educação Parental no domicílio <i>(Parent aid or Home Parent Eduation)</i> - Envolvimento Parental <i>(Parent Involvement)</i> - Programas inspirados em modelos técnicos específicos <i>(ex. Adlerian Parenting Programs)</i>

Figura 4 - Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Karol Kumpfer, 1999, citada por Gaspar 2005).

Segundo Kumpfer as intervenções distinguem-se de acordo com os seus destinatários. As intervenções destinadas às famílias são de caráter preventivo, já que tem como objetivo a prevenção da ocorrência de problemas / dificuldades. As estratégias consistem no treino de aptidões familiares, da educação familiar, terapia familiar, da prestação de serviços de apoio à família e de intervenções dirigidas aos substitutos familiares. Estas intervenções parentais podem assumir a modalidade de programas de treino comportamental, de educação, de suporte, de domiciliários e de formação a partir de modelos técnicos específicos, ou seja, modelos teóricos da Psicologia (Borges 2010).

5. OBJECTIVOS E ÊNFASES DAS INTERVENÇÕES DE FORMAÇÃO/ EDUCAÇÃO PARENTAL

De acordo com Fine e Henry, (1989) na introdução de *The Second Handbook for Parent Education*, os objetivos e as atividades das sessões dos programas de Educação/Formação Parental podem incluir um vasto leque de áreas e conteúdos, que podem ser desde o bem-estar e saúde da criança, até à forma como sobreviver emocionalmente ao síndrome de ninho vazio, ou seja, como lidar com a saída dos filhos de casa da família. Um estudo efetuado sobre os programas de Educação Parental (Fine & Brownstein, 1983, citado por Fine & Henry, 1989) revelou que geralmente é dada ênfase a uma ou mais das seguintes áreas: partilha de informação; ensino de estratégias; promoção de autoconhecimento e resolução de problemas. As sessões podem ser sistematizadas de acordo a ênfase dada a cada uma das áreas, podendo obviamente coexistir num mesmo programa, diferentes áreas e objetivos.

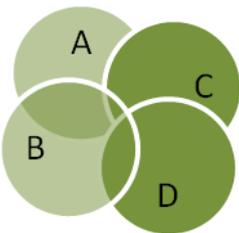
Procedimentos	Áreas de conteúdos	Procedimentos
<p>A. <u>Partilha de informação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Palestra - Debates em grupo - Leitura de materiais 		<p>C. <u>Promoção de auto conhecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Debates em grupo - Atividades individuais ou em grupo - Exercícios de auto análise - Uso de diário (de bordo)
<p>B. <u>Aquisição de estratégias educativas.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrações-prática-<i>feedback</i> - Materiais de leitura - Debates 		<p>D. <u>Resolução de problemas.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos de casa- relatos-<i>feedback</i> - Observação sistemática –<i>feedback</i> - Debates - <i>Follow up</i>

Figura 5 - Ênfases dos programas segundo Fine & Henry (1989)

- A. Partilha de informação** acerca de marcos desenvolvimentais, práticas educativas, relação escola-família, cuidados de saúde, etc.
- B.** A partilha de informação não é geralmente suficiente para a **aquisição de estratégias educativas**, ou seja, para promover mudanças no comportamento dos pais. Não basta dizer aos pais como atuar, há que recorrer a estratégias como o *role-play*, exemplos modelares, à representação, etc... já que se aprende muito melhor atuando, do que só ouvindo. É essencial o treino de estratégias e competências como, o elogio, a negociação, estabelecimento de limites, o reforço positivo, etc: Alguns autores entendem a formação de pais precisamente nesta linha. Por exemplo, nas palavras de Vila (1998, citado por Cruz & Ducharme 2006), os programas de formação de pais caracterizam-se pela realização de um conjunto de atividades voluntárias de aprendizagem com o objetivo genérico de aprender modelos adequados de práticas educativas e/ou modificar e melhorar as práticas já existentes, promovendo a aquisição de comportamentos positivos e a eliminação de comportamentos considerados inadequados nos filhos.
- C. A promoção de autoconhecimento dos pais**, ou seja, da reflexão e tomada de consciência das razões subjacentes aos comportamentos parentais, como por exemplo, quais os valores educativos que orientam a sua ação parental, quais os sentimentos envolvidos ou de que maneira a forma como se foi educado pelos seus pais tem influência na forma como se lida com os próprios filhos. Fine e Jennings (1985) descrevem no seu artigo algumas técnicas para aplicar nos programas de Educação Parental, que visam ajudar os pais a libertarem-se emocionalmente das suas próprias experiências parentais (vivas enquanto educandos) e procurar ir ao encontro de práticas educativas mais adequadas e das necessidades da sua família.
- D.** Neste quarto domínio da Educação Parental, a promoção de um treino de **resolução de problemas**, é aplicável a um leque diversificado de situações problemáticas. Consiste na identificação do problema, a exploração de opções de resolução, a antecipação das consequências de cada tipo de resolução, a seleção e implementação de um plano, a avaliação da eficácia do plano depois dele implementado. Outro aspeto importante é o *feedback* por parte do formador, após a implementação das estratégias definidas.

Noutra perspetiva da Educação Parental, em que este processo pode ser definido como um meio de 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, citado por Abreu-Lima et al, 2010), a relação de objetivos surge em moldes diferentes. Cada programa poderá incluir diferentes objetivos, conteúdos e métodos, no entanto, os programas de educação contêm geralmente os seguintes **objetivos específicos**:

- informar e orientar os pais sobre o desenvolvimento e a socialização da criança;
- prevenir problemas de desenvolvimento da criança e promover as relações familiares;
- capacitar os pais com estratégias relacionadas com o controlo do comportamento da criança;
- estimular a participação dos pais na aprendizagem e experiência escolar da criança;
- prestar apoios específicos a famílias de crianças com problemas de desenvolvimento;
- proporcionar apoios sociais na comunidade.

6. PRESSUPOSTOS E FORMATOS DA EDUCAÇÃO PARENTAL

Subjacente aos programas de Educação/Formação Parental existem dois **pressupostos** que vale a pena referir:

1) Os pais são considerados determinantes no desenvolvimento harmonioso (ou problemático) dos seus filhos, apesar de cada vez mais cedo outros educadores intervirem na vida das crianças (desde a entrada na creche). Os pais são responsáveis pela sobrevivência, bem-estar e desenvolvimento das crianças (Bornstein, 1995, citado por Cruz & Ducharme 2006), assumindo diversas funções:

- prestação de cuidados básicos relacionados com a alimentação, abrigo, higiene e saúde;
- organização do mundo físico da criança relativo aos espaços e aos objetos;
- criação de oportunidades para que a criança estabeleça relações sociais adequadas;
- o uso de estratégias de estimulação da criança para que esta se envolva e compreenda o mundo que a rodeia.

Investir na formação de pais no sentido de os tornar competentes na realização destas funções educativas será uma garantia de melhores resultados desenvolvimentais nas crianças. A intervenção afeta os pais nas suas ações educativas e estes afetam os seus filhos.

2) 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,

serão alvo de generalização para o contexto da interação quotidiana com os filhos, de tal maneira que seja possível observar nestes uma mudança positiva. A avaliação da eficácia dos programas deve assim incidir sobre os resultados observados tanto nos pais, como nos filhos (Cruz & Ducharme 2006).

Os programas de Formação Parental podem apresentar diferentes **formatos** e modalidades ou ser aplicados de vários modos conforme passamos a referir:

- intervenção individualizada associada a um registo de aconselhamento;
- intervenção em grupos, utilizando formatos mais ou menos estruturados ou estandardizados;
- intervenção baseada em meios de comunicação (e.g., rádio e televisão), com utilização de material escrito do tipo manuais ou brochuras informativas;
- a formação e a implementação de competências podem ser trabalhadas em simultâneo ou pode ser feita primeiro a formação e só depois a implementação;
- os programas podem ser levados a cabo em ambientes profissionais (clínicas, escolas, universidades) ou implicar visitas ao domicílio;
- podem adotar uma abordagem dedutiva (procedendo de situações mais gerais para as mais particulares) ou uma abordagem indutiva (do problema mais específico para o princípio genérico);
- colocar a ênfase nos conteúdos ou nos processos, sendo obrigatório neste último caso, o treino de competências e o registo do mesmo em suporte vídeo (Popkin, 1989);

As intervenções grupais são geralmente consideradas as mais vantajosas já que diminuem os sentimentos de isolamento. É dada a possibilidade de partilha de experiências semelhantes, assim como a possibilidade de modelagem e apoio mútuo entre os elementos do grupo (Abreu-Lima et al, 2010).

7. TIPIFICAÇÃO DE PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EM PORTUGAL

Em Portugal é também o formato grupal que geralmente é escolhido para as intervenções de Educação Parental. O seu grau de estruturação ou estandardização são muito diferenciados, assim como os seus conteúdos e pressupostos teóricos. De acordo com o grau de estruturação de conteúdos e de procedimentos e das condições de replicação, citaremos um estudo que procedeu à seguinte tipificação (Abreu-Lima, et al 2010):

- **Intervenções internacionais estandardizadas:** correspondem a programas internacionais validados e baseados em evidência, que foram traduzidos e adaptados para a língua portuguesa; apresentam um conjunto de conteúdos, procedimentos e instrumentos claramente definidos (e.g.,

manuais, vídeos, sugestões de dramatizações), que podem ser replicados conforme o que foi definido pelos autores (e.g. “Anos Incríveis”; “Fortalecimento de Famílias”, “Construir Famílias”);

- **Intervenções nacionais estandardizadas:** consistem em programas nacionais, construídos com base em adaptações de programas internacionais estandardizados e outros contributos; não são programas baseados em evidência, pois não foram ainda testados, suficientemente, do ponto de vista científico, embora incluam um conjunto de conteúdos e procedimentos bem definidos, o que permite a sua replicação (e.g. “Mais família”; “Em Busca do Tesouro das Famílias”, “Missão C);

- **Intervenções estruturadas:** são programas construídos “à medida” dos participantes, após a identificação das necessidades pelos técnicos e pelos próprios participantes; incluem, com maior ou menor detalhe, conteúdos, procedimentos e materiais que poderão permitir a sua relativa replicação (e.g., Tear, Trampolim);

- **Intervenções flexíveis:** correspondem a intervenções com um grau de estruturação prévio reduzido, desenvolvidas em função das necessidades específicas do grupo alvo; algumas destas intervenções vão sendo construídas à medida que a intervenção decorre, em função dos interesses e necessidades expressas pelos participantes, bem como das propostas dos dinamizadores (e.g., Escola de Mães; Parentalidades). Devido à falta de estruturação prévia, assim como de material de suporte escrito, será difícil replicar este tipo de intervenção que, também por essa razão, se torna impossível designar como programa de Educação Parental (Abreu-Lima, et al, 2010).

8. NÍVEIS DE NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO PARENTAL

Com base em reflexões desenvolvidas por Kroth (1989) assim como no relatório solicitado pelo DfES (2006) *The Market for Parental & Family Support Services*, são apresentados quatro níveis que permitem enquadrar a intervenção parental em função das necessidades específicas das crianças e dos pais (cf. Figura 6).

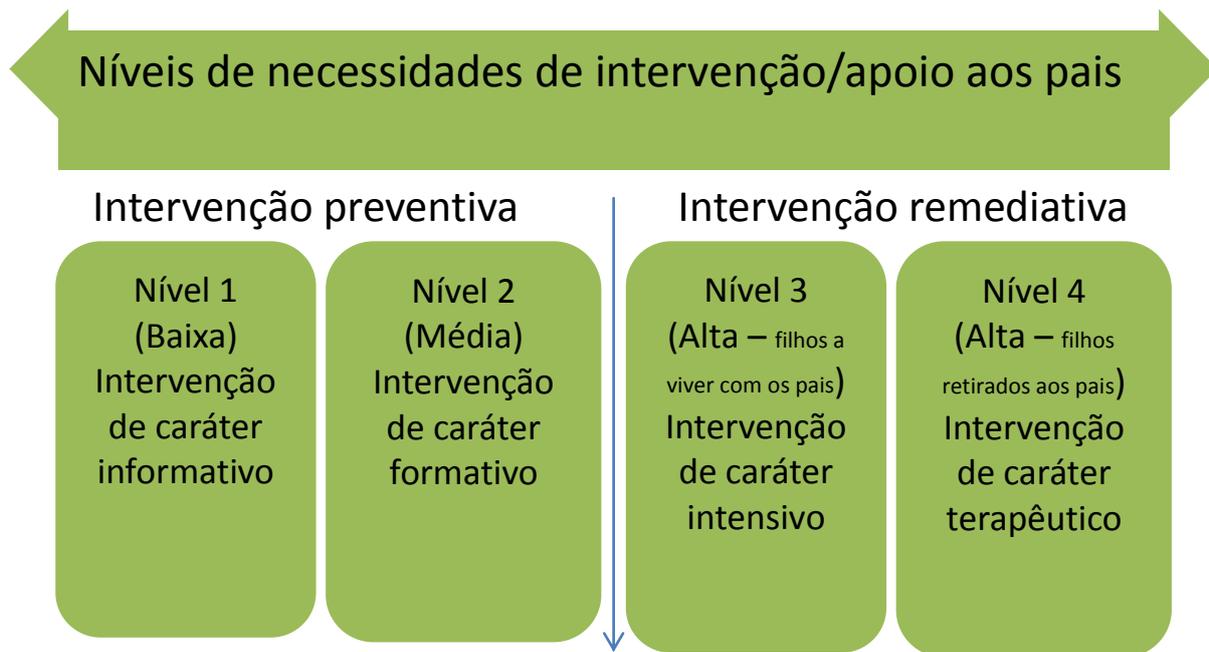


Figura 6 - Modelo de definição de quatro níveis de intervenção parental

Nível 1 – No primeiro nível, pode-se enquadrar a intervenção de caráter informativo, genérico, inerente à própria condição da parentalidade e sem ter em linha de conta as características específicas das crianças. Todos os pais devem estar informados acerca dos seus direitos e deveres como pais, assim como estar conscientes das regras básicas da educação de crianças. Esta informação de caráter genérico é transmitida através dos mass media e está acessível a praticamente todos os pais. As reuniões de pais promovidas regularmente nas escolas e/ou noutros locais de formação/educação dos jovens, tem como objetivo informar os pais e são integráveis neste primeiro nível de intervenção (Cruz & Ducharme 2006).

Nível 2 - O nível dois, tem um caráter formativo e é um número razoável de pais que procuram este tipo de apoio. Este tipo de serviço prende-se basicamente com dois tipos de situações: - o fato de os filhos apresentarem alguns comportamentos que poderiam ser designados de baixo risco, identificados pelos próprios pais, e/ou por outros adultos que prestam cuidados à criança; - o fato de alguns pais estarem mais conscientes da sua tarefa de educadores e procurarem sempre que possível uma oportunidade para refletir sobre ela. Muitos pais querem saber o mais possível acerca dos seus filhos, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, à forma como lidar com situações de rotina, etc. A maioria dos pais consegue lidar com as dificuldades colocadas pela educação dos filhos sem ser necessário recorrer a uma ajuda especializada. (Cruz & Ducharme 2006)

Este nível continua a ser universal e voluntário, mas, a identificação da necessidade de apoio parte por vezes de um profissional (Abreu-Lima et al, 2010).

Nível 3 - Este nível de intervenção destina-se a um número mais restrito de pais, nomeadamente aos que apresentam dificuldades em lidar com alguns comportamentos dos seus filhos, comprometendo o seu desenvolvimento adequado. A diferença entre este nível e o nível anterior consiste na existência de comportamentos indicadores de inadaptação. A ausência de regras e limites e /ou a superproteção das crianças são dois exemplos de situações, em que os pais podem constituir um alvo neste nível de intervenção. Para promover uma melhor qualidade da relação educativa e o desenvolvimento da criança, estes pais são levados a trabalhar estratégias de interação com os seus filhos, a fim de evitar que os comportamentos sinalizados se venham a agravar. (Cruz & Ducharme 2006) Neste nível as intervenções indicadas ou seletivas, já não são universais nem preventivas. Estas intervenções geralmente não são voluntárias, sendo frequentemente impostas, podendo mesmo haver o recurso a penalizações, tais como, corte dos apoios financeiros do Estado e até mesmo a perda da própria guarda da criança (Abreu-Lima et al, 2010).

Nível 4 - Este nível aplica-se a um reduzido número de casos. Nestes casos os pais procuram ajuda específica face a alguns comportamentos problemáticos da criança e em que urge a ajuda de um terapeuta. Um exemplo são as crianças com necessidades educativas especiais, e/ou as crianças com comportamentos assinalados como desadaptativos, em que a trajetória de desenvolvimento da criança está colocada em risco. Estes pais são indicados para uma intervenção terapêutica, podendo a intervenção ser apenas dirigida aos pais, ou aos pais e à criança, envolvendo por vezes até toda a família (Cruz & Ducharme 2006). Trata-se de uma intervenção que tem como objetivo a capacitação de um sistema parental a quem por vezes foi retirada a guarda da criança, procurando-se fomentar a reunificação familiar e potenciar o retorno da criança (Abreu-Lima et al, 2010).

De acordo com o nível de necessidades identificado, terão de ser adequadas as estratégias a utilizar, assim como terá de ser considerado o grau de formação dos técnicos a implementar a intervenção. Nos níveis de intervenções de carácter terapêutico e remediativo as intervenções só devem ser dinamizadas por profissionais (psicólogos e psiquiatras, com formação clínica especializada) preparados e treinados para este efeito, já que que as intervenções são planeadas em função das particularidades de cada caso. Para os técnicos que trabalham com famílias que necessitam de intervenções informativas e preventivas, as exigências poderão não ser tão elevadas, muito embora precise de competências que lhe permitam identificar os casos terapêuticos, a fim de proceder ao respetivo encaminhamento. A intervenção nos níveis preventivos é normalmente dinamizada por profissionais especializados em questões educativas, ficando aqui a nossa sugestão

de se proceder ao investimento em formação nesta área para professores que se disponibilizem para dinamizar ações de formação em contexto escolar. Para além destes recursos mais formais existem imensas fontes de informação/ formação, tais como, palestras e reuniões de pais nas escolas, revistas ou livros especialmente dedicados a estas questões, programas sobre questões de educação na rádio e na televisão, endereços de Internet e as conversas mais ou menos informais com outros pais (Cruz & Ducharne 2006).

9. MEDIADORES/DINAMIZADORES/FORMADORES PARENTAIS E/OU FAMILIARES, QUE PERFIL? QUE FORMAÇÃO?

Após a reflexão sobre o grau de necessidades que as famílias apresentam relativamente a uma intervenção socioeducativa, passaremos a refletir sobre a exigência de um perfil e de um trabalho de atualização e formação permanentes dos técnicos que trabalham com as mesmas. Trabalhar com famílias é uma modalidade de intervenção complexa e desafiadora, na medida em que lida com uma instituição social em permanente mudança de formatos e significados (Campos & Garcia, 2007, citado por Garcia 2012).

Vejamos, então, a evolução deste conceito e várias perspetivas do mesmo. De acordo com um estudo de revisão realizado por Gaspar 2005, na América do Norte os “*parent trainer*” ou “*parent educator*” constituem um grupo profissional muito específico, enquanto que, na Europa isso não se verifica e os mesmos provêm de diferentes tipos de formação inicial (por exemplo: medicina, enfermagem, serviço social, psicologia, pedagogia, educação). Por isso muitos programas incluem e/ou exigem uma formação específica para os profissionais que os vão implementar. Num dos exemplos destas formações referidas por Smith (1997), entre os pré-requisitos para a fazer encontram-se:

- experiência prévia com pais e crianças;
- aptidões bem desenvolvidas de comunicação e resolução de problemas;
- consciência suficiente das suas próprias experiências como crianças, pais e da vida familiar;
- capacidade e disponibilidade para partilhar e escutar, de forma positiva, experiências pessoais de transição para a parentalidade, parentalidade e vida familiar, sem juízos de valor;
- capacidade de começar “onde se encontra cada pai/mãe”.

No mesmo estudo de revisão, Kumpfer (1999) é citado referindo que: “a eficácia de um programa está altamente ligada à eficácia pessoal do educador/formador e às suas características”.

Mesmo existindo pouca investigação neste domínio, os resultados apontam para nove características essenciais dos profissionais para a eficácia do programa:

- 1) aptidões de comunicação e de escuta;
- 2) afeto positivo, autenticidade e empatia;
- 3) abertura à experiência e capacidade de partilhar;
- 4) sensibilidade à família e aos processos grupais;
- 5) dedicação, cuidado e preocupação para com as famílias;
- 6) flexibilidade;
- 7) humor;
- 8) credibilidade;
- 9) experiência pessoal com crianças, quer como pai/mãe, quer como profissional.

Outro estudo apresentado por Gaspar 2005, o Programa de Educação Familiar implementado pela Unicef na Roménia (de 1995 a 1999 e de 2000 a 2004; Choo, 2000, p.11), revela que os interventores, independentemente da sua formação inicial, para desenvolverem um programa com eficácia e qualidade precisam de:

- conhecimentos e aptidões relacionados com o conteúdo;
- um domínio apropriado da utilização de um conjunto de métodos e estratégias, tais como *role-play*, discussão em pequenos grupos, estudo de caso, jogos, trabalho de projeto, simulação, vídeos, microensino, facilitação, entre outros.

Ainda de acordo com a mesma fonte, no Reino Unido, e considerando Smith (1996), pode concluir-se que os “*facilitadores*” dos programas provêm de várias formações, sendo os dois grupos profissionais mais representados os psicólogos educacionais e os “*health visitors*”, seguidos por profissionais de serviço social e professores. Na opinião desta autora, as competências básicas e gerais que estes profissionais devem dominar, no que se refere à implementação de programas em formato grupal, são:

- dinâmica de grupos: providenciar um ambiente de aprendizagem apoiante; ser claro nos objetivos e metas e sobre os valores que estão na base do seu trabalho; ser capaz de desenvolver estratégias para lidar com questões delicadas e de gerir conflitos; valorizar o contributo de todos os indivíduos do grupo;
- comunicação: facilitação de discussão; observação e escuta;
- algumas competências de aconselhamento: promover o autoconhecimento dos participantes e serem capazes de trabalhar com os seus próprios problemas; evitar fazer julgamentos de valor; estar consciente dos seus próprios valores e comportamentos; gerir as suas próprias emoções; ser aberto, honesto e disponível;

ter formação suficiente para acompanhar o ritmo de desenvolvimento do grupo (Smith, 1997, pp. 43-44).

Para além dos resultados dos estudos efetuados na América do Norte, onde esta área tem reunido condições mais favoráveis para uma evolução e um estudo mais sistematizado, encontramos neste estudo de revisão realizado por Gaspar 2005 também dados obtidos no Canadá (Bédard et al., 2003), na Itália (Milani, 1996, citado por Catarsi, 2003), na Alemanha (Speck, 1995, citado por Peterander, 2003), em França (Prévot & Pithon, 2003) e em Espanha (Amoros et al. 2003).

Para autores espanhóis, a Educação Parental e Familiar enquadra-se no conjunto das profissões que têm uma dimensão educativa ou socioeducativa (Educador Social). Tratando-se de intervenções socioeducativas com famílias, é exigido um rigor metodológico que facilite a realização de intervenções coerentes, que tenham em conta as particularidades das realidades daqueles com quem se está a intervir. Este fato permite garantir a qualidade e eficácia das intervenções contrariamente a ações bem-intencionadas mas sem esse rigor metodológico. É uma forma de intervenção social porque visa transformar as condições sociais que produzem essa situação – numa perspetiva que quer os indivíduos quer o contexto social são duas partes corresponsáveis pela situação a modificar – e a especificidade da sua ação educativa envolve três meios de ação:

1. A educação, a formação, o tutorado;
2. O diagnóstico da realidade educativa;
3. A planificação, avaliação e supervisão dos processos de intervenção, dos projetos, dos programas.

Segundo Rodrigo, Máiquez, Martín e Byrne (2008, citados por Garcia 2012, cf. Figura 7) as pessoas responsáveis por realizar os programas de Educação Parental, podem apresentar, para além de diferentes habilitações, diferentes posturas, nomeadamente de *especialista* ou de *mediador*. As características de cada postura estão expressas na Figura 7, considerando os autores que a postura do *mediador* é a desejável para a atuação em intervenções de carácter preventivo e de promoção da família.

A terminologia utilizada para os técnicos que atuam em programas de Educação Parental depende do contexto e da abordagem da proposta educativa. Os programas de Educação/Formação Parental realizados na Espanha, utilizam geralmente o termo *mediador* para identificar os técnicos. Em Portugal, nos programas realizados, estes técnicos são designados como *dinamizadores*, já que esta nomenclatura espelha melhor a dinâmica proporcionada pelos mesmos, que consiste na dinamização de tarefas, promoção de jogos e atividades.

Outra nomenclatura possível para identificar os técnicos que atuam em ações de Educação Parental é *educadores/formadores*, uma vez que nas dimensões expressas nos termos mediadores e dinamizadores precisam estar integrados a função educativa/formativa. Sendo assim, os

educadores/formadores de um programa de Educação Parental (professores, psicólogos, assistentes sociais, trabalhadores sociais, lideranças comunitárias...) precisam contribuir para a aquisição de conhecimentos dos participantes (formar) e mobilizar os processos e dinâmicas envolvidas na intervenção (dinamizar). Além de acolher, respeitar, compartilhar e orientar as famílias participantes, os educadores/formadores têm o papel importante de planejar, desenvolver e avaliar as ações realizadas, a fim de conferir se estas estão a atingir os objetivos da proposta educativa.

<i>Especialista</i>	<i>Mediador</i>
- Transmite o conhecimento especializado.	- Constrói o conhecimento com o grupo.
- Assume o controlo das sessões.	- Apoia a iniciativa pessoal e reforça os sentimentos de competência.
- Toma decisões e espera que os demais aceitem.	- Incentiva a negociação e a busca de consenso.
- Dá e recebe somente a informação que acredita ser necessária.	- Proporciona pistas para que os pais elaborem respostas a seus problemas.
- Faz os pais verem os aspetos em que estão equivocados.	- Parte das concepções dos pais e das mães, apoiando-os no processo de mudança.
- Proporciona técnicas concretas a problemas concretos.	- Aponta ideias e práticas alternativas para que os pais selecionem o que devem fazer.
- Assume que existe um modelo único de funcionamento familiar que todos devem seguir.	- Ajuda os pais a encontrar seu próprio modelo alternativo.

Figura 7 - Características do especialista e do mediador na Formação Parental, extraído do livro *Preservación familiar: Um enfoque positivo para la intervención com famílias* (Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008, citados por Garcia 2012).

Estes técnicos podem portanto, ser considerados educadores/formadores/dinamizadores e/ou mediadores. Estes termos completam-se e a tarefa do técnico passa por todos estes aspetos, não se podendo dizer que algum deles seja incorreto.

O mediador socioeducativo é descrito em autores como Caetano, Ferreira, Freire I., Freire T., Moreira, Silva, (2010), com características que se enquadram perfeitamente nos técnicos que atuam nas intervenções socioeducativas com pais, uma vez que o define como um agente de uma atividade fundamentalmente educativa, que o seu objetivo essencial é proporcionar uma sequência de

aprendizagem alternativa (podendo ser entre pessoas em conflito, explícito ou implícito) superando o estrito comportamento reativo ou impulsivo, contribuindo para que os participantes na intervenção adotem uma postura reflexiva. Neste sentido, podemos também assumir o mediador como promotor de uma cultura de mudança social (Munné & Mac-Cragh, 2006; Torremorell, 2008, citados por Caetano et al, 2010) que incentiva a compreensão entre os diferentes participantes neste processo, e que defende a pluralidade e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, contribuindo para a participação democrática. As práticas do mediador orientam-se, assim, no sentido da coesão social (Bonafé-Schmitt, 2009, citados por Caetano et al, 2010) – dimensão social – e da cidadania ativa – dimensão educativa.

O mediador socioeducativo incide preferencialmente nos contextos escolares, associativos e comunitários, enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas. É uma prática que ocorre em contextos educativos, tanto escolares, como de educação não formal e informal, cuja ação se pode centrar em indivíduos – e no seu desenvolvimento e inserção social – ou em grupos e comunidades – com uma dimensão coletiva e de coesão social (Luison & Velastro, 2004, citados por Caetano et al, 2010). As potencialidades do mediador para facilitar a ligação entre a escola, a família e a comunidade centram-se na valorização da comunicação com vista ao (r)estabelecimento das relações e interações inexistentes ou fragilizadas, à aceitação das diferenças, trabalhando no sentido do desenvolvimento de competências socio comunicacionais e entendimento mútuo. (Caetano et al, 2010)

Neste sentido, o papel do mediador é o de acionar redes de interação e comunicação, proporcionar as pontes, que promovam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar(-se) (Freire, 2006, citados por Caetano 2010).

São precisamente estas as potencialidades que pretendemos destacar neste trabalho. Este *mediador/dinamizador/formador/educador*, como queiramos chamar-lhe, deve apresentar estas características e deve ter consciência da pertinência do seu papel social, educativo, promotor de uma cidadania ativa, do desenvolvimento de competências socio comunicacionais e ser promotor da construção de **pontes** entre a escola e a família.

Rodrigo (2008) criou algumas grelhas que sistematizam as características e as competências necessárias a estes técnicos de apoio ou a este corpo de trabalhadores sociais (mais duas designações possíveis para a mesma função) (Caetano et al, 2010).

Construção do contexto profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disciplinar. - Características e necessidades das populações com as quais se trabalha. - A cultura de referência. - O rol profissional.
Procedimentos de avaliação e intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos e enfoques profissionais. - Programas de intervenção. - Instrumentos e protocolos. - Formulação de avaliação e divulgação de resultados
Planeamento e gestão da ação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar necessidades, planificar, tomar decisões e levar a cabo estratégias de ação. - Trabalhar na organização, na cultura de avaliação, de formação contínua, na inovação e nos processos de mudança institucional. - Mover-se desde a organização em direção a coordenação de outros campos de ação com os quais trabalha.
Relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito. - Compreensão/ empatia. - Comunicação. - Apoio. - Afeto/ Cordialidade. - Companheirismo. - Negociação. - Controle do estresse.

Figura 8 - Conjunto de saberes e competências necessários aos profissionais de apoio, extraído do livro *Preservación familiar: Um enfoque positivo para la intervención com famílias* (Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008, p.144,citados por Garcia 2012).

O processo constante de atualização do profissional sobre os conteúdos do atendimento familiar não se deve restringir à realização de cursos de capacitação e formação de curta duração. Ainda de acordo com Rodrigo, Máiquez, Martín e Byrne (2008; citados por Garcia 2012), a formação contínua do profissional deve passar pelos seguintes processos: a) Observação e reflexão das realidades vigentes, mediante pesquisa e análise do funcionamento e desenvolvimento das situações; b) Formação de conceitos e estudo sobre as observações e análises realizadas acerca da realidade concreta; c) Comprovação da implicação dos conceitos e reflexão sobre as atividades práticas; d) Experiência direta através da experimentação de novos planos, projetos, atividades e estratégias de ação. Nesta perspectiva, as experiências vivenciadas no processo de aplicação do programa de Educação Parental podem contribuir para a formação continuada dos educadores envolvidos nesta ação educativa (Garcia 2012).

Muito há ainda a fazer neste campo no nosso país. A formação destes agentes (que continuaremos a designar de dinamizadores/educadores?) não é sistemática nem suficiente. A formação pontual facultada aos dinamizadores aquando da introdução de programas de intervenção parental, é bem-intencionada, mas insuficiente. Esta formação deveria ser, antes de mais, uma disciplina universitária e fazer parte da formação de base destes dinamizadores (ver proposta de Gaspar 2011, Unidade Curricular de Educação Familiar na Área de Ciências da Educação), depois deveria ser facultada uma formação contínua e atualizada com regularidade. Estes educadores com acesso a esta formação de base e contínua, deveriam para além do trabalho direto com famílias, promover ações de formação para os outros agentes que na base da boa vontade (alguns professores, por exemplo) estão no terreno a trabalhar com as famílias e precisam urgentemente de formação e acompanhamento para desempenharem melhor o seu papel “improvisado”. Como já foi referido por outras palavras, uma formação eficaz só é possível com formadores eficazes... mais formação precisa-se!

10. INTERVENÇÕES DE EDUCAÇÃO PARENTAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Rooke et al 2004, referem um estudo sistemático efetuado por Barlow, 1997, sobre a eficácia da Formação Parental que conduziu às seguintes conclusões: 1) As taxas de sucesso vão de 0,3 a 1.3 em crianças referenciadas clinicamente, 2) os programas de formação de pais realizados em formato grupal são mais bem-sucedidos do que a formação em formato individual, 3) programas em grupo podem ser até seis vezes mais rentáveis e são mais aceitáveis por parte dos pais. Também foi constatado que as famílias são mais recetivas a se inscreverem em programas de Formação Parental, quando esta é promovida em escolas, e não em clínicas, particularmente as famílias de diferentes origens culturais ou linguísticas e as famílias de crianças com problemas mais graves (Cunningham, Bremner, & Boyle 1995, citado por Rooke et al 2004). Nestes programas para grupos de pais, em escolas e abertos a todos os pais, cria-se uma oportunidade para a construção de redes entre famílias que lidam com problemas semelhantes (Pritchard, 2000; Cunningham et al., 2000, citados por Rooke et al, 2004) e evita o dispendioso e potencialmente estigmatizante processo de triagem e identificação. Estes resultados incentivam, portanto, a promoção da oferta de Formação Parental em formato de acesso livre, em grupo, nas escolas. Ao facultarmos Formação Parental através de convites alargados, por exemplo, a um determinado ano letivo numa escola, a população alvo por excelência, (pais de alunos com comportamento anti-social) acaba por ser abrangida por esta iniciativa, sem ser diretamente convocada para o efeito evitando assim, um processo de triagem.

De acordo com Epstein, Coates, Salinas, Sanders, e Simon (1997, citados por Zenhas 2004), as escolas podem ajudar os pais a estarem mais envolvidas na educação dos seus filhos através de

parcerias entre a escola a família e a comunidade. Uma forma de o fazer é através da realização de programas de Educação Parental nas escolas, de acordo com as áreas de interesse dos pais.

Uma pesquisa realizada na Espanha, sobre estratégias de parentalidade conduzida por Martínez-González, Pérez-Herrero e Alvarez-Blanco (2006, citados por González & Ruiz 2007) mostra que 43,6% dos pais em uma amostra de 124 admitiram sentir dificuldades em entender o comportamento dos seus filhos, especialmente o dos adolescentes. Esta situação evolui no ensino secundário e verifica-se um número crescente de absentismo escolar, mau comportamento dentro da escola e insucesso escolar (Corville-Smith, Ryan Adams e Dalicandro, 1998; Chen e Kaplan, 2003; EFE, 2005, todos citados por González & Ruiz 2007), o que faz com que muitos pais se sintam culpados uma vez que sofrem a enorme pressão de expectativas sociais para educar os seus filhos (Martínez-Gonzalez, 1998, citada por González & Ruiz 2007). Muitos deles apresentam dúvidas sobre o que fazer para estimular a cooperação de seus filhos tanto em casa como na escola, sentindo que métodos do passado não funcionam nos dias de hoje.

Quando as crianças se comportam mal na sala de aula, os professores geralmente informam os pais e pedem a sua presença na escola. No entanto, muitas vezes, os pais não sabem o que fazer. O desconforto que se gera com esta situação pode impedir muitos pais de entrar em contato com a escola ou com os professores. Esta falta de comunicação pode provocar uma tensão entre pais e professores, tornando-se mais provável que se culpabilizem mutuamente pelo mau comportamento da criança. Para colmatar estes sentimentos negativos, as escolas podem ajudar os pais a melhorar as suas competências parentais, ajudando-os sentirem-se mais competente e tornarem-se mais eficazes.

Estas ideias enquadram-se na teoria do capital social (Coleman, 1990, 1997; Symeou, 2007, citado por citados por González & Ruiz 2007), que se refere à qualidade e profundidade das relações entre as pessoas de uma família ou de uma comunidade. O capital social da família encontra-se na relação entre pais e filhos (e outros membros da família) e os recursos que são gerados para promover o bem-estar da criança. Educação Parental surge como um recurso para contribuir para o desenvolvimento do capital social a partir da formação de indivíduos que possibilitam o desenvolvimento das competências necessárias para realizar um dos papéis sociais mais complexos e com responsabilidade: ser uma matriz, ou seja, ser um educador das crianças para a vida. A Educação Parental pode ser desenvolvida numa diversidade de contextos e com diferentes formatos, mas parece ser mais eficaz quando é realizada dentro das escolas, através de programas que incorporam uma metodologia ativa e participativa (Bartau, Maganto, Etxeberria & Martínez-González, 1999; Curran, 1989; Martínez-González, 1998; Martínez-González & Pérez-Herrero, 2004, todos citados por González & Ruiz 2007). Deste modo a parceria família-escola é reforçada e os pais sentem-se apoiados no desenvolvimento do seu papel parental.

Na avaliação de programas parentais desta natureza é possível observar evoluções significativas em diferentes variáveis, ficando demonstrado que os pais desenvolveram competências ao nível da assertividade, autoestima, autoconsciência, participação, autoridade e resolução de conflitos (Martins, 2008). Para além das referidas competências, são ainda atingidos vários objetivos, sendo de destacar a relação pró-ativa entre professores e pais, mais envolvimento no processo ensino aprendizagem e na vida da escola, e ainda, uma melhor relação pais/filhos. Todos estes aspetos são essenciais para a promoção de relações positivas entre as várias partes, que conduzem, em última análise ao tão desejado sucesso escolar.

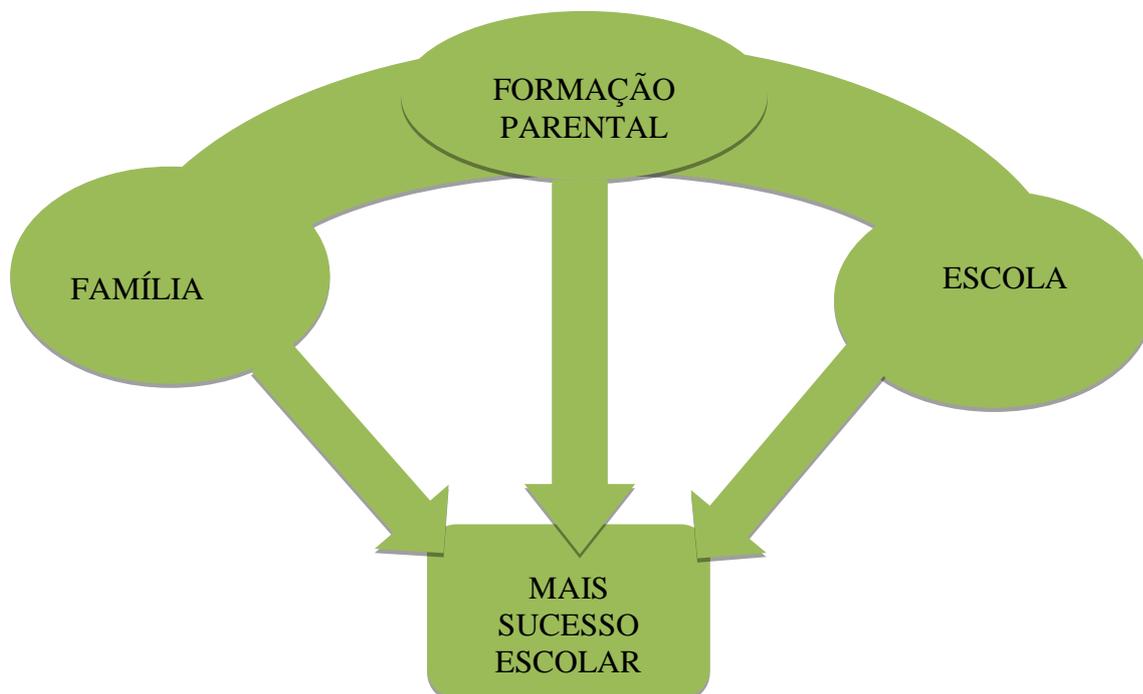


Figura 9 - Formação Parental = Ponte entre a família e a escola = mais sucesso escolar.

A promoção da Formação Parental em contexto escolar para promover os objetivos dos programas parentais e para promover mais sucesso escolar é a grande aposta deste trabalho de investigação/intervenção (cf. Figura 9). Para além dos resultados emanados da análise dos resultados dos instrumentos de avaliação, é muito gratificante observar, enquanto formadora, as mudanças que se operam nos vários intervenientes neste processo.

Estas iniciativas revelam, por parte das escolas que as dinamizam, interesse em estabelecer parceria com as famílias na busca de sintonia no processo educativo. Revelam respeito pelos parceiros e a vontade de, em conjunto, obter mais sucesso escolar.

As mães e pais que participam nas sessões de formação em contexto escolar, reconhecem o esforço da escola e valorizam-no, sentindo-se parceiros neste processo em que ambas as partes querem o melhor para os seus filhos. É importante este sentimento de união de esforços, para que se manifeste a necessidade de trabalho cooperativo entre a família e a escola. Revelam mais interesse na vida da escola e procuram informação sobre os seus direitos e deveres enquanto encarregados de educação. Manifestam um grande interesse por descobrir as melhores estratégias para se relacionarem melhor com os seus educandos e desempenharem melhor o seu papel de educadores. Estabelecem laços entre si, de modo a facilitar a partilha de angústias e alegrias inerentes à sua tarefa de educadores. Uma vez que são valorizadas algumas das suas competências parentais, contribui para uma maior autoestima e para um relacionamento mais positivo entre pais e filhos. A sensibilização para algumas estratégias como a gestão de conflitos, a escuta ativa, a promoção de mais diálogo e de respeito mútuo conduzem a um sentimento de confiança e de bem-estar no seio familiar que se revela muito gratificante para os participantes nestas iniciativas de Formação Parental.

Os professores que se deixem mobilizar para promover estas ações também saem enriquecidos deste processo. Em primeiro lugar através da busca de informação e formação para tornar possível a dinamização das sessões, são desenvolvidas competências que se revelam úteis tanto ao nível pessoal como profissional. O contato com os pais é um momento privilegiado para aproximar e estabelecer pontes entre as duas instituições, que se sentem unidas em torno do mesmo objetivo: o sucesso escolar dos alunos.

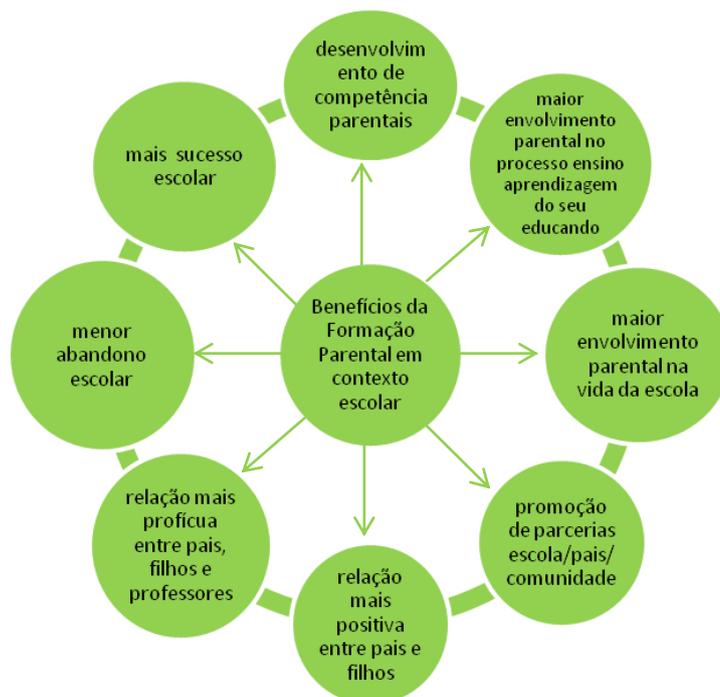


Figura 10 - Os benefícios da Formação Parental em contexto escolar

A Educação Parental é um desafio que se poderá também colocar aos psicólogos que trabalham em contexto escolar, uma vez que a alteração do comportamento dos mais novos passa, sobretudo, por um trabalho intensivo junto dos seus encarregados de educação. Todo o trabalho que for desenvolvido com os pais será uma forma de prevenir o aparecimento de muitos dos comportamentos que são considerados indesejáveis no contexto escolar. É um momento por excelência para sensibilizar para a necessidade do cumprimento de regras na sala de aulas, de colaboração no apoio à realização de tarefas propostas para casa e, sobretudo, para a colaboração no sentido de manter os alunos motivados e com uma postura positiva em relação à escola.

Os mesmos podem ainda desenvolver um trabalho colaborativo com os professores, para que estes se sintam mais preparados para enfrentar os desafios de manter uma relação positiva com alunos e pais. Seria ainda desejável que fossem colocados nas escolas um número razoável de psicólogos e pedagogos que pudessem proporcionar formação aos professores para o desenvolvimento de um trabalho articulado mais eficaz.

Professores bem formados e preparados para enfrentar os desafios educativos com que se deparam nos últimos tempos e pais mais informados/formados, descontraídos e confiantes são meio caminho andado para o bem-estar e sucesso de todos os intervenientes neste processo. Torna-se por isso urgente investir mais na formação de quem tem a difícil tarefa de educar.

CAPÍTULO 2

A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA

“O que gostaria de conservar na família no terceiro milênio são os seus aspectos mais positivos: a solidariedade, a fraternidade, a ajuda mútua, os laços de afeto e o amor. Belo sonho”.

(Michelle Perrot, 1993)

“Belo sonho, que precisa ser sonhado por muitos, pois, como disse o poeta, sonho que se sonha só, é só um sonho, mas sonho que se sonha em conjunto é realidade.”

(Cristiano Farias, 2002)

Porque queremos contribuir para que este sonho seja realidade, e uma vez que consideramos imprescindível conhecer e compreender a família contemporânea para delinear um plano de Formação Parental e tornar essa mesma formação significativa e eficaz, iremos neste capítulo contatar com diferentes formas de definir, caracterizar e sentir a família. É importante perceber os processos desenvolvimentais, **o ciclo vital da família** e **as principais tipologias de famílias** definidas através dos seus padrões comunicacionais/relacionais, assim como as suas tarefas. Outro aspecto relevante na preparação da Formação Parental é o conhecimento dos diferentes **estilos parentais** como mais adiante teremos oportunidade de verificar.

INTRODUÇÃO

Constatada a relevância de um melhor conhecimento da família, e não querendo dedicar muito tempo à sua história e percurso realizado até ao início deste milênio, pareceu-nos mais imperativo e interessante conhecer as mais atuais formas de sentir a família. Existem perspectivas niilistas, resignadas e otimistas, que certamente dependem da conceção de sociedade e de vida dos vários filósofos/autores. Para ilustrar dois extremos iremos olhar brevemente as perspectivas de Zygmund Bauman e de Luc Ferry. Numa sociedade em que os relacionamentos e o casamento são pautados pela existência do amor romântico, as perspectivas deste sentimento nestes dois filósofos são desconcertantemente antagónicas.

Para Bauman², (2004), o amor é líquido, ou seja, é um amor a partir do padrão dos bens de consumo: mantenha-os enquanto eles lhe trouxerem satisfação e substitua-os por outros que prometem ainda mais satisfação (Bauman, 2004). O amor com um espectro de eliminação imediata e, assim, também de ansiedade permanente, pairando por cima dele. Na sua forma “líquida”, o amor tenta substituir a qualidade por quantidade — mas isso nunca pode ser feito, como seus praticantes mais cedo ou mais tarde acabam por perceber. É bom lembrar que o amor não é um “objeto encontrado”, mas um produto de um longo, e muitas vezes difícil, percurso e de boa vontade. Esta caracterização do amor líquido, apresentada pelo próprio autor da obra com este nome, numa entrevista dada a Carlos Vaz Mendes deixa antever a sua visão dos relacionamentos entre as pessoas. Vivemos tempos líquidos, nada é para durar. Num mundo “líquido”, em rápida mutação, “compromissos para a vida” podem revelar-se como sendo promessas que não podem ser cumpridas — deixando de ser algo valioso para se tornarem dificuldades. Numa sociedade em que as pessoas manifestam incapacidade de estabelecer laços duradouros e fortes, preferem estabelecer laços *on line*, sem vínculo, sem compromisso, que facilmente se apagam da vida das pessoas com um clique na tecla *delete* deste nosso mundo tecnológico. A família, pode apagar-se, e estando também em estado líquido, parece diluir-se ou evaporar-se na sociedade contemporânea.

Numa entrevista submetida ao tema “Viver no século XXI”, Luc Ferry³ apresenta um discurso completamente divergente do acima referido. Contrariamente à tônica pessimista e desencantada de Bauman, Ferry revela-se otimista e confiante. Segundo este último, a família moderna fundada no casamento de amor é uma instituição muito recente. No Antigo Regime não existia o casamento por amor, mas sim para transmitir um nome, uma herança, uma linhagem. É no seio dessa nova estrutura de família, fundada no sentimento, que se desenvolvem essas novas transcendências. É o que cria novas formas de solidariedade e também novas questões políticas. Quando confrontado com o conceito de individualismo tão característico da nossa sociedade atual, Ferry afirma: não é o individualismo no sentido do egoísmo. Não há nada mais coletivo do que os problemas individuais. Temos todos os mesmos problemas, de vida amorosa, de separação, de divórcio, de educação dos filhos, de poder de compra, de escolha de uma profissão que dê prazer. No seu livro “Famílias – amovos” (2008) Ferry assume-se como opositor ao grito de liberdade de Gide “Famílias! Odeio-vos”

² Zygmund Bauman é professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia, e autor de diversas obras publicadas como “O Mal-Estar da Pós-Modernidade”, “Medo Líquido”, “Modernidade e Ambivalência”, “Modernidade e Holocausto”, “Modernidade Líquida” e “Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos”. Nesta última obra destacada o autor estende o conceito de “líquido” para as relações humanas na pós-modernidade.

³ Luc Ferry é um filósofo francês e antigo professor de filosofia e político empenhado em favor da União para um movimento popular (UMP) e foi Ministro da Educação Nacional, França, sob o governo de Jean-Pierre Raffarin de 2002 a 2004.

A família moderna está a revolucionar não só os costumes mas a própria política, neste início do século XXI. A tese é defendida pelo intelectual francês Luc Ferry e ele vem explicá-la na entrevista com Carlos Vaz Marques.
<http://naturalmente.wordpress.com/2008/11/12/586/>

época em que se celebrava a “morte da família” (referência ao movimento francês de maio/68), que anunciava a morte da família em busca do individualismo. No entanto, segundo Ferry, este aspeto do individualismo marca a grande diferença entre o conceito de família no Antigo Regime e a atualidade. Num pós guerra, no século passado, a nação era prioritária, sendo o indivíduo relegado para segundo plano. Foi exatamente a inversão desta prioridade que colocou o indivíduo em primeiro plano, em que a sociedade se preocupa antes de mais com o bem-estar do indivíduo. E neste contexto, Ferry considera que *o elo familiar atualmente no Ocidente, singularmente na Europa, está mais forte, mais rico, mais profundo e mais intenso do que já alguma vez esteve na história do casamento. Os pais amam os seus filhos, sentindo-se angustiados com a ideia de que o seu futuro os possa impedir de se “realizarem”, e curiosamente, os filhos na sua maioria devolvem esse amor.*

A família que para uns parece condenada ao fracasso e vazia de conteúdo, é para outros, cheia de amor, forte, rica e intensa. É este antagonismo que caracteriza as famílias e as perspetivas que dela existem. É com todas estas discrepâncias que podemos contar quando trabalhamos com famílias. Esta complexidade torna a reflexão em torno da família imprescindível para que o trabalho com as mesmas possa ter em conta as suas características e necessidades.

1. (NOVAS) FORMAS DE FAMÍLIA

“A família de hoje não é mais nem menos perfeita do que aquela de ontem: ela é outra, porque as circunstâncias são outras”

Émile Durkheim

“A família de hoje” referida por Durkheim era a família do início do século XX, no entanto, “a família de hoje”, um século mais tarde, continua a ser “outra”, nem mais nem menos perfeita, e, de fato, as circunstâncias são outras. Muitas mudanças ocorreram desde então, tanto ao nível social, como económico e cultural, e as famílias não escaparam a essas mudanças profundas. Uma das realidades que mais mudou, foi o papel da mulher na sociedade, e logo, também na família, como teremos oportunidade de verificar mais adiante. Estas mudanças, o seu impacto na família e na organização familiar, as novas formas de conjugalidade e as novas formas de família, têm sido analisadas por vários investigadores/autores, sendo de destacar nomes como Aboim, (2006); Alarcão, (2000); Bauman, (2004); Diogo, J., (1998); Ferry, (2008); Giddens, (2003); Relvas, (2000); Singly, (2007); Torres, (2001); Wall, (1993), entre muitos outros.

Muitos destes autores procuraram também definir o conceito de família, sendo algumas definições objetivas, outras desencantadas e ainda outras cheias de ternura. Vejamos alguns

exemplos: Diogo (1998) descreve a família da seguinte forma: *“Ela é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças ao proporcionar os contextos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar onde as pessoas se encontram e convivem, a família é também um espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão de trabalho, dos espaços das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado”*.

Para Relvas (1996) *a família é a unidade institucional básica da sociedade primariamente responsável pelas funções de desenvolvimento, educação e socialização que envolvem necessidades físicas, suporte emocional, oportunidades de aprendizagem, orientação moral, desenvolvimento da resiliência e autoestima de uma criança.*

Singly (2000) define a família contemporânea como *conjugal, relacional e individualista.*

De acordo com a definição da UNICEF, 2002, *a Família é o elemento fundamental da sociedade e tem a responsabilidade primária pela proteção, crescimento e desenvolvimento das crianças.*

Segundo Farias (2002) *a família cumpre modernamente um papel funcionalizado, devendo, efetivamente, servir como ambiente propício para a promoção da dignidade e a realização da personalidade de seus membros, integrando sentimentos, esperanças e valores, servindo como alicerce fundamental para o alcance da felicidade.* O mesmo autor refere-se ainda à família nos seguintes moldes: *A família na contemporaneidade é um núcleo fecundo para o desenvolvimento dos aspetos mais positivos do ser humano, como a solidariedade, a ajuda recíproca, a troca enriquecedora e os laços afetivos. Um verdadeiro LAR: um Lugar de Afeto e Respeito.*

Estas são só algumas das tentativas de exprimir como cada um encara e sente a família, ou as várias formas de exprimir o que entende por família ou as famílias.

Para além destas definições/descrições/conceções de família, alguns autores tem vindo a debruçar-se sobre as questões relacionadas com a mesma, que na sociedade contemporânea, têm apontado para uma reconfiguração da organização familiar, das relações de poder dentro da família, diferentes tipos de funcionamento familiar e diferentes formas de conjugalidade, modificando as relações conjugais e flexibilizando as representações de papéis de género (Araújo, 2011 Bauman 2004; Giddens, 2003; Torres, 2001).

Antes de mais iremos dedicar alguma atenção aos resultados provisórios do Censo 2011. De acordo com os resultados obtidos através do levantamento realizado até ao início de 2012, verifica-se que atualmente existe um maior número de famílias na sociedade portuguesa, mais 10,8% do que em 2001. Contudo, a dimensão média da família é de 2,6 pessoas em 2011, refletindo a tendência

consistente, desde a década de 60, de diminuição do número de pessoas que residem juntas. Neste contexto, a percentagem de agregados domésticos com 5 ou mais pessoas tem vindo a diminuir acentuadamente, passando de 15,4% em 1991 para 6,5% das famílias em 2011. Em contraste, continua a aumentar o número de sós - 21% de agregados em 2011 –, eventualmente explicado pela combinação de tendências de envelhecimento da população, com tendências de individualização na construção da vida doméstica nas camadas mais jovens da população (cf. Aboim, 2003; Aboim, Cunha, & Vasconcelos, 2005; Wall, 2005, in OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão, & Marinho, 2012).

Já as estimativas anuais do Inquérito ao Emprego do Instituto Nacional de Estatística indicam a solidez da predominância do casal como forma predominante de organização da família, dado que, em 2010, mais de 60% das famílias continuam a ser constituídas por um casal. No entanto tem vindo a registar-se uma ligeira diminuição dos casais com filhos co residentes, acompanhada por uma subida, também ligeira, dos casais sem filhos, o que pode ser explicado quer com a descida e o adiamento da fecundidade, quer com o envelhecimento da população. De realçar é também o crescimento dos agregados monoparentais, estimados em cerca de 9% das famílias em 2010.

	1960	1991	2001	2010	2011
Nº de agregados domésticos	2356982	3147286	3650757	-	4 044 100*
Dimensão média da família	3,8	3,1	2,8	-	2,6*
% com 5 ou mais pessoas	-	15,4	9,5	-	6,5*
% de pessoas que vivem sós	12	14	17	-	21*
% de casais	63	64	63	63**	-
% de casais com filhos	48	44	41	40**	-
% de casais sem filhos	15	20	22	23**	-
% de monoparentais¹³	6	6	7	9**	-

* INE, Censo 2011 (resultados provisórios)

** INE, Inquérito ao emprego

Tabela 1 - Evolução dos agregados domésticos em Portugal (1960-2010) (Retirado de OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão & Marinho, 2012)

Em 2010, o número de casamentos celebrados (39 993) diminuiu ligeiramente em relação a 2009 (40 391), mantendo a tendência de decréscimo que se tem vindo a acentuar desde 2001. A legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo (Lei nº 9/2010 de 31 de Maio) levou à celebração de 266 casamentos – 177 entre pessoas do sexo masculino e 89 entre pessoas do sexo feminino –, que contribuíram para o contingente de casamentos celebrados em 2010. Apesar da

ligeira diminuição no número de casamentos, a taxa de nupcialidade mantém-se em cerca de 3,8 casamentos por mil habitantes.

O número de casamentos católicos continua em declínio, tendo mais de metade dos casais optado pelo contrato civil em 2010, forma de construir o casal que se tornou dominante na sociedade portuguesa. A idade média ao primeiro casamento aumenta ligeiramente em relação ao ano anterior, para 34 anos para os homens e 31,6 para as mulheres (33,4 anos para os homens e 30,8 para as mulheres em 2009), distanciando-se, cada vez mais, da idade média em 2001. Este adiamento do casamento está em parte ligado à crescente escolha da coabitação ou união de facto como forma de entrada na conjugalidade, tornando-a também mais informal. É o que indicia a percentagem elevada de 44% de casais que já viviam juntos quando se casaram, bem como os 13,5% que já tinham filhos comuns.

	1960	1991	2001	2010
Taxa de nupcialidade (%) ¹⁴	7,8	7,3	5,7	3,8
% de casamentos católicos	91	72	63	42
Idade média ao primeiro casamento				
Homens	26,9	26,2	27,8	34,1
Mulheres	24,8	24,2	26,1	31,6
% de casais que antes de casar já viviam juntos	-	-	24	44
% de casamentos com filhos anteriores comuns	3,2	-	5,2	13,5
Taxa bruta de divorcialidade (%) ¹⁵	0,1	1,1	1,8	2,6
% de segundos ou mais casamentos	-	-	-	26

INE, Estatísticas Demográficas

Tabela 2 - Evolução dos indicadores de conjugalidade e divorcialidade (1960-2010) (retirado de OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão & Marinho, 2012)

Para além das mudanças expressas de forma numérica nos quadros anteriores, podemos verificar, através de testemunhos de quem trabalha em terapia familiar que, a realidade familiar mudou substancialmente. Quem trabalha com famílias, terapeutas, professores, educadores, chefes de Corpo Nacional de Escutas, etc...precisa estar consciente das mudanças substanciais que ocorreram nas famílias e conhecer a nova, por vezes complexa, realidade. Só assim será possível o diálogo, o entendimento e as relações profícuas, promotoras de bem-estar junto dos vários intervenientes. Vejamos, então, quais as *novas* formas de família.

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

Segundo Alarcão (2002), a **família monoparental** decorre de um casamento que se desfez, de viuvez, sem casamento ou com uma adoção e são famílias que apresentam geralmente a existência de ligações muito fortes entre os seus membros e a dificuldade em promover a autonomia e a individualidade.

Em **famílias reconstituídas/recasadas**, em situação de pós-divórcio, os ex-cônjuges confrontam-se com problemas a vários níveis, sendo de destacar as dificuldades emocionais e financeiras. O recasamento de um dos cônjuges implica mudanças significativas, tais como, a possível mudança de custódia dos filhos, mudança de casa de um dos cônjuges e a necessidade de lidar com outras realidades familiares. McGoldrick e Carter, citados por Relvas e Alarcão (2002) aconselham três atitudes emocionais que permitem a transição desenvolvimental inerente ao processo de formação das famílias recasadas: 1) resolução do vínculo emocional com o ex-cônjuge; 2) abandono do ideal de estrutura da primeira família e aceitação de um novo modelo de família; 3) aceitação do tempo e espaço necessários à construção da nova família.

No que diz respeito às **famílias adotivas**, verificam-se geralmente sentimentos de dor que uma infertilidade implica, o medo de não saber como um dia revelar a natureza do vínculo filial, o tormento de vir a ser preterido em favor dos pais biológicos e/ou o temor da herança biológica.

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

O conhecimento da realidade de cada uma das famílias com que trabalhamos, quer na terapia familiar quer na simples relação escola-família, ou melhor dizendo, professor-família, é essencial para que a comunicação e o entendimento sejam possíveis. Como se pode verificar existem hoje uma diversidade de formas de família o que se deve a um leque diversificado de fatores, sendo um deles a mudança do papel da mulher na sociedade em geral e na família em particular.

2. A MULHER E AS NOVAS FORMAS DE FAMÍLIA

Ao refletirmos sobre as novas formas de família e as mudanças nela efetuadas, não podemos deixar de sublinhar a ligação entre estas mudanças e a evolução do papel da mulher até à contemporaneidade. As mudanças económicas e culturais que ocorreram nas últimas décadas

contribuíram para a disrupção parcial da dualidade de esferas, sendo que a mais importante foi, provavelmente, o aumento da taxa de atividade feminina, também em Portugal (Almeida et al., 1998; Wall & Guerreiro, 2005). Carter e McGoldrick (1995) citadas por Relvas e Alarcão (2002), referem que *as mulheres mudaram radicalmente – e ainda estão a mudar - a face do tradicional ciclo de vida familiar que existiu durante séculos*. Sofia Aboim (2006) refere-se à existência de mudanças ao estatuto do papel das mulheres, e cita os trabalhos de Torres, (2000b), Mathieu (1997), Duby e Perrot (1990-1991) e Burguière et al (1999). A mesma autora apresenta o estudos realizados em Portugal relativamente ao papel da mulher nas últimas décadas repetindo alguns dos autores acima citados e inclui os estudos de Infante (1988 e 1989), Nazareth, (1993) Perista, (2002), Wall e Guerreiro, (2005), e Almeida (2003), que constata *“a modernização da sociedade portuguesa mobiliza, portanto, na linha da frente da mudança, as mulheres”*. Segalen (1993) e Roussel (1987), também citados por Aboim (2006), afirmam mesmo que a grande mudança, por detrás de todas as outras mudanças na sociedade estão relacionadas com a profunda transformação do estatuto das mulheres.

