



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra

QUALIDADE DA PARENTALIDADE E BEM - ESTAR DA CRIANÇA



[Isabel Cristina Neves Borges]

[COIMBRA 2010]

QUALIDADE DA PARENTALIDADE E BEM – ESTAR DA CRIANÇA

Isabel Cristina Neves Borges

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Doutora Maria da Conceição Taborda – Simões e Co – Orientação da Doutora Maria Graciete Franco – Borges.

AGRADECIMENTOS

Em homenagem à Doutora Maria da Conceição Taborda Simões pelo seu admirável exemplo de vida, pela sua coragem e dedicação.

À Doutora Maria Graciete Franco Borges um imenso reconhecimento pela sua disponibilidade, profissionalismo e apoio.

À Dr^a Florbela Vitória pela sua colaboração e disponibilidade.

Aos meus pais que sempre me apoiaram na caminhada da vida, obrigada!

Ao meu marido agradeço o constante apoio e compreensão.

Aos meus filhos, Carolina e Henrique, um agradecimento do fundo coração pois, apesar de privados da mãe em muitos momentos, compreenderam e aceitaram o aconchego de toda a restante família sem a qual nada teria sido possível, a todos bem – hajam.

Para a minha filha Carolina, um agradecimento muito especial, por toda a dedicação e suporte que me tem dado apesar dos seus 14 anos. E porque num dia mais difícil, quando o desafio me pareceu imcomportável... me abraçou e disse: “Mãe não desistas do teu sonho, estou aqui para te ajudar!” – Obrigada Filha!

Aos pais e às crianças que participaram no estudo, pelo reconhecimento que tiveram do trabalho de investigação, participando e partilhando as suas experiências, preocupações e desejos.

À Direcção do Jardim de Infância Semente e, muito especialmente, à Direcção do Jardim de Infância Nova Bola Amarela, que me acolheu calorosamente e viabilizou parte deste projecto.

Às Educadoras da Semente e do Nova Bola Amarela pelo empenhamento e às Auxiliares de Acção educativa pela dedicação.

Sincero agradecimento a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho, directa e indirectamente.

RESUMO

O principal objectivo do presente estudo foi explorar o papel mediador de três variáveis da qualidade da parentalidade durante o período pré-escolar dos filhos, nomeadamente, o nível de *generatividade*, o *estilo de interacção familiar* e o estrato socioeconómico dos pais. Deste modo, procurou-se avaliar até que ponto aquelas variáveis constituem factores de protecção e/ou de risco da parentalidade, com vista à conceptualização de medidas dirigidas à implementação do bem-estar e desenvolvimento das crianças e dos pais.

A avaliação da qualidade do exercício da parentalidade realizou-se através da recolha de dados sociobiográficos e de dados sobre o grau de investimento parental e o nível de bem – estar subjectivo parental (Questionário sociobiográfico e de avaliação do investimento e do bem – estar parentais). O nível de bem – estar da criança foi avaliado a partir da percepção dos pais (ACF/PECC) e das educadoras de infância (ACA/TESC) sobre o nível de ajustamento psicológico da mesma, em contexto familiar e escolar. Procedeu-se, então, à verificação da relação entre a qualidade da parentalidade e o bem-estar da criança, bem como da relação entre a qualidade da parentalidade e o nível de generatividade (Escala de Generatividade), o estilo interacção familiar (PEP – Protocolo de Entrevista aos Pais – Estilo de Interacção Familiar) e nível socioeconómico/cultural dos pais (Questionário sociobiográfico).

Os resultados confirmam parcialmente o modelo conceptual que serviu de ponto de partida ao estudo, apontando para a necessidade da prossecução da investigação em torno dos factores protectores e de risco da parentalidade

Palavras-chave: Qualidade da Parentalidade; Investimento Parental; Generatividade; Estilos de Interacção Familiar; Bem-estar da criança.

ABSTRACT

The main objective of this study was to explore the mediating role of three parental variables regarding the parenting quality near preschool children, namely the *generativity* level, the *family interaction style*, and the socioeconomic status. Thus, we sought to assess the extent to which these variables are protective and / or risk factors for parenthood, in order to conceptualize measures to implement children and parents' welfare and development.

We assessed the parenting quality through the assessment of socio-biographical data, and of parental investment and well-being levels (Socio-biographical and Parental investment and subjective well-being Questionnaire). The children well - being was assessed through parental perception (ACF / PECC) and kindergarten teachers' perception (ACA / TESC) about children psychological adjustment in the family and school contexts. We tried to verify the relationship between the parenting quality and the children welfare, and the relationship between the parenting quality with the generativity level (Generativity Scale) and with the family interaction style (PEP – Parental Protocol Interview - Family Interaction Style).

The results confirmed partially the conceptual model sustaining this research, pointing for further research on the protective and risk factors for parenting.

Keywords: Parenting quality; Parental Investment; Generativity; Family Interaction Style; Children well-being.

INDICE

INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
CAPITULO - 1	
ECOLOGIA DA PARENTALIDADE	4
CAPITULO - 2	
QUALIDADE DAS INTERACÇÕES PAIS - FILHOS	16
1 - INVESTIMENTO / ENVOLVIMENTO PARENTAL	16
1.1. TAREFAS FAMILIARES E DISTRIBUIÇÃO DOS PAPÉIS	29
2 - ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS	33
2.1. PROCESSOS COGNITIVOS E AFECTIVOS PARENTAIS	33
2.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS	37
2.3. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO GÉNERO	45
CAPITULO - 3	
PARENTALIDADE E INTERACÇÃO FAMILIAR	48
1 - ESTILOS DE INTERACÇÃO FAMILIAR	48
1.2. OUTRAS FORMAS DE FAMÍLIA	54
CAPITULO - 4	
PARENTALIDADE E BEM-ESTAR DO ADULTO	58
1 - RECIPROCIDADE DAS INFLUÊNCIAS PAIS - FILHOS	58
2 - BEM - ESTAR SUBJECTIVO PARENTAL	60
3 - GENERATIVIDADE E PARENTALIDADE	61
CAPITULO - 5	
PARENTALIDADE E BEM-ESTAR DA CRIANÇA.....	65
1 - BEM - ESTAR DA CRIANÇA	65
1.1. INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	66
1.2. ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	70
CAPITULO - 6	
PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARENTAL	75
1 - INTRODUÇÃO.....	75
2 - PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARENTAL.....	76
3 - TIPOLOGIAS DE INTERVENÇÃO PARENTAL	81
4 - PARADIGMAS CONCEPTUAIS DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARENTAL ..	85
4.1. MODELOS REFLEXIVOS.....	85
4.2. MODELOS COMPORTAMENTAIS.....	86
4.3. MODELO ADLERIANO	90

II. ESTUDO EMPÍRICO 93

1 - OBJECTIVOS	94
2 - HIPÓTESES.....	97
3 - PLANO DA INVESTIGAÇÃO	99
4 - METODOLOGIA.....	100
4.1. AMOSTRA	100
4.2. INSTRUMENTOS.....	111
4.3. PROCEDIMENTOS.....	117
5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS	119
5.1 - ESTILOS DE INTERACÇÃO FAMILIAR.....	121
5.2 - INVESTIMENTO PARENTAL	124
5.2.1. Interação diária pais - filhos.....	125
5.2.2. Tipo de actividades desenvolvidas com a criança.....	126
5.2.3. Número de actividades desenvolvidas com a criança	131
5.2.4. Operacionalização do Investimento Parental.....	133
5.3. SUPORTE EXTRA - FAMILIAR.....	135
5.4. ESTIMULAÇÃO EXTRA - ESCOLAR	136
5.5. PERMANÊNCIA DIÁRIA NO JARDIM DE INFÂNCIA	137
5.6. RESPONSÁVEIS PELO TRANSPORTE DA CRIANÇA AO JARDIM DE INFÂNCIA.....	138
5.7. BEM - ESTAR SUBJECTIVO PARENTAL.....	139
5.7.1. Obstáculos à Parentalidade.....	139
5.7.2. Benefícios da Parentalidade.....	141
5.7.3. Operacionalização do Bem - Estar Subjectivo Parental.....	143
5.8. PODER E PRESTÍGIO PARENTAL	148
5.9. GENERATIVIDADE.....	149
5.10. BEM - ESTAR DA CRIANÇA.....	150
5.11. QUALIDADE DA PARENTALIDADE E BEM - ESTAR DA CRIANÇA	152
5.11.1. Nível de bem - estar subjectivo e investimento parentais	152
5.11.2. Nível de bem - estar subjectivo parental e nível de ajustamento psicológico da criança	153
5.11.3. Nível de investimento parental e ajustamento psicológico da criança	153
5.11.4. Nível de bem - estar subjectivo parental, investimento parental e ajustamento psicológico da criança	154
5.11.5. Qualidade da parentalidade e generatividade.....	156
5.11.6. Qualidade da parentalidade e estilo de interacção familiar	157
5.11.7. Qualidade da parentalidade e estrato sociocultural.....	158
5.11.8. Qualidade da parentalidade e estrutura familiar.....	159
5.11.9. Congruência entre os pais e educadora e qualidade da parentalidade	160
5.11.10. Poder e prestígio parentais e nível de ajustamento da criança.....	161
5.11.12. Estudo de casos	164
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	168
7. CONCLUSÃO.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Bronfenbrenner	8
FIGURA 2 – Modelo Ecológico do Sistema Familiar	10
FIGURA 3 – Áreas funcionais da criança	18
FIGURA 4 – “Good enough Parenting”	19
FIGURA 5 – Pré – Requisitos Operacionais da Parentalidade.....	21
FIGURA 6 – Articulação de papéis por parte do indivíduo / sujeito	23
FIGURA 7 - Teoria da Aceitação/Rejeição Parental.....	26
FIGURA 8 – Atitudes Parentais	35
FIGURA 9 – Tipologias das Famílias.....	50
FIGURA 10 - Estilos de Interação Familiar	51
FIGURA 11 – Crises Psicossociais.....	62
FIGURA 12 – Tipologia de Programas de Intervenção Parental	81
FIGURA 13 – Tipologia de Programas de Intervenção Parental	82
FIGURA 14– Tipologia de Programas de Intervenção Parental.....	83
FIGURA 15 – Tipologia de Programas de Intervenção Parental	84
FIGURA 16 – Modelo conceptual da relação entre as variáveis da Qualidade da parentalidade e do Bem – Estar da criança	95

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição da amostra segundo o género e a língua materna da criança, em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar.....	101
TABELA 2 - Distribuição da amostra por Jardim infância e situação familiar	101
TABELA 3 - Distribuição da idade dos pais e das mães em função do Jardim de Infância e da situação familiar..	102
TABELA 4 - Distribuição da amostra segundo as habilitações do pai e da mãe em função do Jardim de Infância e Situação Familiar	103
TABELA 5 - Distribuição da amostra segundo a língua materna do pai e da mãe, em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar.....	104
TABELA 6 - Distribuição da amostra segundo a ocupação do pai e da mãe em função do Jardim de Infância e Situação Familiar	105
TABELA 7- Distribuição da amostra segundo o estatuto marital do pai e da mãe em função do Jardim de Infância e Situação Familiar	106
TABELA 8 - Distribuição da amostra segundo o rendimento mensal do pai e da mãe, em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar.....	107
TABELA 9 – Classificação do rendimento mensal do agregado familiar	108
TABELA 10 -Distribuição do rendimento do agregado familiar, em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	109
TABELA 11 – Distribuição do número de irmãos por Jardim de Infância e Situação Familiar	109
TABELA 12 - Distribuição da amostra segundo o lugar do sujeito na fratria, em função do JI e da SF.....	110
TABELA 13- Distribuição do tipo de família pelo nível socioeconómico, rendimento familiar e habilitações académicas dos pais	122
TABELA 14 - Distribuição do tipo de família (Coesão interna, Integração externa e Tipo de interacção familiar) por Jardim de Infância.....	123
TABELA 15 – Distribuição do tempo de interacção diária Pais – Filhos em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar.	125
TABELA 16 - Distribuição do tipo de actividades desenvolvidas pelo pai durante a semana em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar.....	126
TABELA 17 - Distribuição das actividades desenvolvidas pela mãe durante a semana em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar.....	128
TABELA 18 - Distribuição das actividades desenvolvidas pelo pai ao fim-de-semana em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	129
TABELA 19 - Distribuição das actividades desenvolvidas pela mãe ao fim-de-semana em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar.....	130
TABELA 20 - Número médio de actividades com os pais durante a semana e o fim – de semana – Teste de normalidade.....	131
TABELA 21 - Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo do número de actividades em função do Jardim de Infância	132
TABELA 22 - Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo do número de actividades em função da Situação Familiar	132
TABELA 23 - Classificação da frequência de actividades	133
TABELA 24 - Índice de investimento parental (Tempo Semanal + Frequência de actividades)	134
TABELA 25 - Distribuição do índice de investimento parental em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	135
TABELA 26 – Suporte extra – familiar em função do Jardim de Infância e da Situação familiar	136

TABELA 27 - Actividades extracurriculares em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	137
TABELA 28 - Horas de permanência no jardim-de-infância	137
TABELA 29 - Quem vai levar e buscar a criança ao Jardim de Infância	138
TABELA 30 - Distribuição das dificuldades no papel de pai em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	139
TABELA 31 - Distribuição das dificuldades no papel de mãe em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	140
TABELA 32 - Fontes de satisfação da parentalidade (pai) em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	141
TABELA 33 - Fontes de satisfação da parentalidade (mãe) em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	142
TABELA 34 - Frequência dos factores de bem - estar e de dificuldades relatados pelos pais em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	144
TABELA 35 - Nível de bem - estar subjectivo parental.....	145
TABELA 36 - Distribuição do nível de Bem - Estar Subjectivo Parental em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	146
TABELA 37 - Classificação do nível de bem - estar do casal.....	147
TABELA 38 - Distribuição do nível de bem - estar parental do casal, em função do Jardim de Infância	147
TABELA 39 - Percepção de poder e prestígio do pai versus mãe em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	148
TABELA 40 - Médias, desvios padrão e alfa de Cronbach do nível de generatividade do pai e da mãe.....	149
TABELA 41 - Médias, desvios padrão e teste de diferenças da generatividade em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	149
TABELA 42 - Médias, desvios padrão e alfa de Cronbach do ACA/TESC e do ACF/PECC	150
TABELA 43- Distribuição dos níveis de desajustamento comportamental em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar	151
TABELA 44 - Distribuição do investimento parental pelo bem - estar subjectivo parental (<i>cf.</i> Hipótese 1).....	152
TABELA 45 - Bem - estar subjectivo parental e bem - estar da criança (ACF/PECC) (<i>cf.</i> Hipótese 2)	153
TABELA 46 - Investimento parental e ajustamento psicológico da criança (percepção parental -ACF/PECC) ...	154
TABELA 47 - Bem - estar subjectivo parental e ajustamento psicológico da criança (percepção educadora - ACA/TESC) (<i>cf.</i> Hipótese 4)	155
TABELA 48 - Investimento Parental e ajustamento psicológico da criança (percepção educadora - ACA/TESC)	155
TABELA 49 - Qualidade da parentalidade e generatividade do pai e da mãe (<i>cf.</i> Hipótese 6)	156
TABELA 50 - Qualidade da parentalidade e estilo de interacção conjugal (<i>cf.</i> Hipótese 7)	157
TABELA 51 - Qualidade da parentalidade e estrato sociocultural (<i>cf.</i> Hipótese 8).....	158
TABELA 52 - Qualidade da parentalidade e estrutura familiar (Famílias Intactas / monoparentais).....	159
TABELA 53 - Mínimo, máximo, média e desvios-padrão da diferença entre PECC e o TESC padronizados por nível de congruência (<i>cf.</i> Hipótese 10).....	160
TABELA 54 - Qualidade da parentalidade e congruência entre as percepções dos pais e das educadoras	161
TABELA 55 - Poder e Prestígio e ajustamento psicológico percebido pelos pais (ACF/PECC) (<i>cf.</i> Hipótese 11)	162
TABELA 56 - Poder e Prestígio e ajustamento psicológico percebido pelas educadoras (ACA/TESC) (<i>cf.</i> Hipótese 12)	162
TABELA 57 - Tipos de interacção familiar e generatividade parental (<i>cf.</i> Hipótese 13).....	163

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário sociobiográfico e de avaliação do investimento e do bem – estar parentais.

Anexo 2 – Escala de Generatividade

Anexo 3 – PEP – Protocolo de Entrevista aos Pais – Estilo de Interação Familiar

Anexo 4 – ACF / PECC – Avaliação da Conduta do (a) filho (a)

Anexo 5 – ACA / TESC – Avaliação da conduta do (a) aluno (a)

Anexo 6 – Percepção do poder e prestígio das figuras parentais

Anexo 7 – Folheto Informativo sobre a Investigação - Pais

Anexo 8 – Tabela/ Quadro para marcação de entrevistas - Pais

Anexo 9 – Certificado de Participação Pais / Criança

INTRODUÇÃO

Atendendo aos factores que condicionam ou promovem o exercício da parentalidade em contextos sócio – económicos diferenciados (baixo vs médio – alto), o presente estudo pretende explorar as variáveis relativas ao nível de satisfação dos pais com o exercício quotidiano do seu papel e à sua relação com a qualidade da parentalidade e o bem – estar da criança

A relevância deste estudo reside na possibilidade de identificar as relações entre o exercício da parentalidade e o ajustamento da criança ao contexto educativo, tendo em consideração os níveis de generatividade dos pais e o estilo de interacção familiar, aspectos pouco explorados ainda, nomeadamente ao nível da educação Pré – Escolar.

O levantamento de factores de risco e de protecção do bem – estar da família e da criança permitirá, ainda, numa perspectiva mais pragmática, intervir de modo a implementar programas orientados para Pais, ajudando-os a clarificar, compreender e vivenciar a parentalidade de modo mais satisfatório, contribuindo assim para o crescimento e bem – estar dos pais e das crianças.

Neste sentido, a primeira parte da presente dissertação apresenta a revisão bibliográfica referente à Parentalidade. As concepções de parentalidade e as respectivas expectativas sociais, bem como as influências do contexto socioeconómico, serão abordadas no primeiro capítulo. A abordagem do investimento parental, através da exploração do tipo de actividades que os pais desenvolvem com os filhos e dos diferentes estilos educativos parentais, estrutura o segundo capítulo.

A relação entre a parentalidade e a interacção familiar, o bem-estar do adulto e o bem-estar da criança são abordados nos capítulos três, quatro e cinco deste trabalho. Por fim, no sexto capítulo procedeu-se a uma análise dos diferentes tipos e modelos de programas de intervenção parental.

Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico, que pretendeu verificar a relação entre a qualidade da parentalidade e o bem – estar da criança, considerando como variáveis mediadoras a generatividade, os estilos de coesão conjugal e o nível sócio – económico das famílias.

As conclusões indicam que a conjugação de alguns factores de risco, tais como a pertença a níveis socioculturais baixos e a exibição de níveis baixos de investimento na educação dos filhos e de satisfação subjectiva parental, podem ter um impacto negativo no ajustamento psicológico da criança. Por outro lado, estes factores de risco poderão ser balanceados com factores de protecção, tais como a generatividade parental e o grau de abertura da família aos recursos extra-familiares, além da inserção plena da criança no jardim-de-infância. Com efeito, as problemáticas de conduta por parte da criança ou o seu nível de bem-estar resultarão sempre do cruzamento entre factores de risco e de protecção oriundos dos contextos mais significativos, designadamente familiar e escolar.

Os baixos recursos das famílias de estratos socioeconómicos baixos revelaram-se como factores de risco para o bem – estar da criança, indo ao encontro de resultados de estudos prévios. Apesar de o estrato sócio cultural não ser um factor determinante do ajustamento psicológico da criança, a minoração do seu efeito dependerá da majoração dos factores de protecção: suporte da família alargada, grau de abertura da família aos recursos externos, nível de generatividade e de investimento parentais, e bem – estar subjectivo parental. Os dados apurados permitem concluir que os recursos relacionais da família desempenham um papel relevante na qualidade parental (investimento na educação da criança e bem-estar parental), tendo em consideração as diferenças verificadas em função da estrutura familiar.

A implementação de programas de intervenção parental que se adequem às diferentes necessidades e problemáticas experimentadas e relatadas pelos pais do presente estudo poderá revelar-se uma mais – valia para pais e filhos, potenciando os factores de protecção do bem – estar da criança e dos pais, em suma, do bem-estar familiar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Os filhos não precisam de pais extraordinários, mas de seres humanos que falem a sua linguagem e sejam capazes de penetrar no seu coração”

(August Cury)

ECOLOGIA DA PARENTALIDADE

A família proporciona o primeiro e mais importante contexto interpessoal para o desenvolvimento humano, tendo as relações familiares uma acentuada influência sobre o desenvolvimento e qualidade de vida da criança. O efeito das práticas e estilos parentais no desenvolvimento das diversas dimensões psicológicas da criança têm sido longamente estudadas, embora a investigação dos antecedentes deste complexo processo insista em deixar questões em aberto. Como explicar os percursos da família e de cada um dos seus membros? Partiremos do conceito de Parentalidade com o objectivo de explorar a interacção entre o bem – estar dos pais e da criança.

A parentalidade poderá ser abordada a partir da sua função biológica e/ou cultural. Enquanto a primeira remete para o imperativo da reprodução da espécie, a segunda tem implícita as modalidades do exercício do papel parental, distintas em função da cultura e, deste modo, sujeitas à construção social. (Pereira, 2003).

Segundo uma perspectiva holística e intercultural, a compreensão das diversas concepções de parentalidade exige a sua contextualização nos diferentes sistemas do macro-contexto social. A dinâmica inerente às diversas estruturas sociais afecta o desempenho da Parentalidade, que se sustenta em ideologias e paradigmas específicos de cada cultura / comunidade. Deste modo, a parentalidade é percebida e definida de modo diferenciada em função do contexto cultural. Cada cultura redefine a natureza da infância e da parentalidade em função do seu percurso histórico e social (Ambert, 1994 cit. in Bennet & Grimley, 2001).

A conceptualização da parentalidade com base no pensamento ocidental tende a influenciar as abordagens sobre a concepção de parentalidade, dificultando a compreensão do modo como outras culturas desenvolvem as suas próprias práticas de interacção entre pais – filhos. A avaliação da qualidade da parentalidade remete, pois, para a utilização de critérios não universais. Porém, independentemente do contexto cultural, podem destacar-se três factores que, segundo Bennet e Grimeley (2001), dificultam e complexificam a nível global o exercício da parentalidade: a pobreza, a guerra e a imigração.

O impacto negativo da pobreza na criança e na vida familiar em geral remete para as questões de nutrição, cuidados médicos e condições de habitabilidade que podem gerar problemas físicos, emocionais, comportamentais e quebras ao nível do desempenho escolar (McLeod & Shanahan, 1993 cit. in Bennet & Grimley, 2001). A guerra pode provocar um impacto devastador na vida das crianças e suas famílias, retirando-lhes a segurança e as condições básicas de sobrevivência e afectando-as psicologicamente. Mesmo nos países em que não ocorrem guerras, a exposição das crianças a diferentes formas de violência desencadeia múltiplos factores de risco à sua segurança e integridade (Bronfenbrenner & Weiss, 1983 cit. in Bennet & Grimley, 2001).

A imigração, como consequência de guerras ou de condições económicas adversas, é outro factor perturbador da vida de muitas crianças e suas famílias. A simples mudança de um contexto rural / agrário para um contexto urbano poderá provocar desajustes e perturbações no modo de vida dos indivíduos, bem como nas relações entre pais e filhos.

Outros contrastes surgem no debate sobre a qualidade das relações entre pais e filhos, se confrontarmos países desenvolvidos com países em desenvolvimento. O suporte à sobrevivência existente nos países desenvolvidos é completamente diferente dos países em desenvolvimento. A alimentação, a saúde, a educação, entre outros serviços, podem fazer a diferença no que se refere à qualidade de vida da criança e ao favorecimento, ou não, do seu desenvolvimento global. São destacadas por Bennet e Grimley (2001) as diferenças de oportunidades e contrastes de vida, considerando esta diferenciação em função do nível de desenvolvimento dos países. Enquanto na maioria dos países do hemisfério norte são considerados e razoavelmente respeitados os direitos das crianças, salvaguardando adequadas condições de vida e potenciando o seu bem - estar, nos do hemisfério sul o foco é a sobrevivência e a satisfação das necessidades básicas. Esta diferenciação estará, no entanto, sujeita a excepções, considerando que a confrontação se verifica ao nível das condições de vida, o que não constitui o determinante único da qualidade das relações estabelecidas entre pais e filhos. O que se pretende destacar são as condições e as oportunidades que cada contexto macro-social (países desenvolvidos e em desenvolvimento) proporciona para os percursos e projectos de vida dos seus cidadãos. Em ambos os contextos existem desafios que permitem mudanças na vida dos sujeitos através das suas dinâmicas familiares, permitindo contrariar percursos pré-determinados. Assim, apesar dos contrastes e limitações

referidos anteriormente, verifica-se que a qualidade das interações entre pais e filhos não tem uma relação directa e universal com as condições de vida.

Segundo uma perspectiva intercultural, Rohner, Khaleque e Cournoyer (2008) partem da teoria da *Aceitação / Rejeição Parental* (PARTheory - a explorar em capítulo seguinte) para salientar as diferenças nos procedimentos parentais na manifestação dos afectos, elogios ou cumprimentos. As especificidades culturais poderão imprimir significados diferentes a um mesmo comportamento, ou mesmo significados opostos. Em suma, a forma como os pais manifestam amor, carinho, afecto e dedicação aos seus filhos é variável e influenciada por significados sociais e culturais.

A responsabilidade é um princípio intrínseco à parentalidade na maior parte das culturas, gerando a expectativa de que os pais sejam responsáveis pelos seus filhos e, como tal, pelo seu desenvolvimento, educação e aquisição de valores, assumindo assim uma influência duradoura e pertinente na sua vida. No entanto, também os filhos influenciam a vida dos pais, os quais poderão experimentar ou não a parentalidade como uma mais-valia para o seu bem-estar e crescimento pessoal. A complexidade destas interações e influências na relação pais/filhos remete-nos, pois, para o desenvolvimento quer da criança quer do adulto enquanto pai/mãe, embora a maior parte dos autores privilegie a abordagem da parentalidade sob o ponto de vista do impacto das práticas educativas parentais sobre aspectos diferenciados do desenvolvimento da criança. No entanto, a expansão do contexto em que a parentalidade tem sido predominantemente estudada remete igualmente para o estudo do papel dos pais, dos avós, dos pares, dos vizinhos, da comunidade e dos *media* no desenvolvimento da criança (Feerick, Bristol – Power & Bynum, 2002).

A parentalidade tem culturalmente requisitos comportamentais e existe algum consenso sobre as expectativas acerca do exercício do papel dos pais (Knoester, Petts & Eggebeen, 2007). O ser pai/mãe, atendendo aos contextos macro – sociais, associa-se à exigência social de assumir certas responsabilidades, nomeadamente relativas à prestação de cuidados físicos e emocionais aos filhos. De um modo geral, espera-se que os pais sejam um bom modelo não só nas tarefas parentais mas, também, no conjunto das actividades sociais.

Cruz (2005) chama precisamente a atenção para as especificidades e a multidimensionalidade da parentalidade, definindo-a a partir do “ (...) conjunto de acções encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando

para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (p.13), o que remete para as seguintes funções parentais salientadas por Bornestein (2002), Palácios e Rodrigo (1998) e Parke e Buriel (1998) (cit. in Cruz, 2005, p.14-15):

1ª) *Satisfação das necessidades mais básicas de sobrevivência e saúde* – a incapacidade de assumir esta função pode ter como condicionantes as condições sócio - económicas, as catástrofes naturais, bem como problemas de toxicod dependência ou doença dos pais;

2ª) *Disponibilizar à criança um mundo físico organizado e previsível* – implementação de rotinas promotoras de segurança e esquemas de orientação. As famílias mais desestruturadas apresentam grande dificuldade em assegurar esta função, comprometendo a oferta de um ambiente familiar equilibrado e estimulante;

3ª) *Resposta às necessidades de compreensão cognitiva das realidades extrafamiliares* – atendendo a que os pais são mediadores entre os filhos e o mundo, as famílias mais isoladas ou menos permeáveis não poderão assegurar esta função tão cabalmente;

4ª) *Satisfazer as necessidades de afecto, confiança e segurança* – referentes à construção da vinculação, que se tem revelado como um predictor pertinente da adaptação pessoal ao longo da vida;

5ª) *Satisfazer as necessidades de interacção social da criança* – Sendo a família o núcleo original da socialização da criança, o desempenho desta função influencia a integração futura da criança em contextos sociais mais abrangentes.

Os pais enfrentam expectativas de vária ordem, pois a sociedade espera que as crianças sejam membros funcionais da comunidade. Segundo Heath (2006), as expectativas relacionadas com a parentalidade podem agrupar-se em 6 categorias relativas aos papéis, que vão desde assegurar as necessidades de sobrevivência como as de proteger, guiar, ensinar, entre outros.

As especificidades relativas ao desempenho destes papéis requerem a adopção de uma perspectiva ecológica e holística que contemple os diversos sistemas contextuais em que a família se insere (Bronfenbrenner 1996). Assim, os comportamentos, as cognições e os afectos parentais expressam-se a partir de interacções múltiplas contextualizadas, fundamentando as abordagens centradas sobre os processos que expliquem a relação entre as práticas educativas parentais e aspectos diferenciados do desenvolvimento dos filhos.

O Modelo de desenvolvimento ecológico proposto por Bronfenbrenner (1996) chama a atenção para a complexidade dos múltiplos contextos em que o sujeito se desenvolve, havendo uma interdependência constante entre os sistemas que abarca (cf. Fig. 1).

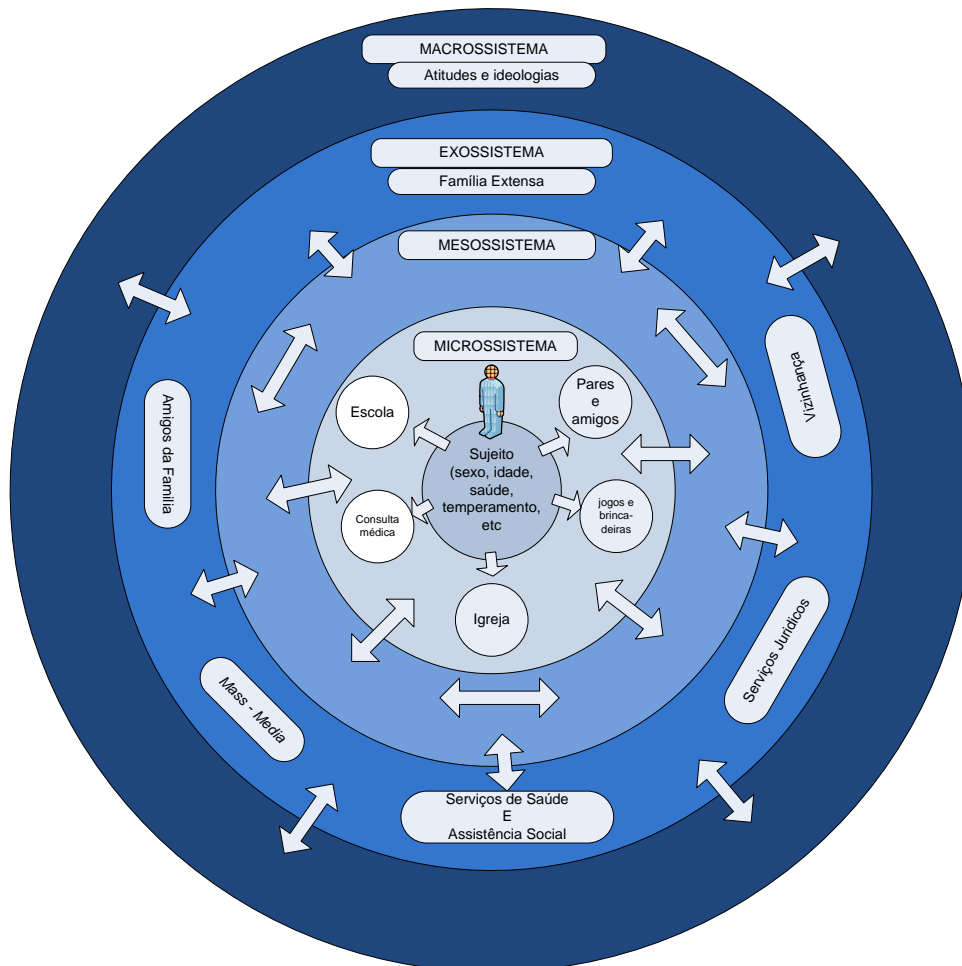


FIGURA 1 - Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Bronfenbrenner (Portugal, 1992, cit. in Diogo 1998, p.55)

No centro do microssistema, com as suas características individuais (sexo, idade, temperamento, etc.), encontra-se o sujeito / criança, que experiencia interações directas com os outros, nomeadamente a família, a escola, o grupo da igreja, entre outros. A criança assume uma função activa e não meramente receptiva / passiva (Marjoribanks, 1996, cit. in Bennett & Grimley, 2001), desenvolvendo actividades molares (contínuas e sistemáticas) e moleculares (momentâneas e pontuais) que ocorrem de modo individual ou no interior de díades (Diogo, 1998). É no contexto da interacção entre duas pessoas (díade) que poderá potenciar-se o desenvolvimento da

criança, pois essa interação permite o estabelecimento de relações de reciprocidade, de negociação do poder pessoal e de afectividade. Neste sentido, o jogo (físico, cognitivo, dramático, etc.) e o brincar potenciam o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento das diferentes dimensões psicológicas. Verifica-se, assim, que a qualidade deste tipo de interações é relevante quer para o bem – estar dos filhos, quer para o bem-estar dos pais que podem, deste modo, assegurar práticas eficazes e potenciadoras do desenvolvimento harmonioso dos seus filhos. Valorizarão os pais a qualidade destas interações em formato de díade? As actividades que os pais realizam nos tempos de interação com os seus filhos revela-se, pois, uma questão pertinente a explorar na presente investigação.

As três tipologias de díade propostas por Bronfenbrenner (1979 cit. in Diogo, 1998), são a díade observacional, de actividade conjunta e primária. A díade observacional pode ser ilustrada pelo exemplo em que a criança observada pelo adulto (ou vice – versa), ao reconhecer o interesse do outro, passa a descrever ou a explicar o que está a realizar. Se o outro elemento iniciar a participação na actividade, passa a haver uma actividade conjunta, considerando que ambos passam a estar envolvidos na realização de uma tarefa em comum. Verifica-se a este nível uma maior reciprocidade, equilíbrio de poder e uma interação afectiva. A díade primária é gerada a partir das actividades conjuntas e subentende relações duráveis que influenciam o comportamento individual mesmo na ausência do outro. Conforme a criança vai crescendo, aumenta o seu envolvimento noutros microssistemas que formam o mesossistema. É a interconexão entre os vários microssistemas (como a família e a escola) que define o mesossistema, onde a criança participa e interage com amigos, professores, vizinhos, etc. Neste domínio, pode verificar-se díades transcontextuais que favorecem o desenvolvimento da criança, caso a comunicação entre os contextos ocorra de forma recíproca, ou seja, quanto mais positivas e congruentes forem as relações entre os diferentes microssistemas, maior será o potencial do mesossistema.

O mesossistema, por sua vez, insere-se no exossistema, que integra estruturas sociais em que o indivíduo / criança não participa directamente, tais como o emprego dos pais, os *mass - media*, sistemas de comunicação e transportes, mas que influenciam significativamente os contextos imediatos da criança, ou seja os microssistemas.

Numa dimensão mais global que inclui todos os sistemas referenciados anteriormente, encontra-se o macrossistema. Nesta dimensão encontram-se os sistemas educacionais, de saúde, de justiça, político, económico e cultural.

Perspectivando a planificação de programas dirigidos à família ou de educação parental em diferentes países ou comunidades, Bennett e Grimley (2001) propõem um modelo conceptual decorrente do de Bronfenbrenner (1996), considerando a família como o microssistema básico, atendendo às suas características e recursos próprios e ao seu papel no estabelecimento de relações com outros microssistemas (cf. Fig.2).

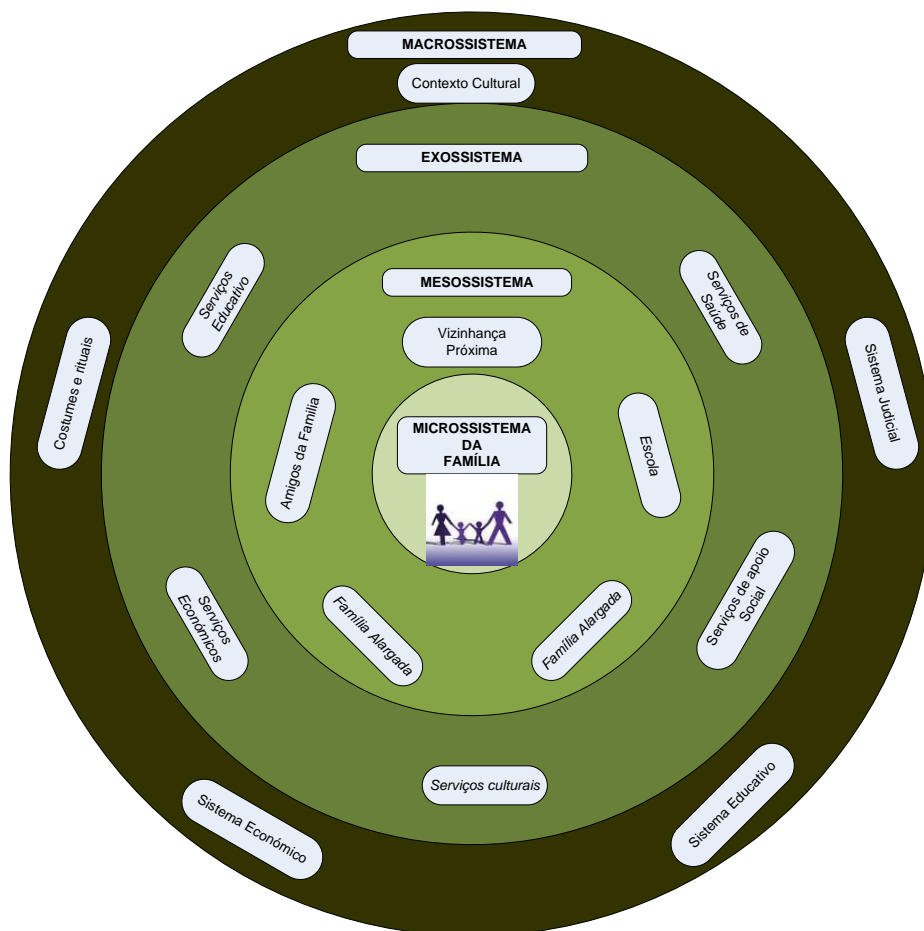


FIGURA 2 – Modelo Ecológico do Sistema Familiar (Bennett & Grimley, 2001, p.106).

Tendo como ponto de partida a conceptualização da intervenção parental / familiar (que será alvo de análise mais exaustiva em capítulo posterior), este modelo pretende estruturar a planificação dos programas dirigidos à família.

Como referem McGoldrick, Giordano e Pearce (1996, cit. in Bennett & Grimley, 2001), os profissionais envolvidos nos programas parentais / familiares não podem descurar o impacto dos contextos envolventes da família pois, por vezes, é aí que é necessário intervir. Certamente que, nos casos de famílias em risco, deverá proceder-se

a uma intervenção mais individualizada e de acompanhamento familiar, sem no entanto deixar de estender o seu olhar e procurar abarcar o mesossistema envolvente. Neste sentido, o modelo proposto por Bennett e Grimley (2001) chama a atenção para os seguintes aspectos: 1) os programas de intervenção parental, independentemente do seu nível de eficácia, implicam sempre adaptações que contemplem o contexto específico em que serão implementados; 2) a educação parental, por si só, não é suficiente para resolver os problemas inerentes à pobreza ou à desmoralização / desmotivação da comunidade. Para salvaguardar a eficácia da educação parental, como aprofundaremos posteriormente, é essencial a existência de adequados serviços ao nível da saúde, educação e apoio social.

As problemáticas associadas à família e à escola são as que maior impacto têm sobre o desenvolvimento pessoal durante a infância, devendo ser interpretadas em função dos contextos e dos sistemas envolventes, ou seja, considerando todas as variáveis do processo relacional da criança com o meio envolvente. Assim, o estudo de diversos fenómenos actuais, tais como o bullying, exige uma abordagem ecológica que contemple os diversos sistemas em que a criança / sujeito se insere. É nesta perspectiva que Formosinho e Taborda – Simões (2001) referem a pertinência dos contextos familiares para a compreensão do bullying, o qual pressupõe uma vítima e agressores. Para além das características individuais dos indivíduos envolvidos neste fenómeno, importa reflectir sobre as características associadas aos seus contextos familiares, sendo que as famílias dos agressores tendem a viver em permanente conflito, a apresentar baixos níveis de coesão e envolvimento afectivo, a utilizar práticas educativas autoritárias e a implementar disciplina com base em castigos físicos. As famílias das vítimas tendem a revelar um nível de coesão elevado, salientando-se a superprotecção materna, em contraste com a postura de indiferença da mãe das famílias dos agressores.

Segundo uma perspectiva eco – sistémica, a família constitui um organismo / sistema dinâmico e complexo que muda a sua estrutura ao longo da sua existência, gerando um contexto específico para o desenvolvimento de cada criança através da implementação de diversas práticas parentais.

O tipo de família onde uma criança vive, o modo como a família passa o seu tempo e se relaciona com a escola, a vizinhança e a comunidade, são relevantes para a integração social da criança (Ramey, 2002).

A constante mutação dos contextos impossibilita o estabelecimento de normativos rígidos de actuação por parte dos pais, criando alguns riscos de demissão do

papel de educadores relegado, muitas vezes para outros sistemas como a escola. Com efeito, cada caso é um caso e não há receitas para sermos bons pais ou bons filhos. No entanto, como refere Bettelheim (1987), “ (...) *criar e ser criado numa família onde exista um bom e íntimo relacionamento entre os pais, e entre os pais e os filhos, torna um indivíduo capaz de formar relações duradouras, satisfatórias e íntimas com outros, que dão um sentido à sua vida e à deles.*” (p.14).

Reconhecendo a pertinência das interações familiares e a sua complexidade, será fundamental promover modalidades de intervenção parental que vão ao encontro das diferentes necessidades, considerando cada contexto e a sua especificidade. Posteriormente aprofundaremos a caracterização dos diferentes programas, bem como algumas limitações, importando desde já reter a relevância da prevenção / intervenção ao nível da educação parental.

Nesta perspectiva, Barros, Pereira e Goes (2007) alertam para alguns aspectos a considerar no domínio do aconselhamento parental, tais como: explorar as ideias, crenças e significações dos pais relativamente aos comportamentos dos seus filhos; Implementar a análise, discussão e alteração dessas crenças e significações; Promover a aquisição de competências de resolução de problemas mais eficazes; promover competências ao nível emocional. O objectivo será, pois, disponibilizar instrumentos que permitam que os pais e os filhos melhorem a qualidade das suas interações, considerando, como já vimos, as variáveis específicas de cada contexto, segundo uma perspectiva ecológica.

Como refere Gaspar (2004), é fundamental investir em intervenções junto dos pais que visem apoiar e não controlar, centrando-se na capacitação parental e não na sua culpabilização.

Verificar os níveis de adequação dos diferentes programas em função dos contextos familiares é, segundo Pourtois, Desmet e Barras (1994) um aspecto a considerar no que se refere à investigação.

A realidade económica, política, social e cultural tende a afectar o modo como os indivíduos estruturam o seu quadro de valores, crenças e metas. A relação entre classe social e valores parentais tem sido alvo de investigação, verificando-se uma associação entre estas variáveis.

A dimensão macrosistémica dos aspectos económicos, políticos, sociais e culturais são importantes na determinação de metas e valores parentais (Tudge, Hogan, Snezhkova & Etz, 2000, cit. in Bem & Wagner, 2006). Podem ser mencionados 3 tipos

de factores explicativos das diferenças associadas à classe social: as condições de vida e de habitação, ideias e valores dos pais e as atribuições de causalidade. O primeiro factor decorre da relação entre o baixo rendimento económico e a precariedade das condições de habitabilidade e de alimentação, o que potenciará situações de stress. Sobre as ideias e valores, salientam-se as diferenças quanto à promoção da autonomia, da responsabilização, da independência e do autocontrolo entre as classes altas e as baixas. Nestas últimas há uma maior tendência para os pais imprimirem às suas práticas exigências de obediência, utilizando a sua autoridade e não dando espaço para a liberdade da criança nas tomadas de decisão.

Kohn (1977, cit. in Bem & Wagner, 2006), confirmou que o nível socioeconómico é uma variável relevante na determinação das condições de vida que irão afectar o comportamento e a visão sobre o mundo envolvente. Os valores que os pais transmitem aos filhos são largamente afectados pelo seu nível socioeconómico, ou seja, os pais de níveis sócio económicos mais favorecidos (com maior nível de escolaridade, maiores rendimentos) estabelecem valores de autocontrolo, autonomia, responsabilidade para os seus filhos, enquanto nas classes mais desfavorecidas os pais preconizam valores de conformidade e obediência.

Já no final dos anos 50 Bronfenbrenner (1958, cit. in Cruz, 2005) chamava a atenção para as diferenças entre os pais da classe média e da classe baixa quanto ao tipo de disciplina implementada junto dos filhos. Enquanto os primeiros tenderiam a usar estratégias de natureza psicológica (internalização da informação por parte da criança), os segundos utilizariam mais a coerção e a afirmação de poder.

A relação entre o nível socioeconómico e as estratégias educativas utilizadas pelos pais foi averiguada por Ceballos e Rodrigo (1998, cit. in Bem & Wagner, 2006), confirmando que enquanto os pais da classe média/alta recorrem a estratégias indutivas, os pais das classes baixas tendem a utilizar técnicas coercivas, tais como castigos físicos e ameaças.

Os estudos de Shaffer (1988, cit. in Cruz, 2005), tendo subjacente a tipologia de Baumrind, demonstram que enquanto os pais da classe baixa se apresentam maioritariamente autoritários, os pais de classe mais elevada são mais autorizados e permissivos. A leitura destes estudos deve, no entanto, ser prudente, pois poderia levar à generalização de que apenas nas famílias carenciadas se verifica agressão física, o que não corresponde à realidade. Como verificou Wagner (1995, cit. in Bem & Wagner, 2006), os pais das classes favorecidas tendem a camuflar as atitudes coercivas que

possam a exercer, pois o seu nível de escolaridade favorece o reconhecimento de que tal não será socialmente correcto. Assim, a intervenção deve ser dirigida a todos para evitar a estigmatização decorrente da associação daquela à disfunção familiar.

Também a relação entre pais e filhos em função do género destes revela diferenças em função da classe social. As raparigas são mais punidas do que os rapazes pelo mesmo comportamento nas classes baixas, enquanto os pais de classe média não estabelecem tal diferenciação (Kohn, 1977, cit. in Cruz, 2005).

Quanto à interpretação que os pais fazem do comportamento desajustado dos seus filhos, verifica-se que os da classe baixa usam a punição mediante a avaliação das consequências directas do comportamento dos filhos, enquanto os pais da classe alta procuram punir após verificação da intencionalidade da criança, possibilitando que esta compreenda melhor e internalize as razões da punição.

A pertença ao estatuto sócio económico mais elevado integra procedimentos e ideias que favorecem o desenvolvimento da criança, verificando-se atitudes mais positivas por parte dos pais quanto à valorização da escolaridade e à aquisição de conhecimentos e competências facilitadoras de integração profissional, repercutindo-se no desenvolvimento da criança. As competências pessoais valorizadas pelos pais de níveis socioculturais mais elevados (capacidade de decisão, responsabilidade e capacidade crítica) são transmitidas aos seus filhos, potenciando *a priori* condutas mais assertivas e de maior investimento pessoal por parte dos filhos. (Martin & Johnson, 1992, cit. in Cruz 2005).

A valorização da conformidade apresenta-se como uma tendência mais acentuada entre as famílias de estrato sócio económico – cultural mais baixo, o que poderá ser explicado pela exigência de obediência e de submissão imposta pelos ambientes profissionais menos qualificados. Assim, Telles (1990, cit. in Bem & Wagner, 2006) alerta para as limitações de liberdade pública subjacentes a práticas de estigmatização a que as classes desfavorecidas parecem estar sujeitas.

As condições de pobreza a que muitas famílias estão expostas advêm de diversos factores culturais, sociais e económicos, desencadeiam discriminação, exclusão ou rejeição, limitando o acesso a serviços básicos de satisfação de necessidades básicas, nomeadamente de saúde e educação (Comim,& Bangolin, 2002; Waquil & Mattos, 2003, cit. in Bem & Wagner, 2006).

Também Feerick, Bristol – Power & Bynum (2002) salientam que as crianças que vivem em contextos de pobreza estão sujeitas a maior risco de problemas de saúde e

de insucesso escolar / académico, atendendo às limitações de acesso aos serviços básicos de saúde e de educação, para além das situações de risco decorrentes do quotidiano familiar (más condições de habitabilidade, gravidez na adolescência, dependência de estupefacientes, desemprego). O National Institute of Child Health and Human Development – NICHD (2002, cit. in Feerick, Bristol – Power & Bynum, 2002) desenvolveu diversos estudos que se centraram na avaliação do impacto de vários factores familiares no bem – estar da criança. Este Instituto tem como missão assegurar que a criança tenha oportunidades de desenvolver o seu potencial humano, realizando para tal investigação na área da parentalidade. Os dados destes estudos ressaltam a importância de alargar o âmbito da investigação da parentalidade através da contemplação da pertinência do papel do pai, dos avós, dos vizinhos, dos pares, da comunidade e dos *media*, entre outros, isto é, através de uma leitura ecológica das diversas variáveis que condicionam o exercício da parentalidade.

Em síntese, importa reter que apesar da classe social ser uma variável que condiciona alguns aspectos da vida dos indivíduos, tal não significa um determinismo que impossibilite a alteração dos percursos de vida. As capacidades dos indivíduos e dos contextos envolventes poderão ser potenciados através de intervenções dirigidas à alteração das práticas sociais, representações e estratégias educativas parentais (Diogo, 1998).

