



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

EFEITOS DE CURTO E MÉDIO PRAZO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL DESENVOLVIDO NA  
REGIÃO CENTRO DE PORTUGAL

**EFEITOS DE CURTO E MÉDIO  
PRAZO DE UM PROGRAMA DE  
EDUCAÇÃO PARENTAL  
DESENVOLVIDO NA REGIÃO  
CENTRO DE PORTUGAL**

Cristina Maria Nunes Santos  
Guimarães

2022



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## EFEITOS DE CURTO E MÉDIO PRAZO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL DESENVOLVIDO NA REGIÃO CENTRO DE PORTUGAL

Cristina Maria Nunes Santos Guimarães

### Monografia

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Emília Martins e Professor Doutor Francisco Mendes

2022

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Cristina Maria Nunes dos Santos Guimarães nº 11193 do Curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, declara sob compromisso de honra, que a Dissertação é inédita e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 12 de novembro de 2022

O aluno,

*Cristina Maria Nunes Santos Guimarães*

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração e a boa vontade daqueles a que agora me refiro. A todos os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Emília Martins e ao Professor Doutor Francisco Mendes por todo o apoio e estímulo que me deram, pela disponibilidade, por todas as críticas construtivas, por todos os incentivos e pela orientação.

Um agradecimento especial a todos os docentes do curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, que sempre se mostraram disponíveis para me apoiar em qualquer situação, orientação ou apoio.

Agradeço à autora do programa “Em busca do tesouro das famílias”, Dr<sup>a</sup> Ana Melo, pela disponibilidade.

Agradeço a todos os pais e crianças que participaram na implementação do programa. Obrigada pela partilha de experiências que permitiram o crescimento do grupo de trabalho e pela amizade que ficou para a vida.

Agradeço à minha família, por todo o apoio e incentivo, em especial aos meus filhos Inês e Pedro pelo adiar da hora dos mimos e brincadeiras.

Ao meu pai por ter caminhado sempre de mão dada comigo. Vives no meu coração!

A uma pessoa especial que esteve sempre ao meu lado durante a realização deste trabalho.

À minha amiga, não de sempre, mas para sempre, Paula Pereira por todas as palavras de incentivo, pelo carinho e pela amizade.

Aos meus colegas e amigos, Cátia Ferreira, Cláudia Marques, João Clara, José Moura e Manuela Albuquerque por terem sempre acreditado em mim.

## RESUMO

A educação parental surge como um campo emergente e fundamental na resposta aos problemas que os pais, atualmente, enfrentam na educação dos seus filhos. Focaliza-se nos pais, visando a mudança das suas interações com os filhos, com a finalidade de os tornar mais eficazes na promoção do desenvolvimento e adaptação da criança/adolescente. A intervenção na parentalidade apresenta-se sob diversas modalidades, formatos e contextos e baseia-se em distintos pressupostos teóricos. Neste contexto, os programas de educação parental constituem um recurso devidamente estruturado que disponibiliza aos pais, educadores e famílias um variado leque de ferramentas e estratégias que possibilitam um melhor desempenho da sua função parental, desenvolvimento e satisfação das necessidades das crianças. Com este estudo, de carácter quantitativo, pretende-se perceber qual o impacto que a participação no programa de educação parental Em Busca do Tesouro das Famílias teve nos participantes. A investigação baseou-se na recolha de dados em três momentos diferentes (antes da frequência do programa, no *terminus* do programa e quatro anos após a conclusão do mesmo), através da aplicação dos instrumentos recomendados pela autora do programa. De acordo com os resultados obtidos neste estudo, pode-se dizer que na generalidade o programa de educação parental “Em busca do tesouro das famílias”, teve um impacto positivo nos participantes, pois é possível observar que quatro anos após a conclusão da frequência do programa, há competências que se evidenciam como adquiridas e consolidadas. Não obstante, é possível verificar pelos resultados obtidos nos três momentos que há competências que apresentam uma tendência negativa no último momento avaliado o que nos leva a refletir sobre a necessidade do cumprimento da duração do programa conforme sugerido pela autora, que prevê um *follow-up*, desejável, até um ano após a intervenção.

**Palavras-chave:** Parentalidade; Educação Parental; Programas Educação Parental

## **ABSTRACT**

Parental education appears as an emerging and fundamental field for the answer to the problems that parents currently face in their children's education. Parental education focus are parents, aiming to change their interactions with their children in order to make them more effective in promoting the development and adaptation of the child/adolescent. Intervention in parenting is presented in different modalities, formats and contexts. This is based on different theoretical assumptions and objectives, mobilizing multiple training strategies, assuming different formats and contexts. Thus, parental education programs are a properly structured resource that provides parents, educators and families with a wide range of tools and strategies that enable a better performance of their parental role, development and satisfaction of children's needs. With this quantitative study, the aim is to understand the impact that participation in the parental education program "Em Busca do tesouro das Famílias" had. This investigation was based on collecting data in three different moments (before attending the program, at the end of the program and four years after its conclusion), through the application of instruments recommended by the author of the program. According to the results obtained in this study, it can be said that, in general, the parental education program "Em Busca do Tesouro das Famílias" had a positive impact on the participants, as it is possible to observe that four years after completing the frequency of the program, there are competences that are evident as acquired and consolidated. Nevertheless, it is possible to verify from the results obtained in the three moments that there are competences that present a negative tendency in the last evaluated moment, which leads us to reflect on the need to comply with the duration of the program as suggested by the author, who foresees a follow-up, desirable, up to one year after the intervention.

**Keywords:** Parenting; Parental Education; Parental Education Programs

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. FAMÍLIA E PARENTALIDADE.....	3
1.1. A família como pilar das relações saudáveis .....	3
1.2. Parentalidade .....	5
1.3. Práticas Parentais .....	6
1.4. Estilos Parentais.....	8
1.5. Parentalidade Positiva.....	11
2. EDUCAÇÃO PARENTAL .....	13
3. PERSPETIVAS TEÓRICAS NO DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMASDE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARENTAL.....	17
4. EVIDÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARENTAL EM PORTUGAL.....	20
5. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL “EM BUSCA DO TESOURO DAS FAMILIAS” .....	21
CAPÍTULO II - PLANO DE INVESTIGAÇÃO .....	23
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	23
1.1. Problema 23	
1.2. Hipóteses 24	
2. METODOLOGIA.....	24
2.1. Definição e Operacionalização das Variáveis .....	24
2.2. Amostra .....	25
2.3. Caracterização dos Participantes .....	25
2.4. Instrumentos .....	26
2.5. Procedimento .....	28
2.6. Técnicas Estatísticas e Grau de Confiança .....	29
3. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO .....	29
3.1. Análise dos Resultados .....	29
3.1.1. Escala de Comunicação Familiar .....	29
3.1.2. Escala de Satisfação Familiar .....	31
3.1.3. Escala de Reações às Emoções Negativas e Construtivas dos Filhos .. .....	32
3.1.4. Escala de Práticas Parentais .....	33
3.1.5. Escala de Forças Familiares.....	35
3.1.6. Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades (versão pais) .....	36
3.1.7. Escala das Forças Globais Familiares/Resiliência .....	38

CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
ANEXOS .....	46
1. DISTRIBUIÇÃO DOS TEMAS E COMPONENTES AO LONGO DAS 21 SESSÕES.....	47
2. FICHA DE CARATERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DA CRIANÇA.....	52
3. CONSENTIMENTO INFORMADO .....	53
4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS.....	54

## **LISTA DE SIGLAS**

CLDS 3G – Contratos Locais de Desenvolvimento Social

Terceira GeraçãoPET – Parent Effectiveness Training

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Análise descritiva dos resultados obtidos na escala de comunicação familiar (hipótese 1) .....	30
Figura 2 - Análise descritiva da escala de satisfação familiar (hipótese 2).....	31
Figura 3 - Análise descritiva da escala de reações negativas e construtivas dos filhos (hipótese 3) .....	33
Figura 4 - Análise descritiva da escala de práticas parentais (Hipótese 4).....	35
Figura 5 - Análise descritiva da escala de forças familiares (hipótese 5) .....	36
Figura 6 - Análise descritiva do questionário de avaliação das capacidades e dificuldades (hipótese 6).....	38
Figura 7 - Análise descritiva da escala de força global da família/resiliência (hipótese 7).....	39

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Sistematização dos estilos parentais face à exigência e responsividade (Maccoby e Martin, 1983).....	11
Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica dos pais.....	26
Tabela 3 - Caracterização sociodemográfica relativa aos filhos.....	26
Tabela 4 - Análise descritiva e inferencial da hipótese 1 .....	30
Tabela 5 - Análise descritiva e inferencial da hipótese 2 .....	31
Tabela 6 - Análise descritiva e inferencial da hipótese 3 .....	32
Tabela 7 - Análise descritiva e inferencial da hipótese 4 .....	34
Tabela 8 - Análise descritiva e inferencial da hipótese 5 .....	36
Tabela 9 - Análise descritiva e inferencial da hipótese 6 .....	37
Tabela 10 - Análise descritiva e inferencial da hipótese 7.....	39

## INTRODUÇÃO

A formação parental enquanto forma de intervenção socioeducativa tem sido alvo de um interesse crescente, quer a nível internacional, quer a nível nacional.

As profundas mudanças ocorridas na estrutura social, no seio da família e na escola, são fatores que têm potenciado o desenvolvimento de ações de intervenção neste domínio. Há, nos dias de hoje, uma tomada de consciência dos desafios inerentes ao desempenho das funções parentais, o que tem servido de estímulo na procura de respostas e apoio aos intervenientes neste difícil processo de educar (Simões, 2013).

A educação parental, realizada de forma sistemática, possibilita respostas aos pais quando enfrentam dificuldades, proporcionando a discussão e aprendizagem de “formas de comunicar e de ensinar apoiadas em conhecimentos psicológicos e pedagógicos científicos e na motivação e voluntarização de mães e pais para adaptarem e mudarem as suas estratégias educativas num sentido mais adequado e eficaz” (Marujo, 1997, p. 131 cit. por Martins) favorecendo o bem-estar emocional.

Neste contexto, a participação em programas de educação parental permite que os pais e educadores tenham acesso a recursos e ajudas, que possibilitam adquirir e desenvolver competências e estratégias adequadas ao bom funcionamento da família nas suas diversas dimensões, incluindo o desenvolvimento e crescimento dos seus elementos. Os programas de educação parental oferecem aos pais e educadoras ferramentas para que o exercício das funções parentais promova e fomente a boa relação pais-criança e criança-pais. Ajudam os pais a resolver e/ou minimizar os problemas de comportamento da criança, através de estratégias validadas, proporcionando e privilegiando o pleno desenvolvimento da criança. E não ajudam apenas as famílias com comportamentos desadequados, pois são preventivos e de carácter transversal a qualquer família (Silva, 2010, cit. por Bettencourt, 2017).

O presente trabalho encontra-se organizado em dois capítulos. O primeiro é de natureza teórica onde é feita uma revisão da literatura. No enquadramento teórico-conceptual aborda-se a família como pilar das relações saudáveis, o exercício da parentalidade, as diferentes práticas e estilos parentais assim como a importância do exercício de uma parentalidade positiva. Ainda neste capítulo retratamos a educação parental e a importância da implementação dos programas como estratégia promotora de um bom desempenho da função parental e pleno desenvolvimento da criança. São abordadas, também, as diferentes perspetivas teóricas no desenvolvimento de programas de intervenção em educação parental. Finaliza-se este capítulo com a

apresentação do programa de educação parental “Em busca do tesouro das famílias”, que serve o estudo do presente trabalho.

No capítulo dois, apresenta-se o plano de investigação, onde se realiza uma breve apresentação do estudo, a formulação do problema e das hipóteses. Segue-se a apresentação da metodologia, com a definição e operacionalização das variáveis, a caracterização da amostra, os instrumentos, o procedimento e a definição das técnicas estatísticas. Por fim, são apresentados os resultados, terminando com uma síntese conclusiva.

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. FAMÍLIA E PARENTALIDADE

### *1.1. A família como pilar das relações saudáveis*

“Família é contexto natural para crescer.  
Família é  
complexidade. Família é teia de laços sanguíneos e,  
sobretudo, de laços afectivos.  
Família gera amor, gera  
sofrimento. A família vive-se. Conhece-  
se. Reconhece-se.”  
(Relvas, 2000, p. 9)

A noção de família não é um conceito homogéneo para todas as épocas e culturas, pelo que podemos encontrar diferenças transculturais entre os membros da família, assim como nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo (Nozes, 2018). A família pode ser percebida como um conjunto de pessoas emocionalmente ligadas, que partilham responsabilidades e capacidades sociais, da qual também fazem parte elementos não ligados por traços biológicos, mas que são importantes no contexto relacional do indivíduo (Sampaio, 1984). Para Gimeno (2001, cit. por Martins, 2016), o conceito de família não é único e universal, vai modificando de geração em geração, dependendo da história genealógica de cada família, que vai condicionar o conceito familiar das gerações seguintes. Alarcão (2002, p.37) define a família como sendo

o espaço de vivência de relações afectivas profundas: a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade... Numa trama de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra qualquer família.

A família é a base da identidade pessoal e social, desenvolvendo-se o sentimento de independência e autonomia, que assenta na diferenciação que permite

a consciência de si mesmo como alguém diferente. É fundamental, a família permitir que cada um construa um mundo seu, no interior dos outros e na realidade, e que se estruture em relações organizadoras (Andrade, 2019). De acordo com Prazeres e Souza (2017, cit. por Andrade, 2019), a família é considerada a base da formação da sociedade e da cultura, da evolução individual e do conceito de maturidade emocional, onde a mãe e a família têm um papel crucial nos modelos de transição da entrada de um indivíduo num círculo social. Os pais têm maturidade suficiente para instituir a manutenção da unidade familiar, para que cada criança possa crescer, conquistando uma vida autônoma.

Quando não existe um ambiente saudável na família, os padrões de autoridade alteram-se, sendo a comunicação e a distribuição de papéis funcionais deteriorados. Geram-se, assim, dificuldades no controlo dos sentimentos negativos, propiciando o aparecimento da angústia, da hostilidade e da violência, que, por vezes, acompanham o desenvolvimento da personalidade da criança (Andrade, 2019).

As evidências mostram que a família já não pode ser vista e pensada exclusivamente a partir do modelo nuclear tradicional. Deparamo-nos com a falta de paradigmas explicativos do funcionamento de tal diversidade familiar. A realidade tem criado uma exigência crescente de novas opções de estabelecimento de regras de funcionamento familiar e social, que apoiem estes novos núcleos a seguir cumprindo com a sua função básica de proteção, cuidado e desenvolvimento dos filhos (Wagner & Levandowski, 2008).

Progressivamente, foi atribuída à família uma elevada importância no desenvolvimento e formação da criança a nível biopsicossocial, com ampla responsabilidade dos pais. As práticas têm sido alvo de investigação, visando melhor formação, informação e consequente adaptação ao papel, tendo como principal objetivo a proteção e desenvolvimento da criança (Almeida, 2015).

Parke e Buriel (1998, cit. por Cruz & Ducharme, 2006), propõem um modelo tripartido, para definirem a parentalidade. Segundo os autores, os pais influenciam os filhos através do exercício de três papéis/funções. Estes apresentam-se como instrutores e conselheiros de interação numa base regular, funcionam como monitores e conselheiros delineando padrões de comportamento e colocando exigências e, por fim, são responsáveis pela organização do ambiente em casa e por proporcionar experiências diversificadas que estimulem os filhos, fora de casa.

A Convenção dos Direitos da Criança (1990), indica no seu artigo 27º, que é responsabilidade primordial dos pais e de outros cuidadores garantir, de acordo com as suas aptidões e capacidades financeiras, as condições de vida necessárias para o bom desenvolvimento da criança. É, assim, esperado que os progenitores proporcionem o

são desenvolvimento dos seus descendentes ao nível físico, psicológico e social. De acordo com Barroso e Machado (2010), é seguindo este princípio que a comunidade científica aborda o conceito de “parentalidade” e se desenvolve o estudo dos processos e atividades/tarefas parentais.

## **1.2. Parentalidade**

A parentalidade é um conceito definido por alguns investigadores como uma atividade intencionada, no sentido de garantir a sobrevivência e o desenvolvimento infantil, num ambiente seguro, de modo a socializar a criança e atingir o objetivo de a tornar gradualmente mais autónoma (Maccoby, 2000; Reader et al., 2005, cit. por Barroso & Machado, 2010;).

Segundo Cruz (2005, p.13), a parentalidade é um “conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais [...] junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade”. A parentalidade apresenta-se como “a tarefa mais desafiante e complexa da idade adulta” (Zigler, 1995, cit. por Cruz, 2014, p.107).

Hoghugh (2004, cit. por Marques, 2013) explica a parentalidade como a forma de assegurar a educação e o desenvolvimento da criança. Salienta, também, que as características individuais dos pais podem interferir no objetivo do exercício da parentalidade e na forma como os filhos vão reagir à educação que lhe está a ser transmitida. O autor refere, ainda, que a parentalidade se baseia em diversas práticas que são complexas e modificáveis.

De acordo com Cruz (2005), a parentalidade engloba as cinco funções/papéis exercidos pelos pais, a saber: a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e saúde; a disponibilização de um mundo físico organizado e previsível, com espaços, objetos e tempos que possibilitem a existência de rotinas; a satisfação da necessidade de compreensão cognitiva das realidades extrafamiliares (os pais como intermediários do mundo exterior à criança, devem proporcionar o contacto com o mundo físico e social que a rodeia); a satisfação das necessidades de afeto, confiança e segurança, traduzindo-se estas pela construção de relações de vinculação e, por último, a satisfação das necessidades de interação social da criança e da sua integração na comunidade/meio onde vive.

Segundo Euillet e Zaoche-Gaudron (2008, cit. por Pereira & Alarcão, 2014), a parentalidade deve assentar em três eixos: 1) o cuidador torna-se legalmente

responsável pela sua vigilância, proteção, educação e bem-estar da criança, a partir do nascimento; 2) a parentalidade envolve o que é sentido, experimentado e vivido pelos cuidadores; 3) o exercício da parentalidade é referente a tarefas familiares de cuidado, educação e socialização mas, também, a interações e relações entre cuidadores e a criança.