Portugal (2008) constata ainda que *a situação das mulheres é uma das principais especificidades do nosso país*, e citando Julia O’Connor (1996) afirma que *a experiência das mulheres como cidadãs, trabalhadoras, esposas e mães pode ser mais ou menos negativa ou positiva, consoante o perfil do Estado e das políticas públicas*

Países	Taxa de actividade feminina (%)
Alemanha	58,8
Áustria	62,8
Bélgica	51,8
Dinamarca	70,5
Espanha	46
Finlândia	65,7
França	56,7
Grécia	43,9
Holanda	65,8
Irlanda	55,8
Itália	42,7
Luxemburgo	47,3
Portugal	60,6
Reino Unido	65,3
Suécia	71,5
EU15	56

Fonte: Eurostat (2003)

Tabela 3 - Taxas de atividade feminina em diferentes países europeus, (Eurostat, 2003)

Mais adiante teremos oportunidade de verificar quais as políticas de apoio à família no nosso país, mas podemos desde já afirmar, que, se disso depende uma experiência positiva da mulher nos seus diversificados papéis, ainda há um longo percurso a percorrer e muito tem de ser repensado e melhorado.

Como se pode observar no Quadro 3, as taxas de atividade feminina no nosso país são bastante elevadas⁴, sendo só superiores nos países no norte da Europa onde as políticas de apoio à família são claramente mais favoráveis às existentes em Portugal.

Ferreira, (1993 e 2003, citado por Portugal 2008), debruçou-se sobre a questão da inserção das mulheres portuguesas no mercado de trabalho e verificou que as mulheres têm taxas de atividade inferiores às dos homens, sofrem mais o desemprego, inserem-se nos sectores com mais baixas remunerações, ocupam os postos de trabalho menos qualificados, têm salários mais baixos, trabalham por períodos mais curtos, etc.

De acordo com Portugal (2008), se os elevados valores da taxa de atividade feminina conferem destaque à situação portuguesa, o que a torna mais inédita são as características desse trabalho e das mulheres que o desempenham: trabalho a tempo inteiro, de mulheres casadas e com filhos desde a idade pré-escolar, trabalho esse desenvolvido num contexto de grande debilidade dos apoios estatais. A excecionalidade de Portugal configura-se em torno de um triângulo com três vértices: a escassez de equipamentos sociais de apoio à família, a responsabilidade das mulheres pelo trabalho de reprodução familiar e a sua elevada participação no mercado de emprego formal e informal.

Apesar deste cenário pouco encorajador, com o aumento das suas qualificações académicas e uma participação cada vez mais efetiva no mundo do trabalho, surge para a mulher, a possibilidade de uma independência laboral e financeira. Esta nova realidade permite-lhe sair de casa da sua família de origem para a sua própria casa, sem ter de passar, necessariamente, pela etapa do casamento, fato que seria impensável há algumas décadas atrás. Esta nova realidade vai ainda facilitar a possibilidade de uma coabitação ou união de fato, já que se tornou razoável a “formalização” das relações afetivas, só após a obtenção de uma situação estável ao nível laboral e financeiro. Uma das consequências desta mudança, associada à situação de crise que se vive no nosso país, é a idade média do primeiro casamento disparar para as mulheres para os 31,4 em 2011, como se pode verificar no estudo efetuado pelo Instituto Nacional de Estatística. O casamento, quando surge, é bem mais tarde e tem como objetivo principal o “auxílio mútuo entre os esposos” como referem Relvas e Alarcão na sua reflexão sobre o papel da mulher na família (2002).

⁴ De sublinhar, ainda, que as taxas de atividade feminina em Portugal traduzem trabalho a tempo inteiro, ao contrário do que acontece na maior parte dos países da Europa.

	1960	1991	2001	2010
Total de nados vivos	213 895	116 299	112 774	101381
Índice sintético de fecundidade¹⁷	3,2	1,6	1,46	1,37
Idade média da mulher ao primeiro nascimento	25,1	24,7	26,8	28,9
% de nados vivos fora do casamento (total de nados-vivos)	10	15	24	41
Nados vivos com coabitação dos pais (%) (/total de nados vivos fora do casamento)	-	-	75	78

INE, Estatísticas Demográficas

Tabela 4 - Evolução dos indicadores de fecundidade. (1960-2010) (retirado de OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão& Marinho, 2012)

Para além do adiamento do casamento e a redução da nupcialidade, também a taxa de natalidade reduz substancialmente, caindo para um número médio de filhos por mulher de 1,37, sendo a idade média de dar à luz o primeiro filho 28,9, como podemos verificar no Quadro 4 (dados retirados do INE, relatório 2011).

A autonomia financeira conquistada pela mulher, permite-lhe, por sua vez, libertar-se de relações em que é vítima de maus tratos, ou quando simplesmente deixa de estar feliz numa relação, aumentando o número de divórcios em 5%, relativamente aos valores em 2009, como também se pode constatar no já referido relatório.

Deixando as questões estatísticas e passando agora a questões relacionadas com as múltiplas tarefas que advêm das mudanças enunciadas, verificamos que a mulher emancipada e autónoma, que conquistou o reconhecimento das suas competências, também enfrenta grandes dificuldades.

Com todo este estímulo e por vezes por necessidade de contribuir para o orçamento familiar, muitas mulheres ingressaram no mundo do trabalho, surgindo assim alguns sentimentos de culpabilidade e de ambivalência, por não conseguirem conciliar os seus vários papéis como desejariam. A mulher, que tradicionalmente se dedicava exclusivamente à família, fica extremamente sobrecarregada e dividida entre o sentimento do dever perante a família e a profissão. Esta sobrecarga resultante de uma dupla carreira feminina acaba por resultar, por vezes, em estados depressivos, uma vez que a mulher contemporânea é submetida a um sem número de stresses e desafios. Até porque, houve uma conquista da esfera pública por parte do sexo feminino, no entanto, a entrada masculina na esfera privada não tem tido o reflexo equivalente e apesar de algumas mudanças, a mulher continua a ter a primazia nesta área (Aboim 2006). Assim sendo, a mulher depara-se com uma dupla carreira, desempenha em muitos casos o papel feminino e masculino na família, já que alguns homens continuam a não partilhar as tarefas domésticas de

forma equitativa. Como se pode verificar no quadro que se segue continua a existir uma considerável disparidade entre as horas dedicadas aos filhos e sobretudo às restantes tarefas domésticas, por parte dos homens e por parte das mulheres.

Cuidados às crianças			Diferença M/H	Tarefas domésticas			Diferença M/H
Roménia	13	19	6	Letónia	10	15	5
Bulgária	13	20	7	Noruega	7	13	6
Suécia	26	33	7	França	8	14	6
Portugal	16	23	7	Lituânia	9	15	6
Eslovénia	19	26	7	Holanda	7	14	7
Bélgica	15	23	8	Reino Unido	8	15	7
Chipre	17	27	10	Rep. Checa	9	16	7
Grécia	14	25	11	Bulgária	9	16	7
Lituânia	18	29	11	Eslovénia	9	16	7
Malta	12	23	11	Luxemburgo	10	17	7
Eslováquia	11	22	11	Polónia	10	17	7
Luxemburgo	20	32	12	Irlanda	12	19	7
Irlanda	20	32	12	Bélgica	9	17	8
Espanha	16	28	12	Hungria	9	17	8
França	17	29	12	Eslováquia	9	17	8
Polónia	23	37	14	Alemanha	8	17	9
Alemanha	19	35	16	Espanha	9	18	9
Reino Unido	19	35	16	Malta	7	17	10
Noruega	23	40	17	Portugal	7	17	10
Áustria	11	29	18	Itália	7	17	10
Rep. Checa	17	35	18	Áustria	8	18	10
Estónia	23	44	21	Grécia	7	18	11
Holanda	22	48	26	Chipre	10	21	11

Fonte: European Quality of Life Survey, 2007

Tabela 5 - Número de horas semanais dedicadas ao trabalho não pago, dos homens e mulheres, por país, em 2007 (retirado de OFAP – Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Relatório 2011, Wall, Aboim, Leitão& Marinho, 2012)

Procurámos conhecer as novas formas de família, uma nova forma de ser e estar da mulher na família e iremos debruçar-nos sobre algumas políticas de apoio à família criadas pelo Estado.

3. POLÍTICAS DE APOIO À FAMÍLIA

Outro exemplo que espelha a complexidade da família é o fato desta trazer consigo um leque diversificado de dimensões, tais como, a biológica, espiritual e social. Para sua compreensão afigura-se necessária uma análise ampla, considerando suas peculiaridades, o que exige a participação de diferentes ramos do conhecimento, tais como a sociologia, a antropologia, a filosofia, a teologia, a biologia e, ainda, da ciência do direito (Farias 2002). E a propósito do direito e passando às políticas de apoio às famílias, a Constituição Portuguesa define a família como “elemento fundamental da sociedade, tendo direito à proteção da sociedade e do Estado e à efetivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”. Senão vejamos, o vasto rol de Ministérios que fazem parte da Comissão para a Promoção de Políticas de Família no nosso país (criada pelo Decreto-Lei nº. 155/2006, de 7 de Agosto). Este órgão é de natureza técnica e operativa, é presidida pelo Membro do Governo com competência para os assuntos da família – Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação, Idália Serrão. A Comissão é constituída pelos seguintes organismos:

- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS)
- Ministério da Administração Interna (MAI)
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE)
- Ministério de Estado e das Finanças (MEF)
- Ministério da Presidência (MP)
- Ministério da Justiça (MJ)
- Ministério do Ambiente, Ordenamento do Território e Desenvolvimento Regional (MAOTDR)
- Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações (MOPTC)
- Ministério da Saúde (MS)
- Ministério da Educação (ME)
- Ministério da Cultura (MC)

E os principais objetivos desta Comissão são:

- Promover a melhoria da qualidade de vida das famílias, em particular daqueles que enfrentam maior risco de vulnerabilidade e exclusão social;
- Criar e implementar um sistema de informação sobre as garantias, os direitos e os deveres das famílias;
- Assegurar a intervenção dos vários Ministérios e dos vários representantes de Entidades não-governamentais no processo de avaliação, conceção e aplicação das medidas políticas com impacto nas famílias;

- Avaliar as medidas em vigor, assim como as necessidades existentes e nesta medida.

Tendo em conta o último objetivo identificado, a Comissão compilou algumas iniciativas de políticas de família em vigor nos diferentes Ministérios representados, identificando-as e sinalizando a respetiva execução e o impacto das mesmas. Foram constituídos dois sub-grupos de trabalho de apoio à reflexão destinados a apreciar questões específicas, como seja a “Conciliação da vida familiar e profissional e pessoal” e “Novas expressões e contextos das famílias” (Loff e Baltazar 2008).

Entre 2005-2009 foram implementadas várias medidas/políticas de apoio à família, das quais destacámos como principais as seguintes:

a) **Reforço dos apoios financeiros às famílias:** introdução do complemento solidário para idosos; introdução do abono pré-natal; aumento em 25% do montante do 1º e 2º escalão de abono de família; generalização do 13º mês de abono ao 2º, 3º, 4º e 5º escalão; introdução de majoração de 20% no abono para as famílias monoparentais; introdução de majoração no abono em caso de nascimento de segunda criança (dobro do montante), terceira e seguintes (triplo do montante); introdução de uma bolsa de estudo mensal, de duas vezes o valor do abono, para estudantes matriculados no ensino secundário, com bom aproveitamento e beneficiários do 1º e 2º escalão de abono; equiparação entre os escalões do abono e os escalões da ação social escolar (ASE) aumentando o número de beneficiários deste regime; criação do passe escolar 4-23 anos de idade, com redução de 50% sobre o preço do título de transporte;

b) **Reforço das licenças por maternidade/paternidade a par do reforço da componente igualdade de género:** a “licença parental inicial” substitui a licença por maternidade; é introduzido um bónus de mais 30 dias de licença bem paga caso os pais partilhem a licença, gozando cada um pelo menos um mês, após o regresso do outro ao trabalho; o período global de licença paga pós-parto pode aumentar de 5 para 12 meses (com 6 meses bem pagos a 83% + 6 meses a 25% do ordenado de referência); a licença exclusiva do pai é reforçada em mais 5 dias aumentando de 5 para 10 dias obrigatórios;

c) **Reforço das faltas justificadas pagas para assistir a uma criança doente:** alteração do limite de idade das crianças de 10 para 12 anos no que respeita ao máximo de 30 dias de faltas por ano, pagas a 65% do vencimento, para assistir a filho(a) doente; introdução de mais 15 dias de faltas, por ano, para cuidar de filho(a) doente com mais de 12 anos de idade e introdução da possibilidade dos avós substituírem os pais para assistir a neto(a) doente nas faltas não utilizadas pelos pais, ambas igualmente pagas a 65%; reforço das faltas justificadas não pagas para assistir à família (introdução de 15 dias para cuidar de cônjuge deficiente ou com doença crónica);

d) **Reforço da rede de equipamentos de creche e pré-escolar** através do Programa PARES e Programa de Alargamento da Rede do Pré-escolar aumentando a taxa de cobertura das creches de

23,5 (2004) para 34,9% (2009/2010) e de 78% (2005) para 83,9% em 2009/2010 no ensino pré-escolar; prolongamento do horário dos estabelecimentos de ensino públicos do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico até às 17h30m, mediante a introdução de atividades de enriquecimento curricular gratuitas;

e) Legalização da interrupção voluntária da gravidez a pedido da mulher se realizada até às 10 semanas de gestação em estabelecimento de saúde legalmente autorizado;

f) Alteração do regime jurídico do divórcio abolindo o divórcio litigioso com base no conceito de “culpa” e introduzindo, em alternativa, o “divórcio sem o consentimento de um dos cônjuges”; abolição do conceito “poder paternal” e introdução, em alternativa, do conceito “responsabilidades parentais”, definindo como regra o “exercício conjunto das responsabilidades parentais”, “nas questões de particular importância na vida dos filhos”, aplicando-se esta regra também aos pais não coabitantes, ou a viver em união de facto, mesmo que não tenham declarado que o poder paternal fosse exercido em comum, pondo-se assim um fim à presunção de que o “poder paternal” cabia ao progenitor que tivesse a guarda do filho, presumindo-se que seria a mãe; introdução de penalização do incumprimento do regime de visitas e de convivência do menor com o outro progenitor;

g) Legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo, excluindo a adoção de crianças.

As políticas públicas devem estar atentas aos sinais e às necessidades das famílias. É, portanto, da maior pertinência continuarem a ser desenvolvidas um conjunto de medidas relacionadas com as diversas facetas da atividade familiar, tais como; proteção da maternidade e paternidade, formação familiar e conjugal, conciliação entre a vida familiar e profissional, relações familiares e resolução de conflitos, educação, habitação, fiscalidade, saúde, cultura, tempos livres, desporto, etc. As autarquias podem, e devem, ter um papel fundamental na questão de apoio às famílias. Elas estão mais próximas dos cidadãos, conhecem a realidade local particular e podem agir com maior eficácia, podendo dar resposta aos problemas identificados e prevenindo o aparecimento de outros. Algumas autarquias já estão a desenvolver um trabalho precioso neste campo e estão a ensaiar a realizar algumas medidas autárquicas de apoio à família, nomeadamente a famílias numerosas, como por exemplo: apoio à constituição de família; apoio à fixação de residência; criação de gabinetes de apoio à família (formação de casais, formação parental, mediação familiar, orientação vocacional,...); a tarifa familiar da Água; um bilhete de família para entradas (com desconto) em atividades culturais, desportivas ou recreativas; um passe familiar para transportes públicos (gratuito ou com desconto); apoio para atividades escolares; apoio para atividades extra-curriculares; prestação financeira concedida a crianças que nasçam em determinado concelho;

apoios à habitação. Estas são só algumas das medidas possíveis de promover pelas autarquias com o objetivo de apoiar a célula base da sociedade. Se a célula base prosperar, o país também prospera. Se pelo contrário, um enfraquecimento desta célula base conduz a disfuncionalidades que obrigam o Estado a intervir e a mobilizar menos recursos que podiam ser utilizados noutras finalidades.

4. O CICLO VITAL DA FAMÍLIA

Podemos começar a nossa incursão no mundo das famílias através de uma breve análise do seu ciclo vital, segundo a perspetiva sistémica de Relvas (1996). O ciclo vital das famílias consiste num conjunto de etapas que uma família atravessa, desde a sua constituição até ao seu desaparecimento, especificando as suas principais características, tarefas, dificuldades e potencialidades (Sousa 2006).

<i>Etapa</i>	<i>Tarefa</i>
1. Formação do casal	Constituição de uma <i>nova família</i> . Estabelecimento de uma relação conjugal mutuamente satisfatória.
2. Família com filhos pequenos	Ajustamento às exigências de desenvolvimento de uma criança dependente. Adaptação às necessidades e interesses das crianças no sentido da sua estimulação e promoção do desenvolvimento.
3. Família com filhos na escola	Assumir responsabilidades com crianças em meio escolar; relacionamento com outras famílias na mesma fase.
4. Família com filhos adolescentes	Facilitar o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade; partilha desta tarefa com a comunidade; estabelecimento de interesses pós-parentais.
5. Família com filhos adultos (empty-nest)	Permitir a separação e o “lançamento” dos filhos no exterior, com assistência adequada (à educação superior, ao 1º emprego...); manutenção de uma base de suporte familiar. Reconstrução da relação do casal; redefinição das relações com as gerações mais velhas e mais novas.

Figura 11 - Ana Paula Relvas (2000). O ciclo vital da família (2000)

A Figura 11 sintetiza as características de cada etapa e as respectivas tarefas que iremos clarificar um pouco, dando maior ênfase à etapa das famílias com crianças em idade escolar, uma vez que é esta a fase em que se insere o presente estudo. No entanto, todas as famílias podem estar simultaneamente em várias etapas. Senão vejamos: os filhos podem passar por uma etapa de formação de um casal e de constituição de uma nova família (e (re)constituição, neste caso, quando após a separação dos pais acompanham a formação de uma nova família); nas suas famílias de origem ou em famílias reconstituídas podem acompanhar o processo de ajustamento às exigências de desenvolvimento de uma criança dependente e/ou adaptação às necessidades e interesses das crianças no sentido da sua estimulação e promoção do desenvolvimento, com a chegada de um irmão/irmã; passam necessariamente pela fase de assumir responsabilidades no meio escolar e de se relacionarem com outras crianças e outras famílias na mesma etapa; também acompanham e acabam por passar pela fase de “lançamento” para o exterior, de autonomia, de vida própria e transição para a sua própria nova família; não devendo descurar o acompanhamento e apoio a dar aos seus progenitores na etapa de ninho vazio. Mas vejamos então mais pormenores sobre este ciclo vital da família segundo Relvas.

O ciclo tem o seu início com a formação do casal, surgindo a família nuclear (sistema conjugal), que se caracteriza por um momento de decisão de partilha e adaptação a um modo de vida diferente, a um sentimento de pertença e a uma transformação de um património comum o que é pertença dos dois. (Relvas 1996)

Uma nova etapa deste ciclo surge com os filhos pequenos. Com o nascimento do primeiro filho surge a transição do sistema conjugal para o parental, com toda a complexidade destes novos papéis, levando a uma redistribuição de funções e imagens, entre o casal, entre as famílias de origem e nas relações com a comunidade. De acordo com Minuchin (citado por Relvas,1996) nesta etapa o subsistema parental tem como funções básicas o apoio ao crescimento e desenvolvimento da criança, assim como a imposição de limites, orientação, proibição e a definição de regras e a exigência da sua aplicação.

A etapa seguinte, a família com filhos na escola, aquando da entrada da criança para o primeiro ciclo, é, segundo Relvas (1996), um momento fundamental de abertura do sistema familiar ao mundo extra família. É este o momento em que se estabelece a primeira relação escola-família e em que a família precisa de se começar a articular com a instituição que completa o seu papel educativo, que é em simultâneo o instrumento social que avalia o desempenho das suas funções familiares. Esta etapa é considerada pela autora como a primeira crise de desmembramento da família, implicando internamente a separação, e em contexto externo o início da relação com um novo sistema. Este novo sistema terá um papel da maior pertinência no que diz respeito à autonomização, na aprendizagem da resolução de conflitos e na modelação das capacidades afetivas

e cognitivas da criança (Sousa 2006). Uma das tarefas da família nesta etapa é a flexibilização e reformulação das suas estratégias, a fim de permitir a introdução de um novo código, sem prejuízo do seu próprio e da sua efetivação, contribuindo assim para mais uma etapa do desenvolvimento da criança (Relvas1996).

Este processo é fundamental na medida em que uma boa relação e comunicação entre estas duas instituições/sistemas, comprovadamente, é essencial para um bom desempenho e para a obtenção do tão desejado sucesso escolar.

Após a difícil adaptação da família à nova etapa de interação com o sistema escolar, surge outra etapa ainda mais complexa: a família com filhos adolescentes (no sistema educativo). Esta etapa não diz respeito só aos elementos que se encontram na adolescência, mas sim a todos os membros da família, ou seja, ao sistema familiar como um todo. Se por um lado é essencial o alargamento de espaços individuais no seio familiar, por outro lado o sentimento de pertença a este grupo de suporte que representa a família tem de ser redefinido e reforçado nesta etapa do ciclo de vida das famílias. Estes membros da família precisam de espaço e suporte para o seu desenvolvimento e o subsistema parental precisa dar continuidade às normas e regras familiares, aos limites estabelecidos e ter também a capacidade de os flexibilizar. Numa fase em que o adolescente luta entre um otimismo e entusiasmo e o aborrecimento e a depressão, entre a necessidade e desejo de proteção e a vontade de independência o papel dos pais é crucial. O desenvolvimento da autonomia promove-se através do envolvimento em discussões construtivas, em que o respeito mútuo e a aceitação da diferença têm de prevalecer. A desejada autonomia pode ser fomentada através de estratégias coercivas ou de um modo mais democrático, sendo o equilíbrio entre ambas as formas a mais desejável, sendo de evitar a permissividade. Com esta designação da permissividade estamos a tocar um outro aspeto essencial na compreensão das famílias, ou melhor dizendo, nas suas formas de atuar junto dos filhos, ou seja, os estilos parentais.

5. ESTILOS PARENTAIS

Nancy Darling e Laurence Steinberg (1993), dois relevantes investigadores de estilos parentais, procuram conceptualizá-los da seguinte forma: *“os estilos parentais constituem um conjunto de atitudes para com a criança que lhe são comunicadas e que, no seu conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos dos pais são expressos”*. *“Estes comportamentos incluem, tanto os específicos, orientados para objetivos, através dos quais os pais desempenham os deveres parentais – práticas parentais; como os comportamentos não orientados para um objetivo, como os gestos, mudanças no tom de voz ou ainda, as expressões espontâneas de emoções”* (Darling

& Steinberg, 1993, p. 488). Assim, o comportamento é influenciado e tornado relevante através das atitudes que lhe estão subjacentes, mas estas são expressas através do primeiro, daí que facilmente se deduza que as práticas parentais (comportamentos) são exercidas a partir da avaliação dos estilos parentais (atitudes). A avaliação dos estilos educativos parentais contempla três componentes, que podem ser enfatizados de modo diferenciado, dependendo da orientação teórica dos autores: a relação emocional entre os pais e a criança, as práticas e os comportamentos dos pais, e os sistemas de crenças dos pais (Darling & Steinberg, 1993). O modelo integrativo dos mesmos autores (cf. Figura 12), parte do pressuposto que os objetivos de socialização dos pais exercem influência sobre os estilos parentais (1) e sobre as práticas parentais (2). As práticas parentais têm uma influência direta em aspetos específicos do desenvolvimento da criança (3), por outro lado, os estilos parentais influenciam o desenvolvimento da criança primeiramente através da sua influência moderadora na relação entre as práticas parentais e os resultados do desenvolvimento (4) e através da sua influência na abertura da criança à socialização por parte dos pais (5). A abertura da criança à socialização é moderadora da influência das práticas parentais no seu desenvolvimento (6).

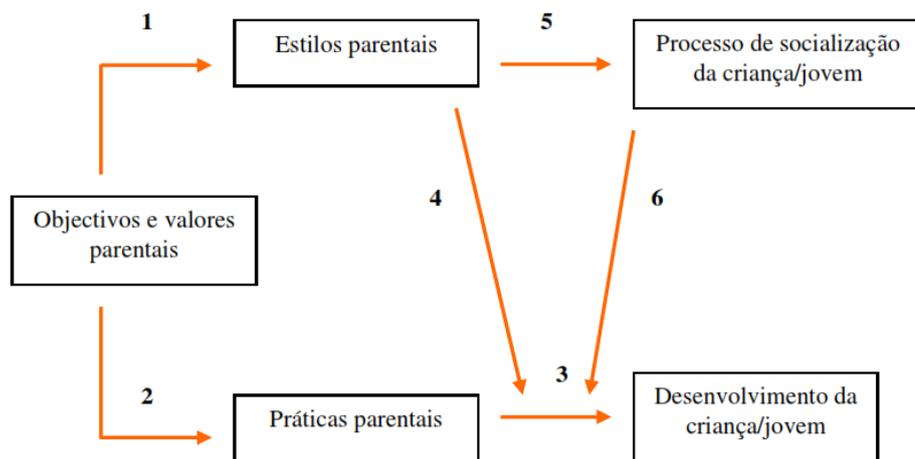


Figura 12 - Modelo Integrativo de Estilos Parentais de Darling e Steinberg.(1993)

Ao apresentar os seus estudos, alguns pesquisadores utilizaram os conceitos “estilos parentais” e “práticas parentais” de forma arbitrária, no entanto, Darling e Steinberg (1993) consideram que, para entender melhor o processo de socialização é importante fazer a distinção entre as práticas parentais e estilos parentais. As **práticas parentais** são definidas como **comportamentos específicos** que os pais usam para socializar os seus filhos (Darling & Steinberg, 1993). Por exemplo, quando socializam os seus filhos para promover o sucesso na escola, os pais podem decretar certas práticas, como por exemplo, fazer com eles os trabalhos de casa, dedicar-lhes tempo para ler, assistir/participar em reuniões na escola. Por sua vez, Darling e Steinberg (1993)

definem como **estilo parental** como o **clima emocional** em que os pais criam os seus filhos. Uma vez que as práticas parentais estão estreitamente ligadas ao envolvimento parental e que teremos oportunidade de refletir sobre este mais adiante, daremos agora prioridade aos estilos parentais, ou seja, ao clima emocional que os pais conseguem imprimir nas suas relações com os seus filhos (Baumrind, 1991), e os tipos de controlo parental definidos no modelo teórico de Baumgard (1966, citado por Spera 2005).

ALGUNS MODELOS DE ESTILOS PARENTAIS

5.1..Os modelos de Baumrind e Maccoby

Baumrind teve um papel decisivo nos estudos desenvolvidos sobre a educação e a relação pais/filhos. A proposta de Baumrind (1966) consistiu na dissecação do controlo parental em três categorias, o autoritativo (*authoritative*), autoritário e permissivo. A mesma autora comprovou a sua teoria através de pesquisas desenvolvidas nos finais dos anos sessenta, início dos anos setenta (Baumrind, 1967, 1971; Baumrind & Black, 1967, todos citados por Weber 2004).

Embora esta classificação tenha sido utilizada em diversas pesquisas nos anos oitenta, Maccoby e Martin (1983) propuseram uma ampliação deste entendimento através das dimensões de responsividade (*responsiveness*) e exigência (*demandingness*) e desmembraram o estilo permissivo em negligente e indulgente. Este facto deve-se ao entendimento destes pesquisadores de que pais que possuem baixos níveis de exigência podem variar na intensidade da responsividade. Assim, o estilo permissivo foi decomposto em negligente e indulgente. Desta forma a classificação dos autores (Maccoby & Martin, 1983) define que pais com altos níveis de responsividade e exigência são classificados como autorizantes; em contrapartida pais que apresentam baixos níveis de responsividade e exigência são tidos como negligentes. Pais com altos índices de responsividade, mas pouco exigentes são categorizados como indulgentes, enquanto os que apresentam altos níveis de exigência e pouca responsividade são tidos como autoritários (Mosmann 2007). Vejamos, então, uma caracterização mais detalhada dos estilos parentais de acordo com Baumrind e Maccoby:

O Estilo autoritário é definido por uma exigência alta e baixa responsividade, o que significa que os pais têm níveis muito altos de expectativa e de muito baixa tolerância para a individualidade, a criatividade, ou desejos pessoais. O controlo do comportamento é formado através de um conjunto de normas e absoluta exigência de que as regras devem ser obedecidas sem nunca serem postas em causa. Tradição, previsibilidade e ordem rígida são valorizados, e o não cumprimento das regras não é tolerado. O comportamento é controlado por castigo e não há espaço para discussão ou comunicação. As decisões não são explicadas, nem os pais sentem que é necessário, pois é esperada

a obediência inquestionável. Crianças criadas em lares rígidos, autoritários, são muitas vezes ansiosas e introspectivas, têm baixa autoestima porque são incapazes de corresponder às expectativas, e geralmente não se envolvem em comportamentos desviantes. Como a maioria das decisões são tomadas por elas, tendem a não apresentar um pensamento independente, apresentam uma baixa competência social, e não estão dispostos a tentar coisas novas. Estas crianças tendem a reagir mal às frustrações e têm dificuldades em lidar criativamente com os desafios. Basicamente, obedecem por medo de punição e o seu comportamento é ditado por elementos externos. Este estilo parental caracteriza-se pela exigência excessiva, a supressão de conflitos, a recusa em ajudar, a monopolização do poder de decisão e a valorização excessiva das regras e das normas (Baumrind, 1966, 1968, citada por Esteves 2010)

O **estilo permissivo/indulgente** é definido por uma alta responsividade, mas exigência baixa. Os pais permissivos/indulgentes respondem bem aos desejos dos seus filhos mas têm poucas expectativas. Eles usam o raciocínio, manipulação e subornos para conseguir o controlo, querem ser amigos de seus filhos ao invés de uma figura de autoridade. Acreditam que as crianças devem ser tratadas como iguais conferindo-lhe um alto nível de autonomia, no entanto, não esperam que eles se comportem como adultos. Regras rígidas são consideradas restritivas e as crianças estão incluídas no processo decisório. Os pais permissivos normalmente têm medo de confronto e raramente recorrem à disciplina. Apesar de terem poucas expectativas, eles são muito recetivos aos desejos e interesses das crianças e procuram incentivá-los a perseguir cada oportunidade. Uma completa falta de limites muitas vezes resulta em insegurança, já que as crianças não sabem com o que podem contar e testam regularmente os limites, sabendo que seus pais vão fazer o que for necessário para evitar conflitos. As crianças criadas em lares permissivos/indulgentes tendem a ser impulsivas, rebeldes, são mais propensas a se envolver em comportamentos problemáticos. Uma vez que eles são tratados como iguais, têm boas competências ao nível da comunicação, mas podem apresentar uma regulação emocional pobre e tendem a desistir facilmente quando confrontados com um desafio. As principais características deste estilo parental são a ausência de normas e regras; a elevada tolerância e aceitação dos impulsos das crianças; o fornecimento excessivo de ajuda; a pouca estimulação da criança; os baixos níveis de exigência, a falta de autocontrolo e de autoconfiança podem levar os filhos a sentirem-se excessivamente dependentes e sobreprotegidos (Baumrind, 1966, 1968, citada por Esteves 2010).

O estilo **negligente** é caracterizado por pouca exigência, responsividade baixa e pouca comunicação. Estes pais satisfazem as necessidades básicas da criança, mas são geralmente afastados da vida dos seus filhos. Em casos extremos, esses pais podem até rejeitar ou negligenciar as necessidades dos mesmos. Este estilo revelou os piores resultados de todos os padrões, distinguindo-se pela negativa do padrão autoritário e permissivo. Os pais com estilo negligente não

exigem responsabilidade aos filhos mas também não encorajam a sua independência. De um modo geral, são pais frios, inacessíveis, indiferentes, centrados neles próprios, não dando à criança/jovem os estímulos afetivos de que necessita e recorrem a castigos ou pressões para evitar que o filho lhe cause situações problemáticas. Os filhos tendem a ser tristes, frustrados, inseguros, desorientados, podendo mais facilmente ter problemas de conduta, como a delinquência (Baumrind, 1989).

O **estilo parental autoritativo** é definido por um nível elevado de exigência equilibrada com um nível igualmente elevado de responsividade. Estes pais não são punitivos, no entanto, têm um padrão claro de expectativas de comportamento. Fornecem razões para regras e consideram comentários bem-vindos, ouvindo e respeitando o ponto de vista dos seus filhos. As crianças são sempre ouvidas, mas estão sempre conscientes de que o pai é a autoridade final. A punição não é normalmente usada para prevenir o mau comportamento, e as crianças são incentivadas a desenvolver as suas potencialidades e tomar suas próprias decisões dentro de um quadro controlado de limites. As principais características dos pais autoritativos são a exigência e o fornecimento de autonomia em níveis intermédios; a estimulação da comunicação verbal; o uso do poder de forma equilibrada e não punitiva; a responsividade, sendo afetuosos, apoiantes e empenhados, proporcionando aos seus filhos um ambiente estimulador e desafiante (Baumrind, 1966, 1968, citado por Esteves 2010).

5.2. O modelo de Gomide

Gomide (2006) criou um Inventário de Estilos Parentais (IEP - Gomide, 2006) que foi validado e encontra-se disponível para utilização. Esse instrumento avalia o estilo parental, ou seja, as estratégias e técnicas utilizadas pelos pais para educar os filhos, por meio de sete práticas educativas, sendo cinco vinculadas ao desenvolvimento do comportamento antissocial: negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico; e duas relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos pró sociais: comportamento moral e monitoria positiva.

A **monitoria positiva** é definida como o conjunto de práticas parentais que envolvem atenção e conhecimento dos pais acerca de onde seu filho se encontra e das atividades desenvolvidas por ele (Dishion & McMahon, 1998; Stattin & Kerr, 2000; Gomide, 2001, 2003, citados por Gomide 2006). Para Gomide (2003), são ainda componentes da monitoria positiva as demonstrações de afeto e carinho dos pais, principalmente relacionados aos momentos de maior necessidade da criança.

O **comportamento moral** refere-se a uma prática educativa pela qual os pais transmitem valores, como honestidade, generosidade e senso de justiça aos filhos, auxiliando-os na discriminação do certo e do errado por meio de modelos positivos, dentro de uma relação de afeto. Pesquisas apontam alguns fatores como sendo essenciais para o desenvolvimento do

comportamento moral nas crianças, são eles: a existência do sentimento de culpa; o desenvolvimento da empatia; ações honestas; crenças parentais positivas sobre trabalho e ausência de práticas antissociais (Araújo, 1999; Comte-Sponville, 2000; Hoffman, 1975; Gomide, 2003; Loos, Ferreira & Vasconcelos, 1999; Mussen, Conger & Cagan, 1974, Patterson, Reid & Dishion, 1992; todos citados por Gomide 2006).

A **negligência** ocorre quando os pais não estão atentos às necessidades dos seus filhos, ausentam-se das responsabilidades, omitem-se de auxiliar seus filhos, ou simplesmente quando interagem sem afeto, sem amor. Segundo Dodge, Pettit e Battes (1994, citados por Gomide 2006), a falta de calor e carinho na interação com a criança pode desencadear sentimentos de insegurança, vulnerabilidade e eventual hostilidade e agressão em relacionamentos sociais.

A **punição inconsistente** se dá quando os pais punem ou reforçam os comportamentos de seus filhos de acordo com o seu (dos pais) bom ou mau humor, de forma não contingente ao comportamento da criança. Assim, é o estado emocional dos pais que determina as ações educativas, e não as ações da criança. Como consequência, a criança aprende a discriminar o humor de seus pais e não aprende se seu ato foi adequado ou inadequado (Gomide, 2003).

A **monitoria negativa (ou supervisão estressante)** caracteriza-se pelo excesso de fiscalização dos pais sobre a vida dos filhos e pela grande quantidade de instruções repetitivas, as quais não são seguidas pelos últimos. Essa prática educativa produz um clima familiar hostil, stressado e sem diálogo, já que os filhos tentam proteger sua privacidade evitando falar com os pais sobre suas particularidades.

Na **disciplina relaxada** verifica-se o não cumprimento de regras estabelecidas pelos pais. Eles ameaçam os filhos e, quando se confrontam com comportamentos opostos e agressivos, omitem-se, não fazendo valer as regras que eles próprios determinaram (Gomide, 2003).

Considera-se **abuso físico** quando os pais magoam ou causam dor aos seus filhos com a justificativa de que os estão a educar. Para Gomide (2003), a prática do abuso físico pode gerar crianças apáticas, medrosas e desinteressadas. (citado por Gomide 2006)

6. ESTILO AUTORITATIVO, O MAIS ADEQUADO?

Diana Baumrind foi uma forte defensora da autoridade parental, ou seja, do estilo autoritativo. Ela considera que a atenção positiva, regras justas, e um ambiente acolhedor e dialogante permite formar crianças felizes e bem ajustadas, que são autoconfiantes, capazes e objetivo-orientadas. Em síntese, uma parentalidade competente ou eficaz caracteriza-se pela utilização de um estilo educativo parental autoritativo, com um saudável grau de exigência, adaptado às necessidades e reações de uma determinada criança, uma vez que os pais autoritativos colocam

uma grande ênfase em reconhecer as necessidades e as capacidades desenvolvimentais dos seus filhos, em ouvi-los e em reconhecer a bidireccionalidade da parentalidade (Baumrind, 1991, citada por Simões 2011). As investigações desenvolvidas pela mesma autora (1989, 1991) contribuíram ainda para a compreensão de como se associam diferentes padrões de controlo comportamental dos pais com o funcionamento infantil/juvenil, considerando que o estilo parental autoritativo é o mais vantajoso em diferentes fases de desenvolvimento e em ambos os géneros, sendo particularmente vantajoso para os rapazes. A autora defende a teoria que os pais autoritativos equilibram o afeto e o controlo dirigidos à criança, na medida em que se preocupam com o seu bem-estar e lhe atribuem alguma autonomia para escolher, e em sintonia com o seu desenvolvimento, promovem uma maior responsabilização. Estas características do estilo parental autoritativo promovem a assertividade, a responsabilidade, a autoconfiança, a satisfação, a internalização e o autocontrolo, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Vários são os estudos que têm encontrado resultados que vão ao encontro desta teoria de Baumrind (1967, 1971, 1989, 1991), que sublinham as vantagens do estilo autorizado, identificado-o como o melhor indicador de resultados desenvolvimentais positivos na criança (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Mandara & Murray, 2002, todos citados por Simões 2011). Comparando o estilo parental autorizado com os estilos autoritário e permissivo, estes não parecem ser tão vantajosos para o desenvolvimento saudável das crianças (Baumrind, 1989; Maccoby, 1992; Mandara & Murray, 2002, citados por Simões 2011).

Os filhos de pais autoritativos têm sido associados sempre a aspetos positivos como melhor desempenho nos estudos (Steinberg, Darling & Fletcher, 1995; Cohen & Rice, 1997), uso de estratégias adaptativas (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000), maior grau de otimismo (Weber, Viezzer & Brandenburg, 2002, todos citados por Weber 2004). Enfim, filhos de pais autoritativos são vistos como socialmente e instrumentalmente mais competentes do que os filhos de pais não autoritativos. Será que todos os estudos efetuados neste âmbito vão ao encontro desta teoria?

Estas afirmações, baseadas em estudos diversificados e corroboradas por muitos investigadores/autores foram contestadas por alguns estudos recentemente efetuados. No entanto, um estudo efetuado no Brasil revela alguns dados que contradizem a teoria dos autores que defendem o estilo parental autoritativo como o mais adequado. Estes estudos desenvolvidos mostraram que os adolescentes brasileiros de famílias indulgentes revelaram resultados semelhantes aos adolescentes oriundos de famílias autoritativas, no que diz respeito ao sucesso académico e ao nível social, e que revelaram resultados superiores no que diz respeito à autoestima. Os adolescentes de famílias indulgentes obtiveram melhores resultados do que os adolescentes de famílias autoritativas e negligentes em quatro itens relativos à autoestima nas dimensões, académicas, social,

da família e física. Estes resultados sugerem que no Brasil o estilo parental autoritativo não está associado a uma boa autoestima (Martinez, Garcia, & Yubero, 2007). Weber (2004) e os seus colaboradores desenvolveram mais um estudo nesta área, no Brasil⁵ e, muito embora os resultados se revelassem preocupantes, continuam a reforçar a ideia de que adotar um estilo parental autoritativo é o mais adequado para uma educação saudável dos filhos.

Autores como García e Gracia, 2009, referiram que no geral, os resultados dos seus estudos suportam a ideia de que em Espanha, o estilo parental indulgente é o que apresenta melhores resultados. Os estudos revelaram que os adolescentes de famílias autoritativas revelaram um desempenho pior do que adolescentes de famílias indulgentes, nomeadamente no que diz respeito a vários resultados associados ao ajuste emocional e desempenho académico. Comparados aos adolescentes de famílias indulgentes e os de famílias autoritativas, os últimos revelaram-se emocionalmente mais insensíveis (ou seja, emocionalmente mais isolados de outros), revelam uma visão de mundo mais negativa (isto é, uma avaliação global da vida como mais insegura, ameaçadora, hostil ou incerta), obtiveram piores resultados ao nível emocional e da autoestima (ie, sentimentos positivos e de autoavaliação sobre seu estado emocional e de controlo), e apresentaram um maior número de notas baixas. Nos restantes resultados analisados, os adolescentes de famílias autoritativas apresentaram resultados semelhantes aos dos adolescentes de famílias indulgentes, mas nunca melhores.

Gomide referiu num artigo que, quanto às notas escolares, não se observaram diferenças entre adolescentes das famílias positivas e negativas. Apesar da literatura (Patterson et al., 1992, citados por Gomide 2003) apontar que famílias com altos índices de monitoria positiva geralmente têm filhos com bom rendimento académico, na amostra em questão isto não foi evidenciado. Estes resultados vêm contrariar as teorias apresentadas, se estabelecermos um paralelo entre o estilo parental autoritativo e a monitoria positiva.

Ainda outros pesquisadores (eg, Jackson, Henriksen, & Foshee 1998, citados por Nyarko 2011) observaram que o estilo parental autoritativo foi positivamente associado ao sucesso académico para os americanos europeus e mexicanos, mas não surtiu o mesmo efeito em americanos asiáticos e africanos (Nyarko, 2011).

Através destes últimos relatos podemos constatar que os estilos parentais estão sujeitos à influência de vários fatores. A literatura tem-se dedicado a investigar prioritariamente aspetos como a ordem de nascimento dos filhos, a idade dos filhos, o nível sócio- económico, a etnia, o sexo da criança e dos pais (Mangabeira et al., 2001, citados por Braga 2011). É provável que o fator cultural

⁵ A maioria dos pais e das mães foram classificados como negligentes. É um percentual muito elevado, considerando que 45,4% (pai e mãe combinados) engloba quase metade da amostra. Em segundo lugar, 32,8% dos pais foram classificados como autoritativos. E os estilos autoritário e indulgente ficaram equilibrados: 10,1% e 11,8% respetivamente.

tenha sido decisivo nestes resultados apresentados, como sugere Nyarko no seu artigo. Os referidos estudos foram considerados exploratórios e carecem de um aprofundamento e de uma fundamentação através de estudos mais longitudinais e de carácter sistémico.

E em Portugal, que estudos se têm feito e qual o estilo que predomina?

Pereira et al. (2009, citados por Simões 2011) identificaram o estilo educativo parental apoiante-controlador como sendo o mais comum em crianças portuguesas de idade escolar, caracterizado por níveis elevados de suporte emocional e de controlo parental. Este estilo é considerado pelos autores como adaptado às necessidades de controlo, monitorização e supervisão desta idade. Talvez o uso de um estilo parental autorizado seja encarado pela criança como mais positivo porque reflete o interesse e suporte dos pais nas suas atividades, enquanto um estilo mais autoritário pode ser visto como intrusivo, controlador e significando desrespeito e falta de confiança dos seus pais (Collins et al., 2002; Darling & Steinberg, 1993, todos citados por Simões 2011).

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

1. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA EM PORTUGAL

Tal como a sociedade em geral e as famílias em particular, sofreram mudanças profundas como pudemos constatar no capítulo anterior, também a escola tem vindo a fazer um longo e sinuoso percurso até à contemporaneidade. No século XXI, a Escola Portuguesa vive momentos de incerteza, de preocupação e desafio face ao futuro. A sociedade não se compadece com uma escola estagnada no tempo, mas, sim, exige uma escola ativa, dinâmica e aberta ao meio. A escola tem levado tempo a adaptar-se à evolução da sociedade. A escolaridade universal transformou-a numa escola de massas, sem que tivesse havido grandes alterações na sua estrutura e na sua cultura. O abandono e o insucesso escolares são apenas alguns dos problemas que daí decorrem. (Zenhas 2004) Numa sociedade multicultural, altamente competitiva, exigente e seletiva como a atual, construída por influência de contextos vários, que evolui continuamente de forma dinâmica, e na qual se inscreve a ação educativa, cabe à escola a responsabilidade de se multiplicar em estratégias e ações, reinventando-se permanentemente para ajudar os alunos a desenvolver competências essenciais com vista à sua promoção pessoal, social e profissional (Sarmiento & Sousa 2010). Estas são algumas reflexões acerca da escola contemporânea e podemos verificar que são muitas as formas como esta é designada, ou seja, são variadas as tentativas de definição do conceito “Escola”, senão vejamos:

Licínio Lima (2011) refere-se à escola contemporânea como *um objeto de estudo polifacetado e complexo, que só recentemente despertou a atenção dos investigadores para um estudo referenciado a perspetivas sociológicas de análise organizacional*.

Outros investigadores descreveram a escola como um organismo social, ou seja, uma comunidade, organização ou associação que *existe num contexto social e é ela própria, uma realidade social* (Alves Pinto, citada por Gregório 2012).

Segundo Formosinho (2008) *A massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas*.

De acordo com Saviani (2005, citada por Oliveira & Araújo 2010), *a escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. A escola relaciona-se com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento.*

Para Ruivo (2006) *a escola é um bem não negociável. Não pode ser objeto de argumentos de façção, de olhares recriminatórios e de invetivas de tirania psicológica. Não pode, porque o que se faz à escola tem um efeito multiplicador e de imprevisível bumerangue.* Ruivo refere ainda que *o desrespeito desleal pela escola marca e vitima os acusadores. A cicatriz social que daí resulta leva tempo a sarar.*

De acordo com Hutmacher, (1992, p58), *a escola é uma organização especial.* Com efeito, será difícil encontrar atividade(s) que não seja(m) desenvolvida(s) ou a pensar, na interação com o(s) outro(s) interveniente(s) no processo educativo (quer sejam professores, alunos, pais, funcionários ou outros). Por isso, a Escola distingue-se das outras organizações (empresariais, pois é nela que, por um lado, se *"cuidam de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (alunos) têm como «objeto» o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução"*.

Muitas outras formas de designar a escola foram por nós encontradas num enorme rol de estudos realizados sobre a mesma. Uns mais preocupados com questões de administração das escolas, outros mais empenhados em analisar questões pedagógicas e/ou sociais. Não descorando a pertinência das questões organizacionais e administrativas, iremos só abordar questões pedagógicas/sociais através da apresentação de dois paradigmas de escola.

2. DOIS PARADIGMAS DE ESCOLA

Como se pode verificar existem variadíssimas formas de conceber a escola e existe ainda a possibilidade de abordar a escola através de dois paradigmas: a **escola transmissiva** e a **escola construtiva**. Santiago (1996), procurou clarificar as noções e conceitos sobre a escola e a educação através destes dois paradigmas abordando as finalidades, os espaços de intervenção e os pontos de vista dos atores.

De acordo com este investigador, a **escola transmissiva** tem subjacente uma ideia de missão sociocultural e moral, com a função de preparar as crianças para a inserção na sociedade. Isto

acontece através de transmissão de conhecimentos básicos e de valores morais e culturais, desligado, ou até em oposição às realidades sociais e familiares, procurando ser um lugar neutro. É o aluno que tem de se ajustar aos saberes, valores e às intervenções pedagógicas, e nunca o inverso. A personalidade e as vivências de cada um dos alunos são consideradas potenciais fontes de perturbação dos comportamentos na escola, e logo, desvalorizados. Os alunos numa escola transmissiva são considerados imaturos e incapazes de revelar iniciativa própria, são recetores passivos da informação que lhes é transmitida. A escola transmissiva está isolada da comunidade envolvente e da família, com uma cultura própria que não inclui a intervenção exterior ao nível da ação educativa ou na gestão escolar. Os professores nesta escola são representados de um aforma carismática, mediadores de saberes carismáticos e a sua relação educativa é vertical. O professor transmite os saberes ao recetor passivo que é o aluno.

A **escola construtiva**, por sua vez, dá uma grande ênfase à construção gradual da autonomia no aluno, valorizando a sua iniciativa pessoal. Ao aluno é dado um espaço alargado em que pode aprender pelos seus próprios meios, já que se considera que este deve ativar processos criativos na construção do conhecimento, de atitudes e valores, através dos meios que lhe são colocados à disposição. Devem ser considerados os seus interesses e as necessidades suscitadas pelo meio, assim como a inserção sociocultural e institucional. Neste paradigma de escola a aprendizagem não é um fim em si. O ato de aprender deve aproveitar e prolongar as experiências do aluno. Santiago cita Tonucci (1986), que afirma *a criança sabe e vem para a escola para refletir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver*, atingindo assim metas de desenvolvimento em função dos seus interesses e necessidades, na construção da sua autonomia. De acordo com este princípio, a escola não pode estar desassociada da comunidade envolvente, já que tem de se organizar com vista a uma interação contínua com as diferentes realidades sociais e culturais que a rodeiam.

Ao aluno é dado espaço para iniciativas, planeamento, organização e avaliação das atividades letivas. É-lhe reconhecida a capacidade de construir o seu conhecimento e de se desenvolver de forma autónoma, sendo um elemento ativo na construção do seu percurso educativo. No que diz respeito à posição da escola neste processo, esta tem de se adaptar às diferenças e à individualidade de cada aluno e à especificidade de cada grupo, sendo o aluno o centro do processo ensino/aprendizagem.

A escola construtiva, também tem uma relação especial com os pais e a comunidade. É aberta ao meio, são promovidos elos estreitos no aluno entre as vivências escolares e as vivências na família e no meio, bem como trocas interativas com os pais e a comunidade envolvente. Neste paradigma de escola os pais são representados como agentes educativos ativos que podem desempenhar um papel importante no processo educativo formal, enquanto co educadores (Davies

et al, 1989), *parceiros indispensáveis na animação de atividades pedagógicas e co decisores no plano da gestão da escolar* (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988, citados por Santiago, 1996).

Os professores numa escola construtiva não se identificam com uma pedagogia de dependência e submissão apoiada em estilos de ensino centrados no professor e nos conteúdos. Estes professores distanciam-se do ensino tradicional de transmissão de conhecimentos e procuram ser agentes da organização das aprendizagens e de interpretação das necessidades dos alunos. A sua atuação é orientada para dimensões sociais e afetivas, em busca de uma maior humanização do grupo/turma e da escola. Para tal estes professores necessitam de competências que vão além do saber e do saber fazer, e são requeridas competências no domínio do ser.

Ambos os paradigmas de escola apresentam pontos fortes e pontos fracos e as críticas formuladas são múltiplas, umas mais relacionadas com os princípios orientadores da ação educativa, outros com as práticas pedagógicas e até com os objetivos educativos. No entanto, também se verifica que cada um dos paradigmas apresenta as suas potencialidades. De acordo com o estudo realizado por Rui Santiago, a escola revela dificuldades em fazer face às solicitações dos vários atores (pais e alunos), no domínio dos valores, dos saberes e dos comportamentos educativos a promover. É o desconhecimento mútuo das potencialidades de cada um, dos limites educativos e das suas escolhas, e das opções na definição dos projetos académicos, profissionais e de vida, que são responsáveis por esta dificuldade.

Posto isto, fica acentuada a consciência da necessidade de uma maior interação que promova um melhor conhecimento mútuo e urge propor ações de promoção de construção de pontes que promovam uma aproximação destas duas instituições com objetivos comuns.

Como se pode verificar existe uma diversidade de abordagens e perspetivas bem diferentes do mesmo objeto de estudo. A Escola, que acabámos de olhar à luz de dois paradigmas, é considerada como polifacetada e complexa; uma instituição privilegiada da sociedade que tem como função a socialização; é um bem não negociável; é uma organização especial; apresenta um comportamento insular e a sua relação com a comunidade tem vindo a desenvolver-se essencialmente num registo negativo (Sarmiento & Sousa, 2010). Existem, portanto, opiniões díspares e até menos favoráveis ou polémicas acerca da Escola, mas existe unanimidade em relação ao papel preponderante que a Escola representa na sociedade contemporânea.

Passaremos a debruçar-nos sobre o conceito de escola enquanto organização, fazendo uma resenha da evolução do mesmo.

3. MODELOS ORGANIZATIVOS DE ESCOLAS

Os modelos organizativos das escolas vieram a sofrer alterações ao longo da história, no que diz respeito aos vários aspetos, tais como: os currículos, os processos e materiais didáticos, a relação Professor-Aluno, a avaliação dos alunos, assim como o tipo de gestão implementado. Faremos uma breve resenha dessa evolução, centrando-nos nos modelos apresentados por Costa (2003), aprofundando um pouco mais o modelo da escola como cultura organizacional, dando ênfase à cultura de escola.

a. Modelo da escola como empresa educativa

Este modelo foi inspirado nas organizações militares e fabris, atribuindo uma enorme importância à ordem externa e à disciplina normativa. Possuía poucas e claras estruturas organizativas, sendo estas de tipo linear, verticais e normativas. Não se questionava a autoridade, nem se discutiam as decisões. O protótipo de gestor destas escolas era um burocrata autoritário, cuja principal função era o controlo da aplicação dos programas e de normas emanadas pelo Estado. Tratava-se da implementação das teorias de Taylor, aplicando um método empresarial nas escolas, amplamente contestado pelas ideologias seguintes.

b. Modelo de escola como democracia

Nos anos trinta, desenvolveu-se este modelo, que surgiu claramente como reação contra o modelo da escola tradicional (escola como empresa). Tratava-se de uma escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade. Houve uma valorização das interações com o meio social e procurou-se enriquecer as vivências dos alunos através da introdução da cultura circundante no currículo. Foi desvalorizada a disciplina, dando-se enorme importância à participação, autogestão e autorresponsabilidade. Este modelo democrático assentava numa grande interação de todos os elementos que compunham a comunidade escolar. Foram privilegiadas as relações pessoais, assim como houve a preocupação de manter todos os canais de informação a funcionar de forma eficaz. O poder passou a ser repartido, a discussão tornou-se um elemento chave na gestão, na medida em que se procurava sempre obter consensos. Este modelo de Escola baseia-se na teoria da administração de Mayo, que fomenta uma gestão participativa, em que o fator humano nas organizações é determinante. Esta direção apostou na animação e negociação, confiando o controlo global a toda a comunidade escolar.

c. Modelo de escola como burocracia

Esta escola surge nos anos 40, mais uma vez como reação às escolas anteriores, contestando o seu carácter aparentemente desordenado nos processos de ensino/ aprendizagem. A fonte principal de inspiração é a psicologia behaviorista, desenvolvida por psicólogos como John Watson, Skinner e outros, mas também se inspira na reflexologia de Pavlov. O seu modelo de pedagogia é por objetivos, identificando-se com o modelo de uma escola disciplinada, com elevados padrões de eficácia.

Este modelo requereu um tipo de gestão centralizada, com organogramas piramidais e uma forte dependência do poder central. A grande preocupação está na definição do papel das estruturas, funções, perfis e organogramas detalhados e normalizados. A legislação, e a sua correta interpretação, possui, nesta escola, um papel fundamental, assim como tudo o que estava escrito: atas, normas, memórias, etc. O estilo de direção era o do burocrata, ordenado e metuculoso, que se movia com facilidade no meio dos papéis.

d. Modelo de escola como *arena política*

Costa, 2003, considera o desenvolvimento da imagem da escola como *arena política*, uma viragem importante nas conceções de escola que se demarca das imagens empresarial, burocrática e democrática, e demonstra a existência de uma importante mudança a nível organizacional da escola. A escola passou a ser um sistema político em miniatura em que existe a pluralidade e heterogeneidade de indivíduos, objetivos e interesses próprios, conflitos pelo poder e negociação.

De acordo com Gronn (1986, citado por Costa 2003), existem quatro grandes fatores que justificam a escola como *arena política*: a escassez de recursos; a diversidade ideológica; a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade. Ainda o mesmo autor cita Ball (1989), que considera as escolas campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas, sendo importante conseguir uma compreensão de tais conflitos. Natércio Afonso (1993), também citado por Costa, (2003, p87) diz o seguinte: *...a escola foi entendida como um sistema político onde diferentes clientes com interesses e estratégias díspares integram e influenciam os decisores de modo a obterem decisões e ações favoráveis*. Silva 2003, refere-se à escola, ou melhor dizendo à relação escola-família, (sobre a qual nos iremos debruçar mais adiante), como uma *'relação armadilhada'*, que *"deverá ser encarada como uma arena política, com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto"*.

e. Modelo da escola construtivista

Nos anos 60, surgiu este modelo, associado às contribuições no domínio da psicologia cognitivista de Jean Piaget. Começou a falar-se da necessidade de ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem, ensinar a aprender, o que implicou diversificar os conteúdos do currículo. Passou-se a dar uma enorme importância aos procedimentos, às estratégias cognitivas que conduzem o aluno à sua própria aprendizagem, mas também se tinha em conta as normas, os valores, ou os princípios que estão subjacentes ao contexto e processo de aprendizagem.

Neste modelo, a atividade centrou-se em torno de um projeto educativo comum, e de um projeto curricular que sistematizava a vida da escola. Todas as estruturas das escolas eram envolvidas na aprovação dos seus documentos essenciais, assim como na sua avaliação. Esta gestão requeria uma direção dirigida para a planificação, a animação do processo, e a gestão dos recursos e estruturas, procurando suscitar permanentes consensos.

f. Modelo da escola como anarquia

Com os anos 70, surgiu um novo modelo de escola: a anarquia organizada. As organizações eram complexas, heterogêneas, problemáticas e ambíguas. A escola foi definida como um sistema debilmente articulado, em que os professores tinham a vantagem de poder ser criativos. Os objetivos eram vagos, as tomadas de decisão surgiam de forma desordenada, imprevisível e improvisada. Autores como Cohen, March e Olsen (citados por Costa 2003) definiram as lideranças deste período como ambíguas, revelando ambiguidade a nível das intenções, do poder, da experiência e do êxito.

g. Modelo da escola como cultura organizacional

Aproximando-nos da contemporaneidade, surgiu a cultura organizacional. As escolas são diferentes, cada escola tem uma especificidade própria e constituiu a sua própria cultura. A qualidade e o sucesso de cada escola dependem do seu tipo de cultura. As principais preocupações dos gestores são canalizadas para aspetos simbólicos; a gestão do simbólico. António Nóvoa (1995) refere como elementos da Cultura Organizacional, bases concetuais e pressupostos invisíveis, tais como, valores, crenças e ideologias. A cultura organizacional é algo que a organização "tem". Ora, as escolas têm a sua cultura, as escolas são artefactos culturais e a sua realidade organizacional é "construída, interiorizada, mantida e mudada através de processos de criação cultural", referido em Bilhim, 2001, citado por Rainho, 2011). Hargreaves, (1998), no seu livro sobre as tipologias de culturas docentes "Os professores em tempo de mudança", refere ainda que os gestores também tiveram de se adaptar a toda esta mudança, "descobrir" a cultura da sua escola e gerir os seus símbolos.

Costa (2003, p109) refere-se ao conceito de cultura de escola do seguinte modo: *“não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados)”*.

4. A CULTURA DE ESCOLA

Como podemos verificar, a cultura de escola está associada ao bom desempenho e até a conceitos de excelência. Caixeiro (2011, pp 26,27) refere que *as escolas de excelência, deverão, então, desenvolver uma cultura organizacional sui generis aliada à questão da liderança. Os líderes organizacionais desempenham um papel fulcral na vida das escolas*. Para além do papel preponderante da liderança a mesma autora acrescenta que, *o conceito de strong culture impele os indivíduos a sentirem a cultura como única e unitária*.

Rainho (2011), refere que alguns autores preferem falar de várias culturas numa mesma organização, no entanto parece ser mais razoável falar de várias subculturas. De entre as tipologias culturais conhecidas, selecionámos o modelo de Quinn (referido em Bilhim, 2001) que comporta quatro tipos de cultura organizacional: a cultura de apoio, a cultura de inovação, a cultura de regras, a cultura de objetivos. Nas escolas, são visíveis os quatro tipos de culturas, mas as duas primeiras merecem-nos uma referência especial. Com efeito, o tipo de cultura designado por cultura de apoio parece-nos da maior importância, no âmbito da escola, uma vez que enfatiza a faceta interna da organização e o fator flexibilidade. Por outro lado, ao ter por objetivo principal a criação e a manutenção da coesão e empenhamento das pessoas, este tipo de cultura favorece os valores fulcrais que apoiam e incentivam a motivação, ou seja, a participação, a confiança e o sentimento de pertença.

Verificamos pois que, de acordo com um leque diversificado de investigadores e autores, as escolas podem apresentar diversas formas de organização, empresarial, burocrática, democrática, anárquica, construtivista, e semelhar-se a uma arena política, e apresentar uma cultura própria. Pelo exposto no último parágrafo ficou explícito que, com uma cultura de escola forte, partilhada por todos os intervenientes e com um bom líder, estão reunidas as condições para uma escola de excelência. Qual será a situação atual da Escola em Portugal a este nível?

Caixeiro (2011, p28) responde a esta questão referindo que, *o sistema educativo português fortemente centralizado pelo Ministério da Educação, as baixas expectativas dos atores educativos (nomeadamente professores, alunos, pais, encarregados de educação) em relação à escola, o clima de irresponsabilidade, os objetivos não partilhados (se só alguns conhecem os objetivos prosseguidos pela escola, ninguém se pode identificar com ela e estes rapidamente se sentirão como corpos estranhos, contribuindo para a sua desagregação enquanto organização, provocando a desmoralização generalizada), a falta de avaliação (ninguém sabe muito bem o que anda a fazer, numa organização que sistematicamente não avalia os seus resultados em função dos objetivos que definiu), o clima escolar (a qualidade do meio interno que se vive numa organização influencia o comportamento dos indivíduos contribuindo para o seu sucesso ou fracasso), e o aumento absurdo dos papéis e tarefas atribuídos às escolas põem em causa, na nossa perspetiva, a existência de uma cultura homogénea e forte capaz de mobilizar todos os atores educativos na partilha de valores, crenças e símbolos.* A mesma autora considera que esta sua perspetiva negativa sai reforçada com a reorganização da rede escolar, em agrupamentos e mais recentemente com mega agrupamentos, em que as escolas foram agrupadas segundo critérios geográficos, numa lógica que nada tem a ver com a identidade própria de cada escola. Esta nova medida economicista do Ministério da Educação, só vem contribuir ainda mais para que os atores educativos continuem de costas voltadas e agindo como pequenos grupos, nos seus próprios interesses, desconhecendo muitas vezes os objetivos comuns a que supostamente se propõem.