QUALIDADE DAS INTERACÇÕES PAIS – FILHOS

1 – INVESTIMENTO / ENVOLVIMENTO PARENTAL

O conceito de “*envolvimento parental*” é próximo do de “*investimento sócio-emocional*”, tendo sido utilizado por Gameiro, Martinho, Canavarro e Moura – Ramos (2008) para referirem o modo como os pais cuidam, investem e canalizam os recursos para a sobrevivência e desenvolvimento dos seus filhos, definindo-o como “ (...) *quantidade de alegria e prazer que o pai /mãe experimenta com o filho, no desejo de estar com ele, nas expressões de afecto direccionadas à criança, na sensibilidade e responsividade às necessidades da criança, no grau de preocupação com o bem – estar da criança, na aceitação do papel parental e finalmente, em escolhas consistentes por parte dos pais em agir no melhor interesse do filho.*” (Op. cit., p.79). Os pais que mais investem nos seus filhos são os que lhes prestam maiores cuidados, assegurando uma vinculação segura, sendo este um factor primordial para as suas relações futuras, quer com os pais, com os pares, outros significativos e, posteriormente, com os seus próprios filhos. Deste modo, a vinculação repercute-se igualmente no adulto, tal como é evidenciado na abordagem proposta por Bradley e colaboradores (1997, cit. in Gameiro, Martinho, Canavarro e Moura – Ramos (2008).

A possibilidade de uma maturação mais precoce nas crianças que foram alvo de menor investimento parental é salientada por Belsky (1997, cit. in Gameiro, Martinho, Canavarro e Moura – Ramos (2008), nomeadamente a nível da maturação sexual, aumentando a probabilidade de uma iniciação sexual mais precoce, com todos os riscos daí decorrentes.

A validação da versão portuguesa da Escala de Investimento Parental na Criança – EIPC - proposta por Bradley, Whiteside – Mansell e Brisby (1997, cit. in Gameiro, Martinho, Canavarro e Moura – Ramos, 2008) constitui o objectivo do estudo destes autores. Esta Escala de Investimento Parental da Criança caracteriza-se por 3 subescalas: aceitação do papel parental, prazer e conhecimento /sensibilidade, tendo sido retirada na versão portuguesa a subescala da ansiedade de separação. O referido

estudo permitiu concluir que a aceitação do papel parental se associa significativa e positivamente ao temperamento fácil da criança, à qualidade da relação conjugal e à satisfação com o apoio social recebido. O número de filhos correlaciona-se negativamente com a aceitação do papel parental. A subescala do “prazer” associa-se positivamente à recordação de práticas parentais que assentam basicamente no suporte emocional e sobreprotecção. A escala de “conhecimento e sensibilidade” revelou maior número de associações positivas. Os cuidados parentais mostram estar relacionados positivamente com o conforto sentido em relações próximas e negativamente relacionados com sentimentos de ansiedade. Uma das limitações indicadas neste estudo reside no facto de ter incidido numa amostra constituída por sujeitos com estudos superiores, não estando representados os indivíduos com habilitações mais baixas.

Cruz (1992) salienta algumas interacções que se revelam pertinentes para a análise do investimento parental. Que tipo de actividades realizam os pais com os filhos e de que modo contribuem estas interacções para o desenvolvimento da criança? Que tipo de actividades são desenvolvidas pelo pai e pela mãe? O tempo passado com os filhos a brincar, a ver televisão e a ler histórias, entre outros, podem revelar a tipologia e qualidade das interacções familiares.

As interacções entre pais e filhos podem considerar-se “*as purposive activities aimed at ensuring the survival and development of children*” (Hoghugh, 2004, p. 5), implicando acções ou processos usualmente realizados por adultos com as crianças. Tais processos não são, no entanto, exclusivos do relacionamento entre pais e filhos, estando presentes no relacionamento com outros adultos significativos. Professores, irmãos mais velhos, vizinhos, entre outros, podem estabelecer com a criança o que o autor define como uma “actividade positiva”. Nas representações sociais é constatável uma tendência para os indivíduos reconhecerem na infância uma etapa a supervisionar, a cuidar, apontando para o que Hoghugh (2004) descreve como “sociedade parental” geradora de um sentimento global de necessidade de prestar cuidados, apoiar a criança.

O estabelecimento de um quadro conceptual sobre as dimensões da parentalidade permite uma avaliação funcional das práticas parentais em contexto familiar e constitui uma ferramenta para a construção de programas de suporte parental. As práticas parentais poderão, assim, ser analisadas em função das actividades que promovam o bem-estar da criança, tendo Hoghugh (2004) subdividido estas actividades em áreas funcionais de interacção com a criança.

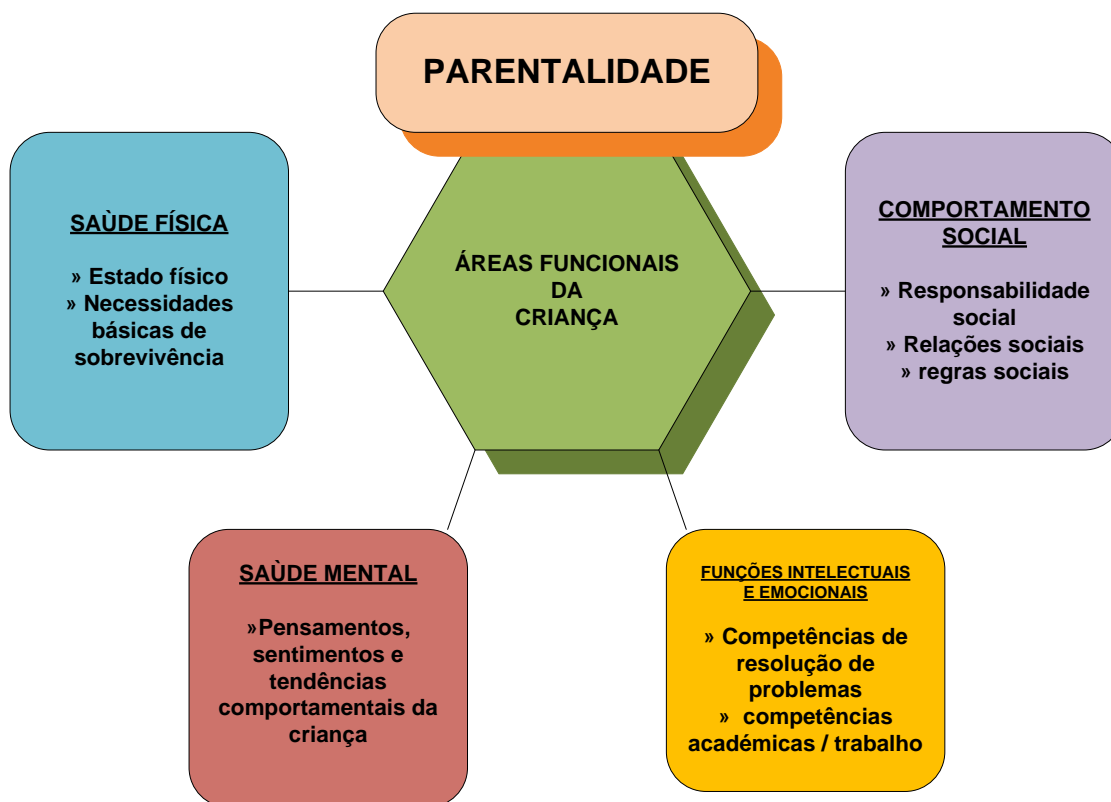


FIGURA 3 – Áreas funcionais da criança (Hoghugh, 2004)

Conforme a figura 3 ilustra, são quatro as áreas a considerar: Saúde física, saúde mental, funções intelectuais e emocionais e comportamento social. Na área da saúde física é essencial que sejam asseguradas as necessidades básicas de sobrevivência, condição básica para o bem – estar da criança. Na área da saúde mental, importa potenciar as capacidades de resiliência da criança a partir do respeito pelos seus sentimentos, pensamentos e tendências comportamentais.

O suporte parental nas tarefas escolares e a promoção de competências de resolução de problemas constitui uma área de extrema importância para a autonomização crescente da criança. A última área, não menos importante, diz respeito ao comportamento social da criança, a partir do estabelecimento de relações sociais equilibradas, do cumprimento de regras sociais, do respeito pelos outros e pelos limites da interacção ao longo do processo de socialização. O conteúdo das actividades que os pais desenvolvem com os filhos é gerador de interacções específicas, funcionando como

indicadores da qualidade da parentalidade. O levantamento de tais interações a partir da especificação do tipo de actividades que ocorrem nos tempos de interacção entre pais e filhos e do nível de investimento parental permitirá avaliar até que ponto a promoção do bem – estar da criança é prosseguida.

Hoghugi (2004) utiliza a designação “ Good enough parenting” para se referir à qualidade da parentalidade.

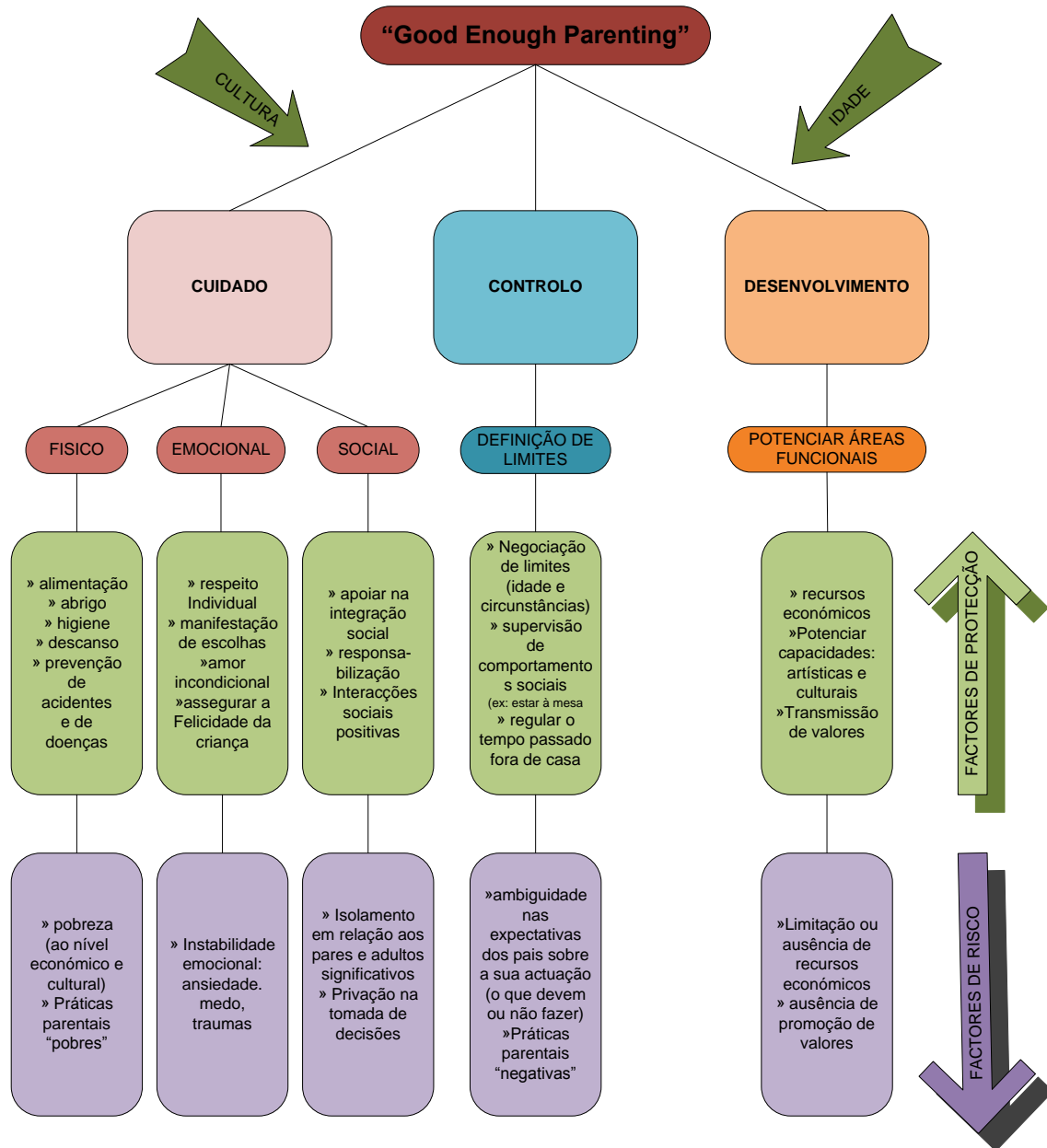


FIGURA 4 – “Good enough Parenting” (Hoghugi, 2004)

Conforme ilustra o esquema da figura 4, são consideradas três dimensões da parentalidade: cuidado, controlo e desenvolvimento, para cada uma das quais são apontados os factores de protecção e de risco. A análise das práticas parentais deverá ainda ponderar as variáveis relativas à idade da criança e ao contexto cultural. No cuidado prestado aos filhos, apesar de os pais não distinguirem ou compartimentarem as actividades conforme as apresentadas na figura 4, as interacções exercem impacto diferencial ao nível físico, emocional e social, cuja análise permitirá definir os factores de risco e de protecção do bem – estar da criança.

Como factores de protecção ao nível físico são considerados os aspectos básicos relativos à alimentação, ao acolhimento, à higiene, ao descanso e à prevenção de acidentes e doenças. A incapacidade para assegurar estes requisitos constituirá um factor de risco, podendo radicar a sua origem em dificuldades económicas.

O respeito pela individualidade da criança, a criação de oportunidades para manifestar as suas escolhas e a manifestação de um amor incondicional constituem os requisitos da promoção do seu bem-estar. Uma parentalidade satisfatória (*Good enough parenting*) consiste essencialmente em proporcionar um núcleo de amor incondicional, assegurar cuidados adequados e potenciar o desenvolvimento da criança (Hoghghi, 2004).

Pelo contrário, a ausência destas condições constitui um factor de risco, de ansiedade e de instabilidade emocional. Uma adequada integração nos contextos sociais e a responsabilização da criança protegem-na do isolamento (em relação aos pares e adultos significativos) e da dependência (incapacidade de tomar decisões autonomamente).

A dimensão relacionada com o controlo compreende as estratégias dirigidas ao cumprimento de limites e à sua negociação em função da idade e das circunstâncias, passando pela supervisão dos comportamentos autónomos da criança. A incerteza ou ambiguidade dos procedimentos parentais quanto ao que devem ou não fazer e as manifestações negativas revelam-se factores de risco. Por fim, a quarta dimensão diz respeito ao desenvolvimento da criança através do encorajamento ou criação de oportunidades para a expansão das suas potencialidades (artísticas, culturais), dependendo dos recursos materiais e relacionais da família.

Deste modo, a qualidade da parentalidade (*good enough parenting*) poderá ser aferida a partir dos pré-requisitos operacionalizados por Hoghughi (2004) (cf. Fig. 5).

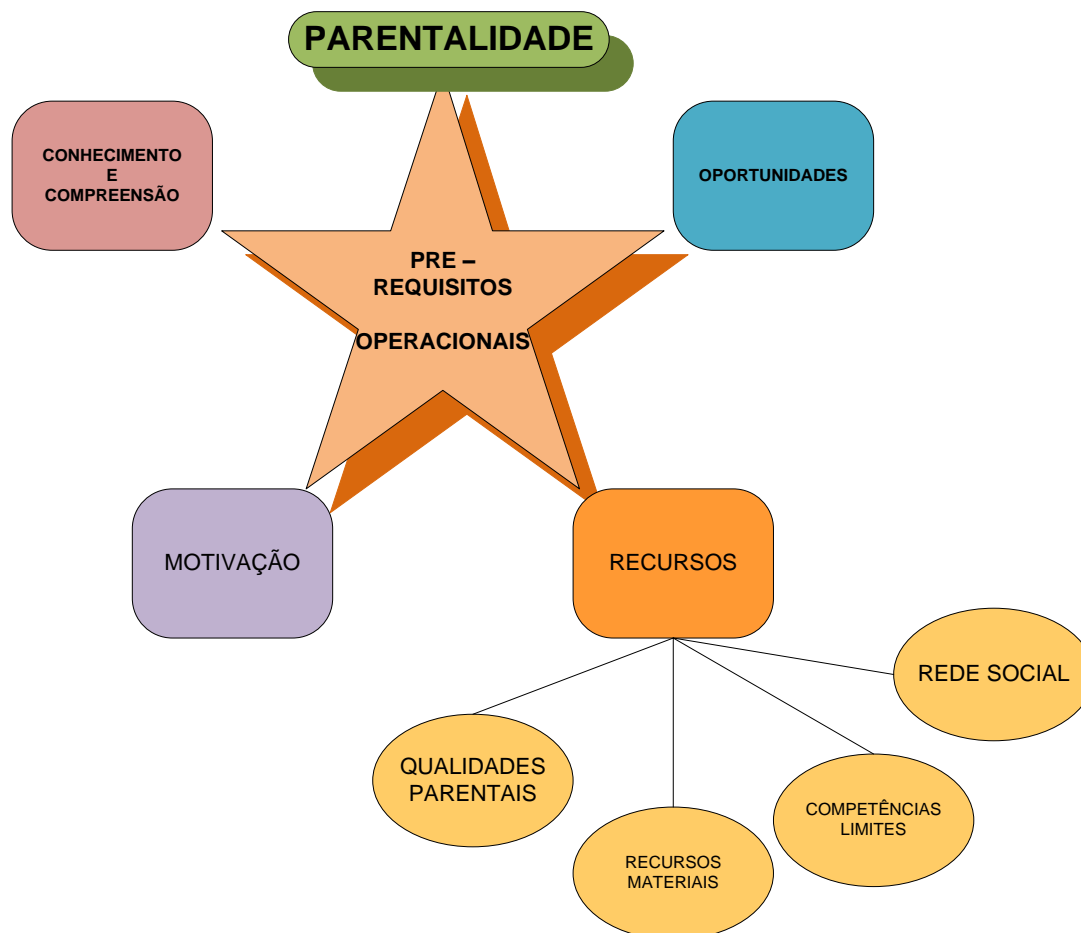


FIGURA 5 – Pré - Requisitos Operacionais da Parentalidade (Hoghughi, 2004)

Como já referido anteriormente, os factores sócio económicos e culturais constituem uma variável relevante para o bem – estar da criança, apesar de não serem determinantes.

Criar um filho tem inerentes custos económicos que, em função dos recursos materiais de cada família, se podem revelar um obstáculo para a optimização do desenvolvimento da criança. Porém, segundo a perspectiva de Treasury (1999, cit. in Hoghughi, 2004) em todos os estratos sociais é dispendioso a criação dos filhos, simplesmente as famílias com maiores recursos financeiros não se ressentem tanto. Além disso, como já referido anteriormente, ter recursos económicos não garante, por si

só, a qualidade da parentalidade, atendendo aos requisitos relacionais e pessoais de uma parentalidade adequada ao bem – estar da criança.

Na figura 5 estão descritos os pré-requisitos operacionais da parentalidade, que contemplam os recursos, a motivação, o conhecimento / compreensão e as oportunidades. Os recursos materiais (dinheiro e bens materiais) permitem assegurar o bem – estar físico através da satisfação das necessidades básicas da criança. As qualidades parentais para o cuidado emocional da criança implicam afectuosidade, estabilidade, habilidades de comunicação e inteligência, bem como competências de controlo. O suporte que os pais possam ter, seja da família alargada, dos vizinhos ou de outros, podem proteger a criança e apoiar os pais nas suas funções, ou seja, quanto maior e melhor for a rede de apoio social, mais possibilidades haverá da criança desenvolver interações de qualidade com os adultos significativos e os pais. Como salientam Barnett e Parker (1998, cit. in Hoghughi, 2004) as interações extra – familiares poderão constituir factores de protecção da criança, indo ao encontro da teoria da aceitação / rejeição parental (PARtheory) preconizada por Rohner, Khaleque e Cournoyer (2008). Estes autores salientam a importância do “outro significativo”, ou seja, aquele com quem a criança pode estabelecer uma relação emocional duradoura, promovendo segurança e aceitação, não sendo necessariamente e/ou apenas as figuras parentais. Em contextos familiares disfuncionais em que a criança esteja exposta a riscos físicos, emocionais e/ou psicológicos, a presença de um irmão mais velho, de avós ou de vizinhos que sejam significativos para a criança poderá revelar-se um factor de protecção para o seu desenvolvimento.

Além dos recursos familiares, importa atender a outros requisitos para uma interacção saudável entre os pais e a criança. O “conhecimento e a compreensão” referem-se às capacidades dos pais reconhecerem as necessidades dos filhos, de identificarem os problemas e de apoiar o desenvolvimento da criança de uma forma activa e adequada.

O conhecimento que os pais tenham sobre o desenvolvimento da criança e o modo como calculam e avaliam os riscos a que a criança se expõe é essencial para uma actuação proactiva. Só assim poderão proceder a uma interpretação adequada dos estados físicos, emocionais, psicológicos da criança e ao reconhecimento do impacto das suas acções sobre a qualidade do ambiente familiar (Wilson & Gottman, 1994, cit. in Hoghughi, 2004).

Os factores antecedentes da “motivação” para a parentalidade são diversificados e complexos, remetendo para a história de vida dos pais e para as contingências actuais (condições sociais, profissionais e económicas). A motivação para a parentalidade, conforme estudo de Franco – Borges & Vaz – Rebelo (2007), refere-se à expressão de desejo, por parte do indivíduo, em ser pai / mãe, tendo as outras verificado que o papel parental tem uma maior significância pessoal do que os papéis profissionais e conjugais junto de jovens adultos. As razões indicadas são a experiência pessoal única associada à parentalidade, a constituição de família, o interesse / gosto pelas crianças e a importância atribuída a “deixar descendência”.

Hoffman e Youngblade (1998, *cit. in* Hoghughi, 2004) destacam 4 papéis que o individuo / sujeito tem que articular e que interferem na motivação para o exercício da parentalidade (*cf.* Figura 6).

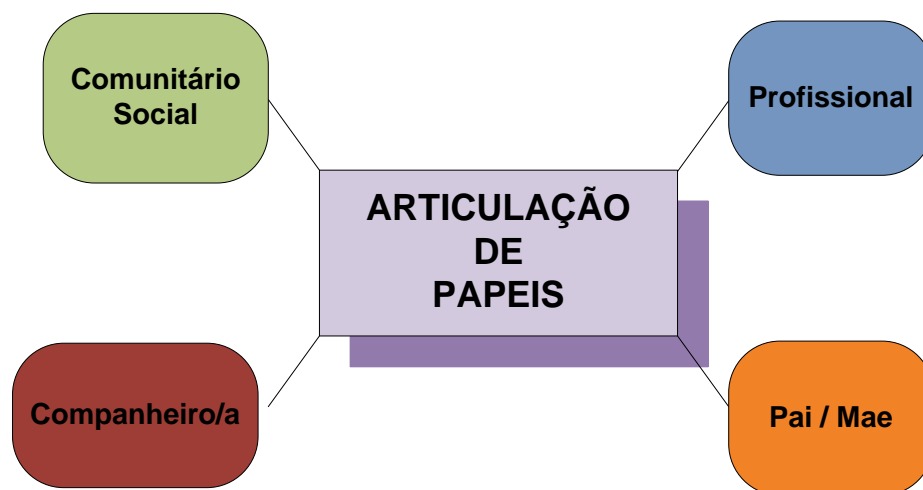


FIGURA 6 – Articulação de papéis por parte do indivíduo / sujeito. (Hoffman & Youngblade 1998 *cit. in* Hoghughi, 2004)

A articulação entre os papéis profissional, companheiro, social e parental está sujeito a conflitos devido à complexidade de compatibilizar a realização de diversos objectivos de vida. A motivação dos indivíduos para a parentalidade é frequentemente conflitual com o seu desejo de emancipação profissional, social e económica que permitirá uma maior realização pessoal. A dificuldade em conciliar os papéis parental e profissional pode afectar a qualidade das interacções com os filhos (falta de tempo,

menor disponibilidade emocional, stress, etc.), acarretando uma sobrecarga física, emocional e económica que afectará o nível de bem-estar dos pais e, conseqüentemente, o bem – estar da criança. A emancipação da mulher provocou mudanças ao nível profissional e social, não se verificando, no entanto, uma mudança na articulação dos papéis, ocorrendo, segundo Hoffman e Youngblade (1998, cit. in Hoghughi, 2004), uma sobrecarga para a mulher, potenciadora de stress no contexto familiar. A gestão das funções associadas aos papéis desempenhados pelo pai e pela mãe é fundamental para o bem – estar da família.

Outro papel relevante é o de companheiro/a, atendendo a que a qualidade da relação amorosa terá impacto na parentalidade, conforme exploraremos em capítulo posterior. Este impacto poderá revelar-se “aditivo” se contribuir para a qualidade afectiva das interacções entre pais e filhos ou, pelo contrário, “subtractivo”, se envolver stress e tensão relacional. Fletcher e colaboradores (1999, cit. in Hoghughi, 2004) chamam a atenção para a forma como pai e mãe se organizam na gestão da educação dos seus filhos, constituindo uma variável da qualidade da parentalidade. Quando o pai e a mãe não chegam a acordo quanto às estratégias educativas há um maior risco de conflitos que se repercutem na qualidade da comunicação intrafamiliar.

Além da conciliação dos papéis a gerir no interior da família, as “oportunidades” constituem uma outra variável da parentalidade, referindo-se ao tempo disponível para se ser pai / mãe.

Verifica-se que cada vez mais crianças recebem precocemente cuidados por parte de instituições ligadas à infância. A qualidade destes serviços será um aspecto muito proeminente no desenvolvimento da criança a todos os níveis, nomeadamente na promoção de oportunidades de igualdade e no esbatimento de diferenças e défices sociais e culturais limitadores do percurso de vida do indivíduo. A qualidade da educação de infância será analisada em capítulo posterior, considerando a sua especificidade como factor de protecção do desenvolvimento da criança e de suporte à parentalidade.

O investimento parental poderá ser analisado segundo diversas dimensões, o que revela a enorme exigência a que os pais são chamados a responder. A relação entre as variáveis envolvidas no exercício da parentalidade não é linear, estando sujeito a um dinamismo idiossincrático que invalida qualquer tentativa de estabelecer caminhos seguros e universais para o bem-estar da família. A afectividade parental constitui um aspecto essencial no desenvolvimento e bem – estar da criança. É indubitável que as

relações positivas são essenciais à construção da criança, atendendo à relevância da percepção de se ser aceite e amado para o bem-estar. A teoria da Aceitação / Rejeição Parental (PARTheory) proposta por Rohner, Khaleque e Cournoyer (2008) procura prever e explicar as origens e consequências da percepção da aceitação / rejeição parental no processo de socialização da criança. É seu objectivo obter resposta a 5 tipos de questões que subjazem a 3 sub-teorias relativas à personalidade, à resolução de problemas e aos sistemas sócio-culturais. A sub-teoria da personalidade pretende responder às seguintes questões: como é que os diferentes sistemas socioculturais e étnicos e o género afectam a percepção de aceitação / rejeição parental? Até que ponto os efeitos da percepção rejeição / aceitação parental se repercutem na idade adulta e velhice. A questão colocada pela sub-teoria da resolução de conflitos / problemas diz respeito ao modo como se desenvolve a resiliência da criança sujeita a experiências de rejeição. Duas questões dão origem à sub-teoria dos sistemas socioculturais: Por que oscilam os pais entre afectuosidade e agressividade (aceitação / rejeição) e até que ponto as crenças religiosas e preferências artísticas tendem a associar-se universalmente à experiência de aceitação parental durante a infância.

Em busca de resposta para este grupo de questões importa, pois, explorar a dimensão afectiva da parentalidade em que todos os seres humanos se revêm, pois todos vivenciaram na sua infância experiências de maior ou menor aceitação por parte dos seus pais (ou figuras equivalentes). A qualidade afectiva é o ponto central desta abordagem, relacionando-se com os comportamentos e atitudes veiculados pelos pais que originam a percepção de aceitação / rejeição parental por parte dos filhos.

Com base no esquema da figura 7, podemos constatar que as atitudes parentais se diferenciam segundo uma vertente de aceitação parental (afectuosidade verbal e física) e outra vertente relacionada com a rejeição parental (indiferença, rejeição e hostilidade). Os pais podem veicular atitudes calorosas, hostis ou de indiferença, sendo percebidas pelos seus filhos a partir das emoções geradas mediante os comportamentos parentais. A cordialidade é manifestada por afectuosidade que se transmite física e verbalmente através de contactos físicos como abraçar, beijar, acarinhar e de verbalizações positivas de apoio e encorajamento da criança. A hostilidade, o ressentimento ou a rejeição (agressividade) traduz-se através de comportamentos que tenham subjacente a intenção de magoar física e/ou emocionalmente (actos de punição como bater, beliscar, atirar coisas, usar gestos inadequados ou verbalizações que pretendem humilhar, gozar, ironizar).

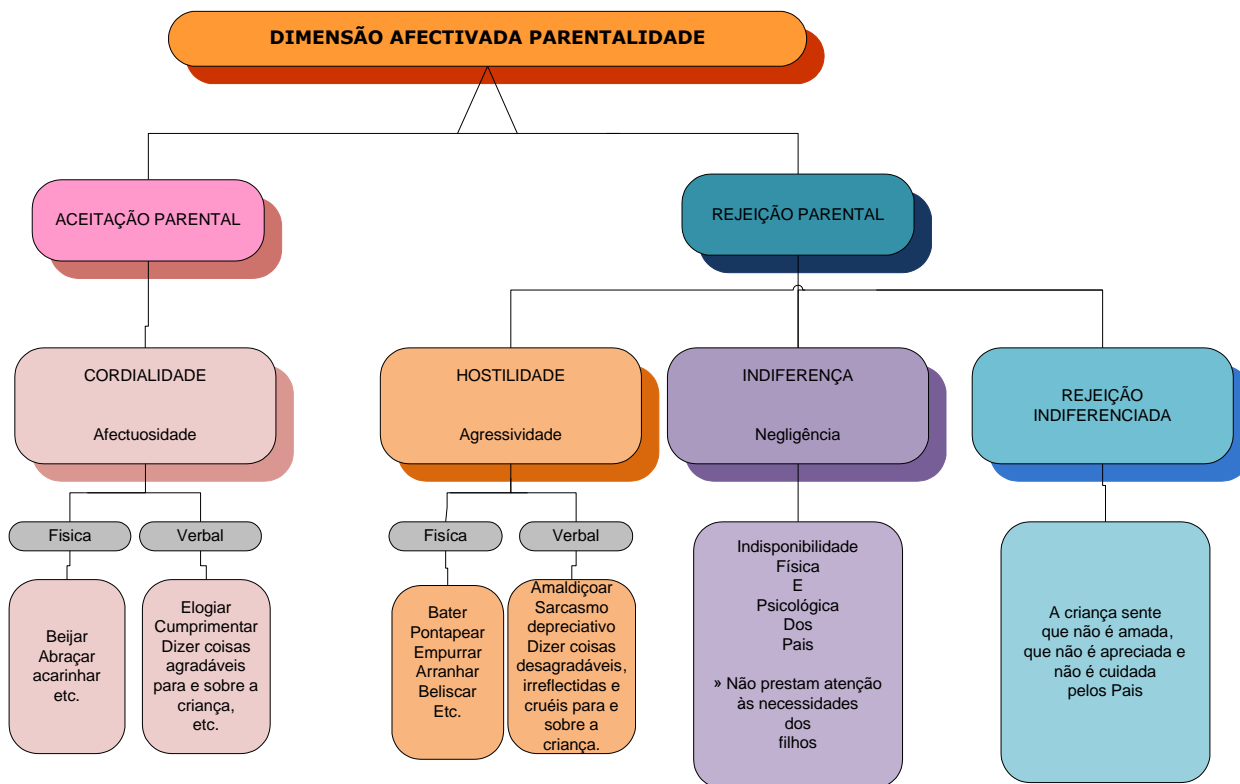


FIGURA 7 - Teoria da Aceitação/Rejeição Parental – PARTheory - Rohner, Khaleque e Cournoyer (2008, p.7).

A indiferença pode ter por base comportamentos de negligência, no entanto os pais podem ser negligentes sem ser indiferentes, utilizando a negligência como expressão de raiva.

Negligenciar consiste não só na falha em assegurar as necessidades físicas e materiais da criança, mas também na falha em apoiar adequadamente as suas necessidades sócio – emocionais. Todos estes comportamentos (reais e/ou percebidos) tendem a desencadear na criança o sentimento de não ser amada ou de rejeição.

Quanto à rejeição, Rohner, Khaleque e Cournoyer (2008) alertam para a tendencial interpretação do senso comum da rejeição como estando associada à má parentalidade, o que envolve juízos de valor. Assim, neste âmbito, o conceito de rejeição pretende descrever comportamentos que levam a criança a não se sentir amada. Mesmo nas famílias mais calorosas ou carinhosas as crianças podem experienciar, ocasionalmente, algumas emoções mais negativas decorrentes de comportamentos mais exaltados por parte dos pais. As variáveis envolvidas no processo de parentalidade são complexas, na medida em que não se pautam por uma relação de causa-efeito, sendo

mediadas pela percepção selectiva de cada um dos intervenientes no sistema de trocas interfamiliar.

A relação entre a percepção da aceitação parental e o ajustamento psicológico da criança, considerando como variáveis mediadoras a idade, o género e a classe social, foi alvo do estudo de Veneziano (2000). Este estudo envolveu 281 famílias de afro-americanos e dos americanos de origem europeia, de uma zona rural, carenciada e bi-racial e pretendeu analisar as percepções da aceitação parental das crianças destas famílias. Verificou-se que a percepção da aceitação materna nas famílias afro-americanas está significativamente relacionada com a classe social, ou seja, as mães afro-americanas de classe mais baixa tendem a ser percebidas pelos filhos como menos aceitantes do que as mães afro-americanas de classe mais elevada. Verificou-se, ainda que a percepção da aceitação paterna e materna varia em função do grupo étnico e que a percepção de aceitação paterna é tão importante quanto a percepção de aceitação materna, explicando variações quanto ao ajustamento psicológico da criança. Destaca-se, deste modo, a importância da percepção da aceitação paterna para o ajustamento psicológico da criança.

Neste sentido, Veneziano e Rohner (1998) procuraram verificar a relação entre o envolvimento do pai e o ajustamento psicológico do adolescente e analisar de que modo é que esta relação é mediada pela percepção de quanto à aceitação/rejeição parental. O estudo realizado com 63 crianças/adolescentes (filhos de 21 pais negros e 37 pais caucasianos) confirmou que apenas a percepção da aceitação paterna estava significativamente relacionada com o ajustamento psicológico da criança. Tanto os pais de raça negra como os pais caucasianos foram percebidos pelos seus filhos como afectuosos. Os filhos referiram frequentemente que eram abraçados pelo pai, que lhes eram dirigidos sorrisos, eram reforçados e aprovados nas suas acções. Também ao nível da expressão verbal, o pai foi considerado afectuoso, cumprimentando, dizendo coisas agradáveis para e sobre os filhos, transmitindo afecto e aceitação de diversas formas. Confirmou-se, assim, que a influência do envolvimento do pai no ajustamento psicológico do seu filho seria mediada pela percepção da aceitação parenta.

A percepção da aceitação / rejeição paterna é a questão central de investigação do International Father Acceptance – Rejection Project (IFARP) desenvolvida por Ronald e Nancy Rohner (Veneziano, 2008). Neste projecto a questão central gira em torno da importância da figura paterna para o desenvolvimento da criança. O *poder* e *prestígio* paterno e materno e o envolvimento diário dos pais com os filhos constituíram

os mediadores do impacto do pai. Rohner (2008) define *poder* como a capacidade do indivíduo de influenciar as opiniões e os comportamentos dos outros. Quanto maior for esta capacidade, maior será o seu poder interpessoal, que se distingue da *autoridade*. A *autoridade* refere-se a um poder institucionalizado, onde são exercidos direitos sobre a acção de um grupo ou de um indivíduo, sendo válido o uso de sanções coercivas. A autoridade está normalmente associada ao *status*, decorrente de uma determinada posição social. O *prestígio* está relacionado com a aprovação social de um indivíduo, baseada na admiração, estima, respeito e reconhecimento. Homans (1961, cit. in Rohner, 2008) distingue o *prestígio* de alguém de quem se “gosta”, apesar de se verificar alguma ambiguidade nesta distinção. *Poder* e *prestígio* tendem a estar associados, uma vez que indivíduos com elevado *poder* interpessoal tendem a ser indivíduos com elevado *prestígio*. A distribuição do *poder* e do *prestígio* das figuras parentais no interior da família tende a ser variável. O elemento da família, pai ou mãe, que detém elevados níveis de *poder* e *prestígio* tende a desempenhar um papel de líder.

Target e Fonagy (2002) salienta “*Nothing can be said about “the father” in general. Something can be said about a particular father conjoined with a particular mother and about an absent father only in relation to the qualities of the mother*” (p.45). A relevância concedida ao papel do pai nas últimas décadas decorre da sua pertinência para o desenvolvimento da criança, podendo fazer a diferença na estrutura familiar. Winnicott (1968, cit. in Target & Fonagy, 2002) considera que “*Good enough mothering*” incluía o pai, embora saliente que a descrição da atitude de cuidar dos bebés imponha o conceito maternal. O termo paternal surge posteriormente, embora o papel do pai seja perspectivado em função do apoio à mãe, providenciando um ambiente adequado. Nesta perspectiva, o pai quase não seria conhecido pelo bebé, que estaria na dependência da mãe. Com o crescimento verifica-se uma descentralização da mãe, favorecendo um maior envolvimento do pai na interacção com a criança. O papel mais directo do pai tem sido alvo de maior atenção, reconhecendo-se a sua importância como figura de ajustamento ao mundo exterior da criança (Muir, 1989, cit. in Target & Fonagy, 2002).

Sirridge (2001) salienta que as mudanças no papel do pai implicam o aumento da sua disponibilidade para a paternidade, alteração do seu estilo comunicacional e da modalidade de orientar os filhos, exigindo maior sensibilidade nas interacções pai – filho. O legado do pai assenta na transmissão de características modelares como a força, virilidade, coragem, tenacidade, firmeza. Nos anos 90 reinventou-se a paternidade a

partir da definição de novos papéis que reflectam as necessidades da criança na actualidade.

Em síntese, as interacções entre pais e filhos é passível de ser analisada em função de indicadores que permitam verificar se as crianças se sentem aceites, amadas, acarinhadas ou se, pelo contrário, se sentem rejeitadas. Assim, o modo como os pais interagem com os filhos, como comunicam ou como brincam podem ser preditores dos sentimentos de aceitação ou rejeição por parte dos filhos. A qualidade da parentalidade passa, pois, pela qualidade da comunicação, das actividades e do tempo que os pais investem nos seus filhos.

1.1. TAREFAS FAMILIARES E DISTRIBUIÇÃO DOS PAPÉIS

A forma como pais e filhos se relacionam constitui um aspecto relevante, atendendo a que as modalidades deste relacionamento transmitem atitudes cuja compreensão permitirá analisar o nível de investimento dos pais nos filhos, o qual se irá repercutir na satisfação dos pais nestas interacções. Compreender como a família se organiza (dinâmicas e sistemas de trocas) permite uma compreensão holística dos efeitos mútuos que ocorrem no microssistema familiar.

As rotinas da família referem-se ao modo como a família se organiza em torno do grande desafio que é conciliar os interesses, gostos e necessidades dos seus elementos. Fiese e Winter (2008) salientam que as práticas da família se apresentam como rotinas, o que permite alguma previsibilidade e, conseqüentemente, segurança. Cada família tem o seu próprio padrão de rotina, diferenciando-se este dos hábitos na medida em que obedece a uma organização deliberada. O estabelecimento das rotinas familiares permite actuar no sentido de promover o bem-estar de todos, garantindo um ambiente seguro, protector sob o ponto de vista físico e emocional e potenciando a percepção de auto-eficácia pessoal e dos sentimentos de pertença. As próprias práticas parentais são influenciadas pelas rotinas, pois a organização das actividades e do tempo (alimentação, higiene, descanso) sustenta a estruturação dos hábitos da criança e os procedimentos reguladores por parte dos pais. Quanto mais estruturada for a rotina, maior a previsibilidade do comportamento de cada elemento, facilitando a adequação

das respostas de cada um e, conseqüentemente, o sentimento de auto – regulação. São múltiplos os aspectos da interacção familiar que contribuem para o funcionamento mais ou menos saudável da família, nomeadamente as modalidades de comunicação, de resolução dos problemas e de apoio às necessidades emocionais de cada um. A valência mais ou menos positiva das interacções familiares poderá, assim, constituir um factor de protecção ou de risco, atendendo ao seu potencial para assegurar as funções vitais de segurança, suporte e bem-estar mútuo.

Fiese & Winter (2008) apontam os seguintes aspectos que interferem na qualidade das interacções familiares: nível de comunicação, conflitos interpessoais, stress, contexto cultural e ambivalência nos comportamentos. Bornstein (2002) consideram a interacção parental como a base para as primeiras experiências de vida da criança, referindo que a forma como a cuidam tem impacto no seu desenvolvimento. Bruner (1983, cit. in op cit.) identificou e denominou as estratégias utilizadas pelos pais como “andaimes” (*scaffolds*) - (comparando tal processo à construção de um edifício em que os andaimes apoiam a acção de edificação), considerando que alguns se revelam mais eficazes do que outros, sendo usados temporariamente para ajudar a criança no seu desenvolvimento. Esta concepção aproxima-se da de Vygotsky (1978, cit. in Bornstein 2002), que enfatiza a importância do suporte do outro no desenvolvimento cognitivo através da conceptualização da “*Zona de Desenvolvimento Proximal*”.

Segundo Cruz (1992), é através da brincadeira que a criança vai progredindo nas suas aprendizagens, ampliando a sua auto-estima a partir da adequação das estratégias de resolução de problemas. O impacto da televisão tem sido objecto de diversos estudos, como os revistos por Honig (1983, cit. in op cit), que confirmam o aumento do comportamento agressivo por parte da criança quando exposta a conteúdos televisivos violentos e salientam o benefício dos conteúdos centrados na amizade, partilha e cooperação, os quais são geradores de maiores níveis de persistência, tolerância e auto – controlo. A escolha dos programas de televisão caberá aos pais que têm, neste ponto, uma enorme responsabilidade, pois os programas a que os filhos são expostos afectam a sua percepção e estruturação do mundo. Honig confirma ainda que as crianças usufruem melhor dos benefícios da TV se partilharem com os pais o seu visionamento, os quais poderão esclarecer ideias e conceitos de difícil compreensão, aumentando, assim, a comunicação com os filhos. A leitura de histórias é outra actividade com impacto no desenvolvimento da criança, especialmente se for realizada num ambiente agradável que potencie o interesse pela leitura.

Williamson (1991, cit in Cruz, 1992) refere a vantagem da criança se familiarizar com a leitura de histórias através da relação que se estabelece entre o gosto pela leitura e a aprendizagem do seu conteúdo. A oportunidade para a criança recontar as histórias, verbalizar e explorar os seus conteúdos de diversas formas (dramatização, expressão plástica, visitas de estudo) aumentará as suas competências pessoais e sociais. Confirma-se ainda a relação entre a leitura de histórias e a aprendizagem da leitura (Schicedanz, 1978, cit. in Cruz, 1992), na medida em que os pais têm um papel fundamental como modelos promotores da relação da criança com a leitura. Não só as crianças tenderão a imitar os pais como o contacto gradual com a leitura promoverá o seu interesse e a percepção da sua instrumentalidade para a compreensão de o mundo que a rodeia.

Segundo Leaper (2002), as modalidades das interações entre pais e filhos poderão assentar predominantemente na estimulação física ou cognitiva da criança, através da utilização de brinquedos ou objectos como mediadores (desportos, jogos de vários tipos que envolvam raciocínio, concentração ou actividade psicomotora). Alguns estudos apontam o predomínio do investimento paterno nas brincadeiras com o filho, explicado em função da maior responsabilização da mãe pelas tarefas domésticas. Verifica-se igualmente que o pai se envolve mais em brincadeiras de estimulação física, enquanto a mãe se envolve mais em brincadeiras de estimulação cognitiva ou didácticas, através da mediação de brinquedos (Lamb & Oppenheim, 1989, cit in Leaper, 2002). O autor alerta ainda para a estereotipagem dos brinquedos e das próprias actividades em função do género da criança, sendo esta desde cedo confrontada com brinquedos culturalmente considerados adequados ao seu género, bem como condicionada a participar em brincadeiras específicas. Deste modo, começa a envolver-se e a assumir atitudes nas interações conforme lhe são propostas, como confirma o estudo de Fagot (1984, cit. in Leaper, 2002), que constata que a criança tende a assumir um papel concordante com o seu género nas interações com os adultos. As actividades de motricidade verificam-se mais frequentemente nas interações entre o pai e o filho do que nas interações com a filha, constatando-se que os rapazes tendem a manifestar uma preferência por brinquedos associados ao género mais cedo do que as raparigas, mantendo-a durante mais tempo.

O jogo dramático potencia a aquisição e a prática de papéis sociais, essenciais ao desenvolvimento socioemocional e relacional da criança. A dramatização de, por exemplo, estar a cozinhar ou a arrumar a casa, é acompanhada pela verbalização e

interacção com o real, aperfeiçoando as suas competências linguísticas e organizando os seus esquemas de cognição e de criatividade. Assim, a dramatização permite a aprendizagem de resolução de problemas de adequação dos comportamentos a diferentes contextos e de como interagir positivamente com os pais, através da simulação da vivência das rotinas da família.

As “tarefas domésticas” inerentes ao contexto familiar, segundo Leaper (2002), são actividades em que a criança também se envolve, sendo importantes para a socialização do género. Ou seja, é nesta interacção subjacente às tarefas da família que a criança vai interiorizando as tarefas associadas à mãe e ao pai, adquirindo gradualmente procedimentos de identidade com o que observa. Há vários factores a influenciar a implementação destas tarefas, entre elas o tamanho da família, a profissão dos pais, o nível socioeconómico e o estatuto marital. Gardner e LaBreque (1996, cit. in Leaper, 2002) referem que os filhos de mães que trabalham fora de casa tendem a não interiorizar tanto as tarefas domésticas em função do género relativamente aos filhos de mães domésticas que, diariamente, assumem as funções domésticas.

Elmer e Hall (1994, cit. in Leaper, 2002) consideram que o envolvimento da criança nas tarefas familiares contribui para a responsabilização da assunção de papéis, sendo modelados pelos papéis desempenhados pelos progenitores.

2 – ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS

2.1. PROCESSOS COGNITIVOS E AFECTIVOS PARENTAIS

Os filhos geram, nos pais, de um modo geral, sentimentos contraditórios de felicidade e angústia, pois tanto são motivo de orgulho e de admiração como são uma fonte de problemas e de preocupação. O desafio da parentalidade coloca problemas novos, muitos dos quais os pais não estão suficientemente preparados para enfrentar com a serenidade desejável. As linhas orientadoras da acção parental são influenciadas pelo passado, conduzindo à mimetização da educação recebida ou à sua negação. Assim, a “herança / memórias dos pais, boas ou más, tendem a reflectir-se na educação dos futuros filhos. Até que ponto as nossas crianças e jovens interiorizam os valores, atitudes, concepções e comportamentos dos seus pais? Esta questão remete para a eficácia das estratégias educativas parentais, que mobilizam processos cognitivos e afectivos.

Atendendo aos processos cognitivos parentais, as ideias e concepções que os pais têm sobre os filhos (crenças) têm sofrido alterações ao longo dos tempos, acompanhando a evolução da conceptualização dominante da infância, verificando-se actualmente uma valorização social dos direitos e interesses da criança. A conceptualização das ideias parentais, ou seja, dos conteúdos e qualidade das cognições parentais, apresenta-se como uma área de difícil estudo por exigir uma perspectiva abrangente e complexa. A maioria dos estudos contempla apenas uma dimensão ou um aspecto particular, deixando sem resposta questões decorrentes de uma abordagem mais holística sobre os processos cognitivos parentais.

Cruz (2005) refere alguns estudos que concluem que a informação que os pais possuem sobre o desenvolvimento da criança influencia a organização do quotidiano, nomeadamente a partir de um conjunto de crenças, embora a intuição desempenhe igualmente um papel relevante (Sigel & McGillicuddy – De Lisi (1982; McGillicuddy – De Lisi & Sigel, 1995, cit. in op cit.).

Rodrigo e Palacios (1998) entendem que as ideias dos pais são estruturas prévias, com base nas quais reagem ao meio envolvente, definindo este processo como *modelo guia*. A abordagem assente na perspectiva do processamento da informação considera que este processamento ocorre de forma espontânea, irreflectida e inconsciente. As ideias dos pais são então concebidas como variáveis cognitivas que abarcam os valores e as normas sociais mediadoras da percepção dos comportamentos da criança e das respostas parentais, segundo um processo *mediacional*. Segundo os *modelos mediacionais*, os processos cognitivos parentais são perspectivados como mediadores entre a situação educativa e a resposta comportamental parental. Assim, na avaliação da conduta dos filhos, os pais agiriam a partir do processamento e interpretação da informação recolhida. Os sentimentos desencadeados na situação educativa estariam na origem da estratégia adoptada pelos pais. No caso dos *modelos guia*, os pais construiriam as suas concepções de educação e de desenvolvimento da criança com base nas suas experiências prévias.

As ideias parentais integram as atitudes, valores, objectivos e crenças sobre a criança e as acções educativas. Relativamente à qualidade das ideias parentais, esta poderá ser avaliada a partir da consideração de alguns critérios relativos à acuidade, à diferenciação, ao acordo ou significado partilhado, à consciencialização, à intensidade e à estrutura ou conexão (Cruz, 2005).

Relativamente aos determinantes das ideias parentais, destacam-se as características das crianças (sexo, idade, temperamento) e as características dos pais (nível intelectual, idade, género pai/mãe).

Os processos afectivos dos pais referem-se ao domínio emocional das interacções entre pais e filhos, que podem revelar-se conflituosas ou harmoniosas. As emoções parentais, segundo Cruz (2005), são indicadoras da qualidade do ambiente familiar, sendo essenciais para a regulação do comportamento humano. Os padrões sociais são reguladores da adequação dos comportamentos das crianças, estando o comportamento parental sujeito ao julgamento social, o que influencia as práticas parentais. Segundo Goodnow e Collins (1990, cit. in op cit.), a afectividade integra os estados de humor, os desejos e as preferências dos sujeitos. O modelo das meta – emoções proposto por Gottman, Katz e Hooven (1997 cit. in Cruz, 2005) pressupõe uma reflexão sobre as emoções parentais.

