

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer, com profunda gratidão pela amizade, confiança e disponibilidade de todos os que me ajudaram a que esta investigação fosse possível...

Aos pais que se disponibilizaram, com muita simpatia e disponibilidade, para esta investigação;

À escola do 1º ciclo que me apoiou e me disponibilizou as instalações para a realização das sessões do programa em estudo;

Ao Doutor Júlio Sousa pela sua excelente orientação e incentivo;

À família e aos amigos que muito colaboraram, escutaram e apoiaram durante todo o percurso;

Ao Carlos por todo o amor, compreensão e paciência;

Ao Nelson pela presença neste caminho, pela alegria e pela confiança que me ensinou a confiar.

## Índice

1.	Introdução .....	- 7 -
2.	Revisão da literatura (definição quadro teórico) .....	- 14 -
2.1.....	O Envolvimento Parental, Relações Familiares e Stresse Parental .....	- 15 -
2.2.....	Problemas no Desenvolvimento Comportamental e Resiliência no sistema familiar .....	- 26 -
2.3.	A Psicologia da Criança dos oito aos dez anos .....	- 39 -
2.4.	Programa de Intervenção para Pais.....	- 45 -
2.5.	Apresentação das hipóteses teóricas .....	- 57 -
3.	Metodologias (quadro metodológico) .....	- 58 -
3.1	Aspectos metodológicos .....	- 59 -
3.2	Abordagem exploratória da realidade educativa - apresentação e análise dos resultados obtidos na fase exploratória .....	- 82 -
4.	Considerações Finais .....	- 118 -
	Referências Bibliográficas.....	- 122 -
	Anexos	

## Índice de quadros

Quadro 2- 1ª Sessão do Programa “STEP” “Como compreender o seu filho e a si mesmo” .....	- 82 -
Quadro 3- 2ª Sessão do Programa “STEP” “Como compreender as crenças e os sentimentos” .....	- 84 -
Quadro 4- 3ª Sessão do Programa “STEP” “Como estimular o seu filho a a si mesmo” .....	- 87 -
Quadro 5 Entrevista à Mãe do H.....	- 89 -
Quadro 6 Entrevista à Mãe do F. ....	- 90 -
Quadro 7 Entrevista ao Pai do D. ....	- 91 -
Quadro 8 Entrevista à Mãe/Pai do T.....	- 92 -
Quadro 9 Entrevista à Mãe da M. ....	- 93 -
Quadro 10 Entrevista à Mãe da L. ....	- 94 -
Quadro 11 Entrevista à Mãe da Ma. ....	- 95 -

## Índice de tabelas

Tabela 1 Sexo de idade dos pais .....	- 72 -
Tabela 2 Habilitações literárias e estado civil .....	- 73 -
Tabela 3 Grupos das profissões dos pais .....	- 75 -
Tabela 4 Sexo e idade dos filhos .....	- 78 -
Tabela 5 Número de filhos e posição dos filhos .....	- 80 -
Tabela 6 Perfil grupo experimental – <i>Resposta Defensiva</i> .....	- 97 -
Tabela 7 Perfil grupo experimental- <i>Domínio da criança</i> .....	- 98 -
Tabela 8 Perfil grupo experimental- <i>Domínio dos pais</i> .....	- 100 -
Tabela 9 Perfil grupo experimental- <i>Stresse de vida e totais</i> .....	- 103 -
Tabela 10 Perfil grupo experimental- <i>Autonomia</i> .....	- 104 -
Tabela 11 Perfil grupo de controlo- <i>Resposta Defensiva</i> .....	- 105 -
Tabela 12 Perfil grupo de controlo- <i>Domínio da criança</i> .....	- 106 -
Tabela 13 Perfil grupo de controlo- <i>Domínio dos pais</i> .....	- 109 -
Tabela 14 Perfil grupo de controlo- <i>Stresse de vida e totais</i> .....	- 111 -
Tabela 15 Perfil grupo de controlo- <i>Autonomia</i> .....	- 111 -
Tabela 16-Comparação <i>totais</i> dois grupos .....	- 112 -

## Índice de gráficos

Gráfico 1 Sexo dos pais .....	- 72 -
Gráfico 2 Idade dos pais .....	- 73 -
Gráfico 3 Habilitações literárias .....	- 74 -
Gráfico 4 Estado civil dos pais .....	- 74 -
Gráfico 5 Grupo das profissões do grupo experimental .....	- 76 -
Gráfico 6 Grupo das profissões grupo de controlo .....	- 77 -
Gráfico 7 Sexo dos filhos .....	- 78 -
Gráfico 8 Idade dos filhos .....	- 79 -
Gráfico 9 Número de filhos .....	- 81 -
Gráfico 10 Posição do filho .....	- 81 -

## **Lista de Abreviaturas**

DHDA- Distúrbio de Hiperactividade e Défice de Atenção

DO- Distúrbio de Oposição

DC- Distúrbio de Conduta

PSI- Parenting Stress Index

DC (PSI) - Domínio da criança

DP (PSI) - Domínio dos pais

ND- Notas derivadas

NB- Notas brutas

RD- Resposta Defensiva

## 1. Introdução

O presente trabalho de projecto, apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, realizado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação área de especialização em Educação Especial. Com o título: O Envolvimento Parental como um Desafio Fascinante em Educação.

A escolha desta problemática deve-se ao facto de na prática profissional conviver com crianças oriundas de distintos grupos familiares e irmos observando, nos filhos, determinados distúrbios emocionais como: ansiedades, fobias e auto-estima desvalorizada. E nos pais detectamos insegurança relativamente ao futuro e limitado autoconhecimento dos seus filhos e das relações entre pai/mãe e criança.

Sentimos a prioridade de fazer chegar aos filhos, através dos pais, uma atitude de serenidade e de auto-aceitação relativamente às vivências do dia-a-dia e às dificuldades que se lhes apresentam. E enfrentarem, conscientemente, as suas limitações como individuais e próprias de cada um, sem sentirem a ansiedade que conduz a distúrbios emocionais neles próprios e nos filhos, problemas de comportamento e de relacionamento social e consequentes dificuldades cognitivas e de aprendizagens. A capacidade das crianças e das famílias enfrentarem as dificuldades que se lhes apresentam, que constitui a resiliência desenvolve-se na medida em que se tenta diminuir, com suavidade, as consequências de uma situação angustiante e stressante. Para isso é necessário que as famílias atentem na prioridade do que é essencial para

estarem atentas e preparadas para enfrentarem essas mesmas dificuldades. (Sousa, 2006). “Mais do que resistir, a resiliência consiste também em aprender a viver.” (Cyrulnik, 1999, p. 151). Este termo, recentemente explorado e investigado, deverá ser trabalhado ao longo da investigação para abrir novos caminhos à forma como olhamos o sofrimento e as adversidades.

O estudo da família como sistema, envolvida num todo em que vários factores externos e internos interagem nos vários subsistemas existentes, é essencial na medida em que só conhecendo todo o processo interior e exterior que a envolve, podemos determinar as causas dos distúrbios emocionais e desenvolvimentais que a abrange. Ao longo do ciclo vital da família, o indivíduo através de ajustes no interior dos vínculos familiares se organiza, modifica e mantém, ao mesmo tempo que se determina no terreno interpessoal. Com isto, se pressupõe, que todas as pessoas existem dentro de vínculos. (Relvas, 1996). Esses vínculos deverão sofrer transformações, naturalmente, ao longo da evolução do sistema familiar. Contudo se não existir aceitação à mudança, desse sistema e do indivíduo perante si próprio e perante o outro, a evolução torna-se disfuncional, progredindo para o stresse e possíveis distúrbios emocionais. (Relvas, 2000).

Contudo ser pai/mãe não basta para se envolver em parentalidade, que não pode ser confundida com paternidade e maternidade, mas como uma função, de qualquer interveniente que interaja na vida da crianças com o objectivo de educar, proteger, desenvolver a autonomia, valorizar a auto-estima, desenvolver a resiliência e a não resistência ao novo. Segundo a Convenção Sobre os Direitos da Criança, como refere no artigo 18:

*“ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primordialmente aos pais e, sendo caso*



*disso, aos representantes legais. O interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental.” (Nações Unidas, 1990).*

Desejamos, essencialmente, provocar nos pais, um sentimento de fascínio pela educação não como uma obrigação, mas sobretudo como uma oportunidade de eles próprios sentirem que se conhecem, se aceitam e se valorizam. Para que os filhos transportem na sua própria história um pedaço dos pais.

Sentimos a importância deste projecto de investigação como forma de sensibilizar para uma mudança e ao mesmo tempo um conhecimento teórico/prático sobre a necessidade de que os pais se sintam responsáveis pelos filhos, mas de uma forma consciente e responsável, tomando conhecimento de que os filhos não são eles. “É fácil tornar-se pai, mas é difícil ser pai” (Busch cit. em Dreikurs, 2001, p.3).

Deste modo, coloca-se a seguinte questão do problema em análise:

**Um envolvimento parental organizado e, consciente das suas funções, conduz ao desenvolvimento de comportamentos e atitudes realistas nos filhos?**

Outras questões se podem relacionar como: o que consideramos como envolvimento parental organizado? Quais são os comportamentos e atitudes que queremos identificar nos filhos que permitam a tomada de consciência? Como queremos que as famílias interajam de uma forma dinâmica com os seus filhos? Quais as formas de desenvolver a resiliência nos pais e conseqüentemente nos filhos? Será que o stresse vivido em família tem de ter sempre efeitos negativos? Como fomentar nas famílias, a necessidade imperiosa do treino e do conhecimento em educação, como forma de fascínio

pessoal e social? E como relacionamos o desenvolvimento do nosso país com o problemática da educação? Se a democracia é uma utopia, em termos políticos e sociais também o é em termos familiares. Mas será que essa utopia não será possível de se tornar real, pelo menos no que diz respeito às relações familiares? A democracia como liberdade de pensamento e de acção e consequente responsabilização pelos actos e respectivas consequências, tendo em vista o outro, como prioridade.

“Fala-se muito sobre os problemas que os filhos constituem para os pais. Mas (...) são os pais a nossa verdadeira preocupação.” (Dreikurs, 2001, p.xv).

Através dos estudos de Adler iremos interligar a questão da relação do poder e do complexo de inferioridade como forma de integração no sistema social. E de Dreikurs, através do seu estudo do conflito de gerações entre pais e filhos, teoria da democracia e consequentes distúrbios comportamentais.

Nesta investigação estamos a lidar com famílias em que o pai muitas vezes não identifica a sua função parental. Famílias, em que a situação profissional é vivida com alguma pressão e em o que o nível socioeconómico é médio-baixo. As crianças encontram-se com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos.

A resposta ao problema estaria direccionada numa tentativa de descobrir através de experiências teórico-práticas que o autoconhecimento dos pais e que o conhecimento de métodos educativos e treino sistemático fomenta atitudes de mudança na compreensão dos comportamentos e que por sua vez, o comportamento dos filhos apresenta-se como reflexo das atitudes dos pais.

Para compreendermos melhor esta problemática é determinante conceber os objectivos gerais e específicos que terão que ser atingidos na realização deste projecto.

Objectivos gerais:

- Estimular o auto-conhecimento dos pais;
- Desenvolver modos de agir concretos e definidos para com os filhos;
- Conduzir a um conhecimento organizado do comportamento dos filhos;
- Enfrentar com realismo a conduta dos filhos;
- Desenvolver a capacidade de resiliência;
- Reconhecer a diferença entre “bons” pais e pais “eficazes”.

Objectivos específicos:

- Fomentar, nas famílias, uma maior consciencialização desses problemas;
- Colaborar com os pais numa tentativa de maior exteriorização das suas relações com os seus filhos;
- Compreender a noção de problemas emocionais de comportamento;
- Relacionar as atitudes dos pais com os comportamentos dos filhos;
- Incentivar a uma mudança nas atitudes;
- Relacionar o comportamento com todas as questões sociais, culturais, educativas que rodeiam a criança.

Os instrumentos validados que utilizamos foram o PSI (Índice de Stress Parental- *Parenting Stress Index*) que segundo Salomé Santos (cit. em Abidin, 2003, p.8) “tem indicação para ser utilizado por clínicos e investigadores que

trabalham com pais e crianças numa variedade de contextos”. Neste projecto de investigação o PSI será utilizado, para o estudo dos efeitos do stresse nas interacções pais-filhos e em relação a outras variáveis psicológicas. No *domínio da criança* (a concepção que os pais têm dos filhos). temos: *a distração/hiperactividade, o reforço aos pais, o humor, a aceitação, a maleabilidade, a exigência; no domínio dos pais* (como os pais se sentem na sua função parental): *o sentido de competência, a vinculação, as restrições de papel, a depressão, a relação marido/mulher, o isolamento social e a saúde.*

A dificuldade de descobrir um instrumento validado que apoiasse este trabalho deveu-se ao facto, de em Portugal existirem poucos instrumentos adaptados que tenham como enfoque a família; e em particular as dificuldades que os pais sentem ao longo do desempenho das suas funções parentais e consequentes fontes de stresse desenvolvidas, que se podem repercutir no comportamento dos seus filhos. “O PSI apresenta critérios de validade e de garantia apropriados o que constitui uma condição importante para a adequação do uso de um instrumento numa cultura diferente da de origem.” (Salomé Santos in Abidin, 2003, p.8).

Como afirma Dreikurs, “Talvez que um programa educativo assim venha a ser reconhecido como obrigatório, como uma parte integrante do conhecimento geral, não menos importante que o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo.” (Dreikurs, 2001, p.xx)

Todos nós temos necessidade de fomentar uma auto-estima positiva em nós mesmos e de a transmitir aos demais. Contudo, a nossa raiz cultural e os estereótipos com que fomos educados, podem levar-nos a tomar atitudes

preconceituosas e longe dos nossos sonhos e ideais de educação e desenvolvimento dos nossos filhos. Os pais eficazes terão que se transformar em pais brilhantes e educadores fascinantes, pois não basta sermos bons pais, teremos que procurar a excelência (Cury, 2004 ). “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” (Cury, 2004, p. 17).

## **2. REVISÃO DA LITERATURA (DEFINIÇÃO QUADRO TEÓRICO)**

## 2.1. O Envolvimento Parental, Relações Familiares e Stresse Parental

A noção de família, conhecida vulgarmente como célula onde se inicia o conhecimento e envolvimento do ser humano como ser social é diversa, complexa e funciona como entidade única, em que nenhuma família pode ser comparada ou igualada a outra. Segundo José Gameiro,

*A família é uma rede complexa de emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura. (cit em Relvas, 1996, p.11).*

O estudo da família, consensual em muitos autores, realizado com base na perspectiva sistémica, considera a família como um todo, como sistema, subdividido em vários subsistemas, que ao mesmo tempo se inter-relacionam com outros sistemas exteriores a ela, como a sociedade. Este sistema não é uma junção simples e pragmática, mas bastante complexa e subjectiva. Como iremos observar, na parte empírica: os pais sentem que a rede familiar não são só indivíduos que coabitam juntos e que por si só se denominam de família, todavia são indivíduos que ocupam uma posição, como pai, mãe, filho, irmão, esposo, esposa, etc., que se interligam numa “teia relacional” (Relvas, 2007, p.10) e ao mesmo tempo intrincada. Uma teia que não é igual a nenhuma outra, mas única nas suas relações e na sua atmosfera familiar que lhe confere uma originalidade própria que faz com que os seus intervenientes se sintam integrados na família; denominando-se este fenómeno de “sentimento de pertença”. Mas como veremos mais à frente este sentimento não é perfeito e

está muitas vezes incompleto, porque o sistema familiar está em constante contacto com o meio exterior. E as influências desse mesmo meio que intervêm de forma dinâmica provocam uma constante mudança na estrutura familiar, sem que, no entanto ela perca a sua autonomia. A influência do meio exterior está dependente da forma como a família abre em maior ou menor grau os seus limites e como se envolve no sistema e subsistemas.

(...) a família é um grupo de indivíduos que ,interactiva e conjuntamente, respondem a duas funções básicas para todos e cada um dos elementos pertencentes a esse mesmo grupo. Uma que permite, por um lado, a individuação, o crescimento e desenvolvimento pessoal, individual fornecendo, por outro lado, a cada um desses mesmos elementos um sentimento que, com Minuchin (1979), poderíamos chamar de pertença (...) (Relvas, 2000, p. 443).

Nos subsistemas existentes, segundo Relvas, estão integrados: o individual, o parental, o conjugal e o fraternal. Esses subsistemas criam-se em relacionamento com as interações em que o indivíduo se envolve, com as finalidades e objectivos comuns, com as funções desempenhadas e os estatutos ocupados, assim como as normas transaccionais que se vão traçando. O individual está relacionado com o indivíduo por si só, pela posição que ocupa no sistema familiar e pela integração (através das suas funções) que ocupa noutros sistemas. O parental é constituído na maioria das vezes pelos pais, embora existindo excepções (apenas a mãe, mãe e avó, tios, apenas o pai, mais raramente), com funções de protecção e educação. O conjugal constitui o marido e a mulher, o casal e por último o fraternal que agrupa os irmãos.

Todos estes subsistemas, incluindo “o tipo de relações que se desenvolvem entre eles e no interior de cada um coincide com a *estrutura da família*”. (Relvas, 1996, p.13) Esta pode ser entendida como a definição dos



papéis entre os seus intervenientes e as suas relações, ou seja, “a qualidade emergente de processos comunicacionais que a fazem nascer, manter ou desaparecer” (Bénoit cit em Relvas, 1996, p.13)

A questão desenvolvimental da família processa-se em torno de duas funções: a interna (envolve o desenvolvimento e protecção dos seus membros) e a externa (relacionada com a socialização). Relacionadas, ao mesmo tempo, com duas tarefas importantes: a individualização, o desenvolvimento da autonomia e a identificação de pertença ao grupo. (Relvas, 1996)

O desenvolvimento essencial da família denomina-se de ciclo vital que é definido pelas etapas caracterizadas por tarefas bem determinadas, que são identificadas pelas transformações que ocorrem na organização familiar e pela forma como são cumpridas. Este ciclo divide-se em estádios, definidos de formas variadas pelos diversos autores. Baseando-se em autores como Minuchin, Fishman, Duvall, Hill e Rodgers, seleccionaram-se as seguintes etapas:

- 1ª etapa- Formação do casal.
- 2ª etapa- Família com filhos pequenos.
- 3ª etapa- Família com filhos na escola.
- 4ª etapa- Família com filhos adolescentes.
- 5ª etapa- Família com filhos adultos. Relvas (1996, p.21)

Para o nosso estudo aprofundaremos a partir da segunda até à quarta etapa. Neste conjuntura contextualizaremos a noção de parentalidade como questão central desta problemática.

Parentalidade é um termo específico e desenvolvido recentemente, que todavia se foi modificando do termo maternidade para maternalidade com a intenção de lhe conferir um significado mais dinâmico. Nos anos setenta

procurou-se uma definição para parentalidade. Mas a partir dos anos oitenta o termo parentalidade foi mais profundamente estudado. Não basta ser progenitor para se ser pai ou mãe, é necessário “tornar-se pais”, o que se faz por meio de um procedimento complexo implicando níveis conscientes e inconscientes da actividade mental (Solis-Ponton, 2006). Em Portugal através da legislação com a Lei nº 59/2008, da nº 61/2008 e o decreto-lei nº 91/2009, também se introduziu este termo, substituindo os conceitos de maternidade e paternidade procurando proporcionar mais responsabilidade aos pais da criança. Como indica o artigo 1901.º: “o exercício das responsabilidades parentais pertence a ambos os pais” (Assembleia da República, 2008, p. 7635). Contudo este termo ainda continua a ser contestado por diversos grupos sociais e políticos. Na parentalidade conjugam-se a maternidade e a paternidade e assinala-se a importância da função da tarefa por si, sem dar tanto relevo às pessoas que estão envolvidas nessa tarefa. Visto que nem sempre são o pai e a mãe a executar essa mesma tarefa, mas podendo ser apenas a mãe ou avós ou ainda família mais alargada. Desta forma se distingue a diferença entre os termos parentesco e parentalidade, de modo que esta “dá conta da interdependência entre estrutura, função e evolução da família...” (Relvas, 1996, p.86).

Como define a socióloga Evelyne Sullerot (cit em Relvas, 2007), parentalidade é a designação para o relacionamento entre pai e filho ou mãe e filho, enquanto co-parentalidade é a relação existente entre o pai e a mãe com o objectivo comum de transmitirem a educação, os carinhos e os cuidados básicos ao seu filho.

O termo transição para a parentalidade refere-se ao período relativamente de tempo que medeia entre o início de uma gravidez e os primeiros meses após o nascimento de uma criança. (...) do ponto de vista psicológico e sociológico não é necessariamente assim. Mesmo antes da concepção pode registar-se toda uma série de acontecimentos e expectativas que a precedem (...). (Oliveira, Pedrosa, & Canavarro, 2005, p.60)

A noção de parentalidade é mais abrangente e mais intensa comparativamente à noção de pai e mãe, no que diz respeito à satisfação de todas as necessidades sociais, materiais, físicas, às sucessivas adaptações e às diversas mudanças que surgem ao longo de todo o processo evolutivo da família.

A forma como as funções paternal e maternal são consideradas e a influência do meio social e cultural moldam os papéis desempenhados pelo pai e pela mãe. Ao longo dos tempos os papéis foram-se modificando, a mãe que estava sempre presente em casa começou a ter a sua carreira profissional e a ter que delegar a sua função para outros, as novas tecnologias e a contraceção modificaram o conceito de maternidade. O papel do pai, durante muitas décadas, era de subsistência e protecção dos elementos da sua família; foi-se alterando lentamente e consoante a mãe se ausentava o pai começou a delegar para si tarefas mais ligadas ao desenvolvimento funcional dos filhos.

Mesmo antes do 25 de Abril de 1974, com a influência inglesa e norte-americana, a estrutura do casal modificou-se muito. O número de divórcios aumentou, o de casamentos diminuiu, verificou-se o crescimento de famílias monoparentais e a vulgarização das uniões de facto. “Mais do que a união de duas pessoas, o casal é a união de duas famílias que se inter-influenciam e criam uma rede complexa de subsistemas (Haley, 1986 cit in Relvas, 2007, p.207). A perspectiva que o pai ou mãe tem, enquanto criança, no seio da sua

família de origem reflecte-se mais tarde na sua finalidade como educador e na forma como deseja que o seu cônjuge execute a respectiva função. Tudo isto interfere na atitude que os pais apresentam na educação aos filhos.

A parentalidade organiza-se, portanto, a partir do ajustamento/articulação entre (...) o par conjugal transformado em parental, num processo que integra, ainda, três outros aspectos:

-A interacção com a realidade da criança que não é um elemento passivo, participando com as suas competências e características próprias na modelação desta função.