A instabilidade que se vive no nosso país, as lutas por melhores condições e manutenção de postos de trabalho no sistema educativo, as formas de luta verificadas e um contexto social adverso, tem vindo a acentuar as divergências entre os elementos da classe docente, o que em nada contribui para uma cultura de escola estável e favorável à desejada excelência.

Há que lutar, portanto, contra esta ausência ou debilitada cultura nas nossas escolas, até porque, como nos diz o relatório da OCDE, sobre *As Escolas e a Qualidade*, as motivações e os resultados escolares dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito de cada escola (1992). Para tal, além de ser desejável uma estabilidade ao nível social de um modo geral, e na classe docente em particular, urge estabelecer cada vez mais relações profícuas entre a escola e a família. Os professores têm nesta tarefa de construtores de pontes um papel preponderante pelo que passaremos a dedicar a nossa atenção ao seu papel na escola contemporânea.

5. O PAPEL DO PROFESSOR

*“Diz-me e eu esquecerei,
Ensina-me e eu lembrar-me-ei,
Envolve-me e eu aprenderei”*

Provérbio chinês

*“Educar é ser um artesão da personalidade,
Um poeta da inteligência,
um semeador de ideias.”*

(Cury 2004)

Esta descrição poética da tarefa e da pessoa do educador/professor apresentada por Cury serve-nos de ponto de partida para um breve levantamento do que se tem investigado/considerado acerca dos professores, uma vez que se trata dos atores que devem promover a construção de pontes entre as famílias e as escolas.

Jorge Lima (1996), que debateu no seu artigo o papel do professor nas sociedades contemporâneas, refere-se à missão do professor citando Eggleston, (1992) do seguinte modo: *ser professor é viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível*. As dificuldades que tornam, no seu entender, a missão de ser professor quase impossível, estão relacionadas com constrangimentos diversos, tais como *a história individual, o contexto sociopolítico a sua avaliação do desempenho, as pressões da opinião pública, dos pais e dos próprios alunos*. Lima fala ainda de ambiguidade estrutural do estatuto social do professor, da multiplicidade e diversidade de expectativas de que é objeto e a sua dificuldade em redefinir o seu lugar num sistema cultural em acelerada e constante mutação.

Silva (1993) fala-nos da necessidade de facultar aos professores formação e de os dotar com uma sensibilidade sociológica e antropológica. Nas nossas escolas de massas, onde proliferam classes sociais e existe uma enorme diversidade cultural, os professores não estão preparados para enfrentar tal desafio. De acordo com estudos realizados por Becker (citado por Silva 1993) a maioria dos professores continua a lecionar para uma abstração que chamou de *cliente ideal*, indiferentes às diferenças dos seus alunos. Para além de parecerem indiferentes às diferenças entre os seus alunos, manifestam também dificuldades em se relacionarem com os pais. Segundo Joyce Epstein, os professores não acreditam nas vantagens do envolvimento dos pais no processo

ensino/aprendizagem dos seus filhos. Preferem não envolver os pais de elevado nível de escolaridade porque consideram esse envolvimento crítico e preferem não envolver os pais de nível de escolaridade mais baixa porque não os consideram capazes nem com vontade de ajudar.

Em estudos realizados por Davies (1989) e a sua equipa, os professores consideraram que a falta de envolvimento dos pais se deve à falta de interesse pelo percurso escolar dos seus filhos. Os estudos efetuados por Lareua (citada por Silva 1993), consideram que o problema com os pais de classes sociais mais desfavorecidas, não está relacionada com a falta de interesse, mas antes, com falta de competências educacionais e com dificuldades de comunicação com os professores. Urge portanto, promover a construção de uma atitude positiva perante o envolvimento dos pais, desde a formação inicial de professores, dando ênfase não só a aspetos psicopedagógicos, como também às questões sociopedagógicas. A partilha e a transmissão dos resultados de estudos efetuados que comprovam as vantagens do trabalho colaborativo entre pais e professores têm de fazer parte integrante do currículo dos futuros professores para que se torne mais um objetivo a atingir na sua prática docente.

Relativamente à tarefa do professor enquanto elo de ligação entre a escola e a família Montandon (1993) identifica a existência de quatro tipos de professores: (a) polivalentes (47%), ou seja, os que estabelecem contactos formais ou informais com os pais; (b) minimalistas (25%), aqueles que se limitam a cumprir a legislação quando se torna estritamente necessário; (c) informais (12%), aqueles que preferem manter, apenas, contactos informais com os pais; e (d) tradicionalistas (16%), ou seja, aqueles que não gostam de discutir a sua prática pedagógica com os pais, mas que, sistematicamente, convidam os pais para, individualmente, discutirem o progresso do aluno.

Kohn (1991) fala-nos da função do professor começando por citar o filósofo Martin Buber que disse a um grupo de professores em 1939 o seguinte: "*A educação digna desse nome é, essencialmente, a educação do carácter*". Ao proferir esta frase, ele apresentou um desafio mais radical e inquietante do que o público pode ter percebido. Ele não quis dizer que as escolas devem desenvolver uma unidade de valores ou de raciocínio moral e colá-lo no currículo existente. Também não quis dizer que se deve ensinar as crianças com problemas como se devem comportar. O que ele quis dizer, é que a própria profissão de docente nos chama para tentar produzir não apenas bons alunos, mas boas pessoas.

Tal como Kohn, outros investigadores/autores refletiram e escreveram sobre o conceito do que é ser professor na contemporaneidade usando descrições que consideramos in(a)temporais e ideológicas. Exemplo disso é a obra de Cury (2004) que pretende ensinar a formar jovens felizes e inteligentes, falando ao coração dos pais e professores e apresentando aos docentes algumas sugestões para que sejam professores fascinantes.

Na sua perspectiva os professores fascinantes conhecem o funcionamento da mente, transformam a informação em conhecimentos e o conhecimento em experiência; possuem sensibilidade e procuram acolher todos os seus alunos, mesmo os mais difíceis; ensinam os alunos a explorar o mundo que são, o seu próprio ser; ensinam os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação; formam seres humanos que farão a diferença no mundo; resolvem conflitos na sala de aula; promovem a autoestima; percebem que atrás de cada aluno arredo, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto; formam indivíduos empreendedores e cumprem sempre a palavra dada, conscientes de que a confiança é um edifício difícil de ser construído, fácil de ser demolido e ainda mais difícil de ser reconstruído. Por sua vez existem erros capitais que os professores fascinantes nunca cometem, nomeadamente, nunca corrigem publicamente; nunca expressam a autoridade com agressividade; nunca criticam excessivamente; nunca colocam limites sem dar explicações; nunca destroem a esperança e os sonhos e nunca desistem de educar.

Nesta sua obra (Cury, 2004) conta a história da “Grande Torre”, na qual se disputa qual a profissão mais importante do mundo. No final desta história conclui-se que cada pai, cada mãe e cada professor tem um papel mais importante na sociedade do que qualquer outro profissional, quando se trata de formação das crianças, adolescentes e jovens, ou seja, homens e mulheres de amanhã. Cury sonha com um mundo em que graças ao excelente desempenho dos educadores, as prisões se tornam em museus, os polícias se tornam poetas, os psiquiatras se tornam escritores, os juizes se tornam músicos, etc...neste seu mundo de educadores fascinantes que o autor ousou sonhar, ele conclui como havíamos começado a nossa reflexão sobre a família: *se todos sonharmos este sonho, um dia deixará de ser apenas um sonho!*

6. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A relação entre a escola e a família, com toda a sua complexidade, tem vindo a ganhar visibilidade crescente na sociedade portuguesa. A investigação nesta área era ainda há poucos anos bastante escassa, mas tem vindo a ser desenvolvida por um número cada vez maior de investigadores. Alguns exemplos de investigadores/autores são: Davies (1989, 1993, 1994) Diez (1994); Diogo, J. M. (1998); Marques, (1991, 1992, 1994, 1997, 2001); Montadon & Perrenoud (2001); Reimão (1997); Sá (2000, 2002); (Sarmiento 2005, 2006, 2010); Silva (1993, 1994, 2002; 2003, 2005, 2006,2007, 2010); Stoer & Silva (2005); Villas-Boas (2001). Passaremos a relatar algumas das suas reflexões nesta matéria.

Almeida (2009) num seminário sobre a questão da relação escola-família afirma que *as escolas com melhores resultados escolares são aquelas que apresentam melhores índices de participação dos pais*. Esta constatação descora algumas variáveis consideráveis como poderemos verificar em estudos apresentados por investigadores reconhecidos nesta área.

Silva (2003) vem questionar esta relação entre escolas e famílias, sublinhando o quanto esta é complexa e multifacetada. Trata-se de uma relação que envolve uma multiplicidade de atores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo perseguir interesses diferentes, pelo que a resultante – variando local e temporalmente – é sempre incerta.

Stoer e Silva (2005) falam de uma reconfiguração da relação escola-família, devido às profundas mudanças sociais a que temos vindo a assistir. Os mesmos autores referem que “Escola e família de mãos dadas” é um lema que se aproxima mais do desejo do que da realidade. Apresentando exemplos de relação escola-família noutros países e estudos realizados por investigadores como Bogdanovicz e Beattie no nosso país destacamos afirmações como: *Portugal apesar de possuir uma legislação sobre o relacionamento entre escolas e Encarregados de Educação que se encontra na média europeia, inscreve-se no conjunto de países, por si identificado, como sendo aquele onde aquela distância é maior. Tal fato pode levar-nos a colocar a hipótese de estarmos perante uma construção retórica da relação escola-família* (Bogdanovicz, 1994, citado por). Beattie (1985, citado por Stoer & Silva 2005, p15) vai mais além e designa esta relação de *operação cosmética por parte do nosso Estado, que na verdade não pretende uma participação digna desse nome – que poderia ampliar a sua fragilização -, mas antes camuflar a sua debilidade através de uma retórica aparentemente visando produzir o efeito contrário*.

É igualmente conhecido e comprovado através de muitos estudos empíricos que os pais e encarregados de educação com status socioeconómico mais elevado, especialmente os que apresentam maiores níveis de escolarização, tendem a participar mais na vida escolar dos seus filhos que os de condições social mais baixa. Ou seja, há uma diferenciação social da participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola. Estes aspetos sociológicos da relação escola-família têm vindo a ser analisados por outro elevado número de investigadores, que se referem, por vezes, a uma visão “classe-médio-centrada” da escola. Stephen Stoer (1992, citado por Silva 2007) chega mesmo ao ponto de afirmar que o aluno típico a quem a escola portuguesa se dirige é o aluno (e não a aluna), luso, branco, católico e de classe média, aquilo que ele designa pelo WASP português. Silva (2003) considera que o mesmo se poderia dizer em relação às famílias, o que o tem levado a parafrasear Orwell, afirmando que, perante a escola, algumas famílias são mais iguais do que outras.

Após estas problematizações e perspetivas complexas da relação escola-família, surgem-nos várias questões e reflexões sobre a necessidade de encontrar algumas respostas/sugestões para o desenvolvimento de uma relação profícua entre estas duas instituições. Embora não existam

receitas nem respostas cujos resultados estejam já seguramente comprovados, parece ser ponto assente que esta relação é desejável e promotora de sucesso e bem-estar nos diferentes intervenientes. Partindo deste pressuposto, iremos colocar algumas questões e procurar algumas respostas já apontadas por alguns investigadores.

Como passar da "retórica" das "relações escola - família" para soluções inovadoras que se traduzam na prossecução dos objetivos?

Barroso (2009), num seminário sobre esta temática, salientou que o debate em torno das "relações escola - família" em muito pouco tem ultrapassado o nível da "retórica" e que ao já prolongado debate sobre este tema não têm correspondido práticas e soluções inovadoras que possam ajudar as escolas e as famílias a reconfigurar as suas relações e a partilhar objetivos comuns. As soluções concretas têm de ser encontradas pelas próprias escolas de acordo com os seus contextos relacionais e a sua própria cultura de escola. Foram apresentadas algumas propostas das quais destacamos as seguintes:

- Inovar nos meios de comunicação entre a escola e os encarregados de educação, especialmente diversificando as razões e oportunidades de comunicação de forma a não estar sempre relacionada com fatos negativos. É tão importante dar a notícia de um mau resultado escolar como dar os parabéns por um sucesso conseguido com o trabalho e o empenho de todos;

- Envolver os pais nas aprendizagens, especialmente nas extracurriculares; (Vieito,2009)

- Recuperar os rituais escolares (abertura do ano letivo, receção aos novos alunos, cerimónia de entrega de diplomas, espetáculos de final de ano, etc.) como forma de socializar e estruturar laços de identidade (Abreu, 2009), mas também como meio de partilhar responsabilidades e objetivos (Grácio, 2009).

- Procurar estratégias de envolvimento para todas as classes sociais, em particular para as *famílias mais difíceis de alcançar*.

A busca de uma relação mais equitativa e eficaz entre a escola e a família passa por uma maior participação/envolvimento dos pais e Encarregados de Educação na vida das escolas. A escola terá, para tal, de se orientar pela preocupação em encontrar soluções inovadoras, mas também diversificadas para concretizar este objetivo. Não basta participar, é necessário investir em soluções de acompanhamento e tutoria, em melhorar as formas e a cultura de comunicação (Leitão, 2009) e, por último, salvaguardar um princípio básico que nem sempre é observado: para que os alunos possam beneficiar de uma boa relação entre os agentes educativos, é necessário "que os professores façam o que têm a fazer na escola, que os pais façam o que têm a fazer em casa e que entre estas culturas diferenciadas se estabeleça uma sólida relação de confiança" (Justino & Grácio, 2009).

Diogo (1998,)), salienta que é imprescindível a criação de modelos consistentes, cooperativos e duradouros. No entanto, segundo Marques (1988), seria importante que as escolas não tivessem

apenas um único programa de envolvimento dos pais. Isto porque não há um, mas vários modelos de família, havendo a necessidade de oferecer um menu diversificado para que os pais escolham o tipo de envolvimento apropriado à satisfação das suas necessidades. (Graça, 2012) Mais adiante teremos oportunidade de apontar para várias formas e vários modelos de envolvimento parental.

No que diz respeito ao aspeto legal desta relação escola-família, já foi percorrido um longo caminho que passaremos a ilustrar através da apresentação de leis e decretos que tem vindo a institucionalizar o papel dos pais na escola.

7. ENQUADRAMENTO LEGAL DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

Para podermos ter uma perspetiva da evolução da participação parental nas escolas no nosso país, iremos citar os Decretos-Lei, Despachos e Documentos que consideramos mais decisivos neste percurso do envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem, tendo por base um texto citado em, <http://www.casadoprofessor.pt> (2004), assim como as perspetivas de Diogo (1998) e Silva (2003).

O enquadramento legal dos Pais na Escola deu os primeiros passos a partir de 1974, com o **Decreto-Lei nº 735-A/74**, que regula os órgãos de gestão das escolas oficiais dos ensinos preparatório e secundário e consagra “o importante papel das associações de pais e encarregados de educação”, sem que, no entanto, esse papel seja definido.

O ano de 1976 constitui claramente um ano de viragem. O **Decreto-Lei nº 769-A/76** permite a participação, sem direito a voto, dos encarregados de educação, nos conselhos de ano ou de turma (em assuntos de natureza disciplinar); no entanto, apenas um encarregado de educação podia participar e teria que ser indicado pela respetiva Associação de Pais.

A primeira Lei das Associações de Pais, a **Lei nº 7/77**, atribui-lhes, no seu artº 1º, o direito de “dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (...)”. Se, por um lado, esta lei reconhece um direito importante aos pais, por outro, obriga a que, para que se possam constituir as respetivas associações, seja imprescindível percorrer todo o processo burocrático e complexo, referente à constituição das associações.

O **Despacho Normativo 122/79** corresponde, de certa forma, à institucionalização da relação escola-família. Mantém a obrigatoriedade do parecer das estruturas das associações de pais sobre futura legislação, regula os termos da relação entre a Associação de Pais e o Conselho Diretivo e a periodicidade das reuniões entre os mesmos, e atribui o direito a um representante nas reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico, sem direito a voto, com exclusão das

reuniões, em que se tratem assuntos considerados sigilosos e permite a emissão de pareceres sobre o regulamento interno.

O **Decreto-Lei nº542/79**, cria o Conselho Consultivo, que atribui dois lugares aos pais; é a este órgão que se atribui a representação das famílias, mesmo tratando-se apenas de um órgão consultivo. Este documento legal reveste-se de particular interesse, porque, no quadro da legislação educativa, não se encontra outro que configure tão estreito relacionamento entre a escola e a família. Pedro Silva (1994) considera que neste documento, predomina a “construção retórica da participação da família”, no quadro de “uma participação incipiente e meramente decorativa”

Com o **Decreto-Lei 376/80** foi introduzida a alteração ao Conselho Pedagógico, passando a poder estar representado um elemento da Associação de Pais, mas só se para tal for convocado.

Ainda em 1980 é publicado o **Decreto-Lei 553/80** (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), em que o Estado reconhece “a liberdade de aprender e ensinar, incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos”.

A revisão da **Constituição da República**, realizada em **1982**, constitui um recuo no que diz respeito à participação dos pais na escola, já que no seu artº 77º, referente à participação democrática no ensino, prevê que apenas os professores e os alunos tenham o direito de participar na gestão democrática das escolas. O artigo 77º traz a seguinte novidade:

- Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.
- A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

A **Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86)** representa um avanço muito significativo, no que diz respeito à participação dos pais na escola. O seu artº 45º refere que a administração e gestão das escolas deve orientar-se por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”. Por, “implicados no processo educativo”, entendemos aqueles que, ou por motivo de ser essa a sua profissão (os professores), ou por serem os sujeitos do ato educativo em si (os alunos) ou porque, segundo Teresa Sarmiento (1995, p.9) sejam “os principais responsáveis pela educação dos filhos” (os pais).

Em 1986, sai o **Decreto-Lei nº 211-B/86**, de 31 de Julho, que regulamenta a composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e respetivos órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias. Atribui funções e ligação escola-família-comunidade ao Conselho Pedagógico, ao Conselho de Turma, ao Conselho de Diretores de Turma, ao Diretor de Turma e ao Conselho Consultivo. Só inclui um representante da Associação de Pais neste último, continuando, assim, as hesitações do poder político.

No ano de 1989 é publicado o **Decreto-Lei nº43/89** (lei da autonomia das escolas), e vem mudar em muito o papel dos pais. Até aí os pais só tinham direito a representação, através da Associação de Pais, em órgãos periféricos da escola. Após a publicação deste decreto, muita coisa mudou, nomeadamente através do reconhecimento aos pais do direito de reclamarem do processo de avaliação dos filhos; de serem igualmente ouvidos nos casos de infrações disciplinares graves, bem como informados acerca dos serviços de apoio socioeducativo.

O **Decreto-Lei nº172/91**, estabelece um novo sistema de direção, administração e gestão das escolas, cuja novidade principal terá sido a criação da figura do Diretor Executivo e do Conselho de Escola ou de Área Escolar. Os pais vêem multiplicarem-se os órgãos onde têm representação, com direito a voto, independentemente da existência ou não de uma associação de Pais organizada:

- No Conselho de Escola (Ens. Secundário): 2 representantes;
- No Conselho de Escola ou de Área Escolar do 1º, 2º e 3º Ciclos: 3 representantes;
- Nos Conselhos Pedagógicos: 2 representantes;
- No Conselho de Turma: 2 representantes (exceto nas reuniões de avaliação)

Em 1992 surge, pelo **Despacho Normativo 98-A/92**, o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, que aponta como uma das finalidades (artº 8º) da avaliação: permitir “orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação”. No artº 10º, define os professores, os alunos e os encarregados de educação como intervenientes no processo de avaliação, remetendo para um trabalho de equipa “em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar”. Defendendo, no artº 18º, a avaliação formativa, como “a principal modalidade de avaliação no ensino básico” articulada com “dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação”, este despacho apresenta um ponto que é da maior pertinência para o nosso trabalho, ou seja, o *estabelecimento de situações de diálogo e de interação entre professores e pais, como fundamentais para o sucesso das relações entre a escola e a família.*

O **Decreto-Lei nº 115-A/98**, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. É importante a referência à “responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local (...)”. A participação dos pais está garantida nos diversos órgãos, exceto no Conselho Executivo através do artigo 25º e no artigo 40º e 41º é reconhecido aos pais e alunos o direito de participação na vida da escola, promovendo assim a melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em ações motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projetos de desenvolvimento socioeducativo da escola. No Artigo 25.º, referente à composição do Conselho Pedagógico a alínea seis afirma o seguinte: Quando não exista

associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respetivos representantes.

Através da publicação do **Decreto-Lei nº 80/99**, fica assegurada a criação de condições para uma “efetiva participação dos pais”. A alteração mais significativa introduzida por este normativo é a atribuição de um crédito de dias remunerado aos pais, membros de órgãos das escolas, considerando-se justificadas todas as faltas - devidamente comprovadas - de elementos do movimento associativo dos pais em reuniões, para as quais tenham sido convocados.

O **Decreto-Lei n.º 75/2008**, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que altera o paradigma da gestão escolar, aparecendo a figura do diretor, eleito pela comunidade educativa, através de concurso público, num conselho de escola, onde os encarregados de educação têm direito a dois votos (dois representantes), num total máximo de 21 elementos. Pela primeira vez, os Encarregados de Educação, como outros agentes educativos, poderão selecionar quem e qual o projeto educativo que vai liderar o rumo da escola/agrupamento que está inserido num determinado meio.

Por último vejamos o **Decreto-Lei n.º 137/2012**, que no seu Artigo 32.º, referente à Composição do Conselho Pedagógico revogada a presença dos Encarregados de Educação, assegurada através do Artigo 25.º do Decreto-Lei nº 115-A/98. Por sua vez o Artigo 47.º reconhece aos pais e encarregados de educação e aos alunos o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Com todos estes avanços e recuos, não deixamos de sublinhar que estamos perante um retrocesso no percurso realizado para o envolvimento dos pais na vida da escola.

A relação entre a escola e a família está, portanto, legalmente definida e a participação da família no processo ensino/aprendizagem surge como algo de desejável e um direito que lhes assiste. No entanto, sabemos que a situação real não é semelhante ao que legalmente está definido. Pelos mais diversos motivos, as famílias não vão com frequência à escola, não são motivadas a fazê-lo e correm risco de penalização no seu local de trabalho, se resolverem usufruir do que legalmente lhes foi concedido: o direito de participar ativamente no processo de aprendizagem do seu educando, em particular, e na vida da escola em geral.

Com toda a pertinência, Silva (2002) salienta que, de acordo com a legislação em vigor, os pais estão nas escolas mas levanta as seguintes questões: Qual é a percentagem dos que participam regularmente nos órgãos? O que fazem? Que iniciativas tomam? A verdade é que se trata de uma participação retórica, “de faz de conta”, de modo algum significativa.

8. ENVOLVIMENTO PARENTAL

Uma análise dos conceitos – *participação* e *envolvimento parental* - revela diferenças significativas. A expressão “participação parental” é utilizada para referir as atividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola; no que respeita ao “envolvimento parental” subentende-se as atividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda nas atividades de trabalho de casa. Marques (1992), define a expressão participação dos pais como formas de relacionamento superior entre os pais e a escola, que implicam a participação na tomada de decisões ou em pressões para influenciar a tomada de decisões, nomeadamente no desempenho de funções de consulta e de decisão, tais como Associações de Pais, Conselho Pedagógico, Conselho de Turma e Conselho Geral.

Como já tivemos oportunidade de verificar, aquando do estudo do enquadramento legal da participação dos pais na vida das escolas em Portugal, esta está, neste momento, cada vez mais condicionada. Alguns órgãos até já dispensaram a participação dos pais, ou seja, já não faz parte da constituição do Conselho Pedagógico a participação de representantes dos Encarregados de Educação, e os Conselhos de Turma também já só convocam os pais em caso de participações disciplinares. Podemos portanto constatar que ao nível da participação está a acontecer um retrocesso, como já havíamos antes referido.

A designação de *envolvimento parental* é utilizada por Davies (1989), com o sentido de abarcar, todas as formas e atividades dos Encarregados de Educação, na educação dos seus educandos, tanto em casa, como na escola e/ou na comunidade. Tendo em conta que os modelos que apresentamos também são abrangentes, esta definição parece-nos também a mais apropriada. Debruçar-nos-emos portanto, sobre o envolvimento parental, que pode e deve ser um princípio para uma efetiva participação no futuro. Vejamos como este processo evoluiu.

Os primeiros estudos sobre as relações escola-família, ocorreram na década de 80 do século passado, com clara influência de Don Davies (1989). A sua equipa de investigadores (Davies, Marques e Silva, 1993), vieram dar ênfase à retórica dos benefícios do envolvimento parental nas escolas, de acordo com a qual todos beneficiavam: os alunos tinham melhor desempenho, os professores mais apoio e reconhecimento social e as famílias, um conhecimento melhor do processo educativo. Foi considerada de importância capital uma estreita relação entre a escola e a família, uma parceria cooperante com vista ao sucesso académico dos alunos, e, tendo em linha de conta os resultados de estudos realizados nesta área, vários investigadores/autores apresentaram um conjunto de estratégias e diferentes modelos a implementar junto das famílias com maior dificuldade de envolvimento. O objetivo destas estratégias visa permitir-lhes uma participação ativa na vida escolar, ou seja, no processo educativo do seu educando.

Este conjunto de benefícios, que até hoje são defendidos por alguns investigadores, vieram mais tarde, na década de 90, a ser problematizados em estudos de tipo sociológico realizados por Silva (1993, 1996, 1999 e 2003), que visaram identificar alguns efeitos perversos do envolvimento parental. A questão a destacar destes estudos consiste no problema relacionado com a dúvida de, em que medida esses benefícios podem, em alguns casos, ser apropriados para famílias da classe média e alta, em desfavor das famílias afastadas da cultura escolar.

Tendo em mente tanto os benefícios como a subjetividade do envolvimento parental, urge conhecer alguns modelos para podermos optar pela melhor forma de envolver ou promover a participação dos pais, com a ajuda de diferentes modelos apresentados por vários investigadores.

8.1. Alguns Modelos de Envolvimento Parental

Neste sub-ponto do nosso enquadramento teórico vamos abordar os modelos apresentados por Davies, (1987), Joyce Epstein (1987), Ramiro Marques (1999) e Ávila Lima (2002) sobre o envolvimento parental na escola (cf Figura 13).

Don Davies (1987)	Joyce Epstein (1987)	Ramiro Marques (1999)	Ávila Lima (2002)
1 – Tomada de decisões	1 – Obrigações da família, em casa	1 - Comunicação escola-família	1 - Mera recepção de informação
2 - Co.produção	2 – Obrigações da escola face à família	2 - Interação escola-família	2 - Presença nos órgãos de gestão da escola
3 - Defesa de pontos de vista	3 – Envolvimento familiar na instituição escolar	3 - Parceria escola-família	3 - Envolvimento significativo na vida da sala de aula
4 – Escolha da escola pelos pais	4 – Envolvimento familiar no processo educativo 5 – Envolvimento familiar na tomada de decisões, na escola 6 – Interação da família e da escola com a comunidade		

Figura 13 – Modelos de Envolvimento Parental (baseado em Escarameia, 2008)

A partir da literatura consultada sobre esta temática e observando a Figura 13 apresentada, o apreendemos que os modelos de envolvimento parental caracterizados por Don Davies (1987), Joyce Epstein (1987), Ramiro Marques (1999) e Ávila Lima (2002), têm alguns aspetos em comum e outros que os distinguem.

Os três últimos autores apresentam em comum os modelos de envolvimento na escolaridade dos filhos, enquanto que, Davies valoriza uma atitude de parceria e de intervenção na escola, enquanto instituição.

As atividades de “co.-produção”, apontadas por Davies são um nível de participação dos Encarregados de Educação que pode considerar-se semelhante ao modelo proposto por Epstein, englobando quatro das suas vertentes. Em relação ao tipo de envolvimento “comunicação escola-família”, no modelo de Marques, este é comparável aos dois primeiros de Epstein e ao primeiro de Davies.

Segundo Silva (1993), estes modelos apontam para a ocorrência de um envolvimento familiar, desigual, no contexto escolar, entre as diferentes classes sociais. Este autor constatou através dos seus estudos um maior alheamento no que respeita a participação na escola por parte das famílias desfavorecidas em relação às de classes sociais mais favorecidas. Ele defende a teoria que a cultura escolar é mais convergente com a cultura das famílias das classes média e superior. Conscientes destas limitações, mas convictos de que o envolvimento parental pode ser uma mais-valia e uma forma de promover a construção de pontes na relação entre a escola e a família, iremos debruçar-nos sobre o modelo de Epstein.

8.2. Envolvimento Parental segundo Epstein

Uma das formas de envolvimento mais divulgadas na literatura sobre o tema é proposta por Epstein (1987, 1995, 2001; citados por Epstein et al., 1997). A partir do seu modelo das influências sobrepostas, Epstein sugere seis tipos principais de envolvimento que promovem a participação dos pais / encarregados de educação e o seu envolvimento na aprendizagem dos seus educandos, permite estimular a solidariedade e a responsabilidade institucionais e melhorar a qualidade do trabalho realizado pelos professores, tantas vezes tentados pela rotina e pelo desânimo e com frequência, em situação de isolamento. A dedicação aos objetivos comuns, permite o enriquecimento mútuo dos participantes e reduz a possibilidade de existência de situações de conflito, promovendo até o aparecimento de laços afetivos, entre os diferentes intervenientes. Passamos a caracterizar cada um dos seis tipos.

Tipo 1 – Apoiar as famílias para que possam desenvolver um contexto familiar de suporte à educação escolar das crianças (*parenting*). Compete às famílias e aos pais criarem as condições desejáveis em casa de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ao longo

dom seu percurso escolar. Fazem parte destas ações programas de promoção da saúde e segurança das crianças, que fomentem o seu desenvolvimento saudável, assim como a formação parental.

Tipo 2 – Promover formas efetivas de comunicação entre a escola e a família sobre os programas escolares e o progresso das crianças (*communicating*). Sob o ponto de vista da autora cada escola é responsável por comunicar às famílias, através das mais variadas formas, os programas das escolas e os progressos das crianças. Essa comunicação pode acontecer através de telefonemas, visitas, relatórios, conferências, etc. Referimo-nos à transmissão intencional de informação e a contactos entre a escola e a família nas suas mais variadas formas.

Tipo 3 – Recrutar e organizar a ajuda entre os pais (*volunteering*). Pretende-se promover o apoio voluntário das famílias na vida da escola, ajudando a resolver dificuldades e participando, de forma ativa, em reuniões e em eventos significativos da vida escolar. Trata-se de uma forma de participação da família na própria escola, quer formalmente ou informalmente, quer sistematicamente ou pontualmente.

Tipo 4 – Apoiar as famílias fornecendo informações e ideias acerca de como ajudar os alunos com os trabalhos de casa e noutras atividades (*learning at home*). O objetivo é o envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem realizadas em casa, nomeadamente na ajuda ou orientação dos filhos nos trabalhos de casa. Este apoio consiste ainda na calendarização regular dos trabalhos de casa que requerem discussão com os pais acerca das aprendizagens na escola. Outra das finalidades desta modalidade é a promoção do diálogo pais - filhos, através da realização conjunta do trabalho escolar.

Tipo 5 – Incluir os pais nas decisões da vida da escola, promovendo líderes e representantes de pais (*decision making*). Promoção da capacidade das famílias, mesmo das mais desfavorecidas, de influenciarem as decisões tomadas em contexto escolar e exercerem um papel ativo nos órgãos decisórios das escolas. Este tipo pode incluir desde a criação de grupos para promover reformas e melhorias das escolas até à informação sobre as eleições locais para os representantes das escolas.

Tipo 6 – Identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para reforçar os programas das escolas, as atividades das famílias e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (*collaborating with the community*). Criação de condições para o estabelecimento de uma relação instituída entre a escola, as famílias e a comunidade, envolvendo as estruturas de poder local comunitárias e empresariais. A finalidade é promover e facilitar o diálogo entre todas as estruturas e levar, mesmo

as famílias de fracos recursos, ao acesso a esse diálogo alargado. Sendo a comunidade, na opinião da autora, uma outra esfera de influência muito importante, pois oferece e disponibiliza múltiplos recursos para apoiar o processo de aprendizagem das crianças, justifica-se um tipo de envolvimento que consista na colaboração com as organizações da comunidade.

A ideologia de Epstein tem sido implementada e testada em vários países e é já considerado um exemplo de boas práticas, também em Portugal. O Ministério da Educação, nomeadamente o Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, já promoveu ações neste âmbito. O projeto Parceria entre a Escola a Família e a Comunidade foi implementado em várias partes do país e o relatório final (Pedro, Fonseca & Villas-Boas 2000), relata a experiência feita.

9. ESTUDOS SOBRE O ENVOLVIMENTO PARENTAL

Tivemos acesso a um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD), promovido em 2012, sobre os padrões de envolvimento parental em vários países, incluindo Portugal. Considerámos interessante no contexto do nosso trabalho dedicar alguma atenção aos resultados obtidos através desta avaliação, que nos permite adquirir uma visão a este nível em alguns países e no nosso em particular. Passamos, por isso, a apresentar os resultados que consideramos mais pertinentes no âmbito do nosso estudo.

9.1. O envolvimento dos pais em alguns países

O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD), promoveu em 2012 um estudo sobre os padrões de envolvimento parental em vários países. Os países participantes foram: da OCDE (Dinamarca, Alemanha, Hungria, Itália, Coreia, Nova Zelândia e Portugal) de outros parceiros e economias (Croácia, Hong Kong- China, Lituânia, Macau-China, Panamá e Qatar).

Vários estudos têm destacado os efeitos benéficos do envolvimento dos pais na vida educacional das crianças, daí os professores e educadores terem vindo a incentivar cada vez mais os pais a desempenharem um papel direto na educação e desenvolvimento académico de seus filhos. Devido a esta crescente evidência sobre os benefícios do envolvimento dos pais para melhores resultados escolares e o bem-estar geral das crianças, professores individualmente, escolas e sistemas de educação de alguns países vêm a promover iniciativas que aumentem os níveis de envolvimento dos pais e a necessidade de estar mais presentes na vida de seus filhos.

9.2. Quais os benefícios do envolvimento dos pais?

A pesquisa destaca os benefícios do envolvimento dos pais para as competências cognitivas e não cognitivas. O envolvimento dos pais é definido como um compromisso ativo dos pais para dedicarem o seu tempo a ajudar no desenvolvimento académico e geral de seus filhos. O aumento da participação dos pais produz resultados benéficos, melhorando as competências cognitivas e competências não-cognitivas dos alunos, promovendo ainda um desenvolvimento motivacional. Filhos de pais envolvidos desenvolvem competências cognitivas (linguagem recetiva e consciência fonética), bem como competências metacognitivas (planeamento, monitorização e regulação do processo de aprendizagem). Este facto acontece por terem mais acesso a informações relevantes por parte dos pais, maior consciência das suas competências, por terem mais oportunidades para praticar, e porque os professores poderão prestar mais atenção às crianças que têm pais mais envolvidos. Filhos de pais envolvidos também apresentam maior probabilidade de motivação intrínseca, uma melhor sensação de controlo sobre o desempenho escolar e têm uma perceção positiva das competências ao nível escolar. O maior desenvolvimento motivacional acontece porque as crianças de pais envolvidos interiorizam atitudes positivas dos pais em relação à escola.

9.3. Formas de envolvimento dos pais

O envolvimento dos pais pode ser entendido com *school-based* ou como *home-based*. O envolvimento *school-based* considera práticas que exigem contato entre os pais e a escola, como reuniões, diálogo com os professores, participação em eventos escolares e voluntariado na escola. *Home-based* é o envolvimento que ocorre fora da escola e considera tanto as atividades que têm a ver com progressão escolar dos alunos - ajudar na realização dos trabalhos de casa, dialogar sobre projetos da escola, assim como sobre os eventos escolares; como outras atividades, tais como, idas ao teatro, a bibliotecas ou museus (Pomerantz, Moorman et al., 2007 citados em OCDE, 2012).

Algumas atividades consideradas de apoio na escola são: dialogar sobre o comportamento da criança com um professor, por iniciativa do pai; dialogar sobre o comportamento da criança ou sobre o seu progresso, por iniciativa do professor; voluntariar-se para atividades físicas (por exemplo, manutenção de espaços na escola, carpintaria, jardinagem, etc.); voluntariar-se para atividades extra-curriculares (por exemplo, feiras do livro, peça de teatro da escola, desportos, visitas de estudo); voluntariar-se para apoiar atividades na biblioteca escolar ou com as novas tecnologias; auxiliar o professor na escola; participar em algum evento da escola como orador convidado e participar na gestão da escola (por exemplo, Associação de Pais ou Conselho Geral da escola).

As atividades consideradas de apoio em casa são: dialogar com a criança sobre o seu desempenho escolar; ajudar a criança nos trabalhos de casa; dialogar sobre questões políticas ou sociais, sobre livros, filmes e programas da televisão; juntar a família à mesa na refeição principal; passar algum tempo apenas a dialogar com a criança; ida a uma livraria ou biblioteca com a criança; dialogar com a criança sobre o que ele / ela está a ler naquele momento.

Sendo o envolvimento parental um recurso para melhorar as competências das crianças, assim como o seu desenvolvimento motivacional, é considerado uma fonte de capital social para as crianças.

9.4. O envolvimento parental em Portugal

Com base no relatório (OCDE, 2012) que temos estado a apresentar foram analisados resultados de questionários que nos transmitem vários indicadores de envolvimento parental em Portugal, ou seja, de apoio prestado pelos pais quer na escola quer a partir de casa. Iremos debruçar-nos sobre alguns deles, com o intuito de perceber qual a realidade nacional a este nível.

9.4.1. Percentagem de pais envolvidos nas tarefas de apoio curriculares em casa.

a) Apoio nos trabalhos de casa

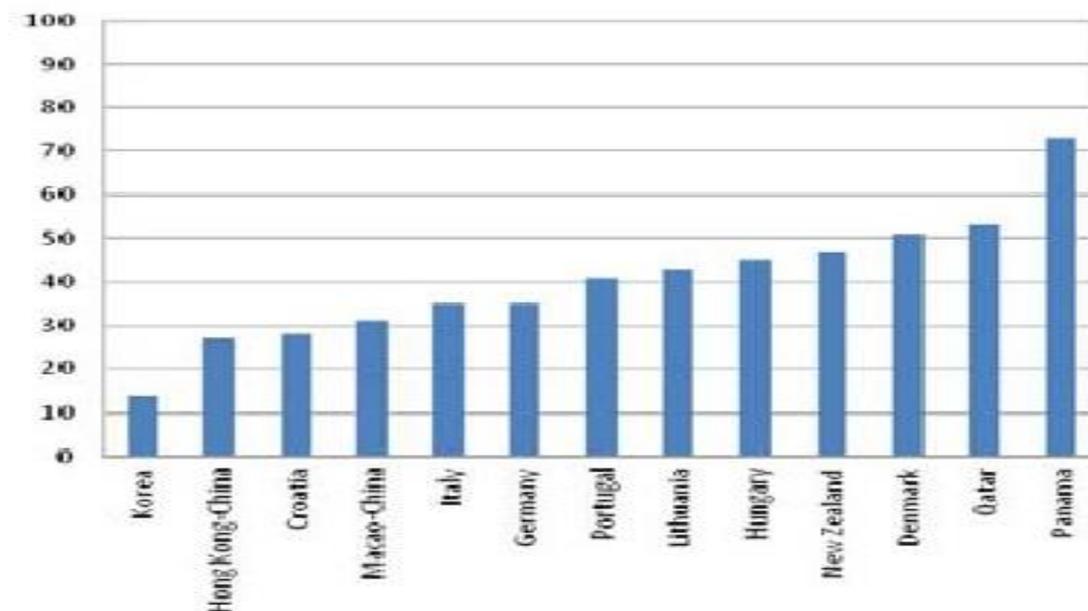


Gráfico 1- Percentagem de pais que dão apoio na realização dos trabalhos de casa (OCDE, 2012)

De acordo com a leitura do Gráfico 1, 40% dos pais portugueses declaram apoiar os seus filhos na realização dos trabalhos de casa. Olhando as percentagens de apoio prestado nos outros países intervencionados estamos na média, muito embora fosse desejável que todos os alunos pudessem contar com o apoio dos pais ou de outra pessoa no seio da família.

b) Dialogo com os filhos sobre a vida escolar

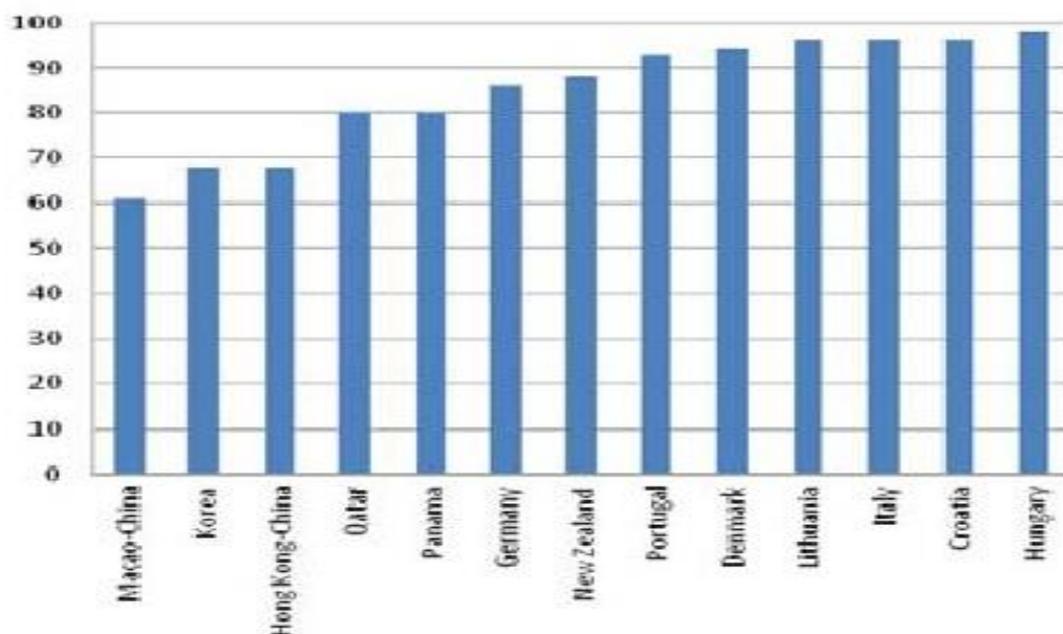


Gráfico 2 - Percentagem de pais que dialogam com os seus filhos sobre a vida escolar. (OCDE, 2012)

De acordo com os resultados obtidos relativamente à percentagem de pais que dialogam com os seus filhos sobre a vida escolar, quase todos os pais, na maioria dos países intervencionados, afirmam dialogar com os seus filhos sobre o dia-a-dia da escola e sobre o seu desempenho escolar (cf Gráfico 2).

9.4.2. Percentagem de pais envolvidos nas tarefas de apoio extracurriculares em casa.

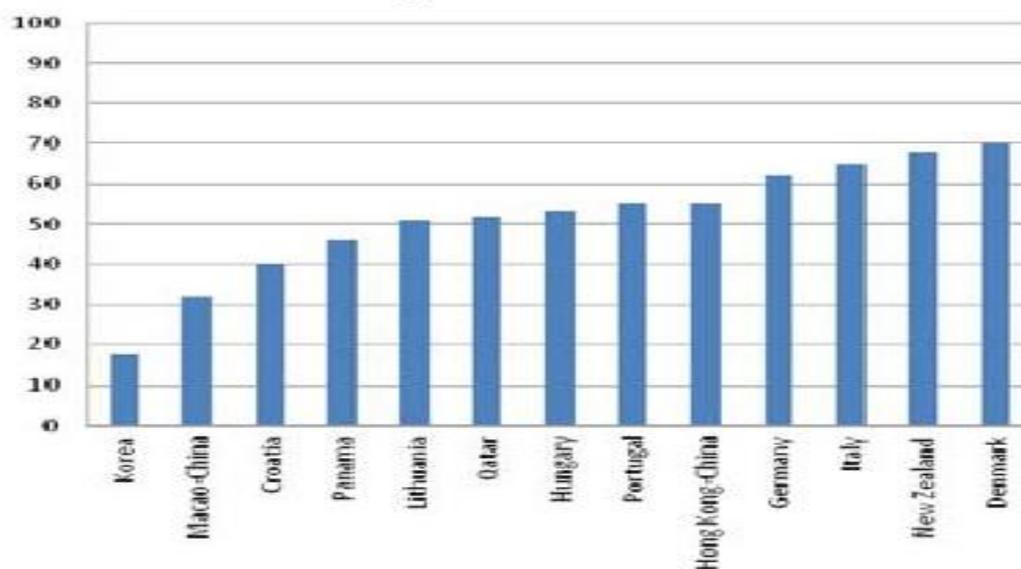


Gráfico 3 - Percentagens de pais que dialogam com os seus filhos sobre questões sociais e políticas. (OCDE, 2012,)

No que diz respeito ao número de pais que dialogam com os seus filhos sobre questões sociais e políticas, verificamos que Portugal está situado numa posição mediana, com mais de 50% (cf Gráfico 3).

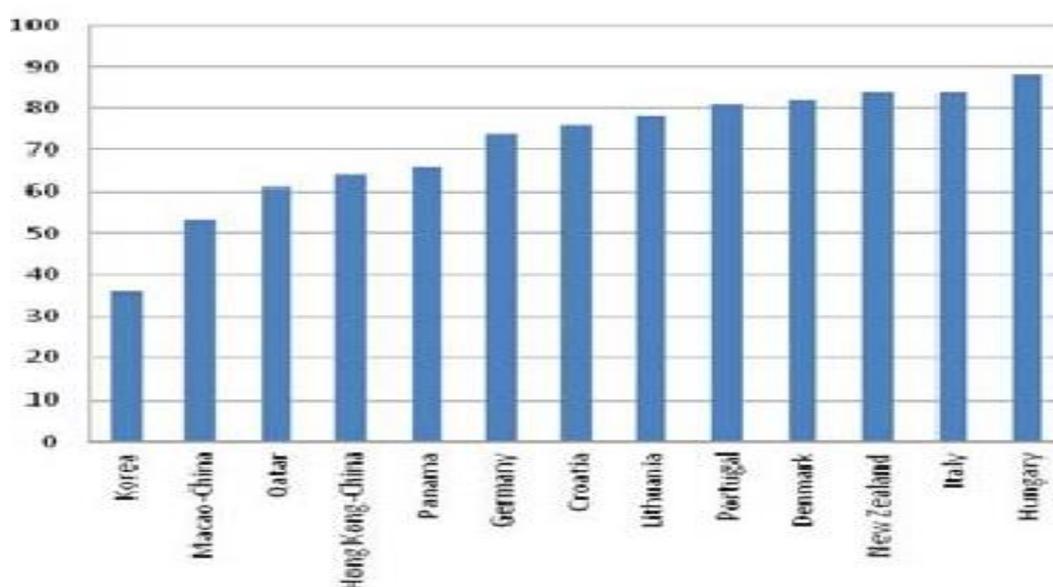


Gráfico 4 - Percentagem de pais que dialogam com os seus filhos sobre livros, filmes ou programas televisivos. (OCDE, 2012)

Os resultados obtidos pelos pais portugueses, relativamente aos seus hábitos de diálogo sobre livros, filmes e programas televisivos, são bastante bons, já que 80% dos pais dizem dialogar com os seus filhos sobre esses assuntos. (cf Gráfico 4).

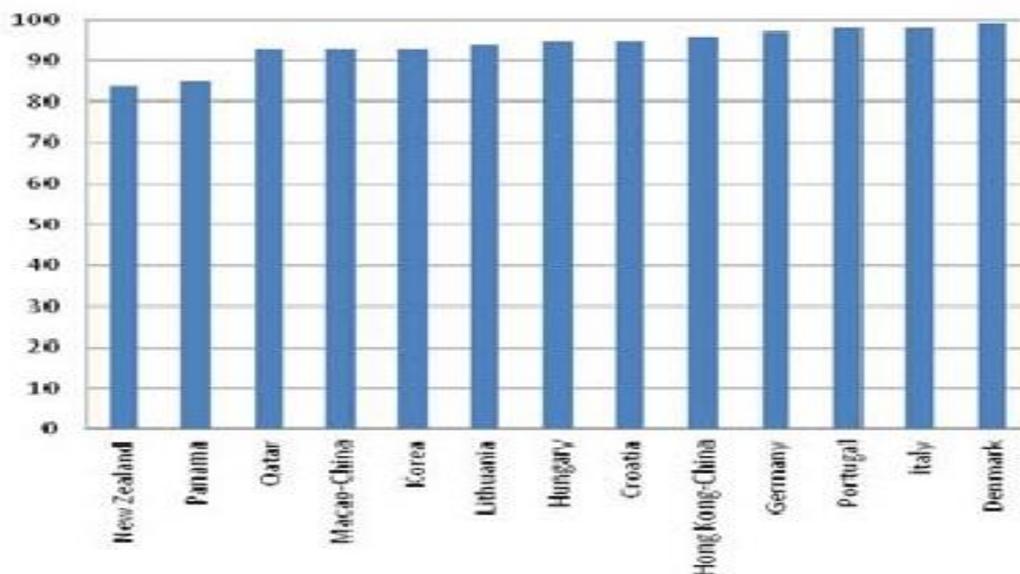


Gráfico 5 - Percentagem de pais que reúne a família aquando da refeição principal. (OCDE, 2012)

As famílias portuguesas apresentam resultados muito elevados no que diz respeito importância atribuída à reunião familiar durante a refeição principal /cf Gráfico 5). De acordo com os mesmo, quase todas as famílias aproveitam a hora da refeição para se reunirem.

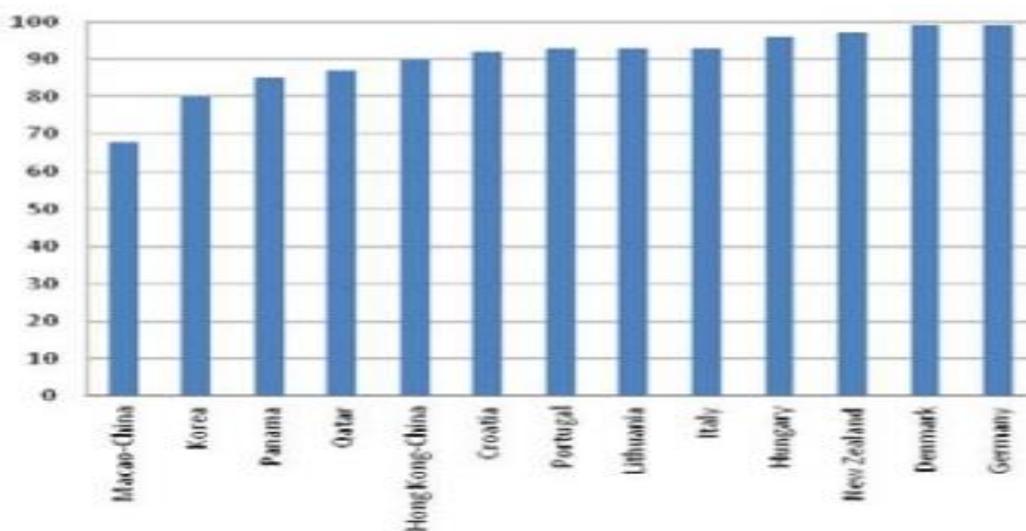


Gráfico 6 - Percentagem de pais que dedicam tempo aos seus filhos para dialogar (OCDE, 2012)

Dedicar diariamente tempo de qualidade aos filhos deve ser uma das prioridades das famílias. De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 6, são muitas as famílias que ainda dedicam regularmente tempo aos seus filhos, em Portugal são mais de 90%.

9.4.3. Percentagem de pais envolvidos nas tarefas de apoio na escola.

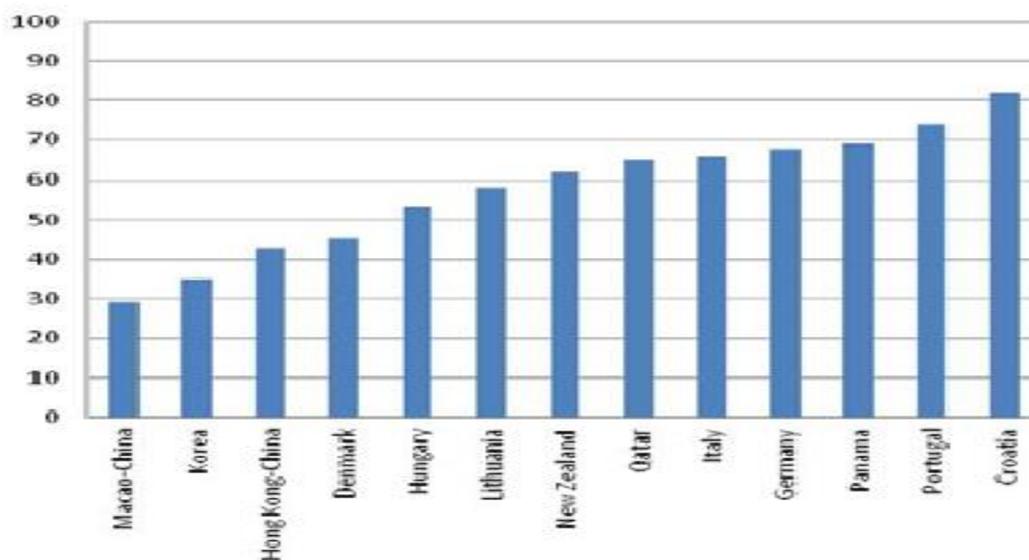


Gráfico 7- Percentagem de pais que dialogam com os professores sobre os progressos e comportamento dos seus filhos (por iniciativa própria) (OCDE, 2012)

Mais de 70% dos pais dizem procurar o Diretor de Turma para dialogar com ele sobre o aproveitamento e comportamento dos seus filhos (cf Gráfico 7). Neste caso fazem-no por iniciativa própria, isto é, sem que seja o professor a solicitar a sua presença.

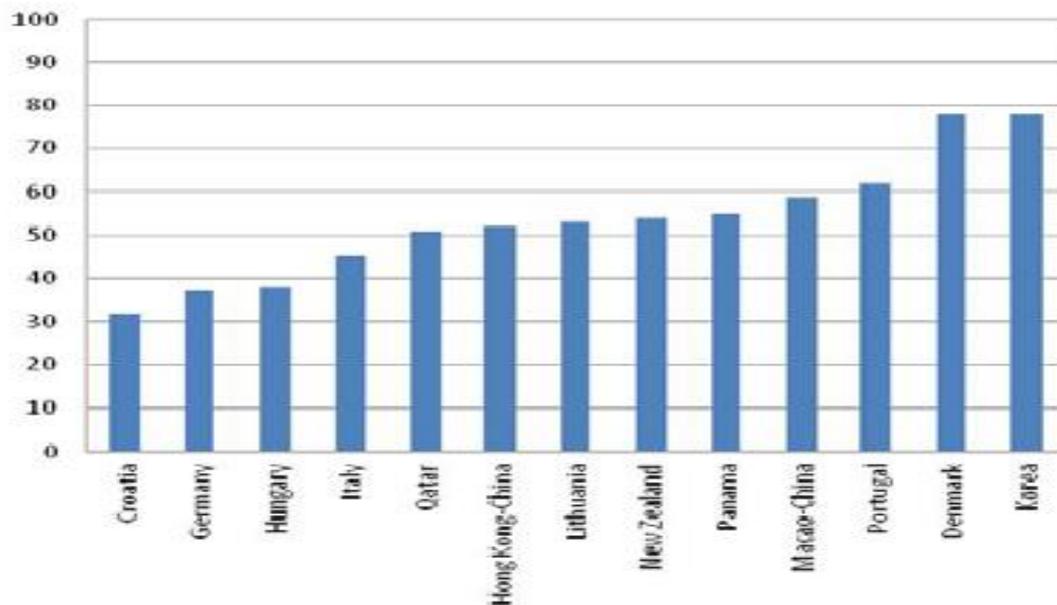


Gráfico 8 - Percentagem de pais que dialogam com os professores sobre os progressos e comportamento dos seus filhos (por iniciativa do professor) (OCDE, 2012)

A percentagem de pais que se desloca à escola para dialogar com o Diretor de Turma quando solicitada a sua presença para o efeito, é mais baixa do que a taxa de pais que se deslocam à escola por iniciativa própria (cf Gráfico 8).

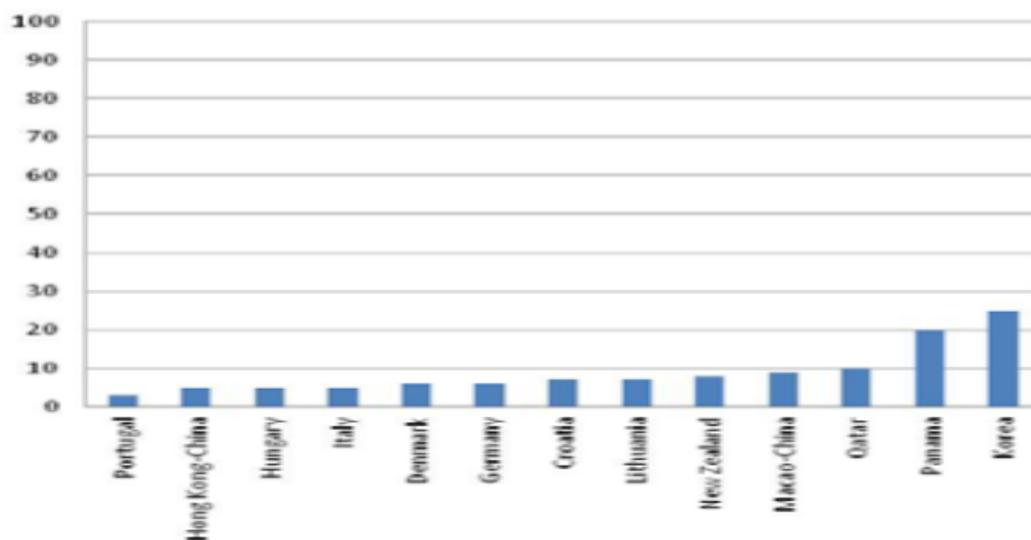


Gráfico 9- Percentagem de pais que se voluntaria para atividades de como reparações na escola, jardinagem, visitas de estudo...(OCDE, 2012)

A questão do voluntariado dos pais nas escolas parece não ser uma prática comum. Embora Portugal surja em último lugar no Gráfico 9, podemos verificar que, de um modo geral, não faz parte da cultura dos pais colaborar com a escola neste tipo de iniciativas.

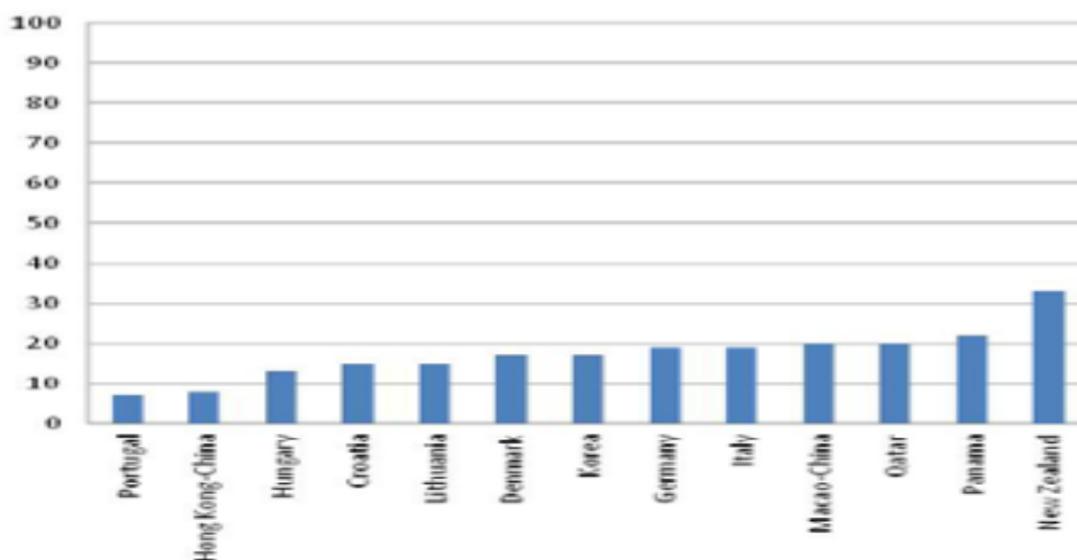


Gráfico 10 - Percentagem de pais que se voluntaria para atividades extracurriculares, como colaboração em projetos, palestras, etc...(OCDE, 2012)

Considerando os resultados do Gráfico 10, os pais não se envolvem, ou não são envolvidos nas atividades extracurriculares. As percentagens de pais que se envolve nestas atividades é muito baixa e Portugal surge em último lugar.

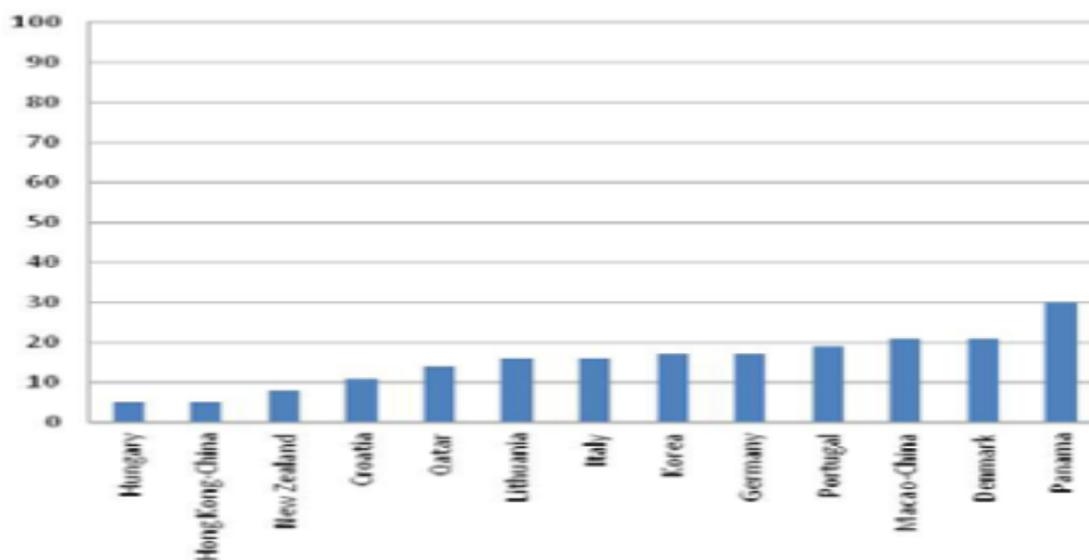


Gráfico 11 - Percentagem de pais a participar nos órgãos de gestão da escola. (OCDE, 2012)

A participação dos pais na gestão das escolas é, de um modo geral, baixa e em Portugal não foge à regra, já que não chega aos 20% (cf Gráfico 11).