A meta emoção refere-se a uma análise, por parte dos pais, dos sentimentos e emoções sentidos, levando-os à consciencialização das suas emoções, das emoções dos

filhos e da abordagem educativa privilegiada. Segundo os autores citados, haveria cinco componentes associadas à abordagem educativa: 1) consciência das emoções, pessoais e dos filhos, de baixa intensidade; 2) reconhecer nas emoções da criança uma oportunidade de convivência e de aprendizagem; 3) reconhecer e validar as emoções da criança; 4) apoiar a criança na identificação dos seus estados emocionais; 5) abordar as situações que despoletam as emoções e definir limites, objectivos e estratégias para a gestão dos estados emocionais da criança.

Gottmann e colaboradores (1997, cit. in Cruz, 2005) propõem três dimensões das atitudes afectivas parentais: depreciativa, afectuosa e de suporte / elogio (cf. Fig. 8). Assim, na interacção pais – filhos, estes autores, verificaram que os pais que actuam segundo a dimensão suporte / elogio respeitam os seguintes requisitos: respeito pelo ritmo da criança, apoio à estruturação da tarefa, manifestação de aprovação e apoio à realização.

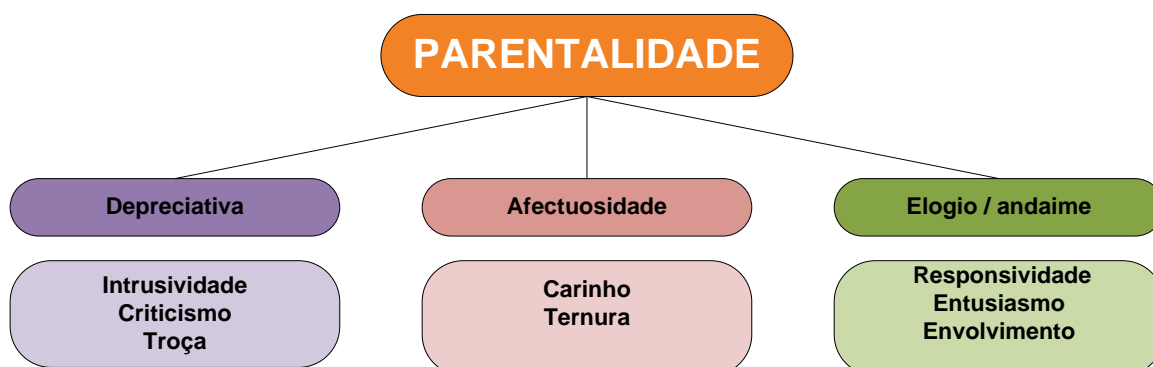


FIGURA 8 – Atitudes Parentais (Gottman & Colaboradores, 1997)

A atitude de “andaime” (suporte) revela-se associada ao afecto positivo (Baumrind, 1989, cit. in Cruz, 2005), à responsividade e ao envolvimento (Main, Kaplan & Cassidy, cit. in Cruz, 2005), sendo favorável ao desenvolvimento sócio – emocional da criança, por possibilitar experiências emocionais positivas, conducentes à identificação, gestão e implementação de estratégias de resolução de conflitos.

Como destacam Gottman, Katz e Hooven (1996, cit. in Cruz, 2005), as crianças sentir-se-ão mais competentes do ponto de vista social se os pais interagirem de modo positivo ao nível emocional, partilhando e explorando os estados emocionais e exercitando as competências para os gerir.

Este processo de meta – emoção revela-se essencial na abordagem dos aspectos afectivos da parentalidade. Na interacção com os filhos, todas as aprendizagens que se pretendam promover são mediadas pela interacção relacional, envolvendo emoções que decorrem da partilha de experiências.

A dimensão afectiva da parentalidade não tem sido suficientemente aprofundada, emergindo na maioria dos estudos como uma dimensão implícita, onde os processos cognitivos são sobrevalorizados. Socialmente verifica-se uma tendência para valorizar as capacidades cognitivas dos indivíduos em detrimento da sua emocionalidade. A criança é “pressionada” para desenvolver as suas competências cognitivas quer em contexto familiar, quer em contexto escolar. Sem desvalorizar a relevância das competências cognitivas, tem vindo a constatar-se que as competências socioemocionais são igualmente essenciais ao desenvolvimento e ao bem-estar da criança, o que tem conduzido os contextos educativos a valorizar mais esta componente.

Na idade pré-escolar, com base nas Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), o desenvolvimento e a aprendizagem são considerados aspectos indissociáveis em que deve ser potenciado o desenvolvimento global da criança (físico, cognitivo, emocional, psicológico e social). Entre os objectivos da educação pré – escolar, salientam-se a promoção do desenvolvimento pessoal e social (e não apenas cognitivo), a inserção da criança em grupos diversos respeitando a pluralidade das culturas, igualdade de oportunidades no acesso à escola, estimular o desenvolvimento global da criança respeitando as suas diferenças e estimulando aprendizagens significativas.

Assim, de acordo com Webster – Stratton e Reid (2004), o desenvolvimento socioemocional da criança tem vindo a ser reconhecido como uma dimensão indispensável do desenvolvimento global. Considerando as características das crianças em idade pré – escolar e todas as mudanças que ocorrem neste período, importa adequar procedimentos e estratégias que potenciem nas crianças competências de interacção positivas e habilidades para gerir as suas emoções e estabelecer relações de amizade, como pré-requisitos para o seu bem-estar e sucesso escolar e académico.

Actualmente regista-se um aumento de comportamentos disruptivos, de oposição, entre outros, nas nossas escolas, revelando-se urgente intervir nas situações em que os comportamentos já existem mas, também, promover programas de prevenção nas idades mais precoces, nomeadamente na idade pré – escolar. Sem intervenção precoce ao nível dos problemas comportamentais, sociais e emocionais, propicia-se o aumento dos factores de risco de uma escalada de problemas sociais e académicos (absentismo, retenção escolar, comportamento anti – social). A prevenção em idades mais precoces, em que o comportamento é mais maleável, poderá interromper percursos de problemas de conduta e posterior delinquência e insucesso académico. Tal prevenção e intervenção poderá ser sustentada e fundamentada em programas como o “Anos Incríveis” (Incredible Years), que oferecem oportunidades de treino para pais, professores/educadores e crianças (*cf.* Capítulo 6).

Em síntese, importa salientar que se deve ter em consideração as relações que a criança vivencia em contexto familiar, educativo e social, dependendo o seu bem – estar da harmonização entre estes três níveis do contexto. Além da intervenção ao nível de programas dirigidos aos pais, importa salientar a existência de programas dirigidos aos professores, tendo como objectivo desenvolver competências de intervenção junto da criança em contexto educativo.

2.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS

No sentido de aprofundar a importância das práticas educativas parentais no desenvolvimento da criança, foram realizados diversos estudos ao longo das últimas décadas. Costa (2005) procede a uma revisão dos estudos realizados em Portugal. Vaz-Serra, Firmino e Matos (1987, cit. in Costa, 2005) centraram os seus estudos em aspectos relacionados com a relação pais-filhos, tendo considerado o género dos pais, o género dos filhos, a relação mãe-pai e filho-progenitor, e as características individuais da criança. Concluíram que as relações aversivas com os pais estão significativamente relacionadas com a percepção da vida como controlada por factores exteriores. A mãe apresenta-se como a figura parental mais decisiva para o *locus* de controlo. Veiga (1988, cit. in Costa, 2005) realizou um estudo sobre a relação existente entre a

percepção da mãe (autoritária ou compreensiva) e o auto conceito geral e académico. Pretendeu ainda verificar de que modo os alunos com diferentes rendimentos escolares se diferenciam no autoconceito. Concluiu que altos níveis de interacção pais-filhos estão relacionados com altos níveis de auto conceito. No entanto, a associação entre o auto conceito e o rendimento escolar revelou-se ténue. Borges (1992 cit. in Costa, 2005) desenvolveu um estudo com pais de alunos de duas turmas do 9º ano de escolaridade, uma sem reprovações no percurso escolar e outra com historial de reprovações. Os resultados obtidos indicam que o grau de consonância das respostas do casal é maior entre os sujeitos da turma com ausência de reprovações, apontando para a importância do acordo das atitudes e práticas parentais para o sucesso académico.

Barros (1992, cit. in Costa, 2005) apresenta uma perspectiva desenvolvimental das crenças dos pais e sintetiza os principais procedimentos de treino e aconselhamento parental. Na sequência do seu estudo, propõe uma abordagem alternativa assente numa abordagem construtivista, possibilitando o desenvolvimento de crenças parentais que suportem práticas educativas eficazes. Gonçalves (1992, cit. in Costa, 2005) descreve (numa abordagem clínica) a génese da patologia mental infantil a partir das relações parentais, salientando as diferentes fases de desenvolvimento da criança e chama a atenção para as “atitudes” e “contra-atitudes” dos pais na interacção com os filhos. Machado e Morgado (1992, cit. in Costa, 2005) destacam a complexidade do sistema familiar e do seu impacto no desenvolvimento da criança, concluindo que o ambiente em que a criança está inserida e as suas especificidades justificam a necessidade de estruturar a intervenção em função do ecossistema familiar.

Importa diferenciar práticas educativas de estilos educativos parentais, sendo as primeiras estratégias que visam minimizar a manifestação de comportamentos inadequados ou promover comportamentos correctos, enquanto os estilos educativos se referem ao conjunto de atitudes manifestadas pelos progenitores, sendo mais amplos por incluírem as práticas disciplinares e outros aspectos da interacção entre pais e filhos, tais como as ideias e a expressão de afecto (Rodrigues, 2008).

As práticas disciplinares dizem respeito “ (...) aos métodos de ensino de carácter, auto – controlo e comportamento aceitável para as crianças” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.368). Podem ser consideradas as técnicas de afirmação de poder, retirada de afecto, a indução e o uso combinado destas. As primeiras integram a punição física e não física, baseando-se na afirmação do poder parental e recorrendo à imposição da autoridade como forma de moldar o comportamento da criança. A desaprovação,

ridicularização, isolamento e a ignorância da criança caracterizam as técnicas de retirada de afecto que, pelo facto de se basearem no uso do poder parental, são muitas vezes incluídas nas técnicas de afirmação do poder. As técnicas indutivas são não punitivas, procurando explicar à criança a importância e fundamento das regras, as consequências das transgressões e apontar comportamentos alternativos. O uso combinado de técnicas disciplinares pressupõe a utilização alternada de algumas das técnicas referidas de acordo com a percepção da sua eficácia por parte dos pais e atendendo ao contexto específico em que ocorre o comportamento inadequado dos filhos. (Rodrigues, 2008).

A estabilidade das regras é afectada por diversas variáveis e nem sempre os pais conseguem defini-las ou implementá-las com a devida adequação. O desacordo entre pai e mãe quanto às regras constitui um destabilizador de que pode resultar uma divergência com impacto no comportamento da criança. Se esta se culpabilizar / responsabilizar pela discussão entre os pais, o impacto será agravado pela geração de insegurança acrescida. O próprio sofrimento e angústia dos pais ao fazerem cumprir as regras pode afectar a estabilidade do comportamento da criança, podendo resultar na percepção de onipotência, por parte da criança, conduzindo-a a manipular e submeter os pais à sua vontade. Os pais educados em ambientes de elevada severidade e intolerância tendem a praticar o extremo oposto destas práticas, o da tolerância total ou permissividade que, com elevada probabilidade, desencadeará igualmente na criança uma postura de domínio, controle e manipulação dos seus progenitores. Por outro lado, as práticas parentais assentes em regras inquestionáveis e imutáveis, aplicadas de forma intransigente e com um cariz de obrigatoriedade, submissão total e sem espaço para negociação (assente no poder dos progenitores, que não abdicam dessa prerrogativa), acarretam igualmente efeitos negativos sobre a criança (Martinez, 1993).

Nos finais dos anos 60, Baumrind definiu três estilos educativos parentais associados a padrões diferenciais de comportamento e de desenvolvimento por parte das crianças. O estilo “autoritário” pressupõe que os pais “*valorizam o controlo e a obediência inquestionável*” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.370), a partir do uso do poder de decisão e da exigência de respeito “*pela ordem e pela autoridade. Os castigos são automáticos quando a norma é infringida (...). Estes pais controladores, pouco calorosos e muito punitivos, tendem a produzir filhos descontentes, inseguros, submissos ou revoltados*” (Oliveira, 1994, p.88). Por outro lado, os pais “permissivos” acreditam que não devem interferir no desenvolvimento natural das crianças, evitando estratégias punitivas que consideram poderem ser prejudiciais. São geralmente

calorosos, não controladores e não exigentes. As crianças educadas segundo estas duas atitudes extremas tendem a revelar menos competências sociais, imaturidade e pouca autonomia, conducentes a possíveis problemas de conduta durante a adolescência, tais como a toxicod dependência (Rodrigues, 2008). Os progenitores que fazem uso de um estilo “autoritativo/autorizado” orientam os filhos de modo mais equilibrado, favorecendo a internalização das normas parentais. O diálogo é a base da relação e o respeito pelo cumprimento das regras é exigido, embora de forma flexível e negociável por ambas as partes. A autonomia é implementada e a criança é incentivada a exprimir os seus sentimentos e desejos. Os pais *“são controladores mas também calorosos, exigem correspondência e disciplina, mas são suficientemente compreensivos, levando os filhos à autoconfiança, à segurança e à maturidade”* (Oliveira, 1994, p.88). Neste estilo educativo é respeitada a individualidade da criança e são promovidos os valores sociais, sendo consideradas as *“decisões, interesses, opiniões e personalidade destas”* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.370).

Atendendo ao impacto dos estilos educativos parentais em diferentes áreas do desenvolvimento da criança e do adolescente, vários estudos procuraram analisar tal impacto ao nível das competências sociais, do desempenho escolar, do desenvolvimento psicossocial e dos problemas de conduta. Na sequência dos estudos de Baumrind, tem-se vindo a constatar que os filhos de pais que utilizam o estilo “autoritativo/autorizado”, *“são socialmente mais competentes e esta característica tende a manifestar-se nos primeiros anos de vida e a manter-se durante a adolescência e a idade adulta”* (Rodrigues, 2008, p.18). Pelo contrário, os estilos educativos autoritários e permissivos revelaram-se associados a condutas agressivas por parte dos filhos devido à ausência de reforços do comportamento pró – social e das competências de resolução de problemas e à ausência de punição adequada e eficaz dos comportamentos anti-sociais.

Podemos então concluir que as condutas parentais autoritárias e permissivas assentam em débeis competências educativas e revelam uma eficácia reduzida relativamente à aprendizagem e resolução de problemas, além de debilitarem os laços afectivos através do uso de uma disciplina inadequada e intolerante. *Os processos utilizados pelos pais e pelas crianças para resolver conflitos podem, então, ser mais importantes do que os resultados específicos. (...) O resultado não é uma criança que actua como os pais, mas um indivíduo único que, embora aceitando um conjunto de valores fundamentais necessários ao funcionamento social, é livre para estabelecer*

variações a partir destes valores ou para os aplicar à sua própria maneira. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.373).

Assim, as consequências dos comportamentos parentais desajustados afectam diversas áreas da vida da criança. O baixo nível de bem-estar da criança poderá afectar negativamente o desempenho académico, a auto – estima e as relações interpessoais com os pares. O impacto dos estilos parentais no desempenho académico dos filhos tem despertado o interesse dos investigadores. O estilo autoritativo apresenta *“um nível elevado de segurança emocional, que dá aos filhos um sentido de conforto e independência, importantes para o sucesso escolar”* (Rodrigues, 2008, p.21).

O facto deste estilo educativo assentar na explicação das acções aos filhos, permite-lhes assimilar noções de responsabilidade e compreensão dos valores, expectativas e objectivos dos progenitores. Atendendo à bidireccionalidade do relacionamento entre pais e filhos, as crianças adquirem competências de relacionamento interpessoal, incrementando as suas competências sociais. *“As crianças mais amadas tornam-se mais tolerantes para com as outras pessoas, as mais compreensivas e as quais mais tendência apresentam para mostrar preocupação activa com os outros”* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.373).

A descrição destes padrões educativos parentais não contempla, porém, a diversidade de gradientes que caracterizam cada relação específica entre pais e filhos. As famílias não funcionam segundo estilos educativos “puros”, apesar da prevalência de um ou outro tipo, ou seja, há pais do tipo “autoritativo/autorizado” que, pontualmente, podem fazer uso de comportamentos mais permissivos ou autoritários e pais autoritários que são pontualmente mais tolerantes, bem como pais permissivos que, uma vez por outra, adoptam uma postura mais firme. Deste modo, o importante será reter a ideia de que o plano de actuação que se tem demonstrado mais adequado é o estilo “autoritativo/autorizado” por apresentar um equilíbrio entre *“a capacidade de respostas e exigências (...) Os filhos aprendem a comportar-se pela positiva (obtenção de sucesso) enquanto os filhos de pais autoritários se comportam prevalentemente pela negativa (evitar o fracasso) ”* (Oliveira, 1994, p.89). No entanto, tal não significa que este tipo de actuação esteja sempre presente em todas as situações, mas que é predominante.

Taborda – Simões e Lima (2001) procederam a uma investigação das fontes de influência e de formação destas atitudes educativas parentais (educação recebida na infância; experiência com os filhos; relação com o cônjuge, contacto com profissionais

de saúde; experiência dos amigos; consulta de literatura especializada; características apresentadas pelos próprios filhos) e do impacto destas fontes no relacionamento com os filhos. O estudo integrou uma amostra de 232 sujeitos, tendo sido os dados recolhidos através de questionários composto por três escalas. Concluiu-se que as concepções parentais (na origem das práticas) são influenciadas pela perspectiva desenvolvimentista, revelando-se permeáveis à perspectiva de crise (na adolescência). Confirma-se que grande parte dos pais reconhece as etapas da adolescência e tende a compreender o impacto destas características no comportamento do/a filho/a. Verifica-se a existência de uma relação entre as ideias dos pais sobre a adolescência e as práticas educativas associadas à autonomia. Importa, pois, contemplar estas associações nas intervenções dirigidas a pais.

A dimensão afectiva do comportamento parental contempla os conceitos de *responsividade* e *sensitividade* (estudos de Baumrind), sendo consideradas por Grusec e Lytton (1988, cit. in Cruz, 2005) mais associados às atitudes do que às práticas educativas. Assim, a distinção entre controlo autoritário e controlo firme residiria no tipo de controlo: o primeiro refere-se a um controlo psicológico (Shaefer 1965, cit. in Cruz, 2005) associado ao medo, à submissão e à passividade da criança. A utilização do reforço negativo e da punição (Baumrind, 1973 cit. in op cit) no quadro do padrão de controlo parental não é necessariamente um procedimento negativo ou prejudicial se a sua aplicação respeitar os requisitos de contingência ao comportamento da criança e de manutenção de uma relação afectuosa. A formação de tipologias acerca das práticas parentais e familiares fundamenta-se em variáveis estatísticas e dimensões factoriais que assumem, posteriormente, significação (Cruz, 2005). Assim, para uma melhor compreensão do impacto da parentalidade sobre o desenvolvimento da criança, Okagaki (2001, cit. in op,cit) defende uma “leitura” global das práticas educativas parentais, de forma a contextualiza-las no interior das atitudes parentais.

A abordagem tipológica é, assim, criticada pela ausência de uma clarificação dos processos envolvidos na relação entre as acções parentais e as acções da criança. Já anteriormente referida, a distinção entre as práticas e os estilos educativos reveste-se de alguma importância para Darling e Steinberg (1993 cit. in op cit.), que definem as primeiras a partir dos conteúdos e da frequência dos comportamentos, enquanto os estilos são conceptualizados a partir da qualidade das interacções, remetendo para as atitudes que incluem as práticas e, como tal, tendo um âmbito mais lato.

Estudos sobre as crenças parentais e sobre a relação entre o sistema de crenças dos pais e o desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo dos filhos foram desenvolvidos por vários autores (Miller, 1988;Palácios, 1990, cit. in Barros & Santos, 2006). De um modo geral, estes estudos consideram que o diagnóstico das problemáticas para a intervenção dirigida aos pais deve concentrar-se nas atitudes educativas destes, nos seus sentimentos e, principalmente, nos seus pensamentos, interpretação, criação e transformação de significados, partindo de uma perspectiva de cognição social em que o grupo social e experiência têm relevância na definição das crenças parentais.

Barros e Santos (2006) apresentam uma perspectiva centrada no desenvolvimento sócio-cognitivo dos pais, em que são valorizadas as significações parentais como “ (...) *construções pessoais, produto duma actividade individual e continua de interpretação, construção e transformação de significados*” (Brooks, 1981; Upshur, 1988, cit in. Barros & Santos, 2006, p.99). As autoras consideram que os pais com maiores níveis de desenvolvimento sócio cognitivo apresentam maior abrangência de significações que estruturam as suas atitudes educacionais, recorrendo a abordagens mais aglutinadoras para interpretar e compreender o comportamento e o desenvolvimento dos seus filhos. Destacam duas conceptualizações de desenvolvimento parental: modelo de consciência parental de Newberger (1980. cit.in Barros & Santos, 2006) e modelo de conceitos parentais de Sameroff e Feil (1985, cit. in Barros & Santos, 2006). O primeiro descreve um contínuo de consciência sócio-cognitiva dos pais quanto às necessidades da criança e às crenças sobre o papel educativo dos pais. Este modelo identifica quatro níveis de consciência parental que são utilizados para interpretar o desenvolvimento dos filhos e para definir regras de actuação parental. Cada nível é diferenciado de modo qualitativo, aumentando o grau de inclusão e organização, construindo-se com base no nível anterior. Sameroff e Feil (1985, cit. in Barros & Santos, 2006) definiram uma sucessão de quatro níveis de conceitos parentais referentes ao desenvolvimento da criança e ao papel dos pais (enquanto compensadores das dificuldades ou problemas educativos que possam surgir). Os quatro níveis organizam-se do mais simples para o mais complexo. Concluem que o sucesso das intervenções (cf. Capítulo 6) junto dos pais poderá depender do reconhecimento de que todos os pais, desenvolvem sistemas de significações organizados sobre o seu papel e sobre as necessidades dos filhos. Os profissionais que pretendam trabalhar com os pais com a intenção de os ajudar a desenvolver estratégias mais adaptadas na educação dos filhos,

deverão utilizar formas de comunicação adequadas às efectivas preocupações e perspectivas dos pais. Ajudar os pais a confrontar as suas perspectivas com outras possíveis, levá-los a reflectir sobre as suas concepções e a compreender os limites da sua intervenção implicará aceitar que pais diferentes têm ideias diferentes sobre a parentalidade, exigindo respeito pela diversidade de atitudes parentais e a selecção de objectivos e metodologia eficazes por parte dos profissionais (Barros & Santos, 2006).

Ausloos (2003) considera que a família é um sistema dotado de competência auto – organizativa, que lhe possibilita dar resposta aos desafios que vão surgindo ao longo da sua evolução. No entanto, nem sempre a família rentabiliza as suas competências de modo adequado e eficaz, atendendo à complexidade das suas relações intra e extra – familiares.

A “competência” parental decorreria de comportamentos que se revelam eficazes e relevantes em função de objectivos específicos. As competências pessoais poderão ser consideradas segundo duas dimensões (ou domínios), físico e afectivo, com impacto a nível académico e quotidiano. No sentido amplo, a competência decorre de um processo que implica uma operacionalização cognitiva, visto que a capacidade para realizar determinadas tarefas ou objectivos exige a adequação dos conhecimentos prévios do indivíduo ao contexto e/ou ao acontecimento (Candeiras & Almeida, 2005 cit. in Jerónimo, 2009). A auto-avaliação decorrente dos comportamentos efectivados tem em conta a hetero–percepção quanto seu desempenho social, sendo no contexto da família que os pais aprendem a desenvolver e a implementar as suas competências (Derdich, Leonard e Gunnell (2002 cit. in Jerónimo, 2009).

“No contexto familiar das relações pais – filhos, o desempenho dos pais é representado por uma variedade de habilidades sociais educativas que podem influenciar o repertório comportamental dos filhos” (Cia, et al., 2006, p.74).

Um baixo nível de envolvimento emocional com o pai e a mãe, bem como a exposição a práticas educativas agressivas, constitui um factor de risco ou de vulnerabilidade para a criança. Assim, o enriquecimento das competências parentais influenciará a qualidade e intensidade do envolvimento parental na educação dos filhos, através do incremento da qualidade das práticas parentais implementadas no contexto familiar, as quais se repercutirão noutros contextos de vida da criança.

2.3. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO GÉNERO

O género constitui uma variável das práticas parentais, pois os pais expressam comportamentos diferentes em função do género da criança, nomeadamente face aos comportamentos da criança de resistência face ao adulto e de dominância face aos pais. Atendendo a que as diferenças das práticas educativas parentais em função do género podem ser analisadas sob o ponto de vista dos pais e dos filhos, analisaremos os dados de alguns estudos que consideram cada uma das perspectivas.

Verifica-se que as raparigas são alvo de maior restrição e de atitudes mais negativas por parte dos pais do que os rapazes Mills e Rubin (1992, cit. in Cruz, 2005), a partir de uma amostra de mães de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos onde se verificou que a atitude daquelas era mais negativa perante o comportamento agressivo das raparigas do que o dos rapazes. As ideias das mães relativamente às aprendizagens dos filhos apresentam também diferenças em função do género dos filhos. Martin e Johnson (1992, cit. in Cruz, 2005) apresentam como principais diferenças neste domínio o facto das mães de raparigas associarem as aprendizagens das filhas à instrução directa, ao reforço e à imitação, enquanto as mães dos rapazes as associarem à capacidade de descoberta, à auto – regulação e à experimentação.

Relativamente aos pais, os percursos de socialização do homem e da mulher e os papéis culturalmente exigidos poderão explicar a diferenciação dos papéis entre pai e mãe. É expectável, no entanto, que apesar das diferenças de percursos de vida, os filhos mobilizem a partilha de determinados valores e comportamentos entre o pai e a mãe, em prol da sua educação (Murphy, 1992, cit. in Cruz, 2005). Sobre o desenvolvimento da criança e os comportamentos parentais, verifica-se que os comportamentos do pai são mais coerentes, embora não se adequem frequentemente ao nível de desenvolvimento da criança, enquanto a mãe, apesar de não manifestar tanta coerência entre as ideias e os comportamentos, se adequa melhor ao nível de desenvolvimento da criança, manifestando maior empatia pelos sentimentos dos filhos. Enquanto as acções do pai assentam sobretudo em ideias, a mãe tende a agir com base na sua experiência (Cruz, 2005).

Relativamente à avaliação parental dos comportamentos dos filhos, verifica-se que as mães são mais extremistas, o que poderá ser explicado pela maior responsabilidade assumida pela mãe na educação dos filhos (Bacon & Ashmore, 1982, cit. in Cruz 2005).

A valoração social da parentalidade é um factor a considerar na análise dos comportamentos parentais, pois o desenvolvimento e manutenção da identidade parental exige o pré – requisito de ser considerado relevante e significativo relativamente aos outros papéis sociais (profissional, treinador, chefe de escuteiros, etc.). Em que medida a parentalidade capitaliza o prestígio social concedido aos outros papéis sociais? A resposta a esta questão remete para o ecossistema de papéis, ou seja, para a representação dos diversos papéis na sociedade, a qual é sensível às políticas vigentes em cada comunidade. Deste modo, o prestígio / valor do papel parental influencia a percepção pessoal do valor do papel parental (Ihinger – Tallman (1995 *cit. in* Kost 2001).

A literatura reconhece a importância do pai no desenvolvimento da criança, salientando Resnik (1989, *cit. in* Target & Fonagy, 2002) a relevância de uma “boa figura paterna” para a estruturação do ego. A ausência do pai, por sua vez, revela-se factor de comprometimento no desenvolvimento da criança, considerando as limitações e privações que tal afastamento pode implicar ao nível material e relacional.

Leaper (2002) analisa as diferenças em função do género a vários níveis: concepções acerca do desenvolvimento, da autonomia, estimulação da linguagem e tipos de brincadeira, verificando-se variações na forma como o pai e a mãe actuam nestas áreas. Quanto à linguagem, Leaper, Anderson e Sanders (1998, *cit. in* Leaper, 2002) constataram que a mãe estimula mais a verbalização da criança do que o pai, estando na origem da leitura estereotipada de que a mãe é mais conversadora do que o pai. Saliente-se, porém, que embora as mães tendam a ser mais conversadoras com as filhas do que com os filhos, existem alguns indicadores que apontam igualmente para a preferência das filhas em conversar com a mãe relativamente ao pai. Em relação ao desenvolvimento da criança, alguns estudos (Gleason, 1987; McLaughlin *et al.*, 1993; Tenenbaum & Leaper, 1998, *cit. in* Leaper 2002) indicam que a mãe tende a valorizar mais a dimensão “andaime” / elogio perante os processos de aprendizagem da criança do que o pai. A mãe tende igualmente a ajustar as suas respostas às questões da criança, acompanhando os processos de cognição que a criança vai desenvolvendo através da estratégia pergunta – resposta, o que contribui para a expansão do vocabulário da criança, bem como para a complexificação do seu raciocínio. As manifestações de afecto através do contacto físico são mais frequentes na díade mãe – filha do que na díade mãe – filho, enquanto o pai tende a manifestar maior contacto físico com a filha do que com o filho.

No que se refere ao tipo de actividades e tarefas familiares, já referido anteriormente (*cf.* investimento parental), confirma-se uma diferenciação no seu conteúdo em função do género da criança desde o nascimento.

As metas educativas definidas pelos pais e pelas mães diferem em função do género do/a filho/a. Enquanto os rapazes são orientados para a realização, competição e independência, responsabilidade e controlo da expressão dos afectos, as raparigas são reforçadas para a obediência, afectuosidade, simpatia e altruísmo (Block, 1983; Lytton & Romney, 1991, cit. in Cruz, 2005). A socialização dos rapazes ocorre com maior liberdade, permitindo maior número de experiência e, conseqüentemente, maior autonomia e independência. Pelo contrário, na socialização das raparias são definidas áreas de actividade mais restritas e sob maior supervisão, limitadoras das suas experiências e da sua autonomia.

As diferenças de temperamento entre rapazes e raparigas podem justificar a variação dos comportamentos parentais em função do género. As vivências emocionais nos rapazes são mais elevadas, verificando-se maiores dificuldades quanto ao controle das mesmas (Weinberg, Tronick, Cohn & Olson, 1999, cit. in Cruz, 2005). Um comportamento parental mais tolerante para com os rapazes pode ir no sentido de os acalmar, contribuindo para a estimulação de competências de autocontrolo emocional do filho.

Esta abordagem junto dos rapazes não estará tão presente na interacção com as raparigas, partindo do princípio de que não apresentam tantas dificuldades ao nível do controlo emocional. Gretarsson e Gelfland (1988, cit. in Cruz, 2005) salientam que o comportamento pró social na rapariga seria atribuído a uma condição inata, levando a que se lhes associe uma vocação natural para o altruísmo, ao contrário dos rapazes.

Poeschl e Pinto (2002), a partir de estudo sobre as representações sociais das práticas familiares verifica a predominância de uma crença associada às diferenças de género que parece legitimar e valorizar as práticas familiares. Os resultados confirmaram que a existência de uma elevada crença quanto à diferença entre os sexos faz com que as posições diferenciadas entre o homem e a mulher (no contexto profissional e familiar) sejam vistas como justas e satisfatórias. Constata-se, pois, a predominância de algum conservadorismo social e um baixo nível de igualitarismo nas representações sociais das práticas associadas às mulheres e aos homens em contexto familiar, profissional e social.

1 – ESTILOS DE INTERACÇÃO FAMILIAR

Os estudos realizados por Cowan e Cowan (2002) verificaram uma correlação entre o comportamento parental nos primeiros anos de vida da criança e consequente desenvolvimento desta. As origens do comportamento parental remontam ao passado biográfico e ao contexto actual, importando salientar que o bem – estar parental exerce um papel proeminente na selecção dos comportamentos face aos filhos. O estudo “Becoming a Family Project” (Cowan & Cowan, 2000, cit. in Cowan & Cowan, 2002) dirigiu-se a 96 casais, dos quais 72 esperavam o 1º filho. Estes casais foram entrevistados e acompanhados desde o fim da gravidez até à conclusão do pré-escolar dos respectivos filhos. Procedeu-se a observações da criança aos 6 meses, 18 meses, 3 anos e meio e 5 anos e meio em situação de interacção mãe – filho, pai – filho e pais-filho. Verificou-se uma correlação elevada entre o comportamento parental e a adaptação posterior da criança à escola. Confirmou-se ainda que quando os pais das crianças em idade pré-escolar são afectuosos, responsivos e encorajadores da autonomia dos filhos, estes apresentariam maiores probabilidades de obter melhores resultados académicos e de apresentar menores problemas de comportamento. Um outro estudo realizado por Cowan e Cowan (2002) incluiu 100 famílias em que o 1º filho tinha iniciado a frequência do jardim – de – infância, tendo sido entrevistadas, respondido a questionários e observadas em situação laboratorial durante o período pré-escolar e 1º ciclo. Foram diagnosticados factores de risco relativos à forma como o casal se relaciona entre si associados à adaptação académica dos filhos entre os 4 e os 10 anos. Ou seja, concluiu-se que a qualidade marital do casal afectava o ajustamento académico dos filhos e que o casamento ou relação conjugal problemática tendia a ter um impacto directo sobre a criança e a repetir-se nas gerações seguintes. Neste sentido, os autores confirmaram a importância de promover programas de intervenção junto dos casais não só na modalidade de promoção do relacionamento pais – filhos, mas também do relacionamento no interior do casal.

Cummings e Davies (1994, cit. in Cowan & Cowan, 2002) confirmaram que quando se verifica uma maior tensão e conflitos na relação conjugal, os pais tendem a ser menos calorosos, mais duros e menos encorajadores da autonomia dos seus filhos. Os filhos de casais conflituosos tendem a ser identificados como mais agressivos e depressivos, bem como evidenciando a tendência para obter resultados académicos mais baixos (Cohn *et al.*, 1992; Cowan *et al.*, 1994 cit. in Cowan & Cowan, 2002). Deste modo, não é só a forma como os pais interagem com os filhos que importa, mas também a forma como o casal se relaciona. Com efeito, a análise do comportamento parental exige a sua contextualização de forma a se poder compreender as variáveis que o determinam.

Pourtois, Desmet e Barras (1994) salientam que a qualidade das interações no contexto familiar, avaliadas a partir de diferentes tipologias (permissivas, dominadoras, autoritárias, democráticas), marca as experiências de vida da criança. Destacam a importância de um “*ambiente democrático*” para o desenvolvimento da criança, apresentando-se como “*(...) um tipo de educação nem demasiado restritivo, nem excessivamente protector: os comportamentos extremos, num sentido ou noutro, andam a par com os resultados escolares inferiores*” (Pourtois, Desmet & Barras, 1994, p.293). Neste sentido, importa compreender como ocorrem as interações no contexto familiar, como se organizam os indivíduos nas relações que estabelecem entre si e com o meio envolvente.

Troutot e Montadon (1988, cit. in Diogo 1998) definiram o meio familiar numa abordagem mais “*interactiva e processual*”, perspectivando-o como um sistema dinâmico. A definição de modalidades de interação, a coordenação das representações e a gestão das relações com o ambiente apresentam-se como dimensões que distinguem as modalidades utilizadas para a obtenção de soluções por parte da família. Estes autores definem tipologias familiares a partir das modalidades de integração externa e de relacionamento interno. Assim, são consideradas as dimensões da integração interna (modo como os elementos se relacionam no contexto familiar) e da integração externa (interação dos sujeitos com o meio envolvente). Na integração interna distingue-se a coesão por acomodação (autonomia) e a coesão por assimilação (fusão). Na integração externa distingue-se o nível de abertura (ao exterior) ou a centração no núcleo familiar.

A intersecção destas dimensões dá origem às tipologias de famílias ilustradas na figura 9.

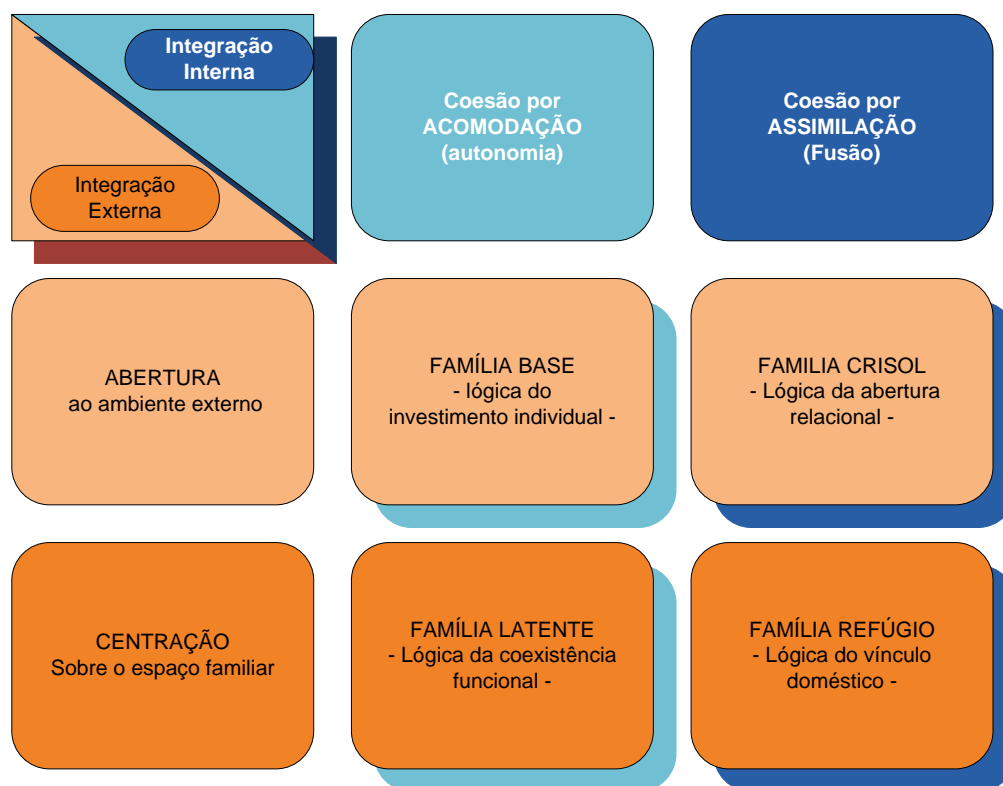


FIGURA 9 – Tipologias das Famílias (Troutot & Montadon, 1988, p.137, cit. in Diogo, 1998, p.44).

Posteriormente, Kellerhals e Montadon (1991) expandiram o conceito de “*estilos educativos parentais*” através da consideração de variáveis para a caracterização do que designaram por “*estilos educativos da família*”, os quais se revelaram associados aos “*estilos de interacção conjugal*”. Consideraram então 3 tipos de factores que influenciariam as práticas e atitudes parentais: recursos económicos e culturais dos pais, expectativas quanto à integração futura da criança e estilo de interacção conjugal.

Os estilos de interacção conjugal resultam de uma reestruturação das tipologias sintetizadas no esquema da figura 9, mantendo como dimensões base a coessão interna (modo como os elementos se relacionam no contexto da família) e a integração externa (modo como os sujeitos se relacionam com o exterior).

As modalidades de interacção (cf. Figura 10) que ocorrem entre os sujeitos da família (coesão interna) podem revelar-se mais centradas nas vivências da família, conducentes a uma maior proximidade uniformização (fusão), ou revelar-se mais diferenciadas, promovendo uma maior diferenciação dos seus membros (autonomia). A relação do grupo familiar com o exterior (integração externa) poderá valorizar este contacto como factor de enriquecimento e de equilíbrio da própria família (abertura) ou, em oposição, desvalorizar tal contacto e centrar-se nas suas vivências familiares (clausura).

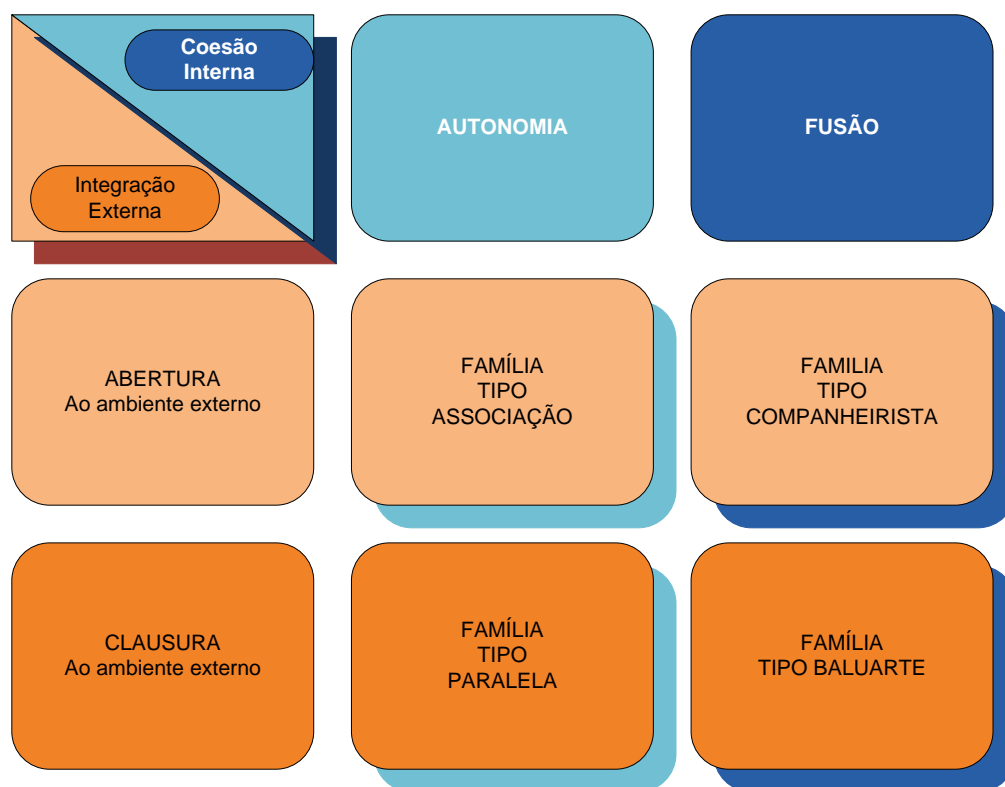


FIGURA 10 - Estilos de Interacção Familiar (Kellerhals e Montadon 1991)

Procedendo à análise do esquema da figura 10, verificamos que o cruzamento entre as dimensões da coesão interna (autonomia e fusão) e as dimensões da integração externa (abertura e clausura), dão origem a quatro tipologias de famílias: Associação, Companheirista, Paralela e Baluarte. Nas famílias de tipo Associação (Abertura + Autonomia) valoriza-se a independência dos indivíduos e os contactos destes com o exterior, enquanto nas famílias tipo Paralela (Autonomia + Clausura) não se valoriza os contactos com o exterior, embora seja concedido a cada membro um espaço de

autonomia para a definição pessoal das actividades, papéis e interacções com o meio extrafamiliar. Nas famílias tipo Companheirista (Abertura + Fusão) existe grande abertura ao exterior, o qual é utilizado como recurso para promover o enriquecimento de todos e a comunicação intrafamiliar. Por fim, nas famílias do tipo Baluarte (Fechada + Fusão) o contacto com o exterior é evitado e considerado um risco à manutenção da união e coesão do grupo, verificando-se um nível elevado de partilha de opiniões e actividades ao nível intrafamiliar.

Face à definição destas tipologias algumas questões se levantaram, nomeadamente quanto à relação entre os tipos de coesão conjugal, os estilos educativos parentais e o contexto social. Qual a relação entre os estilos de interacção conjugal e os processos educativos? Até que ponto os diferentes estilos promovem modalidades de educação diferenciadas?

O estudo desenvolvido por Kellerhals e Montadon (1991) procurou responder a estas questões a partir uma amostra de 309 de alunos de 13 anos, em que os pais foram entrevistados para a recolha de dados. As variáveis em estudo disseram respeito às modalidades de gestão familiar, ao valor atribuído ao trabalho profissional da mulher, à partilha dos momentos de lazer, à participação cultural e abertura à informação, entre outras (*cf.* Versão Abreviada do Protocolo de Entrevista aos Pais – PEP, Franco-Borges, 2001). Com base na recolha de dados, as famílias foram caracterizadas relativamente à integração externa e coesão interna, permitindo a sua categorização de acordo com as tipologias referidas anteriormente. Quanto à relação entre o meio social / cultural e os tipos de família, verificou-se que as famílias de tipo Baluarte predominavam nos meios populares (34%) enquanto nos meios de nível universitário predominavam as famílias tipo Associação (37%). As famílias tipo Paralela revelaram-se predominantes nos meios populares, enquanto as famílias de tipo Companheirista se distribuem equitativamente entre os meios populares e universitários.

Franco-Borges (2001) desenvolveu um estudo que pretendeu verificar a relação entre os estilos de interacção familiar e os projectos de vida dos adolescentes. Com base na administração de diversos questionários, incluindo o PEP (*cf.* Instrumentos) e uma bateria de questionários aos respectivos filhos, a 205 famílias intactas, pretendeu explorar a forma como a família influencia as decisões vocacionais dos adolescentes. Concluiu que, efectivamente, a família tem um papel relevante nas opções vocacionais do adolescente.

A percepção que o adolescente tem sobre a influência parental nos seus projectos de vida apresenta variações associadas ao tipo de interacção que ocorre no contexto familiar. Deste modo, o sistema familiar onde o adolescente cresce é factor pertinente para as suas decisões no que se refere aos seus projectos de vida.

A consideração da configuração familiar para o estudo do desenvolvimento da criança está igualmente presente no estudo exploratório de Rodrigo e Palacios (1998), tendo concluído que o contínuo fluxo de trocas familiares resultante da evolução dos filhos imprime um dinamismo aos procedimentos adoptados pelos pais. Assim, a necessidade de adaptação às necessidades dos filhos promove a alteração das suas concepções, expectativas, práticas educativas e atribuições parentais. O casal tende a construir um cenário para o desenvolvimento dos seus filhos, conjugando crenças, expectativas, valores e ideias, idealizando actividades e relações sociais adequadas ao seu desenvolvimento. Cowan & Cowan, (2002 cit. in Rodrigo & Palacios, 1998) também chamam a atenção para as mudanças no casal que podem levar a roturas, a alterações das suas prioridades e das relações sociais.

Cummings, Goeke – Morey e Graham (2002), analisaram as implicações do comportamento entre os pais, apontando o comportamento conflituoso entre cônjuges como preditor não só da infelicidade no casamento (potenciando o risco de divórcio e de desequilíbrio familiar), como também de distúrbios e depressões nos filhos. O estudo das disfunções familiares indica que os problemas com que os pais se confrontam podem contribuir para problemas de desajustamento psicossocial por parte das crianças sujeitas a tais situações. Em contrapartida, uma relação harmoniosa e saudável providencia um contexto positivo de suporte ao exercício da parentalidade e, como, tal ao desenvolvimento dos filhos. Estes autores salientam a importância de analisar a relação entre a qualidade conjugal e a parentalidade.

Neste sentido, Cowan & Cowan (2002) reforça que as mudanças na relação conjugal afectam mais a qualidade da parentalidade do que as mudanças da parentalidade afectam a relação conjugal. Relações conjugais e de parentalidade problemáticas tendem a repetir-se ao longo de três gerações, revelando-se crucial desenvolver programas de intervenção dirigidos às díades casal/pais com o objectivo de quebrar a perpetuação das perturbações referidas.

Verifica-se ainda que os filhos de pais com um relacionamento conjugal inseguro são descritos, pelos professores, como agressivos, hostis e anti – sociais,

enquanto as crianças cujos pais se relacionam entre si de forma mais segura ou estável tendem a ser descritas de modo mais positivo e equilibrado.

A adaptação das crianças à escola poderá ser afectada pelo relacionamento conjugal, tal como explicitado anteriormente, nomeadamente entre as crianças em idade pré – escolar, em que se confirma que a existência de maior tensão e de conflitos por resolver no interior do casal conduz a uma diminuição da afectuosidade parental e do encorajamento para a autonomia dos filhos. Nestas circunstâncias, os pais demonstram-se mais duros em termos disciplinares (Cowan & Cowan (2002). Em contrapartida, pais com um relacionamento mais harmonioso tendem a ser mais afectuosos, responsivos, estruturantes e encorajadores da autonomia dos seus filhos, e estes, por sua vez, apresentam tendência para obter melhores resultados académicos, sendo menos provável a sinalização destas crianças pelos professores, nomeadamente no que diz respeito a problemas de comportamento.

O papel da relação conjugal no exercício da parentalidade deve, pois, ser considerado como factor de influência no desenvolvimento da criança. Fiese & Winter (2008) confirmam que os pais insatisfeitos com o seu casamento estão mais sujeitos a experienciar dificuldades na parentalidade.

1.2. OUTRAS FORMAS DE FAMÍLIA

As rápidas mudanças na sociedade desencadeiam novas problemáticas em relação às quais nem sempre existem soluções fáceis ou rápidas. Muitos dos problemas que afectam a sociedade reflectem-se nas famílias e nas suas vivências. As transformações são imensas e a um ritmo, por vezes, quase alucinante, desencadeando problemáticas que podemos observar *“nas numerosas famílias monoparentais, (...), nos divórcios, no número crescente de filhos únicos, nas dificuldades acrescidas na educação, devido a factores muito complexos, na desorientação dos jovens, na depressão e stress de pais e filhos, nas famílias sem pão (desemprego) e sem tecto (problemas de habitação), enfim, na crise de identidade da família”* (Oliveira, 1994, p.5).

Relvas e Alarcão (2007) procedem a uma reflexão sobre a família actual, contemplando uma diversidade de tipos de família: nuclear, alargada, monoparental e

reconstruída. As novas tipologias familiares distinguem-se da família tradicional, designada como intacta e composta pelo casal e os respectivos filhos biológicos.