-A relação com as famílias de origem;

-As expectativas sócio-culturais e familiares que acompanham o seu nascimento. (Relvas, 1996, p.91).

Mas nem sempre este papel está bem definido, porque continuam a existir muitos pais a incumbir as mães pela total educação e o seu papel fundamental é o de despertar a “necessidade da luta pela afirmação e pela autonomia” (Guerra, 2006, p.27).

“E se o pai não acompanhou e viveu intimamente de perto as experiências dos filhos, serão como estranhos mais ou menos próximos. (...) O que se entende por carência afectiva e por carência educativa pode-se conjugar numa carência paterna personalizada, quiça irremediável para a harmoniosa estruturação da personalidade da criança.” (Guerra, 2006, p.28-29)

O papel da parentalidade concretiza-se em função das necessidades dos filhos de acordo com determinados parâmetros: idade, sexo, posição do filho na família etc, apoiados pelas expectativas da sociedade que são atribuídas aos pais enquanto educadores.

A função parental alarga-se, ultrapassando a simples interacção de tipo causal que consiste na protecção e educação do jovem pelos seus progenitores: interage com as finalidades próprias da família da criança, que se expressam na transmissão intergeracional de regras, nas redundâncias dos modelos comunicacionais, na utilização dos mitos e rituais familiares. (Relvas, 1996, p.86).

“A educação é o processo de estabelecer o desenvolvimento como ser social.” (Dreikurs, 2001, p.49). A criança desenvolve, por conseguinte a capacidade de inserção nas regras sociais e de respeito pelo seu cumprimento, conduzindo à necessidade de colaborar com os outros. E é na etapa de entrada na escola que o subsistema parental é posto à prova e é *avaliada* a sua capacidade de adaptação e de associação das normas internas ao exterior. “No processo de adaptação à escola verifica-se (...) uma *transferência* e uma *expansão/generalização* das normas relacionais familiares.” (Relvas, 1996, p.118). E os pais nesta fase terão que orientar toda a gestão entre o interior da família e o macrossistema que é a escola protegendo mas, sobretudo, fomentando a autonomia e a responsabilidade nos filhos.

E a aceitação do código da escola e das suas finalidades nem sempre é fácil para o subsistema parental. Os programas, o relacionamento com os professores, a obrigatoriedade do sistema escolar, o papel de transmissora de valores culturais, os resultados como significado de êxito social ou vice-versa, são factores que condicionam o desenvolvimento do estado de stresse na figura parental.

O contacto com os pares é igualmente uma influência que proporciona o reajuste dos papéis do poder parental, que necessita de se adaptar com harmonia às comparações e diferenças entre as diversas famílias e métodos educativos.

O indivíduo ao longo do seu ciclo de vida aprende um determinado número de respostas para determinados estímulos que aparecem nas mais variadas situações. Todavia, quando surgem ocorrências invulgares que

exigem uma nova adaptação, o indivíduo, e neste caso particular, a figura parental, pode confrontar-se com algumas dificuldades nessa adaptação e no recurso a auxílio pessoal ou social e desta forma entra em estado de stresse. Etimologicamente, *stress* é um “distúrbio fisiológico ou psicológico causado por circunstância adversa”, do latim *strictus* “apertar, cerrar, comprimir”. (Instituto Houaiss Lexicografia, 2003, p.3391).

Segundo Relvas (2005) no ciclo de vida da família existem diversas formas de percepção do stresse desde: o ponto de vista da família sobre o mundo, da identidade familiar até aos significados familiares. O primeiro está relacionado com a cultura e as crenças inerentes à família. A identidade familiar define a forma como a família se vê e como vê as rotinas e rituais dentro das relações familiares e como elabora os acontecimentos causadores de stresse e se adapta aos mesmos. Os significados familiares são formados pela interpretação que a família faz a partir do acontecimento stressante.

Os significados familiares são interpretações, imagens e pontos de vista que vão sendo construídos, colectivamente, pelos membros da família à medida que interagem uns com os outros; (...). São as construções sociais da família, produto da sua interacção. (...) e expressam-se através da linguagem. (Patterson e Garwick, 1994 cit. em Relvas, 2005, p.47).

A própria família determina quais as fontes de stresse e quais os acontecimentos que o causam, dando interpretações próprias e adaptando-se colectivamente, mesmo que entre os seus elementos existam divergências sobre modos de adaptação. No contexto familiar as mudanças entre as etapas do ciclo vital da família são essenciais para a evolução da própria família. Contudo, inicialmente, essas mudanças não são consideradas simples e por isso se denominam de “crises” que fomentam o *stress* familiar que pode ter

efeitos negativos, mas também positivos; a crise ou transição psicológica (denominação proposta por vários autores (Oliveira, Pedrosa, & Canavarro, cit em Relvas, 2005), não é necessariamente caracterizada por aspectos agradáveis ou desagradáveis , mas por aspectos de mudança no ciclo da família. A crise é “ a amplificação das flutuações (ou pequenas mudanças) que anunciam a necessidade de mudança. (...) surge, então associada à presença de forte *stress* e ao medo de mudança, ou melhor à ameaça do desconhecido ” (Relvas, 2005, p.49).

Segundo (Boss cit. em Oliveira, Pedrosa, & Canavarro, 2005, p.6) o stresse familiar é definido como “pressão ou tensão sobre o sistema familiar - uma perturbação no funcionamento da família” (9). Interferem no stresse o contexto interno e externo, o primeiro é constituído por elementos que a família pode modificar, enquanto no segundo a família não tem controle sobre os mesmos. De acordo com a autora o contexto interno compreende as dimensões estrutural (regras e normas da família), psicológica (avaliação e compreensão sobre um acontecimento que gerou stresse) e filosófica (crenças e valores). Como referimos anteriormente é a própria família que constrói os significados retirados dos acontecimentos geradores de stresse e esses significados têm uma importância crucial no entendimento do stresse familiar e da resiliência (Oliveira, Pedrosa, & Canavarro, 2005). Porque existem famílias que reagem positivamente perante determinado acontecimento e conseguem superar a mudança com uma certa tranquilidade e aceitam-na como normativa, ou seja como habitual. Todavia, há outras famílias que perante o mesmo acontecimento não reagem bem e não encontram formas de ultrapassar o

stress gerado pela mudança e apresentam algumas dificuldades em gerir a crise.

É importante referir que as condições sociais onde a família está inserida, influenciam os papéis desempenhados pela figura parental como as condições profissionais (satisfação com o trabalho e com a carreira, horário laboral, o estatuto profissional) e as condições de apoio social (família alargada, vizinhos, recursos económicos, etc.).

A gestão entre as dimensões trabalho e família pode ser realizado de duas formas distintas. Tentar separar ou interligar, essas dimensões, influencia as vivências familiares. É importante observar a situação profissional de um dado elemento da família, de forma isolada e independente da vida familiar. Os conflitos entre o trabalho e a família podem ser baseados no tempo (gestão temporal), no stress e no comportamento (incompatibilidade entre comportamentos, diferentes de um ambiente para outro).

Estes conflitos diminuem a qualidade do tempo e as energias necessárias à concretização das exigências e responsabilidades familiares. Todavia, se existirem apoios entre colegas de trabalho, entre o subsistema conjugal e a família alargada, as tensões podem abrandar.

\_\_\_\_ Como verificamos ao longo desta análise, a família como sistema é uma rede complexa de vários subsistemas interligados na sociedade que os rodeia e influencia. Aprofundamos e continuaremos a analisar nos capítulos seguintes, a questão do ciclo vital subdividido em estádios que determinam as mudanças fundamentais que provocam alteração na estrutura familiar e na definição dos papéis da parentalidade. Essa alteração pode fomentar o desenvolvimento



integral do sistema familiar e das funções respectivas ou direccionar para dificuldades de adaptação e assim entrar em estado de stresse. Este interfere na dimensão estrutural, psicológica e filosófica da família podendo dar origem a conflitos entre pais e filhos e ao aparecimento de distúrbios comportamentais.

## 2.2. Distúrbios no Desenvolvimento Comportamental e Resiliência no Sistema Familiar

Neste capítulo iremos fazer uma pequena análise sobre alguns distúrbios do desenvolvimento comportamental como: a ansiedade, o distúrbio de hiperactividade e déficit de atenção, distúrbio de conduta, distúrbio de oposição e os distúrbios alimentares. Não se trata de analisar uma extensa lista, mas inserindo os distúrbios referidos, ao nível da frequência e prevalência, no contexto socioeducativo onde trabalhamos e no grupo de estudo da parte empírica que estudamos ao longo desta investigação. No caso da ansiedade analisaremos de duas formas divergentes: como uma função natural do indivíduo ou como um distúrbio de origem temperamental ou genética que influencia o comportamento. No caso do distúrbio de hiperactividade, distúrbio de conduta e distúrbio de oposição, que analisaremos em conjunto estão integrados nos *distúrbios exteriorizados de comportamentos* (Lopes, 2000) sempre associados a outros tipos de comportamento. Aprofundamos nos distúrbios alimentares as questões dos estereótipos da beleza associado mais às raparigas. Finalmente faremos ligação entre este distúrbios e a auto-estima.

Iremos, da mesma forma, incluir e interligar os estudos de Adler e Dreikurs como os investigadores que influenciaram o desenvolvimento desta investigação. Adler como pesquisador na questão da relação do poder e do complexo de inferioridade como forma de integração no sistema social. E

Dreikurs, através do seu estudo do conflito de gerações entre pais e filhos e consequentes distúrbios comportamentais. E por fim, completaremos a análise da questão dos distúrbios comportamentais com a capacidade de resiliência, do indivíduo e do sistema familiar, como adaptação com sucesso perante uma situação de adversidade.

Como analisamos no capítulo anterior relacionado com o envolvimento parental, o subsistema a ele relacionado tem de, sistematicamente, se ir adaptando às diversas situações e necessidades que surgem na família. E, consequentemente encontrar respostas para todas essas necessidades. Contudo, o sistema social está em constante mutação e não é fácil para os pais conseguirem acompanhar essas alterações e, naturalmente isso poderá ter reflexos no envolvimento da própria função parental e nos comportamentos que os filhos apresentam. As exigências económicas, a condição profissional da mulher e os recursos psicológicos que se têm que ter disponíveis, são alguns dos factores que não contribuem para o funcionamento adequado deste subsistema. Dentro desses factores psicológicos existe a dificuldade em distinguir quais são os direitos do filhos e os dos pais, porque a sociedade centra como protagonista a usufruir desses direitos, a criança. (Relvas, 1996).

O subsistema parental sofre pressões sociais, culturais vindos do exterior; todavia no seu interior desenvolve expectativas e determina objectivos que deseja atingir para si próprio. Os pais demonstram ansiedades por diversos motivos, não desejam enfrentar riscos e desafios novos, apresentam dúvidas acerca das suas capacidades, receios de falhar no seu sentido de responsabilidade e demonstram complexo de inferioridade (adiante

aprofundaremos este conceito da teoria de Adler). São vários factores que propiciam ao desenvolvimento de determinados comportamentos nos filhos e ao designado conflito de gerações. (Dreikurs, 2001)

Os factores podem ser externos e internos ao organismo e ligam-se entre si para determinar em resultados desenvolvimentais nos comportamentos apresentados que surgem “através de reorganizações qualitativas dentro e entre os sistemas biológico, emocional, cognitivo, comportamental e social...”(Soares, 2000, p. 20). Podem ser de natureza biológica ou ambiental, podem ter origem endógena ou exógena. Existem variadíssimos factores que contribuem para uma disfunção ou efeitos perturbados num indivíduo. Mas esses factores variam de indivíduo para indivíduo.

Os problemas que interferem no desenvolvimento adaptativo e bem sucedido do indivíduo são, no entender da psicopatologia, definidos como “desenvolvimento patológico” (Soares, 2000, p.24). O que inclui uma inadaptação nos diversos domínios da existência do indivíduo que se podem perpetuar no futuro da vida desse mesmo indivíduo; dependendo do tempo em que essas inaptações estiverem inseridas no trajecto do indivíduo.

Lierberman e Zeanah (cit em Soares, 2000) elaboraram uma nomenclatura sobre o processo de vinculação nos bebés dividido em três tipos de condição: não-vinculação (não estabeleceram ligação com a figura de vinculação), vinculação perturbada (necessidade de estar constantemente em contacto com uma figura de vinculação, inversões de papéis, a criança é que se responsabiliza pela figura parental, incapacidade de lidar com situações de risco) e disrupção das vinculações (luto em crianças, com menos de três anos

que perderam a figura de vinculação). Quando o processo de vinculação desenvolve-se de um modo sólido o indivíduo constrói um auto-conceito positivo, expande uma elevada auto-estima, reflectindo-se na relação com os outros (Soares, 2000). Consequentemente a resiliência (capacidade de uma adaptação com sucesso a uma determinada ocorrência de tensão, que pormenorizaremos mais adiante) desenvolve-se, nestas crianças, de uma forma natural e em situações de stresse “serão mais capazes de pedir apoio, com base em expectativas de que os outros estarão disponíveis e responsivos aos seus apelos de ajuda.” (Soares, 2000, p. 399). Pelo contrário, o indivíduo que não teve um processo de vinculação mais seguro torna-se mais agressivo, com uma baixa auto-estima, não aceita ou não solicita ajuda dos outros em caso de perigo, cria expectativas negativas de si mesma e dos outros.

Todavia “o indivíduo é o produto de todas as suas experiências, não apenas das experiências precoces.” (Sroufe *et al* cit em Soares, 2000, p. 386). Os estudos concluíram que as perturbações que uma criança demonstra não são só originárias do seu processo de vinculação à figura parental, mas de todo um processo desenvolvimental do seu dia-a-dia do tempo presente.

De seguida apresentamos alguns dos distúrbios que surgem no desenvolvimento das crianças, enquanto indivíduo: ansiedade, distúrbio hiperactivo de défice de atenção, distúrbio de oposição, distúrbio de conduta e distúrbios alimentares. Conhecendo antecipadamente, que se nos anos 40 as disfunções existentes no elemento de uma família eram atribuídas ao sujeito individualmente, actualmente é atribuída ao grupo-família enquanto sistema. Compreender as dificuldades inseridas nos contextos psicológico, social,

ecológico e comunicacional é imperioso, para um melhor conhecimento do indivíduo. "(...) o grupo familiar identifica-se como um conjunto de indivíduos que desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interacções particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia." (Relvas cit em Relvas, 2000, p. 443).

A análise que seguidamente iremos aprofundar sobre a ansiedade deve ser entendida em dois sentidos: como uma função natural do indivíduo que tem como objectivo protegê-lo ou avisá-lo sobre determinado perigo ou como um distúrbio de origem temperamental ou genético que influencia o comportamento.

A ansiedade tem como função proteger o indivíduo, relativamente a ameaças ou preparação e concentração para eventuais perigos para assim o indivíduo se poder preparar melhor para responder à ameaça. Contudo existem formas distintas de reagir ao medo ou ansiedade podendo ter origem em "disposições temperamentais" ou como resultado de factores genéticos.

As disposições temperamentais poderão organizar a vida afectiva, a personalidade, a saúde e o bem-estar. As perturbações ansiosas das crianças entre os oito e os dez anos de idade caracterizam-se por demonstrar ansiedade social e generalizado ao stresse que pode iniciar-se em qualquer idade dependendo da percepção da ameaça.

Existem vários factores ambientais que podem ser responsáveis pelas perturbações ansiosas: a experiência própria ou aprendizagem por observação (observando os outros a reagirem com medo perante determinados

acontecimentos) e por último a “transmissão de informação negativa verbal por familiares, livros, tradições ou comunicação social.” (Baptista, 2000, p. 20).

Segundo Watson e Tellegan (cit em Baptista, 2000), os afectos podem-se organizar em duas dimensões: a afectividade positiva e a afectividade negativa, onde estão associadas a ansiedade e depressão. Mas enquanto a segunda corresponde a sinais de apatia e “ausência de activação “ (Baptista, 2000, p. 93); a ansiedade apresenta “níveis de activação elevada. “(níveis de activação fisiológica observáveis elevados.)

A ansiedade pode ser medida pela forma como os indivíduos dizem, sentem e fazem no momento em demonstram ânsia. De acordo com Lang (cit. em Baptista, 2000) a ansiedade é composta por três sistemas de resposta: o relato verbal (“estou com medo”); o comportamento motor; as respostas de fuga ou evitação, hipervigilância, imobilidade ou maneirismos compulsivos; os padrões de activação somática ou visceral (batimento cardíaco acelerado). Os estilos de educação têm mais influência no relato verbal e no comportamento motor. Relativamente à “actividade fisiológica” poderá ser mais influenciada por variáveis genéticas ou temperamentais.

Integrado num grupo distinto da ansiedade temos “a designação “*Distúrbios Exteriorizados de Comportamento*” (...) aplica-se normalmente a um conjunto de problemas ligados à impulsividade, desafio, perturbação, desatenção, hiperactividade e a diversos comportamentos anti-sociais” (Lopes, 2000, p. 183), entre os distúrbios poderemos classificá-los, segundo Lopes (2000) em *distúrbio hiperactivo de défice de atenção*, *distúrbio de oposição* e *distúrbio de conduta*. Este tipo de distúrbios apresentam mais dificuldades na

sua intervenção. O primeiro distúrbio, DHDA, é definido dentro de um contexto bastante controverso tanto de definição como de diagnóstico. Podemos ter em consideração “três sintomas base reflectidos nos itens das escalas de avaliação do distúrbio: desatenção, impulsividade (desinibição comportamental) e hiperactividade.” (Lopes, 2000, p. 187). O *distúrbio de oposição* é sobreposto, na maioria das vezes ao do DHDA, embora segundo o autor poderão existir parâmetros distintos designadamente ao nível da etiologia. Os principais sintomas de DO, de acordo com o DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) são os seguintes: cólera, fácil discussão, recusa perante determinados pedidos, realização de tarefas que aborrecem os outros, culpabilização dos outros, sensibilidade, vingança. Na idade escolar a criança demonstra problemas de relacionamento com os pares, mentira, batota, desobediência na escola e em casa, entra em lutas com facilidade, etc. (Lopes, 2000).

De uma forma geral, o estilo de educação que os pais apresentam que fomentam a existência deste distúrbios são: permissividade, evitam usar a autoridade ou a imposição de regras. O DO pode vir a desenvolver-se para distúrbios mais graves como o de *conduta*. Existe uma grande percentagem de crianças que por terem mantido os comportamentos referenciados anteriormente evoluem para outro tipo de comportamentos mais graves na adolescência. O DC apresenta-se como um tipo de distúrbio que “constitui um padrão de conduta com violação dos direitos básicos dos outros, bem como das normas e regras sociais esperadas para uma determinada idade.” (Lopes, 2000, p. 208). O início deste distúrbio pode situar-se por volta dos seis ou oito anos de idade, todavia os estudos afirmam que para as raparigas a idade



média é mais tardia. E as famílias onde estão integradas estas crianças, apresentam um baixo envolvimento parental. Embora exista alguma controvérsia quanto a isto, porque outros autores definem que ao DC está associado o DHDA. Destacamos os seguintes sintomas: agressão a pessoas ou animais, destruição de propriedade, falsificação ou roubo. (Lopes, 2000)

Relativamente aos distúrbios de natureza alimentar referimo-nos à anorexia e bulimia nervosa, que estão directamente relacionadas com factores socioculturais e mais associadas às raparigas e ao mundo ocidental. Atitudes ligadas ao esteriótipo da beleza e aparência exterior associado a um pré-estabelecido tipo de peso, aos factores familiares (tipo de alimentação e maior ou menor importância atribuída ao peso), factores socioculturais (desporto, dança, moda) e variáveis pessoais como baixa auto-estima. As raparigas em idade escolar traçam um auto-conceito mais direccionado para si mesmas e na forma como os outros as olham, comparativamente com os rapazes em que esse facto não se verifica. (Gouveia, 2000).

Segundo Adler: “a agressividade hostil, que a inferioridade inconstitucional das crianças alimenta e reforça, confunde-se intimamente com o seu desejo de se tornarem tão grandes e tão fortes como os maiores e os mais fortes e faz sobressair com particular relevo as tendências que estão na base da ambição.” (Akoun., Bernard, Bernard, & Bonnafont, 1979, p.85) Adler explica que é o complexo de inferioridade (de uma forma natural e espontânea) que impele o indivíduo a adaptar-se às situações da sua vida social, profissional e amorosa, e o faz reagir para contrariar esse complexo. Todavia nas situações graves de problemas comportamentais, essa inferioridade

domina todas as acções da vida do indivíduo fazendo com que ele fuja da realidade através desses comportamentos. O indivíduo, desenvolve desde da infância este complexo e cria crenças falsas, de que mostrando-se forte e com capacidade de poder sobre todas as pessoas, apaga o seu sentimento de inferioridade. Adler definiu complexo de inferioridade como a “crença de uma pessoa na sua incapacidade para resolver os problemas da vida (Akoun., Bernard, Bernard, & Bonnafont, 1979, p.83). E segundo a lei da Natureza, tudo o que se encontra em estado inferior, onde existe deficiência, tende para reagir e compensar na tentativa de atingir o equilíbrio. E é no período da infância que o indivíduo descobre todas estas formas de poder e as desenvolve, acreditando que só atingindo um estado superior consegue adquirir segurança e adaptar-se à sociedade. E não é apenas a hereditariedade e o meio que influenciam no desenvolvimento comportamental do indivíduo; também as funções psíquicas e as relações sociais interferem nesse desenvolvimento. Tanto que os estudos adlerianos explicam que a criança que apresenta “particularidades caracteriais” difíceis de compreender “desvenda um sentido escondido” que “conduz-nos aos primeiros anos da sua existência em que se estrutura o seu estilo de vida.” (Akoun., Bernard, Bernard, & Bonnafont, 1979, p.93).

Estas particularidades nem sempre são compreendidas ou facilmente observáveis pelos pais, explicado pelo designado conflito de gerações em que os pais lutam igualmente pelo poder e sentido de superioridade relativamente aos filhos.

A transformação do(s) indivíduo(s) implica a transformação dos vínculos que os unem; quando esta articulação perde o seu carácter co-evolutivo torna-se

disfuncional, seja porque o crescimento dos outros é sentido como uma ameaça à organização do próprio *self*, seja porque há uma incapacidade de aprendizagem mútua da transformação dos vínculos. (Relvas, 2000, p. 457).

No conflito de gerações as “diferenças de temperamento ou de aspecto exterior não explicam a falta de cooperação entre pais e filhos. (...). Muitas vezes é a luta pelo poder que conduz a um choque violento de interesses.” (Dreikurs, 2001, p.9) E é nessa luta que os pais encontram formas de se sentirem mais confiantes e sem necessidade de se protegerem e de criarem defesas. Mas os pais muitas vezes negligenciam as capacidades que as crianças têm de serem criativas e ágeis nas formas de se escaparem à autoridade dos pais, por isso “quanto mais os pais se deixam arrastar para a luta, mais atingida ficará a sua autoridade.” (Dreikurs, 2001, p.9)

E da parte das crianças o que muitas vezes “parece ser uma mera reacção da sua parte, quando observada de perto, mostra ser uma actividade intencional, espontânea, de acordo com um plano definido de comportamento.” (Dreikurs, 2001, p. 25).