Que leitura podemos fazer dos resultados descritos relacionados com o envolvimento parental em Portugal?

O estudo (OCDE, 2012) avalia o envolvimento dos pais ao nível do apoio prestado em casa, (atividades curriculares e extracurriculares) e do apoio prestado na escola através de contactos com os professores ou atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino.

Os gráficos revelam que 40% dos pais portugueses declaram apoiar os seus filhos na realização dos trabalhos de casa, o que mais de 90% dialoga com os seus filhos sobre o dia-a-dia da escola e sobre o seu desempenho escolar. Estes dados situam-nos numa posição média entre os países intervencionados e revelam um grau de envolvimento razoável no que diz respeito ao apoio às atividades curriculares.

Avaliando depois o envolvimento dos pais relativamente a atividades extracurriculares podemos constatar que mais de 50% dos pais portugueses dialogam com os seus filhos sobre questões sociais e políticas, 80% dialogam com os seus filhos sobre livros, filmes ou programas televisivos, mais de 90% das famílias tomam a refeição principal em conjunto e a mesma percentagem é indicada para a existência de tempo para dialogar com os seus filhos.

No que diz respeito ao apoio prestado pelos pais na escola relativamente ao contacto com o Diretor de Turma, mais de 70% dos pais deslocam-se à escola por iniciativa própria para dialogar com os professores sobre os progressos e comportamento dos seus filhos e cerca de 60% dos pais deslocam-se à escola solicitados pelo Diretor de Turma para tomarem conhecimento dos progressos e do comportamento dos seus filhos.

Ainda no âmbito do apoio dado pelos pais na escola, mas desta vez relacionado com atividades diversas tais como reparações no estabelecimento de ensino, apoio na jardinagem, na biblioteca ou na realização de visitas de estudo, os pais portugueses não estão familiarizados com este tipo de iniciativas. O mesmo acontece quando se avalia a participação dos pais portugueses em atividades como colaboração em projetos, palestras, etc...e é visível que não existe essa cultura nas nossas escolas e daí que Portugal surja em último lugar neste rol de países intervencionados.

Por último foi avaliada a percentagem de pais a participar nos órgãos de gestão das escolas e verifica-se que, muito embora a percentagem nas escolas portuguesas seja inferior a 20%, quando comparada com os valores apresentados pelos outros países envolvidos neste estudo, constatamos que a baixa participação é uma realidade comum e que Portugal até surge neste item acima da média.

9.5 Envolvimento parental e os resultados escolares

Marques (2001), afirma que, com base em estudos realizados ao longo de três décadas, se veio a verificar que quando os pais de envolvem na educação dos filhos, estes obtêm melhores resultados escolares, sendo este fator o que maior impacto obteve, independentemente do grupo social e cultural a que os pais pertencem.

Os dados apresentados na Figura 14, que passaremos a apresentar, vão ao encontro desta afirmação. A magnitude de efeito de fatores no sucesso escolar são avaliados tendo em conta 33 itens. O efeito do envolvimento parental no sucesso dos alunos vem em décimo primeiro lugar, numa posição considerada acima da linha de significância dos aspetos relevantes no processo de aprendizagem dos alunos.

<i>Influence</i>	<i>Effect Size</i>	<i>Source of Influence</i>
Feedback	1.13	Teacher
Students' prior cognitive ability	1.04	Student
Instructional quality	1.00	Teacher
Direct instruction	.82	Teacher
Remediation/feedback	.65	Teacher
Students' disposition to learn	.61	Student
Class environment	.56	Teacher
Challenge of Goals	.52	Teacher
Peer tutoring	.50	Teacher
Mastery learning	.50	Teacher
Parent involvement	.46	Home
Homework	.43	Teacher
Teacher Style	.42	Teacher
Questioning	.41	Teacher
Peer effects	.38	Peers
Advance organisers	.37	Teacher
Simulation & games	.34	Teacher
Computer-assisted instruction	.31	Teacher
Testing	.30	Teacher
Instructional media	.30	Teacher
Aims & policy of the school	.24	School
Affective attributes of students	.24	Student
Physical attributes of students	.21	Student
Programmed instruction	.18	Teacher
Ability grouping	.18	School
Audio-visual aids	.16	Teacher
Individualisation	.14	Teacher
Finances/money	.12	School
Behavioural objectives	.12	Teacher
Team teaching	.06	Teacher
Physical attributes (e.g., class size)	-.05	School
Television	-.12	Home
Retention	-.15	School

Efeito do envolvimento
parental no sucesso
escolar →

Figura 14 - Magnitudes de efeito de fatores no sucesso escolar (Hattie, 2003, p.4)

De acordo com o estudo efetuado por Hattie (2003; cf Figura 14), são catorze os fatores que contribuem significativamente para o sucesso escolar dos alunos. O mais importante é o *feedback* que o professor dá aos seus alunos, o reforço positivo, a confirmação de que este está a captar corretamente a mensagem. Este estímulo verificou-se essencial para a aprendizagem do aluno. O envolvimento dos pais neste processo surge em décimo primeiro lugar nesta grelha. Podemos concluir que existem fatores mais relevantes do que o envolvimento dos pais, no entanto, este exerce influência e está situado acima da linha, entre os fatores considerados significativos. De

acordo com este estudo, a influência dos pares não é tão relevante como geralmente é considerada e verifica-se que de facto, os papéis decisivos neste processo estão nas mãos dos intervenientes diretos, os professores e os alunos.

Um aspeto curioso para quem faz da arte de ensinar a sua forma de vida, é constatar que a famosa medida de retenção, que muitos docentes continuam a sentir necessidade de aplicar, se verifica ser o fator que menos contribui para o sucesso escolar.

No nosso estudo, interessa-nos destacar qual o papel do envolvimento parental no sucesso escolar e na aproximação das duas instituições que acontece através deste mesmo envolvimento. Recordamos que foram referidas várias formas de envolver os pais no processo ensino-aprendizagem e este estudo vem apontar a Formação Parental como uma forma de aproximar os pais da vida escolar, de os informar sobre o funcionamento da escola, assim como contribuir para a promoção da construção de pontes de diálogo e de ligação entre as duas instituições, a escola e a família.

Se os pais forem convidados a ir à escola para partilhar ideias com outros Encarregados de Educação, com fins formativos e informativos, estamos a desmistificar a ideia de que os pais só são chamados à escola para receber “más notícias”. Geralmente o contato com a escola é efetuado para a transmissão de “más notas”, “maus comportamentos”, etc... Através dum convite para participar na formação para pais, em que todos são convidados (não só os que geralmente são chamados pelos motivos menos agradáveis), mais facilmente conseguimos trazer os pais à escola (inclusive os mais problemáticos, ou *os mais difíceis de alcançar* Silva). Na prática verificamos que não é fácil levar os pais a aceitar este convite, já que implica o compromisso de vir à escola regularmente (um serão por semana), mas, uma vez aceite o desafio, participam até ao final das sessões. Um ambiente acolhedor, a motivação através da atribuição de recompensas pelo empenho e assiduidade, assim como o sentido de pertença ao grupo com o qual estão a fazer este percurso, leva a que se mantenham envolvidos até ao final. A formação parental em contexto escolar é portanto, no nosso entender, uma forma por excelência de envolver os pais, contribuindo assim para o sucesso educativo dos seus educandos.

PARTE 2
ESTUDO EMPÍRICO

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO EMPÍRICO

É à luz do olhar de alguém, cujo dia-a-dia consiste no trabalho com alunos, e por inerência com as respectivas famílias, que surge esta investigação, decorrente da necessidade de contribuir de algum modo para uma relação mais estreita e profícua entre a escola e a família através da Formação Parental. É neste contexto que apresentamos algumas ideias que estiveram na base do nosso trabalho e que enquadrámos concetualmente na primeira parte já apresentada.

Muitos são os problemas emocionais e comportamentais dos jovens com que nos deparamos na sociedade e em particular nas salas de aula. A luta pela motivação e interesse dos alunos é uma constante na vida de quem tem a função de educar/formar/ensinar. Cada vez mais nos deparamos com alunos desmotivados e as taxas de insucesso e abandono escolar não param de subir. A sociedade procura a responsabilidade para esta realidade nos vários intervenientes neste processo: na escola, ou seja, nos professores e nas famílias, ou seja, nos pais e alunos.

Há algumas décadas atrás os professores recebiam formação para exercer as funções de transmissores de conhecimentos. Um bom professor era uma pessoa reconhecida, com uma cultura acima da média, que dominava as técnicas pedagógicas e transmitia os seus vastos conhecimentos aos seus alunos. A figura do professor sofreu uma enorme mudança. Tal como o professor, muitas outras pessoas estão de posse de um vasto leque de informação e cultura, devido à massificação do ensino, por outro lado, a procura no mercado de trabalho é superior à oferta, e, logo, o “valor” atribuído ao professor reduziu substancialmente, sendo este inclusivamente por vezes banalizado (até mesmo por parte da tutela). Presentemente os professores tem um papel diferente, para além de “ensinar”, espera-se que saibam também formar e educar. Passaram a ter um papel de co educadores, necessitando para além da formação pedagógica, formação na área da psicologia. Esta formação acontece, mas parece-nos manifestamente insuficiente para fazerem face aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia.

Os alunos, os principais intervenientes neste processo ensino-aprendizagem, são diariamente bombardeados com “conhecimentos” de uma forma aliciante, sendo os meios de comunicação e as novas tecnologias uma fonte incessante de entretenimento e também de informação. Num mundo de imagens, sons e ação, de estímulos diversificados, a escola, o ato de “aprender” é muitas vezes encarado como uma “seca”. Na área das tecnologias, os alunos facilmente revelam maior domínio do que os seus professores. Algum descrédito passa também por aí. Alguém que sabe menos do que eles no seu mundo tecnológico, não é fidedigno, facilmente é posto em causa. Grande contributo

para esta imagem de pouca credibilidade, dão os meios de comunicação. São frequentemente divulgadas situações de dificuldade na manutenção de disciplina na sala de aulas e passa uma imagem debilitada do professor.

No que diz respeito aos pais, estes não têm geralmente acesso a ajuda, ou seja a formação específica nesta área. O ato de educar é algo de intuitivo e modelado, uma vez que geralmente se segue o modelo transmitido pelos próprios progenitores. É neste cenário que os pais são responsabilizados pelo insucesso e abandono escolar, pelo *bullying* e outros problemas comportamentais violentos, pelos comportamentos de risco, etc. Os pais são acusados de não estarem à altura da sua função de educadores. No entanto, a mesma sociedade que critica, não faculta alternativas e não promove formação aos mesmos. São estes diferentes mundos que procurámos compreender melhor através da revisão da literatura que apresentámos na Parte I. Através da nossa intervenção, que passamos a descrever nesta Parte II, procurámos apontar para uma estratégia de promoção de bem-estar nos vários intervenientes neste processo e procurámos incentivar a implementação de mais e melhor formação parental em contexto escolar. Após a abordagem teórica e da análise destas três realidades sobre os quais nos debruçámos partimos agora para a apresentação e avaliação do trabalho empírico desenvolvido neste contexto.

2. QUESTÕES E OBJETIVOS

As questões e objetivos subjacentes a este trabalho estão relacionados com a convicção de que é urgente contribuir para uma mais estreita e profícua relação entre as instituições família e escola. Consideramos, tal como procurámos demonstrar na Parte I, que a Formação Parental em contexto escolar pode ser uma excelente forma de promover esta relação e de contribuir para uma *consequência* tão desejada: o sucesso escolar. Vejamos, então, algumas **questões científicas** que se podem levantar relativamente a esta convicção:

1. Será a Formação Parental, de fato, uma boa forma de promover relações mais estreitas, potenciar a criação de pontes entre a família e a escola?
2. Serão os programas parentais utilizados no nosso estudo eficazes na promoção da relação escola-família, considerando que o contexto da sua aplicação é a própria escola?

Neste contexto, na presente investigação estipulámos então os seguintes **objetivos** como contributo para dar algumas orientações para as respostas às questões acima colocadas:

1. Conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito aos comportamentos de educação parental (supervisão, castigo/disciplina, responsividade, envolvimento, consistência), autoavaliados pelas figuras parentais participantes na intervenção, comparando-as, simultaneamente, com as mudanças observadas em figuras parentais equivalentes que não participaram em nenhuma intervenção.

2. Conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito às práticas parentais de aceitação e supervisão, quer na mãe, quer no pai, na perceção e relato das figuras filiais comparando-as, simultaneamente, com as mudanças observadas em figuras filiais equivalentes que não participaram em nenhuma intervenção.

3. Conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito aos estilos educativos parentais (dimensões de envolvimento e de controlo) dos pais (participantes na intervenção) a partir da perceção e relato das figuras filiais, comparando-as, simultaneamente, com as mudanças observadas em sujeitos que não participaram em nenhuma intervenção.

4. Conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito às dificuldades comportamentais e às competências sociais dos alunos (filhos das figuras parentais participantes) a partir da perceção e relato dos pais/figuras parentais, das próprias figuras filiais (alunos) e dos professores (diretores de turma desses alunos), comparando-as, simultaneamente, com as mudanças observadas em sujeitos que não participaram em nenhuma intervenção.

5. Avaliar a satisfação por parte dos participantes nestes programas de Formação Parental com diferentes aspetos relacionados com as intervenções oferecidas.

6. Recolher informação pertinente para poder apresentar um conjunto de recomendações que possam facilitar a elaboração/implementação de mais e melhores programas de Formação Parental aplicados em contexto escolar.

7. Avaliar o potencial da Formação Parental em contexto escolar no que diz respeito à colaboração entre a família e a escola.

Passamos agora a caracterizar a amostra utilizada no estudo desenhado para responder aos objetivos acabados de explicitar.

3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

3.1. Caracterização geográfica, socioeconómica e cultural das escolas intervencionadas

3.1.1. Escola da Carreira

A primeira escola em que se implementou esta investigação situa-se na Carreira, a norte do concelho de Leiria e integra jardins e escolas do 1.º ciclo, de oito freguesias. A sede de agrupamento, onde de efetuou este estudo, situa-se a cerca de 17 Km da sede de concelho - Leiria. Chamar-lhe-emos escola da Carreira.

Este agrupamento insere-se num meio rural, cujas principais atividades económicas estão ligadas à agricultura, à pecuária, à construção civil, à hotelaria, à exploração florestal e à indústria.

No ano de 1989 a atual escola sede abriu as suas portas a 4 turmas de 3.º ciclo e funcionou em pavilhões pré-fabricados cedidos por uma empresa local. No ano seguinte, mais precisamente em Outubro de 1990 a Escola passou a funcionar nas atuais instalações, com 21 turmas. A 17 de Fevereiro de 1996 foi inaugurada oficialmente, bem como o Pavilhão Gimnodesportivo. Em 2000, é constituído um Agrupamento Vertical de Escolas, que incluía 15 estabelecimentos de ensino (6 Jardins de Infância e 9 Escolas do 1.º ciclo). Em Setembro de 2003 o Agrupamento foi reestruturado e passou a servir a população de mais três freguesias, recebendo em 2004 as restantes duas freguesias, assumindo assim a atual dimensão.

Alunos, professores, encarregados de educação, funcionários administrativos, auxiliares de ação educativa e comunidade civil constituem os atores primordiais na função educativa para alcançar as grandes metas a que este Projeto se propõe.

O Agrupamento não dispõe ainda de técnicos especializados no âmbito dos Serviços de Psicologia e Orientação que contribuiria para uma melhor integração e desempenho dos alunos na escola. Será um objetivo a atingir a criação de uma sala de multideficiência que nos permitirá afetar esses recursos humanos a curto/médio prazo.

Importante continua a ser a Sala de Intervenção Prioritária na sua função de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, procurando responder às dificuldades de aprendizagem de carácter temporário ou permanente e visando a promoção do sucesso educativo, a prevenção de comportamentos de risco e de abandono escolar e uma melhor integração escolar e social.

Os alunos do Agrupamento dividem-se por quatro ciclos de escolaridade: pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. A população escolar é bastante heterogénea na medida em que os alunos têm níveis socioeconómicos e culturais bastante díspares, verificando-se a presença de minorias étnicas, em particular no 1.º ciclo.

Para os alunos que ao longo do seu percurso escolar apresentam dificuldades de integração e de relacionamento interpessoal, necessidades educativas especiais, ou um percurso escolar irregular, a Escola tenta apresentar percursos diversificados, através da implementação das medidas consideradas adequadas, quer pelo Conselho de Turma, quer pela equipa de apoio e dentro do quadro legal em vigor. No âmbito das Novas Oportunidades, a Escola promove, através de Currículos Alternativos, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Cursos de Língua Portuguesa Não Materna para Estrangeiros, estes dois últimos a funcionar em regime pós-laboral, como forma de combater o abandono escolar e elevar o nível de escolarização da população de influência do Agrupamento.

Para os alunos das minorias étnicas, a escola desenvolve atividades ao nível da Formação Cívica enquadradas no âmbito dos direitos humanos, e apoia os alunos no ensino da Língua Portuguesa não Materna.

São ainda apontadas como características de parte da população escolar as dificuldades de aprendizagem devido à falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho, agravados por manifestarem interesses divergentes dos escolares. Alguns alunos revelam ainda alguma falta de acompanhamento por parte dos encarregados, bem como baixas expectativas relativamente ao seu futuro académico e profissional. Não obstante, a maioria dos alunos que conclui a escolaridade obrigatória prossegue estudos no ensino secundário, quer via científico-tecnológica, quer via profissionalizante.

A população docente deste Agrupamento caracteriza-se por um corpo docente bastante estável, motivado e dinâmico, o que tem possibilitado dar continuidade às diversas atividades de complemento curricular e outras implementadas nas escolas. Exemplo disso mesmo é a regular implementação de Formação Parental em horário pós laboral dinamizada por professores desta escola.

3.1.2. Escola da Benedita

A vila da Benedita em que se insere a segunda escola intervencionada, conta com 8.650 habitantes (INE, Censos de 2011), é a mais populosa das 18 freguesias que compõem o concelho de Alcobaça (com uma população total de 56.569 habitantes), tendo vindo a registar um progressivo crescimento demográfico. A vila e freguesia situam-se no extremo sul do concelho de Alcobaça e do distrito de Leiria.

A área de influência desta escola abrange Benedita, Turquel (4.564 habitantes) e Vimeiro (1.948 habitantes), representando estas três freguesias 26,8% da população do concelho. A

população insere-se nos vários estratos socioeconómicos e, em termos de atividades, divide-se pela indústria, comércio e por uma agricultura.

Situado na zona Sul do concelho, a oferta do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário restringe-se ao Externato Cooperativo da Benedita, visto que a oferta escolar do ensino público se limita a uma Escola Básica para o 2º Ciclo, inserida no Agrupamento de Escolas da Benedita, que incluiu também os alunos das freguesias de Turquel e Vimeiro.

A população insere-se nos vários estratos socioeconómicos e, em termos de atividades, divide-se pela indústria, comércio e pela agricultura.

No que se refere às habilitações verifica-se uma predominância até ao segundo ciclo (51% dos pais e 39% das mães) e terceiro ciclo do ensino básico (16% dos pais e 25% das mães), apesar da tendência observada nos últimos anos de progressão das habilitações académicas dos pais e encarregados de educação.

No respeitante às profissões, predominam os “trabalhadores não qualificados” (49% das mães e 22% dos pais), apesar do segmento de 43% dos pais que são trabalhadores qualificados da indústria, construção, artífices ou operadores de instalações, máquinas e trabalhadores de montagem. O reduzido peso deste segmento no que se refere às mães, 11%, indicia fenómenos de quebra e deslocalização da atividade económica industrial, em particular no calçado, também refletida no setor dos serviços.

3.2. Caracterização da População-Alvo do Projeto

O presente estudo envolveu uma amostra de 52 figuras parentais (mãe/pai do aluno), das quais 34 (65.38%) participaram num dos programas parentais propostos [17 sujeitos em cada um dos programas (32.69%)]. As restantes 18 (34.62%) fizeram parte da amostra de comparação sem intervenção.

Os sujeitos da nossa amostra que frequentaram os programas participaram voluntariamente no Programa de *Parentalidade Sábia* e no Programa *Pais Mais Vezes*, os quais foram oferecidos em cada uma das escolas. Tendo em conta a falta de homogeneidade da amostra, no que diz respeito às variáveis socioculturais e demográficas, a sua caracterização irá ter em conta os 6 grupos distintos envolvidos (3 grupos em cada escola: o grupo que participou no programa Parentalidade Sábia; o que participou no programa Pais Mais Vezes; o grupo sem intervenção) e será feita para cada uma das escolas implicadas.

De facto, a nossa amostra ficou constituída por 52 figuras parentais de alunos cujas idades variam entre os 11 e os 15 anos (cf. Quadro 1 para as variáveis de caracterização dos alunos). A média de idades dos alunos que pertencem à Escola da Carreira é igual a 12.60 (D.P.=0.84) cujos pais

participaram no programa *Parentalidade Sábia*, igual a 12.57 (D.P.=0.79) para os que participaram no programa *Pais Mais Vezes* e 12.6 (0.52) para os do grupo de comparação (sem intervenção). Na Escola da Benedita, a média das idades dos alunos dos pais que participaram no programa *Parentalidade Sábia* é igual a 13.75 (1.04), igual a 13 (1.41) para os que participaram no programa *Pais Mais Vezes* e 12.13 (0.84) para os alunos da mesma escola mas cujos pais não passaram por qualquer intervenção.

Além disso, podemos constatar que, na Escola da Carreira, os pais do nosso estudo são maioritariamente pais de alunos do género masculino [*Parentalidade Sábia* = 8 Masculino (80%), 2 Feminino (20%); *Pais Mais Vezes* = 4 Masculino (57.1%) e 3 Feminino (42.9%); Comparação= 7 Masculino (70%) e 3 (30%) Feminino]. Na Escola da Benedita, observamos que há mais pais de alunos do género Masculino [7 Masculino (37.5%); 5 Feminino (62.5%)] na intervenção com o programa *Parentalidade Sábia*, tal como, na intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* [3 Masculino (77.8%); 2 Feminino (22.2%)] e, contrariamente ao que sucede anteriormente, no grupo de comparação (sem intervenção) existem 2 alunos do género masculino (25%) e 6 alunos do sexo feminino (75%).

No que diz respeito à posição da fratria, constatamos que na Escola da Carreira os alunos cujos pais participaram no estudo (com /sem intervenção) encontram-se nos extremos, isto é, ora são o(a) filho(a) mais novo(a) ou o(a) filho(a) mais velho(a). Assim, no programa *Parentalidade Sábia* temos 5 alunos (50%) que são o(a) filho(a) mais novo(a) contra 40% que são o(a) filho(a) mais velho(a). Por outro lado, na mesma escola, mas no programa *Pais Mais Vezes*, 42.9% dos alunos são o(a) filho(a) mais novo(a) e 28.6% são em exequo o(a) filho(a) do meio e o(a) filho(a) mais velho(a). No grupo de comparação desta escola, 60% das crianças são o(a) filho mais novo(a) e 30% o(a) filho(a) mais velho(a). Ainda na mesma escola existe somente um aluno (10%) que é filho(a) único(a) no programa *Parentalidade Sábia* e outro no grupo sem intervenção. Já na Escola da Benedita o panorama varia um pouco, sendo que, tal como nos outros grupos, no grupo de intervenção com o programa *Parentalidade Sábia*, 50% dos alunos são o(a) filho(a) mais novo(a), 30% o(a) filho(a) mais velho(a) e somente uma criança (12.5%) o filho do meio. Por sua vez, no grupo de intervenção com o programa e no grupo sem intervenção, desta escola, 62.5% dos alunos são o(a) filho(a) mais velho(a) e 37.5%, o filho do meio. Na Escola da Benedita não existem alunos, na nossa amostra, que sejam filhos (as) únicos (as) e houve um sujeito que não respondeu a esta pergunta.

Foram realizados dois testes estatísticos para todas as análises respeitantes à caracterização da amostra, nomeadamente o Kruskal-Wallis, para a comparação das médias obtidas nas variáveis quantitativas e o Qui-Quadrado, que nos permite analisar a distribuição dos casos pelas diferentes categorias de variáveis não-intervalares. Estes dois testes dão-nos a oportunidade de comparar as duas amostras e, neste caso, verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas

entre elas. Nalguns casos, no teste de Qui-Quadrado, foi violado o pressuposto de assumir que “o mínimo esperado em cada célula fosse igual ou maior que 5” ou pelo menos “80% das células tivessem frequências esperadas igual ou superior a 5”, o que não foi o caso. Isto acontece porque os grupos são muito pequenos e não se torna possível ter células esperadas com estes valores em cada um deles.

Assim, no que diz respeito à caracterização da amostra de alunos acabada de descrever, podemos perceber, pelos resultados desses testes apresentados no Quadro 1, que no caso da variável “idade” as diferenças encontradas são consideradas marginalmente significativas ($p=.06$; $\chi^2=10.45$). No que diz respeito às variáveis “Sexo” e “Posição na fratria” podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, de modo a que possamos concluir que, embora não sejam perfeitamente idênticos, os grupos não diferem significativamente quanto às variáveis em causa.

Quadro 1: Caracterização Amostra Alunos

Baseline Characteristics	Escola Carreira			Escola Benedita			P- value
	<i>Parentalidade Sábia</i>	<i>Pais mais vezes</i>	<i>Sem Intervenção</i>	<i>Parentalidade Sábia</i>	<i>Pais mais vezes</i>	<i>Sem Intervenção</i>	
Alunos							
Idade	12.60 (0.84)	12.57 (0.79)	12.6 (0.52)	13.75 (1.04)	13 (1.41)	12.13 (0.84)	.06 ⁽¹⁾
Sexo							
Masculino	8 (80%)	4 (57.1%)	7 (70%)	7 (37.5%)	3 (77.8%)	2 (25%)	0.11 ⁽²⁾
Feminino	2 (20%)	3 (42.9%)	3 (30%)	5 (62.5%)	2 (22.2%)	6 (75%)	
Posição Fratria							
Filho Único	1 (10%)	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	.460 ⁽²⁾
Filho mais novo	5 (50%)	3 (42.9%)	6 (60%)	4 (50%)	3 (37.5%)	3 (37.5%)	
Filho do meio	0 (0%)	2 (28,6%)	0 (0%)	1 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)	
Filho mais velho	4 (40%)	2 (28.6%)	3 (30%)	3 (37.5%)	5 (62.5%)	5 (62,5%)	

3.2.1. Mãe

No que diz respeito às variáveis sociodemográficas das mães (cf. Quadro 2) da amostra do presente estudo, podemos concluir que as idades variam entre os 33 e os 57 anos sendo que a média de anos mais elevada se encontra na Escola da Benedita, no grupo de mães que participaram no programa *Pais Mais Vezes* ($M=44.33$; $D.P.=4.53$). Por sua vez, também nesta escola podemos constatar que a média de idades para as mães que participaram no programa de intervenção parental *Parentalidade Sábia* a média de idades é igual a 43.38 (4.07) e igual a 42.50 (3.25) para o grupo de mães do grupo sem intervenção. Já no que diz respeito à média de idades das mães mais baixa esta encontra-se na Escola da Carreira ($M=41$; $D.P.=2.87$). Ainda nesta escola a média de

idades para as mães que participaram no programa Pais Mais Vezes e Parentalidade Sábia é igual a 41.71 (4.99) e 42.50 (6.67), respetivamente.

Quanto à escolaridade da mãe podemos observar que na Escola da Carreira, temos mais mães com o 3º ciclo do que com o Ensino Secundário e/ou Superior. Com efeito, 60% das mães do grupo de intervenção *Parentalidade Sábia* têm o 3º ciclo e 40% tem Ensino Secundário ou Superior; no grupo de intervenção *Pais Mais Vezes*, temos somente uma mãe com o ensino secundário e/ou superior (14.3%) e 85.7% com o 3º ciclo, sendo que o mesmo se passa no grupo de comparação [7 mães com 3º ciclo (70%) e 3 mães com o ensino secundário e/ou superior (30%)]. Na escola da Benedita, não existem diferenças no grupo de comparação (sem intervenção) já que o 3º ciclo e o ensino secundário e/ou superior se distribui de igual forma (50%), mas no grupo de intervenção com o programa *Pais Mais vezes e Parentalidade Sábia* damos conta novamente que há mais mães com o 3º ciclo (66.7% e 62.5%, respetivamente) do que com o ensino secundário e/ou superior (33.3% e 37.5%, respetivamente).

As mães do presente estudo apresentam profissões bastantes distintas nos diferentes grupos e escolas estando, assim, representadas em diferentes categorias de profissões⁶. Assim, na Escola da Carreira podemos observar que as 33.3% das mães do grupo de intervenção com o programa *Parentalidade Sábia* pertencem à categoria “Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” (e.g. Auxiliar da Ação Educativa; Operadora de Caixa), 44,4% à Categoria de “Profissionais Intelectuais e Científicos” (e.g. Educadora de Infância; Professora) e 11,1% à categoria de “Administrativo e Similares” (e.g. Escrituraria). Podemos, ainda, constatar que neste grupo existe uma mãe desempregada (11,1%). Por sua vez, no grupo de intervenção *Pais Mais vezes*, há uma clara predominância da categoria de “Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” (e.g. Assistente Operacional; Empregada de mesa/balcão) (71.4%), seguida das categorias “Profissionais Intelectuais e Científicos” (e.g. Educadora de Infância) e “Operadores de instalações e máquinas” (e.g. Manutenção de Equipamentos), em exe quo, com 14.3%. Ainda na Escola da Carreira, o grupo sem intervenção é constituído por mães pertencentes à categoria “Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” (e.g. Auxiliar de Ação Educativa; Cozinheira) (40%), seguida de “Administrativo e Similares” (e.g. Administrativa; Empregada de escritório) (30%) e, com o mesmo peso (10%) nas categorias “Profissionais Intelectuais e Científicos” (e.g. Professora), “Profissionais e técnicos de nível intermédio” (e.g. Empregada de Armazém) e “Trabalhadores não qualificados” (e.g. Doméstica). Por outro lado, na Escola da Benedita, há ainda mais variedade de profissões. Analisando as mães que participaram no programa *Parentalidade Sábia*, estas, têm profissões pertencentes à

⁶ Foi tido em conta o Manual, mais recente, de Classificação Portuguesa das Profissões 2010, editado pelo Instituto Nacional de Estatística.

categoria “Profissionais e técnicos de nível intermédio” [(e.g. Operaria/Empregada Fabril); (40%)], à categoria “Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” [(e.g. Auxiliar de cação Educativa; Florista);(37.5%)] e à categoria “Profissionais Intelectuais e Científicos” [(e.g. Técnico Oficial de Contas); (12.5%)]. Por sua vez, as mães que participaram no programa *Pais Mais Vezes* variam bastante nas suas profissões sendo que as mais presentes são da categoria “Profissionais e técnicos de nível intermédio” [(e.g. Empregada Fabril; Controladora de calçado); (33.3%)], estando depois distribuídas pelas categorias “Dirigentes e quadros superiores” (e.g. Empresária do Ramo Hoteleiro), “Profissionais Intelectuais e Científicos” (e.g. Professora), “Administrativo e Similares” (e.g. Empregada de escritório), “Operários, artificies e similares” (e.g. Empregada Fabril), “Trabalhadores não qualificados” (e.g. Repositora de supermercado) com uma mãe em cada uma das categorias (11.1%) e existe, ainda, uma mãe que se encontra já reformada. Além disso, houve uma mãe que não respondeu nesta variável.

Foram, novamente, realizados os dois testes estatísticos de comparação nas variáveis de caracterização respeitantes à amostra das mães (cf. Quadro 2). O teste estatístico Kruskal-Wallis, para a comparação das médias obtidas na variável “Idade da Mãe” e o Qui-Quadrado para os casos das variáveis categoriais. Nalguns casos, no teste de Qui-Quadrado, foi violado, novamente, o pressuposto de assumir que “o mínimo esperado em cada célula fosse igual ou maior que 5” ou pelo menos “80% das células tivessem frequências esperadas igual ou superior a 5”, o que não foi o caso. Deste modo, estatisticamente, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas nem na variável Idade da mãe ($p=.621$; $\chi^2=3.52$), nem na variável relacionada com a “escolaridade da mãe” ($p=.146$; $\chi^2=8.20$), nem na variável das “Profissões” ($p=.122$; $\chi^2=56.23$) o que nos leva a afirmar que embora com algumas variantes os seis grupos envolvidos no estudo não diferem entre si, estatisticamente (Cf. Quadro 2).

Quadro 2: Caracterização Amostra Mãe

Baseline Caractistics	Escola Carreira			Escola Benedita			P- value
	Parentalidade Sábia	Pais mais vezes	Sem Intervenção	Parentalidade Sábia	Pais mais vezes	Sem Intervenção	
MÃE							
Idade	42,5 (6.67)	41.71 (4.99)	41 (2.87)	43.38 (4.07)	44.33 (4.53)	42.5 (3.25)	.621 ⁽¹⁾
Escolaridade							
<3º ciclo	3 (30%)	4 (57.1%)	7 (70%)	7 (87.5%)	4 (44.5%)	3 (37.5%)	.146 ⁽²⁾
Secundário e Ensino Superior	7 (70%)	3 (42.9%)	3 (30%)	1 (12.5%)	5 (55.6%)	5 (62.5%)	
Profissão							
Dirigentes e quadros superiores	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11.1%)	0 (0%)	.122 ⁽²⁾
Prof. Intelectuais e científicos	4 (44.4%)	1 (14.3%)	1 (10%)	1 (12.5%)	1 (11.1%)	3 (37.5%)	
Prof. e técnicos de nível intermédio	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	4 (50%)	3 (33.3%)	3 (37.5%)	
Administrativo e similares	1 (11.1%)	0 (0%)	3 (30%)	0 (0%)	1 (11.1%)	2 (25%)	
Serviços pessoais, protecção, segurança e vendedores	3 (33.3%)	5 (71.4%)	4 (40%)	3 (37.5%)	0 (0%)	0 (0%)	
Operários, artificies e similares	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11.1%)	0 (0%)	
Operadores de instalações e máquinas	0 (0%)	1 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
Trabalhadores não qualificados	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	1 (11.1%)	0 (0%)	
Desempregados	1 (11.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
Reformado/a	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11.1%)	0 (0%)	

⁽¹⁾ Kruskal-Wallis; ⁽²⁾ Qui-Quadrado

3.2.2. Pai

Quanto às variáveis sociodemográficas do Pai da amostra do presente estudo (cf. Quadro 3), observa-se que a idade dos Pais está compreendida entre os 37 e os 53 anos, sendo que a média das idades mais elevada é a do grupo sem intervenção da Escola da Benedita (M=45.57; D.P.=3.78) e a mais baixa no grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* (M=40.4; D.P.=4.82) na Escola da Carreira. As médias das idades do grupo de intervenção com o programa *Parentalidade Sábia* são semelhantes na Escola da Carreira (M=43.86; D.P.= 3.44) e na Escola da Benedita (M=43.71; D.P.= 5.53) e aproximada com a média de idades dos pais que participaram no programa *Pais Mais Vezes* (M=43.33; D.P.=3.61) nesta última escola. Por fim, os pais que não tiveram intervenção na Escola da Carreira apresentam uma média de idades de 44.25 (D.P.=3.10). Além disso, 10 dos 52 sujeitos da nossa amostra não nos forneceram informação acerca desta variável.

Quanto à escolaridade dos Pais do presente estudo, constata-se a maioria têm o 3º ciclo em ambas as escolas e nos diferentes grupos com ou sem intervenção. Assim, na Escola da Carreira, 60% dos pais do grupo de intervenção com o programa *Parentalidade Sábia* têm o 3º ciclo e os restantes 40% o ensino secundário e/ou ensino superior; 85.7% dos pais do grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* têm o 3º ciclo e só um pai (14.3%) tem o ensino superior (Licenciatura). No grupo sem intervenção desta escola, 70% dos pais têm o 3º ciclo e 30% têm o ensino secundário/superior. Na Escola da Carreira, o panorama é semelhante, e 62.5% dos pais que participaram no programa *Parentalidade Sábia* têm o 3º ciclo, tal como, 66.7% dos pais que

participaram no programa *Pais Mais Vezes*. Por fim, no grupo sem intervenção na Escola da Carreira há uma igualdade sendo que 50% dos pais têm o 3º ciclo e os outros 50% o ensino secundário e/ou superior.

Prestando atenção às categorias de profissão⁷ que os pais apresentam na nossa amostra existe alguma variabilidade, novamente, entre as escolas do nosso estudo e os grupos com e sem intervenção parental. Assim, na Escola da Carreira, podemos constatar que 33.3% dos pais que tiveram intervenção parental com o programa *Parentalidade Sábia* são “Operários, artificies e similares” (e.g. Pedreiro; Mecânico), 22.2% pertencem à categoria “Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” (e.g. GNR; Técnico de vendas) e os restantes desempenham funções que os permitem fazer parte das categorias “Profissionais intelectuais e científicos” (e.g. Bancário), “Administrativo e similares” (e.g. técnico de escritório) e “Operadores de instalações e máquinas” (e.g. Motorista) com uma percentagem de 11.1% em cada uma das categorias. Há, ainda, um pai desempregado (11.1%). Por sua vez, 66.7% dos pais que tiveram intervenção parental com o programa *Pais Mais Vezes* são “Operários, artificies e similares” (e.g. pedreiro) e com a mesma percentagem (16.7%) temos as categorias “Operadores de instalações e máquinas” (e.g. operador de máquina) e “Forças armadas” (e.g. Militar). Ainda na Escola da Carreira, no grupo sem intervenção, 30% dos pais são “Operadores de instalações e máquinas” (e.g. Motorista de Pesados) e os restantes pertencem às categorias “Profissionais e técnicos de nível intermédio” (e.g. Eletrotécnico), “Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” (e.g. Empregado de Mesa) e à categoria “Operários, artificies e similares” (e.g. carpinteiro) de igual forma (20%). Surge, ainda, a categoria “profissionais intelectuais e científicos” (e.g. Enfermeiro) com 10%. Na Escola da Benedita, 37.5% dos pais que tiveram intervenção parental com o programa *Parentalidade Sábia* são “Profissionais e técnicos de nível intermédio” (e.g. Empregado Fabril), 25% “Operários, artificie e similares” (e.g. Padeiro) e os restantes pertencem às categorias “Dirigentes e quadros superiores” (12.5%) e “Trabalhadores da agricultura, da pesca e da floresta” (12.5%) (e.g. Suicultor) e há um pai desempregado (12.5%). Por outro lado, 44% dos pais do grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* desempenham funções da categoria “Operários, artificies e similares” (e.g. Empregado de Construção), 37.5% da categoria “Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” (e.g. Comerciante) e das categorias “Profissionais e técnicos de nível intermédio” (11.1%) e da categoria “Operadores de instalações e máquinas” (11.1%). Por fim, no grupo sem intervenção na Escola da Benedita, 25% dos pais são “Operadores de instalações e máquinas” (e.g. Operador de Máquinas) e os restantes distribuem-se pelas categorias “Dirigentes e quadros superiores” (e.g. Gerente), “Profissionais intelectuais e científicos” (e.g. Professor), “Profissionais e técnicos de nível intermédio” (e.g. Operário Fabril),

⁷ Foi tido em conta o Manual, mais recente, de Classificação Portuguesa das Profissões 2010, editado pelo Instituto Nacional de Estatística.

“Administrativos e similares” (e.g. Assistente administrativo), “Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” (e.g. Vendedor), “Operários, artificies e similares” (e.g. Carpinteiro) da mesma forma, isto é, 25% em cada categoria. Nesta variável, não nos foi dada a informação acerca de dois sujeitos.

Para as análises estatísticas diferenciais foram utilizados o teste Kruskal-Wallis, para a variável quantitativa “Idade do pai” e o Qui-Quadrado para os casos das variáveis categoriais. Também nestas variáveis pudemos constatar que foi violado o pressuposto do mínimo esperado por célula. Assim, se analisarmos os nossos grupos podemos constatar que embora aparentem algumas variabilidades nas diferentes variáveis e nos distintos grupos, estatisticamente não foram encontradas diferenças quer na variável “Idade do Pai” ($p=.255$; $\chi^2=6.57$), quer na variável “Escolaridade do Pai” ($p=.795$; $\chi^2=2.37$), ou ainda, na variável “Profissão do Pai” ($p=.492$; $\chi^2=44.53$) (Cf. Quadro 3).

Quadro 3: Caracterização Amostra Pai

Baseline Characteristics	Escola Carreira			Escola Benedita			P- value
	Parentalidade Sábia	Pais mais vezes	Sem Intervenção	Parentalidade Sábia	Pais mais vezes	Sem Intervenção	
PAI							
Idade	43.86 (3.44)	40.4 (1.82)	42.25 (3.10)	43.71 (5.53)	43.33 (3.61)	45.57 (3.78)	.255 ⁽¹⁾
Escolaridade							
<3º ciclo	6 (60%)	6 (85.7%)	7 (70%)	5 (62.5%)	6 (66.7%)	4 (50%)	.795 ⁽²⁾
Secundário e Ensino Superior	4 (40%)	1 (14.3%)	3 (30%)	3 (37.5%)	3 (33.3%)	4 (50%)	
Profissão							
Dirigentes e quadros superiores	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12.5%)	0 (0%)	1 (12.5%)	.492 ⁽²⁾
Prof. Intelectuais e científicos	1 (11.1%)	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12.5%)	
Prof. e técnicos de nível intermédio	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	3 (37.5%)	1 (11.1%)	1 (12.5%)	
Administrativo e similares	1 (11.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12.5%)	
Serviços pessoais, protecção, segurança e vendedores	2 (22.2%)	0 (0%)	2 (20%)	0 (0%)	3 (37.5%)	1 (12.5%)	
Trabalhadores da agricultura, da pesca e da floresta	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)	
Operários, artificies e similares	3 (33.3%)	4 (66.7%)	2 (20%)	2 (25%)	4 (44.4%)	1 (12.5%)	
Operadores de instalações e máquinas	1 (11.1%)	1 (16.7%)	3 (30%)	0 (0%)	1 (11.1%)	2 (25%)	
Forças Armadas	0 (0%)	1 (16.7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
Desempregados	1 (11.1%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)	

⁽¹⁾ Kruskal-Wallis; ⁽²⁾ Qui-Quadrado

3.2.3. Figuras Parentais participantes no estudo

Se tivermos em conta quem participou no presente estudo, podemos constatar que em ambas as escolas e nos diferentes grupos de intervenção e/ou sem intervenção, a amostra é constituída na sua grande maioria por mães. Assim, no programa *Parentalidade Sábia* participaram 9 mães (90%) na Escola da Carreira e 8 mães (100%) na Escola da Benedita, sendo que só um pai (10%) participou neste programa e na Escola da Carreira. Por sua vez, participaram no programa *Pais Mais vezes* 6 mães (85.7%) na Escola da Carreira, 10 (100%) na Escola da Benedita mas somente 1 pai

(14.3%) participou no mesmo programa na Escola da Carreira. Nos grupos sem intervenção, temos 10 (100%) e 6 (75%) mães nas Escolas da Carreira e Benedita, respetivamente, contra dois pais (25%) na Escola da Benedita.

De acordo com os resultados das análises estatísticas inferenciais também nestas variáveis pudemos constatar que foi violado o pressuposto do mínimo esperado por célula. Assim, se analisarmos os nossos grupos podemos constatar que embora aparentem algumas variabilidades nas diferentes variáveis e nos distintos grupos, estatisticamente não foram encontradas diferenças quer na variável “Idade do Pai” ($p=.255$; $\chi^2=6.57$), quer na variável “Escolaridade do Pai” ($p=.795$; $\chi^2=2.37$), ou ainda, na variável “Profissão do Pai” ($p=.492$; $\chi^2=44.53$).

Relativamente ao estado civil (cf. Quadro 4), os sujeitos da nossa amostra são maioritariamente casados. Na Escola da Benedita, todos os sujeitos são casados nos diferentes grupos de intervenção e sem intervenção e na Escola da Carreira, há um sujeito a viver em União de Facto que participou no programa *Parentalidade Sábia* e outro divorciado no grupo sem intervenção.

Podemos também constatar que o número médio de filhos é 2 em ambas as Escolas e nos diferentes grupos de intervenção e sem intervenção (Escola Carreira, *Parentalidade Sábia*- $M=2$; $D.P.=0.63$, Pais Mais Vezes – $M= 2$; $D.P.=0.49$ e Comparação – $M=2$; $D.P.=0.57$; Escola Benedita, *Parentalidade Sábia* – $M=2$; $D.P.=0$), Pais Mais Vezes – $M= 2$; $D.P.=0.44$ e Comparação – $M= 2$; $D.P.=0.49$).

Por fim, o nível de envolvimento do cônjuge/companheiro(a) de quem participou no estudo é acima de tudo elevado. Assim, na Escola da Carreira, 70% dos sujeitos que tiveram intervenção parental com o programa *Parentalidade Sábia* têm um envolvimento elevado e 30% médio; 57.1% dos pais com o programa Pais Mais Vezes também um nível de envolvimento elevado e 42.9% médio e no grupo de intervenção todos os sujeitos têm um nível de envolvimento elevado. Por sua vez, na Escola de Benedita, 75% dos sujeitos que tiveram intervenção parental com o programa *Parentalidade Sábia* têm um envolvimento elevado e 25% médio; os pais do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes distribuem-se de igual forma (50% nível de envolvimento elevado/médio) e os 75% dos pais sem intervenção desta escola apresentam um nível de envolvimento elevado com as crianças e 25% um nível de envolvimento médio.

Podemos também constatar nos resultados apresentados no Quadro 4 que na sua maioria os sujeitos vivem em casa própria. Com efeito, na Escola Benedita, quer os sujeitos do grupo com intervenção parental com o Programa *Parentalidade Sábia* [8 (100%)], quer os sujeitos do grupo sem intervenção [8 (100%)], vivem todos em “casa própria”. Ainda nesta escola podemos verificar que 7 sujeitos vivem em casa própria (87.5%) e que um sujeito vive em casa alugada (12.5%). Na Escola da Carreira, na sua maioria os sujeitos vivem em casa própria sendo que há um sujeito no grupo de pais

com intervenção com o programa Parentalidade Sábia que vive em casa de familiares e outro no grupo de pais do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes que vive em casa alugada. Falha-nos a informação de dois sujeitos uma vez que não deixaram em branco esta questão, optando por não responder.

Se tivermos, agora, em atenção os resultados da análise estatística inferencial para essas variáveis (cf. Quadro 4) podemos concluir que embora não exista uma homogeneidade total entre os diferentes grupos (com/sem intervenção) não podemos considerar que existam diferenças estatisticamente significativas entre eles, podendo afirmar que são estatisticamente equivalentes [Variável “Quantos filhos”: $p=.679$, $\chi^2=3.14$; Variável “Preenchimento”: $p=.294$, $\chi^2=6.13$; Variável “Estado Civil”: $p=.577$, $\chi^2=8.53$; Variável “Nível Envolvimento”: $p=.325$, $\chi^2=5.8$; Variável “Habitação”: $p=.666$, $\chi^2=8.90$]. As análises estatísticas foram feitas novamente utilizando os testes estatísticos Kruskal-Wallis para a variável quantitativa “quantos filhos” e o Qui-Quadrado para as variáveis categorias. Nalguns casos, foi violado, novamente o pressuposto mencionado anteriormente (Cf. Quadro 4).

Quadro 4: Caracterização Amostra de Figuras Parentais participantes

Baseline Characteristics	Escola Carreira			Escola Benedita			P- value
	Parentalidade Sábia	Pais mais vezes	Sem Intervenção	Parentalidade Sábia	Pais mais vezes	Sem Intervenção	
Quantos filhos	2.20 (0.63)	2.29 (0.49)	2.10 (0.57)	2 (0)	2.22 (0.44)	2.38 (5.18)	.679 ⁽¹⁾
Quem preenche o questionário							
Mãe	9 (90%)	6 (85.7%)	10 (100%)	8 (100%)	9 (100%)	6 (75%)	.294 ⁽²⁾
Pai	1 (10%)	1 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (25%)	
Estado Civil							
Casado/a	9 (90%)	7 (100%)	9 (90%)	8 (100%)	9 (90%)	8 (100%)	.577 ⁽²⁾
Divorciado/a	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	
União de facto	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
Nível de envolvimento do conjuge/companheiro na educação da criança							
Médio	3 (30%)	3 (42.9%)	0 (0%)	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)	.325 ⁽²⁾
Elevado	7 (70%)	4 (57.1%)	6 (100%)	6 (75%)	4 (50%)	6 (75%)	
Habitação							
Própria	9 (90%)	6 (85,7%)	9 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)	8 (100%)	.666 ⁽²⁾
Alugada	0 (0%)	1 (14,3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12,5%)	0 (0%)	
Familiares	1(10%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	

⁽¹⁾ Kruskal-Wallis; ⁽²⁾ Qui-Quadrado

4. PROGRAMAS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO

4.1. O Programa “Pais +X”

O programa “Pais +X” (Pais Mais Vezes) teve origem no trabalho de investigação que realizámos ao nível da elaboração da nossa dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

(Simões, 2007) e vem a ser implementado na Escola da Carreira desde o ano letivo 2005/2006, como já foi referido. Trata-se de um programa criado à medida para aquele grupo de pais, que, assim sendo, pode sofrer ajustes de acordo com as necessidades e desejos dos pais intervencionados. Este programa consiste em nove sessões, semanais, de cerca de duas horas cada uma vez por semana, com as quais se pretende essencialmente promover a presença dos pais mais vezes na escola, de forma mais esclarecida, empenhada e estimular, portanto um maior e melhor envolvimento parental.

4.1.2. Objetivos

Os objetivos gerais do programa que nos nortearam foram os seguintes:

1. Promover espaços de diálogo e de partilha de experiências que reforcem e estimulem o papel/funções dos pais /família;
2. Promover o estabelecimento de relações positivas entre pais e filhos;
3. Promover o incremento da autoestima dos participantes enquanto pais;
4. Apoiar os pais na tomada de consciência das potencialidades e fragilidades do seu papel enquanto educadores;
5. Motivar a reflexão, adequação e transformação das práticas educativas familiares;
6. Desenvolver e reforçar competências parentais que permitam um melhor desempenho das funções educativas;
7. Fornecer informação e esclarecimentos acerca do funcionamento da escola;
8. Fornecer informação e esclarecimentos acerca do papel do Diretor de Turma;
9. Motivar para uma educação mais participada;
10. Promover a presença dos pais mais vezes (+X) na escola;
11. Promover (+X) mais vezes formação junto dos pais;
12. Contribuir (em última análise) para um maior sucesso escolar dos alunos e para a redução do abandono escolar.

4.1.3. Conteúdos

Das nove sessões, oito têm uma temática pré-definida e o último tema pode ser solicitado pelos pais de acordo com as suas necessidades ou interesses. Os temas são:

1. Ser pai/mãe nos dias de hoje
2. Os nossos sentimentos e os nossos sonhos

3. 1ª Prioridade... dedicar mais tempo aos filhos
4. 2ª Prioridade...definir regras
5. Os estilos de comunicação pais-filhos e a escuta ativa
6. O que compete à escola e o que compete aos pais?
7. Pais esclarecidos...são mais participativos
8. Adolescentes... e a Educação Sexual
9. Prevenção de riscos (tema escolhido pelos pais no presente estudo)

A avaliação deste programa, após a sua implementação em 2006, consistiu na comparação dos resultados obtidos através de questionários facultados às mães, antes e depois da realização das sessões. Devido ao número reduzido da amostra, à sua homogeneidade e ainda ao curto espaço de tempo em que o projeto decorreu, os resultados não se revelaram significativos, valendo no entanto a pena destacar algumas mudanças verificadas, tais como, a redução de problemas comportamentais e de problemas de relação com os colegas e o aumento da competência materna, encontrando-se certas mudanças próximos do limiar da significância (Simões, 2007).

No entanto, várias mudanças importantes verificaram-se através da concretização deste programa: nas mães que nele participaram, na pessoa que o dinamizou e na escola em que este se realizou. Foi com base nessas mesmas mudanças que surgiu a vontade de dar continuidade a este projeto, de o aperfeiçoar e de experimentar outros programas, como de fato veio a acontecer na presente intervenção.

4.2. O Programa “Parentalidade Sábia” (Parenting Wisely, PW)

Trata-se de um programa com CD-ROM para treino parental com os seguintes objetivos e conteúdos (cf. Gordon & Gaspar, *in preparation*; <http://www.familyworksinc.com/>):

4.2.1. Objetivos

Don Gordon criou em meados dos anos 90 um programa parental para autoaplicação, recorrendo às novas tecnologias. O vídeo foi o recurso utilizado por Gordon para ajudar os pais a identificar estratégias parentais ineficazes e apontar para as estratégias mais eficazes. Com base na investigação existente sobre o impacto modelar do vídeo para a aquisição de competências parentais, levou Gordon a adotar este recurso. Procurou criar um programa interessante, com conteúdos e métodos empiricamente validados, e que facilmente pudesse chegar até aos serviços

que trabalham com famílias. Outra prioridade do autor ao criar o programa foi torná-lo acessível a todas as famílias, mesmo as que não estivessem familiarizadas com computadores e sobretudo a pensar em famílias com risco elevado. Para chegar até elas foi importante criar um programa breve, fácil de operar, capacitador, privado, possível de aplicar ao ritmo de cada um, altamente envolvente e que responda às necessidades percebidas pelos próprios.

Os quatro objetivos do programa Parentalidade Sábia são os seguintes:

- 1) Desenvolvimento pelos pais de conhecimentos e competências que os ajudem a compreender e lidar melhor com os seus filhos;
- 2) Redução nos problemas de comportamento do adolescente;
- 3) Aumento da capacidade de resolução de problemas;
- 4) Redução da violência doméstica e familiar.

4.2.2. Conteúdos

O programa PW que foi desenvolvido a partir dos modelos teóricos cognitivo comportamental e sistémico, transmite competências parentais recorrendo a estratégias tais como: afirmações primeira pessoa; escuta ativa; contratos; monitorização do comportamento da criança; resolução de problemas; disciplina assertiva; parentalidade em equipa; reforço positivo; falar de forma respeitadora e gestão de contingências.

O modelo de terapia funcional familiar de Alexander (Alexander et al., 2000 citado por Gordon & Gaspar, in preparation) com resultados altamente positivos obtidos nas investigações com este modelo de terapia familiar, na Ohio University, serviu a Gordon de fundamento para a abordagem teórica e funcional do programa.

É através de segmentos de vídeo que representam famílias a procurar lidar com problema caraterísticos de adolescentes, que são transmitidas às famílias as competências parentais desejadas. São apresentadas nove situações problema, após cada qual o utilizador é instruído a escolher a que mais se aproxima da sua forma habitual de agir nessa situação, escolha feita entre três soluções apresentadas. Uma vez essa escolha feita, o programa apresenta a cena em vídeo que corresponde a essa opção. É dado feedback ao utilizador em relação à opção tomada revelando quais as consequências positivas e negativas da mesma. Caso a opção feita não seja a mais eficaz, o programa instrui para escolher outra solução, isto depois de mostrar as consequências da anteriormente

escolhida. O programa aponta para a solução que considera mais eficaz e fundamenta essa opção através da visualização da solução ideal. (Gordon & Gaspar, in preparation)

4.2.3. A versão para adolescentes urbanos

O programa PW teve origem nos EUA, tendo sido também utilizado no Canadá e no Reino Unido em várias formas (cf. <http://www.familyworksinc.com/>). Foi aplicado num vasto leque de serviços e instituições, em diferentes versões, mas nós iremos debruçar-nos sobre a versão adolescentes urbanos, que passamos a apresentar.

A versão original para adolescentes urbanos do PW desenvolvida por Don Gordon nos EUA foi adaptada no Reino Unido por McFarlene, com o apoio financeiro do Youth Justice Board. Foram entrevistados profissionais para dar a conhecer as mudanças que consideravam importantes serem introduzidas no PW, para que este fosse igualmente eficaz com os adolescentes no Reino Unido. Procedeu-se à filmagem de novas cenas com famílias inglesas, foram substituídas duas das nove situações problema originais e foram refilmadas todas as cenas com famílias de diferentes etnias em todo o Reino Unido (incluindo a Escócia e a Irlanda). A avaliação efetuada deste programa (Urban Teen UK Version) indicou uma satisfação parental elevada. (Gordon & Gaspar, in preparation)

4.2.4. O programa PW em Portugal

Os manuais dos programas PW para crianças e para adolescentes urbanos foram traduzidos para português, tendo ainda sido apenas dobrado o CD-ROM do segundo, que foi designado de Parentalidade Sábia. Esta dobragem teve a coordenação científica de Maria Filomena Gaspar e de Madalena Alarcão e Silva e foi efetuada em 2009, no âmbito de uma parceria da com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e apoiada financeiramente no âmbito de um protocolo mais vasto estabelecido entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, o Instituto da Segurança Social, I.P. e a Direção Geral da Segurança Social.

Desde o ano letivo 2009/2010 que este programa para adolescentes tem sido aplicado, numa escola de Coimbra, no âmbito do projeto Escola e Responsabilidade Parental, enquadrando-se numa parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. São professores e psicólogos que dinamizam sessões semanais ao fim da tarde com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências parentais. São facultados alguns serviços de apoio aos pais, tais como *babysitting* para todos os filhos que os pais quisessem trazer, mesmo que não

frequentassem a Escola ou não tivessem ainda idade escolar e um pequeno jantar a todos os participantes e respetivos filhos. Foram indicados níveis elevados de satisfação por parte dos participantes, tendo os profissionais avaliado o programa como adequado às necessidades e uma resposta positiva para apoiar a parentalidade em contexto escolar. (Gordon & Gaspar, in preparation)

Na Escola da Carreira, uma das escolas intervencionadas neste estudo, este programa também está a ser implementado desde o mesmo ano letivo. Não pode contar com os apoios que foram referidos no exemplo anterior, mas também facultou o serviço de *babysitting* aos pais que assim o entendessem e foram distribuídas algumas recompensas simbólicas pela presença e assiduidade. No final foi atribuído um prémio à mãe mais assídua, pontual e participativa. Foram pequenos “mimos” que foram do agrado dos participantes. É intenção da autora deste trabalho, dar-lhe continuidade, procurando ir cada vez mais ao encontro das necessidades destes pais, neste contexto sociodemográfica e neste contexto escolar.

5. INSTRUMENTOS

De todos os instrumentos utilizados consta um exemplar em formato digital no CD que se encontra anexo à dissertação.⁸

5.1. Comportamento de educação parental

Este questionário, da autoria de *M. Dekovic, (2003; Versão portuguesa de M. Gaspar & M. Alarcão, 2004; Tradução de J. Rebelo)* tem como objetivo medir cinco dimensões do comportamento de educação parental de acordo com a perceção que as figuras parentais que o preenchem têm relativamente ao seu próprio comportamento: a responsividade, o envolvimento, o castigo, a consistência e a supervisão. Nas quatro primeiras dimensões as categorias de resposta são: discordo totalmente-1; discordo bastante-2; discordo-3; concordo pouco-4; concordo-5; concordo totalmente-6. No que diz respeito à supervisão, as categorias de resposta são: nada-1; pouco-2; muito-3; tudo-4.

Relativamente à responsividade, são apresentadas oito afirmações com as quais os pais podem, desde discordar totalmente, até concordar totalmente, permitindo medir até que ponto os pais, sob ponto de vista educativo, respondem às necessidades, sinais e disposições do/a filho/a.

⁸ Questionário de Comportamento e educação parental; Índice de Parentalidade Autorizada (API) versão Mãe e versão Pai; Questionário de Estilos Educativos Parentais; Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ): Alunos, Pais e Professores; Questionário demográfico; Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental.

O conceito envolvimento é avaliado do mesmo modo através de sete afirmações, medindo até que ponto os pais estão envolvidos com o/a filho/a.

O objetivo a medir no conceito castigo/punição, é, até que ponto os pais referem usar diversas medidas de castigo na sua educação.

No que diz respeito à consistência, pretende medir-se até que ponto o comportamento dos pais é previsível para o/a filho/a.

Por último, relativamente ao conceito supervisão, são apresentadas sete questões às quais os pais podem responder: Nada (1); Pouco (2); Muito (3); Tudo (4), revelando assim até que ponto supervisionam o que o/a seu/sua filho/a a faz ou deixa de fazer.

5.2. Índice de Parentalidade Autorizada (API) – Versão Mãe e Pai

(*The Authoritative Parenting Index* de C. Jackson, L. Henriksen e V. Foshee, 1998) (Versão portuguesa de M. Gaspar e M. Alarcão, 2003)

Para avaliarmos as perceções dos alunos relativamente às práticas educativas parentais utilizadas pela sua mãe e pelo seu pai seleccionámos um instrumento desenvolvido por C. Jackson, L. Henriksen e V. Foshee (1998) e traduzido para o português, em 2003, por M. Gaspar e M. Alarcão. Este instrumento designado no original por *The Authoritative Parenting Index*, e traduzido por Índice de Parentalidade Autorizada, é constituído por duas subescalas:

- “controlo parental”, a qual inclui práticas como definir e manter regras de comportamento, supervisionar e monitorizar as atividades do/a filho/a e manter a estrutura e previsibilidade. Esta subescala é composta por 7 itens;

- “responsividade”, que diz respeito às práticas de aceitação e apoio ao/à filho/a, confortar, ser afetivo e envolver-se nas atividades. Esta subescala é constituída por 9 itens.

Cada afirmação descreve um comportamento de uma mãe ou de um pai e pede-se à/ao aluno que indique se é: Igualzinho, Muito Parecido, Um Pouco Parecido, ou Nada Parecido; à sua mãe ou ao seu pai, dependendo da versão a que está a responder. As quatro alternativas são cotadas com 4, 3, 2 e 1 pontos respetivamente. Deste modo, na subescala “controlo” o máximo possível de atingir são 28 pontos, enquanto na subescala “responsividade” são 36 pontos. Na nossa investigação os alunos preencheram as versões para Mãe e para Pai.

5.3. Questionário de Estilos Educativos Parentais

O Questionário de Estilos Educativos Parentais foi desenvolvido por *Tak Chan & Anita Koo, (2008)* e traduzido para o português por *Gaspar, em 2009*.

São seis, as perguntas que fazem parte deste questionário para análise do estilo educativo parental avaliado de acordo com a opinião do/a filho/a:

1. A tua mãe/pai alguma vez te proibiram de ver um programa de televisão por acharem que era impróprio para tu veres? (Sim ou Não) ↑

2. No último mês, quantas vezes saíste até depois das 9 horas da noite sem que a tua mãe/teu pai soubessem onde estavas? (Nenhuma - 1 ou 2 vezes - 3 a 9 vezes - 10 ou mais vezes) †

3. Quando saís, dizes à tua mãe/teu pai aonde vais? (Sempre - Muitas Vezes - Às Vezes – Nunca) ↑

4. Nos últimos 7 dias, quantas vezes comeste uma refeição (almoço ou jantar) com a tua família (os familiares com quem vives)? (Nenhuma - 1 ou 2 vezes - 3 a 5 vezes - 6 ou 7 vezes) ↑

5. Quantas vezes, conversas com a tua mãe/pai sobre assuntos teus? (Quase todos os dias - Mais de uma vez por semana - Menos de uma vez por semana – Quase nunca) †

6. A maioria dos filhos/filhas discute por vezes com a sua mãe/pai. Quantas vezes é que discutes com a tua mãe/pai? (Quase todos os dias - Mais de uma vez por semana - Menos de uma vez por semana – Quase nunca)

As questões 1-3 servem para medir o rigor da supervisão parental, enquanto as perguntas 4-6 avaliam o quanto os adolescentes estão próximos dos pais. Juntas, as seis perguntas avaliam as duas dimensões de rigor / supervisão e aceitação / envolvimento.