No exercício da parentalidade, podem pesar motivações positivas ou negativas. As motivações positivas estão ligadas a aspetos emocionais, que integram a relação de amor recíproco entre pais/cuidadores e a criança, a alegria e a felicidade, o orgulho e a possibilidade de cuidar e ensinar. Identificam-se aqui as dimensões sociais, normativas, económicas e biológicas, que potenciam positivamente a parentalidade e que remetem para a necessidade do cumprimento de expectativas sociais ou de afirmação de um estatuto ou identidade social ou de masculinidade e feminilidade (pai ou mãe), bem como o facto da criança poder vir a ser um apoio de sustento para a família (Cassidy & Sintrovani, 2008; Pezeshki et al., 2005, cit. por Guedes et al., 2011). Nas motivações negativas, podem, numa dimensão emocional, identificar-se o congestionamento da autonomia e liberdade individual e conjugal, dos estilos de vida e da carreira profissional (Langdridge et al., 2005, cit. por Almeida, 2015). Assim, a parentalidade acaba por ser um processo de desenvolvimento dos cuidadores, mais do que apenas um papel ou função sendo fruto da maturação psicológica no sentido do que é ser-se cuidador (Pereira & Alarcão, 2014).

O papel da parentalidade é entendido pelo adulto com duplo sentido, quer como um dos papéis mais gratificantes a desempenhar, quer como um desafio, devido às elevadas exigências intelectuais, emocionais e físicas. É um papel que pode ser vivenciado de maneira diferente pelo pai e pela mãe, sentindo-se mais ou menos competentes no seu desempenho (Meunier & Roskam, 2009, cit. por Almeida, 2016).

### **1.3. Práticas Parentais**

As práticas educativas têm sido alvo de vários estudos, quanto ao seu impacto no desenvolvimento social das crianças. Estes estudos mostram que as interações pais-filhos, mediadas essencialmente pelas práticas educativas parentais, estão relacionadas com o desenvolvimento de competências sociais (ex. empatia, a assertividade e a cooperação), assim como com o desenvolvimento de problemas de comportamento externalizante (ex. a desobediência, a agressividade e a oposição/desafio) (Alvarenga & Piccinini, 2007). Com o objetivo de favorecer a socialização dos seus filhos, os pais utilizam estratégias que são definidas pela literatura

como práticas educativas, disciplinares ou de cuidado (Hoffman, 1975,1970,1994, cit. por Pacheco & Hutz, 2009).

Segundo Gomide (2003, cit. por Rodrigues, 2019), o termo “práticas parentais” está relacionado com diversas atitudes dos pais em relação aos filhos, nomeadamente no que diz respeito à monitorização do comportamento social e académico, ao estabelecimento de limites e à demonstração de afeto.

As práticas parentais podem ser positivas ou negativas. Como práticas parentais positivas, encontramos aquelas onde é notório o envolvimento dos pais no cuidado aos filhos. Este envolvimento traduz-se, por exemplo, nas estratégias de comunicação, estratégias de resolução de conflitos e expressão de afeto (Gullifor et al., 2015; Reed et al., 2013, cit. por Rodrigues, 2019). Pesquisas comprovam que famílias que apresentam interações afetuosas, cuidados e limites definidos, contribuem para o desenvolvimento de crianças mais desenvoltas socialmente (Bolsoni-Silva & Marturano, 2008, cit. por Rodrigues, 2019). Como práticas negativas, encontramos a negligência, abuso físico e psicológico, disciplina relaxada e supervisão negativa (Gomide, 2003, cit. por Rodrigues, 2019).

De acordo com Pesce (2009, cit. por Rodrigues, 2019) as práticas parentais que assentam na falta de afeto e atenção, na punição, na negligência e no conflito, são vistas como práticas ineficientes, pois podem fomentar o aparecimento de problemas ao nível do comportamento infantil, principalmente de carácter agressivo.

Segundo Sidman (1995, cit. por Rodrigues, 2019) o recurso a práticas parentais agressivas e coercivas podem levar ao desenvolvimento de várias dificuldades, nomeadamente a ansiedade, a baixa autoestima, a agressividade e a desobediência.

Hoffman (1975,1979, 1994, cit. por Pacheco e Hutz, 2009) divide as práticas educativas parentais em técnicas coercivas e indutivas. Sendo que, ambas têm por objetivo comunicar à criança a vontade dos pais em que ela modifique o seu comportamento, bem como pressionar a criança a obedecer.

As técnicas coercivas são caracterizadas pelo uso de punição verbal ou física, a privação de privilégios e afetos e a ameaça de castigo. Estas, fazem com que a criança controle o seu comportamento em função das reações punitivas dos pais. Além disso, este tipo de técnicas gera emoções fortes na criança, tais como o medo, a raiva e a ansiedade, levando a criança a não compreender a situação nem o motivo pelo qual deve modificar o seu comportamento. Ou seja, ela não adquire a capacidade de compreender as consequências das suas ações (Hoffman, 1975, cit. por Alvarenga & Piccinini, 2001). Assim, as técnicas coercivas não favorecem a internalização dos padrões morais e das regras sociais (Alvarenga & Piccinini, 2001).

Já as técnicas indutivas caracterizam-se por atingir o objetivo disciplinar, isto é,

a criança sabe quais são as implicações do seu comportamento para as outras pessoas, levando-a a compreender os motivos que justificam a necessidade de mudança no seu comportamento. Neste tipo de técnicas há lugar à explicação das regras, princípios e valores, facilitando assim a internalização de padrões morais (Hoffman, 1991, 1994, cit. por Alvarenga & Piccinini, 2007).

A exposição da criança a práticas parentais que envolvem conflitos, violência e coerção ou a existência de um baixo envolvimento dos pais, constituem fatores de risco para o seu bom desenvolvimento, potenciando a vulnerabilidade a acontecimentos ameaçadores externos ao ambiente familiar (Ferreira & Maturano, 2002).

Por sua vez, a existência de um ambiente familiar acolhedor e organizado, além de contribuir para um pleno desenvolvimento da criança, promove o desenvolvimento de fatores de proteção face a eventos ameaçadores a que normalmente as crianças estão expostas, permitindo-lhes responder com uma gradual autonomia aos desafios do seu crescimento (Del Prette & Del Prette, 2005; Dessen & Costa, 2005, cit. por Pereira & Agostinho, 2015).

Em suma, as práticas parentais inadequadas ou um envolvimento não estruturado com os pais, constituem fatores de risco para o pleno desenvolvimento da criança, ampliando a vulnerabilidade a um percurso pessoal e social desajustado (Pereira & Agostinho, 2015). É determinante que os pais promovam modelos emocionais adequados, transmitam pensamentos saudáveis e aperfeiçoem comportamentos, bem como deem valor às especificidades, às características e a autonomia dos seus filhos. (Dadam, 2011, cit. por Pereira & Agostinho, 2015).

#### **1.4. Estilos Parentais**

Darling e Steinberg (1993) definem o estilo parental como um conjunto de atitudes em relação à criança, que lhes são devidamente comunicadas e que, em conjunto, criam um clima emocional no qual estão expressos os comportamentos dos pais. Esses comportamentos incluem tanto os comportamentos específicos, direcionados a objetivos, através dos quais os pais desempenham os deveres parentais, bem como comportamentos parentais não direcionados a objetivos, como por exemplo, gestos, mudanças no tom de voz ou a expressão espontânea de emoção.

Compete aos pais a tarefa de orientar e disciplinar o comportamento dos seus filhos e enquanto alguns o fazem de forma clara e com regras bem definidas, outros ameaçam excessivamente, tornando-se confusos acerca do que pretendem (Portugal, 1998, cit. por Martins, 2016).

Na década de 60, Baumrind elaborou um estudo longitudinal com o objetivo de caracterizar os estilos parentais e conhecer o trajeto do comportamento parental na criança. A autora, pretendia analisar o impacto dos indicadores do comportamento parental nas competências das crianças, inseridas em famílias com rotinas normais (Villas-Boas, 2015). Baumrind identificou três categorias de estilos parentais, o estilo autoritativo (alto controle e alta aceitação), o estilo autoritário (alto controle e menos aceitação) e o estilo permissivo (baixo controle e alta aceitação) (Gaspar & Matos, 2016).

No estilo autoritativo, os pais controlam e apoiam os filhos conjuntamente, ou seja, definem regras, mas também consentem a sua independência. O estilo autoritário, assenta num controlo rígido sobre os filhos e as regras são impostas sem haver espaço para negociação. No estilo permissivo os pais exercem um fraco controlo, mas um forte apoio (Baumrind, 1971, cit. por Villas-Boas, 2015).

O estilo autoritativo é tido como o mais equilibrado por se encontrar num meio-termo entre o autoritário e o permissivo. Pais que adotem este estilo exercem concomitantemente controlo racional sobre os seus filhos (no que respeita à supervisão e exigência no cumprimento de regras), transmitem afeto e mostram sensibilidade, isto é, são afetuosos e estão atentos às necessidades dos filhos, mas também autorizam a sua independência (Martins, 2016). As regras instituídas por estes pais são permanentemente reforçadas, existe um olhar atento sobre a conduta com a correção de atitudes negativas e o compensar de atitudes positivas (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983 & Maccoby, 1992, cit. por Villas-Boas, 2015). Neste estilo, os pais respeitam a individualidade dos filhos, reconhecendo a sua perspectiva e ao mesmo tempo promovem a orientação e os valores sociais. O estilo autoritativo é o que permite que a criança atinja um desenvolvimento com melhores níveis de ajustamento psicológico e comportamental, maior competência e confiança (Magalhães et al., 2012).

Já o estilo autoritário caracteriza-se por um alto nível de exigência, controlo, restrição, assim como por pouca sensibilidade e afeto. Os pais moldam, controlam e avaliam o comportamento e as atitudes da criança, em função de critérios absolutos, instaurando regras sem espaço para opinião (Baumrind, 1966).

Neste estilo, a punição é utilizada com alguma frequência, como forma de controlar o comportamento, não havendo lugar ao diálogo, nem resposta a dúvidas e opiniões da criança (Maccoby & Martins, 1983, cit. por Villas-Boas, 2015).

De acordo com Gfroerer et al. (2011, cit. por Paula, 2012), os pais que adotam este estilo caracterizam-se como diretivos e controladores, valorizam a obediência e apresentam pouco envolvimento emocional. Elaboram um sistema de regras e normas que implicam punições se não cumpridas. A literatura refere que este estilo é relacionado pelos filhos a uma dinâmica familiar negativa, assim como a estados

depressivos em adultos. As exigências excessivas, a supressão de conflitos, a negação de ajuda, a monopolização do poder de decisão e a valorização excessiva de normas e regras, são apontadas como as principais características deste estilo (Baumrind, 1966; Magalhães et al., 2012).

As crianças sujeitas a um estilo autoritário podem apresentar valores mais reduzidos no autoconceito, tendem a ser mais apreensivas, receosas, inseguras, agressivas, dependentes e socialmente inibidas. Podem demonstrar dificuldades no controle das emoções e insatisfação, assim como, revelar mais comportamentos de externalização e delinquência, e parecem ter níveis reduzidos de responsabilidade social (Odubote, 2008; Baumrind, 1971, cit. Cardoso & Veríssimo, 2013).

No estilo permissivo os pais não impõem regras rígidas e a sua conduta é pouco exigente e muito afetuosa. Favorecem a auto-regulação e, na perspectiva da criança constituem-se como um recurso para alcançar os seus próprios objetivos e não como um modelo a seguir. O não intervir quando a criança tem um comportamento desadequado tende a funcionar como reforço positivo desse mesmo comportamento (Baumrind, 1966).

Os pais que adotam este estilo, são pouco controladores, pouco punitivos e procuram não fazer uso do poder e da autoridade. Permitem que a criança regule o seu comportamento, sempre que possível, e tome as suas próprias decisões o que leva a que a criança não obedeça aos padrões comportamentais estabelecidos (Veríssimo & Cardoso, 2013; Pereira & Agostinho, 2015). Neste estilo os pais têm elevada tolerância e aceitação dos impulsos da criança e, paralelamente, oferecem muito afeto e privilegiam a comunicação positiva (Martins, 2016).

De acordo com Baumrind (1967, cit. por. Cardoso & Veríssimo, 2013), os pais com estilo permissivo e os pais com estilo autoritário, fazem poucas exigências de maturidade e comunicam de modo ineficaz.

Em 1983, Maccoby e Martin (cit. por Martins, 2016), fazem uma distinção dos estilos parentais em função das dimensões exigência e responsividade. A exigência (*demandingness*) abrange todas as atitudes dos pais que visam controlar os filhos e o seu comportamento, existindo um limite de regras e valores morais instituídos por parte dos pais. A responsividade (*responsiveness*) diz respeito às atitudes compreensivas que os pais têm com os filhos, objetivando o desenvolvimento da sua autonomia e da sua afirmação através do suporte emocional e da comunicação.

Na perspectiva de Baumrind (1991) e Larzelere & Owens (2010, ambos cit. por Cardoso & Veríssimo, 2013), a responsividade refere-se, à medida em que os pais, intencionalmente, promovem a individualidade, autorregulação e autoafirmação da criança através do apoio, afeto, suporte emocional, benevolência e sintonia com as

necessidades e exigências da criança. Já a dimensão exigência remete para as exigências de maturidade, supervisão, disciplina e prontidão para confrontar a criança que não obedece, no sentido da sua integração no contexto familiar.

A diferença que existe entre Baumrind (1966) e Maccoby e Martin (1983) está na divisão do estilo permissivo em dois, o indulgente e o negligente. Assim, o modelo sugere quatro novos estilos parentais, sintetizados na Tabela 1: o autoritário, o autoritativo, o indulgente e o negligente. Esta divisão, leva os autores a concluir que os pais que adotam um estilo indulgente são responsivos e não exigentes e que os pais que adotam um estilo negligente não são nem exigentes nem responsivos. Isto porque os pais negligentes, orientam-se pelo evitar de incómodos, o que os faz responder a pedidos dos filhos de forma a pô-los termo de imediato (Maccoby & Martin, 1993, cit. por Martins, 2016). A tabela abaixo indicada mostra-nos de forma sistematizada o que foi referido anteriormente.

**Tabela 1**

*Sistematização dos estilos parentais face à exigência e responsividade (Maccoby & Martin, 1983)*

<b>Estilos Parentais</b>	<b>Exigentes</b>	<b>Responsivos</b>
<b>Autoritário</b>	+	-
<b>Democrático</b>	+	+
<b>Indulgente</b>	-	+
<b>Negligente</b>	-	-

De acordo com a literatura, diversos estudos têm dedicado atenção aos estilos parentais, à forma como os pais lidam com os seus filhos e ao apoio emocional. Estes permitem verificar que o estilo parental de cada pai/mãe vai influenciar diversas áreas do desenvolvimento psicossocial da criança e adolescente, tais como o contacto social, a psicopatologia e o desempenho escolar (Villas-Boas, 2015).

### **1.5. Parentalidade Positiva**

“La parentalidad positiva es  
aquella que promueve  
vínculos afectivos sanos,  
protectores y estables”

(Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva, 2014, p. 12)

A forma como é visto, nos dias de hoje, o exercício da parentalidade mudou consideravelmente, na nossa sociedade. Contribuiu para esta mudança, a grande

variedade de formas familiares, a diversidade de culturas que podemos encontrar no seio das famílias e também, uma mudança conceitual no núcleo básico do desempenho parental (Rodrigo et al., 2014). Segundo os autores, verifica-se uma necessidade de substituir o conceito de autoridade parental, ou seja, deixar de pensar este conceito exclusivamente centrado na necessidade de atingir metas de obediência e disciplina por parte dos filhos por outro conceito mais complexo como o da responsabilidade parental. Isto é, os pais não devem exercer a autoridade parental com o único objetivo de os filhos obedecerem, mas sim devem exercê-la de forma responsável de modo a que os filhos tenham os seus direitos preservados e vejam potencializadas as suas capacidades críticas e participativas no processo de socialização (Rodrigo et al., 2014).

Nos termos da Recomendação 19 do Conselho da Europa (2006), a parentalidade positiva ocupa-se em apoiar as famílias no desenvolvimento de padrões de relacionamento saudáveis com os filhos, no que diz respeito ao exercício da autoridade, do diálogo, no respeito e numa educação pautada pelo afeto, através da aquisição de competências relacionais.

Conforme estabelecido na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, a parentalidade positiva refere-se ao comportamento dos pais visando a defesa dos interesses e direitos da criança. O pai e a mãe cuidam, capacitam, guiam e reconhecem a criança como um ser individual no gozo pleno dos seus direitos. A parentalidade positiva não é uma parentalidade permissiva, define limites claros e negocia regras para ajudar as crianças a desenvolver ao máximo o seu potencial, respeitando, sempre, os seus direitos e educando-as num ambiente não-violento (Conselho da Europa, s/d).

A parentalidade positiva destaca a prevalência do interesse superior da criança e acima de qualquer outra consideração, reconhece-a como sujeito de direitos (não apenas como recetor passivo de necessidades que devem ser satisfeitas), enfatiza a sua participação ativa na família e na sociedade e o seu papel como atores de mudança social. O que leva, necessariamente, a que a tarefa dos pais seja exercida com respeito pela dignidade dos filhos. Tudo isto, implica ultrapassar o conceito da figura parental como pessoa adulta “dona e responsável pelos filhos” e o conceito de infância e adolescência como “objeto de proteção” para passar a considerar os filhos como sujeitos ativos de direitos que os pais devem promover, respeitar e proteger (Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva, 2014).

A parentalidade positiva proporciona vínculos emocionais saudáveis, protetores e estáveis, com base num ambiente familiar e educacional estruturado em rotinas e hábitos, através dos quais são transmitidas, de forma flexível, normas e valores. Os pais que exercem uma parentalidade positiva favorecem o estímulo, o apoio e as

oportunidades de aprendizagem, bem como reconhecem as habilidades e conquistas dos filhos sem descurar o seu acompanhamento diário, num ambiente livre de violência física, verbal e emocional (Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva, 2014).

O desempenho da parentalidade positiva envolve mudança, ajustamento e aprendizagem de competências necessárias à tomada de decisão parental, perante a compreensão e gestão do comportamento das crianças, possibilitando aos pais uma gradual confiança na sua própria parentalidade (Magalhães et al., 2012).

Assim, não podemos pensar este tipo de abordagem parental positiva sem ter em conta as necessidades apresentadas pelos pais para que sejam capazes de realizar adequadamente as tarefas educativas. É crucial que os pais tenham à sua disposição o apoio, a informação, a orientação e sejam convidados a refletir sobre o modelo educativo que melhor serve a harmonia familiar. É, também, importante que tenham tempo para si e para conviver com a família, que tenham confiança nas suas competências como pais, satisfação com a tarefa e que tenham apoio formal e informal para superar as dificuldades e reduzir o *stress* parental e familiar (Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva, 2014).