Segundo Dreikurs a partir dos seis anos de idade é difícil proceder-se às alterações dos planos comportamentais, porque com essa idade a criança já é capaz de memorizar os esquemas de como actuou anteriormente perante determinada situação, e mantém com facilidade os mesmos truques e habilidades com criatividade. Este esquema denominado de “«percepção tendencioso»” (Dreikurs, 2001, p. 27) traça o seu *plano de vida* que o irá acompanhar ao longo da sua vida adulta. Tudo isto se processa de modo inconsciente, mesmo na idade adulta, o que proporciona a que o indivíduo

procure justificar-se dos fins utilizados, fugindo da realidade sem nunca compreender as razões principais de tais comportamentos.

“A herança da criança não é tão importante como *aquilo que ela faz com ela...*” Dreikurs, 2001, p. 29). E é a resiliência que molda o carácter da criança desenvolvendo uma superestrutura, através de erros e tentativas, adaptações e falhas. A capacidade do indivíduo resistir às inaptações está relacionada com o conceito de resiliência que “tem sido descrita como a capacidade do indivíduo para uma adaptação bem sucedida, funcionamento positivo ou competência na presença de uma situação de adversidade, envolvendo múltiplos riscos e ameaças internas e externas...” (Soares, 2000, p.28). Uma capacidade que pertence à família dos mecanismos de defesa, mas que actua de uma forma consciente e em constante evolução. Um conceito relacionado com as ciências do desenvolvimento, criado por psicólogos e psiquiatras, desenvolvido por psicanalistas, estudado e pesquisado por várias organizações não governamentais, que lhe confere um grau de importância elevado, apesar da existência de algumas confusões entre as suas diversas definições (Cyrułnik, 1999). Segundo Cury “a resiliência é capacidade de um material suportar tensões, pressões, intempéries e adversidades”. (...) “.

“A resiliência não é absoluta, nem perfeitamente estável e é governada por uma interacção de factores protectores do indivíduo, do contexto familiar e do contexto social mais vasto”. (Soares, 2000, p. 34).

Ao longo do tempo em que o desenvolvimento do indivíduo se vai transformando, vai existindo um certo equilíbrio entre os factores da resiliência que a protegem e os acontecimentos da vida que proporcionam um elevado

stress. Os indivíduos podem possuir um determinado tipo de estrutura, em que os factores agem como protectores nas adversidades. Poderão estar relacionados com a forma como se compreende o significado da ameaça que pode ser alterado durante a exposição a ela associado; formas de não interligar todos os acontecimentos negativos que fomentam uma atitude mais positiva perante determinada fatalidade; relações de vinculação seguras e confiança nas qualidades e tarefas desempenhadas com sucesso que desenvolvem uma elevada auto-estima; o associar a adversidade a novas oportunidades de crescer em termos pessoais e sociais. As crianças deverão ser trabalhadas por forma a aceitarem com serenidade os acontecimentos stressantes e difíceis, para deste modo adquirirem confiança e desenvolverem o sentido de competência na adaptação a essas dificuldades. Tomando em consideração que "um bom nível de funcionamento numa área, não significa uma boa adaptação a um determinado contexto." (Soares, 2000, p. 36).

Como abordamos no capítulo anterior as mudanças nas etapas do ciclo vital da família são fundamentais, mas não são fáceis ao longo da sua integração. E por isso surgem as crises e todos os acontecimentos geradores de stress que podem ter influências negativas ou positivas. " O aspecto paradoxal da noção de crise é evidente: a língua chinesa escreve a palavra utilizando os dois caracteres «perigo» e «sorte»; Minuchin define-a magistralmente como *ocasião* e *risco*, ocasião de mudança, risco de patologia ou disfuncionamento." (cit em Relvas, 1996, p.27). Não é apenas nas mudanças entre as diversas etapas que as crises surgem, mas de igual modo quando ocorrem determinados acontecimentos como: falecimento, invalidez,

problemas financeiros, etc. A capacidade de resiliência da família determina até que ponto ela é capaz de aceitar as mudanças, inevitáveis, como oportunidades para se transformar e crescer. “Muitos filhos só reconhecerão a grandeza dos pais quando o sofrimento reduzir o seu heroísmo, quando baterem as asas de encontro às adversidades. É necessário deixá-los voar para que decifrem o código da resiliência.” (Cury, 2009, p.113).

Todavia a patologia desenvolve-se quando o sistema familiar bloqueia a evolução natural que a mudança transporta consigo, tentando travar as próprias oscilações. (Relvas, 2005). Todos os elementos envolvidos no sistema familiar deverão deixar-se envolver no processo de mudança e aprendizagem que a evolução contínua do próprio sistema contém em si. Deverá ser a própria família a descobrir e a experimentar todos os caminhos possíveis para a aceitação da mudança como natural ao grupo e não como patológica ao indivíduo inserido nesse grupo. Como nos transmite Ausloos (cit. em Relvas, 2000, p. 463), “as famílias têm as competências necessárias para efectuarem as transformações que precisam com a condição de as deixarmos experimentar as suas auto-soluções e activarmos o processo que as autoriza a isso.”

Iremos observar, no capítulo seguinte, que as crianças da faixa etária desta investigação, estão na idade ideal para aprenderem esta capacidade de adaptação e de resistência às intempéries, de construírem o seu código moral e de aprendizagem da socialização.

### **2.3. A Psicologia da Criança dos oito aos dez anos**

Nas crianças a partir dos sete/oito anos de idade começam a ser frequentes as perguntas sobre todos os fenómenos e acontecimentos. A criança vai-se tornando uma investigadora do mundo. Na etapa anterior ficou o pensamento intuitivo que é substituído pelo pensamento operatório concreto. Este pensamento consiste na capacidade de organizar e relacionar experiências, num todo organizado. Mas para que esta fase seja bem interiorizada a percepção tem de estar desenvolvida, ou seja se não existir um conhecimento concreto e real do mundo que a rodeia não consegue atingir o pensamento abstracto. O interesse, a curiosidade e a memória são características que a criança apresenta no decurso do seu desenvolvimento sem interferências de problemas específicos. São menos egocêntricas e podem usar o pensamento (operações mentais) para resolver problemas concretos (reais). Podem pensar com lógica, porque podem levar em conta vários aspectos de uma situação em vez de se focarem apenas num. Adquirem uma maior capacidade de compreenderem os pontos de vista dos outros o que as ajuda a comunicarem mais efectivamente e a serem mais flexíveis. Mas segundo Piaget as crianças ainda estão limitadas a pensar sobre situações do aqui e do agora, embora mais capazes de distinguir a fantasia da realidade. “Segundo Piaget, a compreensão da conservação por parte das crianças depende muito da maturação neurológica.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.258).

Interessa-se muito pela actividade física e por todos os momentos de vida ao ar livre, embora os jogos electrónicos sejam também uma tentação como forma de entretenimento. As raparigas são geralmente mais altas do que os rapazes, entre os 10 e 12 anos. As taxas de crescimento variam muito. “Cerca de 10 % das brincadeiras livres dos escolares nas áreas recreativas consiste de brincar impetuoso, actividades vigorosas que envolvem lutas, golpes e perseguições.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.252). Este tipo de brincadeiras proporciona a que as crianças avaliem a sua própria força em relação à das outras crianças, e assim possam criar confiança nas suas próprias capacidades.

De uma forma progressiva vai desaparecendo o egocentrismo infantil pelo sentido de justiça e crítico relativamente ao mundo que a rodeia. Pode, nesta fase, encarar os diferentes aspectos de uma situação e associar os efeitos às suas causas. A autonomia é um processo que deve ser bem interiorizado nesta faixa etária, tanto a nível social, escolar como pessoal (higiene, organização, nas escolhas, etc.).

As crianças podem viver de muitas maneiras as situações emocionalmente mais intensas e compensam-nas recorrendo a jogos e brincadeiras e através da prática de desporto. As emoções conscientes que começam a surgir por volta dos dois anos integram-se, nesta idade, nas normas internas e começam a compreender as acções correctas que têm de adoptar. (Tachlitzky, Cabra, & Lopez, 2005).

Piaget (cit. em Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 427) “defende que as crianças, nesta idade, fazem julgamentos morais mais correctos, quando são



capazes de ver as coisas sob mais do que uma perspectiva.”. Desenvolvem-se neste campo em dois estádios: em primeiro, a moralidade heterónoma e em segundo a autónoma. No primeiro existe um egocentrismo em que a criança acredita que as regras não podem ser alteradas e os conceitos morais são compreendidos de uma forma muito rígida (não conseguem imaginar mais do que uma forma de considerar uma questão moral); enquanto no segundo inicia a formação do seu próprio código moral. “É pelo confronto com os outros, pela posição em comum de todas as ideias e de experiências, que a criança consegue corrigir as suas ilusões e obter uma representação objectiva da realidade: por outras palavras, o pensamento socializa-se. “(Reymond-Rivier, 1965, p. 98). À medida que as crianças atingem novos níveis de maturidade, elas interagem com mais pessoas e adquirem uma quantidade cada vez maior de pontos de vista e com isso são capazes de se colocarem no lugar nos outros.

No ambiente familiar tendem a ter bons relacionamentos com ambos os pais ou com pelo menos um adulto que expresse interesse e seja afectuoso. E nesse contexto, os pais sentem que “perderam” a criança infantil para enfrentarem a criança que sente, determina e decide por si.

É nesta etapa que se processa o desenvolvimento do auto-conceito. O crescimento cognitivo que ocorre durante a terceira infância permite aos jovens desenvolver conceitos mais realistas e mais complexos de si próprios e da sua capacidade de sobreviver e ter êxito no seu meio social. A partir dos sete/oito anos atingem o terceiro estágio de desenvolvimento neopiagetiano do auto-conceito “capacidade de formar sistemas representacionais: conceitos de si

mesmos amplos e abrangentes que integram diferentes características do eu.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.282).

E são essas visões que a criança constrói de si própria que influenciam a auto-estima. Vários estudos mostram que no princípio da infância a auto-estima é bastante valorizada e com o iniciar da vida escolar ela diminui de valor. A auto-estima “exprime o conceito que cada um tem de si mesmo, de acordo com qualidades subjectivas e susceptíveis de avaliação.” (Musitu, Román & Garcia cit. em Espada & Quiles, 2007, p.9). A auto-estima aparece como resultado de uma auto-avaliação: o conceito que a criança tem de si própria.

Conclui-se que a auto-estima e auto-conceito estão interligados: se o auto-conceito satisfaz a criança ou indivíduo, a avaliação de si mesma é positiva, por essa razão a auto-estima é elevada; se por outro lado, a auto-estima se encontra num estágio baixo, quer dizer que a auto-imagem que a criança faz não a satisfaz e o resultado da avaliação é negativo. Dentro da auto-estima existem três dimensões (Espada & Quiles, 2007, p.12): cognitiva - auto-conceito como opinião que se tem da própria personalidade e conduta; afectiva - valorização do que há em cada indivíduo de positivo e negativo, que gera sentimento do favorável e desfavorável, do agradável e desagradável; comportamental - intenção e decisão de actuar.

A nível geral, podemos dizer que a baixa auto-estima se relaciona com altos níveis de ansiedade, insegurança, pouco estabilidade emocional, pouco apetite, insónia, solidão, hipersensibilidade à crítica, passividade, competitividade e baixo rendimento escolar. Pelo contrário, a alta auto-estima

está relacionada com um bom ajuste psicológico, actividade, estabilidade emocional, segurança, sentido de humor e bom rendimento escolar.

As crianças passam muito mais tempo com os pares do que com a família.” A terceira infância é uma etapa transicional de co-regulação, na qual os pais e a criança dividem o poder: os pais supervisionam, mas as crianças tomam decisões a todo o momento” (Maccoby, 1984, cit em Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 284). As crianças, geralmente têm um melhor desempenho na escola e menos problemas emocionais e comportamentais quando passam a infância numa família com o pai e a mãe, em que ambos têm um bom relacionamento. Contudo, nas situações de alguma desestruturação grave da vida familiar podem-se desencadear distúrbios emocionais os quais nos devem merecer uma atenção especial. Dentro dos distúrbios emocionais destacamos:

- Ansiedade de separação e fobia escolar: aparece mais associado ao medo de deixar a mãe do que ao medo em ir para a escola.
- Comportamento de representação surge quando as crianças mentem, roubam, zangam-se, destroem, este tipo de comportamentos indicam um sentimento de insegurança. As crianças podem estar a procurar atenção e estima ou a mostrar hostilidade em relação aos pais.
- Depressão infantil define-se como um distúrbio afectivo ou do humor que vai além da tristeza temporária normal. É a incapacidade para se divertir ou se concentrar e demonstra cansaço, actividade extrema ou apatia, choro, problemas para dormir e sentimentos de baixa auto-estima.
- Obesidade que surge devido à vida sedentária e à pouca actividade física associados a comida em excesso e pouco saudável. Pelo contrário a

anorexia e a bulimia que se desenvolve a partir de um complexo social, principalmente nas meninas.

- Stresse da vida moderna devido a pressões pelo êxito na escola, imitação e identificação pelo fenómeno televisivo, ansiedades extremas vividas no dia-a-dia, vivência de determinados problemas na vida real que coloca as crianças expostas a muitos problemas antes de terem resolvido os problemas da infância (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

A criança resiliente e que enfrenta o stresse é aquela que se recupera de circunstâncias que arruinariam a maior parte das crianças. Crianças resiliente que foram negligenciadas e agredidas podem, em adultos, conseguir formar relacionamentos íntimos e ser pais e mães eficazes. Dos factores que contribuem para a resiliência, destacamos: a personalidade da criança que geralmente é simpática, independente e sensível aos outros, elevada auto-estima e alto desempenho escolar. E é através de variadas experiências que as crianças adquirem formas de aprendizagem que aplicam nos acontecimentos ao longo da sua vida. Experiências de aprendizagem por observação em que vêem outros a tirarem partido de situações problemáticas; experiências compensadoras que têm como fonte: ambiente escolar favorável e experiências de sucesso no desporto, na música, ou com outras crianças e adultos interessados.

## 2.4. Programa de Intervenção para Pais

O programa STEP baseia-se nas teorias de Alfred Adler e de Rudolf Dreikurs, o primeiro, já referido anteriormente estudou a teoria da personalidade e o segundo, os princípios básicos do viver em democracia.

Como pano de fundo para a acção educativa das famílias, Dreikurs apela a uma profunda consciência democrática (...) “a acção dos pais terá um duplo alcance: um mais próximo, na própria atmosfera familiar e no crescimento harmonioso das crianças; outro, mais vasto, com implicações na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.” (Dreikurs, 2001, p.xii)

Ambos os autores destas teorias são austríacos e alunos da escola freudiana. mas ambos optaram por caminhos diferentes do de Freud. Numa altura em que se vivia a II Guerra Mundial, estas teorias terão sido difíceis de serem aceites nos seu próprio país. Por essa razão, foi nos Estados Unidos que Rudolf Dreikurs iniciou a apresentação das suas ideias sobre a educação baseada nos princípios da democracia.

“As mudanças sociais e culturais que ocorrem quase sob o nosso olhar determinam uma época. Significam o fim de um período cultural, iniciado à quase quinhentos ou seiscentos anos, e anunciam o início de nova era da humanidade que nós baptizamos de “idade atómica”.(...) Mas a característica e elemento fundamental da nova era parece ligar-se ao conceito de “Democracia”. (Dreikurs, 2001, p.xvii) A definição etimológica de democracia deriva do grego *dēmokratia*, de *dêmos* ‘povo’ e *Kratia*, ‘força, poder’, ao longo

dos séculos a democracia tentou vencer através de guerras e períodos mais ou menos pacíficos. A primeira sociedade democrática foi em Atenas no ano 500 a.C posteriormente o Império Romano e a primeira carta democrática (Carta Magna). Já no século XVIII com a assinatura do tratado da confirmação da existência da primeira nação democrática, os Estados Unidos e na Europa a Revolução Francesa. Depois no século XX, a chamada “Era Democrática” as disputa entre nações nacionalistas e democráticas que deu origem à I Guerra Mundial e anos mais tarde o fascismos versus comunismo versus democracia, motivo principal da II Guerra Mundial, posteriormente a Guerra Fria e finalmente o nascimento da Era Moderna.

“A democracia permite a relação rica e complexa indivíduo ↔ sociedade, onde os indivíduos e a sociedade se podem entreajudar, entre-desenvolver, entre-regular, entre-controlar.” (Morin, 2000, p.19). Quando Dreikurs escreveu e investigou sobre a sua teoria o mundo encontrava-se num estado caótico e como ele afirma a a nova era foi denominada de “atômica”, e se desde as primeiras tribos que existe a ideia de estabelecimento de sociedade democrática como o suporte de uma vida social harmoniosa. Dreikurs afirma “ o sonho nunca se tornou realidade. Agora só começamos a visualizar a sua possível realização. A ideia básica de democracia é o reconhecimento de uma igualdade social para todos os seres humanos. Quando esse estádio for atingido, nascerá uma nova sociedade.”( Dreikurs, 2001, p.xvii).

Mas como esse patamar ainda não existe, a relação entre pais e filhos reflecte esta instabilidade social nas suas relações. O que determina a

existência ou não de conflitos entre as gerações. Se numa determinada época da história o progresso era lento e por isso a educação era transmitida de geração em geração com muita tranquilidade e sem muitas alterações neste momento isso não se verifica. “Os problemas que vivem com o vosso filho têm uma semelhança extraordinária com os problemas entre os Estados Unidos e a Rússia,(...), entre trabalhadores e empregadores, (...) -sempre que um grupo tenha de perder o seu poder para o outro.” (Dreikurs, 2001, p.xvii)

Nenhum ser humano gosta de ser tratado com inferioridade e todos podemos ter a nossa autonomia se a todos for dada uma oportunidade para a desenvolver. Por esta razão o desenvolvimento da autonomia nos filhos será um dos objectivos da educação pela democracia.

Situando-nos no contexto português a aparente democratização iniciou-se depois da 2ª Guerra Mundial com a criação do MUD (Movimento de Unidade Democrática), mas que rapidamente foi declarado como ilegal; entretanto com o 25 de Abril termina uma etapa ditadura, para se iniciar uma outra dita democrática. E os reflexos desta alteração trouxeram outras maiores, como a emigração de africanos e o regresso de portugueses das ex-colónias africanas que fez aumentar a população em mais um milhão e meio de habitantes. Neste momento temos uma população envelhecida e a diminuição de nascimentos. Com o aumento da população a escolaridade também começa a aumentar e dá-se a massificação da escola, embora a taxa de analfabetismo continue alta e o abandono escolar também; a mulher alterou o seu estatuto com a sua maior participação na vida profissional o que conduziu a uma relevante transformação na vida familiar.

Todas estas transformações, no contexto actual têm demonstrado que o Estado tem problemas na democratização do sistema político e que segundo Boaventura Santos (1994, p.87) “tem uma acentuada característica autoritária (...) a última é bastante moderna (...) Stuart Hall (...) designou-a por «populismo autoritário», o qual consiste em o Estado exercer um poder autoritário (...)”. Uma dessas formas é através da modernização da sociedade que se traduz numa “discrepância entre quadros legais ( mais avançados) e práticas sociais (mais retrógradas) (...)” (Santos, Boaventura S.1994, p.87). Esta discrepância manifesta-se na rapidez com que a modernização tem sido concretizada, porque a “liberdade” que o 25 de Abril nos trouxe não desenvolveu sentido de responsabilidade, mas uma avidez pelo conhecimento, pela transformação e evolução nas tecnologias. E “a rapidez e a intensidade com que tudo tem acontecido se, por um lado, torna a realidade hiper-real, por outro, trivializa-a, banaliza-a, uma realidade sem capacidade para nos surpreender ou empolgar.” (Santos, Boaventura S.1994, p.20)

As democracias do século XXI terão que enfrentar um enorme problema associado à ciência e à técnica em que o que parece ser o aumento do conhecimento é a produção de “ignorância e cegueira (...), do fechamento e do emparcelamento do saber”. (Morin, 2000, p.119)

E relacionando o desenvolvimento do nosso país com o problemática da educação, observamos que aparentemente a democracia é uma utopia, em termos políticos e sociais com consequências na vida familiar. Todavia Rudolf Dreikurs reflectia e concretizava a possibilidade dessa utopia se tornar real e por isso o seu trabalho continua hoje actual, principalmente na realidade do



nosso país, através de um forte apelo por uma profunda consciência democrática que se inicia na atmosfera familiar, mas que terá repercussões na construção de uma sociedade também democrática.

“A democracia tem ao mesmo tempo necessidade de conflito de ideias e de opiniões que lhe dão vitalidade e a produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem expandir-se (...) substituindo as batalhas físicas pelas batalhas de ideias (...).” (Morin, 2000, p.116).

Apesar de, biologicamente ser-se pai ou mãe é um acto mais ou menos espontâneo e natural, educar um filho não o será tanto. Dreikurs defendeu sempre, que apesar de ser considerado um pouco controverso inicialmente, as limitações que se fazem às crianças são mais positivas do que a permissividade, que é contraproducente. Ele sustenta a teoria de que os pais necessitam de treino sistemático e educação específica para educar um filho. Como experienciar qualquer profissão, os pais necessitam igualmente de conhecimento e prática contínua para enfrentarem as dificuldades inerentes à educação de um filho. Apesar deste tema poder ser controverso, principalmente em sociedades pouco familiarizadas com este tipo de questões, o facto de existir um ponto de partida para se iniciar algo tentando abolir determinados estereótipos criados pela educação transmitida por outras gerações, é crucial na medida em que “se precisamos de crianças melhores os pais têm de se tornar melhores educadores.” (Dreikurs, 2001, p.17.) É necessário que os pais sintam que têm de se conhecer a si próprios e compreenderem-se, ou seja aceitem a responsabilidade de se educarem. E “precisam de ultrapassar a sua falta de confiança em si mesmos para

adoptarem uma atitude equilibrada e confiante em relação aos filhos. Só assim poderão desistir de uma luta pelo poder e evitar os conflitos que perturbam o desenvolvimento harmonioso dos filhos.” (Dreikurs, 2001, p.17).

