

# ASSUMIR O DESAFIO DE UMA PARENTALIDADE POSITIVA. UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

**Cristina Maria Gonçalves Pereira**

[cristina.pereira@ipcb.pt](mailto:cristina.pereira@ipcb.pt)

**Clotilde Alves Nunes Agostinho**

[clotilde.agost@ipcb.pt](mailto:clotilde.agost@ipcb.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESECB), Portugal  
Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento da Infância (CeADIn) da ESECB

**RESUMO:** Na qualidade de profissionais da área da psicologia educacional, temos identificado, ao longo da última década, uma progressiva insegurança e, por vezes, preocupante angústia na vivência e na assunção da função parental. Essa situação reflete-se na preocupação crescente manifestada por parte dos educadores de infância que lidam com crianças que revelam um comprometimento no desenvolvimento social e emocional. De acordo com este cenário, alguns profissionais da educação começaram a utilizar o conceito de indisciplina para traduzir os comportamentos desadequados de crianças entre os 3 e 5 anos, associando muitas vezes esse “rótulo” à utilização indiscriminada do diagnóstico de hiperatividade.

No âmbito da intervenção do Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento da Infância (CeADIn) da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, propomo-nos implementar um programa de inspiração sistémica e ecológica junto de pais de crianças ditas normais e de crianças com necessidades educativas especiais, intitulado *Assumir o Desafio de uma Parentalidade Positiva*. De acordo com o enunciado, o estudo de caso que pretendemos realizar é norteado pelas seguintes questões de investigação:

- A implementação de um programa de Educação Parental de natureza sistémica/ecológica promoverá competências parentais eficazes para o desenvolvimento socio-emocional dos filhos?
- Haverá diferenças entre os resultados obtidos junto dos pais de crianças “normais” e os resultados obtidos junto de pais de crianças com NEE antes e após a implementação do programa?

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências Parentais; Programa de Educação Parental; Desenvolvimento Sócio-Emocional; Abordagem Ecológico-Sistémica.

## **Assume the Challenge of a Positive Parental Role. An Intervention Program**

**ABSTRACT:** As professionals of educational psychology, we have identified over the last decade, a progressive insecurity and sometimes disturbing anguish in living and assuming parental function. This situation is reflected in the growing concern expressed by the kindergarten teachers who deal with children that show a commitment to social and emotional development. According to this scenario, some education professionals started using the concept of indiscipline to translate the inappropriate behavior of children between 3 and 5 years, often associating this “label” the indiscriminate use of the diagnosis of hyperactivity.

We propose to implement a systemic and ecological program with parents of “normal” children and children with special educational needs, entitled *Assumir o Desafio de uma Parentalidade Positiva* under the intervention of the Learning and Development Centre for Children (CeADIn) of Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

According to the statement, the case study we want to achieve is guided by the following research questions:

- The implementation of a parental education program of systemic / ecological nature promote effective parenting skills for socio-emotional development of children?
- There will be differences between the results obtained from the parents of “normal” children and the results obtained from parents of children with special needs before and after the implementation of the program?

**KEYWORDS:** Parenting Skills; Parental Education Program; Socio-Emotional Development; Ecological -Systemic Approach.

## Introdução

No âmbito da intervenção do Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento da Infância (CeADIn) da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, recebemos frequentemente solicitações no sentido de dar resposta a um problema que é considerado premente pelos pais que assumem a sua incapacidade de educar (“não faço nada dele(a)”... “que devo fazer quando ele(a) se recusa a obedecer?”) e pelos educadores que, mesmo sem quererem culpabilizar os pais, percebem que é necessário intervir com urgência se quisermos contribuir para a promoção de um desenvolvimento socio-emocional adequado e para a construção de uma identidade positiva nas novas gerações.

A identificação da necessidade de intervir o mais precocemente possível junto dos pais e crianças tem encontrado resposta na proliferação de programas de intervenção (Nurturing Program, 1970; The Incredible Years, 1990; Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS, 2001; Program of Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning; Projeto Crescer a Brincar; Em Busca do Tesouro das Famílias, 2010; Espaço de Família, 2011, etc) que visam a promoção de competências emocionais e sociais junto das crianças, dos pais e/ou dos educadores, bem como a construção de uma parentalidade positiva. Muitos desses programas foram criados e desenvolvidos, em 1º lugar, nos EUA, no Canadá e no Reino Unido assumindo, contudo, uma progressiva afirmação no espaço nacional.