## **2. EDUCAÇÃO PARENTAL**

Até às últimas décadas do séc. XX, a educação familiar e parental era essencialmente concebida de forma “remediativa”, destinada a famílias em risco, centrada no profissional-especialista que lhes ensinava as “boas práticas de educação”, com uma conceção de controlo social subjacente a um discurso de proteção. A partir da década de 80 este modelo médico, baseado nas falhas e no treino, foi sendo lentamente substituído por um modelo de tipo sociocultural, bioecológico, multissistémico, baseado nas potencialidades (Gaspar, 2005, cit. por Carvalho, 2011). Assim, as famílias passam a ser o centro da intervenção, que tem como finalidade capacitar os pais e valorizar as suas competências, sem a ambição de oferecer “fórmulas milagrosas” para o sucesso parental.

Doherty (1995) refere que com a mudança de paradigma, as atuais definições de educação parental abrangem uma componente pessoal e experiencial dos pais onde o foco são os sentimentos, motivações, atitudes e valores diferenciando-se, assim, de uma intervenção puramente didática. A educação parental é definida como um ato bidirecional (onde pais e profissionais partilham informações), transacional (pais e profissionais alteram o seu comportamento de acordo com a comunicação expressa) e assente num propósito e foco de atenção partilhados (definidos por ambos no início da

interação e ajustados no seu decurso, caso seja necessário) (Kaiser et al., 1999, cit. por Craveiro & Relvas, 2016).

Só mais tarde é que a educação parental teve atenção especial por parte da União Europeia, emergindo “projetos, estudos e documentos preparatórios que permitem fundamentar os benefícios que estas medidas podem ter ao nível das práticas e cuidados parentais e, por via directa e indirecta, no bem-estar e desenvolvimento saudável da criança” (Abreu-Lima et al., 2010, p.11).

A formação parental enquanto forma de intervenção socioeducativa tem sido alvo de interesse crescente, quer a nível internacional, quer a nível nacional. As profundas modificações ocorridas na estrutura social, familiar e na escola, são fatores que têm vindo a potenciar o desenvolvimento de iniciativas de intervenção neste domínio. A consciência dos desafios que traz o desempenho das funções parentais nos dias de hoje tem alavancado a procura de respostas e apoio aos intervenientes neste difícil processo de educar (Simões, 2013).

De acordo com Fine (1989, cit. por Fonseca & Carvalho, 2011) a educação parental é um conceito multifacetado ao nível da intervenção, englobando programas e serviços disponibilizados, a pais de diferentes classes sociais e a crianças com ou sem necessidades ou características específicas. Esta perspetiva sobre a Educação Parental permite uma visão mais ampla e abrangente, pois não restringe a intervenção na prestação de cuidados, nas competências parentais, na idade e no estatuto social, podendo ser implementada através de um vasto conjunto de recursos acessível a quaisquer pais e famílias (Fonseca & Carvalho, 2011). Segundo estes autores a formação parental pode ter um carácter educativo, preventivo ou pode surgir como resposta a uma situação de crise.

A educação parental pode ser percebida como o processo que pretende fornecer aos pais ou a outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias que promovam o desenvolvimento da criança (Brock et al., 1993, cit. por Martins, 2016). Quando centrada nas necessidades da criança, a educação parental é compreendida como uma modalidade de intervenção na parentalidade, com objetivos gerais de promoção e capacitação dos pais no desempenho das funções básicas educativas, nomeadamente na manutenção da vida, na estimulação, no apoio emocional, na estruturação do ambiente e supervisão (Bradley, 2002, cit. por Martins, 2016).

De acordo com Cruz e Pinho (2008, cit. por Martins, 2016), a educação parental é um processo co-construído ao longo de toda a intervenção com os pais, com a finalidade de desenvolver e fortalecer competências parentais que possibilitem um desempenho ajustado das funções educativas. A intervenção parental, através da partilha de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, pode afetar

positivamente a satisfação e o funcionamento das famílias, criando modelos alternativos de parentalidade que aumentam as escolhas dos pais e promovem novas competências, facilitando o acesso a serviços da comunidade. Realizada de forma sistemática, possibilita respostas aos pais quando enfrentam dificuldades, proporcionando a discussão e aprendizagem de “formas de comunicar e de ensinar apoiadas em conhecimentos psicológicos e pedagógicos científicos e na motivação e voluntarização de mães e pais para adaptarem e mudarem as suas estratégias educativas num sentido mais adequado e eficaz, que lhes traga, a eles mesmos, maior bem-estar emocional” (Marujo, 1997, p.131 cit. por Martins,2016).

De acordo com Smith (1997, cit. por Gralheira, 2017), os profissionais, que trabalham nesta área devem possuir uma formação específica, complementada com pré-requisitos, nomeadamente experiência com pais e crianças, aptidões de comunicação e resolução de problemas, como sejam a escuta ativa e empática, sem juízos de valor, para acompanhar o ponto em que se encontra cada pai ou mãe. As intervenções em educação parental baseiam-se em distintos pressupostos teóricos e objetivos, mobilizando diversas estratégias de formação, assumindo diversos formatos (grupal, individual, à distância) e realizando-se em diferentes contextos, como a escola, instituições comunitárias, domicílio (Cowan et al., 1998, cit. por Martins, 2016).

São diversas as metodologias de intervenção que podem ser usadas em educação parental. Algumas são de carácter ativo/reflexivo, o recurso ao vídeo, discussão de grupo, treino direto, apresentação de modelos, ensaio (*role-playing*), que contribuem de forma mais evidente para a eficácia da intervenção junto da população geral, quando comparadas com os métodos caracterizados pelo didatismo. Outras assumem um carácter didático, do tipo ensino-aprendizagem, como são o caso da leitura e da exposição. Na primeira, os participantes costumam ter uma tarefa de casa para realizar entre as sessões (Martins, 2016).

As intervenções grupais têm a vantagem de reduzirem os sentimentos e as experiências de isolamento, pois possibilitam a partilha de experiências semelhantes, assim como a possibilidade de modelagem e apoio mútuo entre pais. O grupo pode operar de forma a reduzir a resistência dos pais, além de ser uma importante fonte de suporte social. Os programas de formação e treino de pais constituem-se excelentes momentos para melhorar os níveis de informação, bem como as competências educativas parentais (Mendez-Baldwin & Rossnagel, 2003, cit. por Villas-Boas 2015).

Cruz e Ducharme (2006) apresentaram um modelo em pirâmide que perspetiva a intervenção parental em quatro níveis, que variam ao longo de três dimensões relacionadas entre si. A primeira associa-se ao estatuto de risco das crianças, apesar de os pais serem o foco da intervenção e a segunda com o objetivo da intervenção. A

terceira diz respeito à amplitude dos alvos da intervenção, que vai estreitando à medida que subimos na pirâmide, ou seja, é de esperar que a maioria dos pais precise apenas de uma informação de tipo generalista, um número menor de informação específica e, finalmente, um número mais reduzido necessitará de intervenção terapêutica.

Com base nestas dimensões existem quatro níveis de intervenção. O nível um diz respeito a uma intervenção universal, de natureza informativa e cuja necessidade é inerente à condição de parentalidade, sejam quais forem as características específicas das crianças. Aqui estão englobadas as reuniões de pais promovidas nas e pelas escolas e a informação oriunda dos media, acessível a todos os pais (Cruz & Ducharne, 2006).

No nível dois, a intervenção é de cariz formativo e de orientação solicitada pelas famílias. A motivação para este tipo de serviços está relacionada com o facto de os filhos apresentarem alguns comportamentos de baixo risco, que são identificados pelos pais, o que os leva a um processo de reflexão e predisposição a alterar os seus padrões educacionais. Muitos querem adquirir mais conhecimentos sobre os filhos, sobre como lidar com as diferentes situações que os envolvem, como os estimular, etc. Estes pais não precisam de uma intervenção mais especializada, pois são capazes de lidar com as exigências e as ansiedades colocadas pelos filhos (Cruz & Ducharne, 2006).

O nível três de intervenção está direccionado a pais que mostram dificuldades em lidar com os filhos e proporcionam contextos educativos familiares que comprometem uma trajetória desenvolvimental adequada. Os filhos apresentam comportamentos indicadores de inadaptação. Esta intervenção engloba o domínio afetivo e o experiencial, recorrendo às experiências pessoais dos pais como parte do processo educacional. A combinação do domínio afetivo e cognitivo de uma forma não intrusiva converte-o no nível ideal de intensidade para a maioria dos programas de educação de pais. Nesta modalidade, trabalham-se especificamente as estratégias de interação com os filhos, visando impedir que os comportamentos apresentados se tornem problemáticos (Cruz & Ducharne, 2006).

O nível quatro reporta-se às intervenções com famílias com necessidades especiais, em situação de risco, sobretudo pais adolescentes, pais de crianças colocadas em serviços de proteção de menores ou de saúde mental, pais de crianças com doença crónica ou deficiência e pais reclusos. Este nível aplica-se a situações em que os pais necessitam de ajuda face a comportamentos problemáticos (Cruz & Ducharne, 2006).

Este modelo permite perceber que há uma diversidade de problemáticas que levam os pais a procurar apoio no âmbito da parentalidade e é muito útil para sintetizar como a educação parental se pode ajustar de forma a responder às necessidades de

ambos. As intervenções na parentalidade dos níveis dois e três correspondem à formação ou educação parental. A diferença entre os dois níveis relaciona-se com o facto de os comportamentos apresentados pela criança fornecerem um indicador de desadaptação (Cruz & Ducharne, 2006). Deste modo, as intervenções de nível dois têm uma maior preocupação com o favorecimento de interações pais-filhos mais facilitadoras do desenvolvimento da criança, enquanto as intervenções de nível três podem já ter um carácter de prevenção ou remediação de uma situação já identificada como colocando em risco o desenvolvimento da criança (Cruz & Ducharne, 2006).

Os programas de educação parental permitem aos pais ter uma real noção de exercício das suas funções parentais e perceber como é necessário ter uma boa relação pais-filhos, ajudando-os a resolver os problemas de comportamento da criança. Os programas de educação parental não ajudam apenas as famílias com comportamentos desadequados, estendem-se a qualquer família, pois são de carácter preventivo (Silva, 2010, cit. por Bettencourt, 2017).

### **3. PERSPETIVAS TEÓRICAS NO DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARENTAL**

Os programas de intervenção em Educação Parental não seguem uma grelha concetual ou teórica que norteie o seu desenvolvimento, podendo, muitos deles, incluir diferentes elementos de várias perspetivas teóricas (First & Way, 1995, cit. por Villas-Boas, 2015).

Na perspetiva de Medway (1989), existem três grandes modelos de Educação Parental, o modelo reflexivo (*reflective*), o modelo comportamental (*behavioral*) e o modelo adleriano (*adlerian*). O modelo reflexivo da Educação Parental salienta a tomada de consciência parental, a compreensão e aceitação dos sentimentos da criança (Medway, 1989). O modelo comportamental, por seu lado, destaca o comportamento observável e as variáveis ambientais que sustentam os padrões de comportamento. Este modelo tem como objetivo preparar os pais para que utilizem procedimentos e técnicas validados empiricamente, de modo a controlar o comportamento atípico da criança (Medway, 1989). O modelo adleriano que assenta nas teorias formuladas inicialmente por Alfred Adler, um psiquiatra australiano, que foi responsável pela criação de cerca de trinta centros de educação em Viena (Martins, 2016).

O programa de educação parental mais conhecido, mais utilizado e mais representativo do modelo reflexivo é o Parent Effectiveness Training (PET) de Thomas Gordon. O autor evidencia a necessidade de encontrar soluções apoiadas na formação para ajudar os pais na educação das crianças, levando em consideração as exigências

e dificuldades que a função parental envolve. O PET, inicialmente, era destinado a pais que sentiam dificuldades no exercício das suas funções educativas. Posteriormente, passou também a assumir uma perspectiva preventiva, incluindo pais com crianças ainda muito jovens, com adolescentes, ou com filhos que demonstravam ou não algum tipo de problemática específica. Incidindo nas competências de comunicação pais-filhos e na resolução de conflitos, com o intuito de assim fortalecer os laços familiares, o autor define-o como revolucionário, não sendo, no entanto, um método que convida à revolução. Os princípios nos quais se baseia salientam o valor do amor incondicional, a aceitação dos sentimentos da criança, a escuta ativa por parte dos pais, a importância da modelagem parental, o encorajamento da criança para encontrar as soluções para os seus próprios problemas, a retirada da punição (física ou outra) como medida para disciplinar a criança (Gordon, 1970, cit. por Villas-Boas, 2015). Este programa, rapidamente atingiu um notável reconhecimento nos Estados Unidos, passando a integrar o leque de recursos de intervenção a nível internacional (Gordon, 1970, cit. por Villas-Boas, 2015).

Um outro programa representativo do modelo reflexivo é o Listening to Children (LTC), centrado em três elementos fundamentais: i) o reconhecimento dos efeitos das experiências vividas pelos pais enquanto crianças, através da exploração dessas experiências, para que possam ser reavaliadas pelos pais, de forma a que tal reavaliação venha a ter um impacto positivo nas práticas educativas; ii) a importância de um tempo de interação especial (*special time*) entre pais e filhos, onde o brincar com a criança assume um papel importante, promovendo uma relação responsiva e de confiança (entre adultos e crianças); iii) a compreensão das vivências emocionais da criança, levando os pais ao encontro das necessidades emocionais dos filhos, apoiando-os na resolução das suas tensões emocionais, através da escuta ativa da criança (Wolfe & Haddy, 2001, cit. por Guerreiro, 2010).

No modelo comportamental, é essencial que se altere o comportamento das pessoas que são significativas para a criança, para produzir uma mudança no comportamento da criança, ajustando-se a diferentes situações (Bijou, 1984, cit. por Villas-Boas, 2015). São vários os programas que se enquadram neste modelo, como é o caso do *Responsive Parenting Program*, desenvolvido em finais dos anos 70. Este programa visa treinar os pais, tornando-os agentes efetivos de mudança do comportamento das suas crianças e, ensinando-os a observar e a prever determinado comportamento. Inicialmente, foi desenvolvido exclusivamente para pais de crianças com alguma incapacidade, mas posteriormente foi aplicado a outro tipo de situações. Este programa surgiu como empreendedor e inovador, ao incluir pais a treinar pais, recorrendo aos seus conhecimentos, experiência e formação prévia como participantes

no próprio programa (Hall, 1984, cit. por Villas-Boas, 2015).

Nos Estados Unidos, a perspectiva de Adler aplicada à educação parental foi preconizada por Dreikurs através da criação de centros comunitários que proporcionavam aconselhamento profissional, a pais e mães, integrando-os em grupos de educação parental e familiar. Estes centros tinham a designação de *Community Child Guidance Centers* passando mais tarde a chamar-se *Family Education Association*. Aqui era feito aconselhamento familiar em contextos de comunidade, nomeadamente em escolas e igrejas (Gamson et al., 1989, cit. por Martins, 2016). O programa de educação parental *Systematic Training for Effective Parenting* (STEP) é um dos programas de inspiração teórica adleriana (Coutinho et al., 2012).

Se o objetivo da integração num programa é promover atitudes parentais ou da criança, os programas não comportamentais poderão ser considerados a resposta mais eficaz. Se, por outro lado, o objetivo é o de alterar o comportamento da criança, então os programas comportamentais e, em menor grau, os programas adlerianos, serão a melhor escolha, mas, se o objetivo é simplesmente o de aprender a ser melhor pai/mãe, qualquer um dos modelos poderá ser adotado, dependendo da natureza do que os pais querem aprender e das problemáticas evidenciadas pela criança (Medway, 1989).

De acordo com Metz et al. (2007), os programas baseados em evidências referem-se a intervenções devidamente estruturadas e que foram testadas, avaliadas e consideradas eficazes no cumprimento das metas especificadas. São programas que são suportados por teorias, testados empiricamente de forma controlada e os seus resultados são divulgados em revistas *peer reviewed*. Estes são sujeitos a replicação em vários contextos e implementados com elevado grau de fidelidade em relação ao programa original.

Dos vários programas baseados em evidência, os quais são tidos como exemplos de boas práticas e, que por isso, correspondem a intervenções internacionais standardizadas, destacam-se os seguintes: “The Incredible Years”; “Parenting Wisely”, “Supporting Father Involvement Project”; “Parent Management Training-Oregon Model”; “Nurturing Parenting Programs for the Prevention of Child Maltreatment”; “Triple P - Positive Parenting Program”; “Families and Schools Together (FAST)”; “Parents Matter! And Families Matter! Programs”; “Strengthening Families Program” e “Nobody’s Perfect Program” (Ponzetti, 2015, cit. por Simões, 2013).

No ponto 4, será desenvolvido o programa Em busca do tesouro das famílias, utilizado neste estudo, construído por Ana Melo (2004) e é a versão portuguesa do programa Os anos incríveis.

#### 4. EVIDÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARENTAL EM PORTUGAL

A participação em intervenções de educação parental é, na generalidade, acompanhada por mudanças significativas na forma como as figuras parentais percecionam o seu papel parental (Abreu-Lima et al., 2010).

Em Portugal, o envolvimento dos pais neste processo de intervenção é ainda recente e a execução de programas centrados nas famílias tem sido realizada de forma mais lenta. Os programas de formação parental constituem magníficas oportunidades para melhorar os níveis de informação, bem como as competências educativas parentais, permitindo que as interações pais-filhos, e vice-versa, sejam mais assertivas e com impacto positivo no desenvolvimento da criança (Coutinho, 2004).

Ribeiro (2003) construiu, implementou e avaliou um programa de Educação Parental, designado *Ser Família*. Após a análise dos resultados do pré e pós-teste, concluiu-se que o programa *Ser Família* tem um impacto positivo junto das figuras parentais, nas seguintes áreas: autoestima; expressão de sentimentos positivos e autorregulação de sentimentos negativos; atitudes de otimismo perante as dificuldades/adversidades e perante a vida/as pessoas. Três meses após o término da intervenção, os efeitos mantiveram-se na avaliação de *follow-up*, não obstante algumas dificuldades de manutenção da mudança na área da autorregulação emocional.

Em 2007 foi formado um grupo de trabalho com o objetivo de estudar, caracterizar e avaliar os vários programas de formação parental que estavam a ser implementados no nosso país. Deste estudo faziam parte os programas Os Anos Incríveis, Clube de Pais- Projeto Direitos & Desafios, Construir Famílias, Em Busca do Tesouro das Famílias, Encontro com Pais, Fortalecimento de Famílias, Mais Família- Mais Criança, Missão C, Trampolim, entre outros. Os dados recolhidos realçam que pais e/ou cuidadores parentais, mostraram uma maior consciência crítica acerca das suas práticas educativas, desvalorizando castigos como estratégia educativa e reconhecendo a necessidade de modificar alguns dos seus comportamentos, com vista ao exercício de uma parentalidade positiva e respeitadora da identidade e tempo da criança. Percecionaram-se como mais empáticos face às necessidades e sentimentos dos seus filhos. Na relação com os filhos, os resultados apontam para uma redução no número e intensidade dos problemas de comportamento (Abreu-Lima et al., 2010). No programa Escola de Pais, na dimensão resolução de problemas/conflitos, os participantes revelam uma maior suscetibilidade para a sua resolução, após a participação no programa (Sampaio et al., 2011).