Ao seguirem o caminho da intuição e do senso comum, muitos pais estariam a educar com mais sensibilidade e prontos a acolherem o novo com humildade e é como se não soubessem nada sobre educação e estivessem a iniciar um projecto intacto. Segundo Cury (2007, p. 43-44) “Intuição é a capacidade de ver sob vários ângulos um mesmo fenómeno (...) é um momento (...) em que nos esvaziamos dos nossos preconceitos para ver o que não é perceptível aos olhos, (...)” Mas a dúvida que colocamos é da presença desta capacidade nos pais e no ser humano, de uma forma geral, já que o que é visível aos olhos, o imediato, é mais fácil de ser trabalhado e desenvolvido e por isso se julgam os comportamentos dos filhos, dando mais relevo ao acto em si, em detrimento do indivíduo. Os pais baseiam-se, na educação que transmitem, na educação que os seus próprios pais lhes transmitiram; talvez com algumas modificações, muitas vezes baseadas em más experiências, contudo esta técnica de educar promove que os mesmos erros educativos “passem de geração em geração” (Dreikurs, 2001, p.15. )

A referência à época dos nossos antepassados, círculo vivo de falsas premissas e princípios que se perpetuam a si mesmos, tem de ser quebrada para que possamos esperar reduzir as dificuldades da educação, aliviar o fardo dos pais e corrigir as falhas dos filhos. Tal não é possível sem uma reabilitação dos pais. (Dreikurs, 2001, p.17. ).

Os pais deverão ser esclarecidos e esvaziados dos preconceitos para com maior lucidez conhecerem-se a si próprios e daí compreenderem mais os seus filhos. A dificuldade maior na mudança começa nos pais, porque as

crianças têm maior capacidade de adaptação e desenvolvido um maior sentido de observação e de sensibilidade. A designação de treino sistemático enfatiza a necessidade dos pais, diariamente e em todos os momentos se focarem na aquisição de conhecimentos e ao mesmo tempo de se esvaziarem de esteriótipos que travam a criatividade, o humor no desenvolvimento de competências adequadas a cada família, a cada educador e a cada educando.

Do mesmo modo treinado, consciente mas sem rotinas é a forma como os pais podem aprender a surpreender os filhos. Como pais desenvolvemos, ao longo dos nosso dias, hábitos que nos fazem perder o encantamento. Rotinas nos gestos, nas tarefas, nos discursos que os filhos se apercebem e que contribuem para que os seus comportamentos se tornem igualmente rotineiros. Muitas vezes os pais não se apercebem que ficam esgotados com as rotinas dos filhos, mas são eles próprios que desenvolvem esses hábitos, pela forma como vivem o dia-a-dia. O programa, que aplicamos nesta investigação e de que falaremos de seguida, desenvolve formas de surpreender através do alento ou encorajamento. Os autores consideram o alento como um presente, que todos têm o direito de ter por mérito ao esforço e ao progresso. “ El aliento de los padres hace que los hijos se sientan valorados sólo por *ser*, por ser quiénes *son*. Esto ayuda a los hijos a que se acepten a sí mismos y a sentirse capaces. Eleva su sentido de autoestima”. (Dinkmeyer & Mckay, 1981, p. 54). A capacidade de desenvolver, na figura parental, a arte da surpresa, da criatividade e de formas de encorajamento nas respostas, nos discursos e no modo de estar ao longo do processo de educação dos filhos, proporciona que a criança se sinta valorizada pelo que ela fez e pelo pequeno

esforço que fez. “Educar é a tarefa intelectual mais fascinante e, ao mesmo tempo, a que mais revela a nossa impotência.” (Cury. , 2007, p. 10)

Neste trabalho de investigação, baseamo-nos no projecto americano desenvolvido por Don Dinkmeyer e Gary McKay, nos anos 70 apoiado na teoria de Rudolf Dreikurs, e traduzido para a língua espanhola, através do qual trabalhamos com os pais a auto-estima, tanto de pais como de filhos; formas de alentar; a comunicação familiar (escuta reflexiva); estimulação do diálogo entre os membros da família; o aprender a lidar com o insucesso sem vitimização; a exercitar a resiliência mesmo existindo graves problemas familiares; o desenvolvimento de competências sociais, a aprendizagem da cidadania e o aprender a resolver conflitos entre famílias.

Na sociedade autocrática a mãe submetia-se às ordens do pai e os filhos às ordens de ambos. Cada pessoa ocupava o seu lugar numa sociedade muito organizada. Mas a sociedade não é estática e por isso houve muitas mudanças nessa forma de organização da família. Os sindicatos organizaram-se, para defenderem os grupos de pessoas que se situavam numa categoria considerada inferior. Começaram as exigências pelos direitos de igualdade de oportunidades, os grupos feministas...Todas estas alterações conduziram a grandes mudanças nas relações entre pais e filhos. E os filhos de hoje alegam que têm de ter os seus direitos respeitados e os pais a responsabilidade de os concretizar; as crianças já não se dispõem a submeter às regras como antigamente e por essa razão os castigos ou os prémios já não têm o mesmo efeito. Nesta altura, as crianças julgam que merecem ser premiadas e só correspondem aos desejos dos pais quando isso acontece.

Mas se por um lado, não se deseja voltar à sociedade autocrática em que estavam definidos os papéis de superioridade e inferioridade nas famílias, por outro lado também hoje em dia são os filhos que ditam as regras, sem estarem preparados para saberem como elas funcionam. Se os prémios e castigos já não funcionam, teremos de encontrar outra forma de educação. (Dinkmeyer & McKay, 1981). As três categorias da abordagem educativa segundo Dreikurs: “A adaptação é o objectivo, o pacifismo é a técnica, e o encorajamento é o conteúdo da educação da criança.” (Dreikurs, 2001, p.52).

A teoria do programa centra-se nos quatro objectivos do comportamento inadequado que os filhos poderão apresentar como resposta à sua insatisfação. São eles: a atenção, o poder, a vingança e demonstração de incompetência. E aborda ao longo de todas as sessões formas de surpreender os filhos para eles compreenderem que o objectivo do comportamento que apresentam não foi atingido de forma eficaz.

O programa denomina-se, em inglês, de STEP (Systematic Training For Effective Parenting) e a sua história iniciou-se em 1976, quando os dois autores Dom Dinkmeyer e Gary McKay escreveram um livro na base de um trabalho de discussão de grupo, denominado “Raising a Responsible Child” (acesso em 9 de julho, 2010, em <http://www.steppublishers.com/>). E o programa oferece uma estratégia prática para criar os filhos. O *Guia para os Pais* é um guia que aponta a uma filosofia da educação dos filhos que, segundo os autores mais de quatro milhões de pais têm descoberto ser eficaz. O guia mais actualizado divide-se em sete capítulos, de entre os quais seleccionamos os três primeiros, juntamente com a adaptação de algumas orientações para a apresentação do

programa, retiradas da edição mais antiga do STEP, manual do guia (Dinkmeyer & Mckay, 1981) apresentados no anexo 1 e 2 para aplicação prática. Juntamente com esse guia elaboramos diapositivos apresentados no programa PowerPoint durante as sessões, que apresentamos no anexo.3 Segundo a tradução espanhola (Dinkmeyer, Mckay & Dinkmeyer, 1998, p. vii) os capítulos denominam-se:

- Capítulo 1- “Como compreender o seu filho e a si mesmo”
- Capítulo 2- “Como compreender as crenças e os sentimentos”
- Capítulo 3- “Como alentar o seu filho e a si mesmo”  
Como se consegue a coragem de ser imperfeito”
- Capítulo 4- “Como escutar e falar ao seu filho”
- Capítulo 5- “Como ajudar os seus filhos para que aprendam a cooperar”
- Capítulo 6- “Uma disciplina que tem sentido”
- Capítulo 7- “Como escolher a sua estratégia”

No sentido de aprofundarmos e tomarmos consciência da necessidade de comunicar e transmitir, aos pais, a necessidade de um treino sistemático e persistente para a sua função como educadores poder ser mais determinada e mais consciente, apresentamos em Maio de 2010, uma aula inserida no módulo Educação Parental, do 1º ano de Mestrado de Ciências de Educação.

O objectivo principal foi o de partilhar o que se deseja alcançar com esta tese de investigação e como tentar envolver os alunos deste módulo para a fascinante tarefa da educação e do que é o envolvimento parental e as suas implicações. A apresentação dos diapositivos encontra-se no anexo 4.

O primeiro passo foi enquadrar os alunos na questão da parentalidade, o seu significado e a sua aplicação legislativa; o segundo passo foi tentar introduzir de uma forma subtil os conceitos de liberdade, democracia,

serenidade, aceitação, indulto, encantamento e fascínio, através da história da “Parábola do Filho Pródigo”.

Foi pedido que interpretassem esta história e as conclusões a que chegamos foi a de que a ideia que prevalece é a de liberdade que o pai, naturalmente e com justiça, concedeu ao seu filho e a questão da absolvição que foi concedida ao filho. Mais tarde surgiu a questão da surpresa, o pai surpreendeu o filho com a recepção que lhe fez.

Seguidamente, foi-se introduzindo os conceitos teóricos e fundamentados cientificamente de: democracia, distúrbios no comportamento, auto-estima, resiliência, e diferença entre pais eficazes e pais fascinantes.

Inicialmente a turma divergiu para assuntos mais relacionados com a problemática da escola e dos professores, do que propriamente com os pais, e nós desviamos-nos um pouco do objectivo central desta apresentação. Os conteúdos não foram apresentados como inicialmente estava previsto, mas fomos adaptando aos requisitos feitos pela turma, sempre tentando fazer ligações lógicas entre os diversos temas. A exposição sobre o objectivo do trabalho de investigação, o ponto de partida e a parte prática em curso foram relatados com alguma serenidade sem expor demasiado o que se estava a preparar e aplicar (inclusivamente o programa aplicado ao grupo de pais escolhidos segundo a metodologia apropriada).

Os alunos tinham iniciado este módulo recentemente, e a noção de parentalidade ainda era muito associada à educação espontânea e à terapia familiar como forma de preparar os pais para a educação. Através dos conceitos de surpreender, fascinar e auto-conhecer, pensamos que iniciaram

um caminho, primeiramente pelo auto-conhecimento como pais e como filhos dos seus pais e posteriormente conhecimento dos seus filhos (já existentes ou futuros).

A aula terminou com leitura de um texto de Augusto Cury sobre a resiliência e dualidade necessária do drama e do lírico e a análise da música de Luís Represas, “Prece (aqui deixamos)”.

Pensa-se que esta aula contribui para que o sonho continuasse a caminhar: passo a passo para uma educação fantástica e surpreendente!



## 2.5. Apresentação das hipóteses teóricas

Um envolvimento parental organizado e, consciente das suas funções, conduz ao desenvolvimento de comportamentos e atitudes realistas nos filhos?

Hipótese 1: A figura parental que apresenta um elevado nível de stresse é influenciada por factores exteriores ao sistema familiar, como situação profissional e relacionamento entre o casal.

Hipótese 2: A dificuldade que os pais têm em usufruir da sua liberdade individual deve-se às exigências que os filhos manifestam e a forma como os pais estão preparados para as enfrentar.

Hipótese 3: O envolvimento parental é prejudicado pelo nível de stresse elevado, devido ao desconhecimento que, a figura mãe/pai manifesta sobre a educação para a democracia e para o fascínio pelo outro.

### **3. METODOLOGIAS (QUADRO METODOLÓGICO)**

### 3.1 Aspectos metodológicos

De acordo, com os objectivos desta pesquisa o estudo empírico desta investigação centra-se na análise do auto-conhecimento dos pais sobre si mesmos relativamente à forma como educam os seus filhos e os seus principais focos de stresse acerca dos seus comportamentos.

Aplicamos neste estudo a metodologia “quantitativo-correlacional, voltada mais para a compreensão e a predição dos fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis” (Almeida & Freire, 1997, p. 28) e a qualitativa onde “estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (...)” (Almeida & Freire, 1997, p. 95). O objectivo na investigação qualitativa é o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como, e com que critério *eles* o julgam (Biklen & Bogdan, 1994, p.287).

Para operacionalizarmos o método quantitativo-correlacional recorreremos à utilização dos seguintes instrumentos: Índice de Stress Parental –ISP/PSI (Richard Abidin (1983) adaptado para Portugal por Salomé Santos, (1990) e entrevistas semi-estruturadas após a aplicação do programa. A técnica da entrevista permite recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos e o contacto directo entre estes e o investigador e, concretizando desta forma a aplicação do método qualitativo. O investigador centra o teor da entrevista numa análise de conteúdo sistemática destinada a testar as hipóteses de trabalho. As entrevistas semiestruturadas coordenam entre si os

vários sujeitos a obtenção de dados que se comparam de uma forma organizada, e ao mesmo tempo permite que exista uma interacção entre o entrevistador e o entrevistado. “Essa interacção verbal possibilita a compreensão dos significados construídos pelo sujeito, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação” (Afonso, 2005, p. 98). Todavia procedeu-se à elaboração de um guião que fez a gestão de toda a entrevista.

Para realizar entrevistas foi elaborado o guião de entrevista que se encontra no anexo 5, que permite respostas abertas e fechadas e é flexível para permitir ao observador anotar dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo (Biklen & Bogdan, 1994) que construímos com base na pesquisa bibliográfica efectuada.

A análise das entrevistas efectuadas, cujas transcrições integrais se encontram no anexo 6, foi realizada através da análise de conteúdo de forma qualitativa que é “válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre (...) uma variável de inferência precisa” (Bardin.1994.p: 115). Mais especificamente, recorreremos à análise do discurso situando-nos nas condições do discurso e no sistema linguístico nas suas funções: semântica (relações entre as entidades linguísticas e o mundo, que atribui a cada enunciado um significado, ao mesmo tempo que estabelece relações entre o que foi dito e o que se pensa) e sintaxe (relações das palavras na frase: ordem temporal, as concordâncias, etc.). “ O processo de produção de um discurso (...) resulta da composição das condições de produção deste discurso com um determinado sistema linguístico.” (Pêcheux cit em Bardin, 1994, p.215).

Procedeu-se à selecção de índices, correndo-se o risco de alguns dados importantes serem deixados de parte, contudo teve-se o cuidado de recorrermos à utilização de um teste quantitativo para fundamentar com mais precisão a(s) hipótese(s) construída(s). Procedeu-se à codificação e categorização do material retirado das entrevistas, na primeira recortou-se, ao nível linguístico e semântico o conteúdo, posteriormente classificou-se e agregou-se o conteúdo em categorias, já utilizados por outros investigadores (Bardin, 1994). As categorias estão situadas na análise de valores desenvolvida por White (1951) após a Segunda Guerra Mundial e aplicada mais tarde nos discursos e campanhas algumas personagens da história como Roosevelt, Kennedy e Hitler. Uma das suas grelhas de análise está dividida da seguinte forma, pela qual nos orientamos:

**A. Valores fisiológicos:**

1. Alimentação.
2. Sexo.
3. Repouso.
4. Saúde.
5. Segurança.
6. Conforto.

**B. Valores Sociais:**

1. Amor Sexual.
2. Amor família.
3. Amizade.

**C. Valores Relativos ao Ego:**

1. Independência.
2. Cumprimento.
3. Reconhecimento.
4. Amor-próprio.
5. Dominação.
6. Agressão.

**D. Valores que exprimem o medo: (segurança emocional)**

**E. Valores de jogo e alegria:**

1. Experiência nova.
2. Excitação, emoção.
3. Beleza.
4. Humor.
5. Auto-expressão criativa.

**F. Valores práticos:**

1. Sentido prático.

- 2. *Possessão.*
- 3. *Trabalho.*
- G. Valores cognitivos:**
  - 1. *Conhecimento.*
- H. Diversos:**
  - 1. *Felicidade.*
  - 2. *Valor em geral.* (Bardin.1994 p: 121)

A escolha do instrumento de pesquisa, durante a fase exploratória, foi um pouco complexa. Porque para comprovar as hipóteses teóricas, teríamos que escolher um instrumento validado e relacionado com o programa *STEP*, ou seja directamente associado à função parental. Começamos por pesquisar no sítio electrónico do *STEP*, onde encontramos o estudo (citado nas fontes bibliográficas) de David G. Gibson sobre a aplicação do programa nos Estados Unidos. Esse estudo desenvolve todas as investigações realizadas no país baseadas na fidedignidade do programa referido. Encontramos a dissertação de doutoramento do mesmo autor, consultada por via electrónica, por gentileza da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde expôs:

every generation insists that a strong family is the backbone of a strong nation. Educators and researchers alike agree that, as the family environment has become more complex and fragmented during the later decades of the twentieth century, the innate ability of many adults to function as responsible parents falls far short of adequate. (Gibson, 1993, p. 1).

Nos Estados Unidos existem variadíssimos programas centrados no treino de pais (cento e seis programas diferentes), mas esse facto não modifica a dificuldade que os pais têm na educação dos filhos. Foram investigados vários grupos onde foi aplicado o programa e utilizados vários testes psicológicos. O autor conclui na investigação que o *STEP* foi o programa que teve menos atenção sobre o seu resultado. E que inicialmente o efeito foi bastante positivo, mas com o passar do tempo perdeu a sua eficácia e os pais

esqueciam-se dos seus propósitos. Ficou comprovado que o STEP é mais eficaz com casais, do que apenas com mães ou grupos de pais misturados. Igualmente se verificou que foi mais eficaz com pais jovens, menos formados, com menos habilitações e com filhos mais pequenos. (Gibson, 1993).

Redigimos uma carta, em Março de 2010 (anexo 7), endereçada a George Gibson para a Universidade de Utah nos Estados Unidos com o pedido de alguma bibliografia e acesso a testes para a realização da nossa investigação. Meses mais tarde a carta foi devolvida ao remetente.

Centramos, deste modo, a escolha do teste PSI através da investigação de Gibson, em que a versão americana foi utilizada em pais com crianças com problemas comportamentais, emocionais, cognitivos e físicos.

Direccionamos a investigação para a área do stresse parental para fundamentar a aplicação deste teste.

O teste *Parenting Stress Index*(PSI) de Abidin foi criado em 1976 com origem no trabalho na área da educação parental do autor e foi sendo desenvolvido pelo contacto frequente com os pais . A conclusão de que

*a interpretação emocional que os pais fazem das situações é tão importante quanto os acontecimentos objectivos ou as características dos filhos. Em segundo lugar, o autor constatou que não existe um padrão de competências ou de atributos, relacionados com o funcionamento parental, que seja o melhor para facilitar o desenvolvimento da criança; os pais bem sucedidos utilizam uma variedade de estratégias educativas. (Santos, 2003, p.7)*

Ao longo do desenvolvimento do PSI reconheceu-se “que todos os pais experimentam diversas situações de stresse, as quais podem conduzir, ou não, a perturbação no seu funcionamento parental (...). Por outro lado, como consequência de um funcionamento parental disfuncional, a criança desenvolve muitas vezes, problemas emocionais e comportamentais.”

(Almeida, Simões, Machado, & Gonçalves, 2008. p: 124-125). Por sua vez, a forma como os pais interpretam, em termos emocionais as situações é tão importante quanto os próprios acontecimentos ou as características da criança. Segundo Abidin (2003), o número e a intensidade das situações de stresse e todos os recursos para lidar com essas situações determinam ou não a perturbação no funcionamento parental.

Ao longo do tempo, o teste foi sendo desenvolvido de forma a determinar as variáveis directamente ligadas à disfunção no comportamento parental, posteriormente criaram-se os itens que conduziram à descoberta de três áreas focais de agentes de stresse comprovadas por análises factoriais.

Nos anos oitenta o PSI começou a ser utilizado por investigadores e clínicos numa diversidade de contextos em países como os Estados Unidos, Canadá e noutros; foi traduzido para diversas línguas como espanhol, chinês, finlandês, japonês, italiano, hebraico, alemão, francês e foi adaptado para Portugal por Salomé Santos (Abidin, 2003).

Ao longo das aplicações que têm vindo a ser realizadas em três centenas de estudos de investigação, em que algumas têm como finalidade validar o instrumento, descreve-se que níveis elevados de stresse nos pais estão associados a comportamentos parentais disfuncionais e a diagnósticos de psicopatologia e desenvolvimento perturbado nas crianças.

Como foi aprofundado na parte teórica, a forma como os subsistemas conjugal e fraternal interagem entre si e têm definidos os seus papéis e respectivas funções (estrutura da família) é fundamental para conhecer o modo como a família actua nos momentos de maior tensão. Como por exemplo a



determinação específica da função do pai e a forma como as famílias se identificam com a sua família de origem e respectiva distribuição de papéis. A passagem natural, realizada entre os vários estádios do ciclo vital da família aponta para o desenvolvimento eficaz da estrutura familiar. No entanto quando o indivíduo ou a figura parental se confronta com dificuldades em se adaptar a novos desafios surge o distúrbio do stresse. E daí advêm os significados que a família constrói sobre os acontecimentos, como se identifica perante as suas rotinas e como se adapta aos acontecimentos que geraram o stresse.

Aliado ao desenvolvimento e construção deste instrumento está associado “o pressuposto de que o stresse parental é multideterminado, pressuposto este que hoje se configura como um dado consensual, reconhecendo-se que aquele stresse é função do contributo e da interacção complexa de características dos pais, da criança e de variáveis situacionais.” Nos dias de hoje, o PSI está desenvolvido para visar pais de crianças entre os um mês e os doze anos, contudo a adaptação portuguesa centra-se na faixa etária dos cinco aos dez anos de idade.

O PSI (escala americana) é validado por centenas de estudos integrados em várias áreas: “desenvolvimento da criança, problemas de comportamento, défices específicos e doenças físicas, famílias em risco(incluindo situações de maltrato e negligência), características parentais, transições na família e relações maritais; foram também desenvolvidos estudos transculturais. (...)”. (Abidin, 2003, p. 26)

A versão final da adaptação portuguesa do PSI inclui 132 itens, 54 no *domínio da criança* (46 sem o item *autonomia*) e 54 no *domínio dos pais*,

incluindo 24 itens na escala opcional de *stresse de vida*. No quadro 11 discrimina-se o número de itens por domínios e por subescalas. Em anexo 8 encontra-se a folha de respostas e o caderno de aplicação.

### Quadro 11

PSI (Adaptação Portuguesa)-Número de Itens por Domínio e por Subescala  
(Santos, 2003,)

Domínios/subescalas	Nº de itens
<b>Domínio da Criança</b>	<b>54</b>
A-Distracção/Hiperactividade	8
B-Reforço aos Pais	6
C-Humor	4
D-Aceitação	8
E-Maleabilidade de Adaptação	12
F-Exigência	8
G-Autonomia	8
<b>Domínio dos Pais</b>	<b>54</b>
H-Sentido de Competência	13
I-Vinculação	7
J-Restrição do Papel	7
L-Depressão	9
M-Relação Marido/Mulher	7
N-Isolamento Social	6

O-Saúde	5
Stress de vida	24

Os itens deste questionário permitem avaliar dois domínios: *domínio da criança* (DC) e *domínio dos pais* (DP). As subescalas do DC (*distracção/hiperactividade*, *maleabilidade de adaptação*, *aceitação*, *exigência*, *humor e reforço aos pais*) “avaliam aspectos do temperamento da criança e as percepções que os pais têm do impacto destas características neles próprios” e, de um modo evidente, do grau de stresse que provocam na configuração parental. Especificando cada subescala: a *maleabilidade de adaptação* “avalia a maior ou menor facilidade com que a criança lida com a mudança” (Abidin, 2003, p. 13) e apresenta determinadas dificuldades passivas como teimosia, desobediência, dificuldade de desistência; a da *exigência* determina a pressão directa que a criança exerce mais activamente sobre a figura parental como actos agressivos, pedidos de atenção e de serviços, desafios directos; na do *humor* a criança manifesta características como choro excessivo, retraimento e sintomas de depressão; a subescala *distracção/hiperactividade* avalia o cansaço dos pais que têm de ter uma vigilância constante e uma energia activa para com a criança ou sintomas comportamentais associados ao défice de atenção e hiperactividade.