5.4. Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ): Alunos, Pais e Professores

O SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*), foi desenvolvido em 1997 por Goodman, no Reino Unido, e traduzido para o português como Questionário de Capacidades e Dificuldades por *Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2005)*. É um instrumento de despiste comportamental, com 25 itens e um suplemento de impacto, aplicável a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos. Pode ser aplicado a pais, educadores e professores. Existe ainda uma versão de autorrelato, a ser preenchida por jovens entre os 11 e os 16 anos.

Avalia a ocorrência de determinadas dificuldades, que têm sido associados aos problemas de comportamento, hiperatividade, sintomas emocionais e problemas na relação com os pares, assim

como a competência social. A frequência dos comportamentos é assinalada numa escala de tipo Likert que varia entre “Não é verdade”, “É um pouco verdade” e “É muito verdade”. O resultado total de dificuldades (Escala Total de Dificuldades) obtém-se através do somatório de todos os itens (20 itens; pontuação que pode variar de 0 a 40 pontos) com exceção dos cinco que constituem a Escala Pró-Social (pontuação que pode variar de 0 a 10 pontos). Os resultados de cada uma das subescalas de problemas (Sintomas Emocionais; Problemas de Comportamento; Hiperatividade e Problemas de Relacionamento com os Outros) são obtidos pelo somatório dos valores dos 5 itens de cada uma delas, podendo ser interpretados como normais, limítrofes e anormais, tendo por base os valores estandardizados (mínimo 0 e máximo 10, para cada subescala). No nosso estudo apenas utilizámos o Total de Dificuldades (resultante da soma das 4 subescalas de problemas) uma vez que era esse um dos nossos objetivos (Abreu-Lima et al., 2010).

O Suplemento de Impacto é dirigido aos pais e professores e nele são colocadas questões acerca da cronicidade do problema; nível de stresse por ele provocado, ajustamento social da criança e sobrecarga que esse problema implica para as outras pessoas. No nosso estudo não utilizámos este Suplemento por não avaliar diretamente as variáveis em que queríamos analisar o impacto da intervenção.

Em Portugal, este questionário tem sido utilizado em alguns estudos com amostras não clínicas e clínicas de idade pré-escolar (Gaspar, 2003; Santos, 2011; Silva, 2009; Silva, 2008), assim como em idade escolar (Marzocchi et al., 2004). Existem normas, não publicadas, para as versões pais e educadores/professores. Evidencia boas características psicométricas com coeficientes alfa de Cronbach a variarem entre .60 e .70 para o SDQ versão Pais e entre .65 e .85 para a versão Educadores/Professores (Abreu-Lima et al., 2010).

5.5. Questionário demográfico

A Ficha de Dados Pessoais é constituída por 15 perguntas e permite recolher informação de carácter sociodemográfico acerca dos participantes, assim como do seu contexto familiar. Através deste questionário ficamos de posse de informação sobre o sexo, idade, estado civil, relação com a criança, nível de envolvimento do cônjuge na educação do filho/a, quem mais vive na mesma casa e qual a relação com a criança, tipo de habitação, escolaridade e profissão dos pais.

5.6. Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental

Para avaliar a satisfação final dos diferentes programas foi aplicado um questionário de satisfação final e foi solicitado a todos os pais que o preenchessem no final da intervenção. Este

questionário foi desenvolvido por Almeida, Alarcão, Brandão, Cruz, Gaspar, Abreu-Lima & Ribeiro dos Santos em 2008 (Abreu-Lima et al., 2010).

Este questionário é constituído por 41 itens que abordam diferentes temas que se diferem entre si mas que, ao mesmo tempo, se identificam e agrupam tendo em conta a componente que se pretende avaliar. Assim, e tendo em conta que o questionário é um pouco exaustivo e de forma a tornar a análise dos dados mais explícita, os itens foram agrupados entre eles e foram encontrados 7 parâmetros de avaliação da satisfação do programa: logística; conteúdo; mudança nas competências parentais; grupo; mudança no comportamento dos filhos; dinamizador; programa.

Assim, a componente “logística” envolve os três primeiros itens e diz respeito à avaliação dos pais em relação à hora, local e recompensas escolhidas para serem dadas durante as intervenções.

Segundo, o parâmetro “conteúdo” como o próprio nome indica pretende avaliar a satisfação dos pais no que diz respeito aos assuntos tratados e discutidos durante o grupo. Este parâmetro envolve os itens 4 e 5.

Por outro lado, surge o parâmetro “Competências Parentais” cujos itens pretendem avaliar a satisfação dos pais em relação às competências adquiridas durante o grupo e que os vão ajudar a lidar com os filhos (itens 6, 12, 13, 16, 17, 18, 19 e 20).

Para avaliar o “grupo” em si foram tidos em conta os itens que dizem respeito ao formato de grupo e à forma como os pais se sentem nesse registo, agrupando os itens 7, 8, 9, 10 e 11.

Por sua vez, torna-se necessário avaliar o “dinamizador” e a postura demonstrada durante o grupo, tal como a validade do seu papel. Para isso, os itens 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28 foram agrupados.

A segunda parte comporta cinco questões abertas que visam a identificação, por parte dos participantes, do que foi mais útil no programa, do que gostaram mais e menos, de aspetos a melhorar na intervenção e das necessidades de apoio que ainda sentem no desempenho da sua função parental.

6. PROCEDIMENTOS

Na sequência do trabalho de investigação que realizámos ao nível da elaboração da nossa dissertação de Mestrado (Simões, 2007), em que oferecemos aos encarregados de educação dos alunos do 7º ano de escolaridade, de uma escola sede de um agrupamento de escolas localizado na Carreira, a possibilidade de participarem em grupos de Formação Parental, continuámos a oferecer aos encarregados de educação dos alunos do 7º ano a possibilidade de participarem em grupos de Formação Parental. Neste contexto, no ano letivo de 2009/2010 foram disponibilizados dois programas: 1) o habitual, utilizado na dissertação acima referida, designado “Pais+X”, um programa

feito à medida das necessidades dos pais; 2) um programa baseado em evidência e traduzido para português, “Parentalidade Sábia”.. Simultaneamente, e com o objetivo de compreendermos se a cultura da escola influencia os resultados, convidámos uma outra escola onde oferecemos aos pais as mesmas intervenções. O contato com esta segunda escola foi feito através da pedagoga que nessa altura fazia formação para docentes naquele estabelecimento de ensino e foram convidados todos os pais de alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade. Paralelamente em cada escola foi constituído um grupo que não foi objeto de qualquer intervenção, a partir dos encarregados de educação que embora motivados para participar nas intervenções não o puderam fazer por questões logísticas, tais como incompatibilidade com o dia e/ou horário das intervenções.

Deste modo em cada escola a nossa amostra ficou constituída por três grupos de encarregados de educação: os que participaram no “Parentalidade Sábia”, os que participaram no “Pais +X” e os que não tiveram durante esse período nenhuma intervenção, embora motivados para a fazer. Estes grupos eram constituídos, como explicado, por encarregados de educação de alunos de diferentes turmas e, no caso da escola da Benedita, também de diferentes anos de escolaridade.

Relativamente aos dinamizadores dos programas, na Carreira a dinamizadora de ambos os programas era simultaneamente autora do programa do Pais +X e desde 2005/2006 que dinamizou pelo menos um grupo em cada ano letivo. A dinamizadora dos dois programas na escola da Benedita nunca tinha aplicado nenhum dos programas, embora tivesse formação académica na área da Educação Parental e Familiar e contato com diferentes tipos de programas, incluindo os dois que foram aplicados.

Para constituição da amostra total, que como já referimos ficou constituída por 52 encarregados de educação, foram tomadas as iniciativas que passamos a descrever.

Numa primeira fase, foram contactadas as direções das escolas, que se revelaram recetivas à iniciativa. Depois passou pela aprovação do Conselho Pedagógico e, finalmente, foram sensibilizados os Diretores de Turma para divulgação da intervenção.

O convite foi feito aos pais através da entrega do panfleto de divulgação, com os objetivos, as temáticas a desenvolver e os *timings* das sessões (cf. Anexo 1).

Após a fase de sensibilização e divulgação da intervenção os pais interessados entregaram a Ficha de Inscrição, onde optavam por um dos seguintes dias da semana e hora para participarem nos programas: terças e quintas-feiras às 21h. Após esta inscrição os pais que escolheram a terça foram colocados num dos programas e os que indicaram a quinta no outro, ou seja, aquando da inscrição desconheciam em que programa iriam participar. Os pais que indicaram querer participar mas não tinham disponibilidade para o fazer em nenhum dos dias oferecidos formaram os grupos de comparação (sem intervenção).

Na fase seguinte procedeu-se à preparação do espaço de dinamização das sessões: um espaço acolhedor e com acesso às novas tecnologias, para fácil utilização das mesmas. Foi ainda solicitada a presença de uma animadora e criado um espaço com jogos, leitor de DVDs etc...para poder acolher os filhos, que eventualmente viessem com os pais até à escola, a fim de os ocupar e proporcionar aos pais tranquilas condições de participação.

Ambos os programas foram aplicados uma vez por semana, a partir das 21 horas, durante 9 semanas, em sessões de duas horas cada

Para avaliarmos as mudanças ocorridas foram aplicados instrumentos já descritos, a diferentes informadores (pais; alunos; diretores de turma) antes da intervenção (fase do pré-teste) e depois de esta ter terminado (fase do pós-teste; 6 meses depois do pré-teste)

Aplicaram-se também questionários após cada sessão para avaliar a satisfação dos participantes sobre cada uma das sessões. Na última sessão aplicou-se um questionário de avaliação da satisfação geral com o programa.

Para avaliar as perceções dos alunos sobre as práticas educativas parentais foi então aplicado o Questionário de Estilos Educativos Parentais (Gaspar, 2009; Chan & Koo, 2008) e o Índice de Parentalidade Autorizada (Jackson, Henriksen, Foshee, 1998; Gaspar & Alarcão, 2003). Por sua vez, o Questionário Comportamento de Educação Parental (Dekovic, 2003; Gaspar & Alarcão, 2004) foi utilizado com os pais para avaliar as suas perceções sobre as suas próprias práticas educativas. O Questionário de Capacidades e Dificuldades (*Strengths and Difficulties Questionnaire*; Goodman, 1997, 2004) foi preenchido pelos pais, alunos e diretores de turma com o objetivo de avaliar as mudanças nas dificuldades no comportamento dos alunos. (cf Anexos 2,3,4,5,6,7,8,9 e 10)

Para analisar os dados recolhidos foram utilizados procedimentos de análise qualitativa e quantitativa. No que diz respeito à análise quantitativa esta foi efetuada com o software IBM SPSS (versão 20.0 para Windows), incluindo as análises descritivas e inferenciais. Dada a dimensão da amostra optámos desde logo por testes não paramétricos.

Para a análise qualitativa serão utilizadas as respostas às perguntas abertas a algumas questões colocadas em questionários facultados aos pais, a diretores de turma e à diretora de uma das escolas intervencionadas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS

Para a análise de dados do presente estudo foi usado o software IBM SPSS (versão 20.0 para Windows), incluindo as análises descritivas e inferenciais. Dada a dimensão da amostra optámos desde logo por testes não paramétricos. Os testes não paramétricos são boas opções para situações em que ocorrem violações dos pressupostos necessários para a aplicação de um teste paramétrico. Por exemplo, para testar a diferença de dois grupos quando a distribuição subjacente é assimétrica ou os dados são ordinais ou a distribuição da variável de interesse não é conhecida ou tem comportamento não normal. Para analisar as hipóteses relativas à mudança ocorrida nos seis grupos, procedemos a uma comparação da diferença entre o pré e o pós-teste usando o teste de Kruskal Wallis que nos indica diferenças na variável “mudança” em cada grupo para as variáveis analisadas. Para os testes foi usado o nível de significância de 0,05 ⁹ e consideramos, por vezes, níveis de significância inferiores a .10 referindo-nos a estes níveis como “marginalmente significativos”.

1.1.Mudanças verificadas entre pré e o pós-teste

1.1.1. Questionário de Comportamento de Educação Parental

1.1.1.1. Supervisão

Analisando os dados que dizem respeito ao CEP (**Questionário de Comportamento de Educação Parental; Dekpvik, 2003; versão portuguesa de Gaspar e Alarcão, 2004**) na dimensão da “Supervisão” podemos afirmar que existem diferenças do pré para o pós no sentido de um aumento de competências relacionadas com esta nos pais que tiveram como intervenção o programa Pais Mais Vezes. Com efeito, quer na Escola da Carreira (PRÉ: M=20.29, D.P.= 1.50; PÓS=21.86, D.P.=2.04), quer na Escola da Benedita (Pré: M= 20.33, D.P.=1.87; PÓS: M=21.44, D.P.=1.51), a nova variável “mudança”, calculada através da subtração entre o Pós e o Pré nesta valência demonstra ser positiva nestes dois grupos de intervenção. No que diz respeito, ao programa Parentalidade Sábia, a

⁹ Na aplicação de testes temos de especificar um valor para α (nível de significância) e normalmente utiliza-se $\alpha=0,05$, que é uma medida de erro ligada ao acaso. O valor de α representa a probabilidade máxima de cometermos um erro quando rejeitamos a hipótese nula. Em ciências sociais, uma probabilidade de 0,05 de cometer um erro na rejeição da hipótese nula é, geralmente, considerada uma probabilidade de erro aceitável.

variável mudança na supervisão apresenta-se como negativa, o que nos leva a crer que estas competências de supervisão e controlo para com os filhos, contrariamente ao esperado, diminuíram do pré para o pós. Por sua vez, no grupo sem intervenção na Escola da Carreira também esta variável diminui entre os dois momentos de avaliação e, no grupo sem intervenção na Escola da Benedita, esta variável mudança na componente supervisão demonstra ser positiva e, ainda que com uma diferença muito pequena, podemos concluir que os pais aumentaram as suas competências de supervisão sem que qualquer intervenção tivesse sido imposta entre os dois momentos de avaliação (cf. Quadro 5, Gráfico 1). Um dado interessante de relatar é a diferença que se verifica à partida entre o grupo sem intervenção da Escola da Carreira que tem os valores mais elevados comparativamente aos outros grupos, como se pode facilmente visualizar no Gráfico 12.

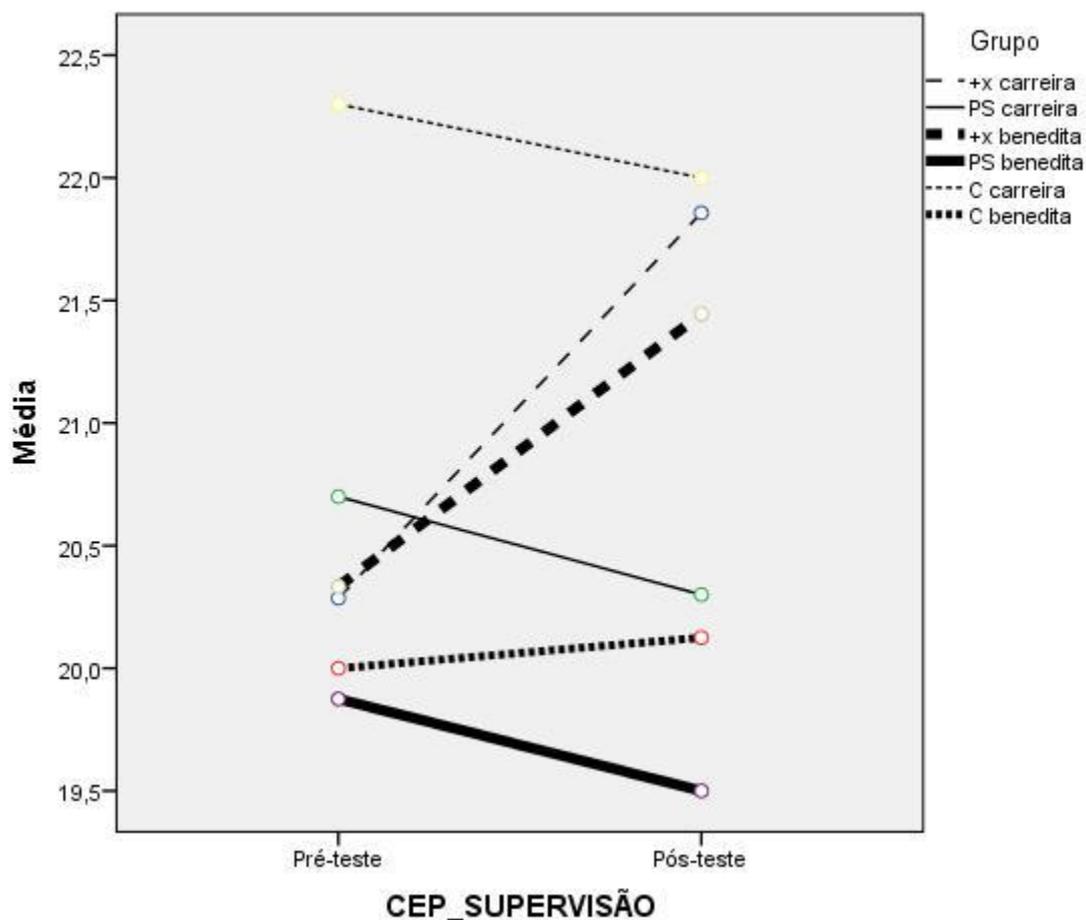
Quadro 5: CEP-Supervisão – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_CEP_supervisão	+x carreira	7	20,29	1,496	18	22
	PS carreira	10	20,70	2,669	15	24
	+x benedita	9	20,33	1,871	18	23
	PS benedita	8	19,88	1,959	17	23
	C carreira	10	22,30	1,767	19	24
	C benedita	8	20,00	2,563	17	23
	Total	52	20,65	2,186	15	24
p_CEP_supervisão	+x carreira	7	21,86	2,035	19	24
	PS carreira	10	20,30	2,497	16	24
	+x benedita	9	21,44	1,509	19	23
	PS benedita	8	19,50	2,673	16	23
	C carreira	10	22,00	2,211	17	24
	C benedita	8	20,13	2,900	15	24
	Total	52	20,88	2,414	15	24
Mudança_CEP_supervisao	+x carreira	7	1,57	1,618	-1	4
	PS carreira	10	-,40	1,265	-3	1
	+x benedita	9	1,11	2,088	-1	5
	PS benedita	8	-,38	2,615	-5	3
	C carreira	10	-,30	1,829	-5	1
	C benedita	8	,13	1,246	-2	2
	Total	52	,23	1,895	-5	5

No Gráfico 12, é visível o aumento da componente Cep_Supervisão nos grupos de intervenção Pais Mais Vezes (Escola da Carreira e Escola da Benedita) como sendo os grupos onde o aumento é mais evidente entre o pré-teste e o pós-teste. Podemos ainda constatar que o grupo sem intervenção na Escola da Carreira, ainda que tenha assistido a uma diminuição entre os dois momentos de avaliação, é o grupo que apresenta o ponto mais alto no pré-teste, o que nos leva a crer que neste grupo os pais seriam que os demonstraram uma maior capacidade de supervisão.

Ainda que observemos diferenças entre os dois momentos de avaliação nos diferentes grupos, no que diz respeito à mudança entre o pré e o pós teste, não existem diferenças estaticamente significativas entre os grupos ($\chi^2= 7.13$, $p=.211$) nesta mudança, o que nos permite afirmar que do ponto de vista estatístico estas mudanças observadas na dimensão “supervisão”, avaliada através da percepção das figuras parentais participantes, não são significativas.

Gráfico12: CEP_Supervisão - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.1.2. Castigo/disciplina

Verificamos para a dimensão “Castigo/disciplina” uma mudança positiva (variável criada através da subtração do pré ao pós) no grupo de sujeitos que participaram no programa *Pais Mais Vezes* nas duas escolas, constatando, então que estes pais demonstram ter presentes mais atitudes de castigo, disciplina, controlo (de uma forma positiva) no momento pós mais do que no momento pré [Escola Carreira_ MPÓS=24.14 (D.P.=2.567), MPRÉ=21.57 (D.P.=4.08); Escola Benedita_ MPÓS=19 (D.P.=3.20), MPRÉ=17.94 (D.P.=4.35) (cf. Quadro 6). Por sua vez, o grupo de pais que participou no

programa *Parentalidade Sábia* na Escola da Carreira demonstra uma mudança significativamente negativa o que quer dizer que os pais baixaram claramente as suas médias para a disciplina/castigo do momento pré (M=18.75; D.P.=4.59) para o momento pós (M=16.50; D.P.=2.98). Também no grupo de pais que teve intervenção com o mesmo programa, mas na Escola da Benedita, se pode verificar uma descida do momento pré (M=20.80; D.P.=3.65) para o momento pós (M=20.20; D.P.=2.62), ainda que claramente não tão acentuada (cf. Quadro 6). Por fim, no grupo de pais sem intervenção verificamos duas situações distintas. Por um lado, na Escola da Carreira há uma mudança positiva, o que significa que os pais aumentaram a componente disciplina/castigo do momento pré (M=20.50; D.P.=3.81) para o momento pós (M=21.80; D.P.=2.49), ainda que ligeira. Por outro, na Escola da Benedita, estamos perante uma mudança negativa e a componente disciplina/castigo diminui subtilmente do momento pré (M=18.88; D.P.=4.09) para o momento pós (M=17.88; D.P.=3.48) (cf. Quadro 6 e Gráfico 13).

Quadro 6: CEP-Castigo – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

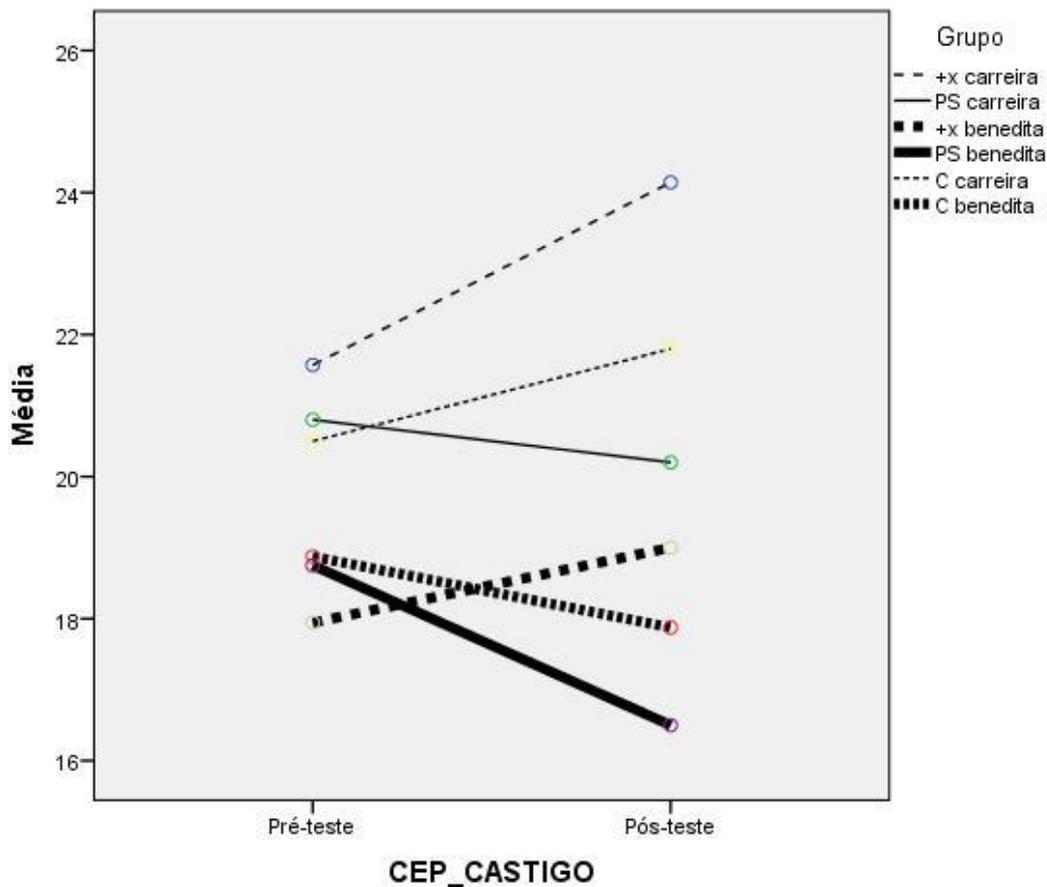
		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_CEP_castigo	+x carreira	7	21,57	4,077	17	28
	PS carreira	10	20,80	3,645	15	26
	+x benedita	9	17,94	4,347	11	26
	PS benedita	8	18,75	4,590	13	26
	C carreira	10	20,50	3,808	14	24
	C benedita	8	18,88	4,086	13	26
	Total	52	19,74	4,079	11	28
p_CEP_castigo	+x carreira	7	24,14	2,673	20	28
	PS carreira	10	20,20	2,616	17	25
	+x benedita	9	19,00	3,202	14	24
	PS benedita	8	16,50	2,976	11	20
	C carreira	10	21,80	2,486	19	25
	C benedita	8	17,88	3,482	12	21
	Total	52	19,90	3,664	11	28
Mudança_CEP_Castigo	+x carreira	7	2,5714	2,57275	,00	6,00
	PS carreira	10	-,6000	3,74759	-7,00	5,00
	+x benedita	9	1,0566	4,40359	-3,49	10,00
	PS benedita	8	-2,2500	3,41216	-8,00	2,00
	C carreira	10	1,3000	2,79086	-4,00	5,00
	C benedita	8	-1,0000	2,82843	-6,00	2,00
	Total	52	,1637	3,57768	-8,00	10,00

No Gráfico 13, conseguimos observar que, efetivamente, quem aumentou as capacidades de disciplina foram os pais que participaram no grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes

da Escola da Carreira, ainda que fossem estes aqueles mais disciplina implementavam com os seus filhos, já que o ponto de partida no Pré_teste era o mais elevado.

Observando os dados obtidos para a variável mudança na dimensão “Castigo” do CEP verificamos, porém, que as diferenças acima descritas entre os grupos do presente estudo não são significativas ($\chi^2=8.68$, $p=.122$).

Gráfico13: CEP_Castigo - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.1.3. Responsividade

Através da análise do Quadro 7 podemos verificar que existe uma mudança positiva no que diz respeito às competências de responsividade (sensibilidade parental às necessidades do/a filho/a) adquiridas pelos pais, de um momento de avaliação para o outro, quer no grupo de intervenção com o programa *Parentalidade Sábia*, quer na Escola da Carreira [MPRÉ=41.36 (D.P.=4.58); MPÓS=43 (D.P.=3.65)], quer na Escola da Benedita [MPRÉ=37.25 (4.89); MPÓS=38.75 (4.65)]. Será importante dar especial atenção ao grupo de sujeitos que tiveram intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* na Escola da Benedita, uma vez que, a mudança de práticas parentais relacionadas com esta valência teve um aumento ainda mais acentuado do momento de avaliação pré (M=36.96; D.P.=4.73) para o

momento de avaliação Pós (M=40.78; D.P.=3.46). No grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* na Escola da Carreira, os pais aumentaram muito pouco as suas competências nesta variável sendo que as médias do momento de avaliação pré (M=42.14; D.P.=4.41) e do momento pós-avaliação são muito semelhantes (M=42.00; D.P.=4.47). Quando comparamos e analisamos os dois grupos sem intervenção podemos constatar que do momento pré para o momento pós os pais ou não demonstram grandes diferenças na Escola da Carreira [MPré = 42.20 (D.P.=4.29); MPós = 43.00 (D.P.=3.8)] ou, pelo contrário, diminuem as suas competências de responsividade quando não têm intervenção parental entre os dois momentos de avaliação [MPré=39.38 (D.P.=4.69); MPÓS=37.50 (D.P.=7.64)].

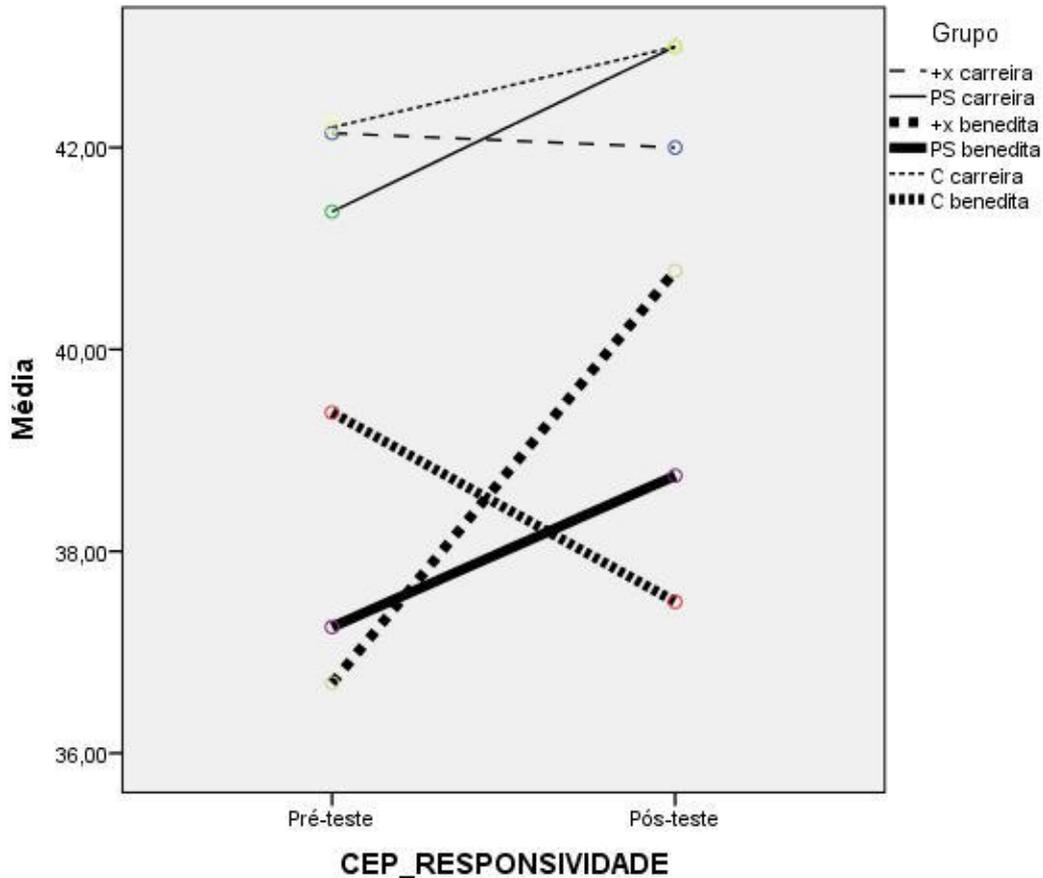
Através do Gráfico 14 podemos perceber que o grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* da Escola da Benedita apresenta o ponto de partida mais baixo de níveis de responsividade no pré-teste e foi o que aumentou exponencial no pós-teste. Além disso, podemos verificar que os dois grupos de intervenção com o programa *Parentalidade Sábia* apresentam uma subida entre os dois momentos de avaliação.

Porém, após a análise estatística inferencial, podemos verificar que não existem diferenças significativas entre os diferentes grupos ($\chi^2=8.29$, $p=.141$) na mudança ocorrida e que apesar de não serem totalmente semelhantes na forma como evoluíram entre os dois momentos de avaliação, essa diferença não é estatisticamente significativa.

Quadro 7: CEP-Responsividade – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Mudança_CEP_responsividade	+x carreira	7	-,14	1,215	-2	1
	PS carreira	10	1,64	4,347	-3	10
	+x benedita	9	4,08	4,352	-5	9
	PS benedita	8	1,50	3,625	-2	8
	C carreira	10	,80	2,781	-2	7
	C benedita	8	-1,88	6,105	-16	4
	Total	52	1,10	4,246	-16	10
i_CEP_responsividade	+x carreira	7	42,1429	4,41318	35,00	46,00
	PS carreira	10	41,3647	4,57866	34,00	46,00
	+x benedita	9	36,6950	4,73297	28,00	42,00
	PS benedita	8	37,2500	4,89168	27,00	42,00
	C carreira	10	42,2000	4,28952	36,00	47,00
	C benedita	8	39,3750	4,68851	34,00	48,00
	Total	52	39,8827	4,91517	27,00	48,00
p_CEP_responsividade	+x carreira	7	42,0000	4,47214	34,00	46,00
	PS carreira	10	43,0000	3,65148	34,00	47,00
	+x benedita	9	40,7778	3,45607	37,00	46,00
	PS benedita	8	38,7500	4,65219	29,00	43,00
	C carreira	10	43,0000	3,80058	35,00	48,00
	C benedita	8	37,5000	7,63451	20,00	46,00
	Total	52	40,9808	4,95268	20,00	48,00

Gráfico 14: CEP_Responsividade - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.1.4. Envolvimento

Analisando os dados relativos à variável mudança no envolvimento parental com o/a filho/a entre os dois momentos de avaliação, podemos afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos ($\chi^2=6.79$, $p=.237$). Observando a Quadro 8, no que diz respeito à Escola da Carreira, podemos verificar que, em ambos os programas as mudanças são pouco marcadas mas positivas. Com efeito, podemos constatar que tanto como no programa no Pais Mais Vezes [MPré=33.29 (D.P.=6.45); MPÓS=33.85 (D.P.=3.54)], como no programa Parentalidade Sábia [MPré=30.90 (D.P.=5.59); MPÓS=31.10 (D.P.=4.19)], os pais revelam estar mais envolvidos no momento pós intervenção do que no pré. Por sua vez, na Escola da Benedita, os pais do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes mostraram estar mais envolvidos na relação com os seus filhos no momento pré (M=30.11; D.P.=4.29) do que no momento pós (M=27.87; D.P.=3.94). No grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia, sucede o oposto, uma vez

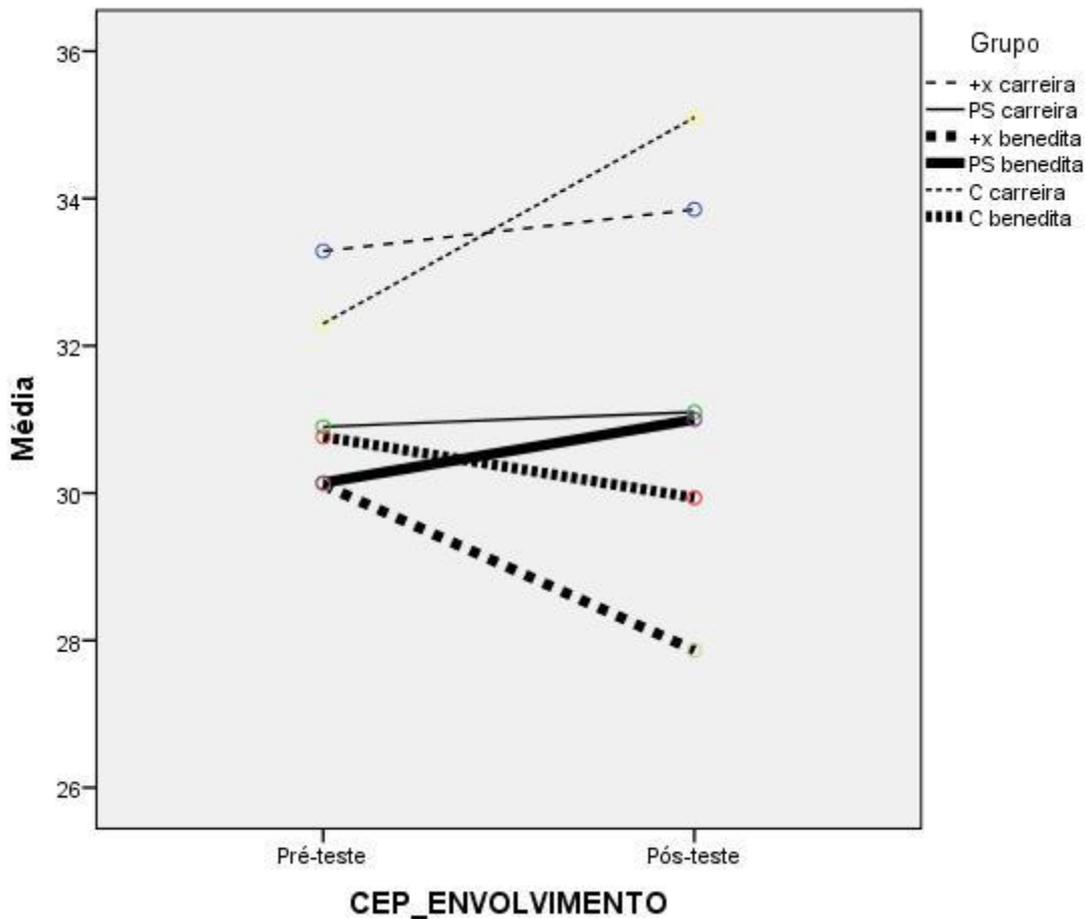
que há uma mudança positiva [MPré=30.14 (D.P.=1.74); MPÓS=31 (D.P.=4.75)]. Relativamente aos grupos sem intervenção assistimos, também, a duas situações contrárias, já que na Escola da Carreira os pais aumentam o envolvimento e na Escola da Benedita diminuem, ainda que em nenhum dos grupos haja intervenção.

Quadro 8: CEP-Envolvimento – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_CEP_envolvimento	+x carreira	7	33,29	6,448	26	40
	PS carreira	10	30,90	5,587	23	40
	+x benedita	9	30,11	4,285	24	35
	PS benedita	8	30,14	1,736	27	33
	C carreira	10	32,30	2,406	29	36
	C benedita	8	30,77	3,440	26	35
	Total	52	31,22	4,196	23	40
i_CEP_envolvimento	+x carreira	7	33,85	3,536	31	39
	PS carreira	10	31,10	4,818	26	41
	+x benedita	9	27,87	3,939	23	35
	PS benedita	8	31,00	4,751	25	37
	C carreira	10	35,10	3,247	28	39
	C benedita	8	29,94	4,517	22	36
	Total	52	31,49	4,674	22	41
Mudança_CEP_Envolvimento	+x carreira	7	,57	4,991	-8	6
	PS carreira	10	,20	7,099	-9	17
	+x benedita	9	-2,25	6,378	-12	11
	PS benedita	8	,86	4,696	-5	7
	C carreira	10	2,80	3,458	-4	7
	C benedita	8	-,83	3,339	-6	4
	Total	52	,27	5,244	-12	17

No Gráfico 15 podemos é evidente a descida do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes na Escola da Benedita do momento pré-teste para o pós-teste. Por sua vez, podemos visualizar o aumento subtil dos dois grupos de intervenção da Escola da Carreira e do grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia na Escola da Benedita.

Gráfico 15: CEP_ENVOLVIMENTO - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.1.5. Consistência

Interpretando a variável mudança na consistência parental nos dados que os nossos sujeitos apresentam podemos observar que existe um aumento do momento pré ($M=36.56$; $D.P.=6.60$) para o pós ($M=39.78$; $D.P.=6.98$) no grupo de sujeitos que tiveram intervenção na escola da Benedita, com o programa *Pais Mais Vezes*. Na Escola da Carreira, é evidente também um aumento da consistência nos sujeitos que tiveram intervenção com o programa *Parentalidade Sábia* [$M_{Pré}=39.98$ ($D.P.=6.61$); $M_{Pós}=40.02$ ($D.P.=4.83$)] ainda que não seja muito elevada. O grupo de sujeitos que participou na intervenção com o programa *Parentalidade Sábia*, na Escola da Benedita, baixou um pouco na média nesta variável do momento pré ($M=36.69$; $D.P.=4.68$) para o momento Pós ($M=35.7$; $D.P.=3.34$). Relativamente ao grupo de comparação podemos verificar que os sujeitos deste grupo na Escola da Benedita aumentaram na consistência entre os dois momentos de avaliação, ainda que não tenham tido qualquer intervenção parental [($M_{PRÉ}=35.63$ ($D.P.=5.58$); $M_{PÓS}=38.85$ ($D.P.=5.77$)], porém, os sujeitos do grupo de comparação da Escola da Carreira, diminuíram a sua consistência como medida

parental entre os mesmos momentos [MPRÉ=39.26 (D.P.=5.09); MPÓS=38.27 (D.P.=5.88) (Cf. Quadro 9 e Gráfico 16).

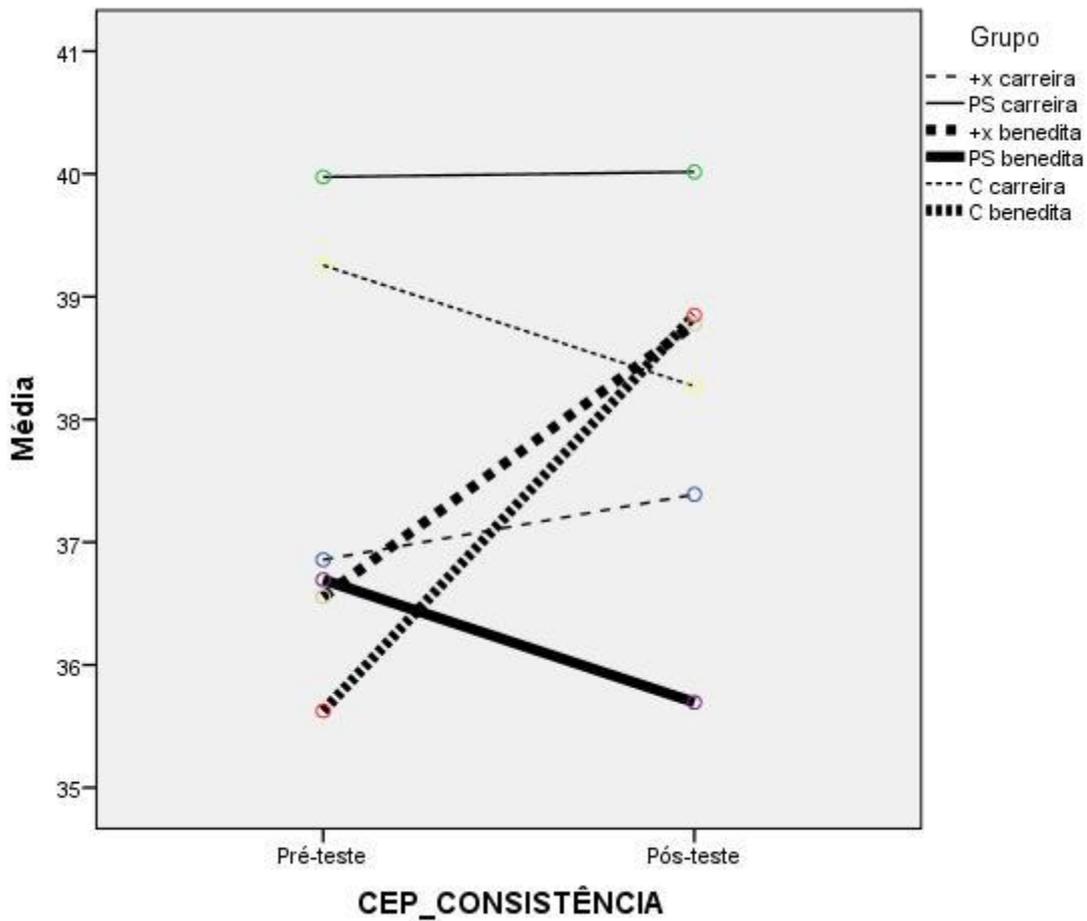
Quadro 9: CEP-Consistência – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_CEP_consistência	+x carreira	7	36,86	6,203	31	48
	PS carreira	10	39,98	6,610	27	48
	+x benedita	9	36,56	6,598	26	46
	PS benedita	8	36,69	4,682	30	45
	C carreira	10	39,26	5,085	32	46
	C benedita	8	35,63	5,579	27	41
	Total	52	37,65	5,793	26	48
p_CEP_consistência	+x carreira	7	37,39	6,305	30	48
	PS carreira	10	40,02	4,831	32	48
	+x benedita	9	38,78	6,978	28	47
	PS benedita	8	35,70	3,342	31	42
	C carreira	10	38,27	5,879	27	45
	C benedita	8	38,85	5,769	27	45
	Total	52	38,27	5,521	27	48
Mudança_CEP_consistência	+x carreira	7	,53	2,826	-4	5
	PS carreira	10	,04	5,460	-6	12
	+x benedita	9	2,22	2,949	-2	7
	PS benedita	8	-1,00	4,169	-6	7
	C carreira	10	-,98	6,171	-14	7
	C benedita	8	3,22	3,070	-1	8
	Total	52	,62	4,524	-14	12

Estas mudanças estão bem visíveis no Gráfico 16 onde observamos uma subida brutal no grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes e no grupo sem intervenção, da Escola da Carreira, entre os dois momentos, o que nos leva a afirmar que nestes dois grupos os pais mostraram-se mais consistentes no segundo momento de avaliação. Constatamos o aumento subtil na consistência no grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia, na Escola da Carreira, mas também verificamos que este é o grupo que demonstra um nível mais elevado de consistência no momento pré.

Ainda que verifiquemos algumas mudanças entre os 6 grupos, tal como acima descrevemos, não existem diferenças estatisticamente significativas entre eles ($\chi^2=7.12$ $p=.212$).

Gráfico 16: CEP_Consistência - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.2. Questionário de Índice de Parentalidade Autorizada

Descritos os resultados das mudanças ocorridas nos comportamentos de educação parental avaliadas a partir da perspectiva das figuras parentais da nossa amostra, utilizando o CEP, passamos a descrever como é que as figuras filiais perceberam essas mudanças (através do preenchimento do Índice de Parentalidade Autorizada), quer na Mãe, quer no Pai, independentemente da figura que participou na intervenção e que, no caso no nosso estudo, como já explicámos, foram maioritariamente mães. Começamos pelas mudanças percebidas na figura materna, na dimensão Aceitação e depois Supervisão, para em seguida nos determos nessas mudanças na figura paterna

1.1.2.1. Aceitação_Mãe

Observando os resultados obtidos para a variável mudança na Aceitação percebida pelos filhos nas mães (cf. Quadro 10), podemos constatar que houve uma mudança positiva no grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes*, quer na escola da Carreira, como na Escola da

Benedita. Com efeito, as mães que participaram no programa *Pais Mais Vezes*, na Escola da Carreira, aumentaram, na opinião dos filhos, esta competência do momento pré (M=27.57; D.P.=3.26) para o momento pós (M=28.57; D.P.=4.20), ou seja, depois de terem sofrido intervenção parental com este programa. Também as mães do grupo de intervenção com o mesmo programa, mas na Escola da Benedita, aumentaram, na opinião dos filhos, consideravelmente a forma como se disponibilizam para estes e os aceitaram quando comparados os momentos pré (M=25.11; D.P.=3.86) e Pós (M=26.56; D.P.=3.78). Relativamente às mães que tiveram educação parental com o programa *Parentalidade Sábia*, na escola da Benedita, e ainda que não tenha sido muito evidente houve, também, um pequeno aumento na variável “aceitação” do momento Pré (M=30.50; D.P.=2.62) para o momento pós (M=31; D.P.=2.45). Contudo, as mães que participaram no programa *Parentalidade Sábia* na Escola da Carreira, diminuíram as suas competências de aceitação para com os seus filhos entre os dois momentos [MPré=27.20 (D.P.= 4.12); MPós=26.50 (D.P.=4.33)], ainda que esta mudança tenha sido relativamente diminuta e subtil. Por sua vez, nas mães do grupo sem intervenção da Escola da Benedita, ainda que não tenham tido qualquer intervenção, podemos observar uma mudança positiva na variável aceitação, entre os dois momentos [MPré=26.25 (D.P.=4.33); MPós=27.63 (D.P.=4.27)]. No entanto, as mães do grupo sem intervenção da Escola da Carreira, diminuíram a sua aceitação entre o momento pré (M=29.90; D.P.=3.9) e o momento pós (M=28.40; D.P.=4.62). Os dados podem ser observados no Gráfico 6.

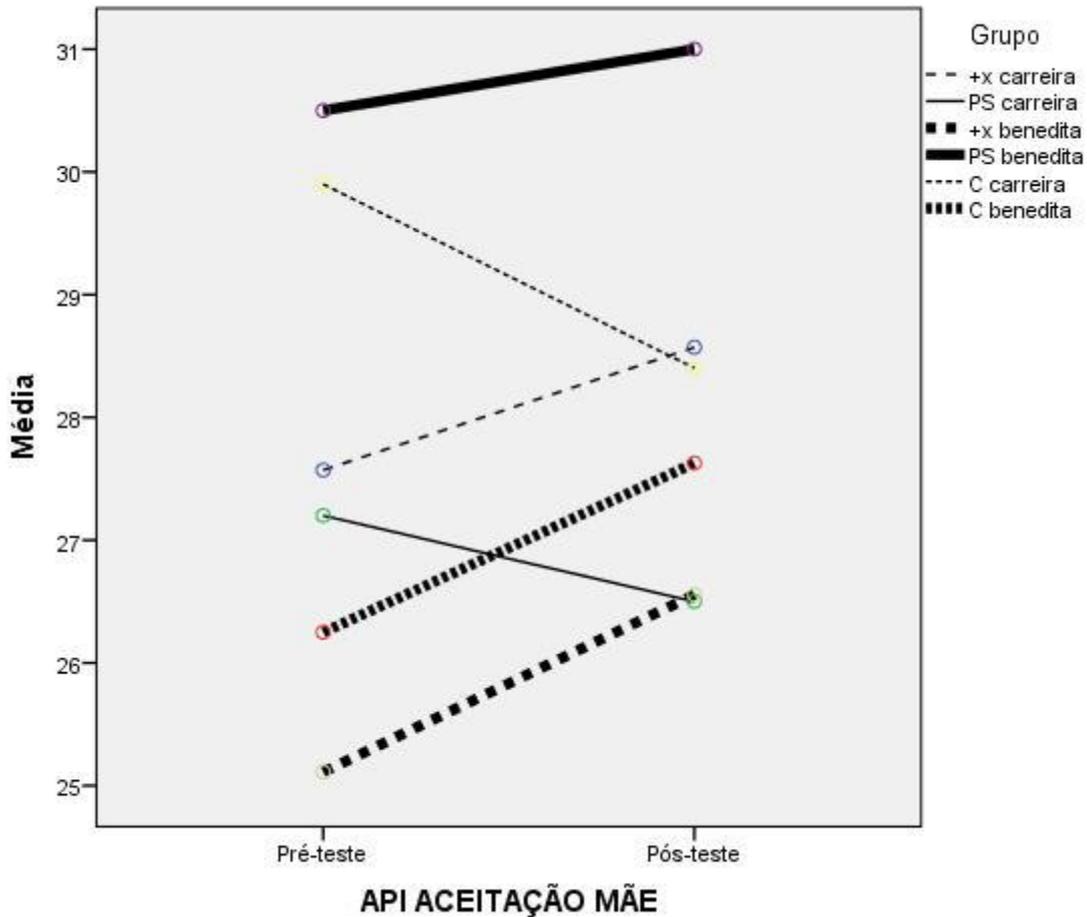
No Gráfico 17 é bastante evidente o aumento da componente aceitação da mãe entre os dois momentos de avaliação nos três grupos (com/sem intervenção) na Escola da Benedita, sendo que um dos grupos (Parentalidade Sábia) é, também, um dos que tem o ponto de partida mais elevado no pré_teste, o que nos leva a afirmar que as mães destes alunos tinham já um grande nível de aceitação para com os seus filhos e que, após a intervenção parental, aumentaram ainda mais esta competência. O Gráfico 6 permite-nos, igualmente, perceber a diminuição na aceitação das mães do grupo da Escola da Carreira que não tiveram intervenção entre os dois momentos de avaliação.

Ainda que sejam perceptíveis algumas mudanças entre os grupos, tal como descrito, não foram encontradas diferenças estaticamente significativas entre os seis grupos ($\chi^2=5.56$ $p=.351$) nesta mudança avaliada pelas figuras filiais.

Quadro 10: API ACEITAÇÃO (MÃE) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_API_mãe_aceitação	+x carreira	7	27,57	3,259	21	31
	PS carreira	10	27,20	4,158	22	35
	+x benedita	9	25,11	3,855	21	31
	PS benedita	8	30,50	2,619	27	34
	C carreira	10	29,90	3,900	24	35
	C benedita	8	26,25	4,334	20	32
	Total	52	27,77	4,071	20	35
p_API_mãe_aceitação	+x carreira	7	28,57	4,198	22	34
	PS carreira	10	26,50	4,327	20	33
	+x benedita	9	26,56	3,779	20	34
	PS benedita	8	31,00	2,449	27	35
	C carreira	10	28,40	4,623	18	36
	C benedita	8	27,63	4,274	22	33
	Total	52	28,02	4,128	18	36
Mudança_API_Mãe_Aceitação	+x carreira	7	1,00	5,859	-5	13
	PS carreira	10	-,70	4,270	-8	8
	+x benedita	9	1,44	3,909	-5	6
	PS benedita	8	,50	2,449	-2	5
	C carreira	10	-1,50	2,636	-6	3
	C benedita	8	1,38	3,339	-4	5
	Total	52	,25	3,814	-8	13

Gráfico 17: API ACEITAÇÃO MÃE - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.2.2. Controlo_Mãe

Como podemos constatar no Quadro 11, nos grupos de intervenção com os diferentes programas e nas distintas escolas, somente, as mães que participaram no grupo de intervenção com o programa *Parentalidade Sábia*, na Escola da Carreira, aumentaram as suas competências relacionadas com a supervisão e controlo dos seus filhos do momento pré (M=19.70; D.P.=3.34) para o momento Pós (M=20.40; D.P.=4.10), na opinião destes últimos. Por sua vez, observamos que as mães que participaram neste mesmo programa mas na Escola da Benedita, passam por uma mudança negativa uma vez que a componente supervisão diminui, ainda que subtilmente, do momento pré (M=19.88; D.P.=3.40) para o momento pós (M=19.63; D.P.=4.75). Assistimos à mesma situação nas mães que participaram no programa Pais Mais Vezes, na mesma Escola [MPré=20.21 (D.P.=4.11); MPós=19.89 (D.P.=4.60)]. No que diz respeito, às mães dos grupos sem intervenção podemos verificar duas situações distintas. Uma delas semelhante à do grupo de mães com intervenção com o programa *Parentalidade Sábia* na Escola da Carreira, em que assistimos assim a mudança positiva, com um aumento exponencial da componente supervisão/controlo do momento

pré (M=20.13; D.P.=3.80) para o momento pós (M=22.54; D.P.=2.18). Por outro lado, verificamos que temos uma situação semelhante à das mães que participaram no programa *Pais Mais Vezes*, em ambas as escolas, e à das mães que participaram no programa *Parentalidade Sábia* na Escola da Benedita, em que existe uma mudança negativa e uma diminuição na componente de supervisão/controlo, neste caso entre os dois momentos, em que não houve intervenção [MPré=24.60 (4.14); MPós =23.83 (3.13)].

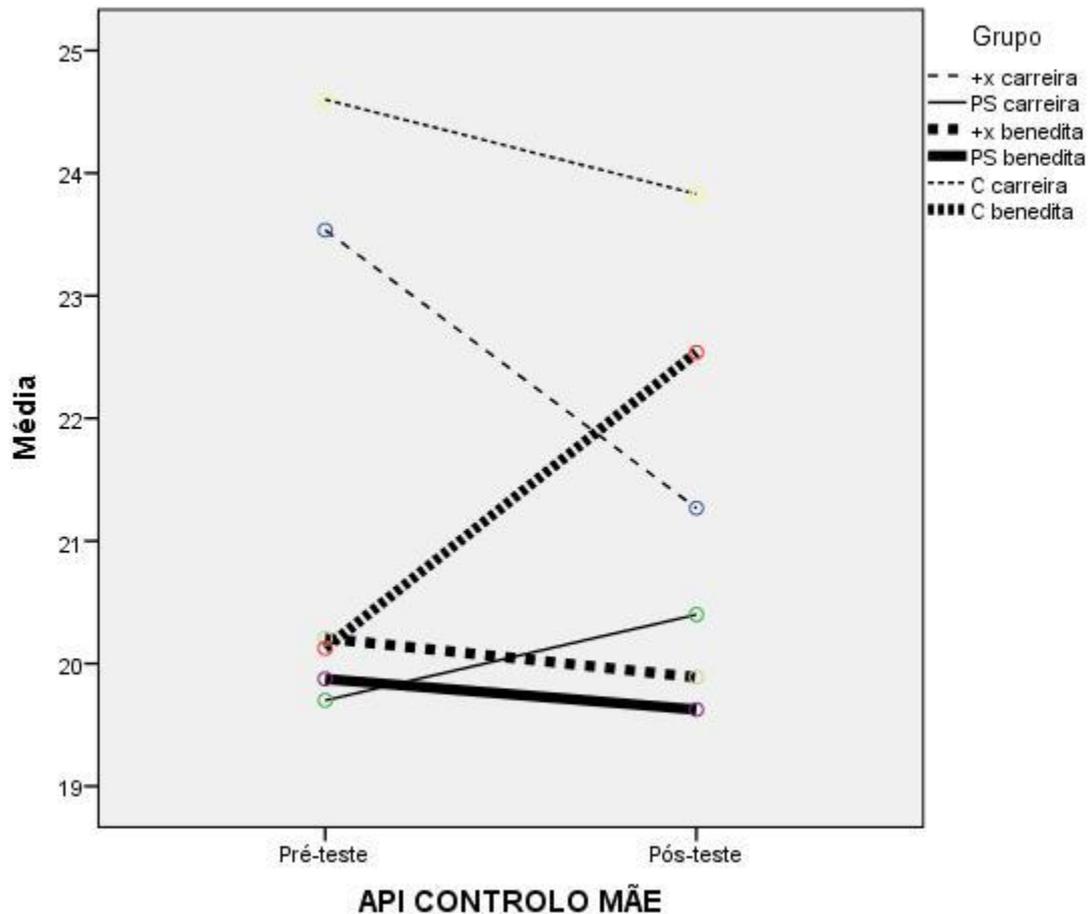
Quadro 11: API CONTROLO (MÃE) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_API_mãe_controlo	+x carreira	7	23,54	3,720	18	27
	PS carreira	10	19,70	3,335	15	25
	+x benedita	9	20,21	4,105	15	28
	PS benedita	8	19,88	3,399	16	25
	C carreira	10	24,60	4,142	15	28
	C benedita	8	20,13	3,796	16	26
	Total	52	21,34	4,110	15	28
p_API_mãe_controlo	+x carreira	7	21,27	2,937	19	26
	PS carreira	10	20,40	4,088	13	26
	+x benedita	9	19,89	4,595	14	28
	PS benedita	8	19,63	4,749	9	24
	C carreira	10	23,83	3,127	18	28
	C benedita	8	22,54	2,177	19	26
	Total	52	21,30	3,898	9	28
Mudança_API_MÃE_Controlo	+x carreira	7	-2,27	3,300	-7	1
	PS carreira	10	,70	5,100	-6	9
	+x benedita	9	-,32	2,272	-4	3
	PS benedita	8	-,25	3,770	-8	5
	C carreira	10	-,77	2,215	-4	3
	C benedita	8	2,41	3,078	-2	8
	Total	52	-,04	3,557	-8	9

No Gráfico 18 podemos, então, constatar que nos grupos com intervenção somente as mães do grupo com o programa Parentalidade Sábia (Escola Carreira) é que aumentaram as suas competências de supervisão e controlo. Nos restantes grupos de intervenção apercebemos de uma descida na mudança das competências de supervisão entre os dois momentos de avaliação. Não obstante, uma das descidas mais marcadas, nos grupos de intervenção acontece nas mães que participaram na intervenção parental com o programa Pais Mais Vezes na Escola da Carreira mas são também elas que controlam mais e supervisionam os seus filhos no momento do pré-teste.

Porém, os resultados dos testes de estatística inferencial, indicam-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas mudanças ocorridas na variável controlo materno ($\chi^2=6.86$ $p=.232$) percebida pelos filhos.

Gráfico 18: API CONTROLO MÃE - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.2.3. Aceitação_Pai

No que diz respeito à componente aceitação paterna, avaliada pelas figuras filiais, podemos verificar que existem algumas mudanças entre o pré e o pós nesta variável e que estas diferenças são marginalmente significativas ($\chi^2=10.87$ $p=.054$), o que nos revela que os grupos entre eles não são estatisticamente semelhantes na forma como mudaram nesta variável. Passamos a descrever os resultados de forma a compreender esta diferença marginalmente significativa entre os grupos.