No final do programa *Pais Atentos... Pais Presentes*, os pais foram questionados sobre se melhoraram a sua disciplina, verificando-se uma resposta positiva na maioria dos inquiridos (96%). Concomitantemente, estes pais estavam mais esclarecidos na noção de disciplina apropriada e na adoção dos princípios da parentalidade positiva (Quingostas, 2011).

No programa Em Busca do Tesouro das Famílias e no programa Mais-Família Mais Criança aplicados em 2012 verifica-se que houve uma diminuição significativa de reações parentais negativas às emoções negativas da criança após a aplicação dos programas. Assim como uma redução do total de dificuldades comportamentais da criança embora ambos apresentem resultados positivos, verifica-se que, com o passar do tempo, o programa Mais Família continua a evidenciar um efeito positivo progressivo nos problemas de comportamento e, no caso do programa Em Busca do Tesouro das Famílias, os ganhos se mantêm estáveis (Gaspar & Melo, 2012).

Em 2017, o programa ACT foi implementado num grupo de pais da Região Centro de Portugal e concluiu-se que houve uma melhoria dos resultados obtidos na dimensão “estilos parentais” (Simões, 2017).

## **5. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL “EM BUSCA DO TESOURO DAS FAMILIAS”**

No que diz respeito à tipologia de intervenção, podemos dizer que este programa se enquadra no treino de competências familiares, podendo, no entanto, ser incluído nos programas de educação parental/treino comportamental quando adaptado para ser utilizado só junto de pais (Melo, 2004). Comporta dois níveis de intervenção, universal, quando aplicado na prevenção primária das toxicodependências e, seletivo, quando aplicado a pais de crianças com dificuldades de comportamento. O seu grupo-alvo são pais e filhos entre os 6 e os 12 anos de idade. Foi desenvolvido a partir de diferentes modelos teóricos, bebendo influências em múltiplas fontes e assumindo uma postura eclética: psicopatologia do desenvolvimento e modelos teóricos relacionados com o uso e abuso de substâncias. Entre estes, constam o modelo psicopatológico do Glantz (1992); o modelo de recursos e competências valores/attitudes – Stressores/coping de Kumpfer e DeMarsh (1985); modelo ecológico-social de abuso de substâncias na adolescência de Kumpfer e Turner (1990); modelo de desenvolvimento social de Catalano e Hawkins (1996); modelo de aprendizagem social de Bandura (1986). São apresentados, pela autora, como principais objetivos do programa:

- i) aumento de competências parentais ajustadas, com utilização de

estratégias de disciplina positivas; ii) prevenir a transmissão intergeracional de padrões de vinculação desadaptativos; iii) dotar os pais de conhecimentos pertinentes acerca do desenvolvimento das crianças e tarefas desenvolvimentais-chave; iv) diminuir o recurso à punição; v) fomentar a supervisão parental; vi) aumentar a capacidade parental de promover competências emocionais na criança; vi) melhorar a qualidade dos afetos e da relação pais-filhos; vii) aumentar a capacidade de os pais desenvolverem a auto estima e o sentido de competência pessoal dos seus filhos; viii) desenvolver competências de comunicação familiar;

ix) desenvolver a capacidade dos pais estimularem o desenvolvimento de competências de vida ( assertividade, capacidade de tomada de decisão, competências de recusa, autocontrolo, gestão emocional) nos filhos; x) promover a criação de momento de envolvimento familiar positivo; xi) aumentar o humor positivo na família; xii) reduzir o isolamento social; xii) aumentar a rede social de apoio (formal e informal) e o recurso à mesma, particularmente no que diz respeito às necessidades das crianças; xiii) fornecer informação pertinente sobre drogas legais e ilegais; xiv) desenvolver uma posição familiar clara de oposição ao uso de substâncias; xv) aumentar competências pessoais e sociais nas crianças (Melo, 2010).

De acordo com Melo (2010), o programa vai contando a história de um tesouro, abordando os equipamentos necessários e as provas a ultrapassar para que as famílias ajudem as crianças a melhor programarem o seu futuro. A cada etapa da caça ao tesouro corresponde uma variável chave do funcionamento familiar, parental e do desenvolvimento de competências de vida das crianças, que são abordadas, de forma lúdica, interativa e colaborativa, a partir do mote dado pela história que o dinamizador do grupo vai narrando.

O programa é considerado de média/longa duração, sendo recomendado pela autora, vinte e sete sessões com a duração aproximada de uma hora e trinta minutos,

seguido de um *follow-up* até um ano após a intervenção como contributo para a manutenção das mudanças. Incluiu sessões paralelas e conjuntas entre pais e filhos, porém caso não seja possível a participação dos filhos, é recomendado que os pais realizem, em casa, as atividades conjuntas e que estas sejam debatidas, refletidas e integradas na sessão seguinte. Os temas/variáveis abordados com os pais são:

- i) identidade e valores familiares; ii) cuidados básicos de higiene e saúde, iii) rotinas educativas; iv) regras e limites; v) consequências lógicas e naturais; vi) estratégias de disciplina positiva; vii) autoestima e supervisão; viii) comunicação na família e com o exterior; ix) humor na família e linguagem de externalização;
- x) identificação, diferenciação e gestão emocional e cognitiva; xi) ocupação saudável dos tempos livres; xii) tomada da decisão; xiii) estratégias de resolução de problemas; xiv) construção de uma postura familiar de oposição às drogas (Melo, 2010).

## **CAPÍTULO II - PLANO DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO**

A metodologia utilizada no presente trabalho é de natureza quantitativa.

O presente estudo pretende analisar o impacto da frequência do programa de educação parental “Em Busca do Tesouro das Famílias” em três momentos distintos.

Será considerado o primeiro momento o início da frequência do programa (pré-teste), o segundo momento, o *terminus* do programa (pós-teste) e o terceiro momento será o *follow-up* do programa, quatro anos após a sua dinamização junto de pais da região centro de Portugal.

#### **1.1. Problema**

O projeto de investigação quantitativa aqui desenvolvido, assenta no seguinte problema:

Qual o impacto a curto (final do programa) e médio prazo (*follow-up* a 4 anos) do programa de educação parental “Em Busca do Tesouro das Famílias”, ao nível da

comunicação entre os pais, da percepção do funcionamento da família, da escolha de atitudes que levem à prática de uma parentalidade positiva, da percepção de mudanças na relação Pais-Filhos, nas práticas e estilos parentais adotados, na forma como lidam com as emoções/comportamentos dos seus filhos e na percepção de mudanças nas forças familiares, junto de um grupo de pais da região Centro de Portugal.

## **1.2. Hipóteses**

A partir do problema de estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1 - Existem diferenças significativas na comunicação pais – filhos, após a participação dos pais no programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliada em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*).

H2 - Existem diferenças significativas na percepção do funcionamento da família, por parte dos pais que frequentaram o programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliada em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*).

H3 - Existem diferenças significativas na escolha de atitudes que levem à prática de uma parentalidade positiva por parte dos pais que participaram no programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliada em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*).

H4 -Existem diferenças significativas nas práticas e estilos parentais adotados pelos pais que frequentaram o programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliados em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*).

H5 -Existem diferenças significativas na percepção de mudanças na relação pais- filhos, por parte dos pais que participaram no programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliadas em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*).

H6 -Existem diferenças significativas na forma como os pais que frequentaram o programa “Em Busca do Tesouro das Famílias” lidam com as emoções/comportamentos dos seus filhos, avaliadas em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*).

H7-Existem diferenças significativas na percepção de mudanças nas forças familiares, por parte dos pais que participaram no programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliada em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*).

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Definição e Operacionalização das Variáveis**

O presente estudo tem como variável independente o programa de Educação Parental “Em Busca do Tesouro das Famílias”, operacionalizado em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow-up*). O programa foi aplicado na íntegra.

As variáveis dependentes a considerar são, a comunicação entre os pais-filhos, a percepção do funcionamento da família, a escolha de atitudes que levem à prática de uma parentalidade positiva, a percepção de mudanças na relação pais-filhos, as práticas e estilos parentais adotados, a forma como os pais lidam com as emoções/comportamentos dos seus filhos e a percepção de mudanças nas forças familiares.

Na operacionalização da variável “escolha de atitudes que levam à prática de uma parentalidade positiva” esta divide-se em reação negativa e reação construtiva. Sendo que a reação negativa comporta a reação perturbada, reação punição e a reação minimização. Já a reação construtiva comporta a reação centrada no problema, reação de encorajamento expressivo e a reação centrada na emoção. Por sua vez a variável “percepção de mudanças na relação pais-filhos” foi operacionalizada nas seguintes variáveis, disciplina rígida, disciplina rígida para a idade, disciplina inconsistente, disciplina apropriada, parentalidade positiva, expectativas claras e monitorização.

Relativamente à operacionalização da variável “práticas e estilos parentais adotados”, foram operacionalizadas a organização familiar positiva, crenças familiares positivas, gestão positiva e suporte familiar e emoções positivas. A variável “forma como os pais lidam com as emoções/comportamentos dos seus filhos”, foram operacionalizados os sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problema de relacionamento com os colegas e comportamento pro-social.

## **2.2. Amostra**

Tendo em conta a problemática em estudo, a amostra é constituída por um grupo de 10 pais da região centro de Portugal, de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos, que participaram no programa de educação parental “Em Busca do Tesouro das Famílias”, em 2017 no âmbito do Programa de Apoio à Parentalidade Positiva, promovido por um CLDS 3G, em parceria com um vasto conjunto de entidades locais com responsabilidade em matéria de educação, saúde e intervenção social.

## **2.3. Caracterização dos Participantes**

A amostra do presente estudo é composta por dez sujeitos do sexo feminino, com uma idade média de  $40.7 \pm 2.7$  anos. Na sua maioria, os sujeitos são detentores do ensino secundário (50%) e encontram-se empregados (90%). Verifica-se, ainda, que 90% são casados e têm dois filhos (60%) (Tabela 2).

**Tabela 2**  
*Caracterização sociodemográfica dos pais*

	n	%	Média (DP)
<b>Idade</b>	10	-----	40.7 (2.7)
<b>Habilitações literárias</b>			
3º ciclo	1	10	-----
Secundário	5	50	
Licenciatura	4	40	
<b>Estatuto profissional</b>			
Empregado	9	90	-----
Desempregado	1	10	
<b>Estado civil</b>			
Casado	9	90	-----
Divorciado/separado	1	10	
<b>Número de filhos</b>			
Um	3	30	-----
Dois	6	60	
Três	1	10	

Analisando os dados relativos aos filhos, 100% encontra-se no 1º ciclo, assim como a maioria é do sexo feminino (60%), com uma média de idade de  $7.1 \pm .73$  anos (Tabela 3).

**Tabela 3**  
*Caracterização sociodemográfica relativa aos filhos*

	n	%	Média (DP)
<b>Idade da criança</b>	10	-----	7.1 (.73)
<b>Sexo</b>			
Masculino	4	40	-----
Feminino	6	60	
<b>Escolaridade</b>			
1º ciclo	10	100	-----

## 2.4. Instrumentos

Os instrumentos a aplicar serão os que integram a avaliação do Programa e que foram utilizados pelo CLDS 3G no pré-teste e no pós-teste, aquando da aplicação do programa, a saber:

❖ Faces IV Family Communication Scale (FCS) e Family Satisfaction Scale (FSS) – versão portuguesa de Rolim et al., 2005, 2006.

A Escala de Comunicação Familiar é uma versão revista e mais breve da escala Parent-Adolescent Communication (Barnes & Olson, 1985). Esta escala de autorrelato avalia a qualidade da comunicação familiar e é composta por 10 itens avaliados por uma escala tipo Likert de 5 pontos (1=Discordo Fortemente a 5=Concordo Fortemente). Para aceder à comunicação familiar, as pontuações obtidas nesta escala devem ser transformadas em percentis, em que valores mais elevados correspondem a uma melhor comunicação familiar. A Escala de Satisfação Familiar é uma escala de autorrelato é composta por 10 itens avaliados por uma escala tipo Likert de 5 pontos (1=Muito Insatisfeito a 5=Extremamente Satisfeito). Tal como na escala anterior, os resultados obtidos nesta escala devem ser transformados em percentis, em que valores mais elevados correspondem a uma maior satisfação familiar (Pereira et al., 2020).

❖ Práticas Parentais - Projeto “Os Anos Incríveis” – versão portuguesa de Gaspar e Santos, 2008, revisto 2013.

O Questionário de Forças Familiares foi construído com base na identificação, a partir da revisão da literatura, de forças e processos de resiliência familiar. Ana Melo, elaborou uma primeira versão da escala, que foi revista por Madalena Alarcão em termos de adequação do conteúdo e da formulação dos itens. Foram realizadas algumas administrações. O QFF é um instrumento de autorrelato composto por 29 itens avaliados numa escala de Likert de 5 pontos. A cotação é obtida pela soma das pontuações dos itens (Melo & Alarcão, 2011).

❖ Questionário de Forças Familiares Melo e Alarcão, 2009. A escala de forças familiares (Family Strengths, Kumpfer, 1997), avalia a perceção da família das suas forças familiares, nas dimensões de suporte/cuidado, comunicação familiar positiva, estratégias parentais positivas, disciplina positiva, organização familiar, coesão, saúde mental e física positiva, força emocional, conhecimento, suporte social e força espiritual. A escala é composta por 12 itens que, no conjunto, constituem indicadores da perceção global de força da família. Em utilizações anteriores com amostras da população portuguesa a escala apresentou um valor de alfa de Cronbach de .83.

❖ Coping With Children’s Negative Emotions Scale (CCNES) – versão reduzida – tradução e adaptação por Melo e Soares, 2004.

O Coping with Children’s Negative Emotions Scale é uma escala de autorrelato que tem como objetivo avaliar o grau em que os pais se percebem como reativos às emoções negativas da criança em situações perturbadoras. São apresentadas aos pais 12 situações do quotidiano das crianças e é-lhes pedido que avaliem, numa escala de Likert de sete pontos, a frequência com que respondem de determinado modo à criança quando esta exprime uma emoção negativa. (ex: “se a minha criança se zanga porque está doente ou magoada e não pode ir com os amigos a uma festa de anos, eu...”). O

instrumento contempla seis subescalas de reações parentais à expressão emocional negativa da criança. As reações centradas no problema ajudam a criança a lidar com as emoções centrando-se no que as despoletou, enquanto que as reações centradas nas emoções procuram ajudar a criança a encontrar estratégias para lidar eficazmente com o que sente. As reações de encorajamento expressivo correspondem a comportamentos parentais de encorajamento da expressão emocional negativa da criança. Pelo contrário, as reações de minimização refletem a desvalorização da reação emocional ou do problema que a despoletou, tendo em vista a restrição da expressão emocional, enquanto que as reações punitivas envolvem a punição verbal ou física da criança pela expressão de uma emoção com o objetivo de reprimi-la. As reações perturbadas representam o próprio desconforto e perturbação dos pais perante a expressão de emoções negativas por parte da sua criança.

❖ Questionário de Capacidade e dificuldades (SDQ-Par)

Avalia a ocorrência de determinados comportamentos que têm sido associados aos problemas de comportamento, hiperatividade, sintomas emocionais e problemas na relação com os pares. 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 (Escala Total de Dificuldades da Criança) obtém-se através do somatório de todos os itens com exceção dos que constituem a Escala Pró-Social (mínimo 0 e máximo 40). Evidencia boas características psicométricas com coeficientes alfa de Cronbach a variarem entre .60 e .70 para o SDQ versão Pais em Portugal continental (Abreu-Lima, 2010).

❖ Força Global da Família/ Resiliência – traduzida por Melo, 2006.

## **2.5. Procedimento**

O presente trabalho resultou de um estudo de continuidade à aplicação, por nós, do programa de educação parental referido, em 2017 utilizando-se os dados recolhidos ao momento da implementação, efetuando-se, em 2021, um *follow-up*. Previamente ao início do estudo, efetuaram-se todos os contactos necessários para garantir os procedimentos de natureza ética e legal subjacentes, quer à entidade responsável pelo CLDS 3G, quer aos pais participantes no programa. O objetivo era solicitar consentimento informado/autorização para utilizar os dados recolhidos em 2017 (pré e pós teste), bem como a recolha de dados para o *follow-up*, junto dos pais. Foi explicado sucintamente o estudo em causa e garantidas confidencialidade, pseudonimização, bem como o cumprimento escrupuloso do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD).

## **2.6. Técnicas Estatísticas e Grau de Confiança**

O tratamento e a análise estatística dos dados recolhidos foram realizados através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 28.0.

Recorreu-se à análise descritiva a qual se fundamenta num estudo de características não uniformes das unidades observadas ou experimentadas. Utiliza-se para descrever os dados através de estatísticas, pelo que no presente estudo se recorreu às frequências absolutas (N) e relativas (%), medidas de tendência central e dispersão como é o caso da média (M) e desvio padrão (DP) (Pestana, & Gageiro, 2008).

Para a análise das hipóteses recorreu-se à ANOVA de medidas repetidas, por ser a mais adequada ao estudo em questão (avaliação dos mesmos sujeitos em momentos diferentes). Embora a distribuição da normalidade seja um pressuposto a considerar, neste caso o pressuposto mais relevante é o da esfericidade (teste de Mauchly), onde valores inferiores a .05 indicam a violação das hipóteses. Quando tal acontece, o SPSS fornece duas opções de teste que realizam a correção do teste de esfericidade, sendo eles o Greenhouse-Geiser e a de Huynh-Feldt. Para se escolher o teste mais adequado é necessário verificar-se o valor de Epsilon (inferior ou superior a .75) (tal situação foi necessária na análise da subescala “organização familiar positiva”, respeitante à escala de forças familiares, onde a escolha do teste para a análise a realizar recaiu no Greenhouse-Geisser). Após este estudo, as restantes análises foram baseadas no valor do teste Lambda de Wilks. Por fim, quando este teste se revela estatisticamente significativo, recorreu-se às comparações pelo método *pairwise*, que indicam onde é que as diferenças significativas se encontram (Chagas, 2016). O grau de confiança será de 95%, valor referência nas Ciências Sociais e Humanas.

## **3. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO**

### **3.1. Análise dos Resultados**

#### **3.1.1. Escala de Comunicação Familiar**

Para se proceder à análise dos dados relativos à hipótese que pretende averiguar a existência de diferenças significativas ao nível da comunicação pais-filhos, avaliada em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*), recorreu-se à ANOVA de

medidas repetidas, por ser a mais adequada ao estudo em questão (avaliação dos mesmos sujeitos em momentos diferentes).