Na adaptação portuguesa adicionou-se a subescala da *autonomia* ao Domínio da Criança, por se ponderar que esta pode ser uma área causadora de stress na relação pais-criança, contudo esta subescala carece de alguma revisão e apresenta fraca estabilidade interna, por isso está separada no

cálculo do total de stresse consequentemente a sua análise é feita quantitativamente.

“Estas características relacionadas com o temperamento da criança são encaradas, sobretudo como constitucionais. Pelo contrário, as outras duas características da criança são subescalas de tipo interactivo que envolvem o impacto sobre a personalidade da figura parental e na sua percepção do *self*.” (Abidin, 2003. p: 13). Deste modo, as subescalas *aceitação* e *reforço aos pais* referem as expectativas que os pais tinham da criança e se ela satisfaz nessas mesmas expectativas (características físicas, intelectuais ou emocionais) e o nível de interacção pais/criança, que é esperada pela figura parental como o resultado de um processo vincutivo positivo entre ambos.

“Resultados elevados no domínio da criança podem estar associados a crianças que apresentam qualidades que dificultam o desempenho do papel parental.” (Abidin, 2003, p. 33).

As subescalas DP (*depressão, vinculação, restrição do papel, sentido de competência, isolamento social, relação marido-mulher e saúde parental*), “avaliam características pessoais dos pais e variáveis do contexto familiar que influenciam a habilidade para responder adequadamente às tarefas e exigências da parentalidade”. (Almeida, Simões, Machado, & Gonçalves, 2008. p: 123). Na *depressão* avalia-se a forma como os pais estão disponíveis e capazes de gerir as emoções e como é que a questão da culpa influencia nessa gestão; também a manifestação de insatisfação com as condições de vida e com uma baixa auto-estima revelam, não necessariamente depressão em estado clínico, mas uma insatisfação na função parental e dificuldade em

gerir as energias para satisfazer as necessidades dos filhos. A subescala *sentido de competência* diz respeito ao modo como a figura parental tem conhecimento e noção da sua competência como pai/mãe e da sua capacidade e segurança para lidar com os comportamentos da criança. Para avaliar a entrega integral dos pais à criança, foi desenvolvida a subescala *vinculação*.

As quatro subescalas seguintes foram consideradas como os possíveis contributos principais do nível de stresse experimentado pelos pais: *relação marido/mulher* apresenta o suporte físico e emocional que existe para auxiliar no cumprimento do papel parental e o nível de conflito no relacionamento entre eles; a do *isolamento social* avalia a existência ou não de apoio social e o nível de isolamento; na subescala da *saúde* tem-se em consideração o estado da saúde física da figura parental e a sua ligação à forma como é capaz de satisfazer as exigências apresentadas; na *restrição de papel* avalia a forma como é ser-se pai ou mãe e ter liberdade pessoal para outras actividades e funções, ou o impacto negativo com a não existência dessa liberdade (Abidin, 2003). “A escala de *stresse de vida* foi incluída no PSI como medida opcional, já que ela faculta uma avaliação de factores de stress situacional que moderam ou exacerbam o stresse no funcionamento dos pais.” (Salomé Santos cit. em Abidin, 2003, p.14)

Estabelecemos, como único critério para a construção da nossa amostra, que os pais tivessem filhos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Foi seleccionado um grupo de vinte e dois pais de diferentes locais de residência e que frequentavam diferentes estabelecimentos de ensino. Desta

amostra fizemos dois grupos, um experimental e outro de controlo (com onze elementos cada um). A escolha para a divisão entre estes dois grupos foi aleatória. O grupo experimental foi contactado entre os meses de Fevereiro e Março de 2010. Dos onze contactados aceitaram participar nas sessões do programa, oito pais. Os restantes pais contactados (três) não aceitaram participar, justificando que não poderiam estar presentes por razões profissionais. Dos oito, sete realizaram a entrevista, durante o mês de Maio, após a aplicação do programa. Durante o programa participaram entre a primeira e a terceira sessão, casais, mães e pais. Na primeira sessão: dois casais e cinco mães; na segunda: um casal, um pai e cinco mães; na terceira sessão: um casal, um pai e três mães. Uma das mães, participou apenas na primeira sessão disponibilizou-se para a entrevista e para o preenchimento do teste, mas não compareceu. O programa aplicado foi filmado ao longo de todas as sessões com a autorização de todos os intervenientes e as entrevistas semi-estruturadas foram gravadas também com autorização de todos os pais. (Anexo 9) Encontra-se no anexo 10 as transcrições completas das sessões realizadas.

Os pais de ambos os grupos foram contactados entre os meses de Junho e Julho de 2010 para aplicação do PSI/ISP. Dos vinte e dois pais contactados dezoito realizaram o teste completo (sete do grupo de controlo e onze do grupo experimental). Dos restantes pais, dois disponibilizaram-se para o realizar, mas não compareceram para o devido efeito e dois responderam ao teste, mas os dados disponíveis não foram suficientes para proceder à validação do teste. No anexo 11 estão disponíveis a digitalização das *folhas de*

*resposta* dos pais e respectiva *folha de perfil*, onde se encontram os gráficos realizados pelo programa informático do PSI (Cegoc-Tea). Teve-se o cuidado de proceder à omissão das identificações de cada um dos intervenientes. O programa utilizado para a análise dos resultados foi do Microsoft Office Excel.

De seguida apresentamos as tabelas e gráficos correspondentes à análise dos resultados da aplicação do programa PSI. Expomos em primeiro lugar o sexo, a idade, estado civil, profissão, habilitações literárias, idade e sexo dos filhos de ambos os grupos e, posteriormente os resultados e respectivas análises do grupo experimental, seguidos dos resultados do grupo de controlo.

A interpretação dos resultados do PSI é feita com base em percentis, estabelecidos a partir da distribuição de frequências da amostra normativa, os quais situam o resultado obtido pelo respondente face aos obtidos pelos indivíduos da amostra normativa. (...). Em geral, e caso não haja indicação do contrário, os resultados são considerados dentro de limites normais quando se situam entre o percentil 15 e o percentil 80. Os resultados que se situam no percentil 85 ou acima são considerados elevados. (Abidin, 2003, p. 30).

No anexo 12 encontra-se a tabela de normas do PSI.

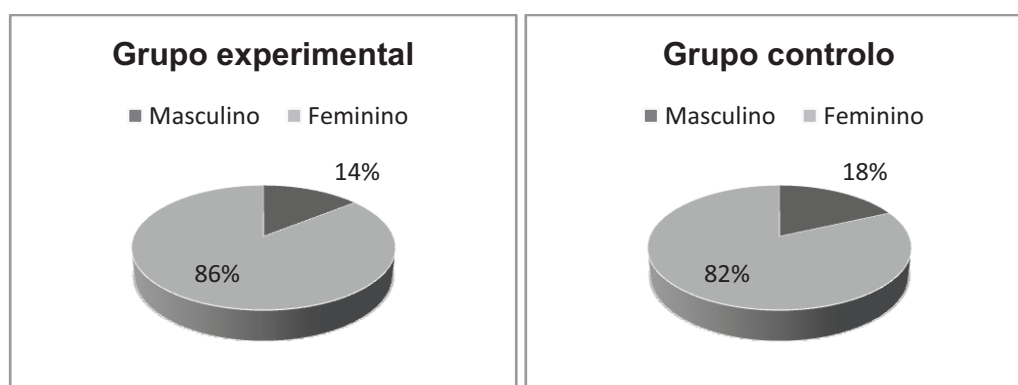
**Tabela 1 Sexo de idade dos pais**

Sexo dos pais	Grupo experimental		Grupo controlo	
	n.	%	n.	%
Feminino	6	86	9	82
Masculino	1	14	2	18

Idade dos pais	Grupo experimental		Grupo controlo	
	n.	%	n.	%
33-39 Anos	4	57	6	55
40-51 Anos	3	43	5	45

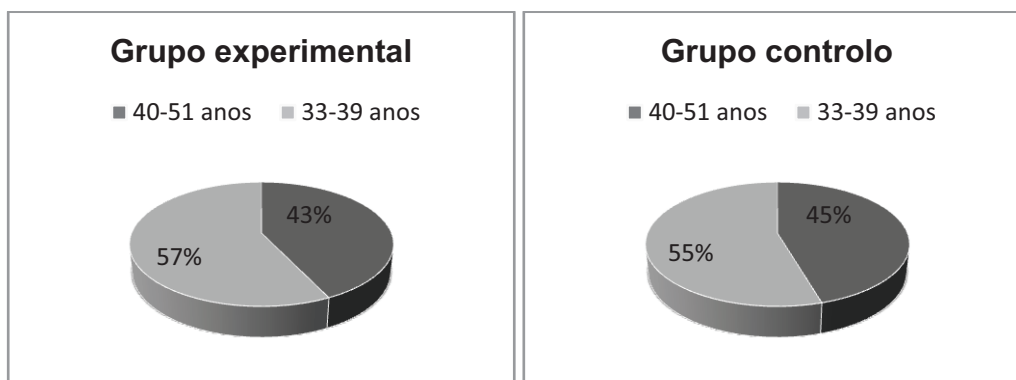
Conforme consta na tabela 1 tanto no grupo experimental, como no grupo de controlo, a maioria dos participantes foram mães (86% e 82% respectivamente).

**Gráfico 1 Sexo dos pais**

Na tabela 1 e no gráfico 2 podemos observar que a idade dos pais situa-se entre os 33 e os 51 anos. A média das idades é do grupo experimental é 39,7 (DP=3,5) e a do grupo de controlo é de 40,6 (DP=5,7).



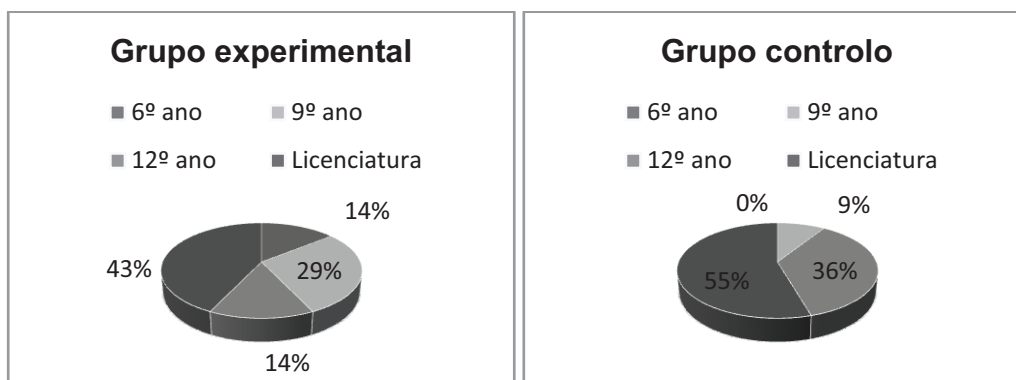
Gráfico 2 Idade dos pais



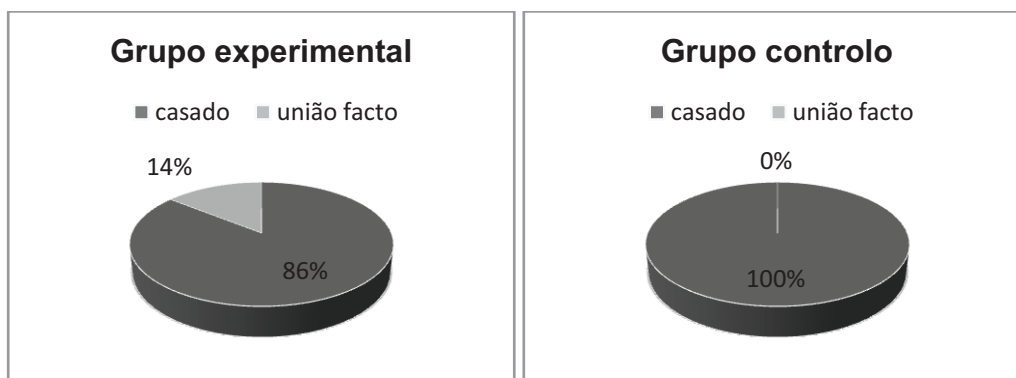
Observamos, na tabela 2 e no gráfico 3, a maior percentagem, no grau académico dos pais, é a licenciatura, com 43% no grupo experimental e 55% no grupo de controlo, seguindo-se no grupo experimental 29% dos pais com o 9º ano, enquanto no grupo de controlo o grupo seguinte com maior percentagem é o de pais com o 12º ano de escolaridade (36%).

Tabela 2 Habilitações literárias e estado civil

Habilitações literárias dos pais	Grupo experimental		Grupo controlo	
	n.	%	n.	%
6º ano	1	14	0	0
9º ano	2	29	1	9
12º ano	1	14	4	36
Licenciatura	3	43	6	55
Estado civil	Grupo experimental		Grupo controlo	
	n	%	n	%
Casado	6	86	11	100
União de facto	1	14	0	0

**Gráfico 3 Habilitações literárias**

Destaca-se alguma diferença neste campo, em que no grupo experimental existem disparidades entre os graus académicos dos pais. Todavia no grupo de controlo as habilitações académicas encontram-se mais em sintonia ao longo do grupo.

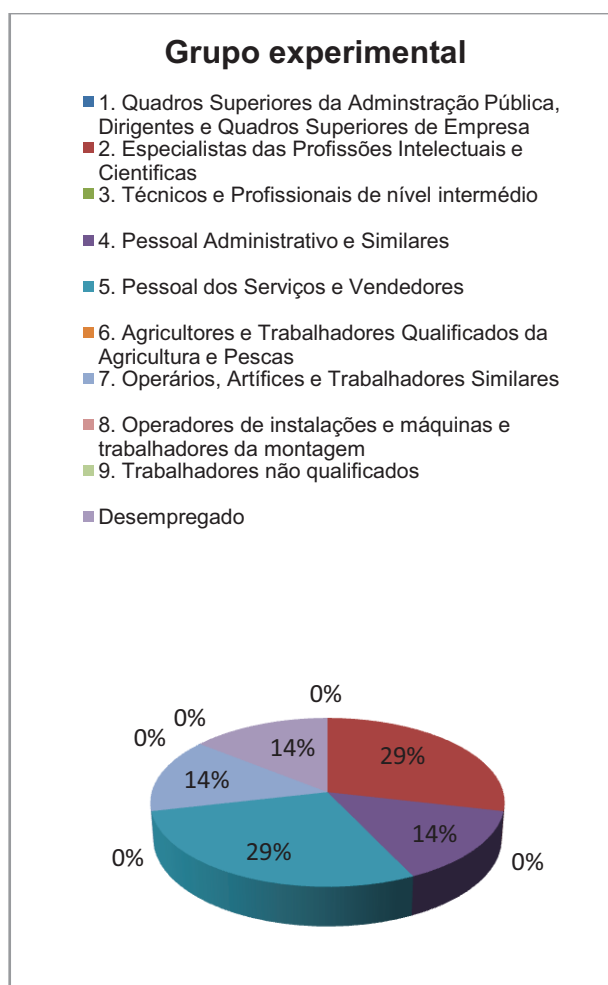
**Gráfico 4 Estado civil dos pais**

Relativamente ao estado civil não existem muitas discrepâncias, a maioria dos pais é casado, encontrando-se apenas uma mãe em união de facto.

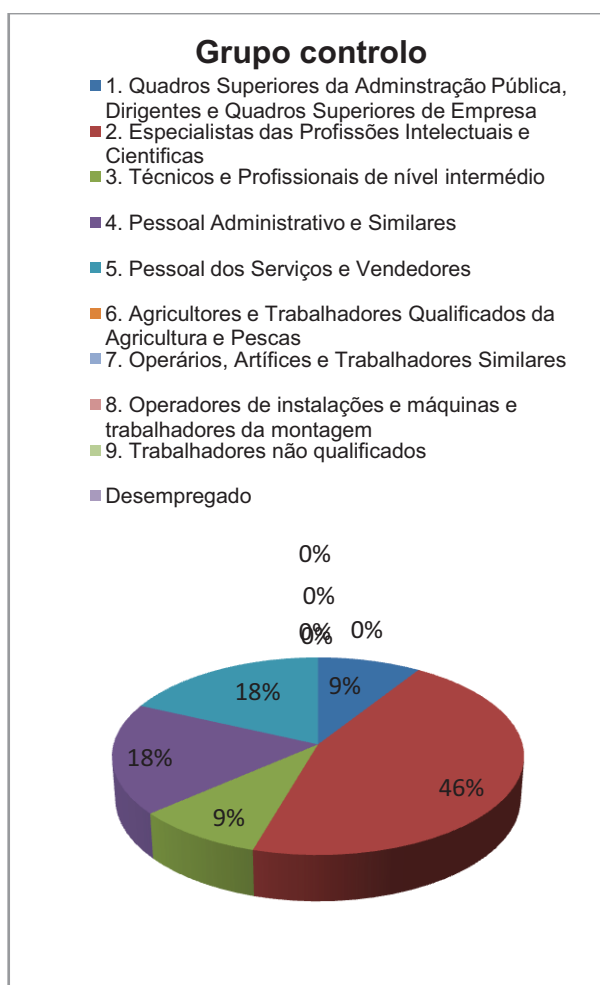
Tabela 3 Grupos das profissões dos pais

Classificação profissões	Grupo experimental		Grupo controlo	
	n	%	n	%
1. Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	0	0	1	9
2. Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	2	29	5	46
3. Técnicos e Profissionais de nível intermédio	0	0	1	9
4. Pessoal Administrativo e Similares	1	14	2	18
5. Pessoal dos Serviços e Vendedores	2	29	2	18
6. Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0	0	0	0
7. Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	1	14	0	0
8. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	0	0	0	0
9. Trabalhadores não qualificados	0	0	0	0
Desempregado	1	14	0	0

No grupo experimental, verificamos, na tabela 3, que existem mais diferenças relativamente às profissões, comparativamente com o grupo de controlo: 29% dos pais encontram-se no grupo profissional 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas) e 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores), e 14% no grupo profissional 4 (Pessoal Administrativo e Similares) e 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares) e desempregado.

**Gráfico 5 Grupo das profissões do grupo experimental**

A mãe que se encontra no grupo 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares), está em situação precária, porque nem sempre tem trabalho e várias vezes encontra-se em casa, por opção da empresa. A mãe que está desempregada, depara-se com uma situação de desemprego de longa duração, o que a levou a optar por permanecer em casa e dedicar-se à educação dos filhos.

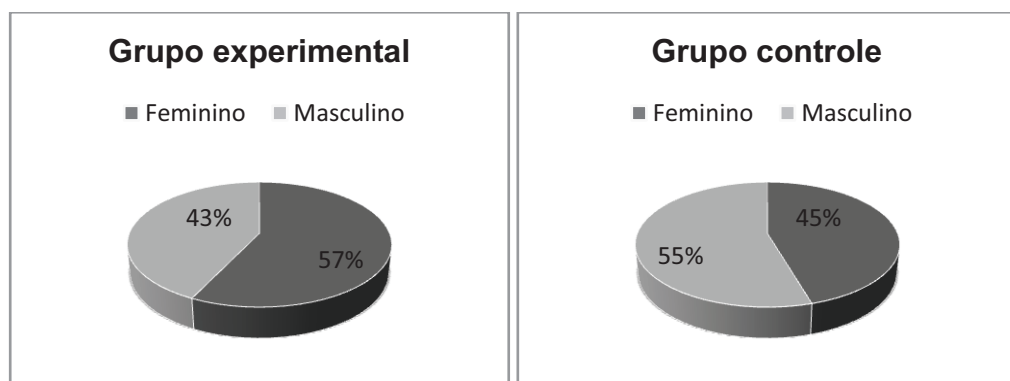
**Gráfico 6 Grupo das profissões grupo de controlo**

Neste grupo observamos, na tabela 3 e no gráfico 6 que a maioria dos pais se encontra no grupo profissional 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas), 18% nos grupos 4 (Pessoal Administrativo e Similares) e grupo 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores), 9% no grupo 1 (Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa) e no grupo 3 (Técnicos e Profissionais de nível intermédio). Nenhum pai se encontra desempregado ou em situação de trabalho precário.

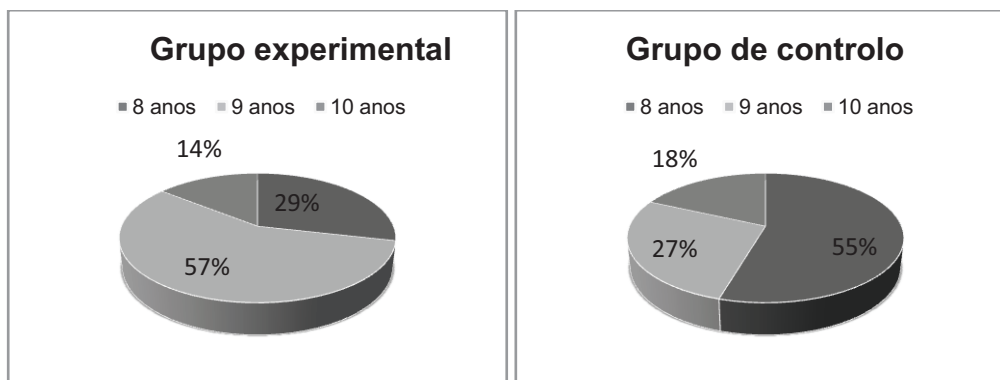
**Tabela 4 Sexo e idade dos filhos**

Sexo filhos	Grupo experimental		Grupo controlo	
	n	%	n	%
<b>Feminino</b>	4	57	5	45
<b>Masculino</b>	3	43	6	55
Idade filhos	Grupo experimental		Grupo controlo	
	n	%	n	%
<b>8 anos</b>	2	29	6	55
<b>9 anos</b>	4	59	3	27
<b>10 anos</b>	1	14	2	18

Encontramos diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no sexo dos filhos. Enquanto no grupo experimental a maior percentagem é do sexo feminino (57%), no grupo de controlo é do sexo masculino (55%).