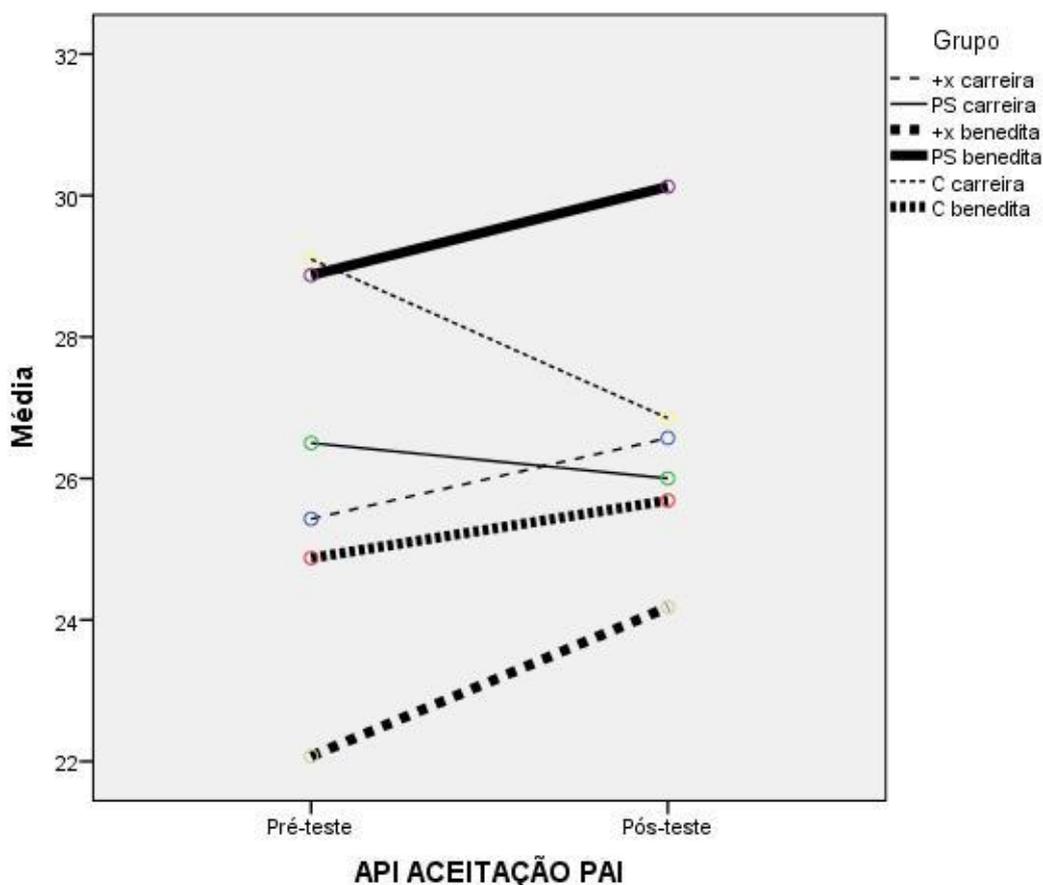
Assim, como podemos verificar na Quadro 12, no que diz respeito à aceitação por parte do pai em relação aos filhos, e na opinião destes últimos, existe uma mudança positiva entre os momentos pré intervenção e pós intervenção nos pais das famílias que participaram no programa Pais Mais Vezes, que na Escola da Carreira [MPré=25.43 (D.P.= 5.77); MPós=26.57 (D.P.=5.32)], quer

na Escola da Benedita [(MPré=22.07 (D.P.=4.29); MPós=24.18 (D.P.=5.61)]. Também o grupo de pais com intervenção com o programa Parentalidade Sábia, na Escola da Benedita, apresenta uma mudança positiva entre os dois momentos de avaliação, aumentando a sua componente de aceitação para com os seus filhos do pré (M=28.88; D.P.=4.19) para o pós (M=30.13; D.P.=2.75). No entanto, os pais que participaram no mesmo programa, mas na Escola da Carreira, demonstraram uma ligeira descida entre os dois momentos de avaliação [MPré=26.50 (D.P.=4.06); MPós=26 (D.P.=3.09)]. Na Escola da Carreira, podemos ainda verificar que, contrariamente ao grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes, em que assistimos a uma mudança positiva, no grupo de pais que não teve intervenção observamos uma acentuada diminuição na componente aceitação dos pais do momento pré (M= 29.10; D.P.=4.73) para o momento Pós (M=26.85; D.P.=6.16). Na Escola da Benedita, o grupo de comparação, verificamos uma mudança positiva mas ligeira [(MPré= 24.88 (D.P.= 5.11); MPós=25.69 (D.P.=4.82)].

Quadro 12: API ACEITAÇÃO (PAI) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_API_pai_aceitação	+x carreira	7	25,43	5,769	15	30
	PS carreira	10	26,50	4,062	18	31
	+x benedita	9	22,07	4,291	16	27
	PS benedita	8	28,88	4,190	23	35
	C carreira	10	29,10	4,725	20	35
	C benedita	8	24,88	5,111	17	32
	Total	52	26,20	5,080	15	35
p_API_pai_aceitação	+x carreira	7	26,57	5,318	17	33
	PS carreira	10	26,00	3,091	23	32
	+x benedita	9	24,18	5,605	17	33
	PS benedita	8	30,13	2,748	27	35
	C carreira	10	26,85	6,156	16	35
	C benedita	8	25,69	4,818	17	32
	Total	52	26,51	4,903	16	35
Mudança_API_PAI_Aceitação	+x carreira	7	1,14	5,047	-6	10
	PS carreira	10	-,50	2,877	-3	6
	+x benedita	9	2,11	3,517	-4	9
	PS benedita	8	1,25	2,605	-3	4
	C carreira	10	-2,25	3,173	-10	1
	C benedita	8	,81	1,811	-1	4
	Total	52	,31	3,437	-10	10

Gráfico 19: API ACEITAÇÃO PAI - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



No Gráfico 19, podemos verificar a mudança evidente nos três grupos (com/sem intervenção) da Escola da Carreira no sentido desejável nos grupos com intervenção, em ambos os programas, e diminuição no grupo sem intervenção. Além disso, podemos afirmar que ainda que a descida mais acentuada tenha sido no grupo sem intervenção da Escola da Carreira, estes pais foram os que mostraram um maior nível de aceitação para com os seus filhos no pré-teste, de onde esta mudança acentuada possa resultar de uma aproximação à média dos outros grupos.

1.1.2.4. Controlo_Pai

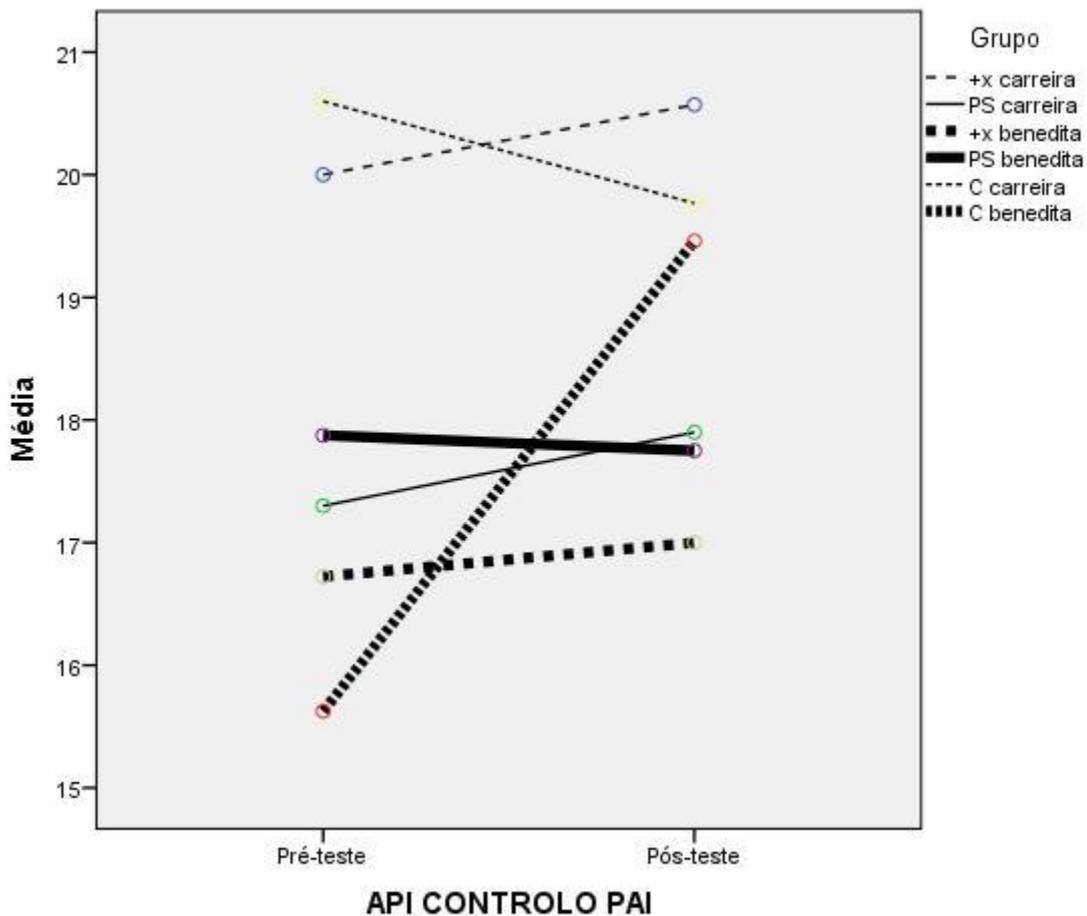
Observando o Quadro 13 verificamos que na Escola da Carreira, os pais de ambos os grupos de intervenção tiveram uma mudança positiva e o grupo sem intervenção uma mudança negativa entre os dois momentos de avaliação, na opinião dos filhos cujas figuras parentais (maioritariamente as mães) participaram no programa. Efetivamente, os pais que participaram no programa *Pais Mais Vezes* aumentaram as suas competências de supervisão/controlo do momento pré ($M=20$; $D.P.=3.16$) para o momento pós ($M=20.57$; $D.P.= 3.69$), tal como o grupo de pais que puderam usufruir do programa de intervenção parental *Parentalidade Sábia* também assistiu a um aumento do pré

(M=17.30; D.P.=4.19) para o pós (M=17.90; D.P.= 4.7). Por sua vez, nesta mesma escola, os pais que não tiveram qualquer intervenção entre os dois momentos baixaram na componente supervisão/controlo em relação aos seus filhos do pré (M=20.60; D.P.=7.58) para o pós (M=19.77; D.P.= 4.92). Já no que diz respeito à Escola da Benedita, o panorama é um pouco diferente. Com efeito, observa-se uma mudança positiva no grupo de pais que teve intervenção com o programa Pais Mais Vezes, aumentando do pré (M=16.72; D.P.= 3.62) para o pós (M=17.00; D.P.= 3.54) mas constatamos uma mudança negativa, ainda que muito ligeira, do momento pré (M=17.88; D.P.=4.26) para o pós (M=17.75; D.P.=2.86), nos que participaram no Parentalidade Sábia. Por sua vez, o grupo de pais que não tiveram intervenção, da Escola da Benedita, realça uma mudança positiva evidente, aumentando na componente supervisão/controlo do momento pré (M=15.63; D.P.= 6.25) para o momento pós (M=19.46; D.P.=5.37).

Quadro 13: API CONTROLO (PAI) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
i_API_pai_controlo	+x carreira	7	20,00	3,162	16	24
	PS carreira	10	17,30	4,191	10	25
	+x benedita	9	16,72	3,616	13	23
	PS benedita	8	17,88	4,257	13	25
	C carreira	10	20,60	7,575	7	28
	C benedita	8	15,63	6,255	7	26
	Total	52	18,03	5,240	7	28
p_API_pai_controlo	+x carreira	7	20,57	3,690	16	27
	PS carreira	10	17,90	4,701	11	26
	+x benedita	9	17,00	3,536	12	21
	PS benedita	8	17,75	2,866	12	21
	C carreira	10	19,77	4,924	9	25
	C benedita	8	19,46	5,377	8	25
	Total	52	18,68	4,291	8	27
API_PAI_Controlo	+x carreira	7	,57	2,225	-2	4
	PS carreira	10	,60	6,586	-7	12
	+x benedita	9	,28	4,738	-8	8
	PS benedita	8	-,13	6,221	-12	5
	C carreira	10	-,83	5,047	-10	9
	C benedita	8	3,83	3,783	-1	8
	Total	52	,65	5,067	-12	12

Gráfico 20: API CONTROLO PAI - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



Também no Gráfico 20 podemos verificar um acentuado aumento entre os dois momentos de avaliação no grupo da Escola da Benedita sem intervenção mas que no entanto era o que apresentava um valor mais baixo de controlo e supervisão dos pais perante os seus filhos no primeiro momento de avaliação e tendo-se adaptado no pós-teste à média dos outros grupos.

Apesar das discrepâncias descritas entre os grupos, não existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=4.70$ $p=.454$), quando consideramos os seis grupos em estudo, na mudança no controlo paterno percecionada pelas figuras filiais cuja figura parental (essencialmente mães) fizeram parte da nossa amostra.

1.1.3. Questionário de Estilos Educativos Parentais

Mais uma vez passamos a descrever mudanças ocorridas nas práticas parentais (aceitação/envolvimento e supervisão) avaliadas a partir da perspectiva das figuras filiais e através do preenchimento que efectuaram do Questionário de Estilos Educativos Parentais

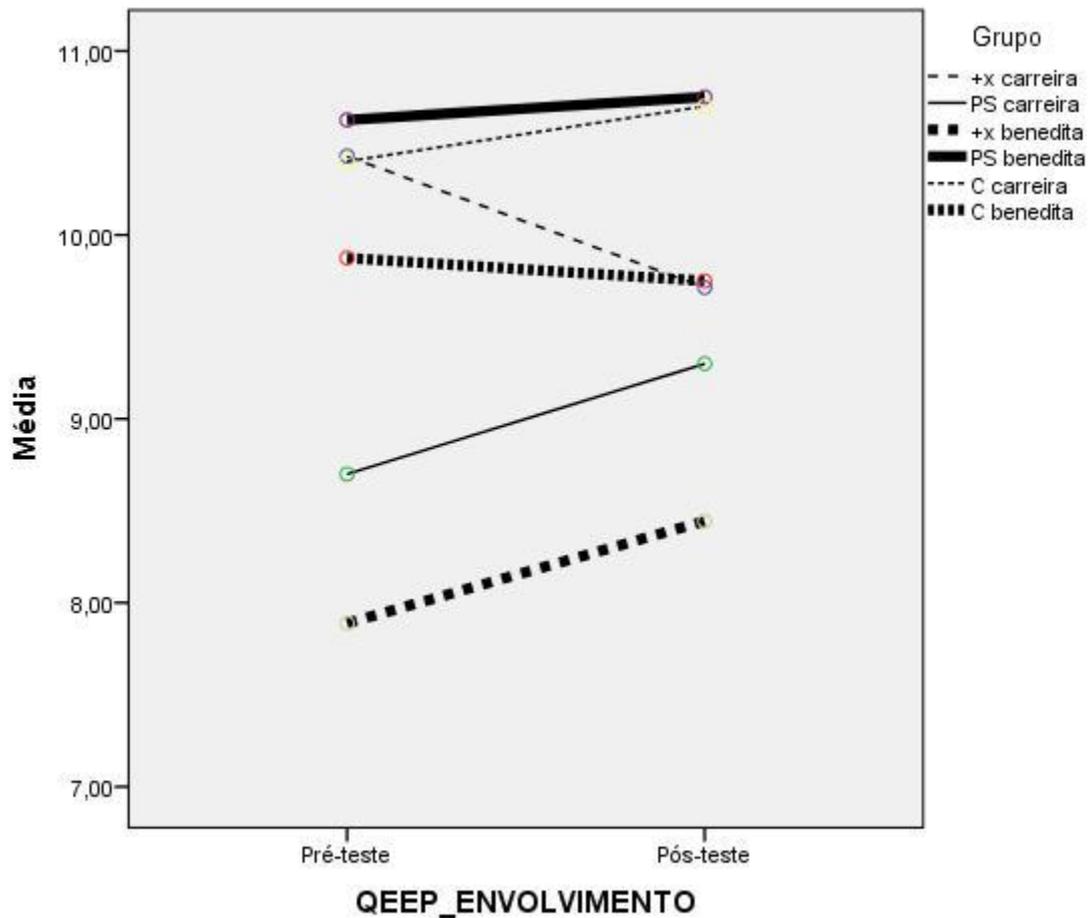
1.1.3.1. Aceitação/Envolvimento

Observando o Quadro 14 podemos constatar que ambos os grupos de intervenção com o programa Parentalidade Sábia aumentaram as suas competências ao nível do envolvimento e aceitação para com os seus filhos, na opinião destes, quer na Escola da Carreira [MPRÉ=8.7 (D.P.= 2.21); MPÓS= 9.3 (D.P.= 2.21)], quer na Escola da Benedita [MPRÉ=10.63 (D.P.=1.51); MPÓS=10.75 (D.P.=1.39)]. Por sua vez, tal como os grupos anteriores, também o grupo de pais que teve intervenção com o programa Pais Mais Vezes na Escola da Benedita, apresenta um maior nível de envolvimento/aceitação no momento pós (M=8.4; D.P.=2.24) do que no momento pré intervenção (M=7.89; D.P.=2.03). No caso do grupo de pais, com o mesmo programa mas na Escola da Carreira assistimos a uma ligeira descida no nível de envolvimento entre os dois momentos de avaliação [MPRÉ=10.43 (D.P.=1.40); MPÓS=9.70 (D.P.=1.98)]. No que diz respeito aos grupos de comparação, damos conta que, quando os pais não têm intervenção o nível de envolvimento/aceitação desce entre os dois momentos [MPRÉ=9.87 (D.P.=.99);MPÓS=9.75 (D.P.= 1.04)], na Escola da Benedita e, ainda que sem intervenção, o grupo de comparação da Escola da Carreira apresenta uma muito ligeira subida do momento pré (M=10.4; D.P.=1.26) para o pós (M=10.7; D.P.= 1.16).

Quadro 14: QEEP ENVOLVIMENTO – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Mean	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_QEEP_envolvimento	+x carreira	7	10,4286	1,39728	9,00	12,00
	PS carreira	10	8,7000	2,21359	6,00	12,00
	+x benedita	9	7,8889	2,02759	5,00	11,00
	PS benedita	8	10,6250	1,50594	8,00	12,00
	C carreira	10	10,4000	1,26491	8,00	12,00
	C benedita	8	9,8750	,99103	8,00	11,00
	Total	52	9,5962	1,88138	5,00	12,00
p_QEEP_envolvimento	+x carreira	7	9,7143	1,97605	7,00	12,00
	PS carreira	10	9,3000	2,21359	6,00	12,00
	+x benedita	9	8,4444	2,24227	6,00	12,00
	PS benedita	8	10,7500	1,38873	9,00	12,00
	C carreira	10	10,7000	1,15950	9,00	12,00
	C benedita	8	9,7500	1,03510	8,00	11,00
	Total	52	9,7692	1,85362	6,00	12,00
Mudança_QEEP_ENV	+x carreira	7	-,71	1,976	-3	2
	PS carreira	10	,60	2,171	-2	5
	+x benedita	9	,56	1,944	-2	4
	PS benedita	8	,13	,991	-2	1
	C carreira	10	,30	1,160	-2	2
	C benedita	8	-,13	,641	-1	1
	Total	52	,17	1,581	-3	5

Gráfico 21: QEEP ENVOLVIMENTO - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



No Gráfico 21, um aspecto interessante é que em ambos os grupos de intervenção com o programa Parentalidade Sábia houve um aumento no envolvimento e na preocupação dos pais para com os seus filhos entre os dois momentos de avaliação, ainda que na Escola da Benedita não seja tão evidente também porque este grupo foi o que demonstrou um maior envolvimento na altura do pré-teste. Por sua vez, o grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes (Escola da Carreira) foi um dos grupos que se assinala com um maior envolvimento no momento do pré-teste acabando por ser o único a diminuir entre os dois momentos de avaliação.

Estatisticamente, porém, não existem diferenças significativas entre os grupos ($\chi^2=2.47$ $p=.781$) nas mudanças ocorridas nos seis grupos em estudo.

1.1.3.2. Supervisão

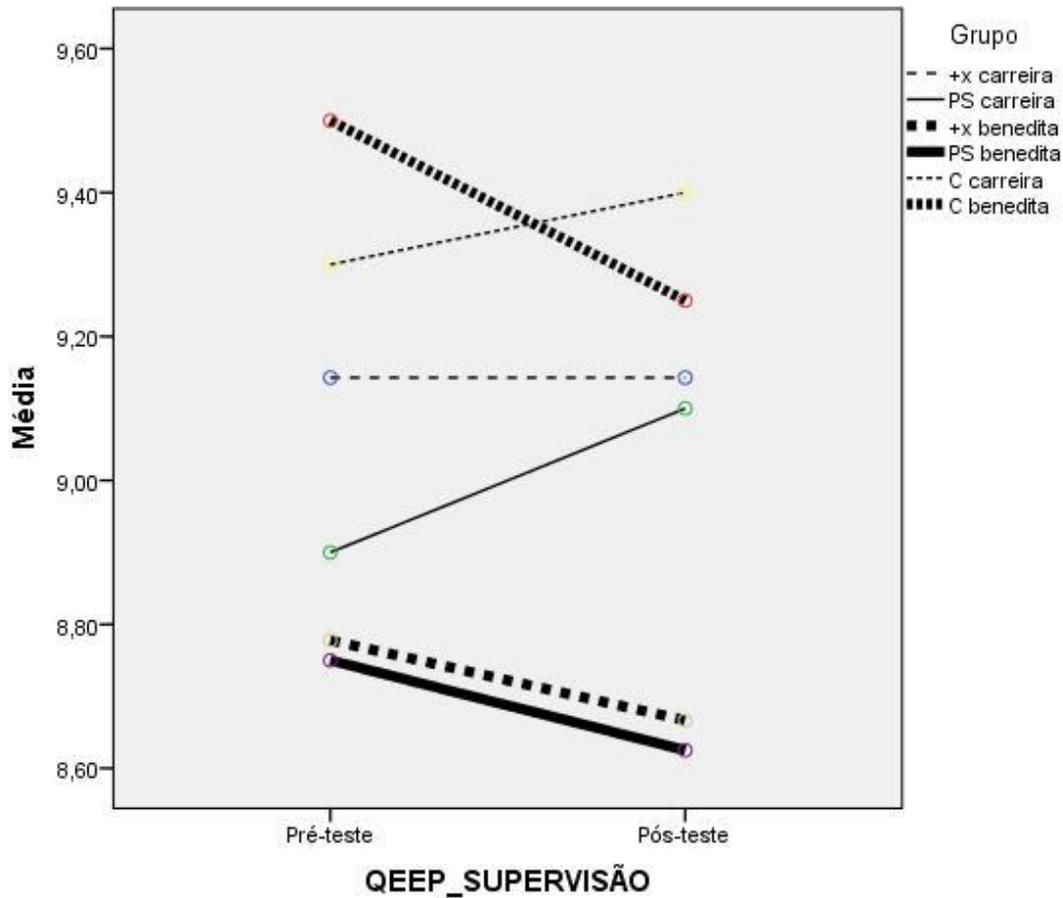
Analisando o Quadro 15 podemos verificar que, na Escola da Carreira, assistimos a um aumento de competências e capacidades de supervisão por parte dos pais do momento pré ($M=8.9$;

D.P.= 1.66) para o momento pós (M=9.1; D.P.= .88) e, também, o grupo de comparação aumentou ligeira e subtilmente nesta valência, entre o momento pré (M=9.3; D.P.=1.06) e o pós (M=9.4; D.P.=.966), ainda que sem intervenção, na opinião das figuras filiais. O grupo de pais que participou no programa Pais Mais Vezes não apresenta diferenças entre os dois momentos de avaliação. Já na Escola da Benedita, constatamos que os pais do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes, quer com o programa Parentalidade Sábia, apresentam maiores capacidades de supervisão no momento pré [MPRÉ=8.78 (D.P.=.97), MPÓS=8.66 (D.P.=1.41); MPRÉ=8.75 (D.P.=1.16), MPÓS=8.63 (D.P.=.744), respectivamente] do que no momento pós. No entanto, o grupo de comparação revela que os pais que não têm intervenção diminuem entre os dois momentos na variável supervisão [MPRÉ=9.5 (D.P.=.755); MPÓS=9.25 (D.P.=.88)]. As diferenças entre os grupos foram analisadas estatisticamente e os resultados foram considerados como não significativos ($\chi^2=1.22$, $p=.943$) o que nos leva a constatar que, ainda que não sejam totalmente idênticos entre si nas mudanças percepcionadas ocorridas, os grupos aproximam-se bastante.

Quadro 15: QEEP SUPERVISÃO – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_QEEP_supervisão	+x carreira	7	9,1429	,89974	8,00	10,00
	PS carreira	10	8,9000	1,66333	5,00	10,00
	+x benedita	9	8,7778	,97183	7,00	10,00
	PS benedita	8	8,7500	1,16496	6,00	10,00
	C carreira	10	9,3000	1,05935	7,00	10,00
	C benedita	8	9,5000	,75593	8,00	10,00
	Total	52	9,0577	1,12744	5,00	10,00
p_QEEP_supervisão	+x carreira	7	9,1429	,37796	9,00	10,00
	PS carreira	10	9,1000	,87560	7,00	10,00
	+x benedita	9	8,6667	1,41421	6,00	10,00
	PS benedita	8	8,6250	,74402	7,00	9,00
	C carreira	10	9,4000	,96609	7,00	10,00
	C benedita	8	9,2500	,88641	8,00	10,00
	Total	52	9,0385	,94892	6,00	10,00
Mudança_QEEP_SUP	+x carreira	7	,00	,816	-1	1
	PS carreira	10	,20	1,033	-1	2
	+x benedita	9	-,11	1,269	-3	1
	PS benedita	8	-,13	1,126	-2	2
	C carreira	10	,10	,876	-1	2
	C benedita	8	-,25	,463	-1	0
	Total	52	-,02	,939	-3	2

Gráfico 22: QEEP SUPERVISÃO - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



Torna-se visível no Gráfico 22, que os dois grupos de intervenção que apresentam os resultados mais baixos no pré-teste são aqueles que pertencem à Escola da Benedita e que, por sua vez, descem ainda mais na componente de supervisão entre os dois momentos de avaliação, o que nos permite afirmar que estes pais foram os que menos manifestaram competências de supervisão para com os seus filhos antes e depois da intervenção parental.

Passamos agora a analisar as mudanças ocorridas utilizando o mesmo instrumento, preenchido pelas figuras filiais, mas em vez de analisarmos a percepção da mudança nos duas dimensões (envolvimento e supervisão) vamos analisar a mudança em cada um dos itens que compõem essas duas dimensões, com o objetivo de termos uma visão mais pormenorizada de quais as práticas parentais em que ocorreram ou não essas mudanças. Esses itens são para a dimensão Supervisão: **1. A tua mãe/pai alguma vez te proibiram de ver um programa de televisão por acharem que era impróprio para tu veres?** **2. No último mês quantas vezes saíste até depois das 9**

horas da noite sem que a tua mãe/teu pai soubessem onde estavas? 3. Quando saís dizes à tua mãe/teu pai aonde vais?. Quanto mais alta a pontuação maior a Supervisão. Para a dimensão Envolvimento/Aceitação os itens são os seguintes (indicando maior pontuação maior envolvimento/aceitação): 4. Nos últimos 7 dias quantas vezes comeste uma refeição (almoço ou jantar) com a tua família (os familiares com quem vives)? 5. Quantas vezes conversas com a tua mãe/pai sobre assuntos teus? 6. A maioria dos filhos/filhas discute por vezes com a sua mãe/pai. Quantas vezes é que discusses com a tua mãe/pai?

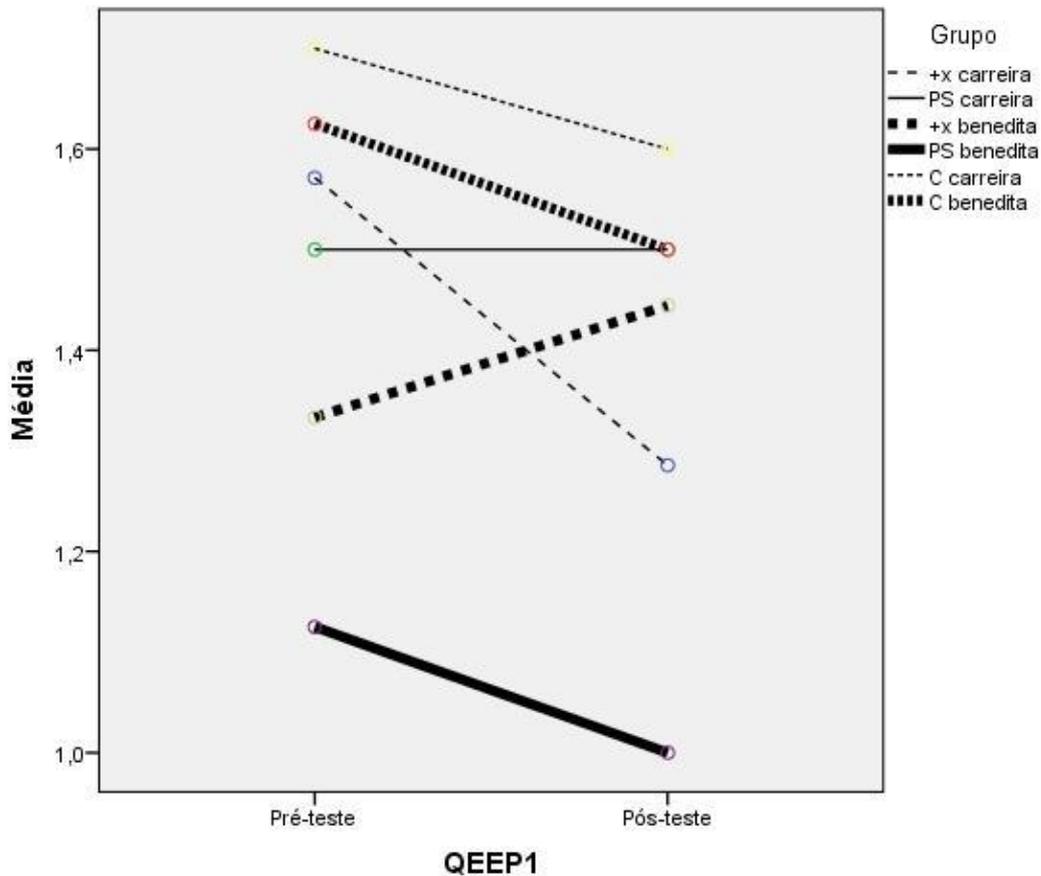
1.1.3.3. Proibição de ver programas televisivos impróprios

Analisando agora os itens do questionário de Estilos Educativos Parentais, iremos começar por observar as mudanças ocorridas com a proibição em ver tv, nos diferentes grupos e entre os dois momentos de avaliação. Em primeiro lugar, podemos referir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2=3.72$, $p=.591$) e que também não são visíveis grandes mudanças entre os grupos. Com efeito, as mudanças entre os dois momentos são ligeiras ou inexistentes, como acontece no caso do grupo de intervenção com o programa *Parentalidade Sábia*, na Escola da Carreira. Apenas nos é apresentada uma mudança positiva, ou seja, somente numa situação é que o grupo de pais aumenta as medidas educativas relacionadas com a disciplina (proibição em ver tv) e acontece no grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* da Escola da Benedita. Nos restantes grupos de intervenção as mudanças apresentadas são negativas e, embora baixas, revelam que os pais dos alunos do grupo de intervenção Pais Mais Vezes (Escola Carreira), Parentalidade Sábia e de ambos os grupos sem intervenção, são mais disciplinadores no pós da avaliação do que no pré (cf. Quadro 16; Gráfico 23).

Quadro 16: QEEP1 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
I_A tua mãe/pai alguma vez te proibiram de ver um programa de tv por acharem que era impróprio para tu veres?	+x carreira	7	1,57	,535	1	2
	PS carreira	10	1,50	,527	1	2
	+x benedita	9	1,33	,500	1	2
	PS benedita	8	1,13	,354	1	2
	C carreira	10	1,70	,483	1	2
	C benedita	8	1,63	,518	1	2
	Total	52	1,48	,505	1	2
P_A tua mãe/pai alguma vez te proibiram de ver um programa de tv por acharem que era impróprio para tu veres?	+x carreira	7	1,29	,488	1	2
	PS carreira	10	1,50	,527	1	2
	+x benedita	9	1,44	,527	1	2
	PS benedita	8	1,00	,000	1	1
	C carreira	10	1,60	,516	1	2
	C benedita	8	1,50	,535	1	2
	Total	52	1,40	,495	1	2
Mudança_QEEP1	+x carreira	7	-,29	,488	-1	0
	PS carreira	10	,00	,000	0	0
	+x benedita	9	,11	,601	-1	1
	PS benedita	8	-,13	,354	-1	0
	C carreira	10	-,10	,568	-1	1
	C benedita	8	-,13	,354	-1	0
	Total	52	-,08	,436	-1	1

Gráfico 23: QEEP1 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



É bem visível no Gráfico 23 que só no grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes (Escola da Benedita) é que se apresenta um aumento de competências educativas relacionadas com a disciplina, no entanto, ainda que nos restantes grupos (à excepção do Parentalidade Sábia, Escola da Benedita) os restantes grupos diminuíram entre os dois momentos de avaliação no que diz respeito aos seus estilos parentais de disciplina mas também eram os que apresentavam valores mais elevados no momento do pré-teste.

1.1.3.4. Comunicação: saber onde os filhos se encontram

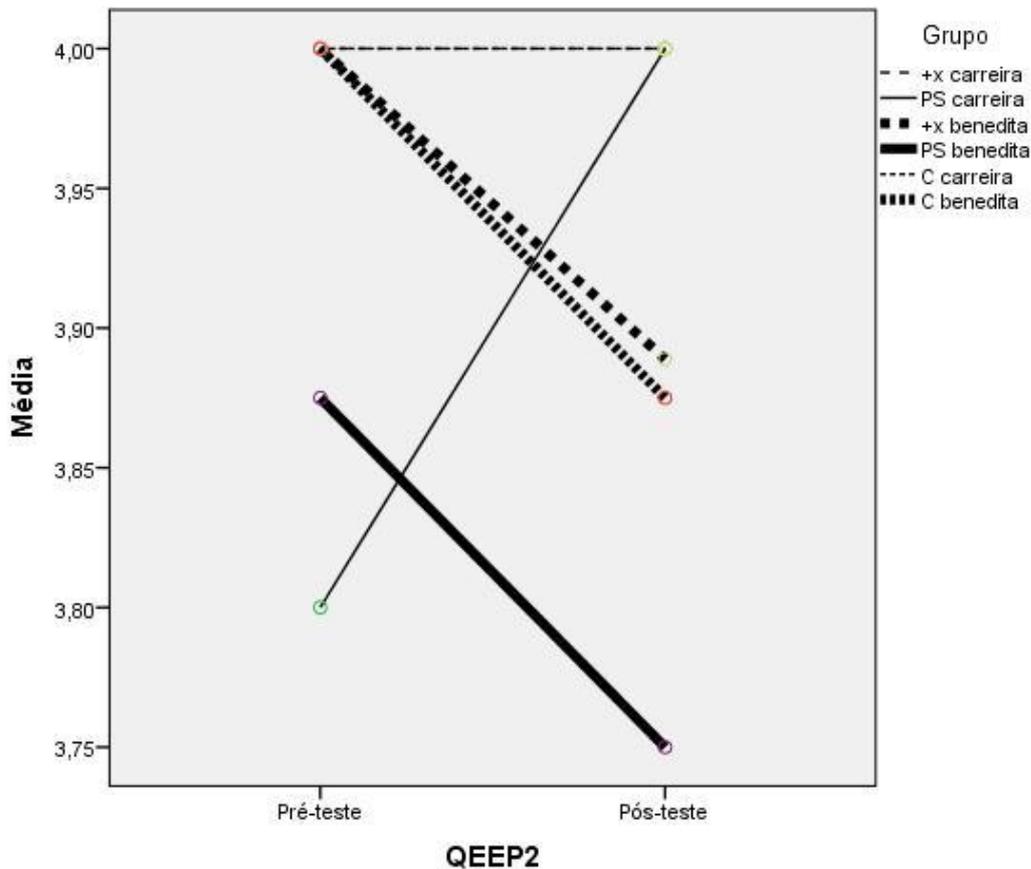
Analisando os resultados obtidos na questão relacionada com o número de vezes que os alunos não disseram aos pais onde estavam podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2= 3.19$, $p=.671$) e, efectivamente são bastante semelhantes uma vez que todos eles não apresentam grandes mudanças entre os momentos de avaliação. Com efeito, não se registam mudanças do momento pré para o pós no grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes na Escola da Carreira, nem grupo sem intervenção na mesma escola. Por sua vez, no grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia na Escola

da Carreira verificamos uma mudança positiva, ainda que muito subtil, com uma subida de 0.20 nas médias [MPRÉ= 3.8 (D.P.=.63); MPÓS=4 (D.P.=0)], o que revela que ainda assim os alunos passaram a dizer mais vezes aos pais onde vão, no momento pós intervenção. No entanto, e ainda que também pequena, podemos observar uma mudança negativa nos grupos de intervenção, na Escola da Benedita, com o programa Pais Mais Vezes [MPRÉ=4 (D.P.=0); MPÓS=3.89 (D.P.=.33)] e Parentalidade Sábia [MPRÉ=3.88 (D.P.=.35); MPÓS=3.75 (D.P.= .71)] (Cf. Quadro 17; Gráfico 13).

Quadro 17: QEEP2 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
I_No último mês quantas vezes saíste até depois das 9h da noite sem que a tua mãe/pai soubessem onde estavas?	+x carreira	7	4,00	,000	4	4
	PS carreira	10	3,80	,632	2	4
	+x benedita	9	4,00	,000	4	4
	PS benedita	8	3,88	,354	3	4
	C carreira	10	4,00	,000	4	4
	C benedita	8	4,00	,000	4	4
	Total	52	3,94	,308	2	4
P_No último mês quantas vezes saíste até depois das 9h da noite sem que a tua mãe/pai soubessem onde estavas?	+x carreira	7	4,00	,000	4	4
	PS carreira	10	4,00	,000	4	4
	+x benedita	9	3,89	,333	3	4
	PS benedita	8	3,75	,707	2	4
	C carreira	10	4,00	,000	4	4
	C benedita	8	3,88	,354	3	4
	Total	52	3,92	,334	2	4
Mudança_QEEP2	+x carreira	7	,00	,000	0	0
	PS carreira	10	,20	,632	0	2
	+x benedita	9	-,11	,333	-1	0
	PS benedita	8	-,13	,835	-2	1
	C carreira	10	,00	,000	0	0
	C benedita	8	-,13	,354	-1	0
	Total	52	-,02	,464	-2	2

Gráfico 24: QEEP2 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



É evidente e clara o aumento de comunicação entre pais e filhos no que diz respeito ao grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia (Escola Carreira) entre os dois momentos de avaliação. Constatamos também que ainda que o grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes (Escola Carreira) e o grupo sem intervenção da mesma escola não manifestam mudança entre os dois momentos mas são também os que apresentam valores mais elevados de comunicação entre pais-filhos no momento do pré-teste (cf. Gráfico 24).

1.1.3.5. Comunicação: saber que locais os filhos frequentam

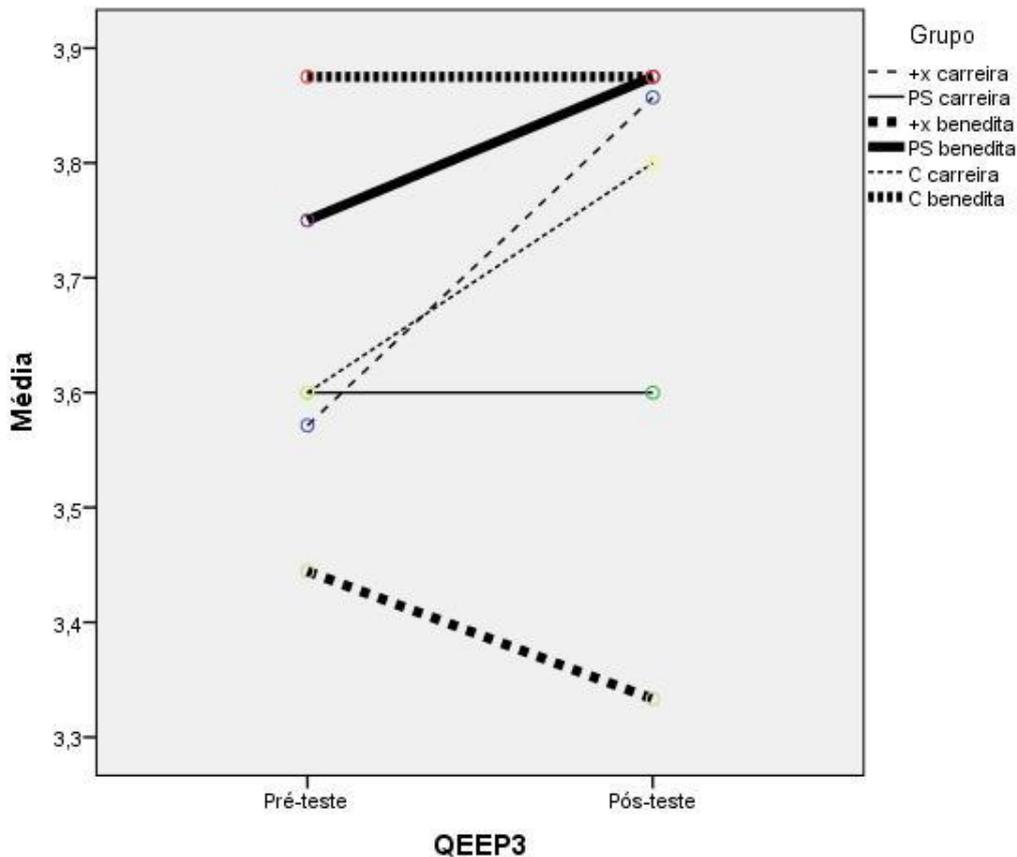
Relativamente à comunicação entre os alunos e os pais, especificamente, quando se estes costumam dizer às figuras parentais quais os locais que frequentam, os resultados mostram-nos que não houve mudanças acentuadas entre os dois momentos de avaliação e que as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significativas ($\chi^2=4.45$, $p=.486$). Ainda assim, as mudanças existentes são acima de tudo positivas, com a exceção do grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes*, na Escola da Benedita, em que os alunos revelam que comunicaram mais vezes aos pais onde iam no momento pré ($M=3.44$; $D.P.=.726$) do que no momento pós ($M=3.33$; $D.P.=.866$). Por outro lado, não existem diferenças entre os dois momentos de avaliação no grupo de intervenção com o

programa *Parentalidade Sábia* na Escola da Carreira, nem no grupo sem intervenção na Escola da Benedita. Por sua vez, no que respeita aos grupos de intervenção em que a mudança foi positiva estes são o grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* na Escola da Carreira [MPRÉ=3.57 (.54); MPÓS=3.86 (.38)]; o grupo de intervenção *Parentalidade Sábia* na Escola da Benedita [MPRÉ=3.75 (.71); MPÓS=3.88 (.35)]; e o grupo sem intervenção na Escola da Carreira [MPRÉ=3.60(.84); MPÓS=3.80 (.35) (Cf. Quadro 18; Gráfico 25).

Quadro 18: QEEP3 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Mínimo	Minimum	Máximo
I_Quando saís dizes à tua mãe/pai aonde vais?	+x carreira	7	3,57	,535	3	4
	PS carreira	10	3,60	,843	2	4
	+x benedita	9	3,44	,726	2	4
	PS benedita	8	3,75	,707	2	4
	C carreira	10	3,60	,843	2	4
	C benedita	8	3,88	,354	3	4
	Total	52	3,63	,687	2	4
P_Quando saís dizes à tua mãe/pai aonde vais?	+x carreira	7	3,86	,378	3	4
	PS carreira	10	3,60	,699	2	4
	+x benedita	9	3,33	,866	2	4
	PS benedita	8	3,88	,354	3	4
	C carreira	10	3,80	,632	2	4
	C benedita	8	3,88	,354	3	4
	Total	52	3,71	,605	2	4
Mudança_QEEP3	+x carreira	7	,29	,488	0	1
	PS carreira	10	,00	,816	-1	2
	+x benedita	9	-,11	,601	-1	1
	PS benedita	8	,13	,354	0	1
	C carreira	10	,20	,632	0	2
	C benedita	8	,00	,000	0	0
	Total	52	,08	,555	-1	2

Gráfico 25: QEEP3 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



Assistimos a um aumento do conhecimento dos pais acerca do que fazem ou onde andam os seus filhos nos grupos de intervenção Pais Mais Vezes (Escola Carreira) e no grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia (Escola Benedita) encontrando-se quase no mesmo ponto do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes (Escola da Benedita) que passa por uma mudança muito subtil mas é também o grupo que apresenta o ponto mais alto no pré-teste, ou seja, são pais que responderam que os filhos lhes dizem sempre ou quase sempre onde vão quando saiem de casa (cf. Gráfico 25).

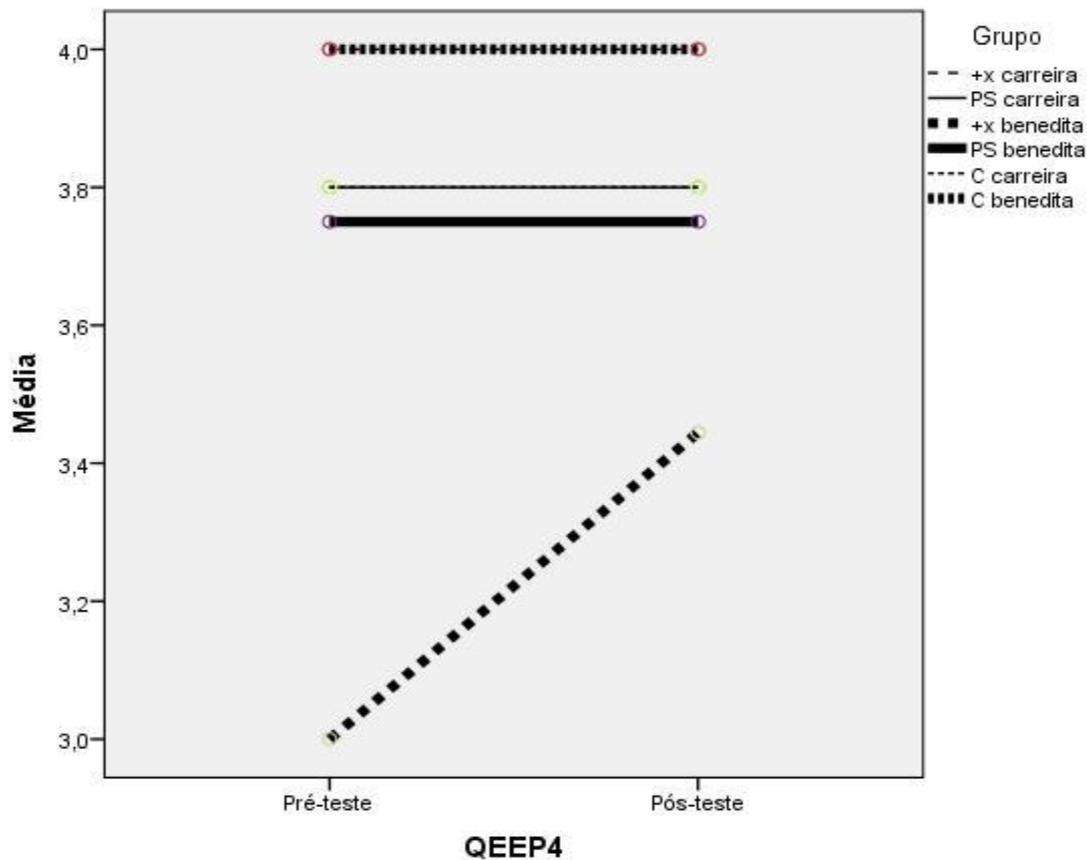
1.1.3.6. Refeições tomadas em família

Na componente relacionada com as refeições que habitualmente os alunos fazem ou não em família, o nível de significância para a mudança entre os seis grupos é marginalmente significativa ($\chi^2=9.405$, $p=.09$). Olhando para os resultados, verificamos que a mudança só existe e mostra-se positiva num dos grupos de intervenção (cf. Quadro 19, Gráfico 26). Assim, os alunos passaram a ter mais refeições em família depois da intervenção parental dos pais com o programa *Pais Mais Vezes* na Escola da Benedita [MPRÉ= 3 (D.P.=1.19); MPÓS=3.44 (D.P.=.88)]. (Cf. Quadro 19; Gráfico 26).

Quadro 19: QEEP3 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
I_Nos últimos 7 dias quantas vezes comeste uma refeição (almoço ou jantar) com a tua família?	+x carreira	7	4,00	,000	4	4
	PS carreira	10	3,80	,422	3	4
	+x benedita	9	3,00	1,118	1	4
	PS benedita	8	3,75	,707	2	4
	C carreira	10	3,80	,422	3	4
	C benedita	8	4,00	,000	4	4
	Total	52	3,71	,667	1	4
P_Nos últimos 7 dias quantas vezes comeste uma refeição (almoço ou jantar) com a tua família?	+x carreira	7	4,00	,000	4	4
	PS carreira	10	3,80	,632	2	4
	+x benedita	9	3,44	,882	2	4
	PS benedita	8	3,75	,707	2	4
	C carreira	10	3,80	,422	3	4
	C benedita	8	4,00	,000	4	4
	Total	52	3,79	,572	2	4
Mudança_QEEP4	+x carreira	7	,00	,000	0	0
	PS carreira	10	,00	,816	-2	1
	+x benedita	9	,44	1,130	-2	2
	PS benedita	8	,00	,000	0	0
	C carreira	10	,00	,000	0	0
	C benedita	8	,00	,000	0	0
	Total	52	,08	,589	-2	2

Gráfico 26: QEEP4 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



É evidente no Gráfico 26 que somente no grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes (Escola Benedita) é que houve uma mudança visível do momento do pré-teste para o pós-teste. No entanto, foi também este grupo o que menos privilegiou as refeições em família no primeiro momento de avaliação.

1.1.3.7. Diálogo entre pais e filhos

Analisando os dados obtidos com a variável mudança no que diz respeito à questão 5 do Questionário de Estilos Educativos Parentais, relacionada com o tempo de conversa entre pais e filhos, podemos constatar, pelos resultados da análise estatística, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2=6.34$, $p=.275$).

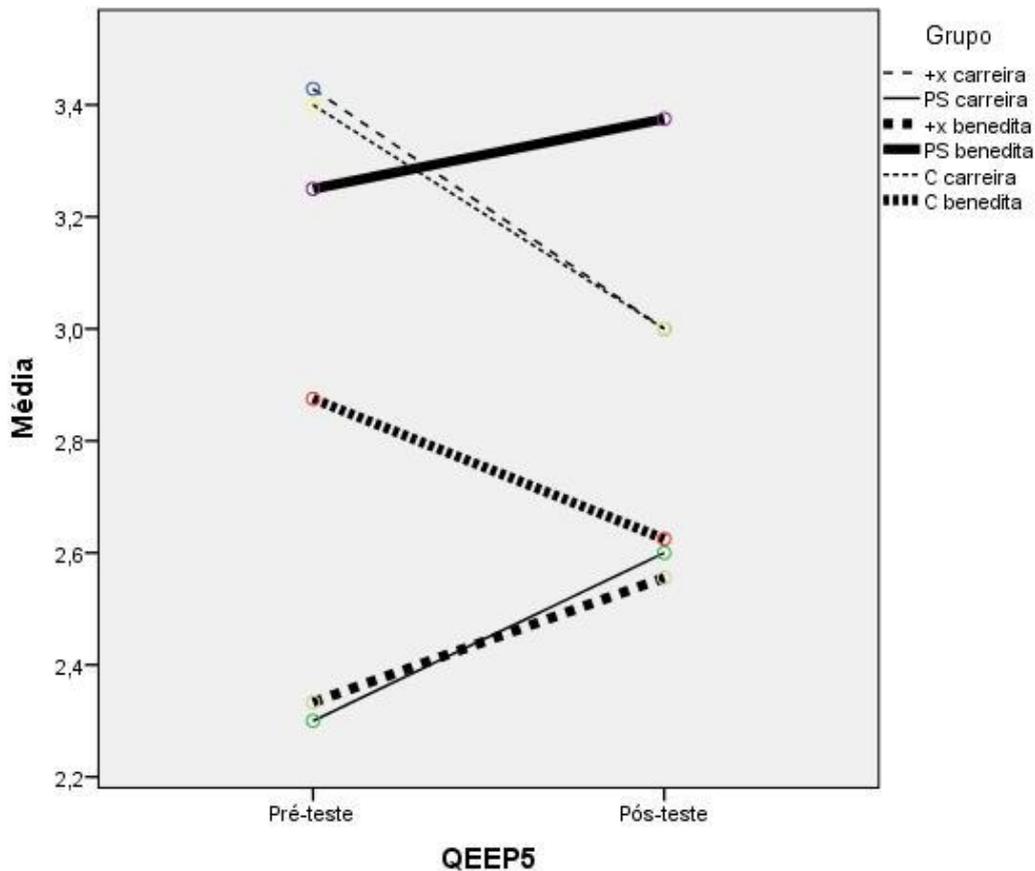
Nos grupos de intervenção, somente no grupo com o programa Pais Mais Vezes na Escola da Carreira, é que se assistiu a uma mudança negativa entre os dois momentos [(MPRÉ=3.43 (D.P.=.535); MPÓS=3 (D.P.=1.16)] e, ainda que tenha sido ligeira a mudança, revela que os alunos referiram conversar mais com os pais antes da intervenção, do que depois. Por sua vez, os restantes três grupos de intervenção apresentam uma mudança positiva entre os dois momentos de avaliação o que nos diz que ainda que não tenha sido muito acentuada a subida, os alunos mostram conversar

mais com os seus pais depois destes participarem na intervenção parental . Além disso, nos grupos sem intervenção, em ambas as escolas, as mudanças são negativas e aparentemente pouco significativas. (Cf. Quadro 20, Gráfico 27).

Quadro 20: QEEP5 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_Quantas vezes conversas com a tua mãe/pai sobre assuntos que te dizem respeito?	+x carreira	7	3,43	,535	3	4
	PS carreira	10	2,30	1,337	1	4
	+x benedita	9	2,33	1,225	1	4
	PS benedita	8	3,25	1,035	1	4
	C carreira	10	3,40	,699	2	4
	C benedita	8	2,88	1,246	1	4
	Total	52	2,90	1,125	1	4
P_Quantas vezes conversas com a tua mãe/pai sobre assuntos que te dizem respeito?	+x carreira	7	3,00	1,155	1	4
	PS carreira	10	2,60	1,350	1	4
	+x benedita	9	2,56	1,333	1	4
	PS benedita	8	3,38	1,061	1	4
	C carreira	10	3,00	,816	2	4
	C benedita	8	2,63	1,061	1	4
	Total	52	2,85	1,127	1	4
Mudança_QEEP5	+x carreira	7	-,43	,976	-2	1
	PS carreira	10	,30	,823	-1	2
	+x benedita	9	,22	1,093	-1	3
	PS benedita	8	,13	,354	0	1
	C carreira	10	-,40	,966	-2	1
	C benedita	8	-,25	,463	-1	0
	Total	52	-,06	,850	-2	3

Gráfico 27: QEEP5 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



Como se pode constatar no Gráfico 27 nos três grupos de intervenção com o programa Parentalidade Sábia (Escola Carreira e Benedita) e no grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes (Escola Benedita) observamos um aumento do número de vezes que os filhos relatam que os seus pais conversem consigo no momento do pós-teste. Porém, como indicaram os resultados da análise estatística inferencial, estas mudanças não assumem qualquer significado estatístico.

1.1.3.8. Discussões entre pais e filhos

Analisando os dados obtidos para esta variável, podemos constatar que ainda que os grupos não sejam totalmente idênticos nas respostas que foram dadas e que haja alguma variabilidade, estatisticamente não existem diferenças significativas ($\chi^2 = 2.62$, $p=.759$) nas mudanças ocorridas entre os grupos.

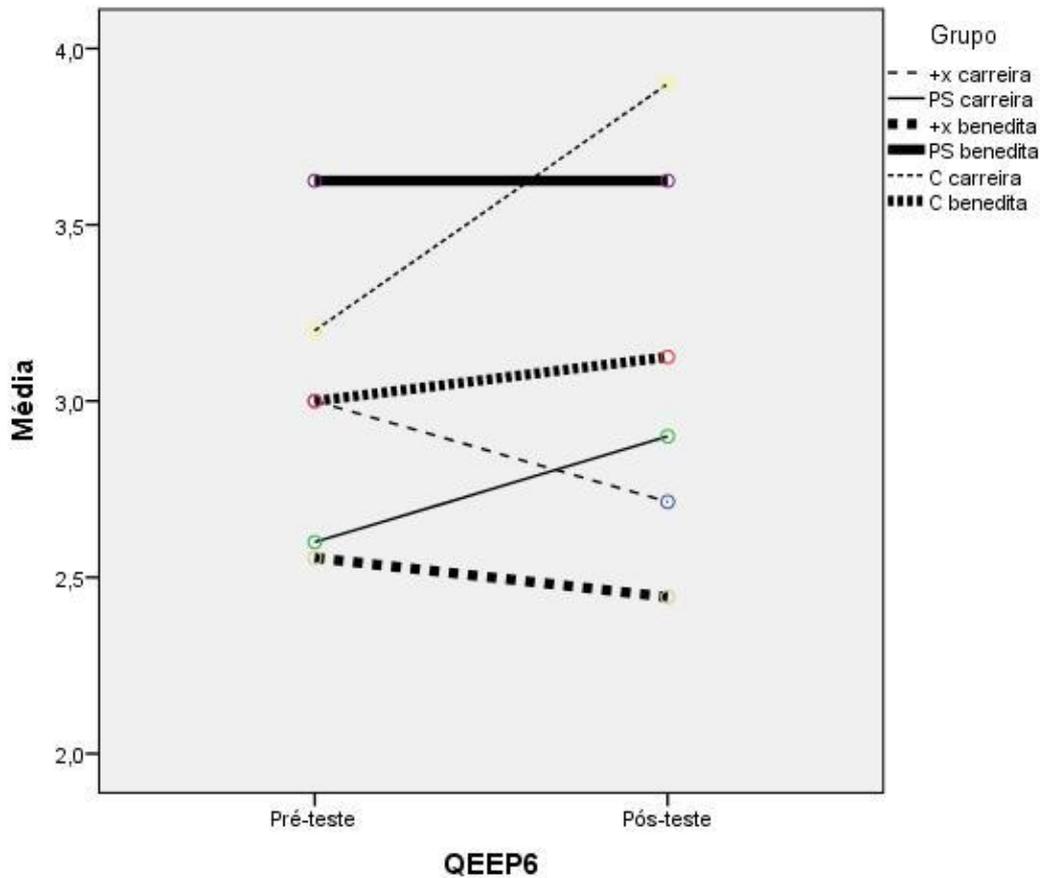
Em primeiro lugar podemos verificar que no grupo de sujeitos que participaram no Programa Parentalidade Sábia, na Escola da Benedita, os alunos não mostraram qualquer diferença entre os dois momentos de avaliação, sendo que as médias são iguais ($M=3.63$; $D.P.=.744$) e a mudança para esta variável igual a zero. Por sua vez, os alunos cujos pais participaram no mesmo programa mas na Escola da Carreira, mostraram uma mudança positiva do momento pré ($M=2.60$; $D.P.=1.17$) para o

pós (M=2.9; D.P.=1.29) o que significa que estes alunos entre os dois momentos de avaliação passaram a discutir menos, já que quanto maior a pontuação neste pergunta, menor o número de vezes que os alunos discutem com os pais. Na mesma escola, mas no grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes*, podemos dar conta de uma mudança negativa mas muito ligeira e subtil, o que significa que os alunos passaram a discutir mais vezes com os pais, entre os momentos, pré (M=3; D.P.=1.29) e pós (M=2.71; D.P.=.951). Também, no grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* na escola da Benedita, observamos uma mudança bastante ligeira no mesmo no sentido, ou seja, os alunos mostram que do momento pré (M=2.56; D.P.=1.13) para o pós (M=2.44; D.P.=1.33), aumentam a componente discussão com os pais. No que diz respeito aos grupos sem intervenção, quer na Escola da Carreira como na Escola da Benedita, podemos perceber uma mudança positiva, ainda que muito subtil. (Cf. Quadro 21; Gráfico 28).

Quadro 21: QEEP6 – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_A maioria dos filhos discute por vezes com a sua mãe/pai. Quantas vezes é que discusses com a tua mãe/pai?	+x carreira	7	3,00	1,291	1	4
	PS carreira	10	2,60	1,174	1	4
	+x benedita	9	2,56	1,130	1	4
	PS benedita	8	3,63	,744	2	4
	C carreira	10	3,20	1,317	1	4
	C benedita	8	3,00	,535	2	4
	Total	52	2,98	1,093	1	4
P_A maioria dos filhos discute por vezes com a sua mãe/pai. Quantas vezes é que discusses com a tua mãe/pai?	+x carreira	7	2,71	,951	2	4
	PS carreira	10	2,90	1,287	1	4
	+x benedita	9	2,44	1,333	1	4
	PS benedita	8	3,63	,744	2	4
	C carreira	10	3,90	,316	3	4
	C benedita	8	3,13	,641	2	4
	Total	52	3,13	1,048	1	4
Mudança_QEEP6	+x carreira	7	-,29	1,380	-2	2
	PS carreira	10	,30	1,160	-2	2
	+x benedita	9	-,11	1,764	-2	3
	PS benedita	8	,00	,926	-2	1
	C carreira	10	,70	1,418	-1	3
	C benedita	8	,13	,835	-1	2
	Total	52	,15	1,274	-2	3

Gráfico 28: QEEP6 - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



No Gráfico 28, podemos verificar as mudanças ocorridas entre os grupos nomeadamente no caso do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes, em que os pais diminuem na componente “discussão” entre os dois momentos de avaliação, em ambas as Escolas. Por sua vez, podemos Constatar que em ambos os grupos de intervenção com o programa Parentalidade Sábia os pais passam a discutir mais com os seus filhos no momento do pós-teste quando comparado com o pré-teste.