Iniciou-se a análise de dados verificando-se o pressuposto da esfericidade (teste de Mauchly), uma vez que é o mais relevante neste tipo de estatística. Considerando-se que a hipótese da esfericidade não foi violada ( $p=.829$ ), as análises foram baseadas no valor do teste Lambada de Wilks. Não se constaram diferenças estatisticamente significativas entre os momentos ( $p=.584$ ). Não obstante, é possível verificar que no *follow-up* os sujeitos apresentam uma pontuação média superior aos valores obtidos no pré ( $41.5\pm3.4$  vs  $39.8\pm4.5$ ) e pós-teste ( $41.5\pm3.4$  vs  $40.3\pm4.9$ ) (Tabela 4 e Figura 1), pelo que podemos assinalar uma tendência, eventualmente, reveladora de efeitos duradouros do programa, mesmo a longo prazo. Ou seja, parece que o impacto de programa, nesta competência, se consolida a médio/ longo prazo, tendo sido adquirida.

**Tabela 4**  
*Análise descritiva e inferencial da hipótese 1*

	Pré-teste	Pós-Teste	Follow-up (4 anos)	W de Mauchly	Lambda de Wilks	p
	M(DP)	M(DP)	M(DP)			
<b>Comunicação Familiar</b>	39.8 (4.5)	40.3 (4.9)	41.5 (3.4)	.954 ( $p=.829$ )	.576	.584

**Figura 1**  
*Análise descritiva dos resultados obtidos na escala de comunicação familiar (hipótese 1)*



### 3.1.2. Escala de Satisfação Familiar

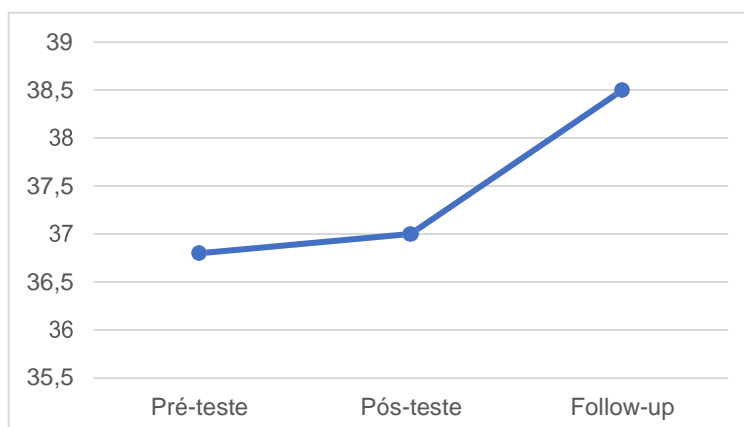
Para se verificar a existência de diferenças significativas ao nível da satisfação entre pais-filhos que participaram no programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliada em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*), recorreu-se à avaliação dos sujeitos em momentos diferentes.

Os resultados são indicativos da não existência de diferenças significativas entre os distintos momentos avaliados, ao nível da satisfação entre pais-filhos ( $p=.619$ ). Contudo, é possível verificar-se, através da análise descritiva, que os sujeitos obtiveram uma pontuação média superior no *follow-up* quando comparado com o pré ( $38.5\pm 4.8$  vs  $36.8\pm 5.6$ ) e pós-teste ( $38.5\pm 4.8$  vs  $37\pm 6$ ) (Tabela 5 e Figura 2). Assim, parece que o impacto de programa, nesta competência, se consolida a médio/ longo prazo, tendo sido adquirida.

**Tabela 5**  
Análise descritiva e inferencial da hipótese 2

	Pré-teste	Pós-Teste	Follow-up (4 anos)	W de Mauchly	Lambda de Wilks	p
	M(DP)	M(DP)	M(DP)			
Satisfação Familiar	36.8 (5.6)	37 (6)	38.5 (4.8)	.772 ( $p=.355$ )	.509	.619

**Figura 2**  
Análise descritiva da escala de satisfação familiar (hipótese 2)



### 3.1.3. Escala de Reações às Emoções Negativas e Construtivas dos Filhos

Os testes utilizados para analisar a hipótese que pretende averiguar se existem diferenças significativas nas reações (negativas e construtivas) dos pais às emoções negativas dos filhos quando estes se encontram em situações perturbadoras (*coping with children's negative emotions scale*), foram em tudo idênticos aos relatados anteriormente.

Os resultados revelam a não existência de diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas estudadas ( $p > .05$ ), tendo em conta os três momentos de avaliação. Porém, numa análise mais detalhada, é possível verificar que as subescalas “reação perturbada” ( $27.5 \pm 5.4$ ), “reação punitiva” ( $24.3 \pm 6.9$ ), “reação de minimização” ( $30.1 \pm 5.9$ ) e “reação negativa” ( $81.9 \pm 16.2$ ) apresentam valores médios superiores no primeiro momento de avaliação. Por outro lado, as subescalas “reação de encorajamento expressivo” ( $40 \pm 5.4$ ), “reação centrada na emoção” ( $46.9 \pm 15.7$ ), “reação centrada no problema” ( $48.1 \pm 5$ ) e “reações construtivas” ( $135.1 \pm 14.5$ ) apresentam valores médios superiores no último momento de avaliação (*follow-up*) (Tabela 6 e Figura 3). Na comparação com o estudo do mesmo programa entre os anos 2010 e 2012 verifica-se que, em relação às reações parentais positivas houve uma perda de ganhos no *follow-up*. O mesmo aconteceu com o programa Mais-Família Mais Criança aplicado no mesmo período (Gaspar & Melo, 2012).

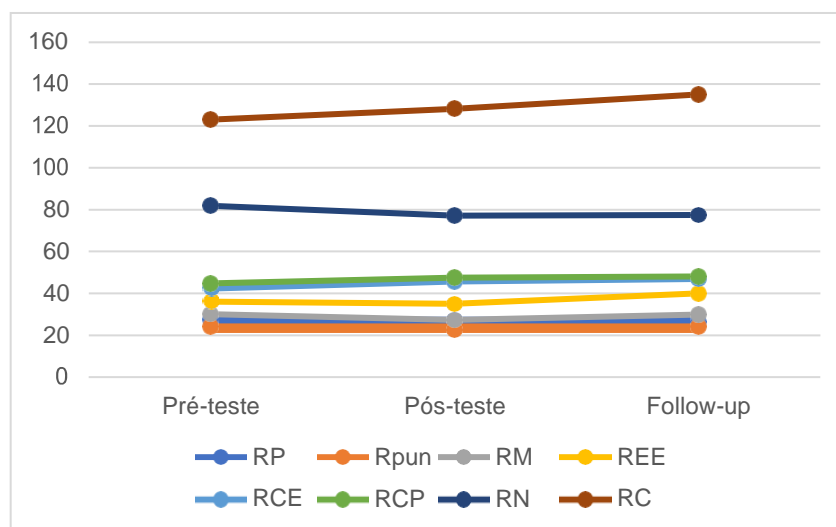
**Tabela 6**  
Análise descritiva e inferencial da hipótese 3

	Pré-teste	Pós-Teste	<i>Follow-up</i> (4 anos)	<i>W de Mauchly</i>	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>p</i>
	M(DP)	M(DP)	M(DP)			
Reação perturbada (RP)	27.5 (5.4)	27.2 (3.8)	26.4 (4.1)	.897 ( $p=.647$ )	.164	.851
Reação punitiva (Rpun)	24.3 (6.9)	22.6 (7.5)	24.2 (5.2)	.882 ( $p=.604$ )	.247	.787
Reação de minimização (RM)	30.1 (5.9)	27.4 (7.7)	29.9 (5.8)	.740 ( $p=.299$ )	2.391	.153
Reação de encorajamento expressivo (REE)	36 (6.2)	35 (6.2)	40 (5.4)	.990 ( $p=.961$ )	2.312	.161
Reação centrada nas emoções (RCE)	42.3 (7.1)	45.7 (5.3)	46.9 (5.7)	.831 ( $p=.476$ )	1.446	.291

<b>Reação centrada no problema (RCP)</b>	44.8 (5.9)	47.6 (6.6)	48.1 (5)	.820 ( $p=.451$ )	1.774	.230
<b>Reações negativas (RN)</b>	81.9 (16.2)	77.2 (17.2)	77.5 (10.5)	.762 ( $p=.338$ )	.829	.473
<b>Reações construtivas (RC)</b>	123.1 (16.2)	128.3 (15.4)	135.1 (14.5)	.936 ( $p=.768$ )	.706	.248

**Figura 3**

*Análise descritiva da escala de reações negativas e construtivas dos filhos (hipótese 3)*



### 3.1.4. Escala de Práticas Parentais

Os testes utilizados para analisar a hipótese que pretende averiguar se existem diferenças significativas nas práticas parentais (questionário práticas parentais), nomeadamente disciplina rígida, disciplina rígida para a idade, disciplina inconsistente, disciplina apropriada, parentalidade positiva, expectativas claras e monitorização, adotadas pelos pais que frequentaram o programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliados em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*), foram em tudo idênticos aos relatados anteriormente.

Os resultados indicam que na subescala “disciplina rígida” não existe uma tendência linear ( $p=.417$ ), mas confirmam uma tendência quadrática ( $p=.016$ ). O teste Lambda de Wilks indica a presença de diferenças estatisticamente significativas entre médias, nesta subescala ( $p=.029$ ). As comparações pelo método *pairwise* revelam que as diferenças significativas se encontram entre o pré-teste e o pós-teste ( $p=.020$ ), com uma média superior no primeiro ( $41.6\pm 6.9$  vs  $34.1\pm 6.8$ ).

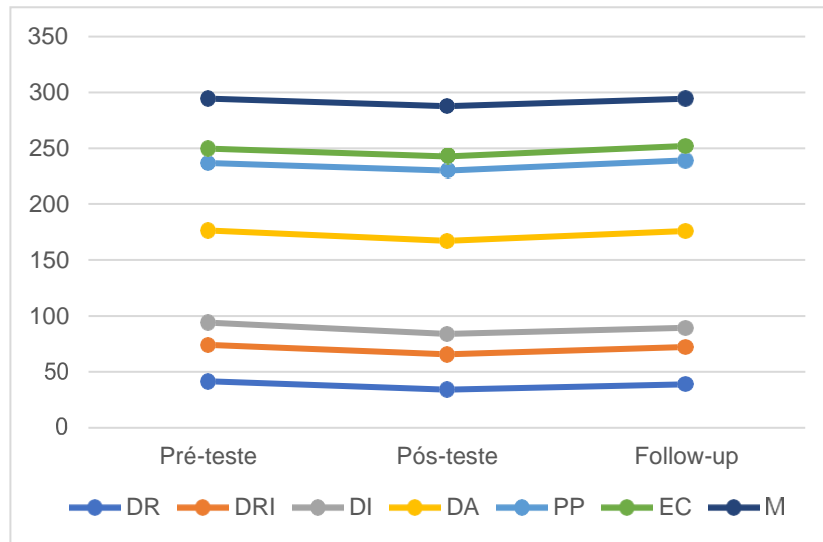
Os valores das restantes subescalas não se revelam estatisticamente significativos, porém verifica-se que nas subescalas “disciplina rígida para a idade” (33.1±8.9), “disciplina apropriada” (86.6±6.6), “parentalidade positiva” (63.2±5.9) e “expectativas claras” (12.9±1.1) os resultados são superiores no último momento de avaliação. A subescala “disciplina inconsistente” pontua mais no primeiro momento (19.9±4) e a subescala monitorização no segundo momento (45±3.4) (Tabela 7 e Figura 4). Na comparação com o estudo do mesmo programa entre os anos 2010 e 2012 verifica-se que, na dimensão disciplina apropriada existe um aumento significativo entre o pré-teste e o pós-teste, mas há uma perda dos resultados obtidos no *follow-up*. Relativamente à parentalidade positiva, observa-se que houve um aumento estatisticamente significativo quando há recurso a práticas educativas de parentalidade positiva (pré-teste/pós-teste), mas que estas competências se perdem depois da intervenção ter terminado. Interpretando os dados na dimensão das expectativas positivas e comparando os 3 momentos confirma-se uma manutenção dos ganhos obtidos. Na dimensão da disciplina rígida constata-se que houve uma redução estatisticamente significativa no recurso a práticas educativas negativas, nos 3 momentos. O mesmo se verifica no recurso a práticas inconsistentes (Gaspar & Melo, 2012).

**Tabela 7**  
Análise descritiva e inferencial da hipótese 4

	Pré-teste	Pós-Teste	Follow-up (4 anos)	W de Mauchly	Lambda de Wilks	p
	M(DP)	M(DP)	M(DP)			
<b>Disciplina rígida (DR)</b>	41.6 (6.9)	34.1 (6.8)	38.9 (8.4)	.812 (p=.435)	5.676	.029*
<b>Disciplina rígida para a idade (DRI)</b>	32.5 (6.2)	31.5 (6.2)	33.1 (8.9)	.641 (p=.169)	.115	.892
<b>Disciplina inconsistente (DI)</b>	19.9 (4)	18.2 (5.3)	17.4 (3.5)	.804 (p=.419)	1.771	.231
<b>Disciplina apropriada (DA)</b>	82.5 (7.9)	83.4 (8.7)	86.6 (6.6)	.900 (p=.657)	.771	.494
<b>Parentalidade positiva (PP)</b>	60.4 (4.5)	62.8 (6.2)	63.2 (5.9)	.964 (p=.863)	.887	.449
<b>Expectativas claras (EC)</b>	12.8 (1.3)	12.7 (1.7)	12.9 (1.1)	.926 (p=.734)	.072	.932
<b>Monitorização (M)</b>	44.8 (4.1)	45 (3.4)	42.3 (5.8)	.685 (p=.220)	.727	.513

\* p<.05

**Figura 4**  
Análise descritiva da escala de práticas parentais (Hipótese 4)



### 3.1.5. Escala de Forças Familiares

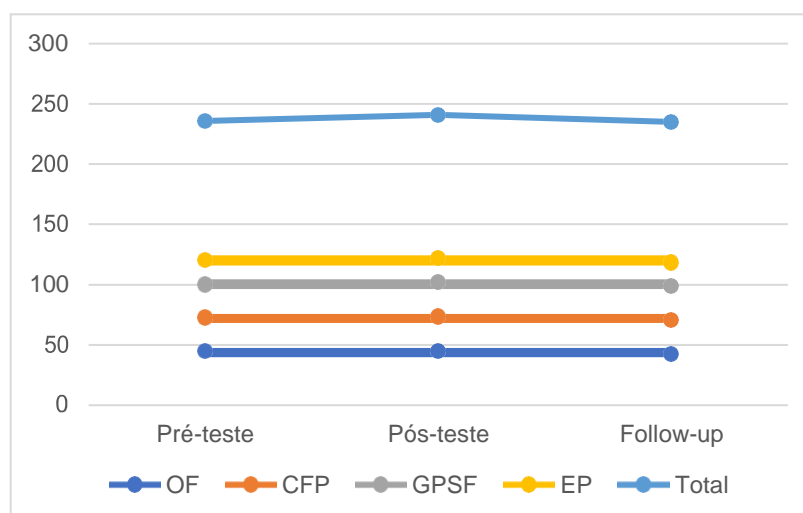
Os testes utilizados para analisar a hipótese que pretende averiguar se existem diferenças significativas nas forças e processos de resiliência familiar entre os pais que participaram no programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliada em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*), foram em tudo idênticos aos relatados anteriormente.

Verifica-se que na subescala “organização familiar positiva” o teste de Mauchly apresenta um valor de significância  $<.05$ , pelo que a hipótese de esfericidade foi violada e as análises não podem ser baseadas nos valores do teste Lambada de Wilks. Mediante o valor do teste de Epsilon ( $<.75$ ), a escolha do teste para a análise a realizar recai no Greenhouse-Geisser ( $Z=1.187$ ), que indica a não existência de diferenças significativas entre médias ( $p=.314$ ). As restantes análises também não se revelam significativas. Mas é possível verificar-se que a subescala “crenças familiares positivas” ( $28.5\pm 2.6$ ) e o total ( $116.7\pm 9.2$ ) pontuam uma média superior no terceiro momento. Por outro lado, a subescala “gestão positiva e suporte familiar” ( $28.7\pm 2.2$ ) pontua mais no segundo momento e a subescala “emoções positivas” ( $20\pm 2.4$ ) pontua uma média superior no pré-teste (Tabela 8 e Figura 5). Gaspar e Melo (2012) referem-se a um aumento na perceção de força familiar em ambos os programas do estudo, mas constata-se que sofre uma diminuição do pós-teste para o *follow-up*.

**Tabela 8**  
Análise descritiva e inferencial da hipótese 5

	Pré-teste	Pós-Teste	Follow-up (4 anos)	W de Mauchly	Lambada de Wilks	p
	M(DP)	M(DP)	M(DP)			
<b>Organização familiar positiva (OF)</b>	44.8 (4.1)	45 (3.4)	42.3 (5.8)	.422 (p=.032)	---	.314
<b>Crenças familiares positivas (CFP)</b>	27.7 (2.8)	28.3 (2.6)	28.5 (2.6)	.665 (p=.195)	.337	.724
<b>Gestão positiva e suporte familiar (GPSF)</b>	27.8 (2.7)	28.7 (2.2)	28.1 (2.5)	.750 (p=.317)	.824	.473
<b>Emoções positivas (EP)</b>	20 (2.4)	19.9 (1.9)	19.5 (1.5)	.884 (p=.612)	.184	.835
<b>Total</b>	115.6 (10.8)	119 (9.6)	116.7 (9.2)	.615 (p=.143)	1.232	.342

**Figura 5**  
Análise descritiva da escala de forças familiares (hipótese 5)



### 3.1.6. Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades (versão pais)

Os testes utilizados para analisar a hipótese que pretende averiguar se existem diferenças significativas na avaliação das capacidades e dificuldades, nomeadamente sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas relacionados com os pares e comportamento pró-social, pelos pais que frequentaram o programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, lidam com as

emoções/comportamentos dos seus filhos, avaliadas em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*), foram em tudo idênticos aos relatados anteriormente.