De acordo com o enunciado, pretendemos com esta comunicação:

- Refletir sobre os fundamentos e os resultados de alguns dos programas de promoção das competências parentais;
- Apresentar os princípios orientadores e a planificação de um programa de educação parental, de inspiração ecológica e sistémica. Esse programa é dirigido a pais com crianças entre os 3 e os 8 anos, “normais” ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e irá desenvolver-se no âmbito das atividades do CeADIn.

## 1. Marco teórico

### 1.1. Qualidade da Interação Familiar e Desenvolvimento da Criança

Segundo Belsky (1980) e Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento da criança é influenciado por fatores individuais da criança, fatores familiares e outros fatores do meio. Sendo a família o principal contexto no qual as crianças desenvolvem competências que vão adquirindo com o apoio dos adultos de referência, a interação pais-filhos e os cuidados parentais constituem-se como o recurso emocional e cognitivo mais importante para o desenvolvimento emocional, intelectual e comportamental.

Numerosos estudos têm evidenciado que crianças com características interpessoais positivas (auto-estima, autoconceito académico e não académico, competência social e habilidades específicas de empatia e resolução de problemas) têm maior probabilidade de realizar uma trajetória desenvolvimental adequada enquanto que a

ausência destas características é tida como fator de risco, podendo levá-la a apresentar dificuldades de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2005; Dunn, Cheng, O'Connor & Bridges, 2004; Ferreira & Marturano 2002), problemas comportamentais ou emocionais (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Marturano, 2004; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003), entre outros desajustes psicossociais (Bongers, Koot, Ende & Verhulst, 2004; Coley, Morris & Hernandez, 2004).

Na linha do anteriormente enunciado, a influência da qualidade da relação pais-filhos no desenvolvimento das crianças tem sido analisada em numerosas investigações, permitindo perceber que a exposição da criança a práticas parentais inadequadas (conflitos, violência, coerção) ou a baixo envolvimento com o pai ou com a mãe constituem fatores de risco para o seu desenvolvimento, aumentando a vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao ambiente familiar (Ferreira & Marturano, 2002; Gomide, 2003; Marturano, 2004).

Por sua vez, os pais que estabelecem um ambiente familiar acolhedor e que organizam contextos favoráveis para o desenvolvimento da criança estabelecem fatores de proteção diante eventos ameaçadores a que usualmente as crianças estão expostas (Del Prette & Del Prette, 2005; Dessen & Costa, 2005) e permitindo-lhes assumir com progressiva autonomia os desafios do desenvolvimento. Esse ambiente acolhedor prevê um padrão adequado de comunicação (pais que ajudam os filhos a identificarem emoções, que os aconselham, com expressividade emocional positiva e padrões de comunicação adequados), o que, por sua vez, promove uma melhor interação social das crianças com os seus pares e uma menor probabilidade de apresentarem problemas de comportamento (Bohanek, Marin, Fivush & Duke, 2006).

De acordo com Cia, D’Affonseca, Berham (2004) a maioria das crianças classificadas e rotuladas como portadoras de necessidades educativas especiais não apresentam uma excepcionalidade óbvia, embora apresentem dificuldades de aprendizagem ou um percurso de repetência e de fracasso escolar. A literatura aponta vários fatores de risco para o baixo desempenho acadêmico, como o baixo nível socioeconômico na família (Marturano, 2004) ou uma baixa qualidade de interação com os pais quase sempre associada a uma organização do contexto familiar pouco adequada ao desenvolvimento da criança (Flouri & Buchanan, 2003).

Em síntese, a exposição da criança a práticas parentais inadequadas (negligência, conflitos, violência, coerção) ou um envolvimento não estruturado e estruturante com o pai ou com a mãe constituem fatores de risco para o desenvolvimento infantil, aumentando a vulnerabilidade a um percurso de desajustamento pessoal e social.