1.1.4. Questionário de Capacidades e Dificuldades

Passamos agora a apresentar os resultados obtidos no Questionário de Capacidades e Dificuldades para as mudanças nas duas dimensões consideradas: Competência Social do aluno; Dificuldades Totais de Comportamento do aluno; avaliadas a partir de três informadores diferentes (os próprios alunos; os pais desses mesmos alunos; os diretores de turma desses mesmos alunos também e que designaremos de professores)

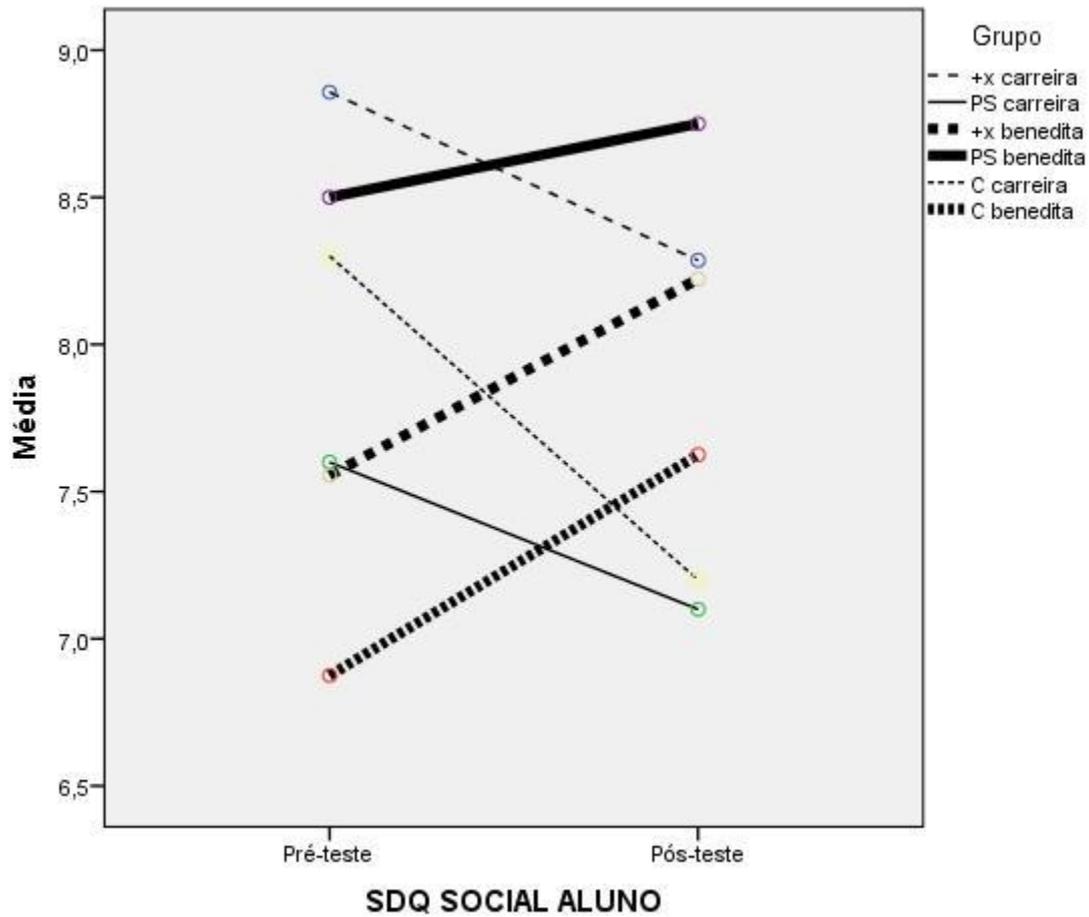
1.1.4.1. Alunos - Competência Social

Tendo em conta as dificuldades manifestadas pelos alunos no que diz respeito à sua componente social, constamos alguma variabilidade entre os diferentes grupos de intervenção/sem intervenção e as duas escolas, no entanto, sem que tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=5.78$ $p=.329$) na mudança na competência social autoavaliada. Assim, na Escola da Carreira, podemos verificar uma mudança muito subtil entre os dois momentos de avaliação para ambos os programas e até para o grupo sem intervenção. Com efeito, os alunos cujos pais participaram no programa Pais Mais Vezes manifestam uma menor perceção de competência social no momento após a intervenção parental (M=8.29; D.P.=1.11) do que antes (M=8.86; D.P.=1.07), tal como os alunos cujos pais participaram no grupo de intervenção parental Parentalidade Sábia [MPRÉ=7.60 (D.P.=1.65); MPÓS=7.10 (D.P.= 2.38)]. Também no grupo de sem intervenção os alunos manifestaram menos perceção de competência social no momento pós (M=7.20; D.P.=1.62) do que no momento pré (M=8.30; D.P.=2.06). Por sua vez, na Escola da Benedita, deparamo-nos com um cenário diferente, em que os alunos manifestam mais competência social percebida no momento após a intervenção, quer no grupo cujos pais participaram no programa Parentalidade Sábia [MPRÉ=8.50 (D.P.= 1.70); MPÓS=8.75 (D.P.= 1.28)], quer nos pais que participaram no programa Pais Mais Vezes [MPRÉ=7.56 (D.P.= 1.88); MPÓS=8.22 (1.79)]. Também no grupo sem intervenção, os alunos manifestam mais competência social auto-percebida no momento pós (M=7.63;D.P.=2.62) do que no momento pré (M=6.88; D.P.=2.10) (cf. Quadro 22 e Gráfico 29).

Quadro 22: SDQ – COMPETÊNCIA SOCIAL (ALUNO) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

	N	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	
i_sdq_aluno_social	+x carreira	7	8,86	1,069	7	10
	PS carreira	10	7,60	1,647	5	10
	+x benedita	9	7,56	1,878	5	10
	PS benedita	8	8,50	1,690	5	10
	C carreira	10	8,30	2,058	4	10
	C benedita	8	6,88	2,100	4	10
	Total	52	7,92	1,824	4	10
p_sdq_aluno_social	+x carreira	7	8,29	1,113	7	10
	PS carreira	10	7,10	2,378	4	10
	+x benedita	9	8,22	1,787	6	10
	PS benedita	8	8,75	1,282	7	10
	C carreira	10	7,20	1,619	5	10
	C benedita	8	7,63	2,615	4	10
	Total	52	7,81	1,910	4	10
Mudança_SDQ_ALUNO_SOCIAL	+x carreira	7	,57	,535	0	1
	PS carreira	10	,50	1,958	-2	4
	+x benedita	9	-,67	2,236	-5	2
	PS benedita	8	-,25	,886	-2	1
	C carreira	10	1,10	1,912	-1	4
	C benedita	8	-,75	1,581	-3	1
	Total	52	,12	1,756	-5	4

Gráfico 29: SDQ ALUNO – COMPETÊNCIA SOCIAL - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



No Gráfico 29, são bem evidentes as diferenças encontradas nos grupos das diferentes escolas sendo visível o aumento da competência social percebida pelos próprios alunos cujos pais participaram nos dois grupos de intervenção, na Escola da Benedita, do momento pré para o pós. Por sua vez, está bem marcada o aumento manifesto das dificuldades sociais sentidas pelos alunos em ambos os grupos cujos pais tiveram intervenção, na Escola da Carreira, entre os dois momentos de avaliação.

1.1.4.2. Alunos_Dificuldades Comportamentais

No que diz respeito às dificuldades de comportamento gerais sentidas pelos alunos cujos pais participaram ou não num grupo de intervenção podemos verificar algumas diferenças marginalmente significativas ($\chi^2=10.08$ $p=.073$) entre os dois momentos de avaliação, assistindo a uma diminuição das mesmas em todos os grupos de intervenção, contrariamente ao aumento nos dois grupos sem intervenção, revelando assim a diferença no sentido desejável entre os grupos que sofreram e os que não sofreram intervenção, independentemente da escola.

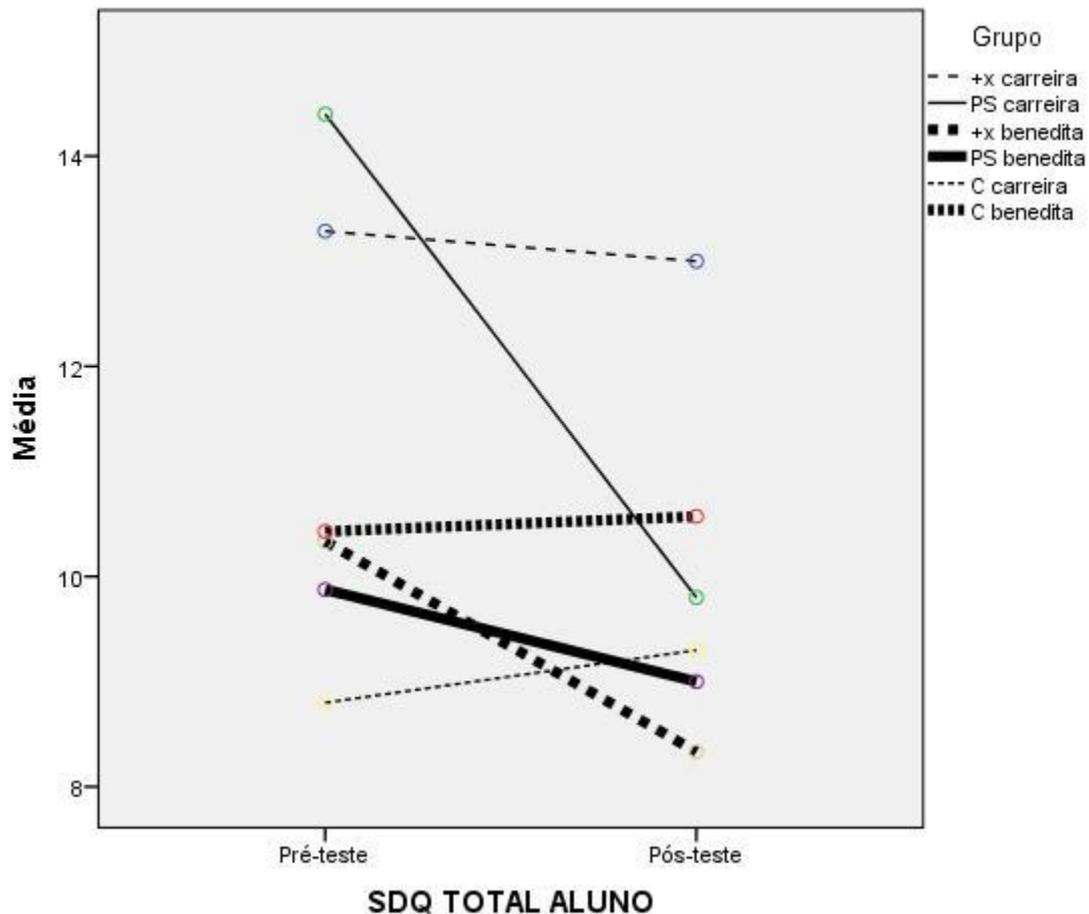
Assim, na Escola da Carreira, observamos uma diminuição bastante significativa das dificuldades manifestadas pelos alunos no grupo cujos pais participaram no programa Parentalidade Sábia comparando o momento pré (M=14.40; D.P.= 4.50) com o momento pós (M=9.80; D.P.=3.12). Também, os alunos cujos pais participaram no programa Pais Mais Vezes, manifestaram menos dificuldades no segundo momento de avaliação, ainda que esta diferença não tenha sido tão acentuada [MPré=13.29 (D.P.=5.28); MPós=13 (D.P.=4.73)]. Contrariamente aos grupos anteriores, os alunos cujos pais não participaram em nenhum programa de intervenção parental, as dificuldades sentidas foram mais elevadas no momento pós (M=9.30; D.P.=5.44) do que no momento pré (M=8.80; D.P.=4.29). Relativamente à Escola da Benedita, o panorama é semelhante, com uma diminuição significativa das dificuldades gerais manifestadas pelos alunos, neste caso, mais acentuada no grupo cujos pais participaram no programa Pais Mais Vezes [MPRÉ=10.33 (D.P.=3.28); MPÓS=8.33(D.P.=4.03)] do que nos alunos cujos pais participaram no programa Parentalidade Sábia [MPRÉ=9.88 (D.P.=1.25); MPós=9 (D.P.=3.55)], ainda que também evidente neste último caso. Ao contrário dos grupos anteriores, também nesta escola os alunos cujos pais não sofreram qualquer intervenção parental manifestaram mais dificuldades no momento pós do que no momento pré [(MPRÉ=10.75 (D.P.=4.56); MPÓS=10.57 (D.P.=5.41)] (cf. Quadro 23 e Gráfico 30).

A descida das dificuldades comportamentais sentidas pelo aluno no grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia, na Escola da Carreira, está claríssima no Gráfico 30.

Quadro 23: SDQ TOTAL (ALUNO) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_sdq_aluno_total	+x carreira	7	13,29	5,282	4	19
	PS carreira	10	14,40	4,502	7	22
	+x benedita	9	10,33	3,279	4	14
	PS benedita	8	9,88	1,246	8	12
	C carreira	10	8,80	4,290	4	18
	C benedita	8	10,75	4,559	4	17
	Total	52	11,21	4,363	4	22
p_sdq_aluno_total	+x carreira	7	13,00	4,726	7	20
	PS carreira	10	9,80	3,120	4	13
	+x benedita	9	8,33	4,031	2	14
	PS benedita	8	9,00	3,546	4	16
	C carreira	10	9,30	5,438	3	19
	C benedita	7	10,57	5,412	2	18
	Total	51	9,86	4,436	2	20
Mudança_SDQ_ALUNO_ TOTAL	+x carreira	7	,29	3,546	-3	5
	PS carreira	10	4,60	4,006	0	11
	+x benedita	9	2,00	2,398	-2	6
	PS benedita	8	,88	3,137	-5	6
	C carreira	10	-,50	3,866	-10	4
	C benedita	7	-,14	2,340	-3	3
	Total	51	1,31	3,663	-10	11

Gráfico 30: SDQ TOTAL ALUNO - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.4.3. Pais – Competência Social dos filhos

Tendo em conta a perspetiva dos pais quanto à competência social dos seus filhos, as diferenças encontradas revelam-nos várias informações, ainda que não sejam estatisticamente significativas ($\chi^2=6.30$ $p=.278$).

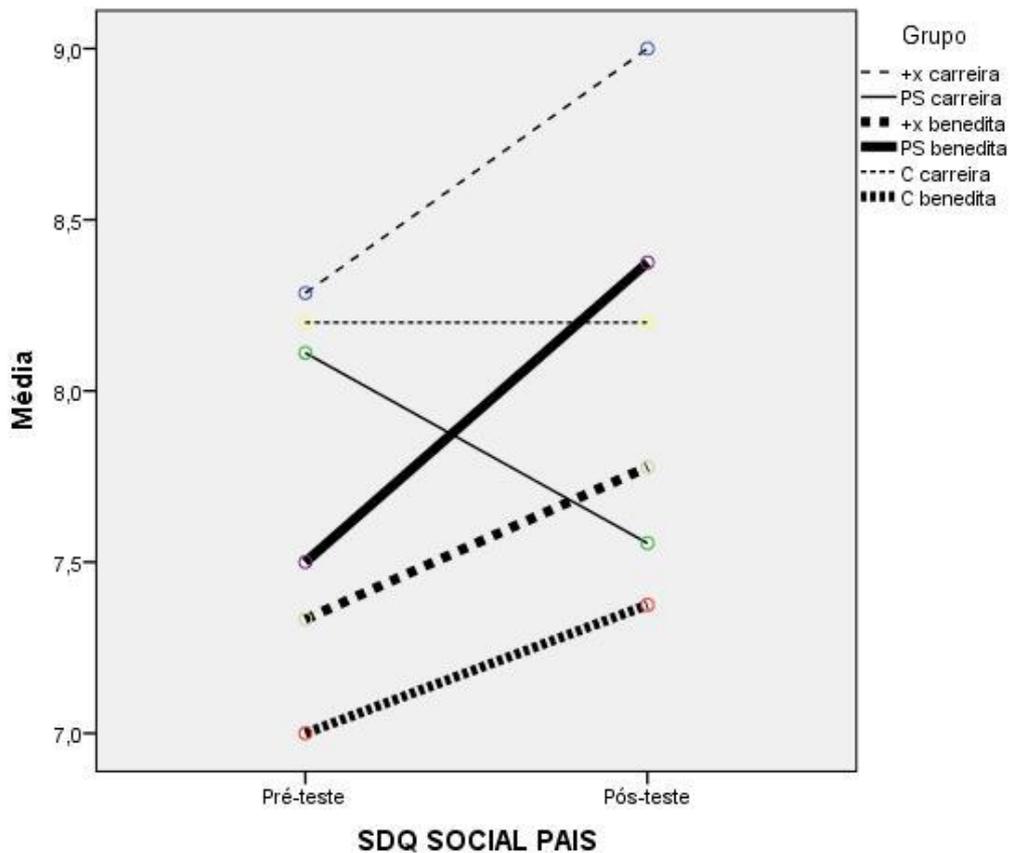
Desta forma, os pais que participaram no programa *Parentalidade Sábia*, na Escola da Carreira, revelam que os seus filhos manifestam menos competência social no momento após a intervenção (M= 7.56; D.P.=2.07) do que antes (M=7.60 ; D.P.=2.27). Contudo, na Escola da Benedita, o grupo de pais que participou no mesmo programa apresenta uma situação contrária, aumentando a perceção das competência social dos filhos do momento pré (M=7.50; D.P.=1.31) para o pós (M=8.38 ; D.P.=1.69). No que diz respeito, aos pais que participaram no grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes*, em ambas as escolas, e ainda que tenha sido uma diferença pequena entre os dois momentos de avaliação, há uma perceção de mais competência social manifestada pelos seus filhos no momento após a intervenção, do que antes. Esta situação verifica-se tanto na

Escola da Carreira (M=8.29; D.P.=1.50) como na Escola da Benedita (M=9; D.P.=1.16). Nos grupos sem intervenção, na Escola da Benedita, há um aumento da percepção de competência social nos filhos entre os dois momentos [MPRÉ=7 (D.P.=2.51); MPÓS=7.38 (D.P.=2.26)] e não existem diferenças no grupo de comparação da Escola da Carreira, entre os dois momentos de avaliação. Todos estes dados mencionados podem ser verificados no cf. Quadro 24 e Gráfico 31.

Quadro 24: SDQ – COMPETÊNCIA SOCIAL (PAIS) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_sdq_pais_social	+x carreira	7	8,29	1,496	6	10
	PS carreira	10	7,60	2,271	3	10
	+x benedita	9	7,33	1,500	5	10
	PS benedita	8	7,50	1,309	6	9
	C carreira	10	8,20	1,476	6	10
	C benedita	8	7,00	2,507	4	10
	Total	52	7,65	1,792	3	10
p_sdq_pais_social	+x carreira	7	9,00	1,155	7	10
	PS carreira	9	7,56	2,068	5	10
	+x benedita	9	7,78	1,394	6	10
	PS benedita	8	8,38	1,685	5	10
	C carreira	10	8,20	1,317	6	10
	C benedita	8	7,38	2,264	4	10
	Total	51	8,02	1,691	4	10
Mudança_SDQ_PAIS_SOCIAL	+x carreira	7	-,71	,951	-2	0
	PS carreira	9	,56	1,333	-2	2
	+x benedita	9	-,44	1,014	-2	1
	PS benedita	8	-,88	1,553	-4	1
	C carreira	10	,00	1,155	-2	2
	C benedita	8	-,38	1,408	-2	2
	Total	51	-,27	1,282	-4	2

Gráfico 31: SDQ - COMPETÊNCIA SOCIAL PAIS - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



1.1.4.4. Pais_Dificuldades comportamentais dos filhos

Através dos resultados obtidos e apresentados no Quadro 25 é fácil observar que existe uma diminuição manifesta das dificuldades gerais sentidas pelos pais em relação aos seus filhos, mais acentuada nos grupos de intervenção, com os diferentes programas, nas diferentes escolas. Com efeito, a mudança mais evidente está presente no grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes, na Escola da Benedita, onde há uma diminuição clara do momento pré ($M=14$; $D.P.=5.41$) para o momento pós intervenção ($M=9.56$; $D.P.=3.43$). Por sua vez, também os pais que participaram neste mesmo programa mas na Escola da Carreira, manifestaram perceber menos dificuldades comportamentais no momento pós ($M=13.71$; $D.P.=5.82$) comparativamente com o momento pré ($M=15.29$; $D.P.=9.03$). Relativamente ao grupo de pais que participaram no programa Parentalidade Sábia, há uma mudança positiva mais evidente na Escola da Benedita onde os pais sentem mais dificuldades antes da intervenção ($M=8.63$; $D.P.=3.93$) do que depois da intervenção ($M=7$; $D.P.=3.55$) do que no grupo de pais da Escola da Carreira, onde esta mudança existe mas não é tão substancial [$M_{PRÉ}=12.10$ ($D.P.=5.84$); $M_{PÓS}=11.60$ ($D.P.=4.37$)]. No grupo de pais que não teve intervenção entre os dois momentos de avaliação há um aumento evidente de dificuldades

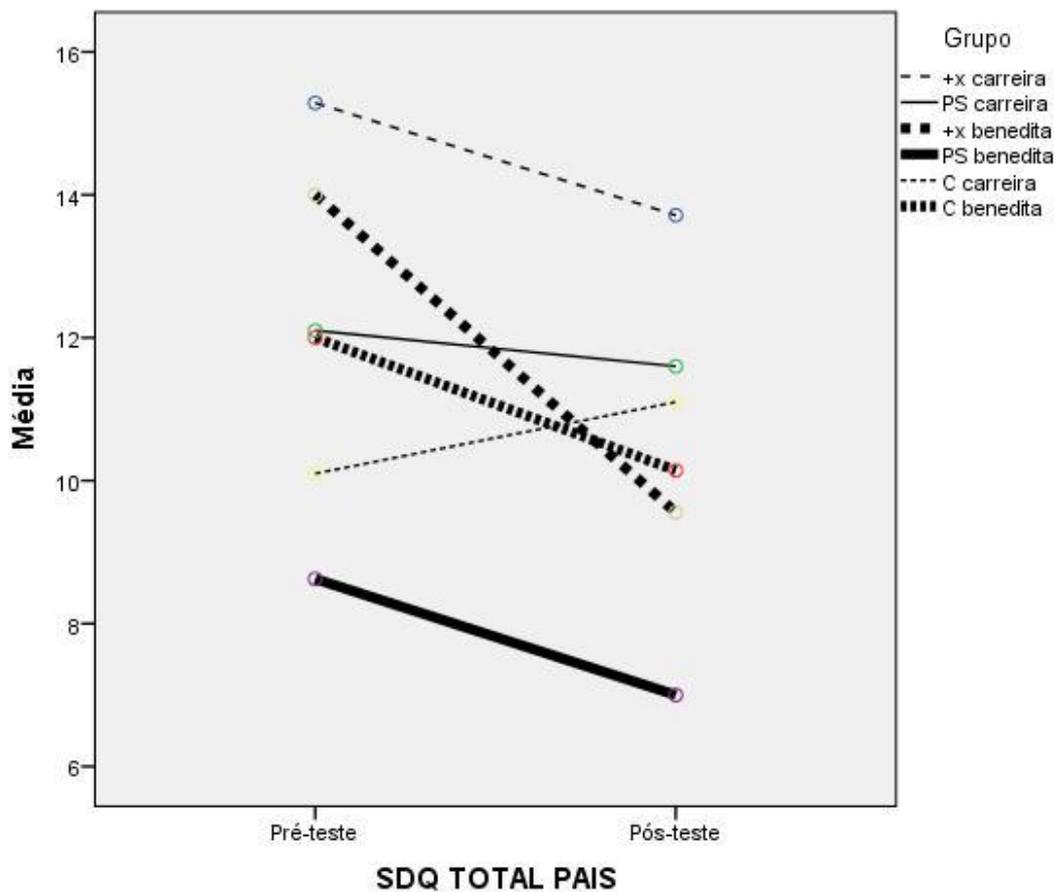
comportamentais percebidas pelos pais no momento pós (M=11.10; D.P.= 6.47) em relação ao momento pré (M=10.10; D.P.=7.43), na Escola da Carreira e curiosamente, na Escola da Benedita, o grupo de pais do grupo de comparação, sem que tenha tido qualquer intervenção parental, manifestou perceber menos dificuldades no momento pós (M=10.14; D.P.=4.63) do que no momento pré (M=11.75; D.P.=4.37).

As diferenças encontradas e descritas entre os grupos são consideradas marginalmente significativas ($\chi^2=9.70$ $p=.084$), o que nos permite constatar que os grupos têm uma diferença significativa na forma mudaram em relação a esta variável, tal como acima descrevemos.

Quadro 25: SDQ TOTAL (PAIS) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_sdq_pais_total	+x carreira	7	15,29	9,032	1	26
	PS carreira	10	12,10	5,840	3	25
	+x benedita	9	14,00	5,408	5	24
	PS benedita	8	8,63	3,926	2	14
	C carreira	10	10,10	7,430	3	28
	C benedita	8	11,75	4,367	6	17
	Total	52	11,88	6,274	1	28
p_sdq_pais_total	+x carreira	7	13,71	5,823	6	20
	PS carreira	10	11,60	4,377	6	20
	+x benedita	9	9,56	3,432	4	14
	PS benedita	8	7,00	3,546	2	12
	C carreira	10	11,10	6,471	4	25
	C benedita	7	10,14	4,634	6	18
	Total	51	10,51	5,017	2	25
Mudança_SDQ_PAIS_TOTAL	+x carreira	7	1,57	5,028	-5	9
	PS carreira	10	,50	3,689	-3	5
	+x benedita	9	4,44	3,358	-1	10
	PS benedita	8	1,63	1,598	0	5
	C carreira	10	-1,00	3,651	-5	5
	C benedita	7	1,86	2,193	-1	4
	Total	51	1,41	3,694	-5	10

Gráfico 32: SDQ TOTAL PAIS - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



No Gráfico 32 podemos verificar que os grupos cujos pais relataram mais dificuldades nos seus filhos no pré-teste, como acontece no caso do grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* (Escola Carreira) e no grupo sem intervenção na Escola da Benedita, acabam por diminuir acentuadamente entre os dois momentos de avaliação. Por sua vez, o grupo de sujeitos que participou na intervenção parental com o programa Parentalidade Sábia na Escola da Benedita, foram os que assinalaram menos dificuldades percebidas no momento do pré-teste e, ainda assim, diminuíram para o pós-teste.

1.1.4.5. Professores – Competência Social dos alunos

No que diz respeito à percepção dos professores quanto às competências sociais manifestadas pelos seus alunos, podemos constatar que, somente, no grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia, na Escola da Benedita, é que houve uma mudança ligeiramente negativa, ou seja, uma diminuição do momento pré ($M= 7.88$; $D.P.=1.89$) para o momento pós ($M=7.13$; $D.P.=2.03$). Isto, porque no grupo de pais que participaram no programa Parentalidade Sábia mas na

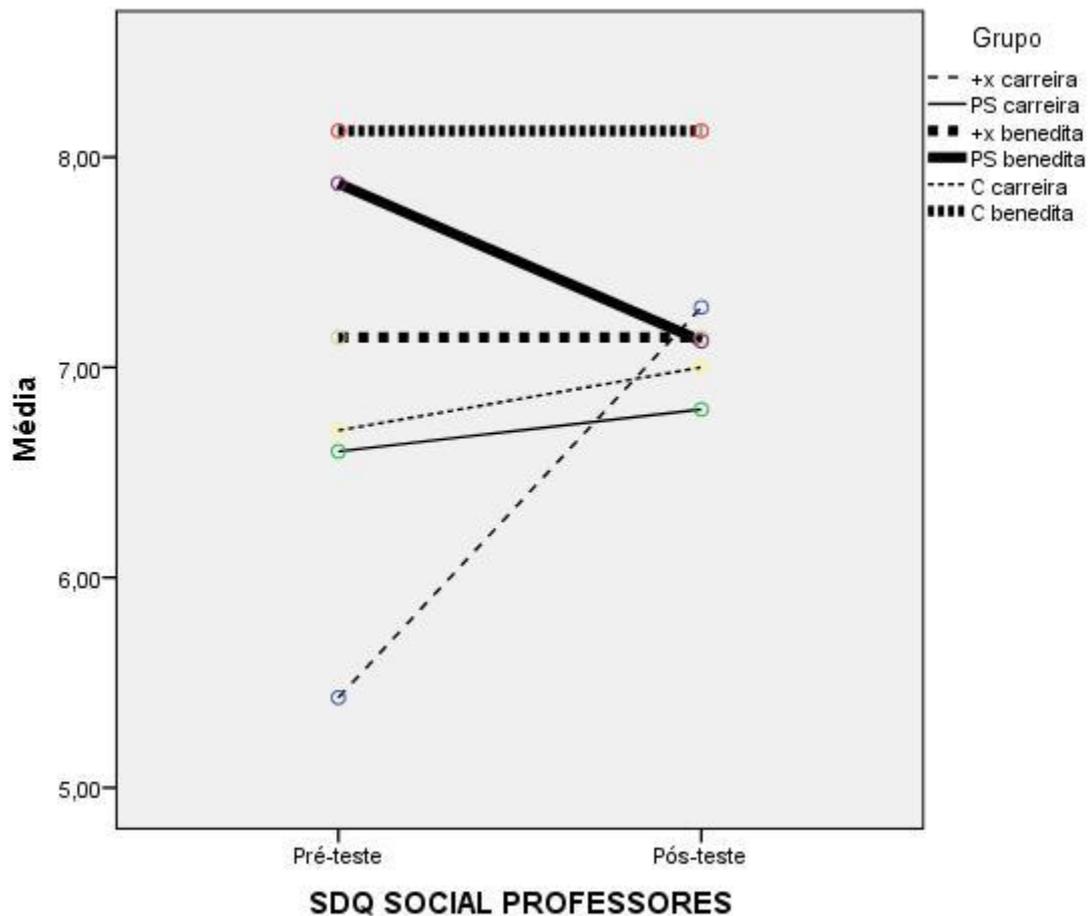
Escola da Carreira, os professores manifestaram a existência de maiores competências sociais nos alunos após a intervenção (M=6.8; D.P.=1.40) do que antes (M=6.6; D.P.=1.58). Por sua vez, no grupo de pais que participaram no programa Pais Mais Vezes, na Escola da Carreira, as competências sociais percebidas pelos professores são maiores no momento pós (M=7.29; D.P.=1.98) do que no momento pré (M=5.43 ; D.P.=2.76), tal como, no grupo sem intervenção desta mesma escola [MPRÉ=6.7 (D.P.= 2); MPÓS=7 (D.P.= 3.33)]. Quer no grupo sem intervenção, quer no grupo cujos pais participaram no programa Pais Mais Vezes, ambos da Escola da Benedita, não foram encontradas diferenças entre os dois momentos de avaliação. Os dados podem ser confirmados no Quadro 26 e visualizados no Gráfico 33.

Não foram, porém, encontrados resultados que nos permitam afirmar que estas diferenças nas mudanças são estatisticamente significativas e que justifiquem considerarmos que os grupos sejam distintos entre si ($\chi^2=6.98$, $p=.222$) nesta variável “mudança na competência social percebida pelos professores”.

Quadro 26: SDQ- COMPETÊNCIA SOCIAL – PROFESSORES: Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_sdq_prof_social	+x carreira	7	5,4286	2,76026	1,00	10,00
	PS carreira	10	6,6000	1,57762	5,00	10,00
	+x benedita	9	7,4444	1,81046	5,00	10,00
	PS benedita	8	7,8750	1,88509	5,00	10,00
	C carreira	10	6,7000	2,00278	4,00	10,00
	C benedita	8	8,1250	2,35660	5,00	10,00
	Total	52	7,0385	2,13249	1,00	10,00
p_sdq_prof_social	+x carreira	7	7,2857	1,97605	5,00	10,00
	PS carreira	10	6,8000	1,39841	5,00	10,00
	+x benedita	7	7,1429	2,41030	5,00	10,00
	PS benedita	8	7,1250	2,03101	5,00	10,00
	C carreira	10	7,0000	3,33333	,00	10,00
	C benedita	8	8,1250	2,35660	5,00	10,00
	Total	50	7,2200	2,27040	,00	10,00
Mudança_SDQ_PROF_SOCIAL	+x carreira	7	-1,86	2,410	-5	1
	PS carreira	10	-,20	1,317	-2	3
	+x benedita	7	,00	2,000	-4	2
	PS benedita	8	,75	1,035	-1	2
	C carreira	10	-,30	2,908	-4	4
	C benedita	8	,00	,000	0	0
	Total	50	-,24	1,944	-5	4

Gráfico 33: SDQ - COMPETÊNCIA SOCIAL PROFESSORES - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



Podemos constatar no Gráfico 33 o incrível aumento, entre os dois momentos de avaliação, da competência social dos alunos sinalizada pelos professores cujos pais participaram no grupo de intervenção Pais Mais Vezes (Escola Carreira) que, por sua vez, foram os que menos dificuldades assinalaram no momento do pré-teste.

2. Professores_Dificuldades Comportamentais dos alunos

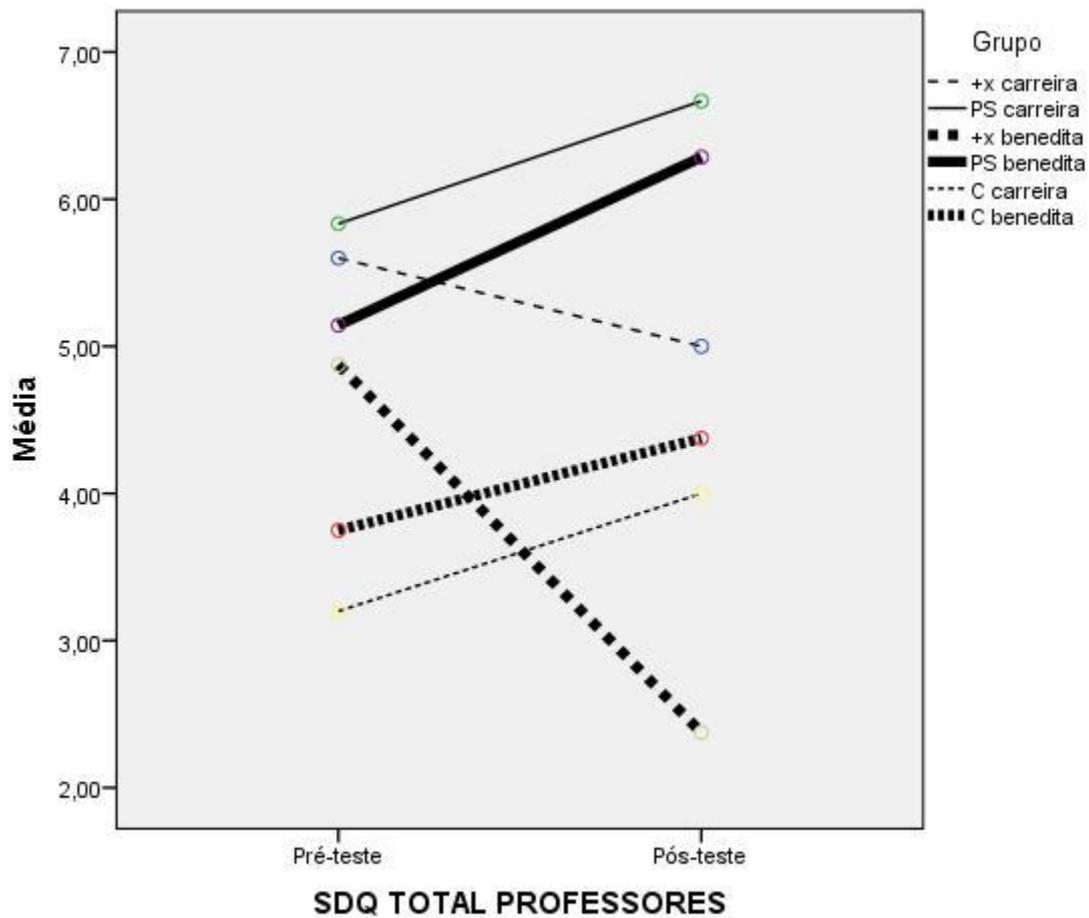
Analisando os resultados apresentados no quadro e gráfico seguintes (Quadro 27; Gráfico 34) constatamos que existem algumas diferenças entre os dois momentos de avaliação, no que diz respeito às dificuldades comportamentais gerais manifestadas pelos alunos na opinião dos seus professores. Com efeito, assistimos a uma mudança positiva no grupo de sujeitos cujos pais participaram no programa Pais Mais Vezes, em ambas as escolas do presente estudo. Na Escola da Benedita, assistimos a uma diminuição significativa de dificuldades comportamentais manifestadas

pelos alunos e avaliadas pelo professor relativamente aos seus alunos no grupo de intervenção com este programa do momento pré (M=4.33; D.P.=4.42) para o momento pós (M=2.38; D.P.=2.20). Também, após a intervenção com este mesmo programa, os professores na Escola da Carreira avaliaram menos dificuldades gerais nos alunos no momento pós [MPré=6.43 (D.P.=5.91); MPós=5 (D.P.=4.06)], ainda que esta seja uma descida ligeira. Por sua vez, nos grupos cujos pais participaram no programa de intervenção Parentalidade Sábia, houve um aumento das dificuldades comportamentais nos alunos avaliadas pelos professores. Na Escola da Benedita, esta diferença foi mais evidente do momento pré (M=5.75; D.P.=2.92) para o momento pós (M=6.29; D.P.= 5.56) do que na Escola da Carreira [MPré=6.9 (D.P.=6.10); MPós=6.66 (D.P.= 6.86)]. Por fim, em ambos os grupos sem intervenção verificamos que os professores manifestam sentir mais dificuldades comportamentais nos alunos no momento pós, quer na Escola da Carreira [MPré=3.2 (D.P.= 4.64); MPós=4 (D.P.=6.86)], quer na Escola da Benedita [MPré=3.75 (D.P.= 2.92); MPós=4.38 (D.P.=2.50)] (cf. Quadro 27; Gráfico 23). Porém, estatisticamente, não existem diferenças entre os seis grupos relativamente a esta variável ($\chi^2=5.58$ p=.349).

Quadro 27: SDQ – DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS (PROFESSOR) – Estatística descritiva para os momentos do pré e pós-teste e para a mudança entre os dois momentos

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
i_sdq_prof_total	+x carreira	7	6,4286	5,91205	,00	15,00
	PS carreira	10	6,9000	6,10009	,00	18,00
	+x benedita	9	4,3333	4,41588	,00	14,00
	PS benedita	8	5,7500	2,91548	2,00	10,00
	C carreira	10	3,2000	4,63801	,00	16,00
	C benedita	8	3,7500	2,91548	,00	9,00
	Total	52	5,0192	4,67991	,00	18,00
p_sdq_prof_total	+x carreira	5	5,0000	4,06202	2,00	12,00
	PS carreira	6	6,6667	6,86052	2,00	16,00
	+x benedita	8	2,3750	2,19984	,00	6,00
	PS benedita	7	6,2857	5,55921	2,00	18,00
	C carreira	10	4,0000	6,86375	,00	21,00
	C benedita	8	4,3750	2,50357	2,00	9,00
	Total	44	4,6136	5,00797	,00	21,00
Mudança_SDQ_PROF_TOTAL	+x carreira	5	,60	5,225	-5	9
	PS carreira	6	-,83	2,714	-4	3
	+x benedita	8	2,50	3,024	0	8
	PS benedita	7	-1,14	4,598	-11	3
	C carreira	10	-,80	3,615	-9	2
	C benedita	8	-,63	1,768	-5	0
	Total	44	-,07	3,579	-11	9

Gráfico 34: SDQ – DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS - PROFESSORES - Mudança entre o pré-teste e o pós-teste



No Gráfico 34, verificamos que há uma subida nos dois grupos que tiveram intervenção com o programa *Parentalidade Sábia*, em ambas as escolas, o que nos leva a afirmar que os professores relataram mais dificuldades gerais nos seus alunos no momento do pós-teste. No entanto, na Escola da Benedita, no grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes, a diminuição de dificuldades gerais assinaladas pelos professores em relação aos adultos é também evidente.

3. Questionário de Satisfação Final

Quando falamos de satisfação final das figuras parentais com os programas implementados será importante fazermos referência ao número de sessões que os pais frequentaram para que possamos ter uma ideia da consistência da sua avaliação. Assim, podemos verificar que entre os quatro grupos objeto de intervenção a média do número de sessões participadas é semelhante e que não existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=1.96$, $p=.58$). A média de participação dos pais nas sessões foi elevada e rondou as 9 sessões nos diferentes grupos com uma média de 8.71 (D.P.=.95) para o grupo de pais com o programa Pais Mais Vezes na Escola da Carreira e 9.22 (D.P.=1.20) na Escola da Benedita; 8.60 (D.P.=1.65) para o grupo de pais com o programa Parentalidade Sábia na Escola da Carreira e 9.25 (D.P.=.71) para a Escola da Benedita. Ou seja, não podemos afirmar que existiu uma dosagem diferente de intervenção nos diferentes grupos uma vez que eles não se diferenciam significativamente.

Para analisar a satisfação, iremos ter em conta os diferentes parâmetros de avaliação, tal como descritos quando apresentámos o questionário, dentro da própria satisfação total: logística; conteúdo; competências parentais; grupo; mudança filhos; dinamizador; programa.

Após a análise estatística podemos considerar que tendo em conta a “avaliação global da satisfação” do programa foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos que participaram nos programas ($\chi^2=8.4$, $p=.03$) mas que todos eles apresentam um grau de satisfação elevado, uma vez que é sempre superior a 3 e próxima de 4 (máximo possível de obter era 5). Relativamente aos diferentes programas implementados, podemos verificar que os pais mais satisfeitos são os pais do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes da Escola da Carreira, o qual tem a média mais elevada (M=3.79; D.P.=.13), seguido do grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia da Escola da Carreira (M=3.73; D.P.=.09); depois do grupo de intervenção Pais Mais Vezes da Escola da Benedita (M=3.72; D.P.=.14); e, por fim, do grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia da Escola da Benedita (M=3.60; D.P.=.07). Com isto, podemos constatar que os pais do grupo de intervenção com o programa *Pais Mais Vezes* da Escola da Carreira são os mais satisfeitos numa visão global do programa e, assim sucessivamente (cf. Quadro 28).

Quadro 28: Grau de Satisfação final global dos grupos com intervenção

SatisfaçãoFinal_Total

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
+x carreira	5	3,7935	,13417	3,58	3,90
PS carreira	9	3,7348	,09374	3,58	3,87
+x benedita	7	3,7189	,13776	3,52	3,87
PS benedita	6	3,5806	,07067	3,45	3,65
Total	27	3,7073	,12745	3,45	3,90

Uma das componentes melhor avaliadas pelos pais nos diferentes grupos em relação aos diferentes programas foi a componente “programa”, sendo que os pais demonstraram-se muito satisfeitos [valores médios superiores a 4 (avaliação varia de 1 a 5)] com todos os programas de intervenção parental implementados. Embora a média dos grupos em relação a esta componente não tenha sido igual, não existem diferenças significativas entre eles ($\chi^2=2.76$, $p=.43$).

Ainda assim, os grupos de sujeitos que tiveram intervenção com o programa Pais Mais Vezes (Escola da Carreira) e o programa de Parentalidade Sábia (Escola Benedita) são os que demonstram estar ainda mais satisfeitos com o programa com as média mais elevadas (M=4.24 (D.P.=.163); M=4.22 (D.P.=.17), respetivamente] e os grupos de sujeitos que participaram no programa Pais Mais Vezes (Escola Benedita) e no programa Parentalidade Sábia (Escola Carreira) são os que se manifestaram como menos satisfeitos com os programas [M=4.04 (D.P.=.35); M=4.07 (D.P.=2.8), respetivamente) (cf. Quadro 29).

Quadro 29: Grau de Satisfação na componente “Programa”

SatisfaçãoFinal_Programa

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
+x carreira	7	4,2381	,16265	4,00	4,33
PS carreira	9	4,0741	,27778	3,67	4,33
+x benedita	9	4,0370	,35136	3,33	4,33
PS benedita	6	4,2222	,17213	4,00	4,33
Total	31	4,1290	,26774	3,33	4,33

Seguidamente, temos uma das componentes também melhor avaliadas [valores médios iguais ou superiores a 4 (avaliação varia de 1 a 5)]: “as competências parentais” adquiridas com os diferentes programas. As diferenças encontradas na distribuição das médias entre os grupos são marginalmente estatisticamente significativas ($\chi^2=7.8$, $p=.05$).

Observando o Quadro 30 podemos perceber que os pais menos satisfeitos com as competências parentais adquiridas no final do programa são os pais que participaram no grupo de intervenção parental, na Escola da Benedita, com o programa Parentalidade Sábia ($M=3.88$; $D.P.=.35$). No oposto, temos o grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes, na Escola da Carreira, sendo que estes foram os pais que se mostraram mais satisfeitos com as competências parentais que adquiriram após a intervenção ($M=4.38$; $D.P.=.12$) Por sua vez, o grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia (Escola Carreira) e Pais Mais Vezes (Escola Benedita) apresentam valores intermédios [$M=4.21$ (.27); $M=4.05$ (.51), respetivamente].

Quadro 30: Grau de Satisfação da componente “Competências Parentais”

SatisfaçãoFinal_CP

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Maximum
+x carreira	6	4,38	,117	4	5
PS carreira	10	4,21	,271	4	5
+x benedita	9	4,05	,505	3	5
PS benedita	8	3,88	,345	3	4
Total	33	4,12	,380	3	5

Também no parâmetro “dinamizador” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na distribuição da média da avaliação ($\chi^2=12.2$, $p=.007$), o que significa que os grupos de distinguem consideravelmente entre si.

Assim, observando o Quadro 31, podemos constatar que os pais se encontram mais satisfeitos com esta componente, sendo que os que apresentam a média mais elevada, são os sujeitos que participaram no grupo de intervenção parental com o programa Pais Mais Vezes na Escola da Carreira ($M= 3.98$; $D.P.=.05$). Por outro lado, os pais que se sentiram menos satisfeitos com o dinamizador são os que participaram no programa Parentalidade Sábia na Escola da Benedita. As médias intermédias encontram-se o grupo de pais que participaram no programa Parentalidade Sábia na Escola da Carreira ($M=3.96$; $D.P.=0.84$) e no programa Pais Mais Vezes na Escola Benedita ($M=3.85$; $D.P.=.19$).

Quadro 31: Grau de Satisfação na componente “Dinamizador”

SatisfaçãoFinal_Dinamizador

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
+x carreira	7	3,9821	,04725	3,88	4,00
PS carreira	10	3,9625	,08437	3,75	4,00
+x benedita	9	3,8472	,18517	3,50	4,00
PS benedita	8	3,6719	,29834	3,25	4,00
Total	34	3,8676	,21084	3,25	4,00

Por sua vez, no parâmetro “grupo” podemos constatar que a distribuição das médias pelos diferentes grupos é diferente com níveis de significância considerados como marginalmente significativos ($\chi^2=6.64$, $p=.08$). A atribuição dada a estes conteúdos foi um pouco mais baixa ($=3$), o que significa que os pais se encontram menos satisfeitos com a componente grupo, quando comparadas com outras componentes avaliadas pelo questionário. Através dos resultados do Quadro 32 podemos confirmar que os pais mais satisfeitos, ainda assim, com a componente “grupo” foram os pais que participaram no grupo de intervenção Pais Mais Vezes na Escola da Benedita ($M=3.31$; $D.P.=.25$), seguidos do grupo de intervenção com o programa Parentalidade Sábia ($M=3.24$; $D.P.=.23$) e Pais Mais Vezes ($M=3.10$; $D.P.=.35$) na Escola da Carreira. Os pais menos satisfeitos com o “grupo” foram os pais que participaram no Programa Parentalidade Sábia na Escola da Benedita ($M=2.80$; $D.P.=.48$).

Quadro 32: Grau de Satisfação da componente “Grupo”

SatisfaçãoFinal_Grupo

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
+x carreira	6	3,10	,352	3	3
PS carreira	10	3,24	,227	3	4
+x benedita	9	3,31	,247	3	4
PS benedita	7	2,80	,476	2	3
Total	32	3,14	,364	2	4

Por sua vez, se tivermos em conta a avaliação da satisfação final dos pais relacionada com a “logística de implementação” do programa, podemos constatar que a média é semelhante entre os grupos e que não existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=1.61$, $p=.66$) entre eles. Efetivamente, como observamos no Quadro 33 as médias entre os diferentes grupos são muito semelhantes, sendo que todos eles avaliaram os itens relativos à logística do programa com valores iguais ou superiores a 3 (escala de 1 a 5) o que nos leva a afirmar que os pais se mostram bastante satisfeitos com toda a organização, aplicação do programa, horário, nos diferentes grupos de intervenção, nas diferentes escolas.

Quadro 33: Grau de Satisfação da componente “Logística”

SatisfaçãoFinal_Logística

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
+x carreira	5	3,80	,447	3	4
PS carreira	10	3,90	,225	3	4
+x benedita	8	3,88	,248	3	4
PS benedita	8	3,79	,248	3	4
Total	31	3,85	,270	3	4

Analisando agora os diferentes grupos de intervenção no que diz respeito à avaliação da sua satisfação em relação ao “conteúdo” dos diferentes programas de intervenção parental verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre eles ($\chi^2=4.43$, $p=.22$). De facto, os grupos de intervenção na Escola da Carreira apresentam a mesma média ($M=4$) e os grupos de intervenção na Escola da Benedita apresentam uma mudança mínima entre a avaliação da satisfação dos conteúdos do programa Pais Mais Vezes ($M=3.89$; $D.P.=.22$) e do programa Parentalidade Sábia ($M=3.88$; $D.P.=.23$). Estes dados permitem-nos afirmar que, de uma forma generalizada, os pais demonstraram sentir-se bastante satisfeitos com os conteúdos dos dois programas e em ambas as escolas.

Quadro 34: Grau de Satisfação da componente “Conteúdo”

SatisfaçãoFinal_Conteudo

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
+x carreira	7	4,00	,000	4	4
PS carreira	10	4,00	,000	4	4
+x benedita	9	3,89	,220	4	4
PS benedita	8	3,88	,231	4	4
Total	34	3,94	,164	4	4

Por último, tendo em conta a componente “mudança nos filhos”, ou seja, a forma como os pais avaliaram a forma como se sentiram satisfeitos, no final de cada intervenção, com as mudanças que a mesma possa ter tido na mudança do comportamento dos filhos, os dados revelam-nos que as diferenças entre os grupos encontradas não são estatisticamente significativas ($\chi^2=0.90$, $p=.825$).

Esta foi uma das componentes em que os pais demonstram estar menos satisfeitos nos diferentes grupos de intervenção. Com efeito, os pais que participaram no programa de intervenção parental Parentalidade Sábia ($M=2.94$; $D.P.=.68$) e programa Pais Mais Vezes ($M=3.14$; $D.P.=.38$) da Escola da Benedita são os que demonstraram estar menos satisfeitos com as mudanças que a participação no programa pressupõe na mudança dos seus filhos. Por sua vez, os pais dos grupos de intervenção na Escola da Carreira com o programa Pais Mais Vezes ($M=3.17$; $D.P.=.75$) e com o programa Parentalidade Sábia ($M=3.20$; $D.P.=.35$) mostraram estar ligeiramente mais satisfeitos com esta componente (cf. Quadro 35).

Quadro 35: Grau de Satisfação da componente “Mudança Filhos”

SatisfaçãoFinal_MudançaFilhos

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
+x carreira	6	3,17	,753	2	4
PS carreira	10	3,20	,350	3	4
+x benedita	7	3,14	,378	3	4
PS benedita	8	2,94	,678	2	4
Total	31	3,11	,528	2	4

4. ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS

Do ponto de vista qualitativo, procedeu-se a uma análise do conteúdo das respostas às perguntas abertas dos questionários, como por exemplo, do Questionário de Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental e da resposta a questões colocadas, no formato de entrevista, a algumas diretoras de turma e à diretora de uma das escolas intervencionadas.

4.1. Relatos das figuras parentais

Relativamente às cinco questões abertas colocadas aos pais no Questionário de Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental, que caracterizamos no ponto 1.1.5., passamos a relatar alguns depoimentos realizados pelos participantes nesta intervenção e que consideramos ilustrativos das diferentes posições assumidas pelos pais intervencionados. Procedemos, com este objetivo, a uma análise de conteúdo das diferentes respostas de modo a fazermos emergir os conceitos chave.

i. Para mim a parte mais útil do programa “Pais Mais Vezes” foi...

A este estímulo, explicitado no título deste subponto, os pais que participaram no programa Pai Mais Vezes da Escola da Carreira, referiram repetidamente afirmações nas quais destacaram a *prioridade de estabelecer regras*, vários outros sublinharam o interesse pelos *estilos de comunicação pais-filhos e a escuta ativa* e para muitos foi essencial *a partilha* e a noção de que *os problemas são comuns e as dificuldades sentidas por mim, existem também noutros pais*.

Os pais da escola da Benedita, que frequentaram o mesmo programa, deixaram os seguintes depoimentos considerando como os aspetos mais úteis do programa a pertinência de *dedicar mais tempo de qualidade aos filhos*, também consideraram importante *definir as regras dos filhos*, repetem os temas *a escuta ativa, comunicação pais-filhos* e destacam ainda a temática da *adolescência e educação sexual*.

ii. Aquilo que gostei mais no programa “Pais Mais Vezes” foi...

Voltamos a apresentar o que foi registado pelos pais a propósito da questão explicitada no título deste subponto, começando desta vez com os pais da Escola da Benedita que repetem ter gostado *da escuta ativa a qual tento aplicar muito na relação com os meus filhos*, sublinharam a importância de *aprender formas diferentes de solucionar problemas*, valorizaram a relação que

estabeleceram com a dinamizadora e o grupo referindo, *gostei da forma como a formadora apresentou e abordou o programa e da amizade entre com todos nós.*

Os pais da Escola da Carreira também deixaram os seus testemunhos referindo que *neste programa gostei de tudo*, outros destacaram o tema com o qual mais se identificaram, *gostei muito do tema dedicar mais tempo aos filhos*, ou realçaram reflexões como, *os depoimentos dos meus colegas a respeito dos seus educandos, têm-me feito refletir muito; os temas são todos muito bons e atuais e focam muitas das dificuldades da tarefa de educar.* Uma constatação constante nos relatos dos pais está relacionada com o agrado que claramente manifestaram através de frases como, *adorei e gostaria que houvesse mais programas destes, adorei as pessoas e conhecer outras maneiras de poder lidar com os meus filhos, adorei o convívio, adorei!!!*

iii. Aquilo que gostei menos no programa “Pais Mais Vezes” foi...

Os registos dos pais foram menos extensos e basicamente semelhantes no que diz respeito aos aspetos de que menos gostaram no programa. Os pais da Escola da Carreira referiram *não houve menos*, ou, *não houve nada de que eu não gostasse.*

Já de acordo com a opinião dos pais da Benedita o que menos gostaram foi do facto da formação *ser curta demais*, ou seja, reclamaram *da duração*, *gostava que continuasse* e afirmam também que *não houve nada de que não gostasse.*

iv. Na minha opinião, as coisas que poderiam melhorar o programa “Pais Mais Vezes” são...

Dos registos efetuados pelos pais da Escola da Bendita, na resposta à questão deste subponto, fizemos o seguinte levantamento de sugestões: *ter uma duração maior e talvez ter a participação de outros elementos com conhecimentos específicos em vários temas (tipo palestras) ou ainda ser fornecida mais bibliografia relativamente às temáticas tratadas.*

Os pais da Carreira consideraram que seria importante *uma maior adesão por parte dos pais*, sugeriram que houvesse *mais tempo*, *mais formação* e propuseram ainda a possibilidade de *dar oportunidade também aos pais do 5º e 6º ano.*

v. Como mãe/pai responsável pela criança ou jovem gostaria que os apoios...

A quinta questão aberta colocada aos pais, e explicitada no título deste subponto, não foi muito suficientemente clara e alguns pais não responderam. Ficam alguns exemplos de respostas dadas pelos pais da Carreira: manifestaram o desejo de ter *mais apoio do Ministério da Educação* e

que fossem criadas *turmas mais pequenas para controlar melhor os adolescentes e para lhes dar mais apoio.*

Os pais da Benedita foram mais expansivos e deixaram várias ideias ou recomendações como: *a nível escolar penso que a relação escola-pais, deveria ser mais valorizada,* ou defenderam a ideia de *que deviam ser criadas mais sessões ao longo do ano que ajudem os pais nesta tarefa da Educação, pois atualmente os pais não estão preparados nem sensibilizados para estas questões abordadas nestas sessões.* Os participantes salientaram ainda que *é urgente ajudar os pais, a família e consideraram importante que os programas de Formação Parental fossem mais divulgados, no sentido de todos terem conhecimento da sua existência,* apelando por fim à existência de mais *formação nas escolas.*

Passamos agora a efetuar a mesma análise para as respostas dadas pelas figuras parentais que participaram no programa Parentalidade Sábia.

vi. Para mim a parte mais útil do programa “Parentalidade Sábia” foi...

As mesmas questões foram colocadas aos pais que participaram no programa Parentalidade Sábia em ambas as escolas. Os pais da Carreira registaram nos seus questionários o que consideraram mais útil no programa e das suas respostas destacamos *aprender a entender melhor os nossos filhos e a ter mais atenção naquilo que eles fazem,* e ainda *o facto de durante o programa só pensarmos no nosso filho e nos problemas que o rodeiam. Parar para pensar..., quando é que nós o fazemos?* Foi sublinhada a importância *da partilha das ansiedades e dúvidas,* foram registadas as aquisições de estratégias e competências como: *as afirmações na primeira pessoa, a prática do elogio e o estabelecimento de contratos.*

Relativamente a esta questão os pais da Benedita referiram *ter participado e aprendido muito com todas as colegas e a professora,* recordaram também estratégias como, *saber ouvir e saber escutar o outro e as afirmações na primeira pessoa.* Destacaram ainda *a partilha de experiências entre o grupo e a partilha de opiniões.*

vii. O que mais gostei no programa “Parentalidade Sábia” foi...

Alguns pais da Escola da Carreira que participaram neste programa declararam, na resposta ao item que é o título deste subponto, categoricamente: *gostei de tudo.* Em concreto destacaram *a participação de diversos pais e o diálogo que se estabeleceu entre todos, incluindo com a dinamizadora; fez-me notar que não sou única com os meus problemas e a incapacidade/capacidade para os solucionar no seio familiar,* ou ainda *a aquisição de conhecimentos de novas metodologias de*

“ensino domiciliário”(escuta ativa, estabelecimento de contratos, disciplina assertiva...). Mais uma vez foi realçada a questão do suporte do grupo, afirmando-se que *é aqui que nos sentimos todos iguais, porque, afinal os meus filhos não são tão diferentes dos outros como por vezes julgava.*

Os pais da Escola da Benedita registaram no que diz respeito ao que mais lhes agradou no programa *os jogos que fizemos em conjunto e trocamos ideias, salientando ainda a parte prática, tanto nas sessões como no trabalho de casa.*

viii. O que menos gostei no programa “Parentalidade Sábia” foi...

A este respeito (item deste subponto) os pais da Benedita registaram como negativo *o tempo passar depressa e a parte dos contratos (estratégia trabalhada com os pais neste programa para que utilizassem com os filhos).*

Já os pais da Escola da Carreira referiram a este propósito não haver *nada a apontar, apenas o frio ou não houve nada de que não gostasse, não tenho pontos negativos a referir.*

ix. Na minha opinião, as coisas que poderiam melhorar o programa “Parentalidade Sábia” são...

Neste item, expresso no título deste subponto, os pais da Benedita registaram várias sugestões, tais como *o programa ter uma duração maior, ou a proposta de os filmes serem com personagens portuguesas e tratarem os problemas de Portugal, pois assim seria mais parecido com as nossas realidades.* Alguns pais manifestaram interesse em que *estes conteúdos do programa fossem dedicados aos filhos mais pequenos, ou ainda, simplesmente gostava que o meu marido também participasse, apesar que nem eu sabia bem para o que vinha.*

Os pais que participaram nesta formação na Escola da Carreira também quiseram dar algumas sugestões para melhorar o programa referindo que *gostaria de saber o resultado do inquérito feito pelo meu educando, as dificuldades que tem, seria um complemento, ou propondo ainda que o programa deveria ser alargado a mais e mais pais..., haver mais sessões e mais programas ao longo do ano e também consideraram importante a possibilidade da participação de ambos os educadores na formação, de forma a tentar-se a coerência nos conceitos da educação dos filhos.*

x. Como mãe/pai responsável pela criança ou jovem gostaria que os apoios...

A respeito dos apoios que os pais gostariam de ter, os pais que frequentaram este programa deixaram bastantes sugestões, tais como *aplicar também programas aos filhos, para que todos nós nos sentirmos bem, ou ainda, gostaria que existisse mais formação ao nível da educação e mais*

apoios desde o pré-escolar, pois as dificuldades existem e por vezes passam ao lado. Houve propostas concretas que levantaram questões com, a Associação de Pais poderia ser convidada a apoiar iniciativas alargadas a outros pais, com este programa, com apoio do Conselho Diretivo, professores e porque não, a comunidade? Surgiram também propostas de ajuda através de orientação com psicólogos para os miúdos que mostram comportamentos menos adequados e foi solicitada orientação pedagógica vocacionada para pais, para que em casa possam dirigir o seu apoio de forma efetiva, a existência de um psicólogo na escola para acompanhamento de casos específicos atempadamente e a criação de um gabinete de apoio/sensibilização aos pais.

Por fim, os pais da Escola da Bendita também deram o seu contributo através de algumas sugestões como *apostar mais em programas deste estilo aberto a mais pais propondo que houvesse uma maior abrangência, para que mais público aproveitasse estas formações, que fossem conhecidos do público, nas escolas ou noutras locais.*

4.2.Relatos das Diretoras de Turma e Diretora da Escola

Às Diretoras de Turma, assim como à Diretora da Escola da Carreira, foram também colocadas algumas questões. O objetivo foi perceber se tiveram algum *feedback* por parte das figuras parentais intervenientes no processo e se, para elas, a existência de Formação Parental, em concreto a formação em contexto escolar, é ou não considerada pertinente.