As realidades familiares vão sofrendo alterações, dando origem a outras modalidades de família fruto das uniões de facto, das famílias reconstruídas, das famílias adoptivas e das famílias monoparentais. *“Desde finais dos anos sessenta que a estrutura do casal se modificou profundamente. O número de divórcios aumentou, o número de casamentos diminuiu, a união de facto generalizou-se, os nascimentos fora do casamento multiplicaram-se, bem como o número de famílias monoparentais e pessoas sós.”* (Relvas & Alarcão, 2007, p.193). As famílias intactas passaram, assim, a ser uma realidade menos institucionalizada, tendo as uniões de facto e as famílias reconstruídas (outrora excepcionais) assumido um carácter legítimo. As autoras realizaram um estudo para verificar os níveis de satisfação com a conjugalidade entre casais a viver em união de facto e casais casados. Com uma amostra de 76 sujeitos de ambos os sexos (40 em união de facto e 36 casados), recolheram dados com base em questionários. Os resultados confirmam os dois grupos (casados e uniões de facto) se distinguem significativamente quanto à conjugalidade e comunicação, bem como quanto à conjugalidade global, sendo que os sujeitos casados revelam melhor comunicação na relação e maior qualidade conjugal. O consenso relativo aos filhos e à família / amigos revelou-se o aspecto mais problemático, estando este na origem da diminuição da satisfação do casal e, igualmente, na origem de dificuldades na relação do casal com a restante família e amigos. Confirmou-se que a religião e crenças associadas tendem a ser disfuncionais e a desencadear insatisfação conjugal, conforme referido por Gottman (1993, cit. in Relvas & Alarcão, 2007). No entanto, os resultados variam em função do número de filhos, sendo que o impacto da religião na relação conjugal aumenta na proporção do número de filhos. Considerando os sujeitos com e sem filhos, verificou-se que os que têm filhos demonstram maior consenso quanto às suas responsabilidades parentais e maior consciência do impacto que os filhos têm na relação do casal. Como nota final importa referir que os casais em união de facto se diferenciam significativamente dos casados indicando uma maior “intimidade” que, no entanto não se reflecte na qualidade afectivo-emocional nem na qualidade conjugal. Assim, fica a dúvida se esta situação implica uma relação mais “completa” ou uma relação mais “defensiva”, justificando, em parte, a intenção dos indivíduos em casar, existindo famílias reconstruídas em consequência de segundos ou terceiros casamentos.

A modificação da família leva, pois, ao surgimento de novas formas de família, entre as quais as monoparentais.

A monoparentalidade decorre de mudanças no contexto familiares que podem revelar-se de risco para a criança e, conseqüentemente para o restante grupo familiar. As mães e pais que criam os seus filhos sem o suporte do outro progenitor confrontam-se com dificuldades acrescidas devido à sobrecarga das responsabilidades no cuidado da criança. Nas situações de divórcio, a custódia dos filhos tende a ser entregue às mães, salvo algumas exceções, o que chama a atenção para o preconceito injusto de que o pai não é competente para criar os filhos (Rodrigo & Palácios, 1998). Segundo estes autores, vários estudos confirmam que o pai é tão competentes para criar os filhos como a mãe e que, no caso dos filhos rapazes, pode verificar-se benefícios acrescidos se a custódia for paterna (Clarke & Hayward, 1996; Warshak, 1992, cit. in Rodrigo & Palacios, 1998).

No período seguinte a uma separação / divórcio verifica-se que muitos pais não detentores da custódia desenvolvem práticas educativas mais permissivas, como para compensar o pouco tempo passado com a criança e promover interações positivas através da adopção de posturas mais tolerantes e companheiristas. No entanto, os progenitores nesta situação tendem a criar gradualmente contextos de interacção mais estruturados através da implementação de rotinas e regras que promovem o envolvimento dos filhos nas tarefas familiares. Deste modo, os progenitores vão-se adaptando à nova situação, tornando possível o estabelecimento de uma comunicação tranquila e afectuosa. (Hetherington & Jody, 1994, cit in Rodrigo & Palacios, 1998).

Além das famílias monoparentais (decorrentes de separação / divórcio, viuvez entre outras), assiste-se a um crescente aumento das famílias reconstituídas. A complexidade destas famílias reconstituídas poderá ser acrescida atendendo à reorganização das relações não só entre os membros do novo casal, como sobretudo entre os filhos dos relacionamentos prévios.

Segundo Rodrigo e Palacios (1998) estas famílias apresentam características muito específicas: a função parental é anterior à função actual de parceiro/a; a experiência familiar prévia influencia o relacionamento do casal, nomeadamente através das expectativas sobre a vida conjugal; os filhos integram duas realidades familiares diferentes que certamente apresentam diferenças e divergências; indefinição das relações entre as crianças resultantes das relações prévias (Visher & Visher, 1993, cit. in Rodrigo & Palacios, 1998).

Estudos sobre o impacto dos casais homossexuais no desenvolvimento da criança (Glombok & Patterson, 1995, 2002, cit. in Parke, 2004) confirmaram que a identidade de género dos filhos destes casais é semelhante à dos filhos dos casais heterossexuais. As relações que as crianças estabelecem com pais homossexuais revelam-se positivas, ressaltando como principal aspecto negativo a estigmatização a que estas crianças estão sujeitas (Bozet, 1987, cit. in Parke, 2004).

Outra constatação é a de que os casais homossexuais partilham mais as tarefas e responsabilidades do que os casais heterossexuais e verbalizam mais de modo a esclarecer a criança, atribuindo grande importância à comunicação (Patterson, 1995; McPherson, 1993 cit in Parke, 2004).

Outras situações familiares decorrentes da reprodução medicamente assistida começam a ser alvo de investigação, nomeadamente nas situações de fertilização *in vitro* (com dadores anónimos) e de mães /barrigas de aluguer, onde se verificam algumas situações problemáticas no que se refere à parentalidade e às questões éticas subjacentes a tais tecnologias. Como refere Djerassi (1999 cit. in Parke, 2004), os primeiros cinquenta anos do novo milénio podem ser considerados como as décadas da concepção assistida e suas repercussões, concluindo que se a parentalidade é uma realidade socialmente construída, a reprodução deve ser diferenciada da parentalidade e da família.

Em resumo, saliente-se o facto das realidades familiares serem diversificadas, impondo a orientação da investigação para as diferentes modalidades familiares com o objectivo de explorar as implicações dos novos contextos de educação da criança.

1 - RECIPROCIDADE DAS INFLUÊNCIAS PAIS - FILHOS

A parentalidade remete para o conceito de família , a qual poderá ser definida como “*um conjunto de pessoas ligadas entre si (...)por laços biológicos e afectivos que se vão estabelecendo ao longo do tempo* “ (Goldschmidt, 2003, p.35). Assim, o exercício e a vivência da parentalidade é concomitante às práticas da família no seu todo, as quais estão sujeitas a mudanças que se vão operando ao longo do tempo (maturação dos filhos, flutuações das fontes de rendimento e de suporte, nível de conflitualidade, distribuição dos papéis familiares, divórcio, monoparentalidade, adopção, etc.) e se expressam de forma diferenciada consoante as características dos pais, as características das crianças, o tipo de sistema intergeracional e fraternal e as modalidades de transição para a parentalidade. Importa salientar a complexidade das variáveis parentais envolvidas no relacionamento entre pais e filhos, desde os comportamentos educativos (acções) aos processos cognitivos e afectivos, o que remete para a influência mútua entre pais e filhos.

Atendendo que não é só a criança que é influenciada pelos contextos de vida, a parentalidade não poderá ser abordada apenas sob a perspectiva da influência dos pais sobre os filhos, mas também sob a perspectiva das influências mútuas através das quais pais e filhos se influenciam entre si. (Maccoby, 2002). Confirma-se, no entanto, que a influência dos pais é maior quando a criança é mais pequena, emergindo outras fontes de influência ao longo do seu crescimento, nomeadamente os pares, a vizinhança e a escola. Com efeito, no último quarto de século tem-se vindo a verificar que algumas variações no desenvolvimento cognitivo, emocional e social são fortemente atribuíveis a variáveis extrafamiliares, sendo as trajectórias de desenvolvimento da criança afectadas pelas relações com os pares, pela qualidade das escolas que frequenta, pela vizinhança e outras instituições culturais (Cowan & Cowan, 2002).

A investigação, como destaca Cruz (2005), tem-se centrado mais sobre as influências dos pais sobre os filhos e não tanto sobre o impacto que os filhos possam ter na vida dos pais, sendo escassos os estudos sobre o papel dos filhos no desenvolvimento pessoal e bem-estar dos adultos. A valorização do papel activo da criança nas interacções com os pais remete-nos para uma abordagem alternativa em que a direcionalidade das influências entre pais e filhos é questionada.

Bell (1968, cit. in Cruz 2005) questionou a direcionalidade das influências dos pais sobre os filhos, tendo defendido a existência de um controlo mútuo entre ambos. Mais extremista foi Scarr (1992, cit. in op cit.), que relativizou o impacto das práticas parentais no desenvolvimento da criança e valorizou o potencial genético desta para a modificação dos ambientes em que estaria inserida. Várias críticas foram feitas a esta abordagem, pois, como Baumrind (1993, cit. in Cruz, 2005) evidenciou, o impacto relativo da criança sobre o ambiente não seria constante, considerado a pertinência de mediadores como a idade, o género, temperamento, número de irmãos, entre outros.

Ambert (2001) destaca a influência dos filhos sobre os pais e salienta o negativismo da leitura social sobre o papel dos pais, que os culpabiliza pelas situações menos positivas decorrentes da acção dos filhos. Este autor adopta uma abordagem em que são contempladas causas múltiplas, rompendo com a perspectiva tradicional centrada no impacto dos pais sobre os filhos. Assim, manifesta a sua discordância face às generalizações dos estudos que apontam as práticas parentais como causa de todas as problemáticas do desenvolvimento da criança, valorizando o impacto de múltiplas variáveis, tais como os pares, os *media*, entre outros.

Kuczynski, Marshal e Shell (1997, cit. in Cruz, 2005) defendem um modelo bidireccional, onde pais e filhos são considerados como elementos activos que se influenciam reciprocamente.

Cruz (2005) propõe, então, que a investigação se oriente para a exploração dos factores mediadores das relações pais-filhos, com o objectivo de se compreender os factores da qualidade das interacções e, assim, se poder intervir eficazmente na promoção do bem-estar da criança e dos pais.

2 – BEM – ESTAR SUBJECTIVO PARENTAL

O bem – estar subjectivo decorre de um sentimento positivo de felicidade face à avaliação pessoal da qualidade de vida. (Diener, cit. in Neto & Marujo, 2001). Trata-se, pois, de um conceito abrangente que utiliza como critérios a percepção pessoal de sentimentos agradáveis e de um baixo nível de emoções negativas, conducente a um balanço positivo de satisfação com a vida (Diener, Lucas e Oishi, 2002, cit. in Ribeiro, 2003).

Na perspectiva de Lerner, Bornstein e Smith (2003), o conceito de bem-estar pretende traduzir a qualidade da relação do indivíduo com o contexto relacional, sendo um indicador do funcionamento psicológico.

A multidimensionalidade do bem – estar subjectivo tem sido objecto de estudo, salientando-se duas dimensões: a afectiva e a cognitiva. A dimensão afectiva abarca a valência positiva e negativa experimentada, sendo a primeira associada a emoções agradáveis (alegria, êxtase, entusiasmo, optimismo, felicidade) e a segunda a emoções negativas (vergonha, culpa, tristeza, inveja, pessimismo). A dimensão cognitiva refere-se aos processos de avaliação das experiências de vida (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 2000, cit. in Ribeiro, 2003).

A avaliação que os sujeitos fazem em relação à sua vida considerando as dimensões afectiva e cognitiva constitui, deste modo, o processo conducente à experiência subjectiva de bem – estar. Embora a sociedade valorize frequentemente as perspectivas economicistas, o bem – estar dos indivíduos nem sempre tem a ver com condições económicas, tornando-se necessário atender a outras áreas potenciadoras de satisfação (Diener, 2000, cit. in Ribeiro, 2003).

A Educação Parental poderá beneficiar dos resultados da investigação sobre o bem-estar, na medida em que poderá utilizar estratégias dirigidas ao bem-estar subjectivo dos cuidadores, optimizando deste modo as práticas educativas e o desenvolvimento da criança.

3 – GENERATIVIDADE E PARENTALIDADE

Retomando a questão referida anteriormente sobre a direccionalidade das influências entre pais e filhos, a ênfase tem sido posta na análise do impacto das dimensões da parentalidade sobre o desenvolvimento dos filhos e sobre o relacionamento dos pais com os filhos e não tanto na análise do impacto da parentalidade sobre o desenvolvimento dos pais (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2007). Com o objectivo de explorar esta vertente da parentalidade, estas autoras utilizaram o conceito de *generatividade* como quadro de referência da análise do valor da parentalidade no desenvolvimento pessoal do adulto, a partir de uma amostra de jovens adultos sem filhos. Este estudo permitiu verificar que os sujeitos atribuem uma significação pessoal mais importante ao projecto futuro de parentalidade relativamente aos papéis profissional e conjugal e que os conteúdos daquele projecto pessoal se relacionam significativamente com o nível de *generatividade*. Ou seja, os índices de *generatividade* estão positivamente associados à motivação/desejo de vir a ser pai/mãe.

O estudo de Knoester, Petts e Eggebeen (2007) sobre o impacto do nascimento de um filho sobre o bem-estar e a participação social dos pais verificou que os pais se tornam mais generativos ao desempenhar o papel parental, havendo mudanças positivas no seu sentimento de bem – estar, na valorização pessoal e na percepção de reconhecimento social. A maioria dos pais confirma que as suas vidas se alteraram com o nascimento dos filhos, evidenciando-se que o exercício da parentalidade é benéfico em várias dimensões pessoais. Considerando a função generativa da parentalidade (Erickson, 1963, cit. in op cit.), esta poderá ter um impacto acentuado sobre o desenvolvimento dos adultos, predispondo para o exercício de actividades generativas em prol das gerações futuras. Um filho encoraja o sujeito a repensar / reavaliar as suas prioridades na vida, os seus valores e a sua responsabilidade. Se os contextos forem favoráveis ao exercício da parentalidade, a função parental poderá incrementar a generatividade, favorecendo não só os sentimentos de bem-estar pessoal, mas também o bem-estar da geração futura. As mudanças que o compromisso da parentalidade acarreta estão consistente e positivamente associados a mudanças no bem – estar, nível de participação religiosa, entre outros aspectos que apontam para o impacto potencial positivo dos filhos (Knoester, Petts & Eggebeen, 2007). Evidencia-se, pois, que o

exercício da parentalidade poderá ser benéfico para as famílias e para a sociedade em geral, desde que esta favoreça o exercício daquela.

Como refere Erickson (1979), a descrição da *generatividade* não poderá ser equiparada aos conceitos como “criação ou “produtividade”, pois nenhum destes traduz adequadamente o conteúdo da acção generativa.

A complexidade do conceito é salientada a partir do cruzamento das dimensões biológicas (associadas à continuidade da espécie) e psicossocial (responsabilização pelas gerações futuras) (McAdams & de St. Aubin, 1992, cit. in Franco – Borges & Rebelo, 2007).

Erikson (1979) propõe 8 estádios referentes ao desenvolvimento do ciclo de vida (cf. Figura 11), fazendo depender o ajustamento psicológico das respostas aos desafios e crises específicos (McKeering & Pakenham, 2000).

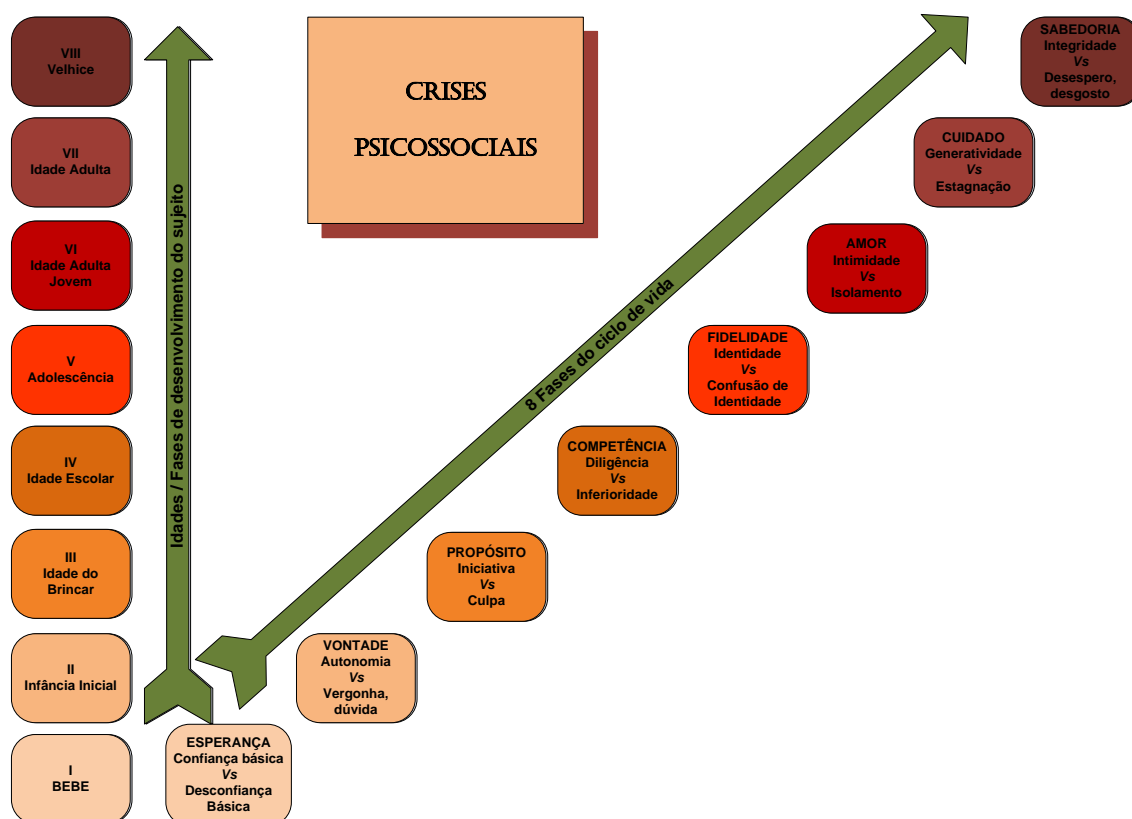


FIGURA 11 – Crises Psicossociais - Erickson (1979)

Conforme ilustra a figura 11, os 8 estádios estruturam-se na seguinte ordem: 1) confiança vs desconfiança; 2) autonomia vs vergonha e dúvida; 3) iniciativa vs culpa; 4) diligência vs inferioridade; 5) identidade vs confusão; 6) intimidade vs isolamento; 7) generatividade vs estagnação; 8) integridade vs desespero. Assim, a *generatividade* emergiria durante a adultez como resultado positivo de uma crise específica, predispondo o sujeito a cuidar do outro e a orientar as gerações futuras. Deste modo, a *generatividade* estaria associada ao objectivo pessoal de construir um mundo melhor para geração vindoura. Erikson (1979) considerava que cuidar de uma criança era a a maior expressão deste estádio de desenvolvimento. As experiências vividas pelos pais aquando do nascimento de um filho, as exigências do novo papel e a confrontação com o término de uma fase egocêntrica podem gerar alguns conflitos e desequilíbrios no desenvolvimento pessoal, potenciadores do desenvolvimento de uma “ética de cuidar” (McKeering & Pakenham, 2000). O envolvimento no cuidado da criança poderá constituir, então, um estímulo potencial do desenvolvimento da *generatividade* no adulto, potenciando, por sua vez, o desenvolvimento da criança .

Segundo McKeering e Pakenham (2000) a *generatividade* pode ser perspectivada segundo três planos: biológico, parental e social. A “*generatividade biológica*” refere-se a um estádio inicial entre a concepção e o 1º ano de vida do filho, em que os pais se concentram nos cuidados básicos de sobrevivência da criança. Só depois do 1º ano se desenvolveriam as competências da “*generatividade parental*”, caracterizadas pelo incentivo da autonomia, iniciativa e identidade da criança. A “*generatividade parental*” exigiria, pois, compromisso e sacrifício, bem como reflexão ética sobre a responsabilidade de ser pai ou mãe. Por fim, a “*generatividade social*” surgiria na continuidade da generatividade parental, iniciando-se na meia idade até à velhice. Os pais, agora com filhos adultos, concentrar-se-iam noutros adultos que os rodeiam, promovendo o seu bem – estar (reforço dos valores da comunidade local, treino de grupos desportivos, acção política / social em nome das gerações vindouras).

As políticas sociais afectam directamente a parentalidade através do apoio financeiro e medidas de protecção à criança, bem como através da regulação do poder paternal. Nos contextos mais carenciados a nível económico e cultural, importa verificar quais as limitações e benefícios pessoais da parentalidade. Deste modo, com base no estudo realizado por Kost (2001) a partir de entrevistas a pais de crianças em contexto de pobreza (rendimento correspondente ao subsidio de apoio social), verificou-se que a relação passada com o pai (e a influência deste no desenvolvimento da generatividade)

pode ser mais forte para a identidade parental do que a experiência de pobreza ou violência. O tempo passado com a criança a ler ou a ouvi-la e a oferta da possibilidade de aceder a actividades que desenvolvam as suas capacidades (música, dança, visitas a bibliotecas, livrarias, museus, teatros, concertos) é considerado como um “investimento” de “reciprocidade unívoca”, na medida em que é gratuito. Enquanto algumas destas actividades implicam custos económicos consideráveis, muitas outras podem ser implementadas sem custos. O nível de *generatividade* tem-se revelado essencial para a qualidade do cuidar que, como referimos anteriormente, é uma das dimensões fundamentais salientada por Hoghugh (2004) na sua conceptualização de “Good enough parenting”.

McKeering e Pakenham (2000) desenvolveram um estudo sobre a relação entre o nível de “*generatividade parental*” (envolvimento dos pais nos cuidados prestados aos filhos) e a “*generatividade social*” (cuidar do outro). Baseando-se nos estudos de Sarney (1993, cit. in McKeering e Pakenham, 2000) pretendeu-se verificar se as actividades de interacção que promovem o desenvolvimento socioemocional da criança estariam relacionadas com a “*generatividade social*” dos pais, e que tipo de cuidado, actividades e envolvimento estariam relacionados com o aumento da generatividade dos pais. Os resultados confirmaram que os pais que mais investiam nas interacções com os filhos apresentavam maiores índices de “*generatividade social*” e que as actividades de carácter socioemocional estariam igualmente relacionadas com o nível de “*generatividade social*” dos pais. Sarney (1993, cit. in McKeering & Pakenham, 2000) salientou que nem toda a parentalidade é generativa, considerando que a “*generatividade parental*” é influenciada pelos níveis de “*generatividade social*” dos indivíduos. Ou seja, quanto mais generativo for o indivíduo sob o ponto de vista social (cuidar do outro), maior será a sua “*generatividade parental*”. Os autores salientam, ainda, a pertinência de uma perspectiva desenvolvimentista da parentalidade que permitirá, com base em programas de educação prental, promover o envolvimento parental nas actividades socioemocionais que, como temos vindo a constatar, têm implicações positivas sobre o desenvolvimento da criança e do adulto.

PARENTALIDADE E BEM-ESTAR DA CRIANÇA

1 – BEM – ESTAR DA CRIANÇA

O bem – estar da criança será analisado em três domínios (físico, sócio – emocional e cognitivo), embora se tratem de domínios inter-relacionados que remetem para a natureza holística do conceito de bem-estar

Zaff, Smith, Rogers, Levit, Halle e Bornstein (2003) apresentam exaustivamente os três domínios, sobre os quais será feita uma breve síntese. Assim, o bem – estar físico refere-se à saúde e segurança da criança, salientando-se a importância de uma adequada alimentação, cuidados de saúde, protecção e segurança. A família tem um papel relevante na aquisição precoce de comportamentos saudáveis ao nível alimentar, de higiene e de segurança. O bem-estar social e emocional depende da capacidade de adaptação às situações e das competências interpessoais estando associada a sentimentos positivos (optimismo). A capacidade para regular as emoções e adequá-las às situações bem como compreender os sentimentos, são aspectos fundamentais para o funcionamento pessoal da criança nas suas interacções sociais. O ambiente em que a criança se desenvolve é relevante para o desenvolvimento das suas competências sócio – emocionais, podendo ser estimulada a desenvolver estratégias para resolução de problemas. O bem-estar cognitivo da criança depende da capacidade de assimilar informação e de desenvolver competências comunicacionais que irão apoiar as aquisições linguísticas. Estas competências serão essenciais para o seu desenvolvimento em diversas áreas, repercutindo-se no desempenho académico, por abarcarem os pré – requisitos de leitura e de escrita, o pensamento abstracto e a capacidade de resolução de problemas.

Em suma, a garantia do bem – estar da criança exige a disponibilização das condições necessárias ao desenvolvimento de cada um destes domínios, quer no contexto familiar e extrafamiliar e, nomeadamente, no contexto escolar.

1.1. INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

A educação de Infância é a primeira etapa da educação básica abrangendo crianças dos 0 aos 6 anos, numa articulação intencional com o 1º ciclo, em ligação estreita com as famílias, no contexto de uma aprendizagem ao longo da vida. Também neste âmbito é fulcral a existência de uma perspectiva ecológica dos vários níveis do sistema de educação e de cuidado da infância que permita analisar o impacto das diversas políticas educativas. Deste modo, o processo de educação é anterior ao nascimento da criança, atendendo à estruturação dos diversos contextos, sendo coextensiva ao percurso de vida (Vasconcelos, 2006).

A educação de infância poderá constituir um factor de protecção do desenvolvimento da criança desde que se caracterize por elevados níveis de qualidade pedagógica e pelo investimento na educação dos adultos envolvidos na tarefa educativa, através de uma parceria de qualidade (pais, professores, técnicos e outros agentes educativos). A finalidade última da educação será apoiar e estimular a aquisição de competências que favoreçam a construção da identidade pessoal, a partir do desenvolvimento socioemocional, cognitivo e artístico. A sociedade contemporânea exige uma educação dirigida para o desenvolvimento da cidadania através da flexibilidade crítica e da responsabilidade pró-social.

O National Institute of Child Health and Human Development - NICHD (2002, cit. in Feerick, Bristol – Power & Bynum, 2002) tem realizado estudos sobre os efeitos dos cuidados da infância no desenvolvimento da criança, no sentido de clarificar questões relacionadas com o incremento da frequência de creches e jardins – de – infância, atendendo à mudança dos papéis da mulher na sociedade. O estudo referido foi conduzido segundo uma abordagem ecológica e holística do desenvolvimento humano, tendo concluído que a experiência de cuidados não parentais nos primeiros anos de vida pode atenuar a influência da família, o que poderá contribuir para uma maior igualdade de oportunidades para todas as crianças. (Egeland & Heister, 1995 cit. in op cit.). Deste modo, a influência da família e da parentalidade não é minorizada pelas experiências de educação institucional dos filhos, pois as características familiares e parentais continuam a revelar-se fortes preditores do desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Um estudo longitudinal na Europa designado EPPE – Effective Provision of Pre – School Education (2003), avaliou os efeitos da educação pré – escolar no desenvolvimento intelectual, social e comportamental numa amostra de 141 crianças. Um grupo frequentava assiduamente a pré - escola enquanto outro grupo não frequentava o jardim-de-infância e, em simultâneo, desenvolveram-se estudos de caso referentes à prática educativa em contexto institucional. (Sylvia, Melhuish, Sammons, Siraj – Blatchford, Targat & Elliot, 2003). As práticas educativas em Educação pré – escolar foram avaliadas quanto à qualidade em função da promoção do desenvolvimento da criança em diversas áreas e da capacidade de assegurar as suas necessidades. Foram igualmente analisadas as interações verbais entre o adulto e a criança, a competência técnica da equipa de educação, o currículo, o suporte à criança na resolução de problemas e o apoio aos pais através do suporte às aprendizagens em casa. Verificou-se que a boa formação dos educadores e um currículo adequado se associa a práticas qualitativamente superiores (actividades de grupo e actividades livres, multidisciplinares e transversais às necessidades de desenvolvimento da criança). A assertividade dos adultos / técnicos revelou-se importante no apoio à melhoria das suas competências sócio emocionais. Concluiu-se que a educação pré – escolar de qualidade potencia o desenvolvimento da criança, verificando-se um aumento das competências pessoais na entrada para o primeiro ciclo, podendo, pois, desempenhar um papel determinante no combate à exclusão social e na promoção da inclusão através da oferta de recursos que beneficiam as crianças desfavorecidas sob o ponto de vista sociocultural. (Sylvia, *et al.*, 2003).

Neste sentido, revela-se prioritário apostar na qualidade das experiências educativas da criança, se possível em consonância com a família, de forma a potenciar o seu desenvolvimento em todas as suas variantes ou dimensões.

Em Portugal, como refere Vasconcelos (2006), os estudos demonstram que a educação de infância tem um impacto positivo nos resultados obtidos pela criança quando se verifica um envolvimento duradouro com esta e as estruturas educativas são de qualidade. Verifica-se ainda que os efeitos só são relevantes após uma frequência de dois anos, nomeadamente pelas crianças de estrato socioeconómico baixo.

Gaspar (1999) chama a atenção para os efeitos dos diferentes modelos curriculares em Educação de Infância, bem como para o impacto destes a médio e longo prazo no desenvolvimento da criança.

Spodeck e Brown (1996, cit. in Gaspar, 1999) desenvolveram um estudo designado por Head Star Planned Variation, que decorreu entre 1969 e 1971, concluindo que se verificaram alterações positivas no desenvolvimento cognitivo das crianças que integravam programas de educação pré-escolar sem, no entanto distinguir o impacto diferencial de cada programa no desenvolvimento da criança. No entanto, confirmam que os programas que potenciam as aprendizagens cognitivas e académicas da criança revelam, efectivamente, melhores resultados nestas áreas. As crianças consideradas “menos competentes e mais passivas” obtêm melhores resultados com modelos directivos e, em contrapartida, as crianças “mais competentes e mais activas” usufruem de melhores resultados com modelos menos directivos.

Nabuco (2004) realizou um estudo em Portugal, comparando três tipos de currículo (High/Scope, João de Deus e Movimento da Escola Moderna) em duas modalidades de avaliação. As diferenças entre os currículos foram analisados no último ano de educação pré – escolar numa primeira avaliação e, posteriormente, numa segunda análise, as diferenças entre estes alunos no final do 1º ano do 1º ciclo, considerando a dimensão académica e social. Relativamente à primeira parte do estudo, verificou-se que o modelo High/Scope promove maiores explorações científicas, indo ao encontro da resolução de problemas e valoriza actividades de literacia e jogo simbólico. Este modelo é o que apresenta maior equilíbrio entre actividades de escolha livre e actividades orientadas pelo educador. O Movimento da escola moderna privilegia actividades de expressão plástica e de manipulação de materiais, viabilizando maior frequência de actividades livres por parte da criança. O modelo João de Deus valoriza mais a leitura, a escrita e a matemática, não cedendo tanto espaço à escolha livre de actividades por parte da criança. Considerando, agora, a avaliação no final do 1º ano de escolaridade destas crianças, verificou-se que as crianças que frequentaram o modelo High/Scope apresentaram melhores resultados na leitura e na escrita mas não na matemática enquanto as que frequentaram o modelo João de Deus revelaram valores mais elevados na ansiedade e mais baixos na aceitação social. Estes resultados são explicáveis pelo facto do currículo High/Scope valorizar o envolvimento da criança em actividades culturais relacionadas com a literacia e possibilitar um equilíbrio entre actividades orientadas e actividades livres, assumindo o educador um papel de “*scaffolding*” vygotskiano atendendo a que observa o nível de desenvolvimento real da criança e tenta apoiá-la na aquisição de maiores competências actuando na “*zona de desenvolvimento próximo*” (ZDP).

Considerando o impacto de uma educação de infância de qualidade, sustentada por uma intervenção fundamentada do educador, Cró (2001) salienta a pertinência de uma perspectiva de intervenção pedagógica fundada no modelo de activação do desenvolvimento psicológico. Segundo este modelo o educador, deve assumir um papel de mediador, potenciando o conflito cognitivo na criança e activando o seu desenvolvimento no decorrer processo ensino-aprendizagem. O *“desenvolvimento psicológico é uma das dimensões do desenvolvimento humano (...) integra aspectos de natureza cognitiva, afectiva e volitiva (...)”* (Tavares, 1995, cit. in Cró, 2001, p.21). Assim, importa considerar que o individuo se encontra em constante desenvolvimento ao longo da vida sendo, no entanto, os primeiros anos fulcrais para potenciar as suas experiências. Outro aspecto relevante é a autonomia que está em constante construção e se apresenta como uma estrutura única para cada indivíduo. O contexto educativo deve, pois, potenciar as competências de autonomia da criança nos diferentes aspectos da sua personalidade e proporcionar experiências promotoras de desafios intelectuais capazes de desenvolver a criança em todas as suas dimensões.

Em oposição à escola tradicional, que colocava o professor no centro do processo ensino aprendizagem, o modelo de activação do desenvolvimento assenta no movimento da Escola Activa que, por sua vez, tem a criança como referência central. Nesta perspectiva, aluno e professor vão interagindo e construindo os seus saberes, resultando a aprendizagem e o desenvolvimento da interacção entre a criança, o professor e o meio envolvente. Considerando os referenciais teóricos de Piaget, Bruner, e Vygotsky verifica-se a ênfase dada ao papel activo do professor no que se refere à construção do conhecimento e do desenvolvimento da criança (Cró, 2001). A autora salienta como tópicos essenciais para a activação do desenvolvimento cognitivo da criança a pertinência do conhecimento adequado das teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e a intervenção de activação assente numa observação e avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança através da ponderação das tarefas facilitadoras da aprendizagem. A planificação das tarefas é relevante para a progressão intelectual, tendo o educador o poder de influenciar o desenvolvimento da criança. *“ (...) o modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico poderá ser uma solução possível para ajudar as crianças a pensarem e a resolverem problemas e a terem sucesso nas suas aprendizagens no Jardim-de-infância (...) acreditamos ser esta uma das respostas possíveis em educação(...)”* (Cró, 2001, p.57).

Em suma, a educação de infância deverá apresentar-se como um espaço de oportunidades, em que uma intervenção de qualidade seja prestada às crianças e às suas famílias. Também o trabalho de parceria com a comunidade poderá potenciar o impacto e expressão socializante da educação de infância. Numa perspectiva macro – sistémica (Bronfenbrenner, 1996), importa potenciar os *interfaces* com políticas sócio - educativas que optimizem uma intervenção de combate à exclusão social, permitindo que as crianças dos contextos mais desfavorecidos tenham oportunidades de quebrar os ciclos de pobreza e carência em que as suas famílias estejam inseridas, frequentemente ao longo de várias gerações.

1.2. ENVOLVIMENTO PARENTAL

Relativamente desenvolvimento da criança em contexto escolar, o “*envolvimento parental*” tem vindo a ser considerado como uma variável significativa, tendo Mackety e Linder – VanBerschot (2008) concluído que constitui um factor pertinente para o encorajamento e desenvolvimento das competências académicas dos alunos / filhos. Factores como a relação escola – família, a sensibilidade cultural por parte da comunidade educativa, ambiente escolar, cultural, familiar e comunitário, bem como as experiências pessoais dos pais (na relação com a escola), podem ter uma influência de extrema relevância na qualidade do envolvimento parental. Uma das grandes barreiras ao estreitamento da relação escola – família é a tendência para a escola culpabilizar as famílias, conduzindo a que estas, por sua vez, culpabilizem a escola pelas dificuldades de comunicação nesta relação ou pelos resultados escolares dos alunos.

Segundo Butterfield e Pepper (1991, cit. in Mackety & Linder – VanBerschot, 2008) a optimização do envolvimento parental passa pelas atitudes dos professores e restantes agentes educativos, pelas condições estruturais da escola, pelo ambiente educativo percebido, pelas concepções dos pais e alunos em relação à escola e pela compreensão das dinâmicas familiares da criança. Será, pois, nestes domínios que a intervenção para a optimização desta relação se deverá centrar. A distinção entre “*suporte*” e “*envolvimento*” parental reside no facto do primeiro se referir ao conjunto

de recursos parentais disponibilizados aos filhos e do segundo dizer respeito ao nível de investimento dos pais enquanto agentes de mudança.

Neste sentido, Epstein (2001, cit. in op. cit.) considera o envolvimento parental na escola a partir da análise do contexto da parceria Escola – Família, propondo a distinção de 6 tipos de envolvimento: ser pai/mãe, comunicar, voluntariar-se, ensinar em casa, tomar decisões, colaborar com a comunidade. Epstein considera ainda que o movimento de integração ou de envolvimento dos pais na escola depende das condições oferecidas por esta, atribuindo assim a responsabilidade principal pelo envolvimento parental à escola.

O envolvimento parental de crianças em idade pré – escolar tem sido alvo de diversos estudos que pretendem clarificar e compreender as dinâmicas subjacentes a esta relação Escola / jardim-de-infância – família e a sua influência na integração e desenvolvimento da criança. Estudos a nível mundial apontam para a relevância e pertinência de uma parceria assente em princípios de partilha, entre-ajuda e cooperação, o que exige investimento pessoal e motivação de ambas as partes na implementação de parcerias. Berseniene e Rimkeviciene (2004) coordenam um projecto de envolvimento parental na educação de crianças em idade pré – escolar na Lituânia, com o objectivo de consciencializar os pais acerca da pertinência da sua participação na educação conjunta dos filhos. As conclusões remetem para a necessidade de maior preparação dos educadores para lidar com as famílias, de forma a responsabilizar os pais pela assumpção dos seus papéis na exploração conjunta de estratégias de optimização do desenvolvimento da criança a todos os níveis.

Analisando o periódico *The Evaluation Exchange* (2008), referente ao “Harvard Family Research Project” confirma-se a intensa investigação em torno da construção do envolvimento parental futuro.

Bouffard e Weiss (2008), consideram o envolvimento parental uma base essencial para promover o sucesso escolar da criança, bem como o seu sucesso na vida, propondo as seguintes acções de promoção do envolvimento parental: as iniciativas para o envolvimento da família devem ser amplas, não se cingindo a intervenções pontuais, mas antes fazendo parte de um plano educativo global e integrado; este processo deverá ser contínuo ao longo da infância e adolescência, adjuvado por iniciativas ao longo das diferentes idades e durante os períodos de transição; todas as instituições de suporte à família devem contribuir para a aquisição de competências e desempenhos de

qualidade; o investimento no envolvimento da família deve considerar vários canais de comunicação e de partilha de experiências.

Schulting (2008) aborda o papel do educador na transição das crianças para o jardim-de-infância e confirma que o envolvimento parental nesta fase constitui um factor adjuvante e facilitador. No entanto, as crianças de níveis sócio - económicos carenciados, apesar de serem as que mais necessidades têm quanto à implementação destas práticas, são as que menos beneficiam do envolvimento parental. Este facto revela que a intervenção não está a centrar-se nos grupos de maior risco. Se este tipo de intervenção ocorresse nos estratos sociais mais baixos, atendendo ao seu impacto nas aprendizagens da criança, permitiria uma minimização do “fosso” entre as oportunidades dos diferentes estratos sociais. Sintetizando, o envolvimento da família não se restringe ao suporte às aprendizagens escolares dos filhos, abrangendo todos os contextos de vida da criança e do adolescente, nomeadamente a escola, a comunidade e a sociedade em geral. As práticas dirigidas ao envolvimento das famílias deve abandonar a perspectiva de intervenção localizada e pontual para se pautar por uma perspectiva global e abrangente que assuma uma visão global da política educativa e familiar.

Em Portugal, o tema do envolvimento parental tem sido alvo de interesse, conforme salienta Cruz (1992), que considera o papel educativo das famílias das crianças em idade pré – escolar de grande importância para os pais, que verão aumentada a sua autoconfiança e auto – estima, e para os filhos, que se sentirão mais acompanhados, envolvidos e compreendidos. O estudo realizado pela autora teve como objectivo diagnosticar os factores de afastamento entre a família e a escola, nomeadamente em contexto rural, tendo constatado que as mães têm em geral atitudes positivas em relação aos filhos, embora tenham expresso a necessidade de um maior apoio para a adequação das práticas educativas junto dos seus filhos.

Emerge, assim, a necessidade de estruturar a formação dos educadores, de modo a estes desenvolverem competências de interacção com a família mais eficazes e positivas e implementarem programas de efectivo envolvimento parental.

O projecto Mais – Pais (Gaspar, 1999), que envolveu 123 crianças em idade pré – escolar da região centro, teve como objectivos gerais a verificação dos factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico e a avaliação do envolvimento dos pais no apoio suplementar às aprendizagens neste domínio específico.

A variável sociocultural /socioeconómica foi considerada para se verificar se os resultados variavam em função dos contextos socioeconómicos das famílias.

Partindo da teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky, o estudo pretendeu mostrar “ (...) como é que os dois temas centrais dessa teoria, ou seja, por um lado, a interação com outros mais competentes, principalmente adultos, em contextos sócio institucionais de actividade como factor de desenvolvimento intrapsicológico da criança e, por outro, a mediação das actividades cognitivas pelos instrumentos simbólico – culturais construídos por cada cultura, entre os quais se encontra o sistema numérico, se podem encontrar integrados na teoria do desenvolvimento numérico da criança de Fuson.” (Gaspar, 1999, p.531). As conclusões permitem confirmar, entre outros aspectos, que o apoio suplementar dos pais se reflecte no incremento das aprendizagens; que as interações das crianças em contexto familiar foram mais efectivas do que as realizadas em contexto escolar, conduzindo à conclusão de que as mães terão maior impacto de actuação na Zona Desenvolvidora Próxima (ZDP) do que os educadores. O envolvimento parental mostrou-se uma variável determinante nas aprendizagens numéricas e os resultados confirmam a importância de implementar uma política de qualidade entre educadores e pais através da dinamização de projectos de parceria. Os resultados obtidos pelo estudo do National Institute of Child Health and Human Development – NICHD, (2002, cit. in Feerick, Bristol – Power & Bynum, 2002)) confirmaram que as características das famílias / pais se revelam fortes preditores do desenvolvimento cognitivo e social das crianças, quer estas tenham ou não frequentado o jardim-de-infância. A influência da família e da parentalidade não é enfraquecida ao longo da experiência de educação dos filhos. A natureza desta influência verifica-se logo nos três primeiros anos de vida, tendo em conta os reforços positivos associados às seguintes qualidades da parentalidade: sensibilidade, envolvimento e estimulação cognitiva.

Estes dados apontam para algumas variações no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças que são atribuíveis a factores diversificados que actuam no microsistema da família.

Cowan e Cowan (2002), fundamentado em trabalho clínico com famílias problemáticas, considera que as influências são naturais, ou seja, os pais e filhos influenciam-se mutuamente estando a adaptação da criança dependente desta interacção dinâmica. Assim, a visão de que os pais são “culpados” pelos problemas de desenvolvimento dos seus filhos é criticada por Harris (1998, *in op cit.*), considerando

que a forma como os pais interagem com os seus filhos não constitui o único aspecto relevante para a formação da sua personalidade. Deste modo, as trajectórias de desenvolvimento das crianças seriam afectadas igualmente pelas suas relações com os pares, pela qualidade das escolas, pela vizinhança e outras situações culturais.

Um estudo exploratório de Magalhães (2004) sobre um modelo de colaboração entre jardim-de-infância e família permitiu verificar até que ponto os educadores adoptam práticas de colaboração participativa com a família e com a comunidade. Considerando as vantagens de um modelo de colaboração participativo, importa verificar quais as limitações ou entraves encontrados pelos educadores de infância, atendendo a que estes, apesar do sistema de educação se revelar mais aberto, continuam a ter dificuldades em implementar tais modelos de colaboração. Concluiu-se que, apesar de alguma preocupação em partilhar informação e competências com a família e a comunidade, esta interacção ocorre em momentos pontuais, como seja as festas de final de ano lectivo ou Natal, não lhe sendo dada continuidade ao longo do calendário escolar. Verifica-se ainda que as educadoras com maior formação académica implementam mais práticas de colaboração participativa, sendo, pois, a formação destes agentes educativos um aspecto a considerar.

PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARENTAL

1 – INTRODUÇÃO

A verificação de que os pais enfrentam algumas dificuldades em conciliar as tarefas quotidianos com a educação dos filhos, assim como a constatação de que as práticas educativas parentais nem sempre oferecem as melhores oportunidades de desenvolvimento da criança, justificam a elaboração de programas dirigidos à implementação de competências parentais que favoreçam o bem-estar relacional entre pais e filhos

A educação parental tem vindo a ser efectivada a partir de diversos programas dirigidos a pais de crianças de diferentes níveis de escolaridades e níveis sócio – económicos, com ou sem necessidades educativas especiais. A finalidade última deste tipo de intervenção é abranger e modificar o funcionamento da família (Fine, 1989, cit. in Jerónimo, 2009).

A Educação Parental debruça-se especificamente sobre o processo de aprender a desempenhar o ofício de mãe/pai, visando melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças perturbadas. A participação em programas de educação parental não se restringe, no entanto, aos pais, podendo ser alargada a outros familiares, vizinhos, professores e outros técnicos (Pourtois, Desmet & Barras, 1994).

As intervenções sócio – educativas junto dos pais que tenham como objectivo promover a reflexão dos pais sobre as suas necessidades e as dos seus filhos (físicas, psicológicas e sociais), visando a melhoria das interações intrafamiliares e extrafamiliares, são igualmente consideradas intervenções de educação parental.

Mahoney e colaboradores (1999, cit. in Coutinho 2004) fazem uma distinção entre Treino de Competências Parentais e Formação de pais, considerando que o primeiro está associado à intervenção junto de pais de crianças com problemas

comportamentais e o segundo se refere à intervenção junto de pais de crianças em risco desenvolvimental, pressupondo uma abordagem preventiva.

Coelho e Murta (2007) fazem referência aos efeitos do treino de pais em grupo sobre o desenvolvimento de competências educativas parentais positivas, concluindo ser relevante que os programas dirigidos aos pais se centrem no “*desenvolvimento de habilidades para modificação de padrões coercitivos ou negligentes na interacção com a criança*” (p.335). No entanto, outros factores devem ser alvo de intervenção, tais como os relativos aos indutores de stress parental (dificuldades conjugais e financeiras, problemas de integração social, etc.). Esta conjuntura de factores negativos poderá contribuir para a implementação de práticas parentais autoritárias ou permissivas, aumentando o risco de disfunções por parte da criança a vários níveis (Silva - Bolsoni & Marturano, 2002).

2 – PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARENTAL

A educação para a parentalidade tem sido negligenciada a partir da crença social de que todas as mulheres já sabem, por “instinto”, como ser mãe. A verdade é que os pais enfrentam expectativas contraditórias de vária ordem, pois a sociedade espera que as crianças sejam membros funcionais em múltiplos contextos sociais.

Parece justificar-se, assim, a criação de condições para que as figuras parentais possam encontrar recursos de apoio que lhes permitam ultrapassar eventuais dificuldades no desempenho das suas funções educativas (Hart, 1990 cit in Ribeiro, 2003). É possível enunciar uma série de outras medidas de extrema importância para assegurar aquelas condições, salvaguardar os interesses da família e promover o desenvolvimento harmonioso da criança, nomeadamente a nível social. Em todo o caso, o desenvolvimento de iniciativas de Educação Parental possibilita responder à insegurança dos pais através do desenvolvimento das suas capacidades de investimento na criança e, deste modo, contribui para o bem – estar de pais e filhos.

Assim, importa reconhecer que ser pai ou mãe constitui um desafio para o qual ainda não há uma formação generalizada que ajude os pais a compreender e a agir adequadamente nas diversas situações com que se deparam. As fases de

desenvolvimento dos filhos sucedem-se e, se numas os pais estão mais à vontade, noutras sentem-se por vezes incapazes. “ *Desde o nascimento dos filhos que os pais os acompanham em múltiplas aprendizagens. Mostram-lhes como marchar, como se exprimir, como falar, como desenvolver a motricidade global e fina, como adquirir hábitos de higiene (...). Quando a criança entra para a escola, muitos pais sentem-se desamparados e menos competentes do que durante a primeira infância do seu rebento. Vários pais sentem-se afastados do mundo escolar e consideram ter pouca influência sobre a escolarização e sobre a aprendizagem*” (Duclos, 2006, p.14). Deste modo, na actualidade, mesmo desejando profundamente um filho, a tarefa de o educar é frequentemente dificultada pela ausência de uma preparação ou “formação” para o exercício da parentalidade, sendo apontado por Ausloos (2003) como uma lacuna da sociedade. As mudanças na estrutura da família, dando origem a agregados muito reduzidos, reforçam a percepção de incapacidade dos pais, atendendo à diminuição do suporte facultado pelas anteriores redes extensas da família alargada. Ou seja, nas famílias alargadas os mais velhos transmitiam aos mais novos estratégias, concepções e comportamentos relativos à educação das novas gerações, enquanto as famílias reduzidas ou nucleares da actualidade não beneficiam deste saber e suporte. As dificuldades no exercício da parentalidade tenderão a ser acrescidas face ao isolamento e falta de suporte que advêm igualmente da mobilidade geográfica imposta pelo mercado de trabalho. Em todo o caso, as gerações tendem a “reproduzir” os modelos familiares herdados, adaptando-os à interacção específica com cada filho.

A referência a “família responsável” e “família competente” remete-nos para uma abordagem sobre as capacidades e dificuldades de cada família. Segundo Ausloos (2003) a “família responsável” será aquela que assume as responsabilidades das suas funções para com os filhos. A “família competente” é aquela que reconhece as suas competências e as sabe utilizar pois, apesar de todas as famílias terem competências, nem sempre as utilizam adequadamente. A falta de informação é frequentemente responsável pelas atitudes educativas menos recomendadas, nomeadamente informação sobre o nível de desenvolvimento da criança, os seus sentimentos e emoções, as suas amizades, o seu temperamento e necessidades. Os pais actuam melhor quando sabem o que esperar.

A capacidade de observar, monitorizar, comunicar e interagir de modo a construir e a preservar o relacionamento interpessoal são competências que influenciam as práticas educativas parentais.

Heat (2006) refere a capacidade de antecipar e planejar segundo uma perspectiva proactiva e de meta – parentalidade (reflexão sobre os comportamentos parentais) como promotora de uma maior flexibilidade dos comportamentos parentais, facilitando a adequação das decisões às situações. Segundo esta perspectiva a optimização das competências parentais passa pela identificação dos atributos em que os pais são fortes e das práticas que requerem suporte, ajudando-os a articular as questões mais relevantes para que possam definir a melhor forma de actuação (Heat, 2006). Atendendo que são os pais os responsáveis e agentes da tomada de decisões sobre os comportamentos a tomar face aos seus filhos, este tipo de intervenção valoriza a implementação das competências decisórias.