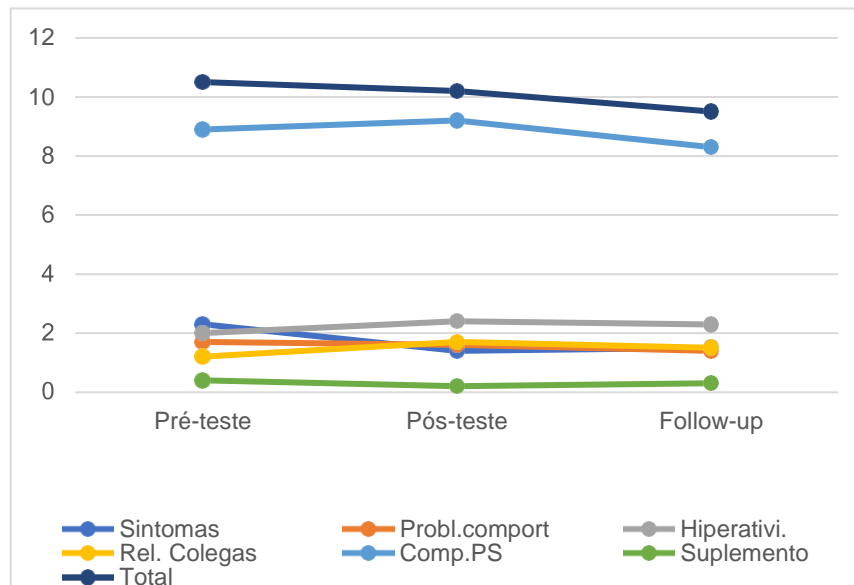
Os resultados são indicativos da não existência de diferenças estatisticamente significativas, entre os três momentos em avaliação, em todas as subescalas. Não obstante, é possível verificar-se que as subescalas “sintomas emocionais” ( $2.2 \pm 2.2$ ) e “hiperatividade” ( $5 \pm 2$ ) apresentam valores médios superiores no pré-teste. Quanto às subescalas “problemas de comportamento” ( $2.2 \pm 1.6$ ), “problemas relacionados com os colegas” ( $1.7 \pm 1.8$ ) e “comportamento pró-social” ( $9.2 \pm 1$ ) apresentam valores médios superiores no pós-teste. O valor total da escala ( $10.5 \pm 4.7$ ) é superior no primeiro momento de avaliação (Tabela 9 e Figura 6). No *score* global desta escala, verifica-se um decréscimo desde o pré-teste até ao *follow-up*, ou seja, passados quatro anos da aplicação do programa (*follow-up*), o valor médio diminuiu, revelando um impacto positivo a médio/longo prazo da aplicação do programa. Igualmente, Gaspar e Melo (2012) concluem pela eficácia de ambos os programas aplicados na redução do total de dificuldades comportamentais da criança, quando comparados os dados do pré-teste e pós-teste. Já do pós-teste para o *follow-up*, nesta mesma dimensão, os programas produzem efeitos diferentes.

**Tabela 9**  
Análise descritiva e inferencial da hipótese 6

	Pré-teste	Pós-Teste	Follow-up (4 anos)	W de Mauchly	Lambda de Wilks	p
	M(DP)	M(DP)	M(DP)			
<b>Sintomas emocionais</b>	2.2 (2.2)	2 (1.4)	1.7 (1.4)	.633 ( <i>p</i> =.161)	.265	.774
<b>Problemas comportamento</b>	2.1 (1.7)	2.2 (1.6)	2 (1.4)	.686 ( <i>p</i> =.222)	.245	.788
<b>Hiperatividade</b>	5 (2)	4.3 (2.4)	4.3 (2.3)	.904 ( <i>p</i> =.667)	.555	.595
<b>Problemas de relacionamento com colegas</b>	1.2 (1)	1.7 (1.8)	1.5 (1.9)	.911 ( <i>p</i> =.688)	.340	.722
<b>Comportamento pró-social</b>	8.9 (.87)	9.2 (1)	8.3 (1.4)	.742 ( <i>p</i> =.303)	1.390	.303
<b>Suplemento</b>	.40 (.69)	.20 (.42)	.3 (.67)	.830 ( <i>p</i> =.476)	1.000	.410
<b>Total</b>	10.5 (4.7)	10.2 (5.3)	9.5 (4.6)	.578 ( <i>p</i> =.111)	.211	.814

**Figura 6**

Análise descritiva do questionário de avaliação das capacidades e dificuldades (hipótese 6)



### 3.1.7. Escala das Forças Globais Familiares/Resiliência

Os testes utilizados para analisar a hipótese (7) que pretende averiguar se existem diferenças significativas na percepção de mudanças nas forças globais familiares, por parte dos pais que participaram no programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”, avaliadas em três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow up*), foram em tudo idênticos aos relatados anteriormente.

Os resultados indicam que a escala “força global da família/resiliência” apresenta uma tendência linear ( $p=.005$ ) e uma tendência quadrática ( $p=.001$ ). O teste Lambda de Wilks indica a presença de diferenças estatisticamente significativas entre médias ( $p=.001$ ). As comparações pelo método *pairwise* indicam a existência de diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste ( $p=.000$ ), com média superior no segundo momento ( $45.4\pm 1.6$  vs  $52.9\pm 1.6$ ) e entre o pré-teste e o *follow up* ( $p=.005$ ), com média superior no terceiro momento ( $45.4\pm 1.6$  vs  $52.7\pm 1.4$ ) (Tabela 10 e Figura 7). Os resultados obtidos na escala força global da família/resiliência (hipótese 7) indicam ganhos estatísticos do pré para o pós-teste, havendo uma perda do pós-teste para o *follow-up*. Contudo podemos considerar que o impacto da frequência do programa foi positivo, na medida em que o valor médio do *follow-up* se mantém superior em relação ao pré-teste.

**Tabela 10**  
Análise descritiva e inferencial da hipótese 7

	Pré-teste	Pós-Teste	Follow-up (4 anos)	W de Mauchly	Lambda de Wilks	p
	M(DP)	M(DP)	M(DP)			
<b>Força global da família/resiliência</b>	45.4 (5.2)	52.9 (5)	52.7 (4.7)	.535 (p=.082)	19.210	.001*

p<.01

**Figura 7**  
Análise descritiva da escala de força global da família/resiliência (hipótese 7)



Face ao exposto, podemos dizer que os pais que frequentaram o programa Em Busca do Tesouro das Família tiveram ganhos na maioria das competências que são trabalhadas ao longo das 21 sessões do programa. Também é possível verificar que algumas destas competências foram adquiridas e consolidadas mesmo quatro anos após a frequência do programa, o que indica uma possível tendência positiva na relação pais-filhos nas várias dimensões analisadas. Pelos resultados obtidos, podemos também afirmar que há competências que necessitam de ser mais trabalhadas, o que pode sugerir uma revisão do tempo necessário para trabalhar cada competência, com eventual implicação na organização das sessões do programa. Contudo não podemos deixar de referir que o tempo que passou entre o *terminus* do programa e o *follow-up* pode ser considerado muito longo, o que leva a uma perda de ganhos se determinadas competências não forem trabalhadas num espaço de tempo menor. O *follow-up* do trabalho de Gaspar e Melo (2012), com o mesmo programa, realizou-se após um período temporal mais curto. Questionamos, pois, a necessidade de ponderar sobre um *upgrade* periódico da implementação dos programas desta natureza. A investigação deverá prosseguir no sentido de ajudar a refletir sobre esta ideia/possibilidade.

## CONCLUSÃO

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, podemos dizer que na generalidade o programa de educação parental “Em busca do tesouro das famílias”, teve um impacto positivo nos participantes, pois podemos observar que, no terceiro momento (*follow-up*), realizado quatro anos após a conclusão da frequência do programa, há competências que se evidenciam como adquiridas e consolidadas. Isto é, os resultados do *follow-up* são reveladores de uma tendência de melhoria, quando comparados com o pré e/ou pós-teste. Podemos destacar a comunicação na família, a satisfação familiar, as reações construtivas, a disciplina apropriada, a parentalidade positiva, as expectativas claras e as crenças familiares positivas. Evidencia-se, também, uma mudança no comportamento dos pais face às emoções negativas das crianças, onde os resultados do *follow-up* indicam que houve menos reação perturbada, reação punitiva, reação de minimização e reação negativa por parte dos pais.

Contudo, podemos verificar pelos resultados obtidos nos três momentos que há competências que se apresentam tendencialmente negativas no momento do *follow-up* o que nos leva a refletir sobre a necessidade do cumprimento da duração do programa conforme sugerido pela autora, que prevê um *follow-up*, desejável, até um ano após a intervenção. Igualmente Abreu-Lima et al (2010) referem a necessidade de promover uma cultura de avaliação frequente, não apenas nos momentos de pré-teste e pós-teste, mas também de *follow-up*. Um estudo longitudinal possibilitará conhecer melhor as modificações que as famílias conseguem promover, bem como estabelecer de forma mais precisa as condições que melhor podem contribuir para a implementação e manutenção dessas mudanças.

Como limitação fundamental, salientamos as características da amostra (dimensão e representatividade), que não permitem generalizações. Reforça-se a necessidade de produção de mais investigação nesta área, concretamente de dados empíricos que permitam ajustar as características dos programas às necessidades dos diferentes tipos de participantes, não obstante o interesse crescente que recentemente tem estado associado ao domínio da educação parental.

Seria crucial, no futuro, que as intervenções em educação parental fossem vistas como uma ferramenta imprescindível na promoção de competências parentais, em favor do pleno desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, deveriam ser planeadas de acordo com as características do grupo-alvo da intervenção e avaliadas, com vista a uma reflexão sobre os resultados obtidos que ditariam, ou não, a necessidade de uma nova intervenção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M., Cruz, O., Gaspar, M., & Santos, M. (2010). Avaliação de intervenção de educação parental: relatório 2007-2010. [https://www.mutualismo.pt/portal/images/website/destaques/2015/Avalia%C3%A7%C3%A3oInterven%C3%A7%C3%B5esEduca%C3%A7%C3%A3oParental\\_Relat%C3%B3rioFinal.pdf](https://www.mutualismo.pt/portal/images/website/destaques/2015/Avalia%C3%A7%C3%A3oInterven%C3%A7%C3%B5esEduca%C3%A7%C3%A3oParental_Relat%C3%B3rioFinal.pdf)
- Almeida, B. (2015). *Parentalidade e a sua avaliação: Contributo para a validação do Inventário sobre Parentalidade de Adultos e Adolescentes (Versão 2), para a população portuguesa* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8637>
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios familiares (2ª ed.)*. Quarteto Editora
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2001). Práticas Educativas Maternas e Problemas de Comportamento em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449- 460 <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300002>.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). Preditores do desenvolvimento social na infância: Potencial e limitações de um modelo conceitual. *Interação em Psicologia*, 11(1), 103-112. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v11i1.7761>
- Amorim, S. (2018). *Intervenção socioeducativa com crianças, jovens e famílias: os desafios de um mestre em Ciências da Educação numa resposta tipo CAFAP* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/85537/1/RELAT%c3%93RIO%20ST%c3%89PHANIE%20FINAL%20-%20CORRETO.pdf>
- Andrade, S. (2019). A importância da família na construção de relações saudáveis. *Psicologia.pt*. [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_opinio.php?a-importancia-da-familia-na-construcao-de-relacoes-saudaveis&codigo=AOP0500](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opinio.php?a-importancia-da-familia-na-construcao-de-relacoes-saudaveis&codigo=AOP0500)
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bettencourt, S. (2017). *Parentalidade Positiva Estudo sobre a perceção da importância da participação em programas de educação parental* [Tese de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1977/1/MestradoSoniaBettencourt.pdf>

- Cardoso, J. & Veríssimo, M. (2013). Estilos Parentais e Relações de Vinculação. *Análise Psicológica*, 4(XXXI), 393-406. <https://doi.org/10.14417/ap.807>
- Carvalho, C. (2011). Formação Parental ou a procura de competências dentro da família - um desafio! <http://reflexoespsikologicas.blogspot.pt/2011/10/formacao-parental-ou-procura-de.html>
- Chagas, E. (2016). Análise Multivariada no SPSS. Universidade de Marília. (PDF) Módulo 5 - Análise Multivariada no SPSS (researchgate.net)
- Conselho da Europa (2006). Instrumentos jurídicos do Conselho da Europa relativos às Políticas de Família e Direitos das Crianças. [www.coe.int/children/familypolicy@coe.int](http://www.coe.int/children/familypolicy@coe.int)
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1990). [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenco\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenco_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Coutinho, M., Santos, M. & Gaspar, M. (2012). Educação Parental com Famílias Maltratantes: Que potencialidades?. *Análise Psicológica*, 4 (XXX), 405-420.
- Craveiro, N. & Relvas, A. (2016). Programa de educação parental “Em Equilíbrio”: Estudo crítico-reflexivo. *Psychologica*, 59, 55-75
- Cruz, O. & Ducharne, M. (2006). Intervenção na Parentalidade – O Caso Específico da Formação de Pais. *Revista Gelego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12(13), 295-309. ISSN: 1138-1663
- Cruz, O. (2005). Parentalidade. Coimbra: Quarteto
- Cruz, O. (2014, março 28). Que parentalidade?. [Ação Formação]. Temas de Direito da Família e das Crianças, Lisboa. <https://docplayer.com.br/129346889-Que-parentalidade-orlanda-cruz.html>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Ferreira, M. & Maturano, E. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44. <https://www.scielo.br/j/prc/a/CnSXwhwTkSGmnsLsTp4v6zC/?format=pdf&lang=pt>
- Fonseca, C. & Carvalho C., (2011). Manual Técnico Projeto Nós & os Laços. Coimbra. <http://noseoslacos.files.wordpress.com/2011/12/capa-indicemanualtc3a9cnico.pdf>.
- Gaspar, T. & Matos, M. (2016). Escala de avaliação das Práticas Parentais: Controlo e Aceitação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 509-522.
- Garrido, M., & Camilo, C. (2012). Negligência parental: uma abordagem experimental a problemas comunitários. *In-Mind, Português*, 3, 1-14.

file:///C:/Users/A540/Downloads/In-Mind-Portugues-2012-Vol-3-N-1-4-Garrido- e-Camilo-Negligencia-parental.pdf

- Goes, A. R., & Barros, L. (2015). Aconselhamento parental como estratégia de promoção da saúde infantil: das oportunidades de intervenção aos resultados. In A. I. Pereira, A. R. Goes, & L. Barros (Eds.), *Promoção da parentalidade positiva: intervenções psicológicas com pais de crianças e adolescentes* Coisas de Ler.
- Gralheira, S. (2017). “Pais Positivos” – do Programa “Mais Família – Mais Criança”, na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco de Santarém [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/84193>
- Guedes, M., Carvalho, P., Pires, R. & Canavarro, M. (2011). Uma abordagem qualitativa às motivações positivas e negativas para a parentalidade. *Análise Psicológica*, 4(XIX), 535-551.
- Guerreiro, A. (2010). *Avaliação de um Programa de Formação Parental: “Trampolim”*. [Dissertação de Mestrado, ISPA- Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4718/1/12354.pdf>
- Guia de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva, un recurso para apoyar la práctica profesional com famílias. (2014). [https://familiasenpositivo.org/system/files/guia\\_de\\_buenas\\_practicas\\_2015.pdf](https://familiasenpositivo.org/system/files/guia_de_buenas_practicas_2015.pdf)
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228–239. <https://doi.org/10.1037/h0076463>
- Magalhães, M., Alvarenga, P., Teixeira, M. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 15-25.
- Martins, A. (2016). *Pelas encruzilhadas da parentalidade: Crianças e jovens de risco, famílias arriscadas?* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/1021/87561/2/160904.pdf>
- Mahoney, G. & Kaiser, A. (1999). Parent Education in Early Intervention: A Call For a Renewed Focus. *Early Childhood Special Education*, 19(3), 131-140. DOI: 10.1177/027112149901900301
- Marques, A. (2013). *Programa de educação parental “(Re)Construir Famílias”: um projeto de investigação-ação* [Tese de Mestrado, Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1830/2/Tese%20Final%20Ana%20Marques.pdf>

- 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- 256). California: Academic Press, Inc.
- Melo, A. (2010). *Em Busca do Tesouro das Famílias* (2ª ed). Gabinete de Atendimento à Família.
- Melo, A. & Alarcão, M. (2011). *Avaliação de processos de resiliência familiar: Validade e fidelidade do Questionário de Forças Familiares*. *Mosaico*, 48, 34-41
- Metz, A., Espiritu, R., Moore, K. (2007). What is Evidence-Based Practice? *Child Trends Research-to-Results Brief*, (14). <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2007/06/2007-14WhatIsEBP.pdf>
- Nozes, R. (2018). *A intervenção com famílias de crianças em risco familiar e ambiental* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum.<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22783/1/A%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20com%20Fam%C3%ADlias%20de%20Crian%C3%A7as%20em%20Risco%20Familiar%20e%20Ambiental%20-%20Raquel%20Nozes.pdf>
- Paula, J. (2012). Estilos parentais, inteligência emocional e o enfant terrible - relações, implicações e reflexões. *Revista de Enfermagem*, III(8), 155-162. <https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239967008.pdf>
- Pereira, D. & Alarcão, M. (2014). “Parentalidade Minimamente Adequada”. Contributos para a operacionalização do conceito. *Análise Psicológica*, 2 (32), 157-171.
- Pereira, C. & Agostinho, C. (2015, setembro 10-12). A assumir o desafio de uma parentalidade positiva. Um programa de intervenção. In IV Congreso Internacional. *Atención Temprana y Educación Familiar*, Santiago de Compostela.
- Pestana, H., & Gageiro, N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Relvas, A. (2000). *O Ciclo Vital da Família, Perspetiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento
- Rodrigues, M. (2019). *Efeitos de um programa preventivo de orientação parental com base em práticas positivas: coletânea de casos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Adelpha Repositório Digital. <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/22756/M%c3%a1rcia%20Feireira%20da%20Silva%20Rodrigues.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Simões, M. (2013). *Formação parental em contexto escolar: promoção da construção de pontes entre escola e família* [Tese de doutoramento. Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23714/1/Tese\\_Doutoramento\\_Gra%C3%A7a%20Sim%C3%B5es.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23714/1/Tese_Doutoramento_Gra%C3%A7a%20Sim%C3%B5es.pdf)

- Villas-Boas, S. (2015). *Avaliação da Eficácia de um Programa de Promoção de Práticas Educativas Parentais implementado na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa*. [Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4985/1/S%C3%B3nia%20Villas-Boas.pdf>
- Wagner, A. & Levandowski, D. (2008). Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade. *Revista Textos & Contextos Porto Alegre*, 7(1), 88-97. [https://www.researchgate.net/publication/277115846\\_06\\_Sentirse\\_bem\\_em\\_familia\\_um\\_desafio\\_frente\\_a\\_diversidade](https://www.researchgate.net/publication/277115846_06_Sentirse_bem_em_familia_um_desafio_frente_a_diversidade)