O exercício da parentalidade assume, assim, um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças. Para tal, é determinante que os pais/mães constituam modelos emocionais adequados, transmitam pensamentos e modelem comportamentos emocionalmente saudáveis e valorizem as especificidades, as características e a autonomia dos seus filhos (Dadam, 2011). Nos últimos anos, tem sido cada vez mais reconhecido o papel de um repertório adequado de competências sociais e emocionais dos pais para uma atuação educacional efetiva junto dos seus filhos e como “correlato da capacidade de ajustamento e resiliência na infância”.

Neste sentido, o Conselho da Europa (s.d.) defendem uma parentalidade positiva assente num conjunto de princípios fundamentais que os pais/mães devem propor-

cionar aos seus filhos, tais como: (1) o sustento (responder às necessidades de amor, carinho e segurança); (2) a estrutura/orientação (proporcionar uma rotina previsível e limites necessários, assente em expectativas claramente definidas, havendo uma orientação clara para o comportamento); (3) o reconhecimento (ouvir e valorizar a criança como indivíduo de pleno direito); (4) a capacitação (melhorar a noção de competência e de controlo pessoal, encorajando pensamento independente); e (5) a educação não-violenta, onde são excluídos castigos corporais e psicológicos.

De acordo com Belsky (1984) a parentalidade é multideterminada e resulta da influência de vários factores, concebidos como subsistemas em interação. Assim, as características da criança (exs: prematuridade, temperamento, necessidades especiais...), as características parentais (personalidade, presença de perturbações psicológicas...) e as características do contexto social (relação conjugal, relações com vizinhos e família alargada...) constituem subsistemas determinantes para o estilo e a assunção do papel paternal. Os aspetos específicos de cada um destes subsistemas e a interação estabelecida entre eles poderão organizar-se como factores de proteção e suporte ou fontes de stresse, condicionando a resiliência ou fragilidade do sistema familiar.

Se o conhecimento construído nas últimas décadas tem validado o contributo fundamental da família para o desenvolvimento cognitivo e socio-emocional de cada ser humano, os contextos ecológicos em que os indivíduos se situam não permitem, muitas vezes, um adequado exercício das funções parentais e maternais. Esta situação tem criado dilemas, conflitos e sentimentos de culpa, pondo, muitas vezes, em confronto os profissionais de apoio social, os educadores/professores e os pais. Para tentar dar uma resposta que permita capacitar os diferentes intervenientes, mas muito particularmente os pais, para a assunção de uma função educativa e uma parentalidade positivas têm sido criados e implementados programas de intervenção.

Apesar dos resultados obtidos não poderem ser analisados de uma forma linear devido à complexidade das variáveis envolvidas e às dificuldades contextuais que têm dominado a vivência social e económica das famílias, os programas de formação parental ou de treino de competências parentais parecem constituir excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação, as competências educativas parentais bem como a autoeficácia no desempenho da função parental (Brites & Nunes, 2010; Cruz & Ducharne, 2006).

## 1.2. Estilos Parentais

Reconhecido que é o papel dos pais enquanto primeiros e principais agentes de socialização da criança, o estudo dos estilos parentais tem vindo a adquirir grande relevância, tanto pelas suas implicações teóricas como empíricas. As investigações neste âmbito, têm revelado que os estilos parentais desempenham um papel determinante no desenvolvimento e na adaptação das crianças e jovens. (Baumrind, 1978, 1991; Cummings et al., 2000; Macoby & Martin, 1983; Lamborn et al., 1991).

Para Darling & Steinberg (1993, p.448), os estilos parentais designam uma constelação de comportamentos padrão e práticas típicas dos pais, que criam um clima de

interação – transversal a diversos contextos e situações – no qual se desenvolvem as relações entre pais e filhos.