Ribeiro (2003) descreve diversos programas de prevenção e intervenção parental, considerando a especificidade dos seus destinatários. Goodyear e Rubovits (1982, cit. in Ribeiro, 2003) definem três componentes relevantes a considerar no programa de Educação parental: conhecimento, competências de gestão familiar e competências interpessoais. O conhecimento centra-se no conteúdo, na informação associada aos saberes parentais que serve de referencial à partilha de experiências, a partir das quais se pretende aumentar os conhecimentos para uma actuação mais eficaz junto dos filhos. As competências de gestão familiar implicam a capacidade que os pais têm de actuar adequadamente ao nível dos comportamentos e na “modelagem” de procedimentos eficazes para o desenvolvimento da criança. As competências interpessoais visam a aquisição de interacções de qualidade entre pais e filhos, recaindo nas questões comportamentais, nas atitudes, nos valores e na comunicação, que, por sua vez, se revela um elemento crucial para a operacionalização de mudanças no contexto das interacções entre pais e filhos. Tendo em conta os destinatários dos programas de prevenção e intervenção importa analisar a valorização dada a cada uma destas componentes, atendendo que diferentes grupos de pais implicam tipologias de intervenção diferenciadas, sendo as suas necessidades variáveis.

Os programas de prevenção devem ser considerados, como salientam Goodyear e Rubovits (1982, cit. in Ribeiro, 2003) actuando na base das necessidades parentais valorizando mais as competências de gestão familiar que hierarquicamente se apresentam anteriores às competências interpessoais.

Ou seja, nas famílias com maiores dificuldades fará mais sentido potenciar as suas capacidades mais básicas adequando as competências á suas necessidades reais, elementares. Nos destinatários com menores níveis de escolaridade a componente do

conhecimento deve ser ajustada para que possam usufruir da informação perceptível às suas capacidades cognitivas, académicas. Ou seja, os profissionais que procedem à implementação destes programas devem adequar o seu nível de linguagem, evitando terminologia demasiado técnica permitindo que os destinatários percebam integralmente os conteúdos, a informação. Os autores consideram, ainda que para pais com níveis sócio – económicos médios / elevados poderão sentir mais satisfeitas as suas necessidades se puderem desenvolver competências ao nível das relações interpessoais

Brems, Baldwin e Baxter (1993, cit. in Ribeiro, 2003) preconizam um programa de prevenção baseado na teoria de Heinz Kohut da psicologia do *self*, focalizado na componente das competências interpessoais, direccionada para todos os pais, consistindo no desenvolvimento da compreensão das necessidades parentais e nas necessidades desenvolvimentais da criança.

Thomas (1996, cit. in Ribeiro, 2003) apresenta o Programa *Reflective Dialogue Parent Education Design (RDPED)* na linha da prevenção, fundamentando-se nas competências de auto-consciência e relações interpessoais parentais. Considera que desenvolvendo estas competências nos pais estes atingem níveis de desenvolvimento mais elevados e, conseqüentemente, adquirem maiores capacidades para lidar com as problemáticas associadas ao exercício da parentalidade.

Os pais adoptivos são destinatários a considerar numa perspectiva de prevenção atendendo aos níveis de stress associados à adopção. Nelson & Levant (1991, cit. in Ribeiro, 2003) preconizam esta linha de intervenção considerando as componentes da comunicação e das técnicas cognitivo-comportamentais as mais pertinentes e viáveis de promover competências de actuação eficazes nas interacções pais-filhos.

Numa perspectiva de intervenção importa referir programas como o proposto por Dore & Lee (1999, cit. in Ribeiro, 2003) que o objectivo consiste na promoção de competências parentais que visam a modificação comportamental dos filhos, assumindo, assim, uma perspectiva *behaviorista*. Pais cujos filhos apresentam problemas comportamentais, revela-se fundamental uma intervenção preventiva mas também remediativa considerando os riscos associados a esta problemática.

Deste modo, o treino parental proposto por Webster-Stratton & Herbert (1993, cit. in Ribeiro, 2003) apresenta-se como uma adequada intervenção visando a componente de gestão familiar, fundamentada na modelagem comportamental bem como competências associadas à componente das relações interpessoais, pretendendo a

modificação do comportamento parental e, conseqüentemente, o comportamento da criança.

A Intervenção Precoce assume enorme importância atendendo que actua numa fase inicial do desenvolvimento da criança permitindo minimizar os factores de risco associados aos contextos de maior carência económica, social e afectiva. Powell (1988, cit. in Ribeiro, 2003) reforça que os programas de intervenção precoce permitem uma actuação preventiva e remediativa, actuando junto de pais com níveis sócio-económicos deficitários, pais adolescentes e pais de crianças em risco desenvolvimental. Neste âmbito será pertinente valorizar as componentes de gestão familiar apoiando os pais na actuação eficaz quanto ao comportamento da criança e a componente de informação sobre as necessidades básicas de desenvolvimento da criança.

Em síntese, podemos concluir que a educação parental tem uma função preventiva e desenvolvimental, não devendo necessariamente estar associada a situações de risco.

3 - TIPOLOGIAS DE INTERVENÇÃO PARENTAL

No sentido de compreender a conceptualização da intervenção parental importa proceder a uma clarificação sobre as diferentes tipologias de Educação Familiar. A partir das abordagens propostas por Gaspar (2005) apresenta-se uma síntese de quatro tipologias: de Pugh e colaboradores (1994), Boutin e Durning (1994), Smith (1997) e Kumpfer (1999) (cit. in Gaspar 2005).

A tipologia de Pugh e colaboradores (1994) integra a intervenção com jovens antes de serem pais e durante a gravidez e transição para a parentalidade numa perspectiva de prevenção e a intervenção com pais e filhos em simultâneo ou só com pais.

TIPOLOGIA DE PUGH et al. (1994)	Intervenção com jovens antes da concepção	Apoio durante a gravidez e transição para a Parentalidade	Trabalho com pais e seus filhos (<i>Support for parents</i>)	Educação parental (<i>Parent or Parenting education</i>)
	(<i>Family life education</i>)	(<i>Preparation for family life</i>)	<ul style="list-style-type: none"> » Grupos e cursos de educação parental abertos » Cursos para pais implementados por especialistas » Programa de cooperação casa – escola 	

FIGURA 12 – Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Pugh e Colaboradores, 1994, cit. in Gaspar 2005)

A intervenção ao nível do grupo de pais realiza-se através da constituição de grupos diferenciados (*Support for parents / Parent or parenting education*), conforme ilustra a figura 12, podendo assumir os formatos de cursos de educação parental abertos; cursos ministrados por especialistas e programa de cooperação com a escola. Neste último tipo de intervenção é valorizado o envolvimento parental no contexto educativo da criança (creche, jardim – de – infância ou escola). De salientar, ainda, a intervenção dirigida a jovens antes de serem pais (*Family life education*) e intervenção com objectivo de apoiar a gravidez e transição para a parentalidade (*Preparation for family life*).

A tipologia de Boutin e Durning (1994) considera três âmbitos: enquadramento institucional, orientação geral, métodos e procedimentos. Estes âmbitos desdobram-se em quinze sub – dimensões seguidamente sintetizadas na tabela da figura 13.

TIPOLÓGIA DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARENTAL (BOUTIN & DURNING 1994)				
ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	Serviços institucionais	Participação parental	Estatuto e formação dos intervenientes	Enquadramento institucional e supervisão dos intervenientes
TIPOS DE INTERVENÇÃO	Coordenação e protecção das famílias	Voluntário / Obrigatório	Profissionais / Voluntários	Divisão das tarefas de concepção, intervenção e avaliação
	Quadros teóricos de referência	Motivos da intervenção	Nível de intervenção	Processo de mudança privilegiado
MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	Comportamental Cognitivo Psicanalítico Humanistas / Sistémicos	Prevenção: Delinquência /comportamento anti – social Insucesso escolar Psicopatologia/saude mental	Prevenção primária; secundária ou terciária	» Aquisição de conhecimentos » Modificação de representações, crenças » Modificação e aquisição de novos comportamentos » Consciencialização e alteração das interacções relacionais
	Métodos Pedagógicos	Local Frequência Duração	Parceiros Familiares Privilegiados	» Condições materiais » Valores » Práticas educativas » Inserção social
		«Centros sociais «Escolas «Locais de trabalho	» Mãe » Pai » Irmãos » Diades » Grupo familiar	Relações entre interventores e participantes
		«Frequência e duração variam em função dos tipos de intervenção		Modalidades de gestão ou co – gestão dos procedimentos » Planificada » Flexível » Negociada » Aberta
				» Limite na relação do interventor/participante » Relação do interventor/participante como base » Presencial / não presencial

FIGURA 13 – Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Boutin & Durning, 1994 cit. in Gaspar 2005)

)

Assim, o enquadramento institucional integra as sub – dimensões referentes aos serviços institucionais, à participação parental, ao estatuto e à formação dos intervenientes, e ao enquadramento institucional e supervisão dos intervenientes. Quanto aos tipos de intervenção, consideram-se os quadros teóricos, os motivos da intervenção, o nível de intervenção, o processo familiar visado e o processo de mudança privilegiado. Por fim, nos métodos e procedimentos consideram-se os métodos pedagógicos, local frequência e duração da intervenção, parceiros familiares privilegiados, tipo de actividades realizadas, modalidades de gestão ou co – gestão dos procedimentos e o tipo de relacionamento as relações entre intervenientes e participantes.

A tipologia de Smith (1997) considera apenas programas dirigidos aos pais, com o objectivo de os apoiar na expansão das suas capacidades a partir da formação de grupos. Os programas definem-se em função do conteúdo e do tipo de pais alvo (cf. Figura 14).

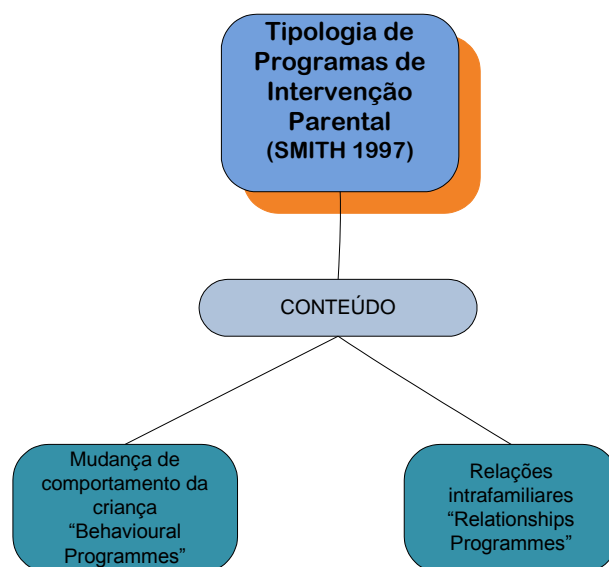


FIGURA 14– Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Smith 1997, cit. in Gaspar 2005)

Quanto ao conteúdo, são considerados dois tipos de programas, os centrados na criança com o objectivo de mudar o seu comportamento e os que se centram nas

relações familiares. No que se refere ao tipo de pais, estes programas dirigem-se a todos os que pretendam melhorar as suas capacidades parentais.

A tipologia de Programas de intervenção parental de Kumpfer (1999) teve como objectivo criar um guião orientador para os interessados em planificar programa ou outros intervenientes a nível social e político. Foram considerados dois aspectos: a idade da criança e a gravidade do problema da criança ou da família.

TIPOLOGIA DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARENTAL (KAROL KUMPFER, 1999)	INTERVENÇÕES FAMILIARES PREVENTIVAS <i>(Family Prevention Approaches)</i>	INTERVENÇÕES PARENTAIS <i>(Parenting Approaches)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> » Programas de treino de aptidões da família (Family Skills Training Program) » Programas de educação familiar (Family Education Programs) » Terapia Familiar » Serviços de apoio à família (Family services) » Programas de preservação familiar (Family Preservation Programs) » Intervenções para substitutos parentais 	<ul style="list-style-type: none"> » Programas de treino parental comportamentais (Behavioral Parent Training Programs) » Programas de educação parental (Parent Education Programs) » Grupos de apoio para pais (Parent Support Groups) » Educação Parental no domicílio (Parent aid or Home Parent education) » Envolvimento Parental (Parental Involvement) » Programas inspirados em modelos teóricos específicos (ex: Adlerian Parenting Programs)

FIGURA 15 – Tipologia de Programas de Intervenção Parental (Karol Kumpfer, 1999, cit. in Gaspar 2005)

As intervenções distinguem-se ainda quanto aos seus destinatários. As intervenções dirigidas à família visam a prevenção da ocorrência de problemas / dificuldades através do treino de aptidões familiares, da educação familiar, terapia familiar, da prestação de serviços de apoio à família e de intervenções dirigidas aos substitutos familiares. As intervenções parentais podem assumir a modalidade de programas de treino comportamental, de educação, de suporte, de domiciliários e de formação a partir de modelos teóricos da Psicologia.

4 – PARADIGMAS CONCEPTUAIS DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARENTAL

A promoção do bem – estar da criança e dos pais, extensível a todos os elementos do contexto familiar é finalidade comum dos diversos tipos de intervenção Parental. A clarificação dos paradigmas subjacentes às diferentes abordagens permite um esclarecimento dos seus pressupostos, objectivos e metodologias, bem como a avaliação da sua eficácia. Já referimos a importância da prevenção e da remediação junto das famílias, impondo-se a necessidade de optar por uma abordagem holística e ecológica, num esforço de abarcar o maior número possível de variáveis. Com efeito, em cada realidade relacionada com a criança ou com a família insere-se num contexto específico que requer intervenções personalizadas.

Segundo Medway (1989, cit. in Ribeiro, 2003), existiriam três modelos principais: reflexivo, comportamental e adleriano.

4.1. MODELOS REFLEXIVOS

Os modelos reflexivos baseiam-se na abordagem humanista de Carl Rogers (1951, 1963, cit. in Ribeiro, 2003), “centrada no cliente” e, como tal, valorizam o treino das competências da comunicação não directiva assenta no treino da comunicação. O objectivo é que os pais compreendam e aceitem os sentimentos da criança. A tomada de consciência parental através da compreensão e aceitação dos sentimentos da criança está na base dos modelos reflexivos.

O PET (*Parent Efectiveness Training*) de Thomas Gordon (1970) tem como objectivos apoiar os pais na sua função parental, incidindo nas competências de comunicação pais – filhos e nas estratégias de resolução de conflitos. Baseia-se nos princípios da escuta activa por parte dos pais, da modelagem parental, o encorajamento da criança para encontrar soluções para os seus problemas e a retirada da punição física como recurso disciplinar.

O programa LTC (*Listening to Children* - Wolfe & Haddy, 2001) enquadra-se igualmente nos modelos reflexivos e apresenta como princípios fundamentais a valorização da interacção pais – filhos, da compreensão das vivências emocionais da criança e da avaliação dos efeitos das experiências dos pais sobre os filhos.

4.2. MODELOS COMPORTAMENTAIS

Os modelos comportamentais valorizam, em contrapartida, os comportamentos observáveis e as variáveis ambientais, tendo como objectivo treinar os pais para a aplicação de procedimentos e estratégias que permitam o controlo do comportamento inadequado da criança. Segundo este tipo de modelo, a alteração do comportamento desajustado da criança exige a alteração do comportamento das pessoas que a envolvem (outros significativos com quem interagem) (Bijou, 1984, cit. in Ribeiro, 2003). Deste modo, os programas comportamentais têm como objectivo a mudança do comportamento da criança através das competências desenvolvidas junto dos pais.

O RPP (*Responsive Parenting Program* – Hall, 1984) apoia-se nesta perspectiva de “treino” parental, tendo sido implementado nos anos 70 com vista a treinar os pais como agentes de mudança do comportamento dos seus filhos. São quatro os momentos essenciais que pautam o programa: definir o comportamento a modificar, mensurar a duração e número de ocorrências do comportamento, intervir e avaliar a eficácia do procedimento. Neste programa são os pais (com treino prévio segundo conhecimentos estruturados) que treinam outros pais, o que potencia uma rede de suporte aos participantes e promove sentimentos de auto – confiança e envolvimento no programa (Hall, 1984, cit. in Ribeiro, 2003).

O programa *Portage (Portage Project* – Shearer e Loftin, 1984) teve como objectivo providenciar um serviço educativo a crianças em idade pré – escolar residentes em zonas rurais dos Estados Unidos e portadoras de alguns problemas de desenvolvimento. O objectivo era o envolvimento e intervenção precoces dos pais nas aprendizagens dos seus filhos.

O programa *Winning* foi criado por Gangel e Polster (1984, cit. in Ribeiro, 2003), visando apoiar os pais na resolução de situações problemáticas e incentivar a utilização de práticas parentais promotoras de um desenvolvimento saudável da criança e de interacções satisfatórias entre pais e filhos. Destina-se a todas as tipologias de famílias (intactas, mono ou reconstruídas) com crianças entre os 3 e os 12 anos de idade. A estratégia utilizada com os pais consiste num “treino” de carácter dedutivo, com o objectivo das técnicas e competências aprendidas serem aplicadas e generalizadas aos diversos comportamentos da criança. Os procedimentos apresentam-se sistematizados e são replicáveis através de oito sessões extensíveis a diversos contextos educativos.

Carolyn Webster – Stratton, professora e directora na Clínica Parental da Universidade de Washington, concebeu o “*Incredible Years*”, programa comportamental que inclui séries de treinos para pais, professores/educadores e crianças, visando a prevenção e intervenção precoce junto de crianças dos 0 aos 12 anos de idade. Os objectivos primordiais são desenvolver, avaliar e otimizar programas de intervenção precoce exequíveis do ponto de vista económico, a partir de uma adequada fundamentação teórica e de uma intervenção o mais cedo possível sobre os distúrbios de oposição e desafio e/ou distúrbios de comportamento (Webster – Stratton, 2002). Esta intervenção precoce baseia-se na constatação de que as crianças agressivas estão sob risco acrescido de depressões, abandono escolar, abuso de drogas, delinquência juvenil, violência, conduta anti – social e perturbações psiquiátricas (Reid, Taplin & Loeber, 1981 cit. in Webster – Stratton, 2002). Estas manifestações revelam um custo elevado para a sociedade, considerando os serviços envolvidos nos processos de acompanhamento e intervenção junto destas crianças e jovens. Podem considerar-se duas trajectórias relacionadas com os distúrbios do comportamento: iniciação precoce e iniciação tardia (Loeber, *et al.*, 1993, cit in Webster – Stratton, 2002). O aparecimento de distúrbios de oposição e desafio nos primeiros anos da educação pré – escolar (iniciação precoce) tendem a evoluir para comportamentos agressivos nas idades intermédias, e para manifestações mais graves durante a adolescência, tais como violência interpessoal, abuso de substâncias e crimes de várias ordens. Poderá acontecer, em contrapartida, que após um percurso de desenvolvimento social adequado durante a idade pré – escolar e escolar, se registem alterações e distúrbios comportamentais associados à adolescência (iniciação tardia). O processo de intervenção será mais favorável face a uma situação de iniciação tardia pois, quanto mais tempo sem intervenção estiver a criança, mais difícil será inverter o quadro comportamental desajustado. “ *Efectivamente, a principal trajectória do desenvolvimento para as perturbações graves do comportamento na adolescência e na vida adulta parece definir-se durante o período de educação pré – escolar* (Campbell, 1995; Loeber, 1991, cit. in Webster – Stratton, 2002, p.420).

O modelo de educação parental do “*Incredible Yers*” assenta numa abordagem ecológica e sócio construtivista, atendendo a que atribui aos pais a responsabilidade pela busca de soluções e repudia a ideia de que estas sejam “ensinadas” pelos técnicos.

A intervenção junto dos pais pretende, pois, promover a aquisição, por parte destes, de competências ou estratégias positivas para o exercício da parentalidade. Deste modo, pretende-se chamar a atenção para o risco das atitudes coercivas potenciarem comportamentos desajustados por parte da criança e para a relevância da modelação parental.

Parte-se do pressuposto que a disciplina eficaz e as práticas parentais equilibradas interferem nas competências sociais das crianças e jovens, reduzindo as manifestações de problemas comportamentais. A generalização deste programa durante o período pré – escolar é recomendado para prevenir e colmatar as insuficiências a que muitas crianças continuam sujeitas nos seus contextos de vida familiar.

A ligação calorosa e afectiva entre pais e filhos revela-se um factor de protecção, considerando a teoria da vinculação (Bowlby, 1980, cit in Webster – Stratton, 2002), que salienta a importância de laços fortes de afectividade entre pais – filhos. Uma relação positiva entre pais e filhos permite estilos de comunicação e estratégias parentais mais adequadas e o desenvolvimento de competências sócio – emocionais por parte da criança, enquanto um relacionamento negativo, coercivo, de hostilidade ou de agressividade tende a bloquear a capacidade da criança em desenvolver as competências emocionais necessárias para responder adequada e eficazmente às interacções. A intervenção / treino junto dos pais é, pois, um aspecto de extrema relevância para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas para o exercício da parentalidade e consequente suporte ao desenvolvimento sócio – emocional dos filhos.

Um dos primeiros estudos realizados para avaliar a eficácia do currículo de treino para professores realizou-se com docentes de crianças com distúrbios de oposição e distúrbios de comportamento. Incluiu 133 famílias, na sua maioria de origem caucasiana, tendo os seus filhos idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos. Formaram-se 6 grupos aleatórios de famílias, onde foram implementados os programas de modo diversificado. Após a intervenção, verificou-se que os resultados confirmaram que o treino dos pais conjugado com o treino dos professores melhorou as competências académicas e sócio emocionais das crianças. Os professores que receberam o treino assumiram comportamentos mais positivos, com atitudes menos críticas e severas, tendo-se revelado mais afectuosos e consistentes. Também o relato dos professores que participaram no treino melhorou em termos de apreciação dos comportamentos disruptivos e anti – sociais das crianças. Além dos professores, também as crianças cujos professores participaram no treino foram observadas, tendo-se registado melhores

resultados quanto à diminuição da agressividade. Os resultados revelaram-se significativamente mais favoráveis quando o treino de professores foi associado ao treino de pais ou das crianças. A implementação dos 3 programas em conjunto, além de diminuir os comportamentos de oposição, disruptivos e anti – sociais, aumentou as competências sociais e académicas das crianças (Webster – Stratton, 2002).

A mesma autora realizou um segundo estudo para avaliar o treino dos professores, que envolveu 61 professores do Programa *Head Start* e 272 mães. Recorreu-se a diferentes modalidades de implementação do programa viabilizando diferentes combinações dos mesmos para avaliar a sua eficácia diferencial. No fim do estudo verificou-se que as mães envolvidas no programa apresentavam estilos educativos mais positivos e que a relação pais – professores tinha melhorado. As crianças apresentaram uma diminuição dos comportamentos problemáticos e as que eram inicialmente consideradas de “risco elevado” apresentaram redução significativa nestes comportamentos. Os professores sujeitos ao programa manifestaram maiores competências de gestão da disciplina na sala de aula do que os professores do grupo de controlo. Os resultados verificaram-se um ano após a intervenção, quer ao nível da actuação dos professores e pais, quer ao nível da redução dos comportamentos de “maior risco” por parte das crianças (Webster – Stratton, 2002).

Um estudo sobre o programa “*Anos Incríveis*” – treino para professores combinado com o “Currículo Dinossauro” dirigido às crianças, foi realizado por Webster – Stratton, Reid e Stoomiller (2008). Os professores foram treinados para implementar o Currículo Dinossauro a todos os seus alunos, quinzenalmente, bem como encorajar o envolvimento dos pais no currículo. Foram abrangidas 120 turmas e um total de 1791 alunos, tendo sido a observação das práticas realizada no início e no final do ano lectivo. Os resultados confirmaram que os professores envolvidos na formação usavam uma gestão mais positiva da sala de aula e estratégias de disciplina mais eficazes e que houve um aumento das competências sociais e académicas dos seus alunos. A satisfação dos professores e dos pais com o programa é muito elevada, apontando para a vantagem da sua generalização na educação pré – escolar e escolar e, eventualmente no 1º e 2º ciclo de escolaridade.

Ainda inseridos no modelo comportamental, o PEP (*Parent Education Program*) dirige-se a pais de crianças com elevados níveis de agressividade e o programa STAR, desenvolvido por Fox e Fox (1992, cit. in Ribeiro, 2003) destina-se a populações de acentuada diversidade étnica, socioeconómica e educacional, tendo como objectivo

apoiar os pais na convivência com os filhos que manifestem acentuados comportamentos de oposição e desafio. As dimensões cognitivas e comportamentais estão previstas nestes programas, traduzível através das siglas: S (Stop); T (think); A (ask); R (response). Os princípios assentam na importância concedida à paragem/interrupção do comportamento desajustado para evitar uma reacção emocional negativa face à criança, à reflexão sobre os sentimentos e emoções percebidos e ao auto – controlo dos impulsos através do questionamento pessoal acerca da adequação das expectativas à criança e da resposta reflectida em prol da criança.

4.3. MODELO ADLERIANO

O modelo adleriano teve origem na abordagem de Alfred Adler (anos 20) (Ribeiro, 2003), que considerava que a prevenção dos distúrbios emocionais passaria por uma adequada educação dos indivíduos. O objectivo dos diversos centros que aquele autor criou consistia em facultar recursos aos pais, professores, técnicos e crianças, no sentido da aquisição de estratégias adequadas e eficazes de interacção. Durante a II Guerra Mundial, Adler emigrou para os Estados Unidos, onde fundou o Alfred Adler Institute of New York, visando uma intervenção clínica e não tanto na educação. Outros autores aplicaram as teorias e directrizes de Adler à educação das crianças, destacando-se Rodolf Dreikurs (anos 60), que criou centros comunitários – Community Child Guidance Centers – preconizando a aplicação do paradigma de Adler à educação parental (Ribeiro, 2003). Posteriormente, estes centros passam a designar-se Family Education Association, pois os princípios de actuação centravam-se na educação parental e familiar. A oferta do aconselhamento familiar foi expandida a diferentes contextos da comunidade, nomeadamente a igrejas, centros comunitários, residência de pais e escolas, onde se defendia uma linguagem acessível, compreensão, envolvimento e intervenção por parte dos pais.

Actualmente, no Alfred Adler Institute of Chicago, ainda se dinamizam acções de formação para líderes de grupos de pais – *Parent Study Group LeaderShip Training Program* – seguindo o paradigma de Adler e Dreikurs, que defende a formação especializada para pais. A intervenção deste Programa assenta no respeito mutuo entre pais e filhos, na compreensão da criança, encorajamento e uso das consequências lógicas e comunicação eficaz. Ainda com base na abordagem de Dreikurs, mas

incluindo alguns princípios do PET, Dinkmeyer e McKay (1976) fundam o STEP – *Systematic Training for Effective Parenting*. Entretanto, numa versão mais moderna surge o Active Parenting – a Vídeo – Based Program, em que os conteúdos são transmitidos por vídeo, considerando a eficácia da mensagem visual (Ribeiro, 2003).

A educação parental poderá ser vista como uma das modalidades de intervenção sócio – educativa válida e eficaz para o desenvolvimento generalizado da criança numa perspectiva de prevenção. Gaspar (2004) aborda a problemática da parceria entre a educação parental e a educação pré – escolar, considerando-a uma área merecedora de investimento em todas as suas dimensões. Considerando os problemas comportamentais das crianças e as estratégias educativas parentais utilizadas nas interações, importa identificar factores de risco e de protecção. A complexidade de factores envolvidos nesta problemática remete-nos para a constatação de que é essencial adoptar iniciativas de apoio e capacitação às famílias e abdicar das posturas de culpabilização. Segundo Webster – Stratton (1997, in op. Cit., p.261), *“essencialmente para as famílias de baixo – estatuto sócio – económico os programas de educação de pais têm de ser mais abrangentes e desenvolvidos na comunidade (incluindo os jardins de infância e escolas). O objectivo é reduzir o isolamento e fortalecer as redes de suporte às famílias. Esta abordagem conduzirá não apenas a uma melhoria nas competências educativas dos pais e a uma redução dos problemas de comportamento nas crianças, mas também a uma maior colaboração entre pais e as escolas e a uma maior envolvimento da comunidade”* (p.261).

Em Portugal surge um manual designado educar para o Sucesso, como parte integrante da estratégia EPIS (Empresários para a Inclusão Social) com o objectivo de estruturar intervenção junto dos pais, com vista à promoção do desenvolvimento e do sucesso escolar das crianças (Barros, Pereira e Goes (2007). Neste manual, dirigido a pais e técnicos, poderá encontrar-se informação devidamente fundamentada sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, a parentalidade e o sucesso escolar, a escola como promotora de desenvolvimento e sucesso escolar, formação de pais (como intervir com pais para a educação e capacitação familiar). No que se refere à formação de pais este manual salienta alguns aspectos mais relevantes, tais como a dificuldade em mudar representações parentais e, conseqüentemente os seus comportamentos, a importância da compreensão dos determinantes e significações que levam os pais a agir de uma determinada forma e, a importância de promover junto dos pais a reflexão sobre as suas práticas. Neste sentido, o manual pretende propor *“estratégias que visam*

modificar alguns dos determinantes parentais do desenvolvimento e sucesso escolar dos filhos, escolhendo aqueles que são provavelmente mais passíveis de modificar através de acções individuais ou grupais de formação parental” (Barros, Pereira & Goes, 2007, p. 162).

O Modelo de Intervenção com pais parte da reflexão, auto – monitorização e comparação com outras perspectivas, passando pela identificação do problema, sua redefinição, reconhecimento das necessidades de mudança e orientando-se para a definição de um plano de mudança. Tal modelo visa uma maior satisfação parental e a obtenção de resultados quanto à mudança e melhoria das atitudes educacionais.

No último capítulo do manual, orientado especificamente para a formação de pais, são definidas algumas directrizes mais relevantes, tais como: exercícios para promover o auto conhecimento; estratégias baseadas na informação; exercícios de monitorização, estratégias para facilitar o controlo comportamental; estratégias de facilitação de comunicação, estratégias de resolução de problemas, etc. Promover nos pais uma reflexão crítica sobre as suas práticas educativas e sobre o comportamento dos seus filhos, levando-os a questionar as suas representações e a importância de operar determinadas mudanças constitui o fundamento das modalidades propostas.

A capacidade para levar os pais a distinguir, nas suas práticas, o que está correcto e o que devem alterar e centrarem-se nas estratégias de mudança é fundamental para que aqueles acreditem e se esforcem no sentido de implementar uma acção mais adequada e assertiva em relação aos seus filhos. Em complemento, os profissionais e professores devem ajudar os pais, procedendo ao seu encaminhamento para a selecção de estratégias que se revelem mais adequadas e adjuvantes no processo de educação dos filhos. “ A mudança comportamental é sempre morosa e difícil. ” *A mudança no comportamento parental, precisamente porque este comportamento é multideterminado, e em grande parte também função do próprio comportamento dos filhos e do contexto em que ocorre é particularmente difícil. Assim, esta mudança será tanto mais concretizável quanto a intervenção se organizar num conjunto em conjunto com acções dirigidas à sistematização de boas práticas na escola, e à promoção da mudança directamente com o próprio jovem” (Barros, Pereira & Goes, 2007, p. 189).*

Neste sentido, salienta-se a importância de proceder a uma “negociação constitutiva” (Ausloos, 2003) onde quer os pais, quer outros agentes educativos que interferem na educação possam otimizar as suas competências para um fim comum, o bem – estar da criança.

II. ESTUDO EMPÍRICO

“As nossas crianças dão-nos a oportunidade de nos transformarmos nos pais e professores que sempre desejámos ter.”

(Luise Hart)

1 – OBJECTIVOS

A principal finalidade do presente estudo empírico foi explorar a relação entre a qualidade da parentalidade e o bem – estar da criança. A qualidade da parentalidade foi avaliada a partir da percepção parental do bem – estar subjectivo decorrente do exercício do papel de pai / mãe (bem – estar parental subjectivo) e do levantamento de dados relativos ao nível de investimento parental no cuidado dos filhos. O bem – estar da criança foi avaliado a partir do ajustamento psicológico percebido respectivamente pela educadora de infância e pelos pais, em contexto escolar e familiar.

Considerando a revisão da literatura prévia a este estudo, explorou-se ainda a relação entre a qualidade da parentalidade e as seguintes variáveis: nível de generatividade dos pais (atendendo à associação positiva verificada entre o nível de generatividade de jovens adultos e a motivação para a parentalidade – Franco - Borges & Vaz - Rebelo, 2007); estilos de interacção conjugal (atendendo à associação diferencial verificada entre os diferentes estilos e o desenvolvimento do adolescente - Franco – Borges, 2001); dados sociobiográficos (atendendo à reiterada relevância destes indicadores no funcionamento familiar e parental - *cf.* Capítulo 2). O estudo da relação entre estas variáveis parte da hipótese genérica de que estes constituem mediadores do impacto da qualidade da parentalidade sobre o bem - estar da criança.

Atendendo aos estudos que apontam para a relevância diferencial do pai e da mãe em diversos aspectos do desenvolvimento da criança (*cf.* Capítulo 5), procedeu-se ainda ao levantamento da percepção da criança sobre o poder e prestígio paterno e materno com o objectivo de explorar a hipótese desta percepção explicar o impacto diferencial entre os progenitores (Veneziano, 2000).

Em suma, este estudo pretende testar as hipóteses de que a qualidade da parentalidade (investimento na educação dos filhos e satisfação com os papéis parentais) se associa ao bem-estar e consequente integração da criança no jardim-de-infância, e de que esta associação é mediada pelo nível de generatividade, estilo de interacção conjugal e variáveis sociobiográficas (*cf.* fig. 16).

Analizando o esquema da Figura 16 pode verificar-se a forma como se estruturou a presente investigação sobre a qualidade da Parentalidade. A partir do investimento parental nos filhos e do nível de satisfação subjectivo decorrente do papel

de pai/mãe, explorou-se o papel mediador dos dados sociobiográficos (estrutura familiar e estrato sócio económico), do nível de generatividade e do estilo de interacção conjugal, no bem – estar da criança. Este bem – estar da criança é avaliado atendendo ao seu ajustamento psicológico, percebido pela educadora e pelos pais.

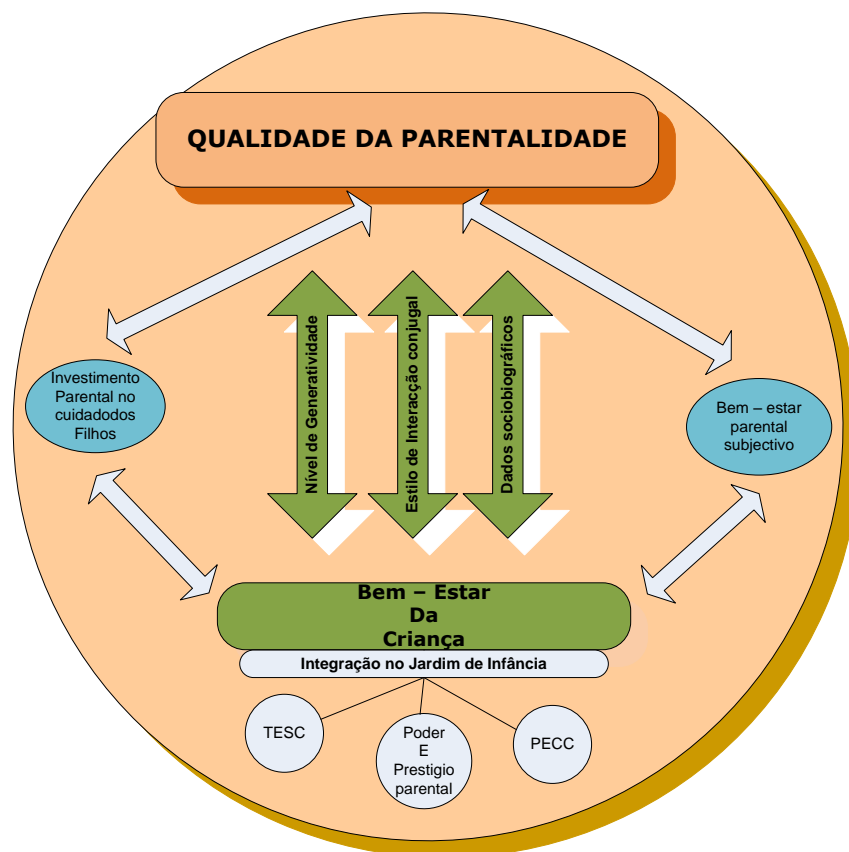


FIGURA 16 – Modelo conceptual da relação entre as variáveis da Qualidade da parentalidade e do Bem – Estar da criança.

A análise e reflexão dos dados sobre as fontes de bem – estar e mal – estar parental poderão ajudar a apontar estratégias para a estruturação de serviços e de programas de prevenção e intervenção que apoiem os pais no seu papel parental (por parte da escola e da comunidade).

A qualidade da parentalidade decorrerá da forma como os pais respondam às necessidades dos filhos (investimento parental) e do nível de satisfação parental, ou seja, a qualidade do investimento instrumental no bem – estar dos filhos será interdependente da satisfação pessoal e da realização enquanto pais (Bradley *et al.*, 1997, cit. in Hoghughi, 2004).

A avaliação do bem - estar da criança foi feita partir da consideração do nível de integração da criança no jardim – de – infância, segundo a percepção dos educadores de infância, e do ajustamento do seu comportamento segundo a percepção parental. O modo como a criança se comporta poderá ser um indicador do seu bem – estar, revelando-se através da forma como interage com os outros, das estratégias que utiliza para a resolução dos seus problemas e das suas atitudes. A avaliação da conduta da criança em contexto familiar e escolar permite analisar a congruência das percepções entre pais e educadores quanto ao comportamento da criança.

2 - HIPÓTESES

As hipóteses prévias do nosso estudo fundamentam-se nos estudos prévios revistos na primeira parte. Deste modo, espera-se que a relação entre as variáveis estudadas se expresse segundo as hipótese seguintes:

Hipótese 1

O nível de bem-estar subjectivo parental associa-se positivamente ao nível de investimento parental no cuidado dos filhos.

Hipótese 2

O nível de bem-estar subjectivo parental associa-se positivamente ao nível de ajustamento psicológico da criança percebido pelos pais (avaliado pela escala ACF – adaptação portuguesa do *Parent's Evaluation of Child's Conduct* - PECC).

Hipótese 3

O nível de investimento parental no cuidado dos filhos associa-se positivamente ao nível de ajustamento psicológico da criança percebido pelos pais (avaliado pela escala ACF – adaptação portuguesa do *Parent's Evaluation of Child's Conduct* - PECC).

Hipótese 4

O nível de bem-estar subjectivo parental associa-se positivamente ao nível de ajustamento psicológico da criança percebido pela educadora de infância (avaliado pela escala ACA - adaptação portuguesa do *Teacher's Evaluation of Student's Conduct* -TESC)

Hipótese 5

O nível de investimento parental no cuidado dos filhos associa-se positivamente ao nível de ajustamento psicológico da criança percebido pela educadora de infância (avaliado pela escala ACA - adaptação portuguesa do *Teacher's Evaluation of Student's Conduct* -TESC)

Hipótese 6

A qualidade da parentalidade (investimento parental no cuidado dos filhos + bem-estar subjectivo parental) associa-se positivamente ao nível de generatividade.

Hipótese 7

A qualidade da parentalidade (investimento parental no cuidado dos filhos + bem-estar subjectivo parental) diferencia-se segundo o estilo de interacção conjugal.

Hipótese 8

A qualidade da parentalidade (investimento parental no cuidado dos filhos + bem-estar subjectivo parental) diferencia-se segundo o estrato sociocultural da família.

Hipótese 9

A qualidade da parentalidade (investimento parental no cuidado dos filhos + bem-estar subjectivo parental) diferencia-se segundo a estrutura familiar (famílias intactas/monoparentais).

Hipótese 10 – O nível de congruência entre as percepções dos pais e das educadoras de infância sobre o ajustamento psicológico da criança (ACF e ACA) associa-se positivamente à qualidade da parentalidade.

Hipótese 11

O poder e prestígio paterno associam-se positivamente ao nível de ajustamento psicológico da criança percebido pelos pais (ACF).

Hipótese 12

O poder e prestígio paterno associam-se positivamente ao nível de ajustamento psicológico da criança percebido pela educadora de infância (ACA).

Hipótese 13 – O nível de generatividade dos pais diferencia-se segundo o estilo de interacção conjugal.

3 – PLANO DA INVESTIGAÇÃO

Para se testarem as hipóteses formuladas, procurou-se integrar na amostra grupos diferenciados de sujeitos quanto ao nível sócio – económico e cultural e quanto à estrutura familiar. Deste modo, a amostra foi recrutada em dois jardins-de-infância (I e II) que se diferenciam quanto à população que servem: O jardim de Infância “A Semente” e o “Bola Amarela”. O primeiro é uma IPSS – Instituição particular de Solidariedade Social, pertencente à Caritas Diocesana de Coimbra, que recebe maioritariamente crianças de famílias mais carenciadas, beneficiárias do Rendimento de Inserção Social, as quais apresentam baixos rendimentos e baixa escolaridade. As famílias pagam mensalidades em função dos seus rendimentos (muito baixas ou isenção de pagamento), existindo apoio económico por parte do Ministério da Educação e da Segurança Social, com base em protocolos celebrados com as IPSS’s. Em contrapartida, o Grupo II – JI Nova Bola Amarela é uma instituição privada, em que os pais pagam uma mensalidade fixa relativamente elevada, que proporciona actividades extra – curriculares (não incluídas na mensalidade base) mediante pagamento suplementar.

Atendendo ao carácter exploratório do presente estudo, além dos dados quantitativos, procedeu-se à recolha de dados qualitativos relativos às rotinas diárias da díade pais – filhos e ao bem – estar subjectivo parental (levantamento dos obstáculos e fontes de satisfação decorrentes da parentalidade), por possibilitarem uma auscultação das vivências pessoais dos pais. Deste modo, os dados foram recolhidos em situação de entrevista, o que permitiu minimizar os obstáculos decorrentes dos níveis de literacia mais baixos de algumas famílias.

4 - METODOLOGIA

4.1. AMOSTRA

A população - alvo deste estudo é constituída pelas crianças entre os 3 e os 6 anos de idade que frequentaram o jardim-de-infância durante o ano lectivo 2008/2009 e respectivos pais.

A amostra foi recrutada em dois jardins-de-infância de Coimbra, os quais se diferenciam quanto aos níveis socioeconómico e cultural das famílias de origem das crianças, sendo constituída por 50 crianças e respectivos pais. Trata-se de uma amostra de conveniência, abarcando 25 crianças do JI Semente (Grupo I) e 25 do JI B Amarela (Grupo II). Além do nível sócio - económico, estes dois grupos distinguem-se igualmente pela estrutura familiar (famílias intactas versus famílias monoparentais). Foram caracterizadas como famílias intactas as que são constituídas pelos pais biológicos a viverem com os filhos e como famílias monoparentais aquelas em que a criança vive apenas com o pai ou a mãe. Não se registou a presença de famílias reconstituídas na amostra.

Quanto ao género, 30 (60%) crianças da amostra são do género masculino e 20 (40%) são do género feminino. Verifica-se que, em relação ao género, as crianças se distribuem de forma semelhante nos dois Jardins-de-infância, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Assim, no Grupo I – JI Semente há 16 (64%) rapazes e 9 (36%) raparigas, enquanto no Grupo II – JI B Amarela há 14 (56%) de rapazes e 11 (44%) de raparigas (*cf.* Tabela 1).

Não existem diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos em função do género, quer se considere o jardim de Infância ($\chi^2(1) = 0.33$, $p = .564$) ou a situação familiar ($\chi^2(1) = 1.48$, $p = .224$). Nas famílias intactas (com maior representatividade na amostra) há 21 rapazes (55, 26%) e 17 raparigas (44,74%). Nas famílias monoparentais registam-se 9 rapazes (75%) e 3 raparigas (25%).

TABELA 1 - Distribuição da amostra segundo o género e a língua materna da criança, em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

GÉNERO E LÍNGUA MATERNA	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Género										
Masculino	16	(64,00%)	14	(56,00%)	30	(60,00%)	21	(55,26%)	9	(75,00%)
Feminino	9	(36,00%)	11	(44,00%)	20	(40,00%)	17	(44,74%)	3	(25,00%)
Língua Materna										
Portuguesa	25	(100,00%)	25	(100,00%)	50	(100,00%)	38	(100,00%)	12	(100,00%)
Outra	0	(0,00%)	0	(0,00%)	0	(0,00%)	0	(0,00%)	0	(0,00%)

Considerando a situação familiar, podemos constatar que 38 (76%) famílias são intactas e 12 (24%) são monoparentais (cf. Tabela 2). No Grupo I (JI Semente) 15 (60%) famílias são intactas e 10 (40%) são monoparentais, enquanto no Grupo II (JI Bola Amarela) 23 (92%) famílias são intactas e 2 (8%) monoparentais.

TABELA 2 - Distribuição da amostra por Jardim infância e situação familiar

Jardim-de-infância Situacao familiar	Grupo I - JI Semente		Grupo II - JI B Amarela		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Famílias intactas	15	(60.00%)	23	(92.00%)	38	(76.00%)
Famílias monoparentais	10	(40.00%)	2	(8.00%)	12	(24.00%)
Total	25	(50.00%)	25	(50.00%)	50	(100.00%)

Assim, a maioria das famílias são intactas (n=38, 76%) verificando-se um número significativamente superior de famílias monoparentais no JI Semente (Grupo I) ($\chi^2(1) = 7.018, p = .008$).

A distribuição da idade do pai e da mãe em função do Jardim de Infância e da situação familiar foi igualmente alvo de análise (cf. Tabela 3). A idade do pai oscila entre 22 e 58 anos com uma média de 36.68 anos (DP=7.17), não se diferenciando significativamente em função do JI ($B-F(1,18.09) = 0.65, p=.432$)¹. Atendendo ao número reduzido de progenitores masculinos nas famílias monoparentais, não foi possível analisar a diferenciação da idade do pai em função da situação familiar.

TABELA 3 - Distribuição da idade dos pais e das mães em função do Jardim de Infância e da situação familiar.

IDADE Pai / Mãe		Idade pai					Idade mãe				
		n	Mínimo	Máximo	Média	DP	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
Jardim de Infância	Grupo I Semente	16	22	58	35.37	10.28	24	21	49	33.54	7.24
	Grupo II B Amarela	24	32	48	37.54	4.02	24	22	44	36.37	4.25
Situação Familiar	Famílias Intactas	38	22	58	36.84	7.31	38	21	44	34.79	5.52
	Famílias Monoparentais	2	32	35	33.50	2.12	10	23	49	35.60	8.06
Total		40	22	58	36.68	7.17	48	21	49	34.96	6.05

A idade da mãe varia entre os 21 e os 49 anos, sendo a média de 34.96 (DP=6.05). A idade média da mãe não se diferencia significativamente em função do JI ($B-F(1,37.17) = 2.73, p=.107$)², nem em função da situação familiar ($B-F(1,11.32) = 0.09, p=.770$)³.

¹ A distribuição das idades do pai e da mãe não diferiram significativamente da curva normal, tendo sido obtidos na prova Kolmogorov-Smirnov os seguintes valores, respectivamente: $K-S(38)=0.14, p=.052$; $K-S(38)=0.12, p=.183$. A homogeneidade de variâncias foi testada com a prova de Levene verificando-se heterocedasticidade na idade do pai em função do JI ($L(1,38)=12.452, p=.001$) tendo sido na ANOVA calculada a prova Brown-Forsythe.

² Prova de Levene foi significativa ($L(1,46)=7.20, p=.010$) tendo sido na ANOVA calculada a prova Brown-Forsythe.

³ Prova de Levene não foi significativa ($L(1,46)=1.92, p=.172$).

No que se refere às habilitações académicas do pai e da mãe, procedeu-se a uma análise em função do Jardim de Infância e em função da situação familiar (cf. Tabela 4). Tendo em conta que se pretende verificar a diferenciação entre os dois grupos de Jardim de Infância, confirma-se que existem acentuadas diferenças ao nível das habilitações.

TABELA 4 - Distribuição da amostra segundo as habilitações do pai e da mãe em função do Jardim de Infância e Situação Familiar

HABILITAÇÕES Pai / Mãe	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Habilitações do pai										
4ª Classe	2	(12.50%)	0	(0.00%)	2	(5.00%)	2	(5.26%)	0	(0.00%)
Ciclo preparatório	8	(50.00%)	0	(0.00%)	8	(20.00%)	7	(18.42%)	1	(50.00%)
9º Ano	5	(31.25%)	1	(4.17%)	6	(15.00%)	6	(15.79%)	0	(0.00%)
12º Ano	0	(0.00%)	4	(16.67%)	4	(10.00%)	4	(10.53%)	0	(0.00%)
Frequência E. superior	1	(6.25%)	0	(0.00%)	1	(2.50%)	1	(2.63%)	0	(0.00%)
Licenciatura / Mestrado	0	(0.00%)	14	(58.33%)	14	(35.00%)	13	(34.21%)	1	(50.00%)
Pós - Graduações	0	(0.00%)	5	(20.83%)	5	(12.50%)	5	(13.16%)	0	(.00%)
Habilitações da mãe										
4ª Classe	5	(20.83%)	0	(0.00%)	5	(10.42%)	3	(7.89%)	2	(20.00%)
Ciclo preparatório	9	(37.50%)	0	(0.00%)	9	(18.75%)	4	(10.53%)	5	(50.00%)
9º Ano	4	(16.67%)	1	(4.17%)	5	(10.42%)	4	(10.53%)	1	(10.00%)
12º Ano	3	(12.50%)	3	(12.50%)	6	(12.50%)	4	(10.53%)	2	(20.00%)
Frequência E. superior	2	(8.33%)	0	(0.00%)	2	(4.17%)	2	(5.26%)	0	(0.00%)
Licenciatura / Mestrado	1	(4.17%)	19	(79.17%)	20	(41.67%)	20	(52.63%)	0	(0.00%)
Pós - Graduações	0	(0.00%)	1	(4.17%)	1	(2.08%)	1	(2.63%)	0	(0.00%)

No Grupo II (Bola Amarela) 19 pais (masculino) (79.16%) têm licenciatura ou pós - graduações e, em contrapartida, no Grupo I (Semente) não há nenhum pai com uma licenciatura ou pós – graduação. O mesmo acontece no caso da mãe, verificando-se que no Grupo II (Bola Amarela), 20 (83.34%) têm licenciatura ou pós graduação enquanto no Grupo I apenas 1 (4.17%) mãe possui uma licenciatura.