**Gráfico 7 Sexo dos filhos**

A diferença entre o sexo feminino e masculino do grupo de controlo é de 14%, enquanto no grupo experimental é de 10%, o que significa que neste grupo existe mais equilíbrio entre os filhos do sexo feminino e masculino.

**Gráfico 8 Idade dos filhos**

A média das idades dos filhos do grupo experimental é de 8,9 (DP=0,7), com a maior percentagem a situar-se nos 9 anos.

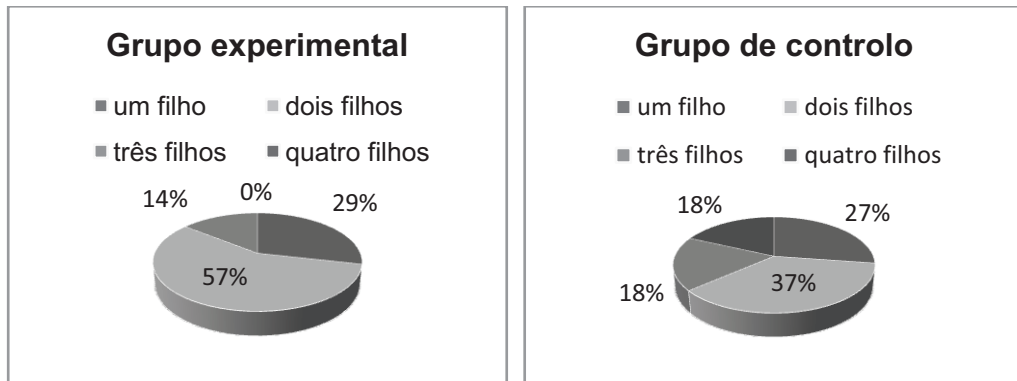
No grupo de controlo a média é de 8,6 (DP=0.8), com a maior percentagem a situar-se nos 8 anos de idade (55%).

**Tabela 5 Número de filhos e posição dos filhos**

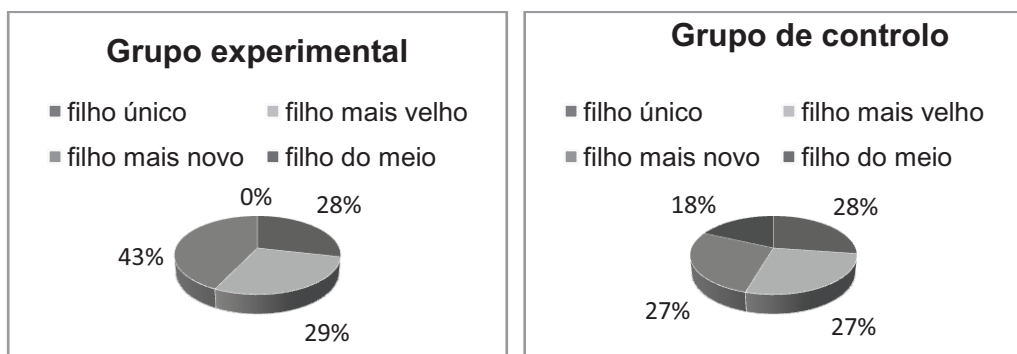
Nº de filhos	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Nº	%	Nº	%
Um filho	2	29	3	27
Dois filhos	4	57	4	37
Três filhos	1	14	2	18
Quatro filhos	0	0	2	18
Posição dos filhos	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Nº	%	Nº	%
Filho único	2	28	3	28
Filho mais velho	2	29	3	27
Filho mais novo	3	43	3	27
Filho do meio	0	0	2	18

Em ambos os grupos observamos, na tabela 5 e no gráfico 9 que o número de filhos, por família, que se encontra em maior percentagem é de dois (57% e 37%). Embora no grupo de controlo exista mais divisão entre os de um, três e quatro filhos (27% e 18%).



**Gráfico 9 Número de filhos**

No grupo experimental, não existe nenhum pai/mãe com quatro filhos, ao contrário de grupo de controlo que incluiu duas mães.

**Gráfico 10 Posição do filho**

No grupo experimental distinguimos que a maioria dos filhos se encontra na posição como filho mais novo (43%), seguido de filho único e filho mais velho (28% e 29%, respectivamente). Enquanto no grupo de controlo existem igualdades nos filhos únicos, nos filhos mais velhos e nos mais novos (28%), registando-se menor percentagem na posição de filho do meio (18%)

### 3.2 Abordagem exploratória da realidade educativa - apresentação e análise dos resultados obtidos na fase exploratória

De seguida apresentamos, do Quadro 1 ao Quadro 10 a análise de conteúdo que executamos das três sessões do programa apresentado e de sete entrevistas realizadas.

#### Quadro 1- 1ª Sessão do Programa “STEP” “Como compreender o seu filho e a si mesmo”

(Bardin, 1994, p.121)

Valores sociais	<i>Amor familiar</i>	“Levava o mais novo comigo”	Deixava o telefonema para outra altura”	Troco os meus planos, temos de ser minimamente razoáveis.	“Levava o mais novo comigo”		
		Valores relativos ao ego	<i>Reconhecimento</i>	“Reagi mal, porque tinha estudado com ela”	Às vezes somos rígidos”	“Eu dou sempre opções”	“Conhecem-nos melhor, eles a nós do que nós a eles.”
“Eles já nos conhecem muito bem e prevêem as nossas reacções”							
<i>Amor-próprio</i>	“Contente”		“Não esperar ter muitos resultados”	“Tínhamos passado horas a estudar”			
<i>Dominação</i>	“Fiquei exaltado, não exaltado, mas irritado”	“Não me apetecia tirar a roupa do saco”	“Era capaz de pregar um sermão”	“Não costumo reagir assim intempestivamente”	“Eu imponho-me e ela acaba por fazer aquilo que eu quero”		

	<u>Cumprimento</u>	“Acho que estou gradualmente a educar com eficácia”	“Sinto que há momentos em que digo assim: agora acho que agi bem, porque fiz desta forma.”	“Penso que os meus dois filhos da forma como estão a reagir estão no bom caminho.”		
	<u>Agressão</u>	Eu vou, berro com eles e à força dos berros acabo por fazer as coisas. Se estou mais controlada ofereço alternativa”				
<b>Valores que exprime em medo</b>	“Não conseguir controlar o que vem do exterior			No teste seguinte, ela já ia com medo”	“Medo do futuro”	
<b>Valores de Alegria e jogo</b>	<u>Emoção</u>	“Não é fácil, mas é um caminho”			“Dói eles fazerem isso”	
	<u>Auto-expressão o criativa</u>	“Temos de ser mais criativos na forma de reagir”			Podemos mudar o nosso comportamento.”	
<b>Valores Práticos</b>	<u>Sentido prático</u>	“Pronto, o T. é um rapaz”	“Em princípio ela tirava logo”	Às vezes não é preciso um irmão, basta um filho”	“Talvez fosse mais complicado controlar dois”	“Às vezes demora mais tempo estar à espera que eles façam”
<b>Diversos</b>	<u>Felicidade</u>	“Ensiná-los a descobrir coisas novas”	“Deixá-los felizes”	“Valorizar o que fazem bem feito...”	“Valorizar as pequenas coisas”	“Valorizar coisas insignificantes”

**Quadro 2- 2ª Sessão do Programa “STEP” “Como compreender as crenças e os sentimentos”**

(Bardin, 1994, p.121)

Valores sociais	<i>Amor familiar</i>	“Foi uma situação em que não o quisemos repreender, fingimos de conta que não se passou nada.”	“É o mais novo que quer exercer o poder, quer mandar e o irmão acaba por ser submisso ao mais novo.”	“Ele é homem, mais mimalho, mais possessivo, enquanto ela é mais senhorita”	-“D. puseste a mesa muito bem. Ele levou aquilo como um elogio.”	A minha filha comporta-se como adulta”
		“Fi-los pensar...”	“É muito protectora”			
Valores relativos ao ego	<i>Reconhecimento</i>	Se pedisse à L. para arrumar, nem que seja o quarto dela, ela não o fazia”	“Nós não podemos responsabilizá-los por tudo e por nada, porque é a idade, porque tem sono e nós não podemos deixar”	“Se ele me sentir ao telefone, se falar baixinho com o pai, se sentir mais cumplicidade entre nós tenta destabilizar.”	“Reajo sempre mal. Fico enfurecida.”	-“os filhos têm comportamentos tipo e os pais também.
		-“A minha filha é desobediente por natureza, não faz o que lhe mandam porque não está motivada para...”	Nós começamos a falar, eles ouvem, mas depois em determinada altura eles já não ouvem.	“Todos os meus filhos demonstram o comportamento inadequado de querer mandar. E eu cedo sempre. Depois de muita guerra acabo por ceder.”	“Sim, por vezes damo-nos por vencidos. E quando a mãe o manda perguntar ao pai, eu deixo, mas vai perguntar ao pai”	“Aprendia com os meus erros, evoluía mais.”
		“eu não tinha liberdade nenhuma e agora dou mais liberdade. Eu fugia de casa para sair.”	“Tinha uma reunião importante no dia seguinte e estava a sofrer por antecipação.”	“Se ele quisesse jogar, não faria o telefonema e jogava com ele”		
	<i>Amor - próprio</i>	“E surpreendi-os, porque fui capaz de pensar o que estava a fazer e antecipei-me. -“Tenho conseguido com muito esforço”	“Lá está, são aquelas coisinhas pequeninas que fazem a diferença.”	“Eu acabo-me por meter na situação, mas sobra para mim, não é?”		

	<i>D</i> ominação	“Eu mantive-me calma.”	“Não fiz comentário nenhum, nem à refeição.”	“Eu fui chamar a atenção”	“O meu comportamento tipo é pô-la de castigo, é tirar-lhe as coisas, é berrar, castigar”
		“Ele teima que não está certo e por vezes há aquele jogo entre nós.”	“Pensei que qualquer reacção que fosse ter, seria exagerada.”	“Não tinha necessidade de o fazer mas pedi ao D. que o fizesse.”	“Temos de mostrar quem manda.”
	<i>C</i> umprimento	“Aproveitamos esse momento, para elogiá-lo”			
	<i>A</i> gressão	“Há aqueles dias em que não suporto ouvi-lo”			
<b>Valores que exprimem medo</b>		“A minha filha é mais calma e mais tímida e procura não me contrariar. Tudo o que seja contra as minhas ideias ela retrai-se...gostava que ela fosse ela e não que eu digo.”	O meu filho já me chamou a atenção de que damos mais atenção ao mais velho, porque e ele não é tão organizado nos trabalhos da escola.”.	“Não sei se agi bem ou mal”	“Outro problema para o qual não tenho solução”
		“Custou-me imenso acordá-lo, que ele estava cheio de sono, mas nos dias seguintes fez melhor os trabalhos”	“Nós hoje temos muito receio. Nós tínhamos uma liberdade impensável nos nossos dias. Hoje em dia não deixava a minha filha ir para casa de uma amiga, não deixava não tinham os receios que nós temos hoje em dia.”		“Causa-nos um stress e nervosismo constante e eu para isso não estou a conseguir.”
<b>Valores de Alegria e joga</b>	<i>E</i> moção	“Não vou ter melhoras amanhã. Mas noto-a mais receptiva”	“Eu fiquei completamente estupefacta.”	“E resulta, tenho a certeza que vai resultar”	“Também estou a notar o modo como olho para as coisas.”

	<u>Auto-expressão criativa</u>	“toma lá os cinco euros, que tu não me precisas de tirara dinheiro da carteira, que eu dou-te o dinheiro sempre que me pedires. Surpreendia-a”	“Foi surpreendê-los.”	“E a verdade é que ela arrumou o quarto dela, o quarto do irmão, as casas de banho e não arrumou mais porque eu disse que não valia a pena.”	-“...é preciso o factor - surpresa.” “
		Depois de estar aqui questionei mais o meu comportamento. Ela não consegue mudar o dela, portanto é melhor mudar o meu primeiro	“...vamos fazer de conta que estamos num hotel e temos que arrumar tudo, somos as duas colegas e temos de fazer tudo direitinho.”		
	<u>Humor</u>	“Depois vemos o que acontece”		“Não berro, falo e pouco. Ouço mais do que falo	
<b>Valores Práticos</b>	<u>Sentido prático</u>	“Tu é que podes dizer alguma coisa, estás mais tempo com ele”	“São os dois contra a mais velha”	“ O mais velho (pai) porta-se como o mais novo”	“ Com as mensagens que foram aqui passadas, pensei, como é que vou chegar ao meu objectivo?”
		“Ajudou-me identificar o objectivo do mau comportamento”	“Ele quer chamar a atenção, o objectivo do mau comportamento é o poder e a atenção. Isto ajudou-me a identificar.”	“Depois vemos o que acontece”	“Não berro, falo e pouco. Ouço mais do que falo.”
<b>Diversos</b>	<u>Felicidade</u>	“...aquele elogio foi importante. Aproveitamos esse momento.”	“...és uma governanta cinco estrelas, és uma arrumadora! Fantástico!”	“Eu ali não tive só a cooperação dela, mas tive mais cumplicidade, mais amor e fiquei mais radiante e vale a pena sermos mais criativos.”	

**Quadro 3- 3ª Sessão do Programa “STEP” “Como estimular o seu filho a a si mesmo”**

(Bardin, 1994, p.121)

Valores sociais	Amor familiar					
Valores relativos ao ego	Reconhecimento	“Talvez porque tivesse uma crença um bocadinho falsa”	“Eu na altura inocente mente, acreditei”	“Talvez se este menino escreve frases destas aos pais então é porque em casa também falam assim também é uma crença.”,	“Não (gosto de mim mesma) e transmito a todos lá em casa e ele sente isso. ele apercebe-se.”	“Eu realmente, chamo sempre a atenção, digo, estiveste com a cabeça no ar.”
		“Eu não digo nada.(sobre as notas).”	“Não dou muitos elogios. Quando me esforço muito lá dou um elogio. A crítica sai-me naturalmente.”	“Eu caio no erro do elogio e se calhar elogio de forma exagerada e isso no mais velho criou-lhe insegurança.”		
	Amor - próprio	“Nunca pensei que pudesse ser tão cedo! Nunca pensei mesmo!”	“fiquei muito incomodada com isso”	“aprendi algumas coisas, não sei se as vou pôr em prática... mas tento”	“Sempre a tentar...isto cansa”	
	Dominação	-“Se calhar não o recebia com uma festa, mas com um sermão vinha mesmo a calhar.”,	“eu acreditava que não ia acontecer da forma como foi.”	“mas depois comecei a pensar que deveria haver um engano e que aquilo não deveria ser bem assim.”	“Tentei ser compreensiva, mas ao mesmo tempo fui dura”	
		“Tens que estudar mais.”	“agora está tudo normalizado com o colega, acho eu...”			
	Cumprimento	Tentei ser compreensiva, mas ao mesmo tempo fui dura”				

	<u>Agressão</u>		
Valores que exprimem medo	Uma situação que me incomodou bastante e que considero um bocadinho grave”	-“Nunca pensei que pudesse ser tão cedo! Nunca pensei mesmo!”	“aquele menino muito educadinho, que diz obrigado, que dá uma boa imagem por todo o lado, fez algo que me surpreendeu muito pela negativa”
	“eu realmente pensei que o colega tinha mostrado a frase aos pais e pensei: o que eles deveriam ter pensado!”		
Valores de Alegria e jogo	<u>Emoção</u>		
	<u>expressão criativa</u>		
Valores Práticos	<u>Sentido prático</u>	“Vai haver uma altura da vida em que senão forem as boas notas muitas portas se fecham, não é?”	“Há coisas que para mim não entram, mas tento.”
Diversos	<u>Felicidade</u>		



### Quadro 4 Entrevista à Mãe do H.

(Bardin, 1994, p.121)

. Mãe de dois filhos, um de 12 e outro de 9 anos de idade. Participou em todas as sessões do programa.

<b>Valores sociais</b>	<u>Amor familiar</u>	“Deposita va nele uma certa confiança .”	“Somos todos diferentes, unidos e afectivos, independentes”	“Somos bastante afectivos.”	“Tenho momentos de muita ternura com eles.”		
<b>Valores relativos ao ego</b>	<u>Reconhecimento</u>	“Eu acho que não me dava por vencida”	“Acho que conversaria com ele e ele teria que ficar com o mais pequenino.”	“Haveria mudança em relação às sessões que tivemos”	“Antes ou levava o de seis anos comigo ou não ia naquele dia.”	“Tive algum apoio, não foi instintivamente.”	“Já tive a fase do intuitivamente ou, instintivamente.”
	<u>Amor - próprio</u>	“Acho-me mais eficaz do que fascinante”	“Fazia-lhe ver que precisava do meu tempo.”	“Mas por outro lado, sendo assim sinto-me uma mãe fascinante	“Gostava de encontrar uma palavra que encontrasse o meio-termo, mas não consigo.”		
	<u>Dominação</u>	“Posso não conseguir logo, mas à terceira já consigo.”	“Consigno que eles sigam o caminho que eu quero.”				
	<u>Cumprimento</u>	“Acho que estou gradualmente a educar com eficácia”	“Sinto que há momentos em que digo assim: agora acho que agi bem, porque fiz desta forma.”	“penso que os meus dois filhos da forma como estão a reagir estão no bom caminho.”			
<b>Valores que exprim em medo</b>		“Há o medo que uma mãe fascinante seja uma mãe permissiva e que deixa que o filho aprenda por si.”					
<b>Diversos</b>	<u>Felicidade</u>	“Acho que estou gradualmente a educar com eficácia”	“Mas por outro lado, sendo assim sinto-me uma mãe fascinante”				

### Quadro 5 Entrevista à Mãe do F.

(Bardin, 1994, p.121)

. Mãe de três filhos, uma de 17 anos, outra de 12 anos e o mais novo de 10 anos. Frequentou a 2ª e 3ª sessão do programa.

<b>Valores sociais</b>	<u>Amor familiar</u>	“Família feliz que vive me paz e harmonia”	“Todos têm as suas coisas boas e coisas más.”	“Passam por diferentes fases, mas depois isto passa-lhes.”	“Acho que não sou eficaz nem perfeita, sou uma boa mãe”	
<b>Valores relativos ao ego</b>	<u>Reconhecimento</u>	“Dava a mesma solução tanto antes como depois do programa.”	“Ficava com o mais novo em casa.”	“Não me deveria dar por vencida. Se pudesse ficar com ele dava-me por vencida”		
		“Mas se tivesse que sair saía na mesma, deixava o mais velho com o mais novo e confiava.”	“Claro que muitas vezes acho que não estou a dar o meu melhor”	“por um lado às vezes estou a fazer direito, por outro lado não resulta...e sinto-me culpada por não o conseguir		
		“Noutras podia ter mudado alguma coisa.”				
	<u>Amor - próprio</u>	“Tento dar o meu melhor...”	“Claro que muitas vezes acho que não estou a dar o meu melhor”	“Estou sempre a tentar adaptar-me.”		
	<u>Dominação</u>	“Às vezes finjo que não ouço o que ela está dizer, outras vezes respondo-lhe e surpreendo-a.”				
	<u>Cumprimento</u>	“Sou uma boa mãe.”		“Em muitas coisas fiz um bom trabalho.”		
<b>Valores de jogo e alegria</b>	<u>Humor</u>	“Feliz, que vive em paz e harmonia (quando não há guerra)”				
	<u>Auto-expressã o criativa</u>	“Às vezes finjo que não ouço o que ela está dizer outras vezes respondo-lhe e surpreendo-a.”				

### Quadro 6 Entrevista ao Pai do D.

(Bardin, 1994, p.121)

Pai de dois filhos uma filha de 13 outro filho de 8 anos, frequentou todas as sessões do programa, na primeira esteve acompanhado da esposa.

<b>Valores sociais</b>	<u>Amor familiar</u>	“Que ele deveria pensar que tinha uma responsabilidade e que naquele momento não deveria pensar só nele, mas no pai e no irmão.”	“Eles têm de nos respeitar a nós.”	“Somos muito unidos, divertidos, sabemos nos respeitar uns aos outros, respeito mútuo.”	“Não gosto de ser ídolo. Prefiro ser um pai eficaz. Prefiro mais a eficácia do que o fascinante. Mas se calhar têm de ser as duas coisas juntas. Fascinante parece que se tem que ser perfeito, mas têm de ser as duas coisas juntas.”
<b>Valores relativos ao ego</b>	<u>Reconhecimento</u>	“Depois do programa mudou um pouco a resposta”	“Antes pensaria, que dizer que aquele momento é meu, seria mau, mas depois do programa vi que realmente, é bom.”	“Acredito que estou a educar eficazmente.”	
	<u>Amor-próprio</u>	“Eu por norma já costume dar opções”	“Tenho confiança, pela filha mais velha tenho mesmo confiança.”	“Depois deste programa com os métodos que a gente usa fiquei mais confiante.”	
	<u>Dominância</u>	“Fazia-lhe ver que era preciso tomar conta resolver a situação”			
	<u>Cumprimento</u>				
<b>Valores que exprimem medo</b>					
<b>Diversos</b>	<u>Felicidade</u>				

### Quadro 7 Entrevista à Mãe/Pai do T.

(Bardin, 1994, p.121)

. Mãe e pai de um filho de dez anos, participaram os dois em todas as sessões do programa.

<b>Valores sociais</b>	<u>Amor familiar</u>	“Família unida, stressada, sempre pronta a ajudar os outros”	“alegre, brincalhona”	“Fascinante é aquela mãe que dá tudo o que o filho quer.”	
<b>Valores relativos ao ego</b>	<u>Reconhecimento</u>	“Se ele reagisse ficava em casa, não ia. Ficava com o mais velho e com a mãe o mais novo.”	“Com o programa consigo pensar mais nas opções. Só que metade não consigo pôr em prática.”	“Eu sou muito stressada. “	“eficaz, fascinante não”
	<u>Amor - próprio</u>	“mas se faço uma avaliação a mim mesma então sou fascinante”	“já não consigo dar mais”		
	<u>Dominação</u>	“Respondia da mesma maneira, antes e depois do programa”	“Pedia-lhe e ele tinha de me ajudar.”	“Tirava-lhe o basquetebol.”	“Ou faz o que lhe mando, ou está «o caldo entornado».”
	<u>Cumprimento</u>	“Mas se faço uma avaliação a mim mesma então sou fascinante”	“Confio que o que lhe estou a dar hoje vai ajudar.”		
<b>Valores que exprimem medo</b>					
<b>Diversos</b>	<u>Felicidade</u>				

### Quadro 8 Entrevista à Mãe da M.

(Bardin, 1994, p.121)

Mãe de uma filha de nove anos e participou na 1ª e 2ª sessão do programa

<b>Valores sociais</b>	<u>Amor familiar</u>	“Eficaz, acho que não”	“Acho que a M. não é ela, funciona como é que eu reajo.”	“Família tranquila, feliz.”	“Ela gostava mais de brincar comigo.”	
<b>Valores relativos ao ego</b>	<u>Reconhecimento</u>	“Dava uma opção ao mais velho, dava-lhe de vez em quando opções.”	“Antes do programa optaria por ficar com o mais novo e agora já colocava questões.”	“Acho que ela é assim, por que eu se calhar reagi a de maneira diferente e ela para não me desagradar funciona muito assim.”	“Ela é assim mais comigo, com o pai já não é tanto.”	“Ela opta muito por brincar comigo. Ó mãe tu é que tens de brincar comigo.”
	<u>Amor - próprio</u>	“Para ele saber que a mãe também precisava do seu momento”	“ E eu não posso”			
	<u>Dominação</u>					
	<u>Cumprimento</u>					
<b>Valores que exprimem medo</b>		“Não consigo atingir os objectivos como mãe. Ela sente um vazio porque não tem um irmão.”	“Se calhar éramos mais felizes se eu tivesse momentos com ela.”			
<b>Diversos</b>	<u>Felicidade</u>					

### Quadro 9 Entrevista à Mãe da L.

(Bardin, 1994, p.121)

Mãe de dois filhos, uma de 9 anos, outro de 2 anos. Frequentou a 1ª e 2ª sessão do programa.