Os estilos educativos parentais compreendem, assim, um conjunto de atitudes e práticas relacionadas com questões de poder, hierarquia, apoio emocional e estímulo à autonomia que os pais têm para com os seus filhos e refletem as crenças e os valores que os pais consideram importantes e que tentam transmitir aos filhos através das práticas educativas (Cruz, 2005; Pereira, 2009; Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

Os estudos desenvolvidos por Diana Baumrind (1966, 1971, 1989, 1991) contribuíram significativamente para o debate em torno dos estilos educativos parentais e da relação entre os padrões de estilos parentais e o desenvolvimento e comportamento das crianças. A abordagem tipológica proposta por esta investigadora, conduziu à identificação de três tipos de estilos parentais: autoritário, autorizado e permissivo.

Maccoby e Martin (1983) ao procurarem conciliar a abordagem configuracional de Baumrind com tentativas prévias de definir o comportamento parental a partir de duas principais dimensões, a responsividade e a exigência, apresentaram um esquema de classificação quadripartida de estilos parentais: o apoiante com autoridade, o autoritário, o indulgente e o negligente. O estilo negligente foi, posteriormente, integrado por Baumrind em 1989 e, de acordo com as suas investigações, revelou os piores resultados de todos os padrões, distinguindo-se pela negativa do padrão autoritário e permissivo (Pereira, 2009).

Os pais com um estilo autoritário apresentam elevados níveis de controlo e de restritividade e níveis reduzidos de apoio, envolvimento e comunicação bidirecional. Os pais que adotam este estilo, desencorajam a independência e a individualidade da criança, exercem um controlo psicológico rígido e desvalorizam o diálogo. Procuram influenciar, controlar e avaliar o comportamento e as atitudes dos filhos de acordo com um padrão absoluto, enfatizam a obediência, o respeito pela autoridade, manutenção da ordem estabelecida e favorecem a punição (Baumrind, 1993; Cruz, 2005; Pereira, 2009; Veríssimo & Cardoso, 2013).

Por sua vez, os pais permissivos são pouco punitivos, permitem às crianças regular o seu comportamento sempre que possível e tomar as suas próprias decisões e não incentivam a obediência a padrões comportamentais estabelecidos. São pouco controladores e evitam o uso do poder para atingirem os seus fins. Têm uma atitude tolerante e de aceitação perante os impulsos, desejos e ações da criança e evitam tomar posições de autoridade (Baumrind, 1993; Cruz, 2005; Pereira, 2009; Veríssimo & Cardoso, 2013). Em suma, o estilo permissivo corresponde a um conjunto de comportamentos de afeto e de resposta às necessidades da criança sem que, no entanto, sejam estabelecidas restrições comportamentais (Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

Os pais com uma configuração autorizante, estabelecem padrões firmes de controlo do comportamento dos filhos, adotando uma atitude de confronto quando surgem divergências, mas sem serem restritivos. Encorajam a comunicação aberta e as trocas verbais e partilham as razões das decisões tomadas. Afirmam os seus valores de forma clara e esperam que os filhos cumpram as normas que lhes dizem respeito. Orientam as atividades das crianças de modo racional e estimulam a sua independência e individualidade, sendo simultaneamente afetuosos, calorosos, apoiantes e responsivos. Em síntese, os pais autorizantes conjugam elevados níveis de exigência com envolvimento

e afetividade e promovem um ambiente intelectualmente estimulante para os seus filhos (Baumrind, 1993; Cruz, 2005; Pereira, 2009; Cardoso & Veríssimo, 2013).

O estilo parental negligente ou indiferente é caracterizado por níveis baixos nas dimensões exigência, envolvimento e responsividade. As famílias não são nem exigentes nem afetivas. Os pais não supervisionam o comportamento dos filhos nem dão suporte e ou apoio às suas necessidades e interesses, havendo uma crescente desresponsabilização das suas funções parentais. As crianças apresentam baixa competência e assertividade social, podendo mais facilmente ter problemas de comportamento, como a delinquência (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983).

As investigações levadas a cabo por Baumrind, mostraram que os diferentes estilos parentais não promovem da mesma maneira o desenvolvimento da criança, destacando o estilo autorizado como o melhor preditor do desenvolvimento adaptativo das crianças (Darling & Steiberg (1993). As crianças expostas a um estilo autorizado apresentam um nível mais elevado de auto-estima, auto-confiança, auto-controlo e competência social, melhores resultados escolares e atitudes mais positivas relativamente à educação e menos problemas de internalização e de externalização (Cardoso & Veríssimo, 2013; Cruz, 2005; Pereira, 2009).