As habilitações académicas dos pais foram codificadas segundo três categorias: ensino básico, ensino secundário e ensino superior (completos). As habilitações dos pais são significativamente superiores no JI B Amarela relativamente ao JI Semente (Fisher's Exact test=19.197, p=.000). Resultado idêntico é encontrado relativamente às habilitações das mães (Fisher's Exact test=34.784, p=.000). Para ambos os progenitores existe uma predominância de habilitações até ao ensino básico no JI Semente e de formação superior no JI B Amarela.

A distribuição da amostra segundo a língua materna do pai e da mãe, e em função do jardim de Infância e da situação familiar foi também examinada (cf. Tabela 5).

TABELA 5 - Distribuição da amostra segundo a língua materna do pai e da mãe, em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

LINGUA MATERNA Pai / Mãe	Jardim de Infância						Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela		Total		Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Língua materna pai										
Portuguesa	16	(100.00%)	22	(91.67%)	38	(95.00%)	36	(94.74%)	2	(100.00%)
Outra	0	(0.00%)	2	(8.33%)	2	(5.00%)	2	(5.26%)	0	(0.00%)
Língua materna mãe										
Portuguesa	21	(87.50%)	22	(91.67%)	43	(89.58%)	36	(94.74%)	7	(70.00%)
Outra	3	(12.50%)	2	(8.33%)	5	(10.42%)	2	(5.26%)	3	(30.00%)

Considerando a língua materna do pai, verifica-se que o Português é comum a todos os pais do Grupo I, enquanto no Grupo II há 2 (8.33%) pais cuja língua materna não é o português. O português constitui a língua materna da maioria (21; 87.50%) das mães do Grupo I, havendo 3 (12.50%) cuja língua materna não é o Português, de modo análogo ao registado no grupo II, em que o Português é a língua materna da maioria (22, 91.67%) à excepção de 2 (8.33%) mães.

No que se refere à distribuição segundo a situação familiar, constata-se que é nas famílias intactas que predomina a língua materna quer do pai (36; 94.74%), quer da mãe (36; 94.74%). No caso das famílias monoparentais os 2 (100%) pais (masculino) entrevistados têm o Português como língua materna, tal como 7 (70%) mães, havendo 3 (30%) mães cuja língua materna não é o Português.

Considerando que a situação profissional do pai e da mãe permite caracterizar o nível sócio – económico e cultural, aquela foi analisada em função do Jardim de Infância (I Semente e II Bola Amarela) e da situação familiar (*cf.* Tabela. 6)

TABELA 6 - Distribuição da amostra segundo a ocupação do pai e da mãe em função do Jardim de Infância e Situação Familiar

OCUPAÇÃO Pai /Mãe	Jardim de Infância						Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Total		Famílias Intactas	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Ocupação do pai										
Desempregado e não a procura de emprego (reforma, etc.)	1	(6.25%)	0	(0.00%)	1	(2.50%)	1	(2.63%)	0	(0.00%)
Desempregado à procura de trabalho	3	(18.75%)	0	(0.00%)	3	(7.50%)	2	(5.26%)	1	(50.00%)
Empregado a tempo parcial	1	(6.25%)	0	(0.00%)	1	(2.50%)	1	(2.63%)	0	(.00%)
Empregado a tempo inteiro	10	(62.50%)	22	(91.67%)	32	(80.00%)	32	(84.21%)	0	(.00%)
Outra - Empresário/a	1	(6.25%)	2	(8.33%)	3	(7.50%)	2	(5.26%)	1	(50.00%)
Ocupação da mãe										
Desempregado e não a procura de emprego (reforma, etc.)	2	(8.33%)	0	(0.00%)	2	(4.17%)	1	(2.63%)	1	(10.00%)
Desempregado à procura de trabalho	5	(20.83%)	0	(0.00%)	5	(10.42%)	1	(2.63%)	4	(40.00%)
Empregado a tempo parcial	4	(16.67%)	0	(0.00%)	4	(8.33%)	3	(7.89%)	1	(10.00%)
Empregado a tempo inteiro	12	(50.00%)	22	(91.67%)	34	(70.83%)	30	(78.95%)	4	(40.00%)
Outra - Empresário/a	1	(4.17%)	2	(8.33%)	3	(6.25%)	3	(7.89%)	0	(.00%)

Observa-se uma percentagem muito superior de pais e mães que trabalham a tempo inteiro no JI B Amarela.

Não foram testadas estatisticamente as diferenças na distribuição das ocupações do pai e da mãe em função do JI e da SF por existirem, nas quatro situações, mais do que 80% de células com frequências esperadas inferiores a 5. Em todo o caso, verifica-se que no Grupo I apenas 11 (68.75 %) progenitores masculinos estão empregados a tempo inteiro, contrastando com o que se passa no Grupo II, em que a totalidade (n=24 - 100 %) se encontra nesta situação.

Entre as mães do Grupo I, apenas 13 (54.17 %) se encontram a trabalhar a tempo inteiro, enquanto no Grupo II a totalidade (n=24-100 %) se encontra nesta situação. No Grupo I há situações de desemprego ou de emprego a tempo parcial, o mesmo não se verificando no Grupo II, onde todas as mães e pais estão empregados.

Nas famílias monoparentais, embora minoritárias, verifica-se uma maior percentagem de desemprego, nomeadamente entre as mães, o que aponta para situações graves de precariedade económica, atendendo à ausência de suporte financeiro por parte do pai na maioria destas famílias.

TABELA 7- Distribuição da amostra segundo o estatuto marital do pai e da mãe em função do Jardim de Infância e Situação Familiar

ESTATUTO MARITAL	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Estatuto marital pai										
Casado/a e a viver com o cônjuge	7	(43,75%)	21	(87,50%)	28	(70,00%)	28	(73,68%)	0	(, 00%)
Casado/a mas a viver com alguém sem ser o cônjuge	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)
Não casado/a mas a viver com alguém (união consensual)	8	(50,00%)	2	(8,33%)	10	(25,00%)	10	(26,32%)	0	(, 00%)
Separado/a (casado mas não a viver com o cônjuge)	0	(, 00%)	1	(4,17%)	1	(2,50%)	0	(, 00%)	1	(50,00%)
Divorciado/a	1	(6,25%)	0	(, 00%)	1	(2,50%)	0	(, 00%)	1	(50,00%)
Viúvo/a	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)
Solteiro/a (nunca casado/a)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)
Estatuto marital mãe										
Casado/a e a viver com o cônjuge	7	(29,17%)	21	(87,50%)	28	(58,33%)	28	(73,68%)	0	(, 00%)
Casado/a mas a viver com alguém sem ser o cônjuge	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)
Não casado/a mas a viver com alguém (união consensual)	8	(33,33%)	2	(8,33%)	10	(20,83%)	10	(26,32%)	0	(, 00%)
Separado/a (casado mas não a viver com o cônjuge)	4	(16,67%)	0	(, 00%)	4	(8,33%)	0	(, 00%)	4	(40,00%)
Divorciado/a	0	(, 00%)	1	(4,17%)	1	(2,08%)	0	(, 00%)	1	(10,00%)
Viúvo/a	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)
Solteiro/a (nunca casado/a)	5	(20,83%)	0	(, 00%)	5	(10,42%)	0	(, 00%)	5	(50,00%)

A partir da tabela 7 pode constatar-se que a maioria dos pais é casada. Não foram testadas as diferenças na distribuição do estatuto marital do pai e da mãe em função do Jardim de Infância e da situação familiar por existirem, nas quatro situações, mais de 63% de células com frequências esperadas inferiores a 5.

Verifica-se a prevalência de famílias intactas no Grupo II – JI Bola Amarela (n=21-87.50%), havendo 2 pais /mães (8.33%) a viver em união consensual e apenas 1 mãe (4.17%) divorciada e 1 pai separado (4.17%), correspondendo às duas famílias monoparentais deste grupo (cf. tabela 7).

No Grupo I – JI Semente há 14 famílias intactas (7 casadas e 7 em união consensual – 58.34%). As 6 mães (25%) solteiras do JI Semente nunca casaram e vivem sozinhas com os seus filhos, os quais são de relações anteriores, havendo ainda 4 mães (16.67%) separadas, perfazendo as 10 famílias monoparentais que são em maior número neste grupo, comparativamente ao JI Bola Amarela.

TABELA 8 - Distribuição da amostra segundo o rendimento mensal do pai e da mãe, em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

RENDIMENTO MENSAL	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				F. Intactas		F. Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Rendimento mensal pai										
Sem rendimento	2	(12.50%)	0	(0.00%)	2	(5.00%)	2	(5.26%)	0	(0.00%)
Rendimento de Reinserção social	2	(12.50%)	0	(0.00%)	2	(5.00%)	1	(2.63%)	1	(50.00%)
Ordenado mínimo	2	(12.50%)	0	(0.00%)	2	(5.00%)	2	(5.26%)	0	(0.00%)
Entre o ordenado mínimo e os 750 euros	9	(56.25%)	0	(0.00%)	9	(22.50%)	9	(23.68%)	0	(0.00%)
Entre 750 e 1000 euros	1	(6.25%)	3	(12.50%)	4	(10.00%)	4	(10.53%)	0	(0.00%)
Acima de 1000 euros	0	(0.00%)	21	(87.50%)	21	(52.50%)	20	(52.63%)	1	(50.00%)
Rendimento mensal mãe										
Sem rendimento	1	(4.17%)	0	(0.00%)	1	(2.08%)	1	(2.63%)	0	(0.00%)
Rendimento de Reinserção social	6	(25.00%)	0	(0.00%)	6	(12.50%)	2	(5.26%)	4	(40.00%)
Ordenado mínimo	8	(33.33%)	0	(0.00%)	8	(16.67%)	4	(10.53%)	4	(40.00%)
Entre o ordenado mínimo e os 750 euros	7	(29.17%)	3	(12.50%)	10	(20.83%)	8	(21.05%)	2	(20.00%)
Entre 750 e 1000 euros	1	(4.17%)	5	(20.83%)	6	(12.50%)	6	(15.79%)	0	(0.00%)
Acima de 1000 euros	1	(4.17%)	16	(66.67%)	17	(35.42%)	17	(44.74%)	0	(0.00%)

A análise da tabela 8 sobre a distribuição do rendimento mensal da mãe e do pai em cada um dos grupos permite verificar diferenças acentuadas: no Grupo I (JI Semente) nenhum pai tem rendimento superior a 1000 euros, enquanto no Grupo II (JI B Amarela) 21 (87.50%) auferem ordenados superiores a 1000 Euros mensais e 3 (12.50%) auferem entre 750 e 1000 Euros.

Em contrapartida, no Grupo I – JI Semente apenas 1 (6.25%) pai recebe um ordenado entre 750 e 1000 Euros por mês, estando 9 (56.25%) a receber valores mensais situados entre o ordenado mínimo e os 750 euros.

Em relação ao rendimento mensal das mães, verifica-se uma discrepância idêntica, considerando que no Grupo I (JI Semente) só 1 (4.17%) mãe recebe um ordenado superior a 1000 Euros mensais enquanto no Grupo II (JI B Amarela) 16 (66.67%) mães recebem ordenados superiores a 1000 euros mensais.

TABELA 9 - Classificação do rendimento mensal do agregado familiar

RENDIMENTO MENSAL MÃE \ RENDIMENTO MENSAL PAI	Sem rendimento	Rendimento de Reinserção social	Ordenado mínimo	Entre o ordenado mínimo e os 750 €	Entre 750 e 1000 €	Acima de 1000 €
1 - Sem rendimento	1	1	1	1	2	2
2 - Rendimento de Reinserção social	1	1	1	1	2	2
3 - Ordenado mínimo	1	1	1	2	2	3
4 - Entre o ordenado mínimo e os 750 €	1	1	2	2	3	3
5 - Entre 750 e 1000 €	2	2	2	3	3	3
6 - Acima de 1000 €	2	2	3	3	3	4

Atendendo que na categorização do rendimento mensal em 6 categorias, mais de 67% das células obtiveram frequências esperadas inferiores a 5, procedeu-se à categorização do rendimento em 4 categorias: 1= até dois rendimentos mínimos; 2= Entre 900€ e 1450€; 3= entre 1450€ e 2000€; 4=Acima de 2000€.

A distribuição dos níveis de rendimento familiar pelo jardim-de-infância obteve diferenças estatisticamente significativas (Fisher's Exact test=31.110, p=.000).

TABELA 10 -Distribuição do rendimento do agregado familiar, em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Rendimento Do Agregado Familiar	Jardim de Infância				Situação Familiar			
	JI Semente		JI B Amarela		Famílias intactas		Famílias monoparentais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	6	40,00	0	,00	6	15,79	0	,00
2	6	40,00	0	,00	6	15,79	0	,00
3	3	20,00	7	30,43	10	26,32	0	,00
4	0	,00	16	69,57	16	42,11	0	,00

No JI B amarela predominam agregados familiares na classificação 3 e 4, enquanto no JI Semente predominam as classificações de 1 e 2 (cf. Tabela 10), sendo esta diferença estatisticamente significativa (Fisher's Exact test=31.110, p=.000).

Foi ainda analisado o número de irmãos em função dos dois grupos e da situação familiar. Atendendo a que a frequência do número de irmãos não obedeceu a uma distribuição normal (K-S (50) =0.26, p=.000), o teste de diferenças usado foi a prova não paramétrica U de Mann-Whitney. Em 44% da amostra existe apenas um filho.

O número de irmãos varia entre zero e quatro, não se verificando diferenças estatisticamente significativas em função do Jardim de Infância ou da situação familiar. (cf. Tabela 11).

TABELA 11 - Distribuição do número de irmãos por Jardim de Infância e Situação Familiar

Número de irmãos		n	Mínimo	Máximo	Média	DP	Mo	U	p
Jardim de Infância	Grupo I - JI Semente	25	0	4	1.16	1.14	0	228.00	.080
	Grupo II - JI B Amarela	25	0	2	0.60	0.71	0		
Situação Familiar	Famílias intactas	38	0	4	0.89	1.03		225.50	.952
	Famílias monoparentais	12	0	2	0.83	0.83	0		
Total		50	0	4	0.88	0.98	0		

A ordem do sujeito na fratria foi analisada em função do Jardim de Infância e da situação familiar (cf. Tabela 12).

TABELA 12 - Distribuição da amostra segundo o lugar do sujeito na fratria, em função do JI e da SF

Ordem na fratria	Jardim de Infância				Total	Situação Familiar				
	G I - JI Semente		G II - JI B Amarela			F. Intactas		F. Monoparentais		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)		
1º Lugar	1	(6.25%)	8	(66.67%)	9	(32.14%)	9	(42.86%)	0	(0.00%)
2º Lugar	7	(43.75%)	4	(33.33%)	11	(39.29%)	7	(33.33%)	4	(57.14%)
3º Lugar	6	(37.50%)	0	(0.00%)	6	(21.43%)	3	(14.29%)	3	(42.86%)
4º Lugar	1	(6.25%)	0	(0.00%)	1	(3.57%)	1	(4.76%)	0	(0.00%)
5º Lugar	1	(6.25%)	0	(0.00%)	1	(3.57%)	1	(4.76%)	0	(0.00%)

A análise do posicionamento da criança na fratria indica que 9 (32.14%) das crianças ocupam o primeiro lugar, 11 (39.29%) ocupam o segundo lugar, 6 (21.43%) posicionam-se no terceiro lugar e apenas 1 (3.57%) ocupa o quarto e quinto lugar.

A maioria das crianças ocupa o 1º e 2º lugar, indo ao encontro da constatação de que o número de filhos dos casais se situa maioritariamente entre um a dois filhos, embora apenas no Grupo I – JI Semente haja famílias com mais de 2 filhos (n=8-49.90%)

Em síntese, podemos salientar que os dois grupos de sujeitos (I – Semente / II – Bola Amarela) da nossa amostra não apresentam diferenças estatisticamente significativas quanto ao género, língua materna da criança, língua materna do pai e da mãe e ordem na fratria. No entanto, verifica-se acentuada diferenciação entre os dois grupos quanto à estrutura familiar, habilitações do pai e da mãe, ocupação / profissão do pai e da mãe, estatuto marital e rendimento mensal. Confirma-se, pois, que os dois grupos se diferenciam a nível sócio – económico e cultural.

4.2. INSTRUMENTOS **QUESTIONÁRIO SOCIOBIOGRÁFICO E DE AVALIAÇÃO DO INVESTIMENTO E DO BEM – ESTAR PARENTAIS (QSAIBEP)**

O questionário sobre os dados sociobiográficos foi construído para o presente estudo, fazendo uma recolha de dados pessoais e familiares (*cf.* Anexo 1), além de dados relativos às rotinas de interacção pais – filhos, com a finalidade de avaliar o investimento parental no cuidado dos filhos. Este questionário permite igualmente avaliar a rede de apoio extra – familiar, o nível de estimulação extra – curricular da criança e o bem – estar subjectivo parental, através do levantamento dos principais obstáculos e benefícios decorrentes do exercício do papel parental.

As questões sobre o bem-estar subjectivo e a interacção pais – filhos são abertas, tendo sido processadas através de uma análise de conteúdo. Os dados sociobiográficos solicitados referem-se à idade, habilitações, situação profissional, estado civil e média do rendimento mensal do pai e da mãe. A informação referente ao número de filhos e a idade de cada um, permite o posicionamento da ordem do sujeito da amostra na fratria. O número de horas que o pai e a mãe passam diariamente (durante a semana) e ao fim de semana com o (s) filho (s) foi avaliado segundo uma escala de Likert, tendo-se considerado as seguintes opções: Até 1 hora, entre 1 e 2 horas, entre 2 e 3 horas e mais de 3 horas. Além do número de horas, foi também registado o tipo de actividades / situações de interacção que o pai e a mãe desenvolvem durante a semana e ao fim de semana com o (s) filho (s). As respostas dadas pelo pai e pela mãe a estas questões foram sujeitas a análise de conteúdo, tendo sido formadas as seguintes categorias: brincar didáctico (fazer jogos de memória, construções, jogo simbólico); brincar psicomotor (jogar à bola, correr, jogos tradicionais/ exterior); passear; conversar; ajudar nas tarefas de casa; ouvir música; pintar; ler histórias; jogar computador; praticar desporto; visitar museus / exposições. Procedeu-se, ainda, a um levantamento do apoio extra – familiar e das actividades extra curriculares, da identificação de quem leva e traz a criança para e do jardim-de-infância e do período de tempo que a criança passa no jardim-de-infância. Através destes dados pretendeu-se avaliar o investimento parental no cuidado do (s) filho (s).

Para avaliar o bem – estar parental subjectivo procedeu-se a um levantamento de dados, da parte da mãe e do pai, sobre as dificuldades e benefícios da parentalidade.

As respostas obtidas foram sujeitas a uma análise qualitativa, procedendo-se à formação de categorias. Para a dimensão das dificuldades formaram-se as seguintes categorias: 1) dificuldades económicas; 2) falta de tempo, gestão de comportamentos, adaptação ao nível de desenvolvimento da criança; 3) receio quanto ao futuro; 4) definição de papéis; 5) conciliar vida profissional e familiar; 6) indisponibilidade psicológica. Para a dimensão dos benefícios da parentalidade as categorias formadas foram as seguintes: 1) expressão de generatividade (sempre que havia referência a “deixar raízes”, “assegurar as gerações”, “ficamos menos egoístas”); 2) experiência emocional positiva (para referências como “adoro ser mãe / pai”, “os afectos partilhados”); 3) companhia / convivência; 4) ver os filhos crescer bem; 5) reviver a infância; 6) oportunidades de crescimento pessoal (“ser pai / mãe fez-me amadurecer”, “tornei-me num ser humano melhor”); 7) bem-estar pessoal (“Sinto-me bem no papel de pai / mãe”, “é uma experiência gratificante”).

O bem-estar parental subjectivo é obtido através do cálculo do saldo resultante do número de dificuldades e benefícios referidos pelo pai e pela mãe (benefícios – dificuldades = saldo). O saldo foi codificado em três categorias, baixo (-1»1), médio (2»3) e alto (4»5), correspondentes aos níveis de satisfação com a parentalidade.

ESCALA DE GENERATIVIDADE

A adaptação portuguesa da escala de generatividade (Vaz – Rebelo & Franco – Borges, 2007) *Loyola Generativity Scale* (LGS) de McAdams & de St. Aubin (1992) é constituída por 20 afirmações fechadas com 4 níveis de resposta segundo uma escala de Likert (0 = Nunca; 1 = raramente; 2 = geralmente; 3 = sempre ou quase sempre) (cf. anexo 2). As afirmações constituintes dos itens referem-se à partilha de conhecimentos e experiência e preocupação com as gerações futuras, ao contributo para a comunidade através de determinadas actividades/ organizações e à preocupação com os outros, podendo definir-se como “preocupação de generatividade” (Franco - Borges & Vaz – Rebelo, 2007).

Os itens 2, 5, 9, 13, 14, 15, têm cotação invertida, assumindo os restantes o valor do nível de resposta. A validade e consistência interna da escala foram analisadas em estudos anteriores (Vaz -Rebelo & Franco - Borges 2007), tendo o último estudo sido realizado com 391 estudantes da Universidade de Coimbra. Os dados da segunda adaptação (utilizada na presente investigação) apontam para um valor de alfa Cronbach de.79.

 **PROTOCOLO DE ENTREVISTA AOS PAIS - PEP - ESTILO DE INTERACÇÃO FAMILIAR**

Este protocolo destina-se a ser utilizado em situação de entrevista, constituindo uma versão abreviada do Protocolo de Entrevista aos Pais - PEP (Franco – Borges, 2001), adaptado para a língua portuguesa a partir do Protocolo de Entrevista concebido por Kellerhals e Montandon (1991) para a caracterização do estilo de interacção familiar (cf. anexo 3)

O PEP é constituído por 13 grupos de questões, sete para avaliar o nível de coesão interna e 6 para avaliar o nível de integração externa. A dimensão da coesão interna designa o modo como os membros da família se relacionam entre si, podendo oscilar entre o relacionamento fusional (grande similitude dos membros, partilha acentuada do tempo e das actividades e procura de consenso) e o relacionamento autonomizante (diferenciação de territórios distintos para a actuação de cada um). A dimensão da integração externa refere-se ao modo como o grupo familiar se relaciona com o exterior, podendo variar entre o afastamento / clausura e a abertura aos recursos externos.

O cruzamento das duas dimensões referidas (cf. Capítulo 3) permitem definir quatro tipos extremos de interacção familiar: Paralela (fechada e autonomizante); Baluarte (fechada e fusional); Companheirista (aberta e fusional); Associação (aberta e autonomizante). Os indicadores que permitem avaliar a coesão interna são os seguintes: tipo de gestão dos recursos financeiros (item 1); importância atribuída ao exercício profissional da mulher (item 2); estilo de comunicação (item 3); partilha do tempo de lazer (item 4) e das ideologias (item 5); relacionamento com os amigos (item 6); autonomia do casal (item 7). Os indicadores que permitem avaliar o nível de integração externa são os seguintes: importância atribuída aos recursos familiares (item 8); aos amigos (item 9); à participação cívica (item 10); à actualidade sociopolítica (item 11); à cultura (item 12) e à actividade profissional (item 13). Para cada item são consideradas duas posições extremas alternativas quanto à coesão interna (relacionamento fusional vs autonomizante) e à integração externa (afastamento vs abertura ao exterior), devendo o casal optar pela que melhor descreve a sua forma de estar em família. Realizando o cruzamento destas dimensões poderá obter-se quatro tipologias de interacção familiar: “paralela” (fechada e autonomizante); “baluarte” (fechada e fusional); “companheirista” (aberta e fusional) e “associação” (aberta e autonomizante).

Segundo Kellerhals e Montandon (1991), a família deverá ser categorizada como autonomizante (dimensão da coesão interna) a partir de 2 respostas deste tipo, atendendo à verificação da prevalência de respostas do tipo fusional, devendo a família ser classificada como fusional a partir de 6 respostas deste tipo. Quanto à integração externa, a família deverá ser considerada como aberta a partir de 3 respostas deste tipo.

Estudos prévios com o PEP junto de uma amostra de 205 casais portugueses (Franco – Borges, 2001) confirmaram a prevalência de respostas do tipo fusional (dimensão da coesão interna) encontrada por Kellerhals e Montandon (1991) junto de casais suíços e verificaram a prevalência de respostas “abertas” (dimensão da integração externa). Tendo em conta o ponto modal das frequências das respostas obtidas neste estudo, as famílias portuguesas deverão ser classificadas como autonomizantes a partir de 2 respostas deste tipo (coesão interna) e como abertas a partir de 4 respostas deste tipo (integração externa).

A recolha de dados é realizada na modalidade de entrevista, sendo apresentados ao casal 13 blocos de questões com duas alternativas de resposta cada, devendo o casal optar pela alternativa que melhor descreva a sua prática ou comportamento habitual.

O nível de coesão interna é mensurado nos 7 primeiros itens, contendo cada um descrições alternativas referentes à fusão e à autonomia, respectivamente. Seguidamente é medida a integração externa, a partir de 6 blocos de descrições alternativas correspondentes, respectivamente, a atitudes de abertura e de afastamento / clausura face ao meio.

Na presente investigação foi mantido o critério de cotação utilizado por Franco – Borges (2001) numa amostra de casais portugueses, em que a família foi considerada “autonomizante” a partir de 2 respostas de autonomia e “fusional” a partir de 6 resposta de fusão (dimensão de Coesão Interna). Quanto à Integração Externa, manteve-se igualmente o mesmo critério utilizado pela autora citada: a partir de 4 respostas de abertura considera-se a família “aberta” e partir de 3 respostas de afastamento considera-se a família “fechada”.

 AVALIAÇÃO DA CONDUTA DO (A) FILHO (A)

A escala de avaliação da conduta do filho - ACF (Franco-Borges, Vaz-Rebelo & Machado, 2008) é uma versão experimental do *Parent's Evaluation of Child Conduct* – PECC (Rohner, 2008) (*cf.*, anexo 4). É dirigida aos pais e pretende proceder ao levantamento da adequação da conduta da criança segundo a perspectiva parental.

Os conteúdos da escala referem-se a comportamentos disruptivos da criança em interação com os pares e os pais e à sua conduta em geral.

A escala apresenta 18 itens referentes a comportamentos disruptivos observáveis, tais como conflitos físicos ou verbais com os pares, desafio à autoridade dos professores e recusa de realização de tarefas. São ainda indicados comportamentos disruptivos mais subtis, tais como mentir, roubar, enganar e fuga aos problemas através da dissimulação. As respostas utilizam uma escala de Likert de 5 intervalos (entre 1 = “quase nunca” e 5 = “muitas vezes”), sendo as respostas obtidas com base na consonância de opiniões de ambos os progenitores. A cotação total é obtida através do somatório das respostas a todos os itens. Os totais permitem verificar se a criança não apresenta problemas de conduta (18 pontos) ou se apresenta significativos problemas de conduta (a partir de 54 pontos), sendo considerados graves a partir de 90 pontos (Rohner, 2008). O valor do coeficiente de alfa da escala original é de .98 (Rohner, 1995).

 AVALIAÇÃO DA CONDUTA DO (A) ALUNO (A)

A escala de avaliação da conduta do aluno - ACA (Franco-Borges, Vaz-Rebelo & Machado, 2008) é uma versão experimental do *Teacher's Evaluation of Child Conduct* - TESC (Rohner, 2008) (*cf.* anexo 5). A escala utiliza os mesmos itens do PECC, mas destina-se a ser preenchida pelo professor /educador. As dimensões contempladas e a cotação são comuns à da ACF.

O estudo designado por St. Kitts, realizado por Rohner (1987, cit. in Rohner & Khaleque, 2008) suportou a validade psicométrica da escala, tendo sido o valor de alfa de .98.

 **PERCEPÇÃO DO PODER E PRESTÍGIO DAS FIGURAS PARENTAIS**

Este questionário (*cf.* Anexo 6) visa explorar a diferenciação do poder e prestígio paterno e materno junto da criança, atendendo à hipótese destas variáveis poderem explicar o impacto diferencial da percepção de aceitação / rejeição paterna e materna sobre o desenvolvimento da criança (Veneziano, 2000). É constituído por duas questões em que as alternativas de resposta apontam de forma dicotómica a figura paterna e materna, implicando a escolha forçada de uma das alternativas em cada questão.

4.3. PROCEDIMENTOS

Para o recrutamento da amostra, a ideia inicial era utilizar a população de dois jardins-de-infância da Cáritas Diocesana de Coimbra, distintos quanto aos níveis sócio – económicos das famílias utentes, respectivamente o Jardim de Infância “A Semente” e “Nossa Senhora dos Milagres”. Nesse sentido, foram obtidas as autorizações junto da Direcção da Cáritas, embora a direcção técnica do último jardim de Infância não tivesse disponibilizado as condições necessárias para a recolha dos dados, inviabilizando o projecto inicial. Assim, parte da amostra foi recrutada no jardim-de-infância “A Semente” e a restante num jardim-de-infância privado (Nova Bola Amarela), ambos localizados na cidade de Coimbra, dando origem a dois grupos diferenciados de sujeitos (Grupo I – A Semente ; Grupo II – Nova Bola Amarela) .

O Jardim de Infância “A Semente”, foi gerido durante décadas pela entidade religiosa “Criaditas dos Pobres” e, há 4 anos, tutelado pela Cáritas Diocesana de Coimbra. Integra crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade, oriundas de famílias carenciadas, na sua maioria a usufruir do Rendimento de Inserção Social. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), apoiada e supervisionada pelo Ministério da Educação e Segurança Social, sendo frequentada por 36 crianças. As dificuldades de integração educativa destas crianças são extensas e têm subjacentes diversos factores, nomeadamente as dificuldades económicas e os contextos degradados / desfavorecidos em que vivem. A interação Família – Jardim de Infância é um dos vectores privilegiados pela equipa pedagógica que integra esta unidade educativa. O Grupo I da amostra refere-se aos sujeitos que frequentam este jardim de infância.

O Jardim de Infância “Nova Bola Amarela” é uma instituição de ensino privado, com 75 crianças em idade pré escolar (dos 3 aos 6 anos de idade), onde foram recrutados os sujeitos do Grupo II da amostra. As crianças que frequentam este jardim de infância são oriundas de famílias com níveis de rendimento relativamente elevados, pertencentes a um estrato sócio económico médio – alto.

Nos jardins-de-infância referidos (A Semente e Nova Bola Amarela) foi distribuído a todos os pais um folheto informativo da investigação em curso e da metodologia da recolha de dados junto dos pais, o qual solicitava a colaboração destes (anexo 7).

Assim, os pais foram todos convidados a participar, devendo para o efeito registar os seus nomes num plano semanal de horários disponíveis para a realização das entrevistas, afixado no placard informativo da instituição (anexo 8). No Jardim de Infância “A semente” as entrevistas decorreram entre Fevereiro e Março e no Jardim de Infância “Nova Bola Amarela” entre Março e Junho de 2009.

Os instrumentos foram administrados pela investigadora em situação de entrevista, através da apresentação dos protocolos aos pais, embora o preenchimento tivesse sido realizado pela própria. Tal procedimento agilizou a recolha da informação pois, no caso dos pais com um nível de literacia baixo (sobretudo no JI A Semente) a auto – administração seria difícil.

No final das entrevistas foi entregue a cada criança um certificado de participação (anexo 9) por parte dos seus pais, reconhecendo a importância desta colaboração para que seja possível realizar investigação.

5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os cálculos foram efectuados no pacote estatístico SPSS 18.0. As tabelas foram construídas no programa Word 2007 dada a flexibilidade de formatação e arranjo gráfico que permite.

Na apresentação dos resultados seguimos de perto as normas da APA (APA, 2001; Nicol & Pexman, 1999).

Quando as variáveis em comparação eram ambas nominais foi utilizada a prova estatística Qui-quadrado (χ^2). O teste de Qui-quadrado permite verificar se a distribuição de uma variável é contingente de uma segunda variável, ou seja, se as duas variáveis são estatisticamente dependentes. Sempre que a tabela de contingência apresentou frequências esperadas inferiores a 5, o Qui-quadrado foi substituído pelo Fisher's Exact Test (Reynolds, 1984; Howell, 2002).

Nas variáveis com nível de mensuração intervalar foi estudada a sua distribuição recorrendo ao teste Kolmogorov Smirnov com correcção de Lilliefors (Lilliefors, 1967; Hair, Anderson, & Tatham, 1995).

Foi igualmente estudada a existência de outliers. Considerámos outliers, observações que se distanciassem ± 2.5 DP da média (Hair, Anderson & Tatham, 1995). Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações outliers, decidimos proceder à sua winsorização (winsorising ou winsorization) que consiste na transformação linear dos valores extremos da distribuição, mantendo a sua posição relativa (Howell, 2002).

A análise de Variância (ANOVA) permite testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias de uma variável contínua em função dos níveis de uma variável nominal (Hair et al., 1995), e foi usada sempre que as variáveis dependentes apresentaram uma distribuição normal. Foi testada a homocedasticidade com o teste de Levene (Boos & Brownie, 2004). A homocedasticidade ou homogeneidade das variâncias significa que, tendo dois grupos a comparar, a sua variância não difere estatisticamente, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma^2$. A prova Brown-Forsythe é utilizada quando se verifica heterocedasticidade na VD entre os níveis da VI, não sendo nestes casos a ANOVA adequada para a comparação entre os grupos (Vallejo & Escudero, 2000).

Para as variáveis dependentes com nível de mensuração intervalar, cuja distribuição diferiu significativamente da curva normal, recorremos à estatística não paramétrica. Foi utilizado o teste U de Mann-Whitney para variáveis independentes com dois níveis e o Kruskal-Wallis para VI com mais de dois níveis (Howell, 2002). O teste t-student para medidas repetidas foi utilizado para testar diferenças entre médias quando estavam em causa duas observações para cada sujeito.

Na medida em que as propriedades psicométricas dos instrumentos de avaliação psicológica estão associadas à amostra onde é feito o estudo de validação, é recomendável que, para cada amostra em que o instrumento vá ser utilizado, os estudos de validação sejam repetidos (Wilkinson & TFISI, 1999). Para cada instrumento foi então efectuado o estudo da consistência interna através do coeficiente alfa de Cronbach. O alfa de Cronbach é considerado como a melhor estimativa da fidelidade de um teste (Nunnaly, 1978; Anastasi, 1990; Cronbach, 1951). Para DeVellis (1991), os valores de alfa são avaliados segundo a seguinte escala:

Alfa < .60 → Inaceitável

.60 < alfa < .65 → Indesejável

.65 < alfa < .70 → Minimamente aceitável

.70 < alfa < .80 → Respeitável

.80 < alfa < .90 → Muito bom

Alfa > .90 → Ponderar redução do nº de itens

5.1 - ESTILOS DE INTERACÇÃO FAMILIAR

A análise do estilo de interacção familiar refere-se apenas às famílias intactas da amostra pelo facto do Protocolo de Entrevista aos pais (PEP) implicar uma resposta consensual do casal (em situação de entrevista) (*cf.* Instrumentos – PEP). Assim, da amostra total de pais entrevistados ($n = 50$), apenas 38 responderam a este instrumento (famílias intactas), correspondendo os restantes 12 pais às famílias monoparentais da amostra (*cf.* Tabela 13). Importa salientar que destes 38 casais, 23 pertencem ao Grupo II (JI Bola Amarela) e 15 pertencem ao Grupo I (JI Semente).

No sentido de verificar de que modo o nível socioeconómico, o rendimento familiar e as habilitações académicas se distribuem pelo tipos de família, procedeu-se a verificação da relação entre estas variáveis. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos tipos de interacção familiar em função do nível socioeconómico, habilitações dos pais e do rendimento familiar. Analisando a distribuição do nível sócio económico em função dos tipos de família (*cf.* Tabela 13), verifica-se que são as famílias Paralela ($n=5$, 35.71%) e Associação ($n=6$, 31.58%) que têm maior representatividade na classe baixa. No nível socioeconómico médio é a família tipo Paralela ($n=4$, 28.57%) que se destaca. As famílias tipo Associação ($n=11$, 57.89%) são as que obtém maior representatividade na classe média/ alta. As famílias tipo Baluarte são as que têm menor representatividade, registando-se apenas 1 família (100%) no nível médio /alto.

Considerando a distribuição dos tipos de família em função do rendimento familiar, verifica-se que as famílias com rendimentos até dois ordenados mínimos são preponderantemente do tipo Associação ($n=4$, 21.05%). As famílias com rendimentos entre 900 € e 1450€ posicionam-se em maior número no tipo Paralela ($n=4$, 28.57%), enquanto as que têm rendimentos entre 1450€ e 2000€ se distribuem entre as famílias do tipo Paralela ($n=3$, 21.43%) e Associação ($n=5$, 26.32%). As famílias com rendimentos superiores a 2000€ distribuem-se igualmente pelas famílias tipo Paralela ($n=5$, 35.71%) e Associação ($n=8$, 42.11%), embora se verifique também a presença de famílias tipo Companheirista ($n=3$, 75%).

TABELA 13- Distribuição do tipo de família pelo nível socioeconômico, rendimento familiar e habilitações acadêmicas dos pais

NÍVEL SOCIOECONÔMICO ⁴	Paralela - fechada e autonomizante		Baluarte - fechada e fusional		Companheirista - aberta e fusional		Associação - aberta e autonomizante		Fisher's Exact test	p
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)		
Baixo	5	(35,71%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	6	(31,58%)	5.459	.501
Médio	4	(28,57%)	0	(, 00%)	1	(25,00%)	2	(10,53%)		
Médio alto	5	(35,71%)	1	(100,00%)	3	(75,00%)	11	(57,89%)		
RENDIMENTO FAMILIAR										
Até dois ordenados mínimos	2	(14,29%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	4	(21,05%)	6.797	.759
Entre 900€ e 1450€	4	(28,57%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	2	(10,53%)		
Entre 1450€ e 2000€	3	(21,43%)	1	(100,0%)	1	(25,00%)	5	(26,32%)		
Acima de 2000	5	(35,71%)	0	(, 00%)	3	(75,00%)	8	(42,11%)		
HABILITAÇÕES PAI										
Ensino básico	8	(57,14%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	7	(36,84%)	6.957	.297
Ensino secundário	2	(14,29%)	0	(, 00%)	1	(25,00%)	2	(10,53%)		
Ensino superior	4	(28,57%)	1	(100,0%)	3	(75,00%)	10	(52,63%)		
HABILITAÇÕES MÃE										
Ensino básico	7	(50,00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	4	(21,05%)	6.448	.350
Ensino secundário	2	(14,29%)	0	(, 00%)	1	(25,00%)	3	(15,79%)		
Ensino superior	5	(35,71%)	1	(100,0%)	3	(75,00%)	12	(63,16%)		

Atendendo à distribuição das habilitações do pai em função dos diferentes tipos de família, constatamos que aqueles que têm como habilitação o ensino básico integram famílias do tipo Paralela (n=8, 57.14%) e Associação (n=7, 36.84%). Os que têm habilitação de ensino secundário distribuem-se de modo idêntico pelas famílias tipo Paralela (n=2, 14.29%) e Associação (n= 2, 36.84%). Quando pai apresenta habilitações de ensino superior, as famílias tipo Associação (n=10, 52.63%) têm uma maior representatividade. No caso das habilitações da mãe, verifica-se que as que apresentam habilitação de ensino básico integram maioritariamente famílias de tipo Paralela (7, 50%), enquanto as que apresentam habilitações de ensino superior pertencem sobretudo às famílias tipo Associação (n=12, 63.16%).

⁴ Para classificação do Nível Socioeconômico adaptamos a classificação de Simões (2000) fazendo a subdivisão da classe média em classe média e classe média alta onde incluímos os sujeitos com habilitações ao nível do ensino superior.

TABELA 14 - Distribuição do tipo de família (Coesão interna, Integração externa e Tipo de interação familiar) por Jardim de Infância

Tipo De família \ Jardim de Infância	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela		Total		χ^2 /Fisher's Exact test	p
	n	(%)	n	(%)	n	(%)		
Coesão interna								
Autonomizante	15	(100.00%)	18	(78.26%)	33	(86.84%)		a). 136
Fusional	0	(0.00%)	5	(21.74%)	5	(13.16%)		
Integração externa								
Aberta	7	(46.67%)	16	(69.57%)	23	(60.53%)	1.99	.158
Fechada	8	(53.33%)	7	(30.43%)	15	(39.47%)		
Coesão Interna + Integração Externa = Tipo de Interação Familiar								
Paralela - fechada e autonomizante	8	(53.33%)	6	(26.09%)	14	(36.84%)		a). 145
Baluarto - fechada e fusional	0	(0.00%)	1	(4.35%)	1	(2.63%)		
Companheirista - aberta e fusional	0	(0.00%)	4	(17.39%)	4	(10.53%)		
Associação - aberta e autonomizante	7	(46.67%)	12	(52.17%)	19	(50.00%)		

a) Não foi calculado o Qui-quadrado por 50% das células terem frequências esperadas inferiores a 5, tendo sido substituído pelo Fisher's Exact Test.

Nas dimensões da integração externa e da coesão interna não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o JI B Amarela e o JI Semente (cf. Tabela 14). Relativamente ao tipo de família, as diferenças também não foram estatisticamente significativas, verificando-se que as famílias de tipo Paralela e Associação são as mais frequentes na amostra.

Relativamente ao nível coesão interna, 33 casais (86.84%) revelam uma postura autonomizante, estando distribuídos equiparadamente pelos dois grupos: 15 (100%) do JI Semente e 18 (78.26%) do JI B Amarela. Por outro lado, verifica-se que as famílias fusionais (n=5, 21.74%) pertencem todas ao Grupo II. Os dados relativos à dimensão da integração externa não se diferenciam estatisticamente em função dos jardins-de-

infância de pertença das crianças, o que poderá ser devido ao reduzido número de casais entrevistados, pois verifica-se que as famílias abertas predominam no grupo II.

Analisando as frequências dos vários tipos de interacção familiar, podemos verificar que prevalecem as famílias tipo Associação (n=19, 50%), seguidas das famílias tipo Paralela (n=14, 36.84%). As famílias tipo Baluarte e tipo Companheirista obtiveram frequências muito baixas, tendo-se registado apenas 1 família (4.35%) do tipo Baluarte e 4 famílias (10.53%) de tipo Companheirista. Atendendo ao Jardim de Infância, verifica-se que no Grupo I (JI Semente) 53.33% das famílias (n=8) são do tipo Paralela e 7 (46.67%) tipo Associação, não havendo registo das famílias tipo Baluarte e Companheirista. No Grupo II (JI B Amarela) prevalecem as famílias tipo Associação (n=12, 52.17%), seguidas das famílias tipo Paralela (n=6, 26.09%), enquanto as famílias do tipo Companheirista são 4 (17.39%), havendo apenas 1 família (4.35) tipo Baluarte.

Em síntese, verifica-se que a família tipo Associação prevalece (n=19, 50 %), seguida da família tipo Paralela (n=14, 36.84%). Considerando a prevalência dos tipos de interacção familiar por jardim-de-infância, verifica-se que no Grupo I (JI Semente) apenas as famílias tipo Paralela (n=8, 53.33%) e tipo Associação (n=7, 46.67%) estão representadas. No Grupo II (JI Bola Amarela) há uma maior diversidade, estando representados todos os tipos de família. Embora não se tenha verificado uma diferenciação estatisticamente significativa entre os dois grupos, constata-se que a maioria das famílias do Grupo II (JI Bola Amarela) são do tipo Associação (n=12, 52.17%), enquanto a maioria das famílias do Grupo I (JI Semente) são do tipo Paralela, distinguindo-se, assim, quanto ao nível de abertura ao meio.

5.2 - INVESTIMENTO PARENTAL

O investimento parental no cuidado dos filhos foi avaliado a partir do tempo de interacção com a criança, do tipo de actividades desenvolvidas pelo pai e pela mãe, durante a semana e ao fim de semana (*cf.* Instrumento – QSAIBEP)

Com base nestes dados, pretende-se obter um índice do investimento parental. Outros aspectos, tais como o tempo que a criança passa no jardim-de-infância, o apoio recebido extra – familiar e as actividades extra – curriculares, fornecem uma informação adicional sobre o modo como os pais investem na interacção com os seus filhos.

5.2.1. Interação diária pais - filhos

TABELA 15 – Distribuição do tempo de interação diária Pais – Filhos em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar.

Tempo de interação Diária Pais - Filhos	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Durante a semana										
Até 1 hora	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)
Entre 1 e 2 horas	6	(24.00%)	2	(8.00%)	8	(16.00%)	4	(10.53%)	4	(33.33%)
Entre 2 e 3 horas	8	(32.00%)	13	(52.00%)	21	(42.00%)	16	(42.11%)	5	(41.67%)
Mais de 3 horas	11	(44.00%)	10	(40.00%)	21	(42.00%)	18	(47.37%)	3	(25.00%)
Ao fim-de-semana										
Até 1 hora	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)
Entre 1 e 2 horas	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)
Entre 2 e 3 horas	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)
Mais de 3 horas	25	(100.00%)	25	(100.00%)	50	(100.00%)	38	(100.00%)	12	(100.00%)

Nenhuma família registou uma interação diária com os filhos inferior a uma hora durante a semana e inferior a três horas durante o fim-de-semana (cf. Tabela 15), não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas no tempo de interação familiar durante a semana em função do Jardim de Infância ($\chi^2(2) = 3.238$, $p = .198$) e da Situação Familiar ($\chi^2(2) = 4.052$, $p = .132$).

O tempo de interação dos pais com os filhos durante a semana apresenta algumas oscilações, embora não se verifiquem interações inferiores a uma hora por dia. Entre uma e duas horas diárias há 6 pais (24%) do Grupo I (JI Semente) e 2 (8%) no Grupo II (JI B Amarela). Entre duas e três horas diárias destacam-se os 13 pais (52%) do grupo II, enquanto no Grupo I (JI Semente) se registam 8 pais (32%).

Ao fim de semana verifica-se que todas as famílias (Intactas e Monoparentais) dos dois Grupos (I e II) passam mais de 3 horas diárias em interação com os seus filhos. Assim, a disponibilidade de tempo dos pais para cuidar dos seus filhos, embora condicionada durante a semana, revela-se elevada durante o fim-de-semana.

5.2.2. Tipo de actividades desenvolvidas com a criança

O tipo de actividades desenvolvidas com a criança, pelo pai e pela mãe, durante a semana e o fim-de-semana foram levantadas a partir questões abertas, tendo-se procedido à estruturação de categorias com base nas respostas obtidas. Assim, a categoria *brincar didáctico* consiste na realização de puzzles, jogos didácticos, encaixes, construções; o *brincar psicomotor* integra actividades de maior envolvimento físico como correr, brincar no parque e jogos tradicionais (cf. QSAIBEP). As restantes categorias contempladas figuram na Tabela 16 e 17.

TABELA 16 - Distribuição do tipo de actividades desenvolvidas pelo pai durante a semana em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM O PAI DURANTE A SEMANA	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JIB Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Brincar didáctico	8	(32.00%)	23	(92.00%)	31	(62.00%)	29	(76.32%)	2	(16.67%)
Brincar psicomotor	6	(24.00%)	2	(8.00%)	8	(16.00%)	8	(21.05%)	0	(.00%)
Ver televisão e filmes	7	(28.00%)	11	(44.00%)	18	(36.00%)	17	(44.74%)	1	(8.33%)
Passear no exterior	3	(12.00%)	7	(28.00%)	10	(20.00%)	9	(23.68%)	1	(8.33%)
Conversar	3	(12.00%)	11	(44.00%)	14	(28.00%)	14	(36.84%)	0	(.00%)
Ajudar tarefas de casa	5	(20.00%)	5	(20.00%)	10	(20.00%)	10	(26.32%)	0	(.00%)
Ouvir musica	0	(.00%)	4	(16.00%)	4	(8.00%)	4	(10.53%)	0	(.00%)
Pintar	1	(4.00%)	4	(16.00%)	5	(10.00%)	5	(13.16%)	0	(.00%)
Ler histórias	1	(4.00%)	6	(24.00%)	7	(14.00%)	6	(15.79%)	1	(8.33%)
Jogar computador	7	(28.00%)	2	(8.00%)	9	(18.00%)	7	(18.42%)	2	(16.67%)

Analisando os dados em função do Grupo, verifica-se que no Grupo I (JI Semente) as actividades entre pai e filho com maior incidência são o *brincar didáctico* (n=8, 32%), seguida da actividade de *visionar televisão e filmes* (n=7, 28%) e do *brincar psicomotor* (n=6, 24%). No Grupo II (JI Bola Amarela), o *brincar didáctico* é a actividade mais frequente (n=23, 92%), assumindo uma maior preponderância do que

no Grupo I. As actividades de *visionamento de televisão* (n=11, 44%) e *conversar* (n=11, 44%) ocupam o segundo lugar entre as actividades mais frequentes (n=22, 88%).

De salientar a distinção entre os dois grupos no que se refere às actividades de *ouvir música, pintar e ler histórias*. Enquanto no Grupo II (JI Bola Amarela) estas actividades têm uma frequência global de 56%, no Grupo I representam apenas 8%.

Quanto à distribuição das actividades conjuntas pai – filho em função da situação familiar, verifica-se que é nas famílias intactas que ocorre o maior número de actividades sendo de salientar o *brincar didáctico* (n=31, 62%), *ver televisão e filmes* (n=17, 44.74%) e *conversar* (n=14, 36.84%).

Em síntese, o tipo de actividade mais desenvolvida na interacção pai – filho ao longo da semana é a *brincadeira didáctica* (n=31, 62%), seguida das actividades *ver televisão e filmes* (n=18, 36%), *conversar* (n=14, 28%), *passar no exterior e ajudar nas tarefas de casas* (n=10, 20%), *jogar computador* (n=9, 18%), *brincar psicomotor* (jogar à bola, jogos tradicionais, etc.) (n=8, 16%), a *leitura de histórias* (n=7, 14%), *pintar* (n=5, 10%) e *ouvir música* (n=4, 8%).

Analisando as actividades realizadas com a mãe durante a semana (cf. Tabela 16) em função do Grupo, verifica-se que as actividades menos frequentes nos dois grupos são *ouvir música* (n=2, 4%), *passar no exterior* (n=3, 6%), o *brincar psicomotor* (n=4, 8%) e *jogar no computador* (n=4, 8%). Em ambos os grupos se verifica que o *brincar didáctico* é a actividade mais desenvolvida: JI Semente – n=18, 72%; JI Bola Amarela – n=22, 88%. De salientar que nos dois grupos as actividades de *conversar* (JI Semente – n=12, 48%; JI Bola Amarela – n=11, 44%) e *ajudar nas tarefas de casa* (JI Semente – n=13, 52%; JI Bola Amarela – n=14, 56%) assumem uma frequência elevada. Verifica-se uma diferenciação em função do grupo nas actividades de *ver televisão e filmes*, mais frequentes entre as mães do Grupo I (JI Semente – n=19, 76%), que se distanciaram das 9 mães (36%) do Grupo II (JI Bola Amarela). São as mães do Grupo II (JI Bola Amarela) que mais *histórias lêem* aos seus filhos (n=11, 44%), contra apenas 6 mães (24%) das do Grupo I (JI Semente).