## **ANEXOS**

## 1. DISTRIBUIÇÃO DOS TEMAS E COMPONENTES AO LONGO DAS 21 SESSÕES

N. <sup>o</sup> Sessão	Principais conteúdos/temas Sessões pais	Principais conteúdos/temas Sessões crianças	Sessões familiares
1	Convite para a aventura. Introdução e aquecimento do grupo.	Convite para a aventura. Introdução e aquecimento do grupo.	Convite para a aventura. Introdução e aquecimento do grupo. Jogar o "Em Busca do Tesouro das Famílias".
	60 min	60 min	30 min
2	Preparação para a aventura: Exploração de forças parentais. Quem são os aventureiros: papel dos pais no desenvolvimento da criança e construção de forças familiares. Coesão familiar.	Preparação para a aventura: regras do grupo; exploração de forças e talentos pessoais.	
	90 min	90 min	
3			Quem são os aventureiros: forças familiares, história e valores familiares, coesão familiar, rituais, sonhos, projectos.
			90 min
4	Abastecimentos: prestação de cuidados de higiene, saúde, vestuário e alimentação.	Abastecimentos: hábitos saudáveis, cuidados com o corpo.	Abastecimentos: hábitos saudáveis e cuidados com o corpo.
	30 min	30 min	60 min
5	Bússolas: Rotinas	Bússolas: Rotinas	Bússolas: Rotinas
	60 min	60 min	30 min

N.º Sessão	Principais conteúdos/temas Sessões pais	Principais conteúdos/temas Sessões crianças	Sessões familiares
6	Binóculos: atenção parental positiva, auto-estima da criança e percepção de competência pessoal, elogios e incentivos, supervisão parental.	Binóculos: auto-estima e percepção de competência pessoal.	Binóculos: prática de interacção pais-filhos positiva.
	70 min	70 min	20 min
7	Binóculos: atenção parental positiva, auto-estima da criança e percepção de competência pessoal, elogios e incentivos, supervisão parental.	Binóculos: auto-estima e percepção de competência pessoal.	
	90 min	90 min	
8	Binóculos: atenção parental positiva, auto-estima da criança e percepção de competência pessoal, elogios e incentivos, supervisão parental.	Binóculos: auto-estima e percepção de competência pessoal.	Binóculos: apreciação positiva na família, auto-estima e percepção de competência pessoal, interacções familiares positivas.
	60 min	60 min	30 min
9	Mapa: regras e expectativas claras, tarefas familiares.	Floresta dos enganados: cumprimento de regras, regras e tarefas familiares.	Mapa: regras familiares e distribuição de tarefas familiares.
	60 min	60 min	30 min
10	Bom-tempo e tempestades: estratégias de disciplina positivas.	Floresta dos enganados e feitiço do não: adesão e obediência a regras, auto-regulação.	
	90 min	90 min	

N. <sup>o</sup> Sessão	Principais conteúdos/temas Sessões pais	Principais conteúdos/temas Sessões crianças	Sessões familiares
11	Bom-tempo e tempestades: estratégias de disciplina positivas.	Floresta dos enganos e Birrinha e Barafunda: auto-regulação e autocontrolo.	Floresta dos enganos: auto-regulação e autocontrolo. Prática familiar.
	80 min	80 min	10 min
12	Bom-tempo e tempestades: estratégias de disciplina positivas.	Floresta dos enganos e o feitiço da preguiça auto-regulação e autocontrolo .	Floresta dos enganos: auto-regulação e autocontrolo. Prática familiar.
	80 min	80 min	10 min
13	Bom-tempo e tempestades: estratégias de disciplina positivas e suporte para a regulação atencional e comportamental da criança.	Floresta dos enganos e feitiço cabeças no ar: regulação da atenção.	Floresta dos enganos: regulação da atenção. Prática familiar.
	60 min	60 min	30 min
14	Caixinha das comunicações: importância da comunicação familiar. Competências de comunicação .	Competências de comunicação.	
	90 min	90 min	
15	Caixinha das comunicações: competências de comunicação familiar.	Competências de comunicação. Resistência à pressão dos pares.	Competências de comunicação familiar. Prática familiar.
	45 min	45 min	45 min (1ª parte da sessão)

N.º Sessão	Principais conteúdos/temas Sessões pais	Principais conteúdos/temas Sessões crianças	Sessões familiares
16	Piratas e aliados: competência emocional, identificação, nomeação e regulação emocional.	Piratas e aliados: competência emocional, identificação, nomeação e regulação emocional.	
	90 min	90 min	
17	Piratas e aliados: competência emocional, identificação, nomeação e regulação emocional. Reacções parentais às emoções da criança e orientação.	Piratas e aliados: competência emocional, identificação, nomeação e regulação.	
	90 min	90 min	
18	Piratas e aliados: competência emocional, identificação, nomeação e regulação emocional. Reacções parentais às emoções da criança e orientação.	Piratas e aliados: competência emocional, identificação, nomeação e regulação emocional.	
	90 min	90 min	
19			Piratas e Aliados: prática familiar, competência emocional, identificação, nomeação e regulação emocional.
			90 min

N.º Sessão	Principais conteúdos/temas Sessões pais	Principais conteúdos/temas Sessões crianças	Sessões familiares
20	Encruzilhadas: apoio ao processo de tomada de decisão. Drogas. Acampamentos: ocupação saudável dos tempos livres.	Encruzilhadas: tomada de decisão Acampamentos: ocupação saudável dos tempos livres.	Acampamentos: ocupação saudável dos tempos livres.
	60 min	60 min	30 min
21			Forças familiares e tesouros.
			90 min

## 2. FICHA DE CARATERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DA CRIANÇA

### FICHA DE CARATERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DA CRIANÇA

#### Identificação do Participante:

Parentesco: Pai \_\_\_ Mãe \_\_\_ Outro \_\_\_

Idade: \_\_\_ anos

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Estatuto profissional: Empregado \_\_\_ Desempregado \_\_\_

Estado Civil: Solteiro \_\_\_ Casado \_\_\_ Divorciado/separado \_\_\_

União de facto \_\_\_ Viúvo \_\_\_

Número de filhos: \_\_\_

#### Identificação da criança:

Idade: \_\_\_

Género: Masculino \_\_\_ Feminino \_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

### 3. CONSENTIMENTO INFORMADO

#### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS<sup>1</sup>

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** Os efeitos a longo prazo da frequência de um programa de Educação Parental numa localidade da região Centro de Portugal.

**Enquadramento:** No âmbito da Dissertação de Mestrado, do curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, na Escola Superior de Educação de Viseu, os dados recolhidos serão utilizados no plano de investigação.

**Explicação do estudo:** O presente estudo pretende analisar o impacto da frequência do programa de educação parental “Em Busca do Tesouro das Famílias” em três momentos distintos. Será considerado o primeiro momento o início da frequência do programa (pré-teste), o segundo momento será o *terminus* do programa (pós-teste) e o terceiro momento será o *follow-up* do programa, quatro anos após a sua dinamização junto de pais da região Centro de Portugal.

**Condições:** Este questionário é de caráter voluntário e se não desejar preencher não haver qualquer inconveniente.

**Confidencialidade e anonimato:** Os dados recolhidos servirão apenas para a realização do meu estudo, pelo que garanto o seu total anonimato e confidencialidade. O preenchimento do questionário será feito com a devida privacidade.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade!

Cristina Guimarães - Estudante na Escola Superior de Educação de Viseu – Tel: 963426766  
e-mail: [esev11193@esev.ipv.pt](mailto:esev11193@esev.ipv.pt)

**Assinatura/s:** .....

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.*

Rúbrica: ..... Data: ..... / ..... / .....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE  
(se o menor tiver discernimento deve **também** assinar em cima, se consentir)  
GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: .....  
RÚBRICA: .....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:  
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

<sup>1</sup>Adaptado de <http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Consentimento%20Informado>

#### 4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS

Faces IV – Portuguese Version – 2006

##### FAVES IV

##### Family Communication Scale (FCS) e Family Satisfaction Scale (FSS)

Versão original: Gorall, Tiesel & Olson, 2004, 2006

Versão portuguesa: Rolim, Rodrigues, Coelho & Lopes, 2005, 2006

Leia cuidadosamente cada afirmação e assinale com uma cruz (X) no quadrado respectivo, a opção de resposta que está mais de acordo com a percepção que tem da sua família. Não há respostas "certas" ou "erradas" nem respostas para causar boa impressão. Por favor, não deixe nenhuma questão em branco.

Em que medida está de acordo com cada uma das seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
1. Na nossa família sentimo-nos satisfeitos com o modo de comunicar entre nós					
2. Os membros da família são excelentes ouvintes					
3. Na nossa família expressamos afectos uns pelos outros					
4. Os membros da família são capazes de pedir aos outros o que necessitam					
5. Na nossa família discutimos calmamente os nossos problemas					
6. Na nossa família debatemos as nossas ideias e convicções					
7. Quando colocámos questões uns aos outros recebemos respostas francas					
8. Os membros da família tentam compreender os sentimentos uns dos outros					
9. Quando nos zangamos, raramente dizemos coisas negativas uns aos outros					
10. Na nossa família expressamos uns aos outros o que verdadeiramente sentimos					



## Práticas Parentais – Questionário

PROJECTO "OS ANOS INCRÍVEIS" - University of Washington-Parenting Clinic

(Versão Portuguesa de M. Gaspar & P. Santos, 2008, revisto 2013)

Este questionário contém questões sobre as diferentes formas de educar as crianças e ensiná-las a distinguir entre o bem e o mal. Por favor marque com uma cruz o número que corresponde à sua resposta. Pense no seu filho/filha em relação ao qual lhe pedirem que preenchesse este questionário. Se ninguém lhe pediu pense no seu filho/filha cujo comportamento mais o preocupa.

Qual a idade do seu filho/filha no qual vai pensar para preencher este questionário? \_\_\_\_\_ (anos)  
É rapaz ou rapariga? \_\_\_\_\_

1. Apresentamos de seguida uma lista das coisas que os pais nos disseram que fazem quando os seus filhos/filhas **têm um comportamento que não devem ter**. Em geral, quantas vezes faz cada uma das seguintes coisas quando o seu filho/filha faz algo que não devia fazer?

	Nunca	Rara-mente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a. Repara mas não faz nada.	1	2	3	4	5
b. Levanta a voz (ralha ou grita).	1	2	3	4	5
c. Faz com que o seu filho/a corrija o problema ou compense o mal que fez.	1	2	3	4	5
d. Ameaça castigá-lo/a (mas não o/a castiga realmente).	1	2	3	4	5
e. Dá-lhe um tempo (para ele/a pensar).	1	2	3	4	5
f. Castiga o seu filho/a.	1	2	3	4	5
g. Tira-lhe privilégios, coisas que ele/a gosta de fazer (como ver televisão ou jogar no computador ou brincar com amigos/as).	1	2	3	4	5
h. Bate-lhe.	1	2	3	4	5
i. Dá-lhe uma palmada.	1	2	3	4	5
j. Dá ao seu filho/a tarefas para ele/a fazer como castigo.	1	2	3	4	5
k. Discute o problema com ele/a ou faz-lhe perguntas sobre o que aconteceu.	1	2	3	4	5

2. Se o seu filho/filha **bater noutra criança**, quantas vezes faz cada uma das seguintes coisas?

	Nunca	Rara-mente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a. Repara mas não faz nada.	1	2	3	4	5
b. Levanta a voz (ralha ou grita).	1	2	3	4	5
c. Faz com que o seu filho/a corrija o problema ou compense o mal que fez.	1	2	3	4	5
d. Ameaça castigá-lo/a (mas não o/a castiga realmente).	1	2	3	4	5
e. Dá-lhe um tempo (para ele/a pensar).	1	2	3	4	5
f. Castiga o seu filho/a.	1	2	3	4	5
g. Tira-lhe privilégios, coisas que ele/a gosta de fazer (como ver televisão ou jogar no computador ou brincar com amigos/as).	1	2	3	4	5
h. Bate-lhe.	1	2	3	4	5
i. Dá-lhe uma palmada.	1	2	3	4	5
j. Dá ao seu filho/a tarefas para ele/a fazer como castigo.	1	2	3	4	5
k. Discute o problema com ele/a ou faz-lhe perguntas sobre o que aconteceu.	1	2	3	4	5

3. Se o seu filho/filha se recusou fazer algo que o/a mandou fazer, quantas vezes faz cada uma das seguintes coisas?

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a. Repara mas não faz nada.	1	2	3	4	5
b. Levanta a voz (ralha ou grita).	1	2	3	4	5
c. Faz com que o seu filho/a corrija o problema ou compense o mal que fez.	1	2	3	4	5
d. Ameaça castigá-lo/a (mas não o/a castiga realmente).	1	2	3	4	5
e. Dá-lhe um tempo (para ele/a pensar).	1	2	3	4	5
f. Castiga o seu filho/a.	1	2	3	4	5
g. Tira-lhe privilégios, coisas que ele/a gosta de fazer (como ver televisão ou jogar no computador ou brincar com amigos/as).	1	2	3	4	5
h. Bate-lhe.	1	2	3	4	5
i. Dá-lhe uma palmada.	1	2	3	4	5
j. Dá ao seu filho/a tarefas para ele/a fazer como castigo.	1	2	3	4	5
k. Discute o problema com ele/a ou faz-lhe perguntas sobre o que aconteceu.	1	2	3	4	5

4. Quanto é que concorda ou discorda com as seguintes afirmações?

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. Às vezes é preciso zangarmo-nos a sério com os nossos filhos/as para os ensinarmos a comportarem-se.	1	2	3	4	5
b. As crianças aprendem melhor quando não sabem qual o castigo que as espera pelo seu mau comportamento.	1	2	3	4	5
c. A melhor maneira de evitar um grande problema é disciplinar a criança quando o problema ainda é pequeno.	1	2	3	4	5
d. Não há problema em não castigar as crianças por pequenas coisas – devemos é centrar-nos em problemas sérios de comportamento.	1	2	3	4	5
e. Disciplinar de forma consistente (sempre) é mais importante do que aplicar grandes castigos só aos maus comportamentos.	1	2	3	4	5

5. Em geral, quantas vezes lhe acontece cada uma das seguintes coisas?

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a. Se pedir ao seu filho/a para fazer algo e ele não fizer, quantas vezes desiste de tentar que ele o faça?	1	2	3	4	5
b. Se prevenir o seu filho/a que o castigará se ele não o fizer o que o manda fazer, quantas vezes é que o castiga realmente se ele não o fizer?	1	2	3	4	5
c. Quantas é que o seu filho/a não é castigado por coisas que sente que ele devia ter sido castigado?	1	2	3	4	5
d. Se decidiu castigar o seu filho/a, quantas vezes é que muda de ideias em função das explicações e desculpas que ele lhe dá?	1	2	3	4	5
e. Quantas vezes é que se mostra zangado/a quando disciplina o seu filho/a?	1	2	3	4	5
f. Quantas vezes é que as discussões com o seu filho/a se tornam feias e faz ou diz coisas que não queria?	1	2	3	4	5
g. Quantas vezes é que o seu filho/a dá a volta às regras que estabeleceu para ele?	1	2	3	4	5
h. Quantas vezes é que o tipo de castigo que dá ao seu filho/a depende do seu estado de espírito na altura?	1	2	3	4	5

6. Esta é uma lista das coisas que os pais podem fazer quando o seu filho/filha se porta bem ou faz um bom trabalho. Em geral, quantas vezes faz cada uma das seguintes coisas quando o seu filho/filha se porta bem ou faz um bom trabalho em casa ou na escola?

	Nunca	Rara-mente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a. Repara mas não faz nada.	1	2	3	4	5
b. Elogia e dá os parabéns ao seu filho/a.	1	2	3	4	5
c. Dá ao seu filho/a um abraço, um beijo, uma festa ou usa outro gesto físico para lhe mostrar como está satisfeito com ele/a.	1	2	3	4	5
d. Compra-lhe algo (para comer ou brincar) ou dá-lhe dinheiro pelo bom comportamento.	1	2	3	4	5
e. Deixa-o fazer coisas que ele gosta (por exemplo, ir ao cinema, brincar ou ver TV ou jogar no computador mais tempo).	1	2	3	4	5
f. Dá-lhe pontos ou cola-lhe autocolantes numa tabela.	1	2	3	4	5
g. Nem repara.	1	2	3	4	5

7. Numa semana normal, quantas vezes elogia ou dá prémios ao seu filho/filha por ele ter feito um bom trabalho (ou se ter comportado bem) em casa ou na escola (ou jardim de infância)?

Menos de 1 vez por semana	Cerca de 1 vez por semana	Algumas vezes mas não todos os dias	Cerca de 1 vez por dia	2 a 5 vezes por dia	6 a 10 vezes por dia	Mais de 10 vezes por dia
1	2	3	4	5	6	7

8. Nos últimos 2 dias, quantas vezes (se não esteve com o seu filho/filha nos últimos dois dias pense nos últimos dois dias em que esteve com ele):

a) Elogiou o seu filho/filha por algo que ele fez bem?

Nunca	1 vez nos dois dias	2 vezes nos dois dias	3 vezes nos dois dias	4 a 5 vezes nos dois dias	6 a 7 vezes nos dois dias	mais 7 vezes nos dois dias
1	2	3	4	5	6	7

b) Deu ao seu filho/filha uma coisa (como por exemplo uma prenda pequena) ou deixou-o fazer algo (como por exemplo brincar mais, ver mais TV ou fazer uma coisa especial consigo) por algo que ele fez bem?