Avaliação da pertinência da implementação de Formação Parental em contexto escolar

4.2.1 Considera a existência de ações de formação parental pertinente? Porquê?

As diretoras das turmas cujos alunos estiveram envolvidos na intervenção, e a quem foi colocada a questão deste subponto, mostraram-se sensibilizadas para a temática, referindo que *sem dúvida que é importante a existência deste tipo de ações, visto que promovem o envolvimento da família na escola. Este envolvimento é bastante enriquecedor pois pode “injetar” nos encarregados de educação comportamentos que aumentem a vigilância do seu educando na escola, nomeadamente o interesse pelo estudo.* Outra diretora de turma considerou que *alguns encarregados de educação necessitam de ajuda para melhor entenderem os seus educandos e não sabem como fazer nem a quem recorrer. Este tipo de ações são muito importantes para isso e por várias razões: são acessíveis em todos os sentidos (baratas e perto de casa); alguma familiaridade com o formador (coloca o Encarregado de Educação numa posição confortável para expor as suas*

dúvidas); *permite ao Encarregado de Educação apresentar as suas preocupações sem constrangimentos; fá-lo sentir que não está sózinho nesta complicada tarefa de educar; potencia o partilhar experiências com os outros educadores.* O próximo depoimento refere a crise familiar e vê na Formação Parental uma forma de colmatar as divergências entre pais e filhos afirmando que *numa sociedade em que a família passa pelas mais diversas provações, nomeadamente a falta de tempo efetivo entre pais e filhos, (que permita uma transmissão dos valores essenciais aos jovens, assim como o estreitar de laços parentais, amor, carinho, respeito, educação) surgem barreiras que provocam afastamento, alienação e constrangimentos entre pais e filhos. Deste modo, é cada vez mais frequente a inércia, frustração, desistência de alguns pais que confessam amiúde não saberem como lidar com as novas gerações. Assim, as ações de formação parental ajudarão a colmatar a distância entre pais e filhos, abrindo novas perspetivas entre as duas gerações em conflito.*

A Diretora da Escola da Carreira apresenta uma série de razões pelas quais urge promover Formação Parental nas escolas, destacando aspetos como *a volatilidade da sociedade com todas as mudanças do conceito de família, a partilha por forma a desenvolver uma aprendizagem coletiva, as dificuldades que alguns pais sentem na educação dos seus filhos e a promoção de formação parental que permite aumentar a autoconfiança e a satisfação no desempenho das funções parentais; melhora a qualidade da interação pais-filhos e aumenta o nível de conhecimento sobre aspetos específicos do desenvolvimento de crianças e jovens.*

4.2.2. Se teve algum *feedback* de pais que frequentaram a formação parental na nossa escola, qual foi?

Com as Diretoras de Turma, enquanto elo de ligação por excelência entre a escola e a família, procurámos apurar se os pais partilharam a sua vivência com a participação nos programas, ou com a Diretora da escola. Nem todos o fizeram e os relatos consistiram em afirmações tais como, *os pais que frequentaram esta ação estavam bastante satisfeitos pois ajudou-os a agirem de forma diferente em relação ao seu educando e sobretudo estavam mais confiantes.* Enquanto estes primeiros destacaram o facto de se sentirem mais confiantes de posse de algumas estratégias para melhor lidar com os seus filhos, outras figuras parentais referiram junto da Diretora de Turma que *as ações frequentadas se revelaram um espaço de descoberta de novas realidades e se tornaram também momentos de reflexão conjunta, assim como propícias ao levantamento de diversas problemáticas dos jovens e suas vivências.* A partilha foi frequentemente referida, e voltou a sê-lo no depoimento que uma Diretora de Turma reproduziu. Estes pais (*mães*) referiram que *foi interessante a partilha de vários assuntos com outros pais, ouvirem a forma como os outros abordavam os assuntos com os filhos e como reagiam a determinados comportamentos por parte dos filhos.*

Para além de partilharem as suas vivências na Formação Parental com as Diretoras de Turma, alguns pais também fizeram chegar junto da Diretora da Escola qual o seu sentir relativamente a esta iniciativa. No testemunho deixado por estes pais referiram que *foi muito importante, em particular pelo facto de não se sentirem sozinhos, de perceberem que os seus problemas eram semelhantes aos de outros e que no final da formação, saíram mais confiantes e a sentirem-se “mais capazes” de serem melhores pais. Todos referiram que esta formação devia ser “obrigatória” para todos os pais! Acho que esta observação apenas demonstra e elevado grau de satisfação dos pais que participaram nesta formação.*

4.2.3. Quais as vantagens da promoção de ações de formação parental em contexto escolar?

Relativamente a esta questão, particularmente pertinente para este estudo, foram enumeradas pelos professores várias vantagens, tais como, *maior envolvimento da família na escola, estabelecer uma maior ligação com os Encarregados de Educação, uma forma de aproximação entre os diversos intervenientes: pais, alunos, professores, a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, a partilha de diferentes pontos de vista e modo de atuação, assim como uma maior sensibilização para questões educativas.*

A direção da escola tem um papel decisivo neste processo de promoção da Formação Parental, acautelando a existência dos recursos logísticos e humanos e criando uma cultura de escola propícia ao desenvolvimento destas iniciativas. O Diretor da Escola da Benedita foi totalmente recetivo e valorizou a existência de Formação Parental na sua escola, apoiando a iniciativa de forma incondicional. Na escola da Carreira foram criadas todas as condições necessárias à implementação do projeto e sempre pudemos contar com a disponibilidade e empenho da diretora para a promoção da Formação Parental. O relato que se segue espelha o que acabámos de referir com afirmações tais como, *a Formação Parental permite melhorar e intensificar a relação escola família; penso que os pais que participam passam a olhar a escola numa outra perspetiva e os professores que dinamizam as sessões também ficam com uma outra perspetiva e juntos, pais e professores, passam a conhecer e a compreender melhor os filhos/alunos a fim de poderem melhorar a respetiva educação e ensino; facilita o conhecimento e o entendimento de todos (pais, alunos, professores) pois trata-se de uma aprendizagem conjunta e coletiva; todos têm conhecimentos, competências e experiências que, ao serem partilhadas, possibilitam a reflexão e a melhoria do seu desempenho.*

4.2.3.1. O que poderia ser feito para promover mais formação parental nas escolas?

O objetivo da questão analisada neste subponto prende-se com a necessidade de obter sugestões para uma implementação mais generalizada da Formação Parental em contexto escolar. As propostas das Diretoras foram diversificadas tais como, *talvez mais atividades de teor prático de forma a aumentar, ainda mais, o envolvimento dos educandos e seus encarregados de educação em todo este processo de formação.* Outra proposta implica a mobilização dos alunos para sensibilizarem os seus pais para a pertinência da Formação Parental, *envolver também os filhos, no sentido de motivarem os pais a frequentar este tipo de ações.* Uma docente sugeriu um envolvimento mais alargado, ou seja, considera que *a formação parental deveria ser uma oferta impulsionada por órgãos sociais, centralizando-se nas escolas, possibilitando tempo de excelência a pais.* A sugestão apresentada pela próxima professora, vai ao encontro de um maior envolvimento/esclarecimento dos professores, para que possam divulgar a iniciativa com maior conhecimento de causa, *informar os professores de uma forma mais detalha da ação de formação e dos seus principais objetivos para que estes possam incentivar de maneira diferente a participação dos pais na ação. Na receção aos Encarregados de Educação do início do ano a ação ser divulgada por parte da direção, dos diretores de turma e através de folhetos informativos.*

Na qualidade de responsável pela gestão de recursos e sensível às necessidades dos pais são apresentadas pela pessoa da Diretora da Escola mais proposta para promoção destas iniciativas sublinhando que, *a formação parental devia ser uma prioridade em todas as escolas, fazer parte dos seus Projetos Educativos e planos de melhoria, ou seja, devia ser valorizada pelos órgãos e estruturas de gestão no sentido de poderem envolver a comunidade, levando-a a querer fazer parte deste processo. Depois deveriam ser criadas condições logísticas - espaços e recursos adequados – sendo que o mais importante são, de facto, os recursos humanos (pessoas e profissionais dedicados, motivados e que tenham disponibilidade para participarem nesta caminhada e aventura de aprendizagem e conhecimento construídos numa relação dialética e interativa). As escolas deviam ter autonomia para definirem o seu “modelo” de formação parental e para lhe poderem alocar os recursos humanos adequados.*

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior foram apresentados os resultados e foram introduzidos alguns comentários aos resultados obtidos, sempre que tal se foi justificando e considerado oportuno. No presente capítulo procede-se a uma discussão mais detalhada, dando especial ênfase aos resultados mais significativos, confrontando-os com os objetivos e questões de investigação enunciadas.

Tal como formulámos o nosso primeiro objetivo era “Conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito ao Comportamento de Educação Parental, autoavaliado pelas figuras parentais participantes na intervenção, comparando-as, simultaneamente, com as mudanças observadas em sujeitos que não participaram em nenhuma intervenção”. De acordo com os resultados analisados no capítulo anterior podemos afirmar que se verificaram as seguintes mudanças nas diferentes variáveis.

O Comportamento de Educação Parental foi avaliado nas cinco variáveis: supervisão; envolvimento; consistência; castigo/disciplina/controlo e responsividade, na perceção dos pais. Passaremos a discutir em que medida o programa Pais Mais Vezes promoveu mudanças nestas variáveis em cada uma das escolas intervencionadas.

As competências supervisão, consistência e castigo/disciplina/controlo foram melhoradas em ambas as escolas, de acordo com a perceção dos pais. O aumento da variável supervisão na escola da Carreira merece-nos destaque, já que se trata de uma evolução acentuada. Ao nível do envolvimento houve uma redução desta competência no grupo de pais da Benedita e uma pequena evolução na escola da Carreira. Por sua vez na variável responsividade aconteceu exatamente o contrário, verificou-se um aumento acentuado desta competência no grupo da Benedita e uma redução no grupo da Carreira.

Procurando estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos nas duas escolas, nos dois programas, passaremos agora a descrever as mudanças efetuados através da participação no programa Parentalidade Sábia.

De acordo com os resultados da avaliação que realizamos, averiguámos que ao nível das competências supervisão e castigo/disciplina/controlo, nem numa escola nem na outra se verificaram resultados positivos. Podemos, portanto, afirmar que o programa Parentalidade Sábia nestes dois grupos não atingiu os seus objetivos de fomentar um aumento destas duas competências

nos pais participantes. De destacar que os pais da Benedita já se encontravam num nível muito baixo de supervisão e ainda baixaram mais esta competência (cf Gráfico 1).

Ambos os grupos revelaram uma pequena evolução relativamente à componente envolvimento, assim como a variável responsividade, revelou também um aumento por parte de ambas as escolas.

A competência relacionada com a consistência obteve resultados positivos no grupo de pais da escola da Carreira e revelou-se bastante ineficaz no grupo de pais da escola da Benedita.

Os pais que não foram submetidos a qualquer intervenção revelaram curiosamente também algumas evoluções que passamos a descrever. O grupo da Carreira revelou ter regredido no que diz respeito à competência supervisão, contrariamente ao que sucedeu com o grupo da Benedita, que apesar de não ter usufruído de qualquer formação, revela ter evoluído nesta competência. O envolvimento aparenta ter aumentado em ambos os grupos, mas especialmente no grupo da Carreira. Quanto à consistência, o grupo da Benedita revelou um aumento razoável nesta variável, enquanto o grupo da Carreira apresenta no pós-teste resultados inferiores aos do pré-teste. As competências castigo/disciplina/controlo, assim como a responsividade evoluíram aparentemente no grupo da Carreira e regrediram no grupo da Benedita.

Consideramos, pois, ter conseguido encontrar dados que nos permitem conhecer as mudanças efetuadas nas referidas variáveis através da participação dos pais nos dois programas. Foram, de fato, potenciadas mudanças por estas duas intervenções no que diz respeito ao Comportamento de Educação Parental. De acordo com a autoavaliação realizada pelas figuras parentais participantes nas intervenções, foi possível averiguar várias mudanças nos grupos intervencionados, como acabamos de expor. Ao comparar estes resultados entre os seis grupos, os intervencionados e os que não tiveram acesso a nenhuma formação, levantam-se-nos, no entanto, outras questões para as quais procuraremos apresentar algumas hipotéticas respostas.

Então como podemos explicar que o programa Pais Mais Vezes tenha promovido mudanças significativas no comportamento dos pais em ambas as escolas, sobretudo na escola da Benedita, apesar de ter sido inicialmente criado para dar resposta às necessidades de formação dos pais da escola da Carreira?

Algumas hipóteses possíveis são:

Apesar do programa ter sido criado à medida das necessidades dos pais da escola da Carreira vai ao encontro das necessidades de outros grupos de pais em outros contextos sociodemográficos; apesar do programa ter sido pensado para pais de alunos do sétimo ano, este também vai ao encontro das necessidades de pais com filhos em idades diferentes; a escola não tem de ter tradição em formação parental para que este programa resulte; a dinamizadora, apesar de não ser experiente, pode com ele desenvolver um bom trabalho junto dos pais.

Podemos pois constatar que o programa Pais Mais Vezes pode promover várias mudanças nos comportamentos educativos dos pais que nele participem, em diferentes contextos sociodemográficos, com pais de alunos em diferentes anos letivos, mesmo em escolas sem tradição de existência de Formação Parental e com dinamizadores que o adotem com profissionalismo.

Porém não podemos terminar este ponto sem fazer sobressair o que a estatística nos mostrou; nenhuma das mudanças acima discutidas, relativamente aos comportamentos de educação parental avaliados pelo CEP, foi estatisticamente significativa, o que nos obriga a olhá-las com precaução e ponderar algumas hipóteses para que esta significância não tenha surgido, tais como o baixo número de sujeitos por grupo e não ter sido efetuado um follow-up 1 ano depois do pré-teste que fizesse surgir “efeitos adormecidos” que só com o tempo se iriam manifestar, uma vez que mudanças comportamentais autoavaliadas podem demorar a ser percebidas.

O nosso segundo objetivo era “Conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito ao Índice de Parentalidade Autorizada na perceção das figuras filiais comparando-as, simultaneamente, com as mudanças observadas em sujeitos que não participaram em nenhuma intervenção.”

De acordo com os resultados analisados no capítulo anterior podemos afirmar que se verificaram, na perceção dos filhos, mudanças nas variáveis aceitação e controlo das mães e dos pais, em ambas as escolas, com predominância na escola da Benedita. A aceitação a que nos referimos pode ser interpretada como responsividade, pelo que podemos afirmar que foi promovido o aumento desta competência. Um fator que nos suscita a necessidade de mais atenção é o fato de o grupo sem intervenção desta última escola apresentar as mudanças mais significativas.

Que explicação existe para uma situação de mudanças mais acentuadas num grupo sem intervenção do que nos grupos intervencionados?

Vejamos algumas hipóteses:

Como já foi referido, os pais que não participaram na intervenção, foram pais que, embora motivados para participar nas sessões de formação parental, não o puderam fazer por incompatibilidade de horários, ou por qualquer outra razão, que não a falta de motivação para aderir a um projeto desta natureza. Não fizeram, portanto, parte dos grupos de intervenção, mas poderá ter havido influências, tais como: os pais ficaram sensibilizados para esta temática; poderão ter questionado os pais intervencionados sobre as sessões de formação procurando acompanhar as temáticas e pedindo informações após as sessões; poderão ter feito pesquisa (em livros ou na internet) promovendo a sua autoformação.

Refira-se que estes grupos revelaram estar num patamar muito elevado na fase do pré-teste, ou seja, já estavam de posse de muitas das competências que outros pais vieram a adquirir ao longo das sessões, facto que ajuda a explicar estes resultados aparentemente pouco lógicos.

Porém o resultado mais relevante, porque estatisticamente significativo, embora apenas marginalmente, foi os filhos das figuras parentais participantes terem avaliado o seu Pai como mostrando maior Aceitação (responsividade, envolvimento, implicação, empatia) no fim da participação essencialmente da mãe (uma vez que estas constituíam a maioria), em ambos os grupos do Pais Mais Vezes e no Parentalidade Sábia na escola da Benedita, ao mesmo tempo que na escola da Carreira no grupo onde não houve intervenção, esta percepção foi negativa: no fim do programa percecionavam o Pai como menos aceitante que no início. Este dado é um desafio e um estímulo. Um estímulo porque nos mostra que mesmo os pais não participando nas intervenções há mudanças positivas que, hipoteticamente, por um efeito de difusão através das mães, são percecionadas pelos seus filhos, o que nesta fase da pré-adolescência é extremamente importante, principalmente se as figuras filiais forem rapazes. Um desafio porque temos de conseguir trazer mais Pais homens às formações.

Recolhemos também alguns dados relativos ao nosso terceiro objetivo, conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito aos Estilos Educativos Parentais (QEEP) dos pais a partir da percepção e relato das figuras filiais, comparando-as, simultaneamente, com as mudanças observadas em sujeitos que não participaram em nenhuma intervenção.

Na percepção dos filhos, só se verificaram mudanças na competência supervisão, nos grupos da Escola da Carreira, que participaram no programa Parentalidade Sábia e no grupo sem intervenção. No que diz respeito ao envolvimento, na sua ótica, a maioria dos pais revelaram um aumento desta competência. Já no concerne algumas questões relacionadas com as práticas educativas, como: a proibição de ver alguns canais de televisão inadequados para a faixa etária dos filhos; a comunicação entre pais-filhos, informando onde vão e que locais frequentam; hábito de tomar a refeição principal em família; dialogar e discutir menos, os resultados obtidos foram mudanças pouco significativas. A única situação em que são visíveis algumas pequenas alterações, é no grupo da Benedita que participou no programa Pais Mais Vezes, tendo na percepção dos filhos, aumentado ligeiramente o número de refeições tomadas em conjunto e tendo sido dedicado mais tempo ao diálogo entre pais e filhos.

Mais uma vez nos deparamos com uma percepção diferente entre as figuras parentais e filiais. A variável supervisão havia sido avaliada como positiva pelos pais enquanto os filhos consideram ter havido uma redução desta competência, verificando-se o mesmo no que diz respeito ao envolvimento. Estes resultados levam-nos a ponderar sobre a pertinência de considerar as várias percepções dos estilos educativos, sendo de particular interesse avaliar a percepção dos filhos das práticas educativas parentais (Montadon, 2005). Aos olhos dos filhos os pais passaram a supervisionar/controlar menos e a envolver-se mais e a dialogar mais com eles o que revela que, na

sua ótica, se efetuou uma mudança indicadora de um estilo parental mais apoiante e menos controlador. Que leitura podemos fazer destes resultados? Terão os pais a percepção corretada das suas competências parentais, ou são os filhos que percebem corretamente as competências dos pais? Existem várias leituras possíveis, senão vejamos:

Os pais podem ter consciência da pertinência de supervisionar e de se envolverem, mas na realidade isso não acontece, ficando-se pela intenção, registando no questionário o que acham que deveriam fazer; os filhos não tomam consciência destas competências dos pais porque acontecem de forma subtil; o que é feito pelos pais com o intuito de supervisionar/controlar, não é percebido pelos filhos como tal, já que, se a supervisão/controlar, se concretizada com responsividade, chegam até aos filhos como atos de afeto e desejo de proporcionar bem-estar.

De reter que as refeições em família foi o único indicador a aumentar de forma estatisticamente significativa, embora de novo apenas marginalmente, na opinião das figuras filiais, nas famílias em que uma das figuras parentais (na maioria mais) participou no programa Pais Mais Vezes na Benedita. Sabendo a importância da coesão familiar no desenvolvimento adaptativo das crianças e que essa coesão pode ser analisada, entre outros indicadores, através do número de refeições partilhadas em família, este é mais um resultado que nos deve estimular a continuar.

Também iremos debruçar-nos sobre o nosso quarto objetivo, conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito às Capacidades e Dificuldades dos alunos (filhos das figuras parentais participantes) a partir da percepção e relato dos pais/figuras parentais, das próprias figuras filiais (alunos) e dos professores (diretores de turma desses alunos), comparando-as, simultaneamente, com as mudanças observadas em sujeitos que não participaram em nenhuma intervenção.

As mudanças verificadas em relação à competência social e *as dificuldades comportamentais autopececionadas pelas figuras filiais, percebidas pelas figuras parentais, assim como pelas professoras foram marcadas por alguma disparidade, ou seja, podemos constatar que as várias percepções para além de não serem coincidentes, são frequentemente antagónicas. Dos resultados obtidos importa salientar os estatisticamente significativos, apesar de apenas marginalmente: os alunos, cujas figuras parentais, essencialmente as mães, participaram nos programas, relatam uma redução nas suas próprias dificuldades comportamentais, em ambas as escolas e em ambos os programas, contrariamente ao que se observa nos dos grupos sem intervenção: essa redução é essencialmente acentuada nos alunos da escola da Carreira cujas figuras parentais participaram no programa Parentalidade Sábia; na escola da Benedita essa redução é mais acentuada no programa Pais Mais Vezes.

Quando consideramos a perspectiva das figuras parentais sobre essa mudança nos problemas de comportamento, mais uma vez encontramos diferenças estatisticamente significativas, apesar de

apenas marginalmente, com uma redução acentuada no programa Pais Mais Vezes em ambas as escolas, mas essencialmente na da Benedita, e embora menos acentuada em ambas as escolas no programa Parentalidade Sábia.

Deste modo, embora não se tenha encontrado uma equivalência entre perceções de figuras filiais e parentais quanto aos programas onde ocorre mais mudança e escola, em ambos os tipos de figuras a participação está ligada a uma redução nas dificuldades comportamentais dos alunos, o que sabemos ser, da investigação, um bom preditor de trajetórias adaptativas, incluindo de maior sucesso escolar.

Outro objetivo era, avaliar a satisfação por parte dos participantes nestes programas de Formação Parental com diferentes aspetos relacionados com as intervenções oferecidas.

As famílias consideram-se satisfeitas com os programas e realçam como razões para essa satisfação, para além do bom relacionamento com as dinamizadoras, as mudanças percecionadas relativamente ao seu comportamento parental, às competências parentais adquiridas e a algumas mudanças efetuadas nos seus filhos.

O programa implementado e a transmissão de estratégias permitem-lhe lidar melhor com o seu filho/ a sua filha dado que aprenderam a comunicar mais facilmente com eles, através de técnicas como a escuta ativa as afirmações na primeira pessoa e outros “truques” adquiridos ao longo das sessões de Formação Parental.

Resta-nos constatar em relação à questão da satisfação, que os pais do grupo de intervenção com o programa Pais Mais Vezes da Escola da Carreira são os mais satisfeitos numa visão global do programa, sendo esta diferença estatisticamente significativa. Quais poderão ter sido os fatores que contribuíram para este resultado?

Existem várias hipóteses para explicar este resultado, sendo algumas delas as que se seguem: na escola da Carreira havia já uma longa tradição de implementação de Formação Parental; a dinamizadora do programa Pais Mais Vezes na Carreira era não apenas autora do programa, como tinha já experiência na implementação dos dois programas de formação parental (e por isso no indicador “dinamizador” foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa, com o dinamizador do Pais Mais Vezes da Escola da Carreira a obter os melhores resultados); são também os pais dos alunos da Benedita eram mais velhos de onde podemos explicar que tenham mais dificuldade em os pais percecionarem mudanças positivas.

Pretendia-se ainda com este trabalho recolher informação pertinente para poder apresentar um conjunto de recomendações que possam facilitar a elaboração/implementação de mais e melhores programas de Formação Parental aplicados em contexto escolar.

De acordo com os resultados apurados, os pais revelaram uma grande satisfação nos diferentes parâmetros de avaliação: logística; conteúdo; competências parentais; grupo; mudança

filhos; dinamizador; programa. Por isso consideramos que estes programas com estes conteúdos são adequados e que será de os divulgar de modo a que possam chegar a mais pais em mais escolas. Para tal, é essencial que seja promovida formação junto dos professores para que possam desempenhar o papel de dinamizadores com qualidade e eficácia. Às direções das escolas cabe a sensibilização dos vários intervenientes e a criação de condições logísticas para este efeito. Uma vez criadas condições para a realização sistemática de Formação Parental nas escolas do nosso país, saem todos a ganhar já que teremos: pais mais competentes e mais envolvidos na vida escolar dos seus filhos; professores mais próximos e articulados com os pais dos seus alunos; alunos mais confiantes e com melhores resultados escolares.

Para que tal seja possível urge tomar medidas como algumas referidas pela Diretora da primeira escola intervencionada que afirma *a formação parental devia ser uma prioridade em todas as escolas, fazer parte dos seus Projetos Educativos e planos de melhoria; devia ser valorizada pelos órgãos e estruturas de gestão no sentido de poderem envolver a comunidade, levando-a a querer fazer parte deste processo; deveriam ser criadas condições logísticas - espaços e recursos adequados – sendo que o mais importante são, de facto, os recursos humanos (pessoas e profissionais dedicados, motivados e que tenham disponibilidade para participarem nesta caminhada e aventura de aprendizagem e conhecimento construídos numa relação dialética e interativa); as escolas deviam ter autonomia para definirem o seu “modelo” de formação parental e para lhe poderem alocar os recursos humanos adequados.*

Os pais também deixaram algumas recomendações para a implementação de mais e melhor formação, nomeadamente através da sensibilização das *Associações de Pais que poderiam apoiar iniciativas alargadas a outros pais, com apoio do Conselho Diretivo, professores e porque não, da comunidade?*

Estes relatos, incentivos a fazer mais e melhor formação para pais em contexto escolar, são motivadores e impelem-nos a querer dar continuidade aos projetos em curso. O que poderá então ser feito para melhorar os programas que estão a ser implementados?

Uma hipótese será dar continuidade ao programa Pais Mais Vezes que apresenta mais satisfação junto dos pais e que aparenta promover mais mudanças desejadas nos vários intervenientes. Porém, não podemos esquecer que houve variáveis centrais onde se observaram mudanças significativas positivas também com o Parentalidade Sábia, especificamente a aceitação que os alunos perceberam no Pai e na redução dos problemas de comportamento dos alunos, quer autopececionada, quer na opinião dos pais.

Outra hipótese será então rever a forma como o programa Parentalidade Sábia é implementado, especificamente a formação dos dinamizadores, e procurar ajustá-lo às necessidades do contexto dos nossos pais no nosso país. Lembramos um relato de uma figura parental que

gostaria que os filmes fossem com personagens portuguesas e tratassem os problemas de Portugal, pois assim seria mais parecido com as nossas realidades. Os problemas apresentados no DVD, são comuns a adolescentes em toda a parte do mundo, no entanto, o facto de alguns pais não se conseguirem rever nas famílias apresentadas, pode ter sido uma das desvantagens deste programa. A terceira hipótese, parece-nos a mais interessante. Recorrendo à avaliação de que estamos em posse e tendo em mente as sugestões apresentadas pelos vários intervenientes, reunimos condições para criar um novo programa, que sendo composto pelos pontos mais fortes de ambos os programas, apresenta grandes probabilidades de ser um programa ainda mais eficaz, que vá ainda mais ao encontro das necessidades dos pais, que promova ainda mais bem-estar em todos os intervenientes e contribua, em última análise ainda mais para o sucesso escolar dos nossos alunos.

Quanto ao objetivo de avaliar o potencial da Formação Parental em contexto escolar e da aproximação/colaboração entre estes dois intervenientes este foi o cerne do nosso estudo. Como já referimos várias vezes ao longo desta dissertação, é nosso desejo potenciar a construção de pontes de diálogo/envolvimento entre a escola e a família através da Formação Parental. Vejamos então, através dos depoimentos recolhidos se este objetivo foi atingido, ou não. Começamos por transcrever o ponto de vista da Diretora da Escola da Carreira, que fez questão de partilhar connosco, já que considera que a Formação Parental em contexto escolar *permite melhorar e intensificar a relação escola família, já que os pais que participam passam a olhar a escola numa outra perspetiva e os professores que dinamizam as sessões também ficam com uma outra perspetiva e juntos, pais e professores, passam a conhecer e a compreender melhor os filhos/alunos a fim de poderem melhorar a respetiva educação e ensino; facilita o conhecimento e o entendimento de todos (pais, alunos, professores) pois trata-se de uma aprendizagem conjunta e coletiva; todos têm conhecimentos, competências e experiências que, ao serem partilhadas, possibilitam a reflexão e a melhoria do seu desempenho*. Os depoimentos de algumas mães também vão ao encontro desta ideia e afirmam que *a nível escolar penso que a relação escola-pais, deveria ser mais valorizada; deviam ser criadas mais sessões ao longo do ano; mais formação nas escolas; mais apoios desde o pré-escolar*.

Não só verificamos que é potenciada a construção de pontes entre estas duas instituições, como constatamos que é urgente ouvir o apelo destes pais que reivindicam mais apoio para a concretização deste objetivo, como a ajuda da Associação de Pais, da gestão da escola e inclusive da comunidade. Por sua vez os professores, na voz das Diretoras de Turma também solicitam *maior envolvimento da família na escola* e afirmam que *em contexto escolar, a formação parental é uma forma de aproximação entre os diversos intervenientes: pais, alunos, e professores, assim como uma forma de abordar e fundir métodos que contribuam para o crescimento pessoal e intelectual dos*

alunos. Os pais tornam-se mais participativos na atualidade dos seus educandos, assim como passam a ter uma maior sensibilização para questões educativas.

Um dos resultados mais gratificantes e que confirma o potencial da Formação Parental em contexto escolar, não consta nos quadros, nas grelhas nem nos gráficos deste trabalho. Estamos a referir-nos à gratidão e entusiasmo no rosto das mães e dos (poucos) pais que participaram nos programas, que manifestaram o seu agrado por estas iniciativas e que recomendaram a continuidade da mesma. São vários os relatos que reforçam esta ideia através de expressões como: *adorei!!!*

CONCLUSÃO

Com este estudo foi-nos possível realizar uma viagem por águas agitadas. Navegámos pelo mundo das famílias, com todas as suas mudanças e características do século XXI, passámos pela escola dos nossos dias, também em grandes dificuldades para acompanhar o ritmo vertiginoso das mutações rápidas, encontrando-nos por vezes em rápidos, perto do naufrágio e do risco de morrer afogados. Felizmente, tal não aconteceu, porque há pessoas atentas que de forma preventiva criaram algumas pontes que unem as duas margens e permitem uma passagem em segurança: a Formação Parental.

Com esta imagem, que tem acompanhado o nosso trabalho desde o início, estamos a procurar encontrar uma lógica para o concluir da mesma forma que o começámos. Aproximamo-nos do término e, nesta reta final do nosso trabalho, parece-nos ser pertinente tecer algumas considerações decorrentes da nossa investigação. Procuraremos realçar os resultados que nos parecem mais significativos, tendo em conta os objetivos que nos nortearam.

Porém, antes de procedermos às considerações sobre os resultados obtidos, é chegado o momento de referir algumas limitações do estudo realizado.

A primeira limitação está relacionada com a metodologia utilizada. Tratando-se de um estudo exploratório, cujo objetivo é familiarizar-nos com o fenómeno relativamente desconhecido, que é a Formação Parental em contexto escolar, facilmente podemos concluir que este estudo não pretende dar respostas conclusivas nem permite generalizações. A ausência de aleatorização impede qualquer generalização.

Outros constrangimentos estão relacionados com o número de intervenientes na amostra e com a duração da intervenção. O nosso estudo realizou-se em duas escolas, com um número reduzido de participantes e num espaço de tempo limitado, o que nos deve alertar para a necessidade da realização de futuras investigações mais aprofundadas nesta área que procurem responder à questão da duração e se ela afeta ou não os resultados das intervenções, alargando-o a mais figuras parentais e até incluindo outros contextos escolares, como por exemplo o ensino privado

Outras limitações que temos de referir são; a contaminação dos resultados provocada por a autora do programa Pais Mais Vezes ter sido a sua implementadora na escola da Carreira, assim como do Parentalidade Sábia, e também a sua avaliadora; a menor experiência na aplicação de programas da dinamizadora dos grupos na escola da Benedita; a inexistência de avaliação através de medidas de observação direta (da interação das figuras parentais com as filiais; do comportamento

dos alunos no grupo turma e nos espaços de recreio); a inexistência de um *follow-up* a 1 ano que pudesse evidenciar “efeitos adormecidos” que não se manifestaram aos 6 meses; a incapacidade de termos mais pais (homens) nos nossos grupos; entre outras. Estas limitações devem guiar futuros investigadores e ir mais além e a conduzir estudos que as ultrapassem. É nosso dever e um direito das figuras parentais com filhos que frequentam as escolas portuguesas.

Conscientes, portanto, das limitações do nosso estudo, passaremos agora a destacar os resultados globais da nossa investigação que consideramos mais pertinentes, recordando os objetivos e as questões científicas que apresentámos no início da parte empírica deste trabalho.

Os quatro primeiros objetivos consistiram em conhecer as mudanças potenciadas por duas intervenções diferentes de Formação Parental no que diz respeito ao Comportamento de Educação Parental, na perceção dos pais, aos Estilos Educativos Parentais e Práticas Parentais na perceção dos filhos e às Capacidades e Dificuldades dos filhos seg na perceção das figuras filiais, parentais e dos professores.

Os resultados que obtivemos permitem-nos afirmar que, de facto, ocorreram mudanças em várias variáveis, nos pais que participaram na intervenção e nos respetivos filhos. Foram desenvolvidas algumas competências parentais, foram adquiridas estratégias para uma relação mais positiva entre pais e filhos, foram alteradas algumas práticas parentais, foi potenciada e redução de algumas dificuldades nos filhos e foram estabelecidas relações profícuas com a escola através dos professores/dinamizadores. Muitas destas mudanças são, do ponto de vista estatístico, pouco significativas, mas muito significativas se considerarmos que elas resultam de uma iniciativa inovadora: Formação Parental em contexto escolar. Existem variadíssimos estudos na área da Formação Parental, tendo muitos deles sido citados na parte teórica deste estudo, mas o impacto da Formação Parental quando implementada em contexto escolar é uma área ainda por explorar, principalmente em Portugal.

A grande diferença entre a realização de Formação Parental em instituições de apoio à família, em que estas são sinalizadas e convocadas para a intervenção, e a Formação Parental dinamizada em contexto escolar, está no facto das famílias que participam nesta última chegarem aos grupos de formação através de um convite, portanto, em regime de voluntariado, contrariamente às primeiras. Para além deste pressuposto de voluntariado, de partilha e de convívio, que faz toda a diferença, existe ainda o facto da formação se realizar no espaço escolar. É que, para além de nos interessar potenciar mudanças nos comportamentos parentais e promover o bem-estar entre todos os intervenientes, não queremos perder de vista o nosso grande objetivo de potenciar a criação de pontes entre a escola e a família. A escola deixa de ser vista como o local onde se vai para tomar conhecimento dos resultados escolares e do mau comportamento dos filhos, para ser um local em que se é acolhido e onde o diálogo entre os parceiros e o trabalho colaborativo é constante e

natural. A escola que souber publicitar bem esta iniciativa, que promova formação assídua e satisfatória, tem uma grande batalha ganha. São passos importantes, para que a escola deixe de ser um espaço frequentado pelos filhos, que nada tem a oferecer aos pais, para ser um espaço com que estão familiarizados, onde os pais se sentem acolhidos, apoiados e parceiros na árdua tarefa de educar. Muitos são os estudos que vêm a comprovar que uma boa relação entre a escola e a família, é um excelente contributo para um bom desempenho, sublinhando a pertinência deste nosso objetivo. Exemplos disso são Davies, (1987), Epstein (1987), Marques, (1999), Lima (2002), Silva (2003), que estudaram formas de envolvimento, impacto provocado pelo envolvimento e uma problematização do envolvimento familiar no contexto escolar. Hattie, (2003) comprovou com o seu estudo que o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos tem um efeito relevante no sucesso escolar dos mesmos.

Os depoimentos dos pais nos questionários de perguntas abertas ilustram o quanto esta Formação Parental nas escolas é bem-vinda e até desejada. Estes resultados apontam para uma grande satisfação em relação aos programas e são feitos apelos para a implementação de mais e contínua formação para pais nas escolas.

Outro objetivo desta investigação está relacionado com a satisfação dos pais em relação aos dois programas implementados. De acordo com os resultados estatísticos a satisfação dos pais é bastante elevada em relação a ambos os programas. Foi ainda realizada uma avaliação de satisfação em relação a vários parâmetros dos dois programas, assim como a satisfação geral relativa a cada um deles, permitindo estabelecer uma comparação entre os dois programas. Os resultados indicaram que os pais manifestaram mais satisfação geral relativamente ao programa Pais Mais Vezes, do que em relação ao programa Parentalidade Sábia. Este último programa tem vindo a ser implementado e avaliado há uns anos a esta parte, por investigadores especializados nesta área, tendo os mesmos obtido resultados comprovativos de sucesso. (Gordon & Gaspar, *in preparation*) Por sua vez, o programa Pais Mais Vezes foi submetido a uma avaliação em 2005/2006, mas não foi alvo de estudos mais aprofundados. Tendo em conta os resultados desta avaliação, podemos concluir que o programa criado à medida de um grupo de pais, está bem conseguido, potencia mudanças nas mães, através do treino de competências parentais, potencia a aproximação da família à escola e potencia ainda grandes mudanças na escola. Temos porém de colocar a questão de como se comporta quando aplicado por um dinamizador que não está próximo da autora do programa, nem é aplicado por essa mesma autora no contexto onde tem vindo a ser aplicado há vários anos.

Uma escola receptiva a esta iniciativa passa a ser um local de trabalho articulado entre pais e professores, em que se apoiam mutuamente na tarefa de educadores, em vez de se acusarem mutuamente pelo insucesso dos seus filhos/alunos.

Outro tema que se repete ao longo deste estudo é o sonho. Fomos referindo que queremos fazer parte dum sonho, em que a família do futuro é solidária, fraterna, onde existem a ajuda mútua, laços de afeto e o amor, e em que o excelente desempenho dos educadores/professores transforma o mundo num sítio melhor. Dando continuidade a este sonho, o professor excelente para além de desempenhar o seu papel de forma exímia junto dos seus alunos, deve ainda ser o potenciador de criação de pontes que ligam a escola à família, promovendo na escola a tão desejada Formação Parental.

Recorremos à imagem do “sonho” neste contexto, porque o que estamos a “exigir” do professor não é uma tarefa simples. Num país desgovernado em que baixam os salários, aumenta a carga horária e as responsabilidades dos docentes e se banaliza o seu trabalho, é difícil pedir-lhes que abracem mais esta responsabilidade. Esta dificuldade prende-se com vários fatores. O primeiro problema que se coloca é o da formação específica na área da Formação/Educação Parental. Para que este trabalho de Formação Parental possa ser dinamizado por professores, há que facultar a formação necessária para o efeito, de preferência desde a fase de formação inicial, fazendo esta área parte do currículo dos futuros profissionais. Para os que já estão no terreno, urge o acesso à formação, através de cursos e/ou *workshops* fomentados por especialistas neste campo. Uma vez ultrapassada a questão da formação, surgem dificuldades, tais como, o facto de formação para pais ter de acontecer em horário pós laboral, para que, todos os pais possam participar na mesma. Ora, este tipo de iniciativa não está previsto na distribuição de serviço dos docentes. O professor tem de cumprir os seus tempos letivos com as suas turmas, que são cada vez mais, e, a embarcar nesta aventura, terá de o fazer em regime de voluntariado, na modalidade de atividade extracurricular, em horário pós laboral. Perante o exposto, talvez fosse mais sensato falar de pesadelo em vez de sonho...

É pedir uma enorme tarefa acrescida, sem dúvida, mas também é abraçar um enorme desafio que se revela bastante gratificante. Consideramos que, ultrapassada a carência de formação, as restantes dificuldades também são ultrapassáveis. Para tal, a direção da escola tem de fazer uma gestão criativa dos tempos extra componente letiva, libertando o docente de outras tarefas, grupos de trabalho ou cargos, permitindo-lhe espaço para preparar e dinamizar as sessões com pais. Aliás, se as escolas tivessem autonomia para tal, poderiam alguns docentes, que neste momento são considerados recursos excedentes, que estivessem motivados para este efeito, ser admitidos a formação nesta vertente, permitindo-lhes eventualmente continuar no sistema.

Sem querer escamotear as dificuldades e a sobrecarga que implica assumir este compromisso de caminhar com os pais rumo ao sucesso, podemos garantir que, uma vez motivados e no terreno a trabalhar com os mesmos, a satisfação transmitida por eles é de tal ordem gratificante que compensa o esforço acrescido que esta aventura representa.

É claro que existe sempre a alternativa de serem psicólogos a desenvolver este trabalho nas escolas. Só que, por questões economicistas, o Ministério da Educação nunca coloca psicólogos em número suficiente para dar resposta às inúmeras solicitações, sendo basicamente impossível contar com eles para mais esta tarefa acrescida. No campo das hipóteses, se forem colocados psicólogos em número suficiente nas escolas, estamos perante mais uma solução para dar resposta às necessidades dos pais.

Sendo o trabalho de investigação sempre um trabalho em aberto, e tendo em conta os resultados apurados, consideramos pertinente a realização de mais estudos que permitissem aprofundar:

- a eficácia de cada um destes programas avaliada através de RCT (*randomized controlled trials*) em Portugal e em diferentes contextos escolares;

- a eficácia da fusão dos programas “Pais Mais Vezes” e “Parentalidade Sábia”;- a promoção de formação parental regular nas escolas;

- a divulgação de boas práticas;

- a sensibilização das direções das escolas para esta temática;

- a formação de professores nesta área.

Tendo em mente as palavras de Weber (2004) que afirmou *um trabalho de formação para pais é de extrema importância, pois implica o melhor desenvolvimento de crianças, que por sua vez serão os pais de amanhã, atingindo inclusive outras gerações*, concluímos esta nossa viagem por “rápidos” sonhando com escolas de excelência, em que os pais de amanhã já encontrem pontes sólidas de diálogo e cooperação entre a escola e a família. Convidamos todos a sonhar este sonho connosco...para que deixe de ser um sonho!

BIBLIOGRAFIA

A

- Aboim, S., (2006). *Conjugalidades em mudança*. Lisboa: Imprensa de Ciência Sociais.
- Abreu-Lima, I., Pratinha, I., (2012). *Avaliação de Intervenções de Formação Parental: uma abordagem qualitativa*. AMAzônica, ISSN-e 1983-3415, Vol. 8, Nº. 1, 2012, págs. 208-243. Retrieved from: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4046907> .
- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A.T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M.F., & Ribeiro dos Santos, M., (2010). *Avaliação de Intervenções de Educação Parental: relatório*. Retrieved from: http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3496&m=PDF
- Abreu, A., (2009). *Relação Escola-Família*. Seminário Escxel. Castelo Branco, 6 de Novembro de 2009 Retrieved from: <http://escxel-cb.org/images/stories/Seminario3/Seminario3-ESCXEL-CasteloBranco.pdf>
- Alarcão, M., (2000). *(des) Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, A., Abreu-Lima, I., Cruz, O., Gaspar, M.F., Brandão, T., Alarcão, M., Ribeiro dos Santos, M., & Machado, J., (2012). *Parent education interventions: Results from a national study in Portugal*. European Journal of Developmental, 9 (1), 135-149
- Almeida, C., (2009). *Relação Escola-Família*. Seminário Escxel. Castelo Branco, 6 de Novembro de 2009 Retrieved from: <http://escxel-cb.org/images/stories/Seminario3/Seminario3-ESCXEL-CasteloBranco.pdf>
- Amado, J., Matos, A., & Pessoa. T., (2009). *Cyberbullying: um novo campo de investigação e de formação*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1 262
- Araújo, M. F., (2011). *Paradoxos da família contemporânea*. Psicologia & Sociedade, 23 (2), 436-437
- Ausloos, G., (1996). *A competência das famílias*. Lisboa, Climepsi Editores.

B

- Barros, J., (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra, Livraria Almedina.
- Barroso, J., (1999). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J., (2009). *Relação Escola-Família*. Seminário Escxel. Castelo Branco, 6 de Novembro de 2009 Retrieved from: <http://escxelcb.org/images/stories/Seminario3/Seminario3-ESCXELCasteloBranco.pdf>

- Bauman, Z., (2004). *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Baumrind, D., (1989). *Rearing Competent Children*. In *Child Development Today and Tomorrow*, Editado por W. Damon. San Francisco: Jossey-Bass Inc. pp. 349-78.
- Baumrind, D., (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95
- Benavente, R., (2008). *Formação Parental. – Interrupção do mau trato e da negligência*. Revista do Instituto de Segurança Social, I.P. Pretextos nº 32. Retrieved from: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/63350/revista_pretextos_32.
- Beresfor, B., Stuttard, L., Clarke, S., Maddison, J., & Beecham, J., (2012). *Managing behaviour and sleep problems in disabled children: An investigation into the effectiveness and costs of parent-training interventions*. Centre for Excellence and Outcomes, C4EO Department of Education, Retrieved from: <http://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/interventionsSum.pdf>.
- Borges, I., (2010). *Qualidade da parentalidade e bem – estar da criança*. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra
- Borgonovi, F. & G. Montt, (2012). *“Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies”*, OECD Education Working Papers, No. 73, OECD, Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Braga, A., (2011). *Estilos parentais dos pais de crianças com perturbação de Hiperactividade e défice de atenção*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia.
- Brennan, L., Burke, K., Roney, S., (2010). *A randomised controlled trial of the efficacy of the ABCD Parenting Young Adolescents Program: rationale and methodology*. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. 2010; 4: 22. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2936870/>
- Byrne, S., Chaves, M., Lopez, M., Quintana, J., Ruiz, B., Suarez, G., (2009). *Programas de Educación Parental*. *Intervención Psicosocial*. Vol. 18, n.º 2, 2009 - Págs. 121-133. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid

C

- Caetano, A., Ferreira, A., Freire I., Freire T., Moreira, M., Silva, A., (2010). *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2010, 23 (2), pp. 119-151

- Chan & Koo, (2010). *Questionário de Estilos Educativos Parentais*. European Sociological Review Advance Access (2010) Volume 0, Number 0, 2010 1–15
- Caixeiro, C., (2011). *A cultura organizacional*. Revista Alentejo Educação – n.º 2 (2011)
- Christenson, S., (2004). *The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students*. School Psychology Review; 33, 1; ProQuest Psychology Journals p 83
- Costa, J.A., (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA (1ª ed 1996)
- Costa, H., (2010). *Relação Família/Escola – duas realidades. Uma visão de Ecologia Humana*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- Coutinho, M.,T., (2004). *Apoio à família e formação parental*. Análise Psicológica (2004), 1 (XXII): 55 – 64
- Cruz, O., & Barbosa Ducharne, M. A., (2006). *Intervenção na Parentalidade - o caso específico da Formação de Pais*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación , 11-12, 295-309.
- Cruz, O., Custódio, S., Alves, D., (2010). *Concepções de parentalidade: o ponto de vista das crianças*. In A. Almeida et al. (Eds.) *Intervenção com crianças, jovens e famílias: Estudos e Práticas*. Coimbra: Almedina
- Cury, A., (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Editora Pergaminho, Cascais

D

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). *Parenting Style as Context: An Integrative Model*. Psychological Bulletin, 113 (3), 487-496.
- Davies, D., (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Davies, D., Marques, R., Silva, P., (1993). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Biblioteca do Educador, Lisboa: Livros Horizonte
- Davies, D., (1994). *Educação e Família*. Inovação –, Vol.7, Nº3, págs.377-389, I.I.E. – Ministério da Educação, Lisboa.
- Dekovic, M., Janssens, J., & van As, N., (2003). *Family predictors of antisocial behavior in adolescence*. Family Process, 42 (2), 223-235.
- Delors, J. & al., (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Retrieved from: <http://www.unesdoc.unesco.org>
- DfES, Children's Services, (2006). *The market for parental and family support services*.

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW72.pdf>

Diez, J., (1994). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora

Diogo, A., Serpa, M., Caldeira, S., Moniz, A., Lopes, M., (2002). *Escola & Pais de Mãos Dadas: um projecto de intervenção educativa*. In Lima, J. (Org.). Pais e Professores: um desafio à cooperação; Colecção em foco, págs. 283-313, Edições Asa, Porto

Diogo, J.M.L., (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Diogo, A., (2010). - *Estratégias de famílias e escolas*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 425-442

Durkheim, E., (1975b). *La famille conjugale*. In E. Durkheim, Textes III (pp.35-49). Paris: Minuit.

Durning, P., (1999). *Éducation Familiale: acteurs, processus et enjeux*. Paris: Puf.

E

Escarameia, B., (2008). *Relação Escola-Família em contextos multiculturais*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve.

Epstein, J., (1987). *Toward a parent involvement: What research says to administrators*. Education and Urban Society, 19(2), 119-136.

Epstein, J. et al., (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & VanVoorhis, F. L. ,(2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. FGV

Esteves, A., (2010). *Estilos Parentais e Coparentalidade: Um Estudo Exploratório com Casais Portugueses*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia

Evans, J., (2007). "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education". Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147461e.pdf>

F

Farias, C., (2002). *A família da pós-modernidade: em busca da dignidade perdida*. Persona: Revista Electrónica de Derechos Existenciales, n. 9, sept. 2002. Retrieved from: <http://www.revistapersona.com.ar/Persona09/9farias.htm>

- Fazendeiro, A., (2000). *O futuro da Educação em Portugal. Tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. CGEE. Ministério da Educação. Lisboa
- Ferreira, L., (2008). *Co-construir o tempo: a valiação de um curso de formação parental e parentalidade masculina positiva em contexto de risco*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ferry, L., (2008). *Famílias – amo-vos*. Mafra: Temas e Debates
- Fine, M. J., & Henry, S. A., (1989). *Professional issues in parent education*. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education. Contemporary Perspectives* (Preface and pp. 3-20). California: Academic Press, Inc.
- Fonseca C., Carvalho C., (2011). *Manual Técnico Projeto Nós & os Laços*. Coimbra. Retrieved from: <http://noseoslacos.files.wordpress.com/2011/12/capa-e-indice-manual-tc3a9cnico.pdf>
- Formosinho, J., Machado, J., (2008). *Currículo e Organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008

G

- Garcia, N., (2012). *Educação parental: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a educação ambiental*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade Federal do Rio Grande.
- Garcia, F., Gracia, E., (2009). *Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families*. *Adolescence*, Vol.44, nº 173, 2009. Libra Publishing, Inc., 3089C Clairemont Dr., PMB 383, San Diego
- Gaspar, M., F., (2001). *Parenting Practices and Children's Socio-Emotional Development: A Study With Portuguese Community Preschool Age Children*. Retrieved from: <http://www.incredibleyears.com/library/paper.asp?nMode=1&nLibraryID=438>
- Gaspar, M., F., (2003). *O trabalho com pais na prevenção do comportamento antissocial* [Parenting intervention and prevention of antisocial behavior]. In I.Alberto et al. (Orgs). *Comportamento Anti-Social: Escola e Família*. Coimbra. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, M., F., (2004). *Projeto Mais-Pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gaspar, M., F., (2005). *Educação familiar como intervenção socioeducativa: Porquê, para quem, como e por quem?* *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 61-98.
- Gaspar, M., F., (2010). *Educação parental e prevenção do risco na infância: resposta milagre ou*

- desafio incitador?* In A. Almeida et al. (Eds.) *Intervenção com crianças, jovens e famílias: Estudos e Práticas*. Coimbra: Almedina
- Gaspar, M., F., (2012). *No abismo da procura de uma “resposta milagre” para a(s) família(s)*
Retrieved from: <http://barometro.com.pt/archives/556>
- Giddens, A., (2003). *Transformação da intimidade, a sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Editora Unesp
- Gomide, P., (2003). *Estilos parentais e comportamento anti-social*. In A. Del Prette e Z. Del Prette. (2003). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Editora Alínea.
- Gomide, P., Sampaio, I., (2006). *Inventário de estilos parentais (iep) – Gomide (2006) percurso de padronização e normatização*. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 25, n. 48 p. 15-26, 2007.
- Goodman, R., (1997). *The strengths and difficulties questionnaire: A research note*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586.
- Gordon, D. A., (2000). *Parent training via CD-ROM: Using technology to disseminate effective prevention practices*. *The Journal of Primary Prevention*, 21(2), 227-251.
- Gordon, D. A., (2004). *Parenting wisely. Program workbook teenagers (UK)*. Parenting wisely UK version (second edition) Family Works, Inc.
- Gordon, D. A., Feil, E., Waldron, H., Jones, L. Widdop, C., (2011). *Development and Pilot Testing of an Internet-based Parenting Education Program for Teens and Pre-Teens: Parenting Wisely*.
Retrieved from:
http://www.familyworksinc.com/files/8913/4377/7151/Internet_Parenting.pdf
- Gordon, D. & Gaspar, M., (in preparation). *O programa Parenting Wisely em Portugal*.
- González, R., Ruiz, B., (2007). *Assessing parents’ satisfaction with their parental role for a more effective partnerships between families and schools*. *International Journal about Parents in Education*. 2007, Vol..1, No. 0, 21-29
- Gordon, T., (1970). *Eficácia na Educação dos Filhos*. Lisboa: Editora Encontro.
- Graça, A., (2012). *Escola-Família: A Educação em Rede*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica da Lisboa
- Grácio, A., (2009). *Relação Escola-Família*. Seminário Escxel. Castelo Branco, 6 de Novembro de 2009.
Retrieved from:
<http://escxelcb.org/images/stories/Seminario3/Seminario3ESCXELCasteloBranco.pdf>
- Gregório, R., (2012). *Olhar de pais sobre a relação escola/família*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.

H

Hargreaves, A., (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Mac Graw Hill. Lisboa

Hattie, J., (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australia Council for Educational Research. Retrieved from:

http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf

Hutmacher, W., (1992). *A escola em todos os seus estados*. In: NÓVOA, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, p. 45-76, 1992.

K

Kacir, C., Gordon D., (1998). *Parenting Adolescents Wisely: The Effectiveness of an Interactive Videodisk Parent Training Program in Appalachia*, In press, *Child and Family Behavior Therapy*

Kellerhals, J.; Pierre, Y e Lazeg, E., (1989). *Microsociologia da Família*, Mem Martins, Edições Europa América.

Kohn, A., (1991). *Caring Kids. The Role of the Schools*. Phi Delta Kappan. March 1991 Retrieved from: www.alfiekohn.org

Kohn, A., (2009). *Parental Love with Strings Attached*. Slightly expanded version of the published article, which was titled "When a Parent's 'I Love You' Means 'Do as I Say.'" *New York Times*, September 15, 2009

Kroth, R., (1989). *School-Based Parent Involvement Programs*. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education. Contemporary Perspectives* (pp. 119-144). California: Academic Press, Inc.

Kumpfer, K.L., (1999). *Strengthening America's Families: Exemplary Parenting and Family Strategies for Delinquency Prevention*. U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenil Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from: <http://www.strengtheningfamilies.org/html>

J

Jackson, C., Henriksen, L. & Foshee, V., (1998). *The authoritative parenting index: Predicting health risk behaviors among children and adolescents*. *Health Education and Behavior*, 25, 319-337.

Justino, D., (2009). *Relação Escola-Família*. Seminário Escxel. Castelo Branco, 6 de Novembro de 2009 Retrieved from:

<http://escxelcb.org/images/stories/Seminario3/Seminario3ESCXELCasteloBranco.pdf>

L

- Lagges, M., & Gordon, D., (1999). *Use of an Interactive Videodisk Parent Training Program for Teenage Parents*. *Child and Family Behavior Therapy* 21(1):19–37
- Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (1999). *Diário da República – I Série – A*, nº 204, de 1 de Setembro de 1999, 6115-6132.
- Leitão, M., (2009). *Relação Escola-Família*. Seminário Escxel. Castelo Branco, 6 de Novembro de 2009 Retrieved from: <http://escxelcb.org/images/stories/Seminario3/Seminario3ESCXELCasteloBranco.pdf>
- Lima, J., (1996). *O papel de professor nas sociedades contemporâneas*. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 6 1996 p47-72
- Lima, J., (2002). *A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?* In Lima, J. (Org.). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*; Colecção em foco, págs. 133-170, Edições Asa, Porto.
- Lima, L., (1999). *Construindo modelos de gestão escolar*. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L., & Sá, V., (2002). *A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas*. In Lima, J. (Org.). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*; Colecção em foco, págs. 25-88, Edições Asa, Porto.
- Lima, L., (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas. Prefácio*. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- Loff & Baltazar, (2008). *Comissão para a promoção de políticas de família*. *Revista do Instituto de Segurança Social, I.P. Pretextos_32*. Retrieved from: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/63350/revista_pretextos_32

M

- Maccoby, E.E., & Martin, J.A., (1983). *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. In P.H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4: Socialization, personality, and social development (4th ed., pp. 1-101). New York: JohnWiley.
- Marques, R., (1988). *A prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador
- Marques, R., (1991). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Coleção Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa.
- Marques, R., (1992). *A direcção de turma, integração escolar e ligação ao meio*, Texto Editora, Lisboa.
- Marques, R., (1994). *Educação e Família*, Inovação – Vol.7, Nº3, págs.357-375, I.I.E. – Ministério da

Educação, Lisboa.

Marques, R., (1997). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Lisboa: Edições ASA.

Marques, R., (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa

Marques, R., (1999). *A escola e os pais - como colaborar?* Porto: Texto Editora.

Marques, R., (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Martinez, I., Garcia, J., Yubero, S., (2007). *Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil*.

Psychology Reports, 2007, 100, 731-745

Martins, E., (2008). *Um programa de Educação Parental*. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto superior de Psicologia Aplicada Universidade Nova de Lisboa.

Matos ,A., (2006). *Televisão e Violência (para) Novas formas de olhar*. Edições Almedina

Medway, F. J.(1989). *Measuring the Effectiveness of Parent Education*. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives* (pp. 237-252). California: Academic Press, Inc.

Miller, S., & Ward, J., (1999). *Let's talk parenting*. Newcastle upon Tyne: Pentaxion Limited

Montandon, C., (1993). The role of the child in parent-teacher relations. In F. Smith et al. (eds.), *Parental involvement in education*. Nijmegen (Holanda): ITS.

Montadon, C., Perrenoud, P., (2001). *Entre Pais e Professores, Um diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editores

Montandan, C., (2005). *As práticas educativas parentais e a experiência das crianças*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005 485 Retrieved from <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Mosmann, C., (2007). *A qualidade conjugal e os estilos educativos parentais*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

N

Nóvoa, A., (1995). *As Organizações Escolares em Análise. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspetivas*. Lisboa: Don Quixote

Nyarko, K., (2011). *The influence of authoritative parenting style on adolescents' academic Achievement*. American Journal of Social And Management Sciences,2011, 2(3): 278-282

Nye, B., (1989). *Effective Education and Involvement Models and Programs: Contemporary Strategies for School Implementation*. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives* (pp. 325-344). California: Academic Press, Inc.

O

- Oliveira, C., & Araújo, C., (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27 (1), 99-108, janeiro-março 2010
- Oliveira & César, (2002). *Cruzar Saberes em Educação*. In Atas V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri
- O.C.D.E., (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA
- O.C.D.E., (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Paper number 73. Retrieved from:
[http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2012\)10&docLanguage=En](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2012)10&docLanguage=En)

P

- Popkin, M. H., (1989). *Active Parenting: A Video-Based Program* In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education. Contemporary Perspectives* (pp. 77-98). California: Academic Press, Inc.
- Portugal, S., (2008). *As mulheres e a produção de bem-estar em Portugal*. Oficina do Centro de Estudos Sociais, n.º 319, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra
- Powell, D., (1988). *Emerging directions in parent-child early intervention*. In D. Powell (Ed.), *Parent education as early childhood intervention – Emerging directions in theory, research, and practice. Annual Advances in Applied Developmental Psychology, Vol 3* (pp. 1-22). New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Pushak, R.,(s/d). *Parenting wisely: teen – Group Curriculum: Instructor’s guide*. Retrieved from: <http://www.familyworksinc.com/for-service-providers.html>

Q

- Quingostas, A., (2011). *Um programa de educação/treino parental parentalidade positiva “Pais atentos... Pais presentes”*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa

R

- Rainho, P., (2011). *Uma outra face da escola. Perspetivas: Escola, Identidade e Profissionalismo* EduScience. Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação. V1 2011. Retrieved from: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2157/1664>
- Ramos, M. F., (2008). *Novas Famílias – Um desafio ao exercício da Parentalidade* Revista do

Instituto de Segurança Social, I.P. Pretextos_32 Retrieved from: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/63350/revista_pretextos_32

- Reimão, C., (1997). *A cooperação entre a Escola e a Família*. In P. d'Orey Cunha (Ed.). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora
- Relvas, A., P., (2000). *O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A., P., Alarcão, M., (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora
- Ribeiro, M., (2003). *Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, Braga.
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J., & Reinke, J., (2002). *Positive Psychology for Children. Development, Prevention and Promotion*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 663-675). Oxford: University Press.
- Roldão, M. C., (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora
- Rooke, O., Thompson, M. & Crispin Day, (2004). *School-Based Open Access Parenting Programmes: Factors Relating to Uptake*. *Child and Adolescent Mental Health* Volume 9, nº3 pp. 130-138
- Ruivo, J., (2006). *A escola é um bem não negociável*. O Portal da Educação. Retrieved from: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=D3F0F7F728B4671BE0400A0AB8005E7C&opsel=1&channelid=0>

S

- Sá, V., (2000). *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos, Velhos Deveres?* IV Congresso Português de Sociologia. Retrieved from: <http://www.aps.pt/IVcong-actas>
- Sá, V., (2002). *Profissionalismo docente e participação parental: a problemática do envolvimento dos pais na escola*. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp 355-366
- Sampaio, E. e Felício, P., (1997). *A escola e a família: da dualidade à realidade*. In Noésis, nº. 42, Abril/Junho, pp. 25-27.
- Santiago, Rui A., (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*, Universidade de Aveiro, Aveiro
- Sarmiento, T., (2005). *(Re)pensar a interação Escola-Família*. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 18, nr 001, Braga: Universidade do Minho
- Sarmiento, T., Marques, J., (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. *Revista Interações*, nº 2, pp 59-86 (2006)

- Sarmiento, T., Sousa M., (2010). *Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. Gestão e Desenvolvimento, 17-18 (2009-2010), 141-156
- São Pedro, M.E., Fonseca, M., & Villas-Boas M.A., (2000). *Uma Visão Prospetiva da Relação Escola/Família/Comunidade, Relatório Final*. Lisboa: Edição do Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação
- Segal, D., Chen, P., Gordon, D., Kacir, C., & Gyls, J., (2003). *Development and Evaluation of a Parenting Intervention Program: Integration of Scientific and Practical Approaches*. International Journal of Human–Computer Interaction 15(3):453–67.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: A Introduction*. American Psychologist, 55 (1), 5-14.
- Silva, F., (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária. Comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de mestrado integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf, em 13 de fevereiro de 2012
- Silva, J., M., (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/164/1/Gest%C3%A3o%20e%20lideran%C3%A7a%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas.pdf>
- Silva, M., (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf, em 13 de fevereiro de 2012.
- Silva, P., (1993). *Escola-família: Uma relação armadilhada?* In Ensaios de educação participada (Vol. 11). Santarém: ESE - Instituto Politécnico de Santarém.
- Silva, P., (1994). *Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994 Duas décadas, um balanço*. Educação e Família. Inovação. Vol.7, Nº3, págs.307-355, I.I.E. – Ministério da Educação, Lisboa.
- Silva, P., (1999). *Escola – família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação*. Educação Sociedade & Culturas, n.º 11, 83-108.
- Silva, P., (2001). *Interface escola-família, um olhar sociológico - um estudo etnográfico no 1º ciclo do*

- ensino básico*. Universidade do Porto, Porto.
- Silva, P., (2002). *Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação*. In Lima, J. (Org.). Pais e Professores: um desafio à cooperação; Coleção em foco, págs. 97-128, Edições Asa, Porto.
- Silva, P., (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento
- Silva, P., (2006). *Pais-professores: reflexões em torno de um Estranho objecto de estudo*. Revista Interacções no. 2, pp. 268-290 (2006)
- Silva, P., (2007). *Associações de pais, interculturalidade e clivagem Sociológica: algumas questões*. Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007.
- Silva, P., (2010). *Análise sociológica da relação escola-família*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 443-464
- Simões, M., (2007). *Escola-Família, uma relação em construção...* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar, apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Simões, S., (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. Dissertação de Doutoramento em Ciências Biomédicas, apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto
- Singly, F., (2007). *Sociologia da Família Contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV
- Sousa, J., (2006). *Famílias como projectos de vida: O desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade*. Saber (e) Educar 11, retrieved from <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/10/SeE11juliosousa.pdf?sequence=1>
- Smith, C., (1997). *Developing Parenting Programmes*. National Children's Bureau. UK: Redwood Books
- Spera, C., (2005). *A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement*. Educational Psychology Review, Vol. 17, No. 2, June 2005
- Stoer, S. R., & Cortesão, L., (2005). *A reconstrução das relações escola-família: Concepções portuguesas de "pai responsável"* (I. C. Costa, Trans.). In S. R. S. P.
- Stoer & Silva, (2005). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Coleção Ciências da Educação – Século XXI, Porto Editora, Porto

T

- Torres, A., (2001). *Sociologia do Casamento*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, Z., (2008). *A influência das práticas parentais educativas no desenvolvimento de perturbações*

na infância e adolescência. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Málaga

V

Vieira, C., (2007). *A família como espaço privilegiado de educação não-formal: possíveis desafios a lançar aos pais e às mães*. Revista EX AEQUO, nº 16, 2007

Vieito, M., (2009). *Relação Escola-Família*. Seminário Escxel. Castelo Branco, 6 de Novembro de 2009
Retrieved from:
<http://escxelcb.org/images/stories/Seminario3/Seminario3ESCXELCasteloBranco.pdf>

Villas-Boas, M.A., (2001). *Escola e família*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

W

Wall, K., (1993). *Elementos sobre a sociologia da família em Portugal*. *Análise Social*. vol. xxviii (123-124), 1993 (4.º-5.º),999-1009

Wall, K., Aboim, S., Leitão, M., & Marinho, S., (2011). - OFAP – *Observatório das Famílias e das Políticas de Família*, Relatório 2011, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2012.

Weber, L., Prado, P., Viezzer, A. & Brandenburg, O., (2004). *Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17 (3), pp.323-331

Webster-Stratton, C., (1997). *From parent training to community building*. *Families in Society*; Mar/Apr 1997; 78, 2; ProQuest Psychology Journals pg. 156

Z

Zenhas, A., (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.