TABELA 17 - Distribuição das actividades desenvolvidas pela mãe durante a semana em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM A MÃE DURANTE A SEMANA	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Brincar didáctico	18	(72.00%)	22	(88.00%)	40	(80.00%)	31	(81.58%)	9	(75.00%)
Brincar psicomotor	2	(8.00%)	2	(8.33%)	4	(8.16%)	4	(10.81%)	0	(.00%)
Ver televisão e filmes	19	(76.00%)	9	(36.00%)	28	(56.00%)	18	(47.37%)	10	(83.33%)
Passear no exterior	1	(4.00%)	2	(8.00%)	3	(6.00%)	2	(5.26%)	1	(8.33%)
Conversar	12	(48.00%)	11	(44.00%)	23	(46.00%)	19	(50.00%)	4	(33.33%)
Ajudar tarefas de casa	13	(52.00%)	14	(56.00%)	27	(54.00%)	25	(65.79%)	2	(16.67%)
Ouvir musica	0	(.00%)	2	(8.00%)	2	(4.00%)	2	(5.26%)	0	(0.00%)
Pintar	5	(20.00%)	6	(24.00%)	11	(22.00%)	10	(26.32%)	1	(8.33%)
Ler histórias	6	(24.00%)	11	(44.00%)	17	(34.00%)	15	(39.47%)	2	(16.67%)
Jogar computador	3	(12.00%)	1	(4.00%)	4	(8.00%)	2	(5.26%)	2	(16.67%)

Considerando a distribuição das actividades em função da situação familiar, verifica-se que é nas famílias intactas que se concentra um maior número de actividades relativamente às famílias monoparentais. Assim, constata-se que as actividades de *conversar* (n=19, 50%) e *ajudar nas tarefas de casa* (n=25, 65.79%), além do *brincar didáctico* (n=31, 81.58%) assumem um lugar de relevo. É ainda nas famílias intactas que se salientam as actividades de *pintar* (n=10, 26.32%) e *ler histórias* (n=15, 39.47%) (cf. Tabela 17).

Em suma, verifica-se que, nas actividades desenvolvidas pela mãe na interacção com o seu filho durante a semana, não há diferenças aparentemente significativas entre o Grupo I e o Grupo II. No entanto, considerando a situação familiar confirma-se que é nas famílias intactas que as crianças têm maiores oportunidades de interacção com as suas mães.

TABELA 18 - Distribuição das actividades desenvolvidas pelo pai ao fim-de-semana em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM O PAI DURANTE O FIM-DE-SEMANA	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Brincar didáctico	12	(48,00%)	23	(92,00%)	35	(70,00%)	33	(86,84%)	2	(16,67%)
Brincar psicomotor	5	(20,00%)	10	(40,00%)	15	(30,00%)	15	(39,47%)	0	(, 00%)
Ver televisão e filmes	11	(44,00%)	15	(60,00%)	26	(52,00%)	25	(65,79%)	1	(8,33%)
Passear no exterior	16	(64,00%)	24	(96,00%)	40	(80,00%)	38	(100,00%)	2	(16,67%)
Conversar	3	(12,00%)	8	(32,00%)	11	(22,00%)	11	(28,95%)	0	(, 00%)
Ajudar tarefas de casa	6	(24,00%)	5	(20,00%)	11	(22,00%)	11	(28,95%)	0	(, 00%)
Ouvir musica	0	(, 00%)	6	(24,00%)	6	(12,00%)	6	(15,79%)	0	(, 00%)
Pintar	0	(, 00%)	4	(16,00%)	4	(8,00%)	4	(10,53%)	0	(, 00%)
Ler histórias	2	(8,00%)	9	(36,00%)	11	(22,00%)	10	(26,32%)	1	(8,33%)
Jogar computador	3	(12,00%)	7	(28,00%)	10	(20,00%)	8	(21,05%)	2	(16,67%)
Praticar desporto	1	(4,00%)	11	(44,00%)	12	(24,00%)	12	(31,58%)	0	(, 00%)
Visitas a museus, exposições, cinema e eventos	4	(16,00%)	7	(28,00%)	11	(22,00%)	11	(28,95%)	0	(, 00%)

Na distribuição das actividades desenvolvidas ao fim – de – semana com o pai (cf. Tabela 18), as respostas dos pais deram origem a novas categorias, nomeadamente as de *praticar desporto* e *visitas a museus, exposições, cinema e eventos*, não referidas relativamente às actividades realizadas durante a semana.

Analisando as actividades realizadas com o pai ao fim – de – semana em função do Grupo, verifica-se que a actividade de *passear no exterior* (n=24, 96%) é a mais frequente no Grupo II (JI Bola Amarela), seguida da actividade *brincar didáctico* (n=23, 92%). *Ver televisão e filmes* (n=15, 60%) juntamente com *praticar desporto* (n=11, 44%), constituem as actividades que assumem maior relevância. No Grupo I (JI Semente) verifica-se menor frequência das actividades em geral, nomeadamente das actividades de *conversar* (Grupo I- n=3, 12%; Grupo II – n=8, 32%); *ouvir música* (Grupo I – n=0, 0%; Grupo II – n=6, 24%); *pintar* (Grupo I - n=0, 0%; Grupo II – n=4,

16%); *ler histórias* (Grupo I – n=2, 8%; Grupo II – n=9, 36%) e *praticar desporto* (Grupo I – n=1, 4%; Grupo II – n=11, 44%).

Quanto à distribuição das actividades em função da situação familiar, é nas famílias intactas que se concentra o maior nível de frequência das actividades de interacção entre o pai e o filho durante o fim – de – semana.

TABELA 19 - Distribuição das actividades desenvolvidas pela mãe ao fim-de-semana em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM A MÃE DURANTE O FIM-DE-SEMANA	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Brincar didáctico	19	(76.00%)	23	(92.00%)	42	(84.00%)	32	(84.21%)	10	(83.33%)
Brincar psicomotor	5	(20.00%)	1	(4.00%)	6	(12.00%)	4	(10.53%)	2	(16.67%)
Ver televisão e filmes	18	(72.00%)	12	(48.00%)	30	(60.00%)	20	(52.63%)	10	(83.33%)
Passear no exterior	22	(88.00%)	24	(96.00%)	46	(92.00%)	37	(97.37%)	9	(75.00%)
Conversar	11	(44.00%)	11	(44.00%)	22	(44.00%)	17	(44.74%)	5	(41.67%)
Ajudar tarefas de casa	11	(44.00%)	16	(64.00%)	27	(54.00%)	24	(63.16%)	3	(25.00%)
Ouvir musica	1	(4.00%)	2	(8.00%)	3	(6.00%)	3	(7.89%)	0	(.00%)
Pintar	2	(8.00%)	7	(28.00%)	9	(18.00%)	8	(21.05%)	1	(8.33%)
Ler histórias	4	(16.00%)	11	(44.00%)	15	(30.00%)	12	(31.58%)	3	(25.00%)
Jogar computador	1	(4.00%)	2	(8.00%)	3	(6.00%)	2	(5.26%)	1	(8.33%)
Praticar desporto	2	(8.00%)	1	(4.00%)	3	(6.00%)	3	(7.89%)	0	(.00%)
Visitas museus exposições cinema eventos	5	(20.00%)	4	(16.00%)	9	(18.00%)	8	(21.05%)	1	(8.33%)

Considerando a distribuição das actividades desenvolvidas com a mãe ao fim de semana (*cf.* Tabela 19) em função dos Grupos, não se verificam diferenças aparentemente significativas no que se refere às actividades desenvolvidas pelas mães na interacção com os filhos, à excepção das actividades de *pintar* (Grupo I – n=2, 8%; Grupo II – n=7, 28%) e *ler histórias* (Grupo I – n=4, 16%; Grupo II – n=11, 44%), salientando-se que são as crianças do Grupo II que beneficiam mais destas actividades em detrimento das crianças do Grupo I

Confrontando os dados em função da situação familiar, verificamos que são as famílias intactas que mais *passeiam* com os filhos (n=37, 97.37%), que mais desenvolvem actividades ligadas ao *brincar psicomotor* (n=32, 84.21%), às *tarefas de casa* (n=24, 63.16%).

Em síntese, quanto às actividades dinamizadas pelas mães durante o fim-de-semana com os filhos, verificamos que as mais frequentes são *passear* (n=46, 92%), *brincar didáctico* (n=42, 84%), *ver televisão e filmes* (n=30, 60%), *ajudar nas tarefas de casa* (n=27, 54%) e *conversar com os filhos* (n=22, 44%). Os valores mais baixos relacionam-se com as actividades de *praticar desporto* (n=3, 6%), *jogar no computador* (n=3, 6%) e *ouvir música* (n=3, 6%). As diferenças em função dos dois grupos (Jardim de Infância) prendem-se sobretudo pelo maior investimento das mães do Grupo II (JI Bola Amarela) na *leitura de histórias* e na *pintura*.

5.2.3. Número de actividades desenvolvidas com a criança

TABELA 20 - Número médio de actividades com os pais durante a semana e o fim - de semana - Teste de normalidade

Nº de actividades	Mínimo	Máximo	DP	Média	K-S	p
Com o pai durante a semana	0	5	1.70	1.33	.160	.003
Com a mãe durante a semana	0	6	3.18	1.10	.255	.000
Com o pai durante o fim-de-semana	0	8	3.84	2.31	.208	.000
Com a mãe durante o fim-de-semana	0	6	4.30	1.31	.250	.000
Total	6	22	13.02	4.13	.098	.200 ^{a)}

^{a)}Distribuição normal; Kolmogonov - Smirnov

Com base na tabela 20 podemos confirmar que o número de actividades desenvolvidas com as crianças é superior ao fim-de-semana, a diferença é estatisticamente significativa quer para o pai (t (49) =-9.016, p=.000)⁵ quer para a mãe (t (49) =-6.660, p=.000).

⁵ Cálculo efectuado com o *t student* medidas repetidas.

TABELA 21 - Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo do número de actividades em função do Jardim de Infância

Nº de actividades	Jardim de Infância	Mínimo	Máximo	DP	Média			p
Com o pai durante a semana	Jl Semente	0	3	1.32	1.22	U	214.00	.049
	Jl B Amarela	0	5	2.08	1.35			
Com a mãe durante a semana	Jl Semente	0	6	3.16	1.18	U	291.500	.661
	Jl B Amarela	0	5	3.20	1.04			
Com o pai durante o fim-de-semana	Jl Semente	0	6	2.52	2.08	U	96.00	.000
	Jl B Amarela	0	8	5.16	1.70			
Com a mãe durante o fim-de-semana	Jl Semente	0	6	4.04	1.24	U	213.50	.044
	Jl B Amarela	0	6	4.56	1.36			
Total	Jl Semente	6	18	11.04	3.77	F ⁶	14.725	.000
	Jl B Amarela	7	22	15.00	3.52			

O número de actividades desenvolvidas com as crianças (cf. Tabela 21) é significativamente superior no Jl B Amarela durante a semana e fim - de - semana com o pai, bem como ao fim-de-semana, com a mãe do mesmo grupo.

TABELA 22 - Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo do número de actividades em função da Situação Familiar

ACTIVIDADES	Situação Familiar	Mínimo	Máximo	Média	DP		U/F	p
Nº de actividades com o pai durante a semana	Famílias intactas	0	5	2.11	1.16		a)	
	Famílias monoparentais	0	3	0.42	1.00			
Nº de actividades com a mãe durante a semana	Famílias intactas	2	6	3.37	0.88	U	158.50	.089
	Famílias monoparentais	0	5	2.58	1.51			
Nº de actividades com o pai durante o fim-de-semana	Famílias intactas	2	8	4.84	1.42		a)	
	Famílias monoparentais	0	4	0.67	1.56			
Nº de actividades com a mãe durante o fim-de-semana	Famílias intactas	2	6	4.47	1.03	U	4.00	.000
	Famílias monoparentais	0	6	3.75	1.91			
Nº Total de actividades	Famílias intactas	10	22	14.79	2.91	F ⁷	127.59	.000
	Famílias monoparentais	6	11	7.42	1.56			

a) Apenas dois pais nas famílias monoparentais responderam ao questionário.

⁶ A prova de Levene não foi significativa (L(1,48)=0.760, p=.388), foi assumida a homocedasticidade.

⁷ A prova de Levene foi significativa (L(1,48)=4.455, p=.040), não foi assumida a homocedasticidade, o cálculo foi efectuado com a prova Brown-Forsythe.

O número de actividades desenvolvidas com a criança pela mãe e pelo pai não diferem durante a semana em função da situação familiar (*cf.* Tabela 22). No entanto, ao fim-de-semana, as famílias intactas desenvolveram um maior número de actividades.

5.2.4. Operacionalização do Investimento Parental

Com vista à operacionalização da variável de investimento parental foi considerado o número / frequência de actividades desenvolvidas por ambos os progenitores (*cf.* Tabela 23), as quais foram categorizadas em três níveis: baixa, média e alta. A recodificação foi baseada nos tercis (*tertile splits*) em que cada um dos três grupos contém aproximadamente o mesmo número de casos (procedimento rank cases Nties do SPSS). Assim, até 11 actividades a diversidade foi classificada como baixa, entre 12 e 15 como média e mais de 15 como alta.

TABELA 23 - Classificação da frequência de actividades

Número de actividades/ Frequência	<i>n</i>	Mínimo	Máximo	Média	<i>DP</i>
Baixa	17	6	11	8.29	1.93
Média	18	12	15	13.61	1.04
Alta	15	16	22	17.67	1.84

Além da frequência das actividades considerou-se ainda, para a obtenção de um índice de investimento parental, o tempo semanal que os pais dispõem na interacção com os seus filhos. O índice de investimento parental (*cf.* Tabela 24) foi obtido conjugando o número de horas semanais dispendidas em actividades com a criança (não foram consideradas o número de horas no fim-de-semana por ter variabilidade nula, ou seja, todas as famílias se situam em mais de três horas) e o número dessas actividades. Até 11 actividades desenvolvidas (Frequência Baixa) e o dispêndio semanal de 1 a 2 horas considera-se que o índice de investimento parental é baixo. Entre 12 a 15 actividades desenvolvidas (Frequência Média) e o dispêndio semanal de 1 a 2 horas, é considerado que o índice de investimento parental é baixo. A partir de 15 actividades

(Frequência Alta) em que o dispêndio semanal é de 1 a 2 horas, o índice de investimento parental é considerado médio.

TABELA 24 - Índice de investimento parental (Tempo Semanal + Frequência de actividades)

Tempo semanal \ Frequência	Baixa	Média	Alta
Entre 1 e 2 horas	B	B	M
Entre 2 e 3 horas	B	M	A
Mais de 3 horas	M	A	A

Legenda: B -Baixo; M -Médio; A - Alto

Para uma frequência de actividades baixa e um dispêndio semanal de 2 a 3 horas, o índice de investimento parental é considerado baixo. Para uma frequência média de actividades com um dispêndio semanal de 2 a 3 horas, considera-se que o índice de investimento parental é médio, tal como quando a frequência é alta e o tempo é de 1 a 2 horas. Quando o tempo de interacção é superior a 3 horas e a frequência das actividades é baixa, considera-se que o nível de investimento parental é médio. Perante o dispêndio superior a 3 horas e uma frequência de actividade média ou alta, considera-se que o índice de investimento parental é alto.

Em síntese, os índices de investimento parental mais elevados conjugam uma maior frequência de actividades e o dispêndio de períodos de tempo superiores a 2 horas semanais.

5.2.4.1. Distribuição do índice de investimento parental

A diferenciação da distribuição do investimento parental (*cf.* Tabela 25) em função do JI é estatisticamente significativa ($\chi^2(2) = 7.209, p = .027$), observando-se que embora o número de pais com alto investimento seja idêntico no JI Semente e no JI Amarela, a proporção de famílias com baixo investimento é superior no JI Semente.

Pode constatar-se que no Grupo I (JI Semente) o índice de investimento é baixo para 44% das famílias, enquanto no Grupo II apenas 3 famílias (12%) revelam um baixo índice de investimento parental.

TABELA 25 - Distribuição do índice de investimento parental em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Investimento parental	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				F. Intactas		F. Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Baixo	11	(44.00%)	3	(12.00%)	14	(28.00%)	5	(13.16%)	9	(75.00%)
Médio	6	(24.00%)	13	(52.00%)	19	(38.00%)	16	(42.11%)	3	(25.00%)
Alto	8	(32.00%)	9	(36.00%)	17	(34.00%)	17	(44.74%)	0	(.00%)

O investimento médio (n=13, 52%) predomina no Grupo II (JI Bola Amarela), não havendo diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos quanto ao número de famílias com um nível de investimento parental alto (Grupo I – n=8, 32%; Grupo II – N=9, 36%).

Atendendo que 33% das células obtiveram frequências esperadas inferiores a 5, utilizou-se o Fisher's Exact Test para analisar as diferenças em função da situação familiar, que se revelaram significativas (20.391, p=.000). Observamos uma proporção superior do investimento parental alto nas famílias intactas relativamente às famílias monoparentais.

5.3. SUPORTE EXTRA – FAMILIAR

No que se refere ao apoio recebido pela família (cf. Tabela 26) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do Jardim de Infância ou da Situação Familiar

O apoio recebido pela família alargada no Grupo I (n=17, 68%) é idêntico ao apoio recebido pelo Grupo II (n=15, 60%). No apoio relativo à condução da criança ao/do jardim-de-infância, verifica-se resultados próximos entre o Grupo I (n=13, 52%) e o Grupo II (n=11, 44%). Igualmente idêntico é o apoio disponível para situações inesperadas (Grupo I - n=17, 68%; Grupo II – n=15, 60%).

TABELA 26 – Suporte extra - familiar em função do Jardim de Infância e da Situação familiar

APOIO	Jardim de Infância						Total		Situação Familiar					
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela						F. Intactas		F. Mono parentais			
	n	(%)	n	(%)	χ^2	p	n	(%)	n	(%)	n	(%)	χ^2	p
Família alargada	17	(68.00%)	15	(60.00%)	0.347	.556	32	(64.00%)	25	(65.79%)	7	(58.33%)	0.220	.639
Condução da criança ao / do jardim-de-infância	13	(52.00%)	11	(44.00%)	0.321	.571	24	(48.00%)	19	(50.00%)	5	(41.67%)	0.254	.614
Situação inesperada	17	(68.00%)	15	(60.00%)	0.347	.556	32	(64.00%)	25	(65.79%)	7	(58.33%)	0.220	.639

5.4. ESTIMULAÇÃO EXTRA - ESCOLAR

As actividades extra curriculares a que as crianças têm acesso podem indicar se existem diferenças entre os dois grupos, atendendo que o acesso a estas actividades tem custos económicos subjacentes (*cf.* Tabela 27). A participação em actividades extracurriculares é significativamente superior entre as famílias do Jardim de Infância Bola Amarela (n=22, 88%) em relação ao Jardim de Infância Semente (n=8, 32%).

Quanto à distribuição das actividades extra – curriculares em função da situação familiar, verifica-se que é maior entre as famílias intactas (n=28, 76.68%) do que nas famílias monoparentais (n=2, 16.67%). O acompanhamento das crianças para a frequência das actividades extracurriculares apenas apresenta diferenças nos casos em que o acompanhamento é feito pelos Educadores ou auxiliares de acção educativa, predominante no grupo II (n=11, 50%).

A maioria das crianças que frequentam o JI Bola Amarela usufrui de actividades extracurriculares no próprio jardim-de-infância, apesar de o seu pagamento ser extra à mensalidade base.

TABELA 27 - Actividades extracurriculares em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Actividades Extra Curriculares	Jardim de Infância						Total		Situação Familiar					
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela						Famílias Intactas		Famílias Mono parentais			
	n	(%)	n	(%)	χ^2	P	n	(%)	n	(%)	n	(%)	χ^2	P
Actividades extra curriculares	8	(32.00%)	22	(88.00%)	16.33	.000	30	(60.00%)	28	(73.68%)	2	(16.67%)	12.35	.000
Quem acompanha as crianças nas actividades:⁸														
Pai/Mãe	7	(87.50%)	11	(50.00%)			18	(60.00%)	18	(64.29%)	0	(.00%)		
Avós	1	(12.50%)	0	(.00%)			1	(3.33%)	1	(3.57%)	0	(.00%)		
Educadores/ Auxiliares de acção educativa	0	(.00%)	11	(50.00%)			11	(36.67%)	9	(32.14%)	2	(100.00%)		

Considerando a situação familiar, verifica-se que são as famílias intactas que maioritariamente acompanham os seus filhos nas actividades extra – curriculares.

5.5. PERMANÊNCIA DIÁRIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

TABELA 28 – Horas de permanência no jardim-de-infância

Horas passadas no JI	Mínimo	Máximo	Média	DP	U	p
Jardim de Infância						
Grupo I - JI Semente	8	10	8.92	0.76	278.00	.472
Grupo II -JI B Amarela	7	10	8.72	0.84		
Situação Familiar						
Famílias intactas	7	10	8.82	0.80	218.500	.817
Famílias monoparentais	7	10	8.83	0.83		
Total	7	10	8.82	0.80		

⁸O Qui - quadrado não foi calculado por 66% das células terem frequências esperadas inferiores a 5.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao tempo que a criança passa no Jardim de Infância em função do Jardim de Infância ou da Situação Familiar (cf. Tabela 28). O período de tempo que as crianças passam no Jardim – de Infância é idêntico no Grupo I (média =8.92 Horas) e no Grupo II (média = 8.72 Horas).

5.6. RESPONSÁVEIS PELO TRANSPORTE DA CRIANÇA AO JARDIM DE INFÂNCIA

TABELA 29 - Quem vai levar e buscar a criança ao Jardim de Infância

	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				F. Intactas		F Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Quem leva criança ao jardim-de-infância										
Pai	2	(8.00%)	5	(20.00%)	7	(14.00%)	5	(13.16%)	2	(16.67%)
Mãe	17	(68.00%)	16	(64.00%)	33	(66.00%)	24	(63.16%)	9	(75.00%)
Pais juntos	3	(12.00%)	4	(16.00%)	7	(14.00%)	7	(18.42%)	0	(.00%)
Avós	3	(12.00%)	0	(0.00%)	3	(6.00%)	2	(5.26%)	1	(8.33%)
Irmãos	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)	0	(0.00%)
Quem vai buscar a criança ao jardim-de-infância										
Pai	5	(20.00%)	3	(12.00%)	8	(16.00%)	7	(18.42%)	1	(8.33%)
Mãe	11	(44.00%)	15	(60.00%)	26	(52.00%)	20	(52.63%)	6	(50.00%)
Pais juntos	3	(12.00%)	2	(8.00%)	5	(10.00%)	5	(13.16%)	0	(.00%)
Avós	3	(12.00%)	5	(20.00%)	8	(16.00%)	5	(13.16%)	3	(25.00%)
Irmãos	3	(12.00%)	0	(.00%)	3	(6.00%)	1	(2.63%)	2	(16.67%)

Não foi calculado o Qui - quadrado por mais de 50% das células terem frequências esperadas inferiores a 5.

Relativamente a quem leva e traz a criança ao / do Jardim-de-infância, os resultados são idênticos para os dois grupos (cf. Tabela 28). A entrega da criança no jardim-de-infância é maioritariamente protagonizada pelas mães, tanto no Grupo I (n=17, 68%) como no Grupo II n=16, 64%), assim como a recolha da criança ao fim do dia, com resultados muito semelhantes entre o Grupo I (n=11, 44%) e o Grupo II (n=15, 60%). Importa salientar que no Grupo I (JI Semente) há registo de irmãos mais velhos

que vão buscar as crianças (n=3, 12%). Quanto à situação familiar, as mães continuam a predominar na entrega da criança ao JI, quer nas famílias intactas, quer nas famílias monoparentais, bem como na sua recolha ao fim do dia.

5.7. BEM - ESTAR SUBJECTIVO PARENTAL

O levantamento das dificuldades e benefícios da parentalidade, por parte do pai e por parte da mãe, visou a auscultação da experiência subjectiva da parentalidade a partir de questões abertas, o que implicou que as respostas obtidas fossem tratadas qualitativamente, formando-se categorias relativas aos conteúdos predominantes.

5.7.1. Obstáculos à Parentalidade

As categorias dos obstáculos referidos são diversificadas, referindo-se a *questões económicas, falta de tempo, gestão de comportamentos, disponibilidade* (cf. Tabela 30).

TABELA 30 - Distribuição das dificuldades no papel de pai em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Dificuldades Papel Pai	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Económicas	2	(12.50%)	0	(. 00%)	2	(5.00%)	1	(2.63%)	1	(50.00%)
Falta tempo	3	(18.75%)	19	(79.17%)	22	(55.00%)	22	(57.89%)	0	(. 00%)
Gerir comportamentos	8	(50.00%)	9	(37.50%)	17	(42.50%)	17	(44.74%)	0	(. 00%)
Adaptar-se ao nível de desenvolvimento	5	(31.25%)	3	(12.50%)	8	(20.00%)	8	(21.05%)	0	(. 00%)
Receio quanto ao futuro	1	(6.25%)	4	(16.67%)	5	(12.50%)	4	(10.53%)	1	(50.00%)
Definição de papéis	0	(. 00%)	2	(8.33%)	2	(5.00%)	2	(5.26%)	0	(. 00%)
Conciliar vida familiar e trabalho	0	(. 00%)	5	(20.83%)	5	(12.50%)	5	(13.16%)	0	(. 00%)
Disponibilidade mental	0	(. 00%)	1	(4.17%)	1	(2.50%)	1	(2.63%)	0	(. 00%)

Analisando as dificuldades referidas pelo pai em função do Jardim de Infância, verifica-se que no Grupo I (JI Semente) as dificuldades são *gerir comportamento da criança* (n=8, 50%), *adaptar-se ao nível de desenvolvimento* (n=5, 31.25%), a *falta de tempo* (n=3, 18.75% e as *dificuldades económicas* (n=2, 12.50%).

No Grupo II (JI Bola Amarela) não são referidas as *dificuldades económicas*, sendo o obstáculo mais frequente a *falta de tempo* (n=19, 79.17%), a *gestão de comportamentos da criança* (n=9, 37.50%) e a *conciliação da vida familiar com a vida profissional* (n=5, 20.83%).

Considerando a situação familiar, verifica-se que é nas famílias intactas que é referido um maior número de dificuldades, sendo a *falta de tempo* (n=22, 57.89%) e a *gestão de comportamentos* (n=17, 44.74%) as dificuldades mais frequentes.

TABELA 31 - Distribuição das dificuldades no papel de mãe em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Dificuldades Papel Mãe	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Económicas	10	(41.67%)	0	(0.00%)	10	(20.83%)	1	(2.63%)	9	(90.00%)
Falta tempo	14	(58.33%)	17	(70.83%)	31	(64.58%)	24	(63.16%)	7	(70.00%)
Gerir comportamentos	6	(25.00%)	6	(25.00%)	12	(25.00%)	10	(26.32%)	2	(20.00%)
Adaptar-se ao nível de desenvolvimento	1	(4.17%)	0	(0.00%)	1	(2.08%)	1	(2.63%)	0	(0.00%)
Receio quanto ao futuro	2	(8.33%)	6	(25.00%)	8	(16.67%)	8	(21.05%)	0	(0.00%)
Conciliar vida familiar e trabalho	0	(0.00%)	15	(62.50%)	15	(31.25%)	15	(39.47%)	0	(0.00%)
Disponibilidade mental	0	(0.00%)	1	(4.17%)	1	(2.08%)	1	(2.63%)	0	(0.00%)

Nas dificuldades indicadas pela mãe, não foi feita referência à *definição de papéis*, não tendo sido incluída essa categoria (cf. Tabela 31). Analisando as categorias de dificuldades em função do grupo, verifica-se que no Grupo I (JI Semente) as dificuldades mais frequentes são *económicas* (n=10, 41.67%) e a *falta de tempo* (n=14, 58.33%). No Grupo II (JI Bola Amarela) não há registo de *dificuldades económicas*, sendo as dificuldades predominantes a *falta de tempo* (n=70.83%) e a *conciliação entre a vida familiar e a vida profissional* (n=15, 62.50%).

As dificuldades sentidas pela mãe em função da situação familiar permite constatar que nas famílias monoparentais as dificuldades *económicas* (n=9, 90%) e a *falta de tempo* (n=7, 70%) são as mais sentidas, enquanto nas famílias intactas são a *falta de tempo* (n=24, 63.16%), a *conciliação entre a vida familiar e o trabalho* (n=15, 62.50%) e a *gestão de comportamentos* (n=10, 26.32%).

Em síntese, as dificuldades mais sentidas pela totalidade das mães são a *falta de tempo* (n=31, 64.58%), a *conciliação entre a vida familiar e o trabalho* (n=15, 31.25%), a *gestão de comportamentos da criança* (n=12, 25%) e as dificuldades *económicas* (n=10, 20.83%). As dificuldades do pai apontam igualmente para a *falta de tempo* (n=22;55%) e a *gestão de comportamentos* da criança (n=17;42.50%) enquanto a *conciliação entre a vida familiar e o trabalho* (n=5;12.50%) e as *dificuldades económicas* (n=2;5.00%) não são tão referidas como pela mãe.

5.7.2. Benefícios da Parentalidade

Em oposição às dificuldades, foram auscultados os benefícios da parentalidade, em relação aos quais se formaram igualmente categorias (*cf.* Instrumentos – QSAIBEP), a partir das respostas dos pais (*cf.* Tabela 32).

TABELA 32 – Fontes de satisfação da parentalidade (pai) em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Benefícios Papel Pai	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Expressão de generatividade	3	(18.75%)	12	(50.00%)	15	(37.50%)	15	(39.47%)	0	(.00%)
Experiência emocional positiva	14	(87.50%)	23	(95.83%)	37	(92.50%)	35	(92.11%)	2	(100.00%)
Companhia e convivência	10	(62.50%)	21	(87.50%)	31	(77.50%)	29	(76.32%)	2	(100.00%)
Ver filhos crescer bem	9	(56.25%)	21	(87.50%)	30	(75.00%)	28	(73.68%)	2	(100.00%)
Reviver infância	3	(18.75%)	3	(12.50%)	6	(15.00%)	5	(13.16%)	1	(50.00%)
Oportunidades de crescimento pessoal	9	(56.25%)	23	(95.83%)	32	(80.00%)	31	(81.58%)	1	(50.00%)
Bem-estar pessoal	4	(25.00%)	16	(66.67%)	20	(50.00%)	18	(47.37%)	2	(100.00%)

Analisando os benefícios do papel de pai em função do grupo, verifica-se que no Grupo I (JI Semente) as fontes mais referidas são a *experiência emocional positiva* (n=14, 87.50%) e a *companhia / convivência* (n=10, 62.50%). A *expressão de generatividade* é relativamente pouco frequente no Grupo I (n=3, 18.75%) se comparada com a expressão de generatividade do Grupo II (n=12, 50%).

A *experiência emocional positiva* (n=23, 95.83%), as *oportunidades de crescimento pessoal* (n=23, 95.83%), a *companhia /convivência* (n=21, 87.50%), *ver os filhos crescer bem* (n=21, 87.50%) e o *bem-estar pessoal do pai* (n=16, 66.67%) foram as fontes de satisfação evidenciadas no Grupo II.

Considerando a situação familiar, pode verificar-se que é nas famílias intactas que se registam um maior número de fontes de satisfação, nomeadamente a *experiência emocional positiva* (n=35, 92.11%), as *oportunidades de crescimento pessoal* (n=31, 81.58%), a *companhia / convivência* (n=29, 76.32%) e *ver os filhos crescer bem* (n=28, 73.68%).

TABELA 33 - Fontes de satisfação da parentalidade (mãe) em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Benefícios Papel Mãe	Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Expressão de generatividade	4	(17.39%)	11	(45.83%)	15	(31.91%)	13	(34.21%)	2	(22.22%)
Experiência emocional positiva	19	(79.17%)	21	(87.50%)	40	(83.33%)	31	(81.58%)	9	(90.00%)
Companhia e convivência	10	(41.67%)	19	(79.17%)	29	(60.42%)	25	(65.79%)	4	(40.00%)
Ver filhos crescer bem	18	(75.00%)	20	(83.33%)	38	(79.17%)	30	(78.95%)	8	(80.00%)
Reviver infância	2	(8.33%)	0	(.00%)	2	(4.17%)	2	(5.26%)	0	(.00%)
Oportunidades de crescimento pessoal	16	(66.67%)	22	(91.67%)	38	(79.17%)	34	(89.47%)	4	(40.00%)
Bem-estar pessoal	7	(29.17%)	22	(91.67%)	29	(60.42%)	27	(71.05%)	2	(20.00%)

As fontes de satisfação indicadas pela mãe (cf. Tabela 33), em função do Jardim-de-infância revelam-se idênticas nos dois Grupos quanto à *experiência emocional positiva* (Grupo I – n=19, 79.17%; Grupo II – 21, 87.50%) e *ver os filhos crescer bem* (Grupo I – n=18, 75%; GII (20, 83.33%).

Verifica-se uma diferenciação entre os dois grupos quanto à *expressão de generatividade* (Grupo I – n=4, 17.39%; Grupo II – n=11, 45.83%), às *oportunidades de crescimento pessoal* (Grupo I – n=16, 66.67%; Grupo II – n=22, 91.67%) e ao *bem – estar pessoal* (Grupo I – n=7, 29.17%; Grupo II – n=22, 91.67%). É entre as mães do JI Bola Amarela que se regista um maior número de fontes de satisfação decorrentes da parentalidade.

Considerando a situação familiar, verifica-se que é nas famílias intactas que se concentram as maiores percentagens de fontes de satisfação. De um modo geral, a *experiência emocional positiva* (n=40, 83.33%), *ver os filhos crescer bem* (n=38, 79.17%) e as *oportunidades de crescimento pessoal* (n=38, 79.17%) são as fontes mais referidas pelas mães.

5.7.3. Operacionalização do Bem – Estar Subjectivo Parental

Para o cálculo do nível de *bem - estar subjectivo parental*, calculámos o número de dificuldades e benefícios evocados por cada um dos progenitores (*cf.* Tabela 34).

Verificaram-se diferenças significativas quanto à frequência obtida em função de JI. As dificuldades sentidas pelo pai são significativamente maiores no JI Bola Amarela (4) do que no JI Semente (2).

As dificuldades sentidas pela mãe são igualmente significativamente maiores no J.I Bola Amarela. No que se refere aos benefícios indicados pelo pai no Grupo I há a indicação máxima de 5 factores e mínima de 1, enquanto no Grupo II a frequência máxima é de 7 factores e a mínima é de 2. No caso da mãe são indicados 5 factores no Grupo I e 6 factores no Grupo II. Em média, os pais e mães do J.I. Bola Amarela distinguem-se significativamente do J.I. Semente por expressarem um maior nível de obstáculos e, sobretudo, de benefícios.

TABELA 34 – Frequência dos factores de bem – estar e de dificuldades relatados pelos pais em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Dificuldades/Benefícios		Mínimo	Máximo	Média	DP	U	p
Jardim de Infância							
Nº de dificuldades papel de pai	JI Semente	0	2	1.19	.54	121.000	.032
	JI B Amarela	0	4	1.79	.98		
Nº de dificuldades papel de mãe	JI Semente	0	3	1.38	.65	185.500	.021
	JI B Amarela	1	3	1.87	.74		
Nº de benefícios papel de pai	JI Semente	1	5	3.13	1.25	53.500	.000
	JI B Amarela	2	7	4.96	1.16		
Nº de benefícios papel de mãe	JI Semente	1	5	3.17	1.31	88.000	.000
	JI B Amarela	1	6	4.79	1.02		
Situação Familiar							
Nº de dificuldades papel de pai	Famílias intactas	0	4	1.58	.89	22.000	.276
	Famílias monoparentais	1	1	1.00	.00		
Nº de dificuldades papel de mãe	Famílias intactas	0	3	1.58	.76	154.000	.319
	Famílias monoparentais	1	3	1.80	.63		
Nº de benefícios papel de pai	Famílias intactas	1	7	4.24	1.50	-	-
	Famílias monoparentais	5	5	5.00	.		
Nº de benefícios papel de mãe	Famílias intactas	1	6	4.26	1.33	84.500	.005
	Famílias monoparentais	1	5	2.90	1.29		

Considerando a situação familiar, as mães de famílias intactas referem significativamente mais benefícios do que as mães das famílias monoparentais.

O saldo resultante dos benefícios e das dificuldades (benefícios – dificuldades = saldo) referidos pelos pais permitiu operacionalizar o bem-estar subjectivo parental (cf. Tabela 35). Para cada um dos progenitores, o saldo foi codificado em três categorias (baixa média e alta) correspondentes ao nível de satisfação com a parentalidade. Esta codificação foi efectuada com base nos tercís através do procedimento *rank cases* já descrito atrás.

TABELA 35 – Nível de bem – estar subjectivo parental

Bem – estar Subjectivo Parental		n	%	Mínimo	Máximo	Média	DP
Pai	Baixo	9	23,08	-1	1	0.56	.73
	Médio	16	41,03	2	3	2.50	.52
	Alto	14	35,90	4	5	4.29	.47
Mãe	Baixo	12	25,00	-2	1	0.00	1.04
	Médio	24	50,00	2	3	2.67	.48
	Alto	12	25,00	4	5	4.08	.29

Analisando o nível de bem – estar subjectivo parental (*cf.* Tabela 35), verifica-se que o número de mães que se posiciona no nível médio de bem – estar subjectivo (n=24, 50%) é superior ao do pai (n=16, 41.03%).

Há igualmente um maior número de mães (n=12, 25%) a posicionar-se no nível mais baixo de bem – estar em relação ao número de pais (9, 23.08%). No nível de bem – estar alto verifica-se um maior número de pais (n=14, 35.90%) do que de mães (n=12, 25%).

O nível de bem – estar parental do pai não se diferencia estatisticamente em função do Jardim de Infância, embora o número de pais com o nível de bem – estar mais elevado pertença, maioritariamente, ao Jardim de Infância Bola Amarela (*cf.* Tabela 35).

O nível de bem – estar parental da mãe diferencia-se estatisticamente em função do Jardim de Infância (*cf.* Tabela 35), verificando-se que o nível de bem – estar mais baixo é mais frequente no Grupo I e o nível de bem – estar mais elevado no Grupo II.

No que se refere à distribuição do nível de bem – estar parental em função da situação familiar não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação ao pai. O nível de bem – estar parental da mãe é significativamente mais elevado entre as famílias intactas.

TABELA 36 - Distribuição do nível de Bem - Estar Subjectivo Parental em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Bem - Estar Subjectivo Parental	Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela		Fisher's Exact test/ χ^2	p	Total	
	n	(%)	n	(%)			n	(%)
Pai								
Baixa	5	(33.33%)	4	(16.67%)	5.537	.067	9	(23.08%)
Média	8	(53.33%)	8	(33.33%)			16	(41.03%)
Alta	2	(13.33%)	12	(50.00%)			14	(35.90%)
Mãe					χ^2	p		
Baixa	10	(41.67%)	2	(8.33%)	8.500	.017	12	(25.00%)
Média	11	(45.83%)	13	(54.17%)			24	(50.00%)
Alta	3	(12.50%)	9	(37.50%)			12	(25.00%)
Situação Familiar	F. Intactas		F. Monoparentais		Fisher's Exact test	p		
	n	(%)	n	(%)				
Pai								
Baixa	9	(23.68%)	0	(.00%)	1.807	.590		
Média	16	(42.11%)	0	(.00%)				
Alta	13	(34.21%)	1	(100.00%)				
Mãe								
Baixa	7	(18.42%)	5	(50.00%)	6.191	.037		
Média	19	(50.00%)	5	(50.00%)				
Alta	12	(31.58%)	0	(.00%)				

Em síntese, quanto ao nível de bem - estar parental, as mães do JI Semente distribuem-se uniformemente pelos níveis baixo e médio, enquanto as mães do JI B amarela expressam maioritariamente níveis de bem - estar médio e alto. O bem - estar materno também é significativamente maior entre as famílias intactas.

No sentido de obter o nível de bem – estar subjectivo do casal foram cruzados os níveis de bem - estar subjectivo do pai e da mãe, considerando os três níveis já considerados anteriormente: baixo, médio, alto (*cf.* Tabela 37).

TABELA 37 - Classificação do nível de bem – estar do casal.

Bem - estar Subjectivo da mãe \ Bem - estar Subjectivo do Pai	Baixo	Médio	Alto
	Baixa	B	B
Média	B	M	A
Alta	M	A	A

TABELA 38 - Distribuição do nível de bem – estar parental do casal, em função do Jardim de Infância

Bem – estar parental do Casal	JI Semente		JI B Amarela		Total	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Baixo	7	(46,67%)	5	(21,74%)	12	(31,58%)
Médio	4	(26,67%)	3	(13,04%)	7	(18,42%)
Alto	4	(26,67%)	15	(65,22%)	19	(50,00%)

Embora se possa observar um maior número de casais com um nível de bem – estar alto (*cf.* Tabela 37) no Jardim de Infância Bola Amarela (n=15, 62,22%) e um maior número de casais com um nível de bem – estar baixo no Jardim de Infância Semente (n=7, 46,67%), a diferença não foi estatisticamente significativa (Fisher’s Exact test=5.389, p=.079).

5.8. PODER E PRESTÍGIO PARENTAL

Analisando a percepção de *poder e prestígio* do pai e da mãe (cf. Tabela 39) verifica-se que quanto à primeira questão colocada à criança (cf. Anexo 6) sobre *quem tem as melhores ideias*, é a mãe que é mais frequentemente escolhida, tanto no Grupo I (n=16, 69.57%) como no Grupo II (n=22, 88%).

TABELA 39 – Percepção de poder e prestígio do pai versus mãe em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

Percepção De Poder e Prestígio		Jardim de Infância				Total		Situação Familiar			
		Grupo I JI Semente		Grupo II JI B Amarela				Famílias Intactas		Famílias Monoparentais	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Melhores ideias seguidas Pelos outros	Pai	7	(30.43%)	3	(12.00%)	10	(20.83%)	9	(23.68%)	1	(10.00%)
	Mãe	16	(69.57%)	22	(88.00%)	38	(79.17%)	29	(76.32%)	9	(90.00%)
Admiração E Respeito	Pai	11	(47.83%)	15	(60.00%)	26	(54.17%)	22	(57.89%)	4	(40.00%)
	Mãe	12	(52.17%)	10	(40.00%)	22	(45.83%)	16	(42.11%)	6	(60.00%)

Ainda referente à primeira questão e considerado a distribuição em função da situação familiar, verifica-se que tanto nas famílias intactas como nas famílias monoparentais é a mãe que é mais referida.

No que se refere à segunda questão, sobre *quem é que a criança admira ou respeita mais*, verifica-se que no Grupo I o pai (n=11, 47.83%) e a mãe (n=12, 52.17%) obtêm frequências de respostas idênticas. No grupo II verifica-se que o pai (n=15, 60%) é mais frequentemente referido do que a mãe (n=10, 40%).

Em síntese, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na escolha da figura parental com as “melhores ideias seguidas pelos outros” em função do Jardim de Infância (Fisher Exact test, p=.162), nem em função da Situação Familiar (Fisher Exact test, p=.664), sendo a mãe a eleita em ambos os casos. Quanto à percepção de poder, a diferença também não foi significativa em função do Jardim de Infância ($\chi^2(1) = 0.715$, p=.398) nem em função da Situação Familiar (Fisher Exact test, p=.478).

5.9.GENERATIVIDADE

A análise dos níveis de generatividade do pai e da mãe (cf. Tabela 40) permite constatar que a média obtida pelo pai (40.88) é relativamente próxima à média obtida pela mãe (40.94)

TABELA 40 - Médias, desvios padrão e alfa de Cronbach do nível de generatividade do pai e da mãe

Escala de generatividade	Média	DP	Alfa de Cronbach	K-S	p
Pai	40,88	6,38	.712	.973 ^a	.433
Mãe	40,94	7,54	.759	.959	.177

^aApós winsorização

Um sujeito (NI=2) foi outlier inferior na escala de generatividade - pai obtendo uma pontuação de 17. A pontuação adjacente mais próxima foi de 32. Refere-se ao pai de uma menina de 3 anos do JI Semente, pertencente a uma família intacta, onde o pai e a mãe têm respectivamente 39 e 31 anos e habilitações correspondentes ao 3º ciclo. Para efeitos de estatística inferencial este valor foi acomodado com o procedimento de winsorização.

TABELA 41 - Médias, desvios padrão e teste de diferenças da generatividade em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

		Generatividade pai				Generatividade mãe			
		Média	DP	F	p	Média	DP	F	p
Jardim Infância	JI Semente	41,38	5,84	,021 ^a	,887	40,67	9,41	,061 ^b	,806
	JI B Amarela	41,13	5,10			41,21	5,24	Brown-Forsythe .061	.807
Situação Familiar		Média	DP			Média	DP	U	p
	Famílias intactas	41,37	5,34	-	-	40,97	6,81	186,500	,930
	Famílias monoparentais	38,50	6,36			40,80	10,30		

^aLevene(1,38)=0.361, p=.552; ^bLevene(1,46)=4.722, p=.035;

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no nível de generatividade do pai e da mãe em função do Jardim – de – Infância e da Situação Familiar (Tabela 40). Não foi efectuado o teste das diferenças para o nível de generatividade do pai em função da situação familiar, dado o reduzido número de progenitores masculinos das famílias monoparentais que responderam ao inquérito (n=2).

5.10. BEM – ESTAR DA CRIANÇA

Será com base na análise dos dados obtidos através do TESC e do PECC (*cf.* Instrumentos) que se pretende avaliar os níveis de bem – estar da criança (*cf.* Tabela 42), pois estas escalas facultam o nível de desajustamento comportamental da mesma segundo a percepção da educadora de infância (ACA / TESC) e dos pais (ACF / PECC).

TABELA 42 – Médias, desvios padrão e alfa de Cronbach do ACA/TESC e do ACF/PECC

AVALIAÇÃO DA CONDUTA DA CRIANÇA	Média	DP	Alfa de Cronbach	K-S	p
ACA / TESC	25.06	11.71	.956	.973	.433
ACF / PECC	24.60	7.031	.861	.135 ^a	.023

^a Após winsorização

No ACF/ PECC foi identificado um outlier superior (50) que diz respeito a uma menina de seis anos, do JI Semente, proveniente de uma família intacta, cujos ambos os pais têm 25 anos e habilitações entre o 2º e 3º ciclo. O outlier foi acomodado através de winsorização.

Os valores de alfa de Cronbach para o ACA/TESC e o ACF/PECC foram adequados à prossecução dos cálculos. A ACA/TESC apresenta uma distribuição próxima da distribuição normal, mas a ACF/PECC afasta-se significativamente deste tipo de distribuição.

TABELA 43- Distribuição dos níveis de desajustamento comportamental em função do Jardim de Infância e da Situação Familiar

CATEGORIZAÇÃO DO NÍVEL DE DESAJUSTAMENTO (ACA / TESC)	Jardim de Infância				Situação Familiar					
	JI Semente		JI B Amarela		Total		Famílias intactas		Famílias monoparentais	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Mínimos Problemas Conduta - Menos 18	23	(92,00%)	25	(100,0%)	48	(96,00%)	37	(97,37%)	11	(91,67%)
Presença Significativa Problemas de conduta - A partir de 54	2	(8,00%)	0	(, 00%)	2	(4,00%)	1	(2,63%)	1	(8,33%)
Máximo Problemas de conduta - Até 90	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)	0	(, 00%)

Como podemos observar na Tabela 43, das 50 crianças estudadas, 48 foram percebidas pela educadora de infância como expressando problemas mínimos de conduta por parte da educadora (ACA/TESC). As 2 crianças (8%) que revelaram um número significativo de problemas de conduta pertencem ao Jardim de Infância “A Semente” – Grupo I. No Grupo II – JI Bola Amarela, as 25 crianças (100%) foram avaliadas como manifestando um comportamento ajustado. No sentido de compreender os factores que possam colaborar para a presença significativa de problemas em apenas duas crianças do Jardim de Infância A Semente, proceder-se-á mais à frente ao estudo de caso.

Analisando os resultados em função da situação familiar, verifica-se que as crianças com presença significativa de problemas de conduta estão distribuídas pelas famílias intactas (n=1, 2.63%) e pelas famílias monoparentais (n=1, 8.33%).

5.11. QUALIDADE DA PARENTALIDADE E BEM – ESTAR DA CRIANÇA

Considerando o modelo conceptual que esteve na origem do presente estudo, analisaremos a relação entre as diferentes variáveis da *qualidade da parentalidade* e do *bem – estar da criança*. Neste sentido, pretende-se confirmar o papel de eventuais variáveis mediadoras que expliquem a hipotetizada relação entre a *qualidade da parentalidade* e o *bem – estar da criança*.

5.11.1. Nível de bem – estar subjectivo e investimento parentais

Verifica-se que o nível de bem – estar subjectivo parental mais elevado se associa a um maior investimento no cuidado dos filhos (hipótese 1), na medida em que entre os pais que revelaram um maior investimento parental, 62.50% revelam igualmente um nível de bem – estar subjectivo alto. Por outro lado, entre os pais com o nível de investimento parental mais baixo, 60.00% revelam um nível de bem - estar baixo (cf. Tabela 44).

TABELA 44 - Distribuição do investimento parental pelo bem – estar subjectivo parental (cf. Hipótese I)

Bem-estar Subjectivo Parental	Investimento Parental							
	Baixo		Médio		Alto		Total	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Baixo	3	(60,00%)	4	(44,44%)	5	(20,83%)	12	(31,58%)
Médio	1	(20,00%)	2	(22,22%)	4	(16,67%)	7	(18,42%)
Alto	1	(20,00%)	3	(33,33%)	15	(62,50%)	19	(50,00%)
Total	5	(100,00%)	9	(100,00%)	24	(100,00%)	38	(100,00%)

Contudo, entre os pais com um nível de investimento parental médio, esta relação não é tão evidente. Deste modo, esta relação não se revelou estatisticamente

significativa (Fisher's Exact Test=5.152, p=.241), não se confirmando a hipótese 1 do nosso estudo relativamente ao papel mediador do bem – estar parental subjectivo na relação entre a qualidade da parentalidade e o bem – estar da criança.