Os resultados dos estudos de Baumrind evidenciam que não há diferenças significativas no comportamento dos filhos das famílias permissivas e das famílias autoritárias. Contudo, famílias autoritárias apresentam resultados mais negativos em termos da autoconfiança e as permissivas resultados mais negativos em termos da obediência e adesão a comportamentos desviantes (Pereira, 2009).

### 1.3. Promoção de Competências Parentais: Estratégias, potencialidades e constrangimentos

De acordo com Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar (2012, p. 410) quando se fala em educação parental referimo-nos a uma variedade de intervenções desenhadas com o objetivo primordial de promoção de estratégias parentais positivas e eficazes, capacitando os pais para um melhor exercício da sua parentalidade e otimizando, assim, o desenvolvimento saudável dos seus filhos.

A experiência e a avaliação mais ou menos sistemática que tem sido realizada acerca da eficácia dos programas de promoção de competências parentais ou de educação parental permite-nos afirmar que as intervenções que disponibilizam aos pais formas alternativas e positivas para interagir e comunicar com os seus filhos pode ser útil na prevenção e redução de comportamentos desajustados por parte das crianças (Webster-Stratton, 2007).

Numa meta-análise realizada por Lundhal, Nimer e Parsons sobre programas de educação parental usados para a prevenção secundária do mau trato infantil (2006, referido por Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar, 2012) foi possível identificar resultados promissores já que os pais passaram a ser capazes de lidar de uma forma mais eficaz com os comportamentos desajustados dos seus filhos. Concomitantemente, esses pais começaram a manifestar mais expressões de afeto e a diminuir a utilização de estratégias de regulação coercivas, manifestando uma maior auto-confiança na assunção do papel parental e menos emoções negativas como raiva, cólera ou stresse. Destacamos

este último aspeto pela importância que o aumento da auto-confiança e do bem estar no desempenho do papel parental poderão assumir, pelo menos a curto e médio prazo, para a amplificação e estabilização da mudança dos comportamentos parentais, potenciando a assunção de uma parentalidade positiva (Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar, 2012).

No mesmo sentido, um estudo realizado por Abreu-Lima et al (2010) sobre a avaliação das intervenções de educação parental em Portugal, com um protocolo de avaliação quantitativa e qualitativa, realizada em três momentos: antes da intervenção (pré-teste), após a intervenção (pós-teste) e um ano após a conclusão dos programas (seguimento) permitiu identificar mudanças positivas já que os pais envolvidos manifestavam uma maior consciência crítica sobre as suas práticas educativas e reconhecimento da importância de estabelecer uma dinâmica relacional e interativa no sentido de uma parentalidade positiva e respeitadora da identidade e tempo da criança. No entanto, apesar das mudanças positivas no desempenho do papel parental, os autores são cautelosos na análise dos resultados chamando a atenção para a persistência de comportamentos e práticas parentais inadequados e resistentes à mudança.

Por sua vez, um artigo de Camilo e Garrido (2013) descreve e analisa, numa perspectiva comparativa, programas de formação parental implementados no espaço nacional (Portugal) junto de famílias em situação de risco. A análise dos catorze programas selecionadas foi realizada de acordo com os seguintes parâmetros:

Objetivos, suporte teórico, dinamizadores, público-alvo, metodologias de avaliação, estratégias de intervenção e resultados e, de acordo com essa organização, passaremos a destacar alguns aspetos que consideramos mais relevantes para o objetivo desta comunicação:

- **Fundamentação teórica:** A maioria dos programas analisados fundamentam a sua intervenção nas teorias ecológicas e sistémicas (Belsky, 1993; Bronfenbrenner, 1979) e nos modelos cognitivo-comportamentais;
- **Dinamizadores:** Maioritariamente Psicólogos e/ou Assistentes Sociais;
- **Público-alvo:** Os programas são, de uma forma geral, destinados a famílias em risco psicossocial, verificando-se, contudo, alguns destinados a famílias ditas normativas, apresentando ou não dificuldades no exercício da sua parentalidade. Neste caso, os programas visam intervir preventivamente;
- **Estratégias:** A este nível, prevalecem as sessões temáticas em grupo, com utilização de métodos expositivos, geralmente com periodicidade semanal;
- **Metodologia de avaliação:** Os programas analisados utilizam maioritariamente metodologias de avaliação pouco estruturadas e sistemáticas. Camilo e Garrido (2013) salientam a escassez de designs experimentais ou quasi-experimentais.
- **Resultados:** Refere-se que apesar de, na sua maioria, as famílias terem revelado “elevado índice de satisfação com os programas, torna-se difícil avaliar o impacto da intervenção nas competências das famílias (p. 257). Apesar da falta de rigor no controlo da maioria dos resultados obtidos, destacam-se três programas que evidenciam eficácia interventiva: Projeto Escola de Pais (Pacheco et al., 2011), Nova\_Mente (Vaz et al., 2011) e SAFER (Dinis et al., 2011).

De acordo com o exposto, se consideramos que o investimento na implementação de programas de educação parental é pertinente e capaz de gerar dinâmicas positivas de mudança é também essencial organizar programas que contemplem metodologias de avaliação dos resultados com evidências empíricas, para além de mecanismos de monitorização a médio prazo. Assumindo uma perspectiva ecológica e sistémica, pensamos ser importante envolver no programa outros intervenientes que não apenas os pais, nomeadamente as crianças e os educadores.

## 2. *Assumir o Desafio de uma Parentalidade Positiva: Um Programa em Construção*

### 2.1. *Questões de investigação*

- A implementação de um programa de Educação Parental de natureza sistémica/ecológica promoverá competências parentais eficazes para o desenvolvimento socio-emocional dos filhos?
- Haverá diferenças entre os resultados obtidos junto dos pais de crianças “normais” e os resultados obtidos junto de pais de crianças com NEE antes e após a implementação do programa?

### 2.2. *Metodologia: Estudo de caso*

### 2.3. *Esquema estruturante e metodológico do programa*

#### ***Objetivos:***

- Contribuir para o desenvolvimento de competências parentais;
- Promover a auto-perceção de competências parentais positivas, tendo como base a identificação das forças e recursos das famílias;
- Melhorar a organização e a resiliência familiares;
- Promover a implementação de estratégias adequadas ao desenvolvimento sócio emocional das crianças;
- Diminuir os comportamentos desadequados e aumentar os comportamentos pró sociais das crianças, em contexto familiar e escolar;

#### ***Enquadramento teórico:***

- Modelos ecológico e sistémico; Teorias sócio-construtivistas; Teoria da Aprendizagem Social.

#### ***Público-alvo:***

- Famílias de crianças ditas normais e/ou com crianças com necessidades educativas especiais, entre os 3 e os 8 anos.

***Estratégias metodológicas:***

- Realização de doze (12) sessões – as 6 (seis) primeiras sessões terão periodicidade semanal e as restantes sessões decorrem com uma periodicidade quinzenal. Esta organização temporal tem como objectivo, num primeiro momento, um trabalho intensivo de consciencialização de parâmetros, princípios e modos de atuar subjacentes a uma parentalidade positiva. O facto da 2ª parte do programa decorrer de uma forma mais espaçada no tempo, visa uma experimentação e apropriação progressiva desses processos, bem como um trabalho de suporte e monitorização por parte dos dinamizadores do programa.
- Está previsto que, paralelamente, seja desenvolvido um trabalho de articulação com os educadores/professores na observação de mudanças comportamentais nas crianças. Estes técnicos, sem participarem directamente nas sessões, serão informados sobre os seus princípios e objetivos.
- As sessões organizam-se em atividades temáticas de formação parental, incluindo atividades de auto-conhecimento, valorização pessoal e familiar e estratégias de promoção de competências sócio emocionais. Está prevista a utilização de vídeos, histórias, nomeadamente histórias infantis e a construção de dilemas como material de base para análise e reflexão dos intervenientes.
- Dinâmica de grupo e role-play; Exploração e ensaio de competências, seguidos de análise e reflexão.
- Princípios orientadores: Estabelecimento de relações apoiantes, não culpabilizantes e que visam dar suporte às perspectivas, experiências e conhecimentos das famílias envolvidas; incentivo à auto-confiança, reforço da iniciativa pessoal e do envolvimento num processo de desenvolvimento pessoal e parental; promoção de uma comunicação assertiva.
- Está prevista a possibilidade de poder ser desenvolvido um trabalho de suporte individualizado às famílias, ao longo e/ou após a implementação do programa.