<b>Valores sociais</b>	<u>Amor familiar</u>	Muito amor	“Amamo-nos loucamente”		
<b>Valores relativos ao ego</b>	<u>Reconhecimento</u>	Antes do programa responderia da mesma forma que esta mãe”	“Neste momento acho que nós precisamos de ter o nosso tempo e temos de responsabilizar os nossos filhos”	“Infelizmente sinto que tentei colmatar algumas lacunas, através de desresponsabilizar a L. de certas coisas.”	“Coitadinha, eu já não faço determinada s coisas e portanto vou compensar.”
		“É terrível quando entramos nas compensações, é muito mau.”	“Não me sinto realizada pessoalmente, porque acho sempre que tenho que melhorar.”	Muita divisão entre mim e o meu marido, porque nunca concordamos com a educação que damos à L.	“Estamos muito fechados muito sós.”
		“Não sou fascinante nem eficaz.”	“Eu não atingi os meus objectivos nem com nem com muito, nem com pouco.”	“Eu não estou nada satisfeita comigo mesma.”	
	<u>Amor - próprio</u>	“Não podemos responsabilizar os nossos filhos”	Estou duzentos por cento envolvida na educação da Leonor.”	“Gostaria de ser um exemplo para a minha filha.”	
	<u>Dominação</u>	“È preciso cada qual ter a sua quota-parte de responsabilidade. É uma verdade e temos que pôr em prática.”			
	<u>Cumprimento</u>	“Tento mudar certas premissas e relembrando muitas vezes o que nos deu o programa”		“Tenho a certeza que a todo o momento me vai obrigar a fazer aquilo que é importante.”	
	<b>Valores que exprimem medo</b>		“Sempre preocupados.”		
<b>Diversos</b>	<u>Felicidade</u>				

**Quadro 10 Entrevista à Mãe da Ma.**  
(Bardin, 1994, p.121)

Mãe de dois filhos, uma de 9 anos, outro de 7 anos. Participou em todas as sessões do programa.

<b>Valores sociais</b>	<i>Amor familiar</i>	“Família unida, feliz, mas com altos e baixos, com acertos e desacertos.”	“Mas uma família com um objectivo e com uma força de família.”			
<b>Valores relativos ao ego</b>	<i>Reconhecimento</i>	“Antes do programa não dava prioridade àquilo que tinha de fazer e adiava o que tinha a fazer.”	“Pensava que é um rapaz de doze anos”	“Este foi um dos exemplos que me marcou do programa”	“O programa alertou-me para isso efectivamente.”.	
		“Tento ser uma mãe eficaz.”				“Lembro-me de uma dica do programa «Enquanto estou a fazer isto, porquê é que não vens para aqui fazer aquilo?»”
	<i>Amor - próprio</i>	“Acho que é o maior desafio da nossa vida, não tanto como uma realização pessoal.”	“...a educá-los da maneira que gostava tento para essa forma apesar de não a ter alcançado.”	“Há crenças e ...todos os factores que influenciam: falta de tempo, muitas vezes não estou com a carga emocional que devia, o cansaço”	“Fascinante seria conseguir tudo aquilo que idealizei como o papel de mãe, a mãe perfeita e na nossa condição não há perfeição.	“A mãe que consegue compatibilizar o trabalho, de esposa, de mãe, de filha, essa é a mãe eficaz.”
	<i>Dominação</i>	“Eles têm a obrigação de esperar e nós não podemos desculparizá-los, porque são rapazes.”	“Eles não podem ser sempre a nossa prioridade.”	“Eles têm de perceber que têm o lugar deles e que nós precisamos de espaço.”	“Não tenho como objectivo ser uma mãe fascinante.”	

	<i>Cumprimento</i>	“Há indicadores que vamos pautando: são miúdos felizes, muito alegres”	“Temos as crenças que nós achamos positivas como é privilegiar o diálogo, o afecto, o contacto físico, sentar com eles para jogar, ver a televisão.”	“São pequenas conquistas que me realizam, me satisfaz e me vai apontando o caminho mais ou menos certo como educadora.”
<b>Valores que exprime m. medo</b>		“		
<b>Diversos</b>	<i>Felicidade</i>	“Eles são crianças felizes e equilibradas.”	São pequenas conquistas que me realizam, me satisfazem e me vão apontando o caminho mais ou menos certo como educadora.”	

Concluimos, pela análise qualitativa, que os pais do grupo experimental demonstraram sinceridade no decorrer das entrevistas e das sessões do programa. Mais nas entrevistas evidenciaram espontaneidade e não se coagiram de partilhar as suas fragilidades. Apenas o pai do D. apresentou, na análise quantitativa resultados que não coincidiram com a entrevista realizada. Todos os outros pais, foram constantes ao longo do programa e das entrevistas e como verificaremos adiante na apresentação dos resultados qualitativos.

Ao longo da análise de conteúdo, tivemos algumas dificuldades em analisar todos os testemunhos dos pais, principalmente apresentados ao longo das sessões do programa.



De acordo, com o processo de interpretação do PSI (adaptação portuguesa) iremos realizar a interpretação dos nossos resultados respeitando a sequência: *total* de stresse, *domínio da criança*, *domínio dos pais* e por fim as subescalas associadas a cada domínio. Antes de realizarmos a interpretação destes itens deverá ser interpretado o resultado para a *resposta defensiva*. Um resultado igual ou inferior a 24 indica que o respondente poderá ter respondido de um forma defensiva, assim como resultados muito baixos no *total* de stresse também poderão indicar resposta defensiva, embora também se encontrem estes resultados em indivíduos cuja função parental é muito idónea em contextos de situação económica proveitosa (Abidin, 2003).

**Tabela 6 Perfil grupo experimental –Resposta Defensiva  
(PSI Richard Abidin (2003))**

	Perfil nº 1	Perfil nº 2	Perfil nº 3	Perfil nº 4	Perfil nº 5	Perfil nº 6	Perfil nº 7	Média
	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	
Resposta Defensiva	44	29	23	38	31	40	35	34,28

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que na média de todos os respondentes, apenas o perfil de um indivíduo demonstrou ter existido resposta defensiva no preenchimento do teste: perfil nº3 (NB=23) (referente ao único pai deste grupo que respondeu ao teste). O perfil do indivíduo nº 2 teve um resultado próximo da resposta defensiva (NB=29). Todos os outros demonstraram resultados acima do limite > 24.

**Tabela 7 Perfil grupo experimental-Domínio da criança  
(PSI Richard Abidin (2003))**

Domínios/Nº Perfil	Perfil nº 1 (mãe)	Perfil nº 2 (mãe)	Perfil nº 3 (pai)	Perfil nº 4 (mãe)	Perfil nº 5 (mãe)	Perfil nº 6 (mãe)	Perfil nº 7 (mãe)	Média
	ND (P)	ND(P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)
A.Distracção/ Hiperactividade	45	60	15	50	5	95	50	<b>45,7</b>
B.Reforço aos pais	15	30	45	75	1	99	1	<b>38</b>
C.Humor	65	15	15	50	1	75	5	<b>32,3</b>
D.Aceitação	65	15	50	85	20	85	15	<b>47,9</b>
E.Maleabilidade	70	70	50	60	35	80	35	<b>57,1</b>
F.Exigência	45	55	20	85	25	95	10	<b>47,9</b>
Domínio da criança	55	40	25	75	5	95	15	<b>44,3</b>

Neste grupo não se verifica o comprovado pelo grupo normativo: de que quando o resultado elevado no *DC*, comparando-o com o *DP* e a escala do

*stresse de vida*, determina-se que as características da crianças são a principal causa do *stresse* da figura parental. Pelo contrário, o *DP*, apresenta resultados mais elevados do que o *DC*. O perfil com o resultado mais elevado no *DC* é o nº6, que demonstra resultados elevados na subescala: *distracção/hiperactividade (ND=95)*, *reforço dos pais (ND=99)*, *aceitação (ND=85)* e *exigência (ND=95)*. O que significa que esta criança apresenta sintomas comportamentais relacionados com o défice de atenção com hiperactividade ou a mãe não tem energia necessária para a acompanhar; a mãe, devido a diferentes aspectos referidos no capítulo dos aspectos metodológicos, apresenta resultados elevados na subescala *aceitação* e *reforço aos pais* o que indica que a figura parental não produz sentimentos positivos perante determinadas características da filha e as expectativas criadas não correspondem com a realidade. Nas subescalas *exigência* e *aceitação*, mostrou igualmente resultados elevados (ND=85) o indivíduo com o perfil nº 4. A *exigência* avalia o quanto a criança exige demasiado dos pais apresentando pequenos problemas comportamentais, ou a criança ser muito dependente dos pais ou demonstra ansiedade de separação e pouco envolvimento com os pais. Concluimos, nesta análise dos resultados, que este grupo, neste domínio, no cálculo da média um *stresse* parental dentro dos limites definidos. A excepção de um indivíduo com elevado resultado (perfil nº 6 ND=95) e de dois com baixo resultado (perfis nºs 5 e 7, ND= 5 e 15 respectivamente), não interferiu com a média global do grupo.

**Tabela 8 Perfil grupo experimental-Domínio dos pais  
(PSI Richard Abidin (2003))**

Escalas/ Nº Perfil	Perfil nº 1 (mãe)	Perfil nº 2 (mãe)	Perfil nº 3 (pai)	Perfil nº 4 (mãe)	Perfil nº 5 (mãe)	Perfil nº 6 (mãe)	Perfil nº 7 (mãe)	Média
	ND (P)	ND(P)	ND(P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)
H. Sentido de competência	60	50	1	45	80	99	85	<b>60</b>
I. Vinculação	35	35	55	95	45	80	5	<b>50</b>
J. Restrições de papel	95	5	5	90	15	90	80	<b>54,3</b>
L. Depressão	85	35	10	95	65	85	50	<b>60,7</b>
M. Relação marido/mulher	95	75	25	65	30	60	95	<b>63,6</b>
N. Isolamento Social	75	25	25	35	90	95	5	<b>45,8</b>
O. Saúde	95	40	15	85	70	95	85	<b>69,3</b>
Domínio dos pais	90	30	5	85	65	95	75	<b>63,6</b>

No domínio dos pais, verificamos que existem muitos pais com resultados elevados. Perfil nº 1 (ND= 90), perfil nº 4 (ND= 85) e perfil nº6 (ND= 95). Observamos que a mãe deste último perfil apresenta o mesmo resultado para os dois domínios.

A subescala *saúde* apresenta resultados elevados em quatro pais que pode ser resultado do stresse parental ou de fontes exteriores ao sistema pai/mãe-criança.

Na subescala *isolamento social* os resultados elevados apresentados nos perfis nºs 5 e 6 (ND= 90 e 95, respectivamente), demonstram que estas mães estão sobre um elevado stresse no que respeita ao apoio emocional. Na *relação marido/mulher*, encontramos resultados elevados nos perfis nºs 1 e 7 (ND= 95). O que pode indicar falta de apoio da parte do cônjuge (já que estes perfis correspondem a duas mães) no que respeita à educação da criança e à definição, não definida, do papel do pai.

Observamos resultados elevados em três perfis, na subescala *depressão*, nºs 1, 4 e 6 (ND= 85, 95, 90), o que pode estar relacionado com a saúde revelada também com resultados elevados nestas mães ou com a função parental, associada mais directamente à mãe com o perfil nº 6. Indicador de sinais de depressão que demonstram baixa auto-estima ou insatisfação com as circunstâncias da vida, que contudo não manifestam necessariamente depressão clínica.

Na subescala *restrições de papel*, observamos três respondentes com resultados elevados, perfis nºs 1, 4 e 6 (ND:= 95 e 90 respectivamente). Estes resultados sugerem-nos que as exigências e necessidades dos filhos provocam

stresse e limitações relativamente à liberdade pessoal das mães, relacionado com a *relação marido/mulher*.

A subescala vinculação apresenta resultados elevados na mãe com o perfil nº4 (ND= 95), que pode revelar duas disfunções: a primeira, relacionada com a ausência de uma proximidade emocional com a criança e a segunda com a incapacidade de compreender as necessidades e sentimentos do filho.

Finalmente na subescala, *sentido de competência*, os resultados elevados são apresentados nos respondentes com os nºs 6 e 7 (ND= 99 e 85, respectivamente). Neste sentido, os pais podem sentir que o papel parental não corresponde às expectativas que eles criaram e sentem-se subjugados.

Observamos que neste domínio, a média (63,6) do total dos sete pais que responderam ao teste, encontra-se dentro do intervalo definido (15-80). O que significa que o resultado de stresse não é muito elevado, embora, analisando individualmente descobrimos, que três mães apresentam resultados elevados, já comentados anteriormente.

**Tabela9 Perfil grupo experimental-*Stresse de vida e totais*  
(PSI Richard Abidin (2003))**

Dominios/ Nº Perfil	Perfil nº 1 (mãe)	Perfil nº 2 (mãe)	Perfil nº 3 (pai)	Perfil nº 4 (mãe)	Perfil nº 5 (mãe)	Perfil nº 6 (mãe)	Perfil nº 7 (mãe)	Média
	ND (P)	ND(P)	ND(P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)
Stresse de vida	65	60	25	85	99	45	0	54,1
Total	85	35	10	85	30	95	45	55
Totais Notas Brutas	257	203	173	261	200	309	213	230,85

Verificamos que para os *totais* de stresse, o perfil o pai nº3 foi o que apresentou o resultado mais baixo (ND= 10), inferior ao intervalo normal (percentil 15-80) e relacionado com um nível elevado de resposta defensiva. Os perfis dos respondentes nºs 1 (ND=85), 4 (ND= 85) e 6 (ND= 95) obtiveram resultados elevados de stresse. A média de todos os totais demonstra um resultado dentro do intervalo considerado normal (ND= 55 ou NB= 230,85).

Confirmou-se que as mães apresentam resultados mais elevados ao nível do total do que o pai, com excepção da subescala autonomia, em que isso não se verifica, contudo esta análise é feita com alguma cautela, porque o pai referido neste grupo, obteve resultados baixo na resposta defensiva.

**Tabela 10 Perfil grupo experimental-*Autonomia*  
(PSI Richard Abidin (2003))**

	Perfil nº 1 (mãe)	Perfil nº 2 (mãe)	Perfil nº 3 (pai)	Perfil nº 4 (mãe)	Perfil nº 5 (mãe)	Perfil nº 6 (mãe)	Perfil nº 7 (mãe)	Média
	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	
<b>G.Autonomia</b>	24	17	20	24	15	19	11	18,57

Esta subescala, *autonomia*, como foi referido anteriormente é nova na adaptação portuguesa e apresenta fraca estabilidade interna, por isso está separada no cálculo do total de stresse. Por isso a sua análise é feita qualitativamente.

Observamos que não existe grande diferença entre os pais deste grupo nos resultados brutos, excepto a mãe com o perfil nº7 que apresenta o resultado mais baixo.

De seguida apresentamos os resultados dos testes do grupo de controlo.



**Tabela 11 Perfil grupo de controlo-Resposta Defensiva  
(PSI Richard Abidin (2003))**

Nº Perfil	Perfil nº 8 (pai)	Perfil nº 9 (mãe)	Perfil nº 10 (mãe)	Perfil nº 11 (mãe)	Perfil nº 12 (pai)	Perfil nº 13 (mãe)	Perfil nº 14 (mãe)	Perfil nº15 (mãe)	Perfil nº16 (mãe)	Perfil nº 17 (mãe)	Perfil nº 18 (mãe)	Média
Resposta Defensiva	33	34	33	23	28	29	32	37	32	38	40	32,6

Verificamos, no grupo de controlo, que a média dos resultados obtidos de todos os respondentes, apenas o perfil de um indivíduo demonstrou ter existido resposta defensiva no preenchimento do teste: perfil nº11 (NB:23). O perfil do indivíduo nº 13 teve um resultado próximo da resta defensiva (NB=29). Todos os outros demonstraram resultados acima do limite > 24.

**Tabela 12 Perfil grupo de controlo-Domínio da criança  
(PSI Richard Abidin (2003))**

Escalas/Nº Perfil	Perfil nº 8 (pai)	Perfil nº 9 (mãe)	Perfil nº 10 (mãe)	Perfil nº 11 (mãe)	Perfil nº 12 (pai)	Perfil nº 13 (mãe)	Perfil nº 14 (mãe)	Perfil nº 15 (mãe)	Perfil nº 16 (mãe)	Perfil nº 17 (mãe)	Perfil nº 18 (mãe)	Média
	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)
A.Distracção/ Hiperactividade	25	45	5	1	15	50	60	10	90	60	10	33,7
B.Reforço aos pais	15	1	1	1	15	55	85	15	30	55	55	29,8
C.Humor	25	1	75	15	15	25	75	25	99	5	50	37,3
D.Aceitação	5	10	5	1	30	55	55	20	85	65	40	33,7
E.Maleabilidade	35	15	35	5	20	35	75	65	85	50	65	44,1
F.Exigência	45	15	55	10	35	45	90	15	35	25	55	38,6
Domínio da criança	20	5	15	1	15	45	80	20	85	45	40	33,7

Continuamos a observar que não se verifica o comprovado pelo grupo normativo: de que quando existe um resultado elevado no *DC*, comparando-o com o *DP* e a escala do *stress de vida*, determina-se que as características da crianças são a principal causa do stress da figura parental. Pelo contrário, a média do *DP*, apresenta resultados mais elevados do que o *DC*, mas a diferença entre as duas médias é pouco significativa (*DC*= 33,7; *DP*= 40,1); diferente do verificado no grupo experimental (*DC*= 44,3; *DP*= 63,6). Encontramos dois perfis enquadrados nessa característica, n<sup>os</sup> 16 e 14. A diferença entre o *domínio da criança* e dos pais é, respectivamente de 50 e 40 notas derivadas, em que os resultados do *DC* são mais elevados.

Nos totais do *domínio da criança*, encontramos um respondente com resultados no limite mais elevado do intervalo (n<sup>o</sup>16, *ND*= 85), mas observamos quatro pais com os resultados abaixo do limite mínimo de stress parental (perfis n<sup>os</sup> 9, 10, 11 e 12; *ND*= 5, 15, 1 e 15 respectivamente). O que pode indicar pouco stress na função parental ou uma disfunção na relação mãe/pai-criança.

O perfil com o resultado mais elevado no *DC* é o n<sup>o</sup>16, que demonstra resultados elevados na subescala: *distracção/hiperactividade (ND=90)*, *humor (ND=99)*, *aceitação (ND=85)* e *maleabilidade (ND=95)*. O que significa que esta criança apresenta sintomas comportamentais relacionados com o défice de atenção com hiperactividade ou a mãe não tem energia necessária para o acompanhar. Este filho encontra-se na posição de filho do meio entre mais três irmãos, mas durante algum tempo foi o filho mais novo. Resultados elevados no humor, indicam que a criança poderá mostrar sinais de disfunção no

funcionamento afectivo e na sensibilidade, assim como na *malleabilidade* onde demonstra dificuldades de adaptação a situações novas no meio social ou físico.

Os perfis dos restantes pais revelaram resultados dentro dos limites do intervalo considerado, contudo existe um resultado baixo de stresse, na média (ND=29,8) dos dez pais na subescala *reforço aos pais*. Cinco perfis demonstram resultados abaixo dos limites: n<sup>os</sup> 9, 10, 11, 12 e 15, com as notas derivadas de 1,1,1,15 e 15 respectivamente. Este facto pode indicar algum desconhecimento real da figura parental sobre si própria ou sobre o seu filho. Da mesma forma, quatro a cinco respondentes (n<sup>os</sup> 10, 11, 12, 15, e 18) apresentaram resultados baixos nas subescalas *distracção/hiperactividade* (ND= 5,1,15,10 e 10), e nas do *humor* e *aceitação*, o que revela um funcionamento afectivo funcional e características que correspondem às expectativas dos pais nas crianças ou pode revelar, nos resultados muito baixos, baixo conhecimento sobre a criança.

O resultado do perfil n<sup>o</sup> 14 nas subescalas *reforço dos pais* e *exigência*, apresentou resultados elevados (ND= 85 e 90, respectivamente).

Concluimos, que neste grupo não há manifestação de elevado stresse parental, pelo contrário os resultados indicam baixo stresse. Mas esses resultados muito baixos conduzem a análises mais indefinidas da função parental associadas aos níveis elevados de resposta defensiva.

**Tabela 13 Perfil grupo de controlo-*Domínio dos pais*  
(PSI Richard Abidin (2003))**

Domínios/ Nº Perfil	Perfil nº 8 (pai)	Perfil nº 9 (mãe)	Perfil nº 10 (mãe)	Perfil nº 11 (mãe)	Perfil nº 12 (pai)	Perfil nº 13 (mãe)	Perfil nº 14 (mãe)	Perfil nº15 (mãe)	Perfil nº16 (mãe)	Perfil nº 17 (mãe)	Perfil nº 18 (mãe)	Média
	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)	ND (P)
H. Sentido de competência	30	5	45	1	50	55	10	50	25	30	50	31,9
I. Vinculação	20	10	5	1	45	95	90	45	10	10	20	31,9
J. Restrições de papel	55	65	60	35	25	25	45	60	55	45	80	50
L. Depressão	60	10	65	5	45	35	45	80	35	60	65	45,9
M. Relação marido/mulher	75	60	80	10	25	30	40	95	25	80	50	51,8
N. Isolamento Social	75	55	5	5	35	45	55	45	75	45	35	43,2
O. Saúde	40	20	40	20	20	20	50	70	50	70	50	40,9
Domínio dos pais	50	20	40	1	30	45	40	75	35	50	55	40,1

No *domínio dos pais*, verificamos, que ao contrário do grupo experimental, nenhum pai apresentou resultados elevados no total. O resultado da média (ND= 40,1), encontra-se dentro do intervalo (15 a 80), com a exceção da mãe com o perfil nº 11, que apresentou resposta defensiva elevada e total neste domínio de ND=1.