Nunca	1 vez nos dois dias	2 vezes nos dois dias	3 vezes nos dois dias	4 a 5 vezes nos dois dias	6 a 7 vezes nos dois dias	mais 7 vezes nos dois dias
1	2	3	4	5	6	7

9. Por favor diga-nos quanto é que concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. Dar a uma criança um prémio por bom comportamento é suborno.	1	2	3	4	5
b. Eu não devo ter de premiar os meus filhos para que eles façam aquilo que é suposto fazerem.	1	2	3	4	5
c. Eu acredito no uso de prémios para ensinar o meu filho/a a comportar-se.	1	2	3	4	5
d. É importante elogiar as crianças quando elas fazem algo bem.	1	2	3	4	5
e. Eu gostava de elogiar o meu filho/a mais vezes do que o crítico, mas é difícil ver nele comportamentos a elogiar.	1	2	3	4	5
f. Se eu elogiar e premiar o meu filho/a para encorajar um bom comportamento, ele vai passar a exigir prémios por tudo.	1	2	3	4	5
g. Se uma criança estiver a ter dificuldades em fazer uma coisa que a mandaram (como por exemplo ir para a cama ou arrumar algo), é uma boa ideia dizer-lhe que se ela o fizer terá uma recompensa (uma coisa ou fazer algo que gosta).	1	2	3	4	5

10. Por favor diga-nos quanto é que concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. Eu defini de forma clara as regras e o que espero do meu filho/a quanto às tarefas que ele tem de fazer.	1	2	3	4	5
b. Eu defini de forma clara as regras e o que espero do meu filho/a no que respeita a não bater, roubar e mentir.	1	2	3	4	5
c. Eu defini de forma clara as regras e o que espero do meu filho/a sobre as horas de ida para a cama e de se levantar.	1	2	3	4	5

11. Por favor diga quantas vezes acontece cada uma das seguintes situações:

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a. Quando o seu filho/a termina as tarefas dele, quantas vezes o elogia ou recompensa?	1	2	3	4	5
b. Quando o seu filho/a NÃO termina as tarefas dele, quantas vezes o castiga (por exemplo não o deixando fazer uma coisa ou pondo-o de castigo)?	1	2	3	4	5
c. Quando o seu filho/a bate, rouba ou mente, quantas vezes o castiga?	1	2	3	4	5
d. Quando o seu filho/a vai para a cama quando o manda ou se levanta a horas, quantas vezes o elogia?	1	2	3	4	5
e. Quando o seu filho/a NÃO vai para a cama quando o manda ou NÃO se levanta a horas, quantas vezes o castiga?	1	2	3	4	5

9. Por favor diga-nos quanto é que concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. Dar a uma criança um prémio por bom comportamento é suborno.	1	2	3	4	5
b. Eu não devo ter de premiar os meus filhos para que eles façam aquilo que é suposto fazerem.	1	2	3	4	5
c. Eu acredito no uso de prémios para ensinar o meu filho/a a comportar-se.	1	2	3	4	5
d. É importante elogiar as crianças quando elas fazem algo bem.	1	2	3	4	5
e. Eu gostava de elogiar o meu filho/a mais vezes do que o crítico, mas é difícil ver nele comportamentos a elogiar.	1	2	3	4	5
f. Se eu elogiar e premiar o meu filho/a para encorajar um bom comportamento, ele vai passar a exigir prémios por tudo.	1	2	3	4	5
g. Se uma criança estiver a ter dificuldades em fazer uma coisa que a mandaram (como por exemplo ir para a cama ou arrumar algo), é uma boa ideia dizer-lhe que se ela o fizer terá uma recompensa (uma coisa ou fazer algo que gosta).	1	2	3	4	5

10. Por favor diga-nos quanto é que concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. Eu defini de forma clara as regras e o que espero do meu filho/a quanto às tarefas que ele tem de fazer.	1	2	3	4	5
b. Eu defini de forma clara as regras e o que espero do meu filho/a no que respeita a não bater, roubar e mentir.	1	2	3	4	5
c. Eu defini de forma clara as regras e o que espero do meu filho/a sobre as horas de ida para a cama e de se levantar.	1	2	3	4	5

11. Por favor diga quantas vezes acontece cada uma das seguintes situações:

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a. Quando o seu filho/a termina as tarefas dele, quantas vezes o elogia ou recompensa?	1	2	3	4	5
b. Quando o seu filho/a NÃO termina as tarefas dele, quantas vezes o castiga (por exemplo não o deixando fazer uma coisa ou pondo-o de castigo)?	1	2	3	4	5
c. Quando o seu filho/a bate, rouba ou mente, quantas vezes o castiga?	1	2	3	4	5
d. Quando o seu filho/a vai para a cama quando o manda ou se levanta a horas, quantas vezes o elogia?	1	2	3	4	5
e. Quando o seu filho/a NÃO vai para a cama quando o manda ou NÃO se levanta a horas, quantas vezes o castiga?	1	2	3	4	5

12. Quantas horas é que o seu filho/filha ficou em casa sem a presença de um adulto nas últimas 24 horas (se o seu filho não esteve em casa pense no último dia em que ele esteve em casa)?

Nenhuma	Menos de meia	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	Mais de 4 h
1	2	3	4	5	6	7

13. Nos últimos 2 dias, cerca de quantas horas, no total, esteve o seu filho/filha fora de casa sem a presença de um adulto?

Nenhuma	Menos de meia	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	Mais de 4 h
1	2	3	4	5	6	7

14. Responda por favor às seguintes questões, tendo em conta quantas vezes acontece cada uma das seguintes situações:

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a. Quantas vezes sabe onde está o seu filho/ a quando ele não está consigo?	1	2	3	4	5
b. Quantas vezes sabe exactamente o que o seu filho/a está a fazer quando não está consigo?	1	2	3	4	5

c. Quantos amigos/as do seu filho conhece bem?

Nenhum	Muito poucos	Alguns	Muitos	Todos
1	2	3	4	5

15. Quanto é que concorda ou discorda com as seguintes afirmações?

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. É muito importante para mim saber onde está o meu filho/a quando não está comigo.	1	2	3	4	5
b. Os pais que controlam como é que o seu filho/a se comporta em casa de amigos dele são demasiado preocupados em relação ao filho/a.	1	2	3	4	5
c. Dar às crianças muito tempo livre sem um adulto a controlar ajuda-as a aprender a serem mais responsáveis.	1	2	3	4	5
d. As crianças que não são controladas por um adulto têm mais possibilidades de desenvolver problemas de comportamento.	1	2	3	4	5

Data: \_\_\_\_\_.

Quem respondeu ao questionário:

O pai ( ) A mãe ( ) Outra pessoa ( diga quem): \_\_\_\_\_

Por favor indique o nível de escolaridade (anos de escolaridade) da pessoa que respondeu \_\_\_\_\_

Muito obrigado pela sua colaboração.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**QUESTIONÁRIO DE FORÇAS FAMILIARES**  
(Ana Melo & Madalena Alarcão, 2009)

Posição na família da(s) pessoa(s) que responde(m) ao questionário:

PAI  MÃE  FILHOS(AS)  AVÔ  AVÓ  Outra: \_\_\_\_\_

Segue-se uma listagem de coisas que por vezes acontecem nas famílias.

Por favor assinale em que medida considera que as características descritas são parecidas com as da sua família, de acordo com a seguinte escala:

- 1- Nada parecidas
- 2- Pouco parecidas
- 3- Mais ou menos parecidas
- 4- Bastante parecidas
- 5- Totalmente parecidas

1. Na minha família somos optimistas e procuramos ver sempre o lado positivo das coisas	1	2	3	4	5
2. Na minha família acreditamos que em conjunto conseguimos sempre encontrar maneira de lidar com os problemas	1	2	3	4	5
3. Na minha família somos muito unidos	1	2	3	4	5
4. Na minha família toda a gente tem o direito de dar a sua opinião	1	2	3	4	5
5. Na minha família tomamos decisões em conjunto	1	2	3	4	5
6. Na minha família sempre que alguém tem um problema toda a gente se junta para ajudar	1	2	3	4	5
7. Na minha família toda a gente dá apoio àquilo que cada um quer fazer, aos projectos individuais e ao que é importante para si	1	2	3	4	5
8. Na minha família cada um tem o direito de ter a sua privacidade, o seu próprio espaço ou tempo	1	2	3	4	5
9. Na minha família as tarefas de casa e da vida familiar são partilhadas	1	2	3	4	5
10. Na minha família mostramos abertamente o que sentimos uns pelos outros	1	2	3	4	5
11. Na minha família sentimos que somos capazes de ser felizes apesar das dificuldades que vão ou podem aparecer	1	2	3	4	5
12. Na minha família existem regras claras que toda a gente conhece e sabe que tem que cumprir	1	2	3	4	5
13. Na minha família fazemos coisas e actividades em conjunto	1	2	3	4	5
14. Na minha família há boa disposição e encontramos sempre momentos para rir	1	2	3	4	5

	Código _____				
15. Na minha família toda a gente é capaz de dizer o que pensa e sente, mesmo coisas negativas, sem magoar os outros	1	2	3	4	5
16. Na minha família quando aparece um problema importante, conversamos e resolvemo-lo em conjunto	1	2	3	4	5
17. Na minha família temos amigos, vizinhos ou pessoas conhecidas que nos ajudam quando precisamos	1	2	3	4	5
18. Na minha família conseguimos gerir o dinheiro que temos de maneira a conseguir pagar as principais despesas	1	2	3	4	5
19. Na minha família sabemos a que sítios temos que nos dirigir para cada dificuldade que surge	1	2	3	4	5
20. Na minha família, quando há problemas com os quais não conseguimos lidar, aceitamos isso e seguimos em frente sem desanimar	1	2	3	4	5
21. Na minha família acreditamos que todos temos algo a cumprir, uma espécie de missão	1	2	3	4	5
22. Na minha família há valores que se deseja que toda a gente aprenda	1	2	3	4	5
23. Na minha família conseguimos lidar bem com imprevistos e dificuldades	1	2	3	4	5
24. Na minha família acreditamos que os momentos de dificuldade nos podem ajudar a ser mais fortes	1	2	3	4	5
25. Na minha família é importante que cada um tente ser feliz	1	2	3	4	5
26. Na minha família conseguimos resolver um desacordo sem conflitos	1	2	3	4	5
27. A minha família consegue encontrar ajuda quando precisa nas pessoas que conhece	1	2	3	4	5
28. Na minha família conseguimos discutir pontos de vista diferentes sem ficarmos zangados uns com os outros	1	2	3	4	5
29. Na minha família as decisões importantes, que afectam todos, são tomadas em conjunto	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração!

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**COPING WITH CHILDREN'S NEGATIVE EMOTIONS SCALE (CCNES)**  
(Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990)  
Versão reduzida- Tradução e adaptação por A. Melo & I. Soares, 2004

**Instruções:** Nos itens seguintes por favor indique numa escala de 1 (muito pouco provável) a 7 (muito provável) a probabilidade de responder de forma semelhante ao indicado em cada item, face aos comportamentos da criança que são descritos. Por favor leia com cuidado cada questão e responda o mais sinceramente possível. Para cada resposta coloque um círculo à volta de um número de 1 a 7 consoante a probabilidade de responder ou agir segundo o indicado em cada item.

Escala de resposta	1	2	3	4	5	6	7
	Muito pouco provável			Médio		Muito provável	

**1. Se a minha criança se zanga porque está doente ou magoada e não pode ir com os amigos a uma festa de anos, eu:**

- |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. mando-a ir para o quarto para se acalmar   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. zango-me com ela   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. ajudo a minha criança a pensar de que forma ainda pode estar com os amigos (por exemplo: convidar alguns colegas lá para casa depois da festa) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. digo-lhe para não dar tanta importância ao assunto por faltar à festa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. encorajo a minha criança a expressar os seus sentimentos de raiva e frustração   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. acalmo a minha criança e faço alguma coisa divertida com ela para a fazer sentir-se melhor por não ir à festa                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**2. Se a minha criança cai da bicicleta e a estraga, e depois fica perturbada e chora, eu:**

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. consigo manter-me calmo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. conforto-a e tento que esqueça o acidente                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. digo-lhe que ela está a exagerar na sua reacção                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. ajudo-a a pensar como é que pode arranjar a bicicleta                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. digo-lhe que não tem problema chorar  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. digo-lhe para parar de chorar ou fica sem andar de bicicleta os próximos tempos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

Escala de resposta	1	2	3	4	5	6	7
	Muito pouco provável			Médio		Muito provável	
<b>3. Se a minha criança perde alguma coisa de que gosta muito e reage a chorar, eu:</b>							
a. fico incomodado com ela por ser tão descuidada e depois chorar por causa disso	1	2	3	4	5	6	7
b. digo-lhe que está a exagerar na sua reacção	1	2	3	4	5	6	7
c. ajudo-a a pensar em sítios em que ainda não procurou	1	2	3	4	5	6	7
d. distraio-a falando de coisas alegres	1	2	3	4	5	6	7
e. digo-lhe que não tem problema chorar se, se sente triste	1	2	3	4	5	6	7
f. digo-lhe que é isso que acontece quando não se tem cuidado	1	2	3	4	5	6	7
<b>4. Se a minha criança vai passar a tarde e ficar em casa de um amigo e começa a ficar nervosa e perturbada porque eu não posso ficar com ela, eu:</b>							
a. distraio-a falando de como ela se vai divertir com o amigo	1	2	3	4	5	6	7
b. ajudo-a a pensar em coisas que pode fazer para que consiga ficar em casa do amigo sem mim, sem ter medo (ex: levar com ela um livro ou um brinquedo)	1	2	3	4	5	6	7
c. digo-lhe que não vale a pena reagir assim e que se está a portar como um bebé	1	2	3	4	5	6	7
d. digo-lhe que se não pára de se portar assim nunca mais é autorizada a ir para lado nenhum	1	2	3	4	5	6	7
e. sinto-me desconfortável e incomodada por causa das reacções dela	1	2	3	4	5	6	7
f. encorajo-a a falar acerca do facto de se sentir nervosa	1	2	3	4	5	6	7
<b>5. Se a minha criança está prestes a aparecer num papel numa festa da escola, ou nalguma actividade e fica claramente nervosa acerca do facto de as pessoas irem olhar para ela:</b>							
a. ajudo-a a pensar em coisas que pode fazer para se preparar para a sua vez (ex: fazer um aquecimento, um treino e não olhar para as pessoas)	1	2	3	4	5	6	7
b. sugiro-lhe que pense nalguma coisa relaxante para deixar de ficar nervosa	1	2	3	4	5	6	7
c. consigo manter-me calmo	1	2	3	4	5	6	7
d. digo-lhe que se está a comportar como um bebé	1	2	3	4	5	6	7
e. digo-lhe para se acalmar de imediato ou vamos directos para casa	1	2	3	4	5	6	7
f. encorajo-a a falar do nervoso que está a sentir	1	2	3	4	5	6	7

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

Escala de resposta	1	2	3	4	5	6	7
--------------------	---	---	---	---	---	---	---

Muito pouco provável

Médio

Muito provável

**6. Se a minha criança está muito inquieta e não consegue ir dormir depois de ter visto um filme assustador na televisão, eu:**

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. encorajo-a a falar de como se sente assustada   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. fico aborrecido por ela se comportar de forma tonta   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. digo-lhe que está a exagerar na sua reacção   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. ajudo-a a pensar nalguma coisa que pode fazer para conseguir dormir (ex: levar um boneco para a cama, deixar as luzes acesas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. digo-lhe para ir para a cama e que não a deixo mais ver televisão   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. faço alguma coisa de divertido com ela para a ajudar a esquecer acerca de como se sente assustada                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**7. Se a minha criança está a brincar com outras crianças, uma delas lhe chama nomes, e ela começa a tremer e ficar perturbada, eu:**

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. digo-lhe para não fazer um filme por causa disso e não dar muita importância  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. fico eu incomodado  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. ajudo-a a pensar em coisas que possa fazer quando os outros implicam com ela (ex: pensar noutras coisas para fazer) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. conforto-a e digo-lhe para jogar um jogo ou pensar noutra coisa   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. encorajo-a a falar acerca de como magoa ser gozado  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**8. Se a minha criança fica tímida e amedrontada com estranhos, começa a chorar e quer ficar no quarto quando recebemos visitas em casa, eu:**

- |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. ajudo-a a pensar em coisas que possa fazer para que não seja tão assustador estar com as visitas (ex: levar um brinquedo favorito com ela) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. digo-lhe que não tem problema sentir-se nervosa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. tento que se distraia falando de coisas divertidas que pode fazer com as visitas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. sinto-me incomodado e desconfortável por causa da reacção dela   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. digo-lhe que deve ficar na sala e estar com as visitas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. digo-lhe que está a portar-se como um bebé   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Verifique por favor se respondeu a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração!

## Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Par)

P4-16

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

Nome da criança .....

Masculino  Feminino

Data de nascimento .....

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertilha facilmente com as outras crianças (golos/serenas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaças ou injúrias-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou chomoso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é recetivo/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

**Por favor, vire a folha – há mais algumas questões no outro lado**

Em geral, parece-lhe que o seu filho / a sua filha tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

	Sim: dificuldades pequenas	Sim: dificuldades grandes	Sim: dificuldades muito grandes
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

- Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o seu filho / a sua filha?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do seu filho / da sua filha nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
Em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com os amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aprendizagem na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas brincadeiras/tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a família?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura .....

Data .....

Mãe  Pai  Outro  (por favor, indique quem):

**Muito obrigado pela sua colaboração**

© Robert Grolman, 2001

**Força Global da Família/ Resiliência**  
**(Kumpfer, 1997, Traduzido por Melo, 2005)**

Por favor avalie quanta força acha que a sua família tinha, nas seguintes áreas, antes de iniciar o programa e agora (ou no final do programa)

1= Nenhuma 2= Pouca força 3= Alguma força 4= Bastante força 5= Muita força

Antes— Agora

1. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Apoio familiar/Amor/Cuidado (apoiámo-nos e cuidamos uns dos outros; mostramos amor e atenção; sabemos que podemos contar uns com os outros)
2. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Comunicação familiar positiva (conversamos abertamente, damos instruções claras, elogiamos-nos uns aos outros, falamos tranquilamente sobre as regras, temos momentos para conversarmos tranquilamente; temos momento para conversarmos todos juntos sobre as coisas e o dia-a-dia da nossa família)
3. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Estratégias positivas dos pais (os pais elogiam a criança, brincam, passam tempo e fazem atividades com ela)
4. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Estilo de disciplina positivo (os pais falam com calma para a criança, não batem ou berram, aplicam consequências lógicas pelo mau comportamento ou “castigos justos”, os pais aplicam sempre regras claras)
5. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Organização familiar (temos regras e tarefas claras que são cumpridas, as responsabilidades de cada um são cumpridas, todos sabem o que fazer; temos horários definidos)
6. \_\_\_\_ \_\_\_\_ União familiar (sentimo-nos próximos uns dos outros e ligados uns aos outros; somos unidos)
7. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Saúde mental positiva (cada um sente-se bem na nossa família e em conjunto temos momentos de alegria, felicidade, pensamos coisas positivas)
8. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Saúde física (estamos saudáveis e sentimo-nos “com força” física e energia)
9. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Força emocional (sentimo-nos capazes de lidar com as dificuldades e com as emoções negativas; sentimos coisas positivas)
10. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Conhecimento, educação e formação (os pais sabem o que é normal as crianças fazerem nas suas idades e o que devem esperar delas; os pais sabem aquilo que as crianças precisam e sabem lidar com elas; os pais compreendem a criança)
11. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Rede social (a família tem amigos, conhecidos, familiares ou outras pessoas com quem se conviva e que apoiem, saber onde pedir ajuda; a família tem pessoas com quem passar tempo positivo; a família tem pessoas que aconselham e dão orientação quando preciso)
12. \_\_\_\_ \_\_\_\_ Força espiritual (a família tem esperança e objetivos para o futuro; a família pensa positivo para o futuro; acredita que vale a pena lutar e viver pela família; a família tem fé ou acredita que tem uma espécie de “missão” ou propósito para cumprir que a ajuda a lidar com as dificuldades)

(Nota: Esta bateria de questionários é adaptada da produzida por Karol Kumpfer para o Strengthening Families Program)