***Metodologia de avaliação do Programa:***

- O Programa “Assumir o Desafio de uma Parentalidade Positiva” organiza-se como um estudo de caso que utiliza técnicas de cariz qualitativo, nomeadamente notas de campo, entrevistas e grelhas de observação concomitantemente com instrumentos de natureza quantitativa. Assim, no início (pré-teste) e no final (pós-teste) do Programa está prevista a avaliação das competências parentais através do *Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP)*, adaptado para a versão portuguesa por Carapito, Pedro e Ribeiro (2007).
- Será também construído um questionário para ser preenchido pelos pais, no início do processo, com o objetivo de identificar as expectativas face ao Programa, bem como outro questionário para, no final, ser avaliado o grau de satisfação e a perceção das mudanças ocorridas a nível da auto-confiança dos pais, comportamento das crianças e das práticas parentais.
- As dinamizadoras do programa irão recorrer a um diário das sessões e construir ou adaptar o material a ser utilizado nas sessões.

- No sentido de monitorizar as mudanças ocorridas nos comportamentos das crianças em contexto escolar serão utilizadas entrevistas aos profissionais envolvidos, eventualmente, complementadas pelos dados obtidos através de grelhas de observação construídas para o efeito.

## Bibliografia

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental – Relatório 2007-2010*. FMH, Universidade Técnica de Lisboa, FPCE, Universidade do Porto, FPCE, Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, ESE, Instituto Politécnico do Porto.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *New direction for child development: Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Bohanek, M.; Marin, K.; Fivush, R., & Duke, M. (2006). Family Narrative Interaction and Children's Sense of Self. *Family Process*, 45(1), 39-45.
- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Bongers, H.; Koot, H.; Ende, J. & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development*, 75(5), 1523-1537.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: University Press.
- Camilo, C. & Garrido, M. (2013). Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão. *Análise Psicológica*, 3(XXXI), 245-268.
- Cardoso, J. & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), 393-406.
- Coley, R.; Morris, J. & Hernandez, D. (2004). Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristics as added risks. *Child Development*, 73(3), 948-965.
- Coutinho, I.; Seabra-Santos, M. & Gaspar, F. (2012). Educação parental com famílias maltratadas: Que potencialidades? *Análise Psicológica*, 4(XXX), 405-420.

- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cummings, E., & Cumming, J. (2002). Parenting and Attachment. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol.3. Practical issues in parenting* (pp. 35-58). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Dessen, M. & Costa, A. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED.
- Dunn, J.; Cheng, H.; O'Connor, T. & Bridges, L. (2004). Children's perspectives on their relationships with their nonresident fathers: Influences, outcomes and implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 553-566.
- Ferreira, M. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Lamborn, S. D., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbush, S., M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Maccoby, E. E., & Martin, J., A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent – child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol.4. Socialization, personality and Social development, pp.1 -101). New York: Wiley.
- Marturano, E. M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In E. Mendes, M.Almeida & L.Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.159-165). São Carlos: EDUFSCar.
- Miguel, I., Valentin, J.& Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação Portuguesa do Parenty Styles and dimensions Questionnaire – Short Form. *Psychologica*, 51, 169-188.
- Pereira, I., A. (2009). *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento: estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevanato, I.; Loureiro, S.; Linhares, M. & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Webster-Stratton, C. (2007). Tailoring the Incredible Years Parent Programs according to children's developmental needs and family risk factors. In J. M. Briesmeister & C. E. Schaefer (Eds.), *Handbook of parent training: Helping parents prevent and solve problem behaviors* (3rd ed., pp. 305-344). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.