Analisando as subescalas encontramos resultados elevados na *vinculação*, nos perfis nºs 13 e 14 (95 e 90 respectivamente) e na relação *marido/mulher*, perfil nº 15 (ND=95). Os resultados das mães com os perfis nºs 10 e 17 (ND=80), apesar de se encontrarem dentro do intervalo, aproximam-se do máximo de elevado stresse. O que pode indicar alguma falta de apoio da parte do cônjuge (já que estes perfis correspondem a duas mães) no que respeita à educação da criança e à definição, não determinada, do papel do pai.

Na subescala *depressão* encontramos a mãe com o perfil nº 15 a demonstrar o percentil próximo do máximo do intervalo (ND=80). Possível indicador de sinais de depressão que poderão demonstrar baixa auto-estima ou insatisfação com as circunstâncias da vida, sem existir depressão clínica.

Concluimos, que neste domínio, os percentis encontram-se dentro do intervalo, mas a tenderem para valores mais baixos, o que pode revelar algum desconhecimento ou dúvida por parte dos pais na definição dos papéis na sua função parental.

**Tabela14 Perfil grupo de controlo-*Stresse de vida e totais*  
(PSI Richard Abidin (2003))**

Dominios/Nº Perfil	Perfil nº 8 (pai)	Perfil nº 9 (mãe)	Perfil nº 10 (mãe)	Perfil nº 11 (mãe)	Perfil nº 12 (pai)	Perfil nº 13 (mãe)	Perfil nº 14 (mãe)	Perfil nº 15 (mãe)	Perfil nº 16 (mãe)	Perfil nº 17 (mãe)	Perfil nº 18 (mãe)	Média
Stresse de vida	60	10	75	40	65	0	31	90	80	0	40	44,6
Total	30	10	25	1	20	45	60	50	65	45	50	36,5
Totais Notas Brutas	201	175	195	139	189	213	230	217	235	215	217	202

Observamos, nesta análise que a média dos percentis totais (ND=36,5), deste grupo está situada dentro do intervalo dado pela amostra normativa.

Confirmou-se que as mães apresentam resultados mais elevados ao nível do total do que os pais, com excepção da subescala autonomia, em que se verifica o inverso.

**Tabela 15 Perfil grupo de controlo-*Autonomia*  
(PSI Richard Abidin (2003))**

Dominios/Nº Perfil	Perfil nº 8 (pai)	Perfil nº 9 (mãe)	Perfil nº 10 (mãe)	Perfil nº 11 (mãe)	Perfil nº 12 (pai)	Perfil nº 13 (mãe)	Perfil nº 14 (mãe)	Perfil nº 15 (mãe)	Perfil nº 16 (mãe)	Perfil nº 17 (mãe)	Perfil nº 18 (mãe)	Média
	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	
G.Autonomia	16	13	13	13	16	19	22	17	19	17	19	16,7

Esta subescala, *autonomia*, como foi referido anteriormente é nova na adaptação portuguesa e apresenta fraca estabilidade interna, por isso está separada no cálculo do total de stresse. Por isso a sua análise é feita qualitativamente.

Observamos que não existem grandes diferenças nos resultados brutos deste grupo de pais.

Seguidamente apresentamos a comparação dos resultados dos dois grupos: experimental e de controlo

**Tabela 16-Comparação *totais* dois grupos  
(PSI Richard Abidin (2003))**

	<b>Grupo experimental (médias totais)</b>	<b>Grupo de controlo (médias totais)</b>
<b>Domínio da criança</b>	44,3	33,7
<b>Domínio dos pais</b>	63,6	40,1
<b>Stresse de vida</b>	55,1	44,6
<b>Resposta Defensiva</b>	34,28	32,6
<b>Autonomia</b>	18,57	16,7
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>36,5</b>
Desvio padrão	14,1	
Coefficiente de correlação	0,909935636	



## Articulação dos resultados com as hipóteses teóricas

Ao longo da apresentação das três sessões do programa observamos, no grupo experimental, uma mudança de orientação da finalidade da função parental. Esta mudança não se verificou em todos os pais, nas entrevistas realizadas constatamos que duas mães não se envolveram com o programa e uma apresentou resultados normais no teste PSI, não demonstrando stresse parental (Quadro 5/Perfil nº2). A outra mãe esteve sempre acompanhada do pai ao longo das sessões e na entrevista e demonstraram ser uma família unida e realizada, mas a mãe partilhou no programa a sua baixa auto-estima e a sua tentativa de elevá-la mostrando a sua superioridade relativamente ao filho, através do método autoritário. Esta mãe (Quadro 7/perfil nº4) partilhou connosco a sua dificuldade em aplicar as sugestões do programa, embora por momentos tivesse admitido que o programa a fez pensar mais nas questões relacionadas com a educação do filho. Apresentou resultados elevados nas subescalas *exigência* e *aceitação*, incluídas no *domínio da criança* e no *domínio dos pais* apresentou elevado stresse parental. Estes resultados comprovam a sua baixa auto-estima e insegurança relativamente à sua função como mãe como comprovamos na segunda hipótese.

Os pais têm a noção de que os filhos os controlam e que cedem muitas vezes perante as suas exigências e pressões. Retiram-lhes as responsabilidades na tentativa de os proteger. Da mesma forma, reconhecem as suas limitações no controlo do domínio perante os comportamentos indesejados dos filhos. Mostraram, ao longo das sessões, a necessidade de

partilharem com outros as suas inseguranças e os seus receios na sua tarefa como pais. Embora inicialmente, demonstrassem alguma timidez e preconceito em falarem perante estranhos, ao longo das sessões foram-se libertando e relatando mais vivências com os filhos. Demonstraram a sua surpresa, pela capacidade dos filhos em manifestarem comportamentos diversos e que a figura parental não julgava que eles os expusessem. Partilharam que, muitas vezes os filhos conhecem mais os pais do que os pais conhecem os filhos. O que comprova de igual forma a terceira hipótese. Têm algum medo do futuro e descobriram que podem surpreender os filhos com respostas e comportamentos que eles não esperam; evidenciaram a sua alegria e emoção pelo facto dos filhos se sentirem bem quando os pais lhes dão valor pelas pequenas coisas do dia-a-dia. Nas entrevistas todos os pais admitiram que existem outras formas de educação e que os comportamentos podem ser mudados e que podem sentir-se valorizados pelo caminho que percorreram como educadores. As famílias com vários filhos, evidenciaram (mais as mães do que os pais) que a relação entre irmãos nem sempre é fácil e que a relação mãe/filho torna-se mais difícil quando existe o outro ou outros filhos. Concordaram que pressionam muito os filhos e que estimulam à competição entre irmãos. No decorrer do programa, as mães revelaram que as dificuldades e pressões do dia-a-dia proporcionam a que a educação dos filhos não seja uma tarefa facilitada, nem apazível. Mas manifestaram sempre a esperança que há sempre um caminho a percorrer na mudança de estratégias e na adaptação à realidade. Nas entrevistas cinco pais concordaram que antes do programa não responsabilizariam os filhos por determinadas tarefas, mas que

depois compreenderam que os filhos também têm responsabilidades associadas à sua faixa etária. E que os pais têm direito aos seus momentos de intimidade e descontração.

No grupo de controlo, as três mães que apresentaram os resultados mais elevados de stresse parental no *domínio dos pais* (Quadro 4, 9 e 10/ Perfil nº 1, 6 e 7) foram as que mais partilharam experiências e as que nas entrevistas, mais se emocionaram. Evidenciaram a necessidade de se formarem e treinarem para o seu papel de mães e que o senso comum nem sempre resulta. Apresentaram resultados elevados nas subescalas *restrição de papel, relação marido/mulher, saúde e depressão*. Na *restrição de papel* comprova-se, neste grupo, a dificuldade dos pais em manterem a sua liberdade como indivíduos e de que os filhos colocam demasiadas exigências aos pais. Aqui se comprova, novamente a terceira hipótese. Os resultados elevados na subescala *saúde* podem ser resultado do stresse parental ou de fontes exteriores ao sistema pai/mãe-criança (como dificuldades ligadas à profissão). Como se verificou na análise ao DC destes pais, apenas o perfil nº 6 apresenta resultados elevados, o que comprova as dificuldades na saúde; nos outros pais não está associada à criança, mas a factores exteriores à relação parental. Os resultados elevados do isolamento social são confirmados nas entrevistas realizadas a estas duas mães e na análise de conteúdo efectuada (Quadros 8 e 9). O resultado elevado na *relação marido/mulher* evidencia-se nos perfis de duas mães que profissionalmente estão muito pressionadas e em que os maridos também o estão o que revela falta de apoio pelos cônjuges na educação dos filhos, já que são famílias com dois filhos. Esta questão

comprovou a primeira hipótese. A definição do papel do pai também poderá estar pouco desenvolvida, o que determina o nível de stresse nas mães, embora esta questão não tenha ficado comprovada.

A mãe da M.(Quadro 8/Perfil nº 5) obteve um resultado no DC (subescalas *humor e reforço aos pais*) mais baixo do que o intervalo normal, o que confirma a falta de conhecimento relativamente aos sentimentos da filha e em relação a si própria no seu papel de mãe. Ao longo da entrevista a mãe admitiu a dificuldade que sente em lidar com a filha e a insegurança de não cumprir correctamente o seu papel de mãe. Concordou que o programa a fez ter mais consciência dessa realidade o que a ajudou a não se sentir tão insegura.

O pai do D., com o perfil nº3 (Quadro 6), apresentou um resultado baixo na *resposta defensiva*, facto que não ajuda à análise dos resultados. Na entrevista e no decorrer das sessões revelou muita espontaneidade e partilha nos relatos que fez, e reconheceu, de forma entusiasta, o programa como importante e de grande auxílio.

No grupo de controlo observamos, na análise quantitativa, que o total de stresse encontra-se dentro do limite do intervalo normativo, tanto no DC como no DP. Existe uma mãe que apresentou um nível elevado na RD, ao apresentar um resultado baixo, o que proporcionou a que este teste não fosse considerado válido para análise. Da mesma forma, este grupo revelou resultados baixos em várias subescalas, o que pode revelar que os pais ou negam o stresse ou falta-lhes investimento na função parental, o que condiciona o conhecimento que os pais têm dos seus filhos.

A média do *DP*, apresenta resultados mais elevados do que o *DC*, mas a diferença entre as duas médias é pouco significativa (*DC*= 33,7; *DP*= 40,1); diferente do verificado no grupo experimental (*DC*= 44,3; *DP*= 63,6).

Gostaríamos, em investigações futuras de explorar mais a relação entre marido/mulher e, possíveis dificuldades do pai relativamente ao apoio dado na educação dos filhos, associado à delimitação da sua função. Isto porque, ao longo do desenvolvimento deste trabalho sentimos que na elaboração do guião de entrevista não se abordou este assunto.

## 4. Considerações Finais

As crianças são afectadas não apenas pelo que os pais fazem, mas também pelo que elas pensam. Os pais que afirmam que as forças exteriores e as crenças sociais são responsáveis pelos comportamentos e atitudes dos seus filhos, têm filhos menos independentes e autónomos, com menos motivações próprias, e menos persistência. (Papalia & Olds, 1998)

“O melhor educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta erros, mas que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a reflectir.” (Cury, 2007, p. 9).

Devemos ser pais fascinantes, mas não “bons” pais. Devemos dar o nosso melhor, mas sem complexos de culpa e sem julgarmos que temos que fazer tudo por eles para serem felizes. Inculcar a consciência positiva através do respeito pelos nossos filhos, pela aplicação de castigos naturais e lógicos, promover a reflexão pessoal nas crianças de forma a compreenderem os seus próprios comportamentos, não comentar negativamente as suas atitudes e feitos, mas antes encorajar pelos seus esforços e crescimentos pessoais.

A família, como sistema, deverá ter consciência que tudo o que a envolve, interfere nos seus comportamentos, contudo não pode subdelegar todas as responsabilidades, apenas para um determinado subsistema. Como afirma (Soares, 2000, p.18):

*.... importa, (...) ressaltar as interações pessoa (s) -contexto (s), o desenvolvimento no “contexto” e ao longo do ciclo da vida, o que poderá permitir apreciar as transformações e reorganização biológicas e psicológicas que ocorrem ao longo do tempo, analisar os factores de risco e factores protectores e os mecanismos que operam no indivíduo ao longo da vida...*

As perturbações que uma criança demonstra não são só originárias do seu processo de vinculação à figura parental, mas de todo um processo desenvolvimental do seu dia-a-dia do tempo presente.

A importância da parentalidade, não pode ser vista só do ponto de vista legal, mas sobretudo individual e de cada um e os pais deverão assumir que necessitam de preparação para serem pais. Necessitam de conhecer a atmosfera da sua família e de aprenderem a lidar com o sentimento de culpa, de forma a transformá-lo em conhecimento de si próprio e dos seus filhos. E aceitar esse conhecimento de uma forma natural ao ciclo da família.

Relativamente à questão empírica, pretendemos, através dos procedimentos metodológicos dar a conhecer, através dos métodos qualitativo e quantitativo-correlacional, que os pais na delimitação da sua função parental e na forma como estão conscientes desse envolvimento, influenciam as condutas dos seus filhos.

Com certeza, que muitas mais questões se poderiam colocar para trabalhar nesta pesquisa e o seu necessário estudo empírico. Todavia, esperamos contribuir, no futuro, para uma mudança de atitudes nos pais e quem sabe, de um modo mais ambicioso, na forma como a sociedade olha para a família. Há um provérbio africano que diz: “para educar uma criança é necessária toda uma aldeia” (Guerra, 2006, p.63).

Com, humildade pretendemos, talvez, no futuro desenvolver e aplicar no nosso país uma estrutura de apoio ao treino sistemático de um envolvimento consciente na função parental. Com isto desejamos que o indivíduo se conheça a si próprio, como ser único e ser social, que necessita não de olhar o outro

como fardo, rival ou com suprema responsabilidade, mas com respeito pela sua individualidade e características próprias. “A humanidade, em geral, está acometida de desânimo e substitui o espírito humano fundamental de cooperação por uma luta frenética pela superioridade pessoal.” (Dreikurs, 2001, p.11).

Na opinião de Paulo Freire (Cury, 2009), educar é construir, é libertar o Homem do determinismo para que este faça as suas escolhas, reconheça o papel da História e conheça a sua dimensão individual. “ (...) educar significa acima de tudo formar o eu enquanto gestor da sua mente, enquanto agente modificador da sua história e da história social.” (Cury Augusto, 2009, p.68).

O objectivo de estudo desta investigação centra-se na pergunta de partida que questiona até que ponto um envolvimento parental consciente desenvolve atitudes realistas nos filhos. E concluímos através da análise dos resultados, que no campo quantitativo os resultados não foram significativos, do ponto de vista do stresse parental, embora tenhamos verificado que os pais têm um conhecimento diminuto sobre os seus filhos. E que o stresse dos pais é causado mais pela noção que eles têm de si próprios enquanto pais do que pelas características que os filhos apresentam. Qualitativamente, concluímos que os pais têm necessidade de partilharem as suas dúvidas e as suas angústias, e de aceitarem o novo como oportunidade de aprendizagem e não como perigo. Mostraram o desejo de serem mais eficazes, embora tenham reconhecido o seu grau de dificuldade e a necessidade de treinarem. Sem terem muita consciência, os pais transmitiram o quão importante é a partilha aos filhos da sua história de vida e como é crucial não fugir da realidade e



aprender a compreender as razões dos comportamentos. Esta é temática central do programa para pais e das teorias de Adler e Dreikurs, diferenciadas, mas ao mesmo tempo tão próximas. Pensamos que incentivamos a uma mudança nas atitudes e levamos a que os pais reflectam na sua prática diária e já não procedam sem terem consciência das suas repercursões.

“Seleccionar elementos e desenvolver as próprias técnicas e muitas vezes os próprios objectivos é fundamental no processo educacional.” (Cury, 2007, p. 46). Mas para isso acontecer teremos de desenvolver a capacidade de intuir ou seja abrir o leque à aprendizagem por todos os ângulos e não só pelo que nos ensinaram os nosso pais e os que nos rodeiam. Seremos especialistas em aprender. “...sou apenas um caminhante. Há muita estrada a percorrer.” (Cury, 2005, p.139).

## Referências Bibliográficas

- ABIDIN, R. R. (2003). Manual PSI-Índice de Stress Parental(Parenting Stress Index) Adaptação Portuguesa por Salomé Vieira Santos. Lisboa: Cegoc.
- AFONSO, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação. Lisboa: Edições Asa.
- ALMEIDA, L. S., & FREIRE, T. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Coimbra: APPORT\_Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ALMEIDA, L. S., SIMÕES, M. R., MACHADO, C., & GONÇALVES, M. M. (2008). *Avaliação Psicológica-Instrumentos Validados para a População Portuguesa. Vol II*. Coimbra: Quarteto.
- ASSOCIATION, A. P. (2006). *Manual de Estilo da APA*. São Paulo: Artmed.
- BAPTISTA, A. (2000). Perturbações do Medo e da Ansiedade. In I. Soares, *psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida* (pp. 89-142). Coimbra: Quarteto.
- BARDIN, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BIKLEN, S., & BOGDAN, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CURY, A. (2005). *A saga de um pensador*. Cascais. Pergaminho.
- CURY, A. (2006). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- CURY, A. (2007). *Maria, a maior educadora da História*. Lisboa: Livros d'Hoje-Publicações Dom Quixote.
- CURY, A. (2009). *O código da inteligência*. Lisboa: Pergaminho.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- CYRULNIK, B. (2001). *Uma infelicidade maravilhosa-vencer os fracassos da infância*. Porto: Ambar.
- DINKMEYER, D. S., MCKAY, G. D., MCKAY, J. L., & DINKMEYER, D. J. (1998). *Parenting'Teenagers*. Estados Unidos da América: STEP.

- DINKMEYER, D., & MCKAY, G. (1981). *PECES, Manual del Guia*. Estados Unidos da América: American Guidance Service.
- DINKMEYER, D., & MCKAY, G. (1981). *Peces-Libro de los padres*. Estados Unidos da América: American Guidance Service.
- DINKMEYER, Sr, D., MCKAY, G. D., & DINKMEYER, J. D. (1998). *Guia para los Padres*. Estados Unidos da América: STEP.
- DREIKURS, R. (2001). *Educação: um desafio aos pais*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- EDWARDS, C. D. (2005). *Como lidar com crianças difíceis*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- GIBRAN, K. (2009). *O profeta*. Lisboa: Pergaminho.
- GIBSON, D. G. (1993). *A meta-analytical review of the literature on the efficacy of the Systematic Training For Effective Parenting (STEP) program (Doctoral dissertation, Utah State University, 1993)*. Estados Unidos da América: Dissertation Abstracts International.
- GIBSON, D. G. (1999). *A Monograph: Summary of the Research Related to the Use and Efficacy of the Systematic Training for Effective Parenting (Step) Program*. Estados Unidos da América: American Guidance Services, Inc.
- GOUVEIA, J. P. (2000). Factores Etiológicos e Desenvolvimentais nos Distúrbios Alimentares. In I. Soares, *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida* (pp. 263-314). Coimbra: Quarteto.
- GUERRA, M. S. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos - estratégias para uma educação dos afectos*. Porto. Edições Asa.
- LEXICOGRAFIA, I. A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- LOPES, J. A. (2000). Distúrbios Exteriorizados de Comportamento: uma perspectiva desenvolvimental. In I. Soares, *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida* (pp. 181-224). Coimbra: Quarteto.
- MORIN, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários da Educação do Futuro (Relatório feito a pedido da UNESCO)*. São Paulo: Cortez/Unesco.

- OLIVEIRA, C., PEDROSA, A., & CANAVARRO, M. C. (2005). Gravidez, parentalidade e mudança, stress e adaptação nos processos de transição para a parentalidade. In A. Pinto, & A. Silva, *Stress e bem-estar* (pp. 59-83). Lisboa: Climepsi Editores.
- PIAGET, J., & INHERLDER, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.
- PONTON, L. S. (2006). Ser pai, ser mãe Parentalidade: um desafio para o terceiro milénio. Brasil. Casa do Psicólogo.
- QUILES, M. J., & ESPADA, J. P. (2007). *Educar para a auto-estima*. Mem-Martins: Keditora.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RELVAS, A. P. (2005). Família e Stress: das crises normativas às crises inesperadas. In A. M. PINTO, & A. d. SILVA, *Stress e Bem-estar* (pp. 43-58). Lisboa: Climepsi Editores.
- RELVAS, A. P. (2007). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto.
- RELVAS, A. P. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- RELVAS, A. P. (2000). Psicopatologia do Desenvolvimento e contexto familiar: perspectiva sistémica. In I. Soares, *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida* (pp. 435-468). Coimbra: Quarteto.
- REPÚBLICA, A. D. (31 de Outubro de 2008). Lei nº 61/2008. Lisboa.
- REYMOND-RIVIER, B. (1965). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- SÁ, Eduardo. (2008). *Más maneiras de sermos bons pais*. Alfragide: Oficina do Livro.
- SANTOS, Boaventura. d. (1994). *Pela Mão de Alice-O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SATTLER, J. M. (1996). *Evaluación Infantil*. México: El Manual Moderno.
- SERRA, A. V. (2005). As múltiplas facetas do stress. In A. M. Pinto, & A. L. Silva, *Stress e bem-estar* (pp. 17-42). Lisboa: Climepsi Editores.

- SOARES (coord.), Isabel. (2000). *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in) Adaptativas ao longo da vida*. Coimbra: Quarteto.
- SOARES, Isabel. (2000). Introdução à Psicopatologia do Desenvolvimento: Questões Teóricas e de Investigação. In I. Soares, *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in) adaptativas ao longo da vida* (pp. 11-42). Coimbra: Quarteto.
- SOARES, I. (2000). Psicopatologia do Desenvolvimento e contexto familiar: teoria e investigação das relações de vinculação. In I. Soares, *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in) adaptativas ao longo da vida* (pp. 381-434). Coimbra: Quarteto.
- SOCIAL, M. D. (9 de Abril de 2009). *Decreto-lei nº 91/2009* . Lisboa.
- SOCIAL, M. d. (2007). Despacho nº 947/2007 de 18 de Janeiro. Lisboa.
- SOUSA, Júlio. E. (Novembro de 2006). As famílias como projectos de vida- o desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar* , pp. 41-47.
- TACHLITZKY, A., CABRA, A., & LOPEZ, P. e. (2005). *ABC do Crescimento- Biblioteca Médico-Científica para a Família*. Matosinhos: Quidnovi.
- UNIDAS, A. D. (21 de Setembro de 1990). A Convenção dos Direitos da Criança.

<http://www.steppublishers.com/> disponível em 16/07/10