5.11.2. Nível de bem – estar subjectivo parental e nível de ajustamento psicológico da criança

A relação entre o bem – estar subjectivo parental e o nível de ajustamento psicológico da criança percebido pelos pais (ACF/PECC), não se revelou estatisticamente significativa (cf. Tabela 45). Deste modo, a hipótese 2 não se confirmou.

TABELA 45 – Bem – estar subjectivo parental e bem – estar da criança (ACF/PECC) (cf. Hipótese 2)

BEM-ESTAR SUBJECTIVO PARENTAL	ACF/PECC				
	n	Média	DP	K-W	p
Bem-estar subjectivo parental					
Baixo	12	23,50	4,95	3.618	.164
Médio	7	29,86	7,84		
Alto	19	24,84	6,27		
Bem-estar subjectivo mãe					
Baixo	12	26,92	7,49	1.698	.428
Médio	24	26,17	6,53		
Alto	12	23,58	5,55		
Bem-estar subjectivo pai					
Baixo	9	24,22	4,79	0.230	.891
Médio	16	26,38	7,61		
Alto	14	24,79	5,87		

5.11.3. Nível de investimento parental e ajustamento psicológico da criança

A relação entre o nível de investimento parental e o ajustamento psicológico da criança percebido pelos pais (ACF/PECC) não se revelou estatisticamente significativo (cf. Tabela 46), embora se verifique que os níveis de investimento parental baixo e alto se associam, respectivamente, a níveis de desajustamento mais elevado e mais baixo, de acordo com a hipótese 3. Esta relação não se demonstrou significativa

estatisticamente atendendo ao facto de o nível médio de investimento parental se associar a níveis mais elevados de desajustamento por parte da criança.

TABELA 46 – Investimento parental e ajustamento psicológico da criança (percepção parental –ACF/PECC)

(*cf.* Hipótese3)

INVESTIMENTO PARENTAL	PECC				
	n	Média	DP	K-W	p
Baixo	14	26,93	6,57	2.196	.333
Médio	12	27,92	8,31		
Alto	24	24,33	5,61		

5.11.4. Nível de bem – estar subjectivo parental, investimento parental e ajustamento psicológico da criança

A relação entre o bem – estar subjectivo parental e o ajustamento psicológico da criança, percebido pela educadora (ACA/TESC) não se revelou estatisticamente significativa (*cf.* Tabela 47), bem como a relação entre investimento parental e ajustamento psicológico da criança (ACA/TESC) (*cf.* Tabela 48).

A tabela 47 diz respeito à validação da hipótese 4 do nosso estudo, verificando-se que o bem – estar subjectivo materno e paterno parecem ter uma relação antagónica com o bem – estar da criança: enquanto o bem – estar materno revela uma relação negativa com o nível de desajustamento da criança (esperado), o bem – estar paterno parece ter uma relação inversa. Embora estas relações não tenham significado estatístico, explicam o facto do bem – estar parental (pai e mãe) não revelar uma relação linear com o nível de desajustamento da criança.

TABELA 47 – Bem – estar subjectivo parental e ajustamento psicológico da criança (percepção educadora – ACA/TESC) (cf. Hipótese 4)

BEM-ESTAR SUBJECTIVO PARENTAL	TESC				
	n	Média	DP	K-W	p
Bem-estar subjectivo parental					
Baixo	12	20,00	3,25	2.901	.234
Médio	7	29,86	19,96		
Alto	19	24,63	9,89		
Bem-estar subjectivo mãe					
Baixo	12	27,42	13,01	1.664	.435
Médio	24	26,17	13,57		
Alto	12	20,67	3,75		
Bem-estar subjectivo pai					
Baixo	9	20,67	3,54	3.315	.191
Médio	16	23,75	13,88		
Alto	14	26,36	11,00		

TABELA 48 – Investimento Parental e ajustamento psicológico da criança (percepção educadora – ACA/TESC) (cf. Hipótese 5)

INVESTIMENTO PARENTAL	TESC				
	n	Média	DP	K-W	p
Baixo	14	26,50	12,20	1.068	.586
Médio	12	27,17	15,79		
Alto	24	23,08	8,81		

5.11.5. Qualidade da parentalidade e generatividade

A qualidade da parentalidade (investimento parental no cuidado dos filhos + bem-estar subjectivo parental) e o nível de generatividade parental (*cf.* Tabela 49), revelaram-se estatisticamente associadas no sentido da generatividade se diferenciar em função dos níveis de bem – estar subjectivo parental: o bem – estar parental elevado está associado a níveis mais elevados de generatividade paterna do que o bem – estar parental médio ($p=.49$).

TABELA 49 – Qualidade da parentalidade e generatividade do pai e da mãe (*cf.* Hipótese 6)

QUALIDADE DA PARENTALIDADE	GENERATIVIDADE PAI					GENERATIVIDADE MÃE				
	n	Média	DP	F	p	n	Média	DP	F	p
Bem-estar subjectivo parental										
Baixo	12	39,50	5,25	4.087 ^a	.025	12	40,58	8,02	1.383 ^b	.264
Médio	7	38,43	4,20			7	37,57	7,23		
Alto	19	43,63	4,98			19	42,47	5,62		
Bem-estar subjectivo mãe										
Baixo	12	39,43	5,47	0.682 ^c	.512	12	42,67	10,35	1.979	.150 ^d
Médio	24	41,42	5,99			24	38,83	6,60		
Alto	12	42,42	4,14			12	43,42	4,98		
Bem-estar subjectivo pai										
Baixo	9	39,78	3,99	1.139 ^e	.331	9	41,22	2,33	0.193 ^f	.826
Médio	16	40,94	5,89			16	40,19	8,72	B-F	
Alto	14	43,00	5,16			14	41,77	6,53	0.245	.784
Investimento parental										
Baixo	14	38,83	4,22	2.501 ^g	.096	14	40,31	10,30	2.701 ^h	.078
Médio	12	39,10	5,59			12	37,00	5,14		
Alto	24	42,71	5,15			24	43,08	6,07		

^a L(2,35)=0.512, p=.604; ^b L(2,35)=0.132, p=.876; ^c L(2,35)=0.914, p=.410; ^d L(2,45)=2.463, p=.097; ^e L(2,36)=2.513, p=.0.95; ^f L(1,35)=3.433, p=.043; ^g L(1,37)=0.996, p=.379; ^h L(1,45)=2.915, p=.064;

Embora o bem – estar materno e paterno e o investimento parental não se tenham revelado significativamente associados ao nível de generatividade, revelam uma associação positiva de acordo com a hipótese 6 (cf. Tabela49).

5.11.6. Qualidade da parentalidade e estilo de interacção familiar

Verificou-se que a qualidade da parentalidade (investimento parental no cuidado dos filhos + bem-estar subjectivo parental) não varia de forma estatisticamente significativa em função do estilo de interacção conjugal (cf. Tabela 50), não confirmando a hipótese 7 do nosso estudo.

TABELA 50 – Qualidade da parentalidade e estilo de interacção conjugal (cf. Hipótese 7)

QUALIDADE DA PARENTALIDADE	PARALELA - FECHADA E AUTONMIZANTE		BALUARTE - FECHADA E FUSIONAL		COMPANHEIRISTA - ABERTA E FUSIONAL		ASSOCIAÇÃO - ABERTA E AUTONMIZANTE		Fisher's Exact test	P
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)		
Bem-estar subjectivo parental										
Baixo	5	35,71	1	100,00	1	25,00	5	26,32	3.775	.815
Médio	3	21,43	0	,00	0	,00	4	21,05		
Alto	6	42,86	0	,00	3	75,00	10	52,63		
Bem-estar subjectivo mãe										
Baixo	1	7,14	0	,00	1	25,00	5	26,32	9.454	.084
Médio	11	78,57	1	100,00	1	25,00	6	31,58		
Alto	2	14,29	0	,00	2	50,00	8	42,11		
Bem-estar subjectivo pai										
Baixo	4	28,57	1	100,00	0	,00	4	21,05	6.138	.387
Médio	5	35,71	0	,00	1	25,00	10	52,63		
Alto	5	35,71	0	,00	3	75,00	5	26,32		
Investimento parental										
Baixo	1	7,14	0	,00	0	,00	4	21,05	4.144	.755
Médio	5	35,71	0	,00	1	25,00	3	15,79		
Alto	8	57,14	1	100,00	3	75,00	12	63,16		

5.11.7. Qualidade da parentalidade e estrato sociocultural

A qualidade da parentalidade (investimento parental no cuidado dos filhos + bem-estar subjectivo parental) não varia de forma estatisticamente significativa em função do estrato sociocultural (cf. Tabela 51), infirmando a hipótese 8. Os dados descritivos indicam, porém, uma maior percentagem de famílias com um nível de bem – estar elevado no estrato social mais elevado, além do bem – estar paterno elevado ser mais frequente entre o estrato elevado. O investimento parental também se revela mais elevado no estrato social elevado.

TABELA 51 – Qualidade da parentalidade e estrato sociocultural (cf. Hipótese 8)

QUALIDADE DA PARENTALIDADE	ESTRATO SOCIOCULTURAL						Fisher's Exact test	P
	Baixo		Médio		Alto			
	n	(%)	n	(%)	n	(%)		
Bem-estar subjectivo parental								
Baixo	3	27,27	5	71,43	4	20,00	8.126	.063
Médio	4	36,36	0	,00	3	15,00		
Alto	4	36,36	2	28,57	13	65,00		
Bem-estar subjectivo mãe								
Baixo	8	40,00	3	37,50	1	5,00	9.008	.058
Médio	9	45,00	4	50,00	11	55,00		
Alto	3	15,00	1	12,50	8	40,00		
Bem-estar subjectivo pai								
Baixo	3	27,27	2	28,57	4	19,05	3.181	.575
Médio	6	54,55	3	42,86	7	33,33		
Alto	2	18,18	2	28,57	10	47,62		
Investimento parental								
Baixo	10	47,62	2	25,00	2	9,52	8.718	.056
Médio	5	23,81	2	25,00	5	23,81		
Alto	6	28,57	4	50,00	14	66,67		

5.11.8. Qualidade da parentalidade e estrutura familiar

Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a qualidade da parentalidade (investimento parental no cuidado dos filhos + bem-estar subjectivo parental) e a estrutura familiar (famílias intactas e monoparentais) (cf. Tabela 52).

TABELA 52 - Qualidade da parentalidade e estrutura familiar (Famílias Intactas / monoparentais)

(cf. Hipótese 9)

QUALIDADE DA PARENTALIDADE	FAMÍLIAS INTACTAS		FAMÍLIAS MONOPARENTAIS		Fisher's Exact test	p
	n	(%)	n	(%)		
Bem-estar subjectivo parental						
Baixo	12	31,58			-	-
Médio	7	18,42				
Alto	19	50,00				
Bem-estar subjectivo mãe						
Baixo	7	18,42	5	50,00	6.191	.037
Médio	19	50,00	5	50,00		
Alto	12	31,58	0	,00		
Bem-estar subjectivo pai						
Baixo	9	23,68	0	,00	-	-
Médio	16	42,11	0	,00		
Alto	13	34,21	1	100,00		
Investimento parental						
Baixo	5	13,16	9	75,00	20.391	.000
Médio	9	23,68	3	25,00		
Alto	24	63,16	0	,00		

Observa-se uma proporção superior de famílias com um investimento parental alto entre as famílias intactas, comparativamente ao baixo investimento da maioria das famílias monoparentais. O bem – estar subjectivo mais elevado da mãe apenas é expresso nas famílias intactas.

5.11.9. Congruência entre os pais e educadora e qualidade da parentalidade

O nível de congruência entre as percepções dos pais e das educadoras de infância sobre o ajustamento psicológico da criança foi obtido através da padronização dos resultados do PECC e do TESC, seguido da subtracção entre o PECC e o TESC, tendo o respectivo módulo sido transformado em tercis através do procedimento *rank cases*. Desta forma obtivemos três níveis de congruência entre os pais e a educadora (baixa, média e alta) (*cf.* Tabela 53).

TABELA 53 – Mínimo, máximo, média e desvios-padrão da diferença entre PECC e o TESC padronizados por nível de congruência (*cf.* Hipótese 10)

CONGRUÊNCIA	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Alta	16	,01	0,33	0,17	0,12
Média	17	,33	0,77	0,53	0,15
Baixa	17	,80	2,63	1,36	0,45

A relação entre a qualidade da parentalidade e o nível de congruência (entre as percepções dos pais e das educadoras) não se revelou estatisticamente significativa (*cf.* Tabela 54).

TABELA 54 – Qualidade da parentalidade e congruência entre as percepções dos pais e das educadoras

QUALIDADE PARENTALIDADE \ CONGRUÊNCIA	ALTA		MÉDIA		BAIXA		Fisher's Exact test	p
	n	(%)	n	(%)	n	(%)		
Bem-estar subjectivo parental								
Baixo	3	30,00	7	46,67	2	15,38	4.770	.318
Médio	3	30,00	1	6,67	3	23,08		
Alto	4	40,00	7	46,67	8	61,54		
Bem-estar subjectivo mãe								
Baixo	4	26,67	4	23,53	4	25,00	2.204	.740
Médio	9	60,00	7	41,18	8	50,00		
Alto	2	13,33	6	35,29	4	25,00		
Bem-estar subjectivo pai								
Baixo	3	27,27	5	33,33	1	7,69	4.692	.320
Médio	3	27,27	7	46,67	6	46,15		
Alto	5	45,45	3	20,00	6	46,15		
Investimento parental								
Baixo	6	37,50	4	23,53	4	23,53	2.090	.760
Médio	4	25,00	5	29,41	3	17,65		
Alto	6	37,50	8	47,06	10	58,82		

5.11.10. Poder e prestígio parentais e nível de ajustamento da criança

Examinando a relação entre o *poder* e *prestígio* parentais e o nível de ajustamento psicológico da criança percebido pelos pais (ACF/PECC) (cf. Tabela 55) e pelas educadoras (ACA/TESC) (cf. Tabela 56), constata-se que não há variação na pontuação obtida em função de quem é considerado como tendo *as melhores ideias* ou maior prestígio.

TABELA 55 – Poder e Prestígio e ajustamento psicológico percebido pelos pais (ACF/PECC) (cf. Hipótese II)

PODER E PRESTÍGIO PARENTAL	ACF / PECC				
	n	Média	DP	U	p
MELHORES IDEIAS SEGUIDAS PELOS OUTROS					
Pai	10	25.10	8.80	154.500	.366
Mãe	38	25.53	5.67		
ADMIRAÇÃO E RESPEITO					
Pai	26	27.08	6.85	199.500	.073
Mãe	22	23.50	5.17		

A pontuação obtida no ACF/PECC não varia em função da figura parental mais admirada ou com maior poder.

TABELA 56 – Poder e Prestígio e ajustamento psicológico percebido pelas educadoras (ACA/TESC) (cf. Hipótese I2)

PODER E PRESTÍGIO PARENTAL	ACA / TESC				
	n	Média	DP	U	p
MELHORES IDEIAS SEGUIDAS PELOS OUTROS					
Pai	10	27,40	16,85	171.500	.629
Mãe	38	23,45	8,75		
ADMIRAÇÃO E RESPEITO					
Pai	26	24,27	8,96	244.500	.377
Mãe	22	24,27	12,92		

A pontuação obtida no ACA/TESC não varia, igualmente, em função de quem é considerado como tendo as melhores ideias ou maior prestígio.

5.11.11. Nível de generatividade e estilo de interação familiar

O nível de generatividade do pai e da mãe diferencia-se em função dos estilos de interação familiar (*cf.* Tabela 57), verificando-se que o nível de generatividade da mãe é maior nas famílias abertas (dimensão da integração externa).

TABELA 57 – Tipos de interação familiar e generatividade parental (*cf.* Hipótese 13)

TIPOS DE INTERACÇÃO FAMILIAR	GENERATIVIDADE PAI					GENERATIVIDADE MÃE				
	n	Média	DP	F	p	n	Média	DP	F	p
PARALELA Fechada + autonomizante	14	39,79	8,37	-		14	36,71	7,12	-	
BALUARTE Fechada + fusional	1	39,00	.			1	44,00	.		
COMPANHEIRISTA Aberta + fusional	4	38,75	3,86			4	42,75	8,02		
ASSOCIAÇÃO Aberta + autonomizante	19	42,47	5,24			19	43,58	5,05		
Integração externa										
Aberta	23	41,83	5,16	0.957 ^f	.335	23	43,43	5,45	9.328ⁿ	.004
Fechada	15	39,73	8,07			15	37,20	7,11		
Coesão interna										
Autonomizante	33	41,33	6,76	0.957 ^g	.335	33	40,67	6,84	0.503 ^l	.483
Fusional	5	38,80	3,35			5	43,00	6,96		

Em síntese, verificaram-se diferenças significativas na relação entre a qualidade da parentalidade e o nível de generatividade parental (hipótese 6), entre as famílias intactas e monoparentais relativamente ao nível de investimento parental e bem – estar materno (hipótese 9) e no nível de generatividade da mãe em função da abertura da família ao meio (hipótese 13). As restantes hipóteses não foram confirmadas.

5.11.12. Estudo de casos

Face à constatação de que duas crianças revelaram um nível significativo de problemas de conduta, tendo-se distinguido quanto ao baixo ajustamento psicológico, procederemos ao estudo de cada caso para uma maior compreensão dos factores que possam explicar a situação de cada criança.

As crianças serão designadas por “ Criança 1” e “ Criança 2” durante a análise dos diferentes instrumentos utilizados.

A “Criança 1” é uma menina de 6 anos, filha única, pertencente a uma família intacta e sendo de nacionalidade portuguesa, tal como os seus pais. Estes estão empregados e auferem mensalmente, cada um, o rendimento mínimo nacional. Verifica-se uma interacção diária entre pais e filha de 2 a 3 horas, sendo as actividades desenvolvidas com o pai relacionadas com jogos de computador e visionamento de televisão, e com a mãe relativas ao visionamento de TV, apoio nas tarefas de casa e conversar. Ao fim de semana o tempo de interacção aumenta e as actividades desenvolvidas são idênticas, havendo, no entanto, maior frequência de passeios. O número total de actividades desenvolvidas com a criança é 13 (situando-se dentro dos valores médios do JI Semente, entre 6-18). Este valor indica que a frequência do número de actividades é média.

Quanto ao nível de bem – estar subjectivo parental, ambos os progenitores apresentam níveis médios de bem – estar, obtidos a partir do balanço das dificuldades e benefícios da parentalidade indicados pelos pais. Analisando as dificuldades indicadas, verifica-se que a “*gestão de comportamentos*” e “*dizer não*” são as maiores dificuldades indicadas pelo pai e pela mãe, respectivamente. Dos dados obtidos durante a entrevista aos pais foi possível perceber que a criança em questão apresenta alguma indisciplina e comportamentos desafiantes, quer para os pais quer para a educadora. Manifesta grande resistência às regras e limites, tentando impor frequentemente a sua vontade. Importa salientar que esta criança não usufrui de qualquer actividade extra curricular o que, de algum modo, poderia ajudar a regular a sua conduta, partindo do pressuposto de que estaria mais exposta a contextos estruturados, no que se refere às regras e definição de limites.

No que se refere à tipologia familiar, revelou-se ser *autonomizante* (dimensão da coesão interna) e *fechada* (dimensão da integração externa), caracterizando-se como uma família Paralela.

Analisando o ajustamento psicológico da criança com base no ACA/TESC e no ACF/PECCC, instrumentos de percepção da conduta da criança preenchidos pelo educador e pelos pais respectivamente (*cf.* Instrumentos), verifica-se que tanto os pais como a educadora identificam problemas de indisciplina, recusa de realização de tarefas escolares, comportamentos perturbadores, insultos, desobediência, conflitualidade, mentira e desafio. No entanto, o nível de congruência entre o ACA/TESC e o ACF/PECC foi baixo, atendendo a que no contexto do Jardim de Infância o desajustamento da criança verifica-se em diferentes itens (recusa-se a realizar as tarefas escolares; é insolente; perturba a rotina da sala; é desobediente; é conflituoso(a); cria perturbação na escola/JI; mente para se livrar de problemas; é rebelde ou desafiador (a) dos desejos do professor/educador). Estes comportamentos apontam para problemas ao nível do ajustamento psicológico. Deste modo, a integração da criança em contexto educativo revela-se preocupante, atendendo a que não apresenta competências de interacção essenciais a um adequado e equilibrado desenvolvimento.

As avós e tias são o suporte familiar, indo levar e buscar a criança ao Jardim de Infância e ficando com ela na ausência dos pais.

O nível de generatividade da mãe é relativamente baixo (28 sendo os limites mínimo=17 /máximo=57) sendo o do pai um pouco mais elevado (34). Observando as respostas à escala de generatividade, constata-se que o pai se revela mais disponível para o envolvimento na comunidade, manifestando alguma preocupação com os outros que o rodeiam. A mãe revela pouca disponibilidade para questões que envolvam a sua participação na comunidade e para outras pessoas da comunidade.

Ao analisar os dados obtidos pelos diversos instrumentos utilizados, não se destaca nenhum factor relevante que permita explicar os problemas de conduta da criança. Talvez o aspecto mais saliente seja a dificuldade de gestão dos comportamentos da criança por parte dos pais, bastante salientada na entrevista realizada. Neste sentido, importa apoiar os pais na aquisição de algumas estratégias para a definição de limites e regras perante comportamentos desafiantes e de oposição manifestados pelos filhos. Muitos dos programas de educação parental (*cf.* Capítulo 6) visam a promoção de treino de competências parentais para a gestão comportamental dos seus filhos. Talvez a inexperiência dos pais, associada à reduzida abertura ao meio, pudesse beneficiar deste tipo de programas.

A “Criança 2” é um menino de 3 anos, que pertence a uma família monoparental, vivendo com a sua mãe e dois irmãos mais velhos (19 e 21 anos). A mãe tem 49 anos de idade e auferir um rendimento que se situa entre o rendimento mínimo e os 750 euros, sendo o seu estrato socioeconómico baixo. O período de interacção entre mãe e filho é de 2 a 3 horas diárias, sendo superior ao fim de semana. Nesta interacção predominam, durante a semana, o *brincar didáctico*, *ver televisão* e *jogos na playstation*, enquanto ao fim de semana, além das actividades referidas para a semana, fazem passeios. Esta criança também não usufrui de actividades extracurriculares. As dificuldades identificadas pela mãe são o *dinheiro* e *saber lidar com o feitio dele*, verificando-se que existem grandes dificuldades em definir limites e fazer cumprir regras. Sendo uma família monoparental, não foram analisadas as variáveis relativas à tipologia familiar. A diversidade de actividades desenvolvidas com a criança é baixa, bem como o nível de investimento parental e de satisfação subjectiva da mãe. No entanto, o nível de generatividade da mãe o segundo mais elevado de toda a amostra, sendo concordante com a grande preocupação revelada por esta mãe com o futuro dos filhos e com o esforço que faz nesse sentido. É interessante constatar que esta mãe tem como profissão “ajudante de acção médica” reforçando a sua preocupação com os outros e a sua dedicação em ajudar os que a rodeiam.

O nível de investimento parental é baixo, sendo referido pela mãe a falta de tempo para um maior acompanhamento do filho. O facto deste ter dois irmãos mais velhos não é indicador de suporte familiar, pois além de trabalharem, estes irmãos são de facto meios-irmãos da criança, não parecendo haver uma relação de suporte à mãe na sua educação. A ausência de suporte extra familiar e do próprio pai da criança poderão constituir um factor de risco a considerar neste caso. Seria importante dar continuidade à investigação sobre a importância do pai no desenvolvimento e ajustamento psicológico da criança. Certamente que o nível de investimento materno não deverá ser significativo, tendo em consideração as condições precárias em que vivem. O Jardim-de-infância que é, para esta mãe, um suporte de extrema importância, sendo a única alternativa para que possa estar a trabalhar. Esta criança apresentou uma frequência extremamente assídua no Jardim-de-infância, sendo que a mãe não tem qualquer apoio / suporte extra familiar, contando com a instituição educativa para o cuidado do seu filho.

Considerando as variáveis em estudo (*cf.* modelo conceptual) importa reflectir sobre os factores que estejam na origem do desajustamento psicológico das crianças em estudo. Constatou-se que o bem – estar destas duas crianças está afectado por factores que poderão ser internos e externos às crianças. O temperamento / a personalidade das crianças foi adjectivada pelos pais como “forte”, sendo muito activos e curiosos quanto ao que os rodeia.

São observáveis algumas diferenças entre os dois casos, nomeadamente quanto à estrutura familiar e o suporte extra familiar. No primeiro caso a criança tem suporte familiar e está inserida numa família intacta, enquanto no segundo caso a mãe não tem qualquer suporte familiar, agravado pela ausência de um cônjuge que apoiasse a mãe e a criança.

No entanto, há alguns aspectos comuns pois os pais confirmam, em ambos os casos, que sentem grandes dificuldades em definir limites e fazer cumprir regras, tendo as crianças tendência para comportamentos de oposição e desafio frequentemente. Poderá considerar-se que o temperamento da criança, em articulação com alguns factores externos estará, eventualmente, na origem deste desajustamento psicológico.

Verifica-se que os pais sentem dificuldades em adoptar estratégias de intervenção comportamental junto dos seus filhos, tendo revelado dificuldade em *gerir o comportamento* da criança muito frequentemente. Além das dificuldades parentais na gestão comportamental dos filhos verifica-se que os níveis de investimento parental e de satisfação subjectiva parental nestes dois casos é baixa, bem como o estrato socioeconómico de pertença. Os níveis de interacção são igualmente baixos, notando-se uma prevalência de actividades onde não há tanta implicação dos pais (*ver televisão; jogar playstation*) em oposição a interacções com base no *conversar, ler livros, ir ao cinema / museus*, mais frequentes nos níveis sócio económicos mais elevados. O facto destas crianças não terem actividades extracurriculares poderá indicar menos oportunidades de experiências diversificadas e denota as dificuldades económicas das famílias. Assim, a conjugação dos factores internos e externos à criança poderá explicar o desajustamento psicológico destas crianças.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procedendo a uma confrontação entre os dois Grupos que constituem a amostra, podemos constatar que é no Grupo I que predominam as famílias monoparentais da amostra.

O nível de escolaridade dos pais, e mais especificamente o da mãe, apresenta uma grande diferença entre os dois grupos, sendo que as mães do Grupo II se situam maioritariamente no nível de licenciatura / mestrado, enquanto no Grupo I apenas uma mãe tem tal nível de escolaridade. A percentagem de pais / mães que trabalham a tempo inteiro é muito superior no Grupo II (JI Bola Amarela) do que no Grupo I (JI Semente).

A dimensão socioeconómica também diferencia as famílias dos dois grupos. Enquanto no Grupo I os rendimentos são inferiores a 1000 euros mensais (pai ou mãe), a grande maioria dos pais do Grupo II recebe mensalmente valores acima de 1000 Euros mensais (pai ou mãe). Confirma-se, deste modo, a diferença acentuada entre os dois grupos quanto aos rendimentos. No Grupo I (JI Semente) muitas crianças vivem em contextos familiares e sociais relativamente desestruturados, sendo questionável a qualidade da sua nutrição, das condições de habitabilidade, entre outros aspectos, tal como a residência em bairros sociais mais problemáticos da cidade. As crianças das famílias do Grupo II (JI Bola Amarela) não estarão tão sujeitas a estes factores de risco associados à condição socioeconómica, o que não significa que não estejam sujeitas a outras pressões e riscos.

McLeod & Shanahan (1993 cit. in Bennet & Grimley, 2001) relembram o impacto negativo da pobreza na vida da criança e sua família, atendendo às implicações sobre a nutrição, cuidados médicos e condições de habitabilidade, podendo dar origem a problemas físicos, emocionais, comportamentais e académicos.

Reflectindo sobre o nível de escolaridade e os rendimentos dos pais, podemos confirmar que o Grupo I é mais desfavorecido, enquanto o Grupo II se posiciona num estrato sócio económico mais elevado.

Os dois grupos não apresentam diferenças estatisticamente significativas quanto ao género, língua materna da criança, língua materna do pai e da mãe e ordem na fratria. No entanto, verifica-se acentuada diferenciação entre os dois grupos quanto à estrutura

familiar, habilitações do pai e da mãe, ocupação / profissão do pai e da mãe, estatuto marital e rendimento mensal.

No que se refere aos estilos de interacção familiar, prevalecem as famílias de tipo Associação, seguidas das famílias tipo Paralela, tendo as famílias tipo Baluarte e Companheirista obtido frequências muito baixas. Se considerarmos a distribuição dos tipos de família pelos dois grupos, podemos constatar que no Grupo I (JI Semente) predominam as famílias tipo Paralela, enquanto no Grupo II (JI Bola Amarela) predominam as famílias tipo Associação, apesar de neste grupo se verificar a presença dos quatro tipos de interacção familiar.

Estes resultados aproximam-se dos obtidos no estudo desenvolvido por Kellerhals e Montadon (1991), em que as famílias de tipo Baluarte e Paralela predominavam nos meios populares, enquanto nos meios de nível universitário predominavam as famílias tipo Associação. Aqueles autores verificaram ainda que as famílias tipo Paralela predominavam nos meios populares, enquanto as famílias de tipo Companheirista se distribuía equitativamente entre os meios populares e universitários, enquanto no nosso estudo este tipo de família, embora pouco representado, emerge nos meios mais favorecidos.

Os resultados obtidos relativamente ao investimento parental, considerando o tipo e a duração das actividades desenvolvidas na interacção pais / filhos, indicaram que o número de actividades desenvolvidas com as crianças é significativamente superior no Grupo II (JI Bola Amarela), durante a semana e ao fim de semana e nas famílias intactas. O número de pais com elevado investimento parental é aproximado nos dois grupos e, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas, o nível de investimento parental mais baixo predomina no Grupo I (JI Semente). Por outro lado, confirmou-se haver um maior nível de investimento parental nas famílias intactas comparativamente às famílias monoparentais.

Como salienta Cruz (1992), o tipo de actividades que os pais realizam com os filhos podem revelar a tipologia e qualidade das interacções familiares, sendo pertinentes para a análise do investimento parental. Também Hoghughi (2004) refere que as práticas parentais podem ser analisadas em função das actividades que ocorrem na interacção entre pais e filhos, com vista à promoção do seu bem – estar. Verificou-se na nossa amostra que o tipo de actividades desenvolvidas com a criança se diferenciava em função do Jardim – de – infância.

O apoio recebido da família alargada não se diferencia em função dos dois grupos, embora se verifique uma maior participação em actividades extra – curriculares por parte das crianças do Grupo II (JI Bola Amarela), em contraste com as crianças do Grupo I (JI Semente). As crianças dos 2 Grupos passam um número de horas idêntico no jardim-de-infância, sendo a mãe quem assegura, maioritariamente, o transporte da criança.

Como foi referido anteriormente, o apoio que os pais possam receber da família alargada, dos vizinhos ou outros, pode revelar-se um factor de protecção da criança e dos pais. Como salientam Barnett e Parker (1998, cit. in Hoghughi, 2004), quanto maior e melhor for a rede de apoio social, maior a probabilidade da criança desenvolver interacções de qualidade com os adultos significativos e os pais. Assim, as interacções extra – familiares poderão constituir factores de protecção da criança, indo ao encontro da teoria da aceitação / rejeição parental (PARtheory) preconizada por Rohner, Khaleque e Cournoyer (2008). Estes autores salientam a importância do “outro significativo”, ou seja, aquele com quem a criança pode estabelecer uma relação emocional duradoura, promovendo segurança e aceitação, não sendo necessariamente e/ou apenas as figuras parentais. Em contextos familiares disfuncionais em que a criança esteja exposta a riscos físicos, emocionais e/ou psicológicos, a presença de um irmão mais velho, de avós ou de vizinhos que sejam significativos para a criança poderá revelar-se um factor de protecção ao seu desenvolvimento.

Ramey (2002) refere que para uma integração social adequada da criança é muito importante o tipo de família onde a criança vive, a forma como a família passa o seu tempo e o modo como se relaciona com a escola e comunidade envolvente. No nosso estudo o nível de abertura da família revelou uma associação positiva com o nível de generatividade materna, indo ao encontro da ideia de que o tipo de interacção entre a família e o contexto se reflecte no funcionamento intrafamiliar.

A análise do bem-estar subjectivo parental, ponderado com base na identificação dos obstáculos e benefícios decorrentes da parentalidade, permitiu concluir que, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas, é no Grupo II (JI Bola Amarela) que se encontra o maior número de pais com um nível de bem – estar mais elevado. Quanto ao nível de bem – estar do casal, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas, verificou-se uma maior frequência de casais com um nível de bem-estar *alto* no Grupo II (JI Bola Amarela), enquanto no Grupo I (JI Semente) predomina o nível de bem – estar *baixo*.

Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira (2000, cit. in Ribeiro, 2003) destacam que o bem – estar subjectivo apresenta duas dimensões: a afectiva e a cognitiva. A dimensão afectiva abarca a valência positiva e negativa experimentada, sendo a primeira associada a emoções agradáveis (alegria, êxtase, entusiasmo, optimismo, felicidade) e a segunda a emoções negativas (vergonha, culpa, tristeza, inveja, pessimismo). A dimensão cognitiva refere-se aos processos de avaliação das experiências de vida. A identificação dos obstáculos / dificuldades e dos benefícios / vantagens da parentalidade permitiu a recolha de dados para o balanço dos níveis de bem – estar subjectivo parental. O bem – estar subjectivo parental revelou-se associado positivamente ao nível de generatividade paterna, reforçando a pertinência do bem – estar subjectivo para a acção de cuidar.

Relativamente ao poder e prestígio das figuras parentais, Homans (1961, cit. in Rohner, 2008) distingue alguém com *prestígio* de alguém de quem se “gosta”, apesar de se verificar frequentemente uma certa ambiguidade na sua interpretação. *Poder* e *prestígio* tendem a estar associados, atendendo a que os indivíduos com elevado *poder* interpessoal tendem a ser indivíduos com elevado *prestígio*. A distribuição do *poder* e do *prestígio* na família tende a ser variável havendo diferenças entre os indivíduos. Na presente investigação, a percepção de *poder* e *prestígio* das figuras parentais por parte da criança é maioritariamente atribuída à mãe pelas crianças dos dois grupos, sendo-lhe atribuído um maior *poder*. Por outro lado, a atribuição de *prestígio* distribui-se entre o pai e a mãe.

Importa relembrar que Rohner (2008) define *poder* como a capacidade do indivíduo para influenciar as opiniões e os comportamentos dos outros. Quanto maior for esta capacidade, maior será o seu poder interpessoal, que se distingue da *autoridade*. A *autoridade* refere-se a um poder institucionalizado através do qual são exercidos direitos sobre a acção de um grupo ou de um indivíduo, sendo válido o uso de sanções coercivas. A autoridade está normalmente associada ao *status* associado, por sua vez a uma determinada posição social. O *prestígio* está relacionado com a aprovação social do indivíduo, baseada na admiração, estima, respeito e reconhecimento.

No que se refere à generatividade, Sarney (1993, cit. in McKeering & Pakenham, 2000) salientou que nem toda a parentalidade é generativa, considerando que a “*generatividade parental*” é influenciada pelos níveis de “*generatividade social*” dos indivíduos. Ou seja, quanto mais generativo for o indivíduo sob o ponto de vista social (cuidar do outro), maior será a sua “*generatividade parental*”. No presente estudo os

níveis de generatividade do pai e da mãe não se diferenciaram significativamente em função dos dois grupos, mas revelaram-se associados ao bem – estar parental e ao nível de abertura da família.

Knoester, Petts e Eggebeen (2007), num estudo sobre o impacto do nascimento de um filho sobre o bem-estar e a participação social dos pais, verificou que os pais se tornam mais generativos ao desempenhar o papel parental, havendo mudanças positivas no seu sentimento de bem – estar, na valorização pessoal e na percepção de reconhecimento social. A maioria dos pais confirma que as suas vidas se alterou com o nascimento dos filhos, evidenciando-se que o exercício da parentalidade é benéfico em várias dimensões pessoais.

A adaptação das crianças à escola poderá ser afectada pelo relacionamento conjugal, tal como explicitado anteriormente, nomeadamente entre as crianças em idade pré – escolar, confirmando-se que a existência de maior tensão e de conflitos por resolver no interior do casal conduz a uma diminuição da afectuosidade parental e do encorajamento da autonomia dos filhos. Nestas circunstâncias, os pais demonstram-se mais duros em termos disciplinares (Cowan & Cowan (2002). Em contrapartida, pais com um relacionamento mais harmonioso tendem a ser mais afectuosos, responsivos, estruturantes e encorajamento da autonomia dos seus filhos, e estes, por sua vez, apresentam tendência para obter melhores resultados académicos, sendo menos provável a sinalização destas crianças pelos professores, nomeadamente no que diz respeito a problemas de comportamento

Os resultados obtidos pelo ACA/ TESC e pelo ACF/PECC permitiram recolher dados sobre o bem – estar da criança. Apenas duas crianças apresentaram uma presença significativa de problemas de conduta, tendo sido alvo de estudo, com vista a uma maior compreensão dos factores que possam ter estado na origem desta diferenciação em relação às restantes crianças da amostra. Pudemos verificar que estas crianças pertencem ao Grupo I (JI Semente), sendo uma proveniente de uma família intacta e a outra de uma família monoparental. Após o estudo de cada caso concluiu-se que a conjugação de factores internos e externos à criança poderão explicar o seu desajustamento psicológico. A exposição a factores de risco como o estrato socioeconómico baixo, baixo nível de investimento parental, baixo nível de satisfação subjectiva parental, entre outros factores, poderá afectar o bem-estar da criança e, simultaneamente, a qualidade da parentalidade. A dificuldade maior ou menor em gerir os comportamentos dos filhos

parece ser uma dificuldade transversal a toda a amostra, fundamentando a pertinência de programas de mediação familiar, quer numa vertente preventiva quer de remediação.

McGoldrick, Giordano & Pearce (1996, cit in Bennett & Grimley, 2001) relembram que os profissionais envolvidos nos programas parentais / familiares não podem descurar o impacto dos contextos envolventes da família. Certamente que nos casos de famílias em risco deverá proceder-se a uma intervenção mais individualizada e de acompanhamento familiar, sem no entanto deixar de estender o seu olhar e procurar atender ao mesossistema (relacionamento entre os diversos microsistemas).

Analisando o papel das hipotetizadas variáveis mediadoras entre a *qualidade da parentalidade* e do *bem – estar da criança*, não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre o investimento parental e o bem-estar subjectivo parental. Também não se confirmou a hipótese de uma relação directa entre o bem-estar subjectivo parental / investimento parental e o ajustamento psicológico da criança percebido pelos pais (ACF/PECC) ou pelas educadoras (ACA/TESC).

A não verificação desta hipótese poderá dever-se à relação diferencial do bem – estar materno e paterno com o ajustamento da criança. Com efeito, enquanto a relação entre o bem – estar materno e ajustamento psicológico da criança vai no sentido esperado (relação negativa entre o nível de bem – estar materno e o nível de desajustamento da criança), no caso paterno são os valores médios de bem – estar que se associam aos níveis mais elevados de desajustamento da criança. Além disso, algo semelhante explica a não confirmação da hipótese 3 relativa à relação entre o investimento parental e o ajustamento da criança, pois são os níveis médios de investimento que obtêm os valores mais elevados de desajustamento. As hipóteses 4 e 5 relativas à relação entre o bem – estar e investimento parentais com o bem – estar da criança percebido pela educadora também não foram confirmados atendendo ao mesmo tipo de distribuição do nível de desajustamento da criança em função das variáveis parentais.

O bem - estar subjectivo parental revelou-se associado positivamente ao nível de generatividade paterno. Deste modo, a hipótese 6 só foi confirmada parcialmente, pois o bem – estar subjectivo materno e paterno e o investimento parental não se revelaram significativamente associados à generatividade parental.

A qualidade da parentalidade não se revelou associada aos estilos de interacção familiar, embora a generatividade se tenha revelado associada ao nível de abertura da família.

Considerando a estrutura familiar (famílias intactas e monoparentais) foram obtidos resultados que apontam para um maior frequência de investimento *alto* nas famílias intactas e uma maior frequência de investimento *baixo* nas famílias monoparentais.

Os níveis de congruência entre as percepções dos pais e das educadoras relativamente ao ajustamento psicológico da criança não se revelaram associados à qualidade da parentalidade.

7. CONCLUSÃO

O modelo conceptual que guiou o levantamento e análise dos dados do presente estudo não foi confirmado na sua totalidade, apontando para certas limitações das medidas utilizadas, além das inerentes ao tamanho reduzido da amostra.

Relativamente às medidas utilizadas, o presente estudo procurou fazer um levantamento das experiências dos pais, tendo procedido ao tratamento das respostas a partir da categorização dos dados relativos à “qualidade da parentalidade”. Assim, criaram-se medidas compósitas referentes ao investimento parental ao bem – estar subjectivo, as quais terão dificultado a verificação de relações claras entre estas variáveis e os dados das escalas utilizadas. Além disso, a não verificação de relações estatisticamente significativas em algumas das análises efectuadas dever-se-á, em alguns casos, ao reduzido número de sujeitos.

Em todo o caso, não julgamos que o modelo conceptual tenha sido infirmado, pois os dados apontam as seguintes principais conclusões:

- ✓ O nível de generatividade paterno demonstrou-se associado ao bem – estar subjectivo parental e o nível de generatividade materna revelou-se associado ao nível de abertura da família aos recursos externos;
- ✓ A qualidade da parentalidade demonstrou variar em função da estrutura familiar, tendo-se verificado que o bem – estar materno e o investimento parental é maior entre as famílias intactas;
- ✓ O tipo de actividades desenvolvidas com as crianças pelos pais difere significativamente em função do estrato socioeconómico;

Estas conclusões apontam para o valor heurístico da generatividade para a compreensão do papel da parentalidade no desenvolvimento e bem – estar do adulto, assim como para a relevância do tipo de relacionamento que a família privilegie com o exterior. Além disso, as diferenças verificadas em função da estrutura familiar confirmam o papel crucial dos recursos relacionais da família para o investimento na educação da criança e concomitante bem – estar. Os estratos socioeconómicos mais baixos constituem um factor de risco para o desenvolvimento da criança, apontando para a fragilidade dos recursos destas famílias, corroborando os dados de investigação prévia sobre a educação das novas gerações.

O investimento parental, segundo Berseniene & Rimkeviciene (2004), revela-se uma variável determinante nos percursos dos filhos. Esta variável deve ser alvo de exploração e promoção atendendo ao forte impacto que tem no desenvolvimento global da criança.

Os dados apontam igualmente para a necessidade de se aperfeiçoar as modalidades de avaliação das variáveis mediadoras da relação entre a qualidade da parentalidade e do bem-estar da criança.

Como refere Knoester, Petts & Eggebeen (2007), as mudanças que o compromisso da parentalidade acarreta estão consistentemente e positivamente associados a mudanças no bem – estar, nível de participação religiosa, entre outros aspectos que apontam para o impacto potencial positivo dos filhos.

A principal finalidade do presente estudo empírico foi explorar a relação entre a qualidade da parentalidade e o bem-estar da criança, mediada pelo nível de generatividade, estilo de interacção familiar e variáveis sociobiográficas, nomeadamente pelo estrato sócio cultural.

Pode concluir-se que a conjugação de diversos factores de risco como um baixo nível sociocultural, de investimento parental e de satisfação subjectiva dos pais pode potenciar problemas de ajustamento psicológico da criança. A forma como os factores de risco e factores de protecção se cruzam, considerando os contextos familiar e escolar da criança, estará na origem de problemáticas de conduta.

O estrato sociocultural, por si só, não é factor determinante no ajustamento psicológico da criança, desde que conjugados outros factores de protecção como o suporte da família alargada, o nível de investimento parental e o concomitante bem – estar subjectivo parental positivo.

Ao confrontarmos dois grupos de sujeitos pertencentes a estratos sócio – culturais diferenciados e inseridos em estruturas familiares diversas, conclui-se que as variáveis relativas à formação académica dos pais, rendimento económico e tipologias de interacção com os filhos se diferenciam. A partir das condições de vida estruturais das famílias decorrem situações que têm um impacto significativo sobre o bem – estar das crianças, concretamente através do acesso a actividades extra curriculares. No Grupo I (JI Semente) a maioria das crianças não usufruem actividades extracurriculares, enquanto no Grupo II (JI Bola Amarela) todas as crianças têm acesso a actividades extracurriculares diversificadas. Embora a condição económica não seja determinante,

tem um papel relevante no acesso a determinadas oportunidades de expansão das competências pessoais. As experiências vivenciadas pelas crianças através destas actividades podem ser significativas para o seu desenvolvimento e bem-estar, bem como para a preparação do seu futuro.

O facto de predominarem no Grupo I (JI Semente) pais em situação de desemprego ou emprego temporário conduz estes pais à indicação das condições económicas, como as mais preocupantes (obstáculos) para os pais. Em contrapartida, no grupo II (JI Bola Amarela), os obstáculos mais frequentes referem-se às dificuldades da conciliação entre vida profissional e vida familiar.

A partir desta diferenciação confirma-se a necessidade de adequar os programas de intervenção parental em função das problemáticas identificadas pelos pais. As diferenças diagnosticadas na confrontação dos dois grupos confirmam que os pais do Grupo I (JI Semente) necessitam de um apoio diferenciado relativamente ao requerido pelo Grupo II (JI Bola Amarela).

Pourtois, Desmet e Barras (1994) salientam que é fundamental verificar os níveis de adequação dos diferentes programas em função dos contextos familiares.

Nesta perspectiva, Barros, Pereira e Goes (2006) alertam para alguns aspectos a considerar no domínio do aconselhamento parental, tais como: explorar as ideias, crenças e significações dos pais relativamente aos comportamentos dos seus filhos; Implementar a análise, discussão e alteração dessas crenças e significações; Promover a aquisição de competências de resolução de problemas mais eficazes; Promover competências ao nível emocional. O objectivo será, pois, disponibilizar instrumentos que tornem possível pais e filhos melhorar a qualidade das suas interacções, considerando, como já vimos, as variáveis específicas de cada contexto, segundo uma perspectiva ecológica.

Gaspar (2004) considera fundamental, como já vimos, investir em intervenções junto dos pais que visem apoiar e não controlar, centrando-se na capacitação parental e não na sua culpabilização. A intervenção / treino junto dos pais é, pois, um aspecto de extrema relevância para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas para o exercício da parentalidade e conseqüente suporte ao desenvolvimento sócio – emocional dos filhos e dos pais

Além das limitações já referidas o presente estudo confrontou-se com a dificuldade de entrevistar o casal em simultâneo, nomeadamente em contexto escolar, não sendo frequente os pais irem buscar os seus filhos. Conciliar a presença dos dois

elementos do casal para viabilizar as entrevistas realizadas foi um dos maiores obstáculos, além do resultante da conciliação entre uma investigação deste tipo e a prática profissional, sujeita a horário rígido que dificultou a realização das entrevistas presenciais. No entanto, o contacto directo com os pais aquando da recolha dos dados permitiu uma leitura mais holística dos registos escritos efectuados, tendo constituído uma oportunidade de aprendizagem pessoal.

Como proposta para investigações futuras sugere-se a auscultação dos pais sobre as suas necessidades pessoais de suporte, com vista à planificação de intervenção que correspondam às necessidades reais dos pais. Como pudemos verificar, os pais apontam para problemáticas diferentes no exercício da sua parentalidade, devendo a intervenção considerar os interesses e dificuldades identificados pelos pais.

Em síntese, como salienta Ausloos (2003), é relevante proceder a uma “negociação constitutiva” onde quer os pais, quer outros agentes educativos que interferem na educação, possam otimizar as suas competências para um fim comum, o bem – estar da criança e concomitante bem – estar do adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Ambert, A. (2001). *The effect of children on parents*. NY: Haworth Press.

A. P. A. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5.º ed.). American Psychological Association.

Anastasi, A.(1990). *Psychological testing* (6th edition). New York: Mc Millan.

Ausloos, G.(2003). *A competência das Famílias*. Lisboa: Climepsi editors.

B

Barros, L., & Santos, M. (2006). Significações sobre a parentalidade e bons – cuidados: como pensam os pais? In M.C. Taborda, M.T. Sousa Machado, M.L. Vale Dias e L. Nobre Lima (Eds). *Psicologia do desenvolvimento*. Temas de investigação (95-115). Coimbra: Almedina.

Barros, M., Pereira, A. & Goes, A. (2007). *Educar com Sucesso: Manual para técnicos e pais*. Lisboa: Editor EPIS.

Bem, L. & Wagner A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível sócio – económico. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 67-71.

Bennett, J. & Grimley, L.(2001). Parenting in the Global Community: Ass – cultural / International perspective. In Fine, M. & Lee,S. (Eds.). *Handbook of diversity in Parent Education: the changing faces of Parenting and Parent education*. USA: Academic Press.

Berseniene, B. & Rimkeviciene, V.(2004).Parent involvement in pre-school children’s education in Lithuania: issues of parent participation awareness rising. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.38 (1-2-3), 269-284.

Bettelheim, B. (1987). *Bons Pais: O sucesso na educação dos filhos*. Venda - Nova: Bertrand Editora

Boos D. & Brownie C. (2004). Comparing Variances and Other Measures of Dispersion, *Statistical Science*, Vol. 19 (4), 571–578.

Bornstein, M. (2002). *Children and Parenting*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Bouffard, S. & Weiss, H. (2008). Thinking big: a new Framework for family involvement policy, practice and research. *The evaluation Exchange*. Harvard Family Research Project. XIV, 2-5.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. São Paulo: Artmed Editora S.A.

C

Coelho, M., Murta, S. (2007). Treinamento de Pais em grupo: um relato de experiência. *Estudos de Psicologia Campinas* 24 (3) 333-341. Consultado em 31.06.08 em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n3/a05v24n3.pdf>.

Costa, J. (2005). Práticas educativas familiares e escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 301-312.

Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, XXII (1), 55-64.

Cowan, P., Cowan, C. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behaviour problems. In Borkowski, Ramey & Bristol – Power (Eds.). *Parenting at the child's world: influences on academic, intellectual, and social – emotional development*. . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers

Cró, M.L. (2001). *Ativação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus Editora.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16, 297-334.

Cruz, I. (1992). O papel educativo das famílias nas crianças em idade pré-escolar. *Inovação*, 5 (1), 95-107.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

Cummings, E., Goeke – Morey, M., Graham, M. (2002). Interparental relations as a dimension of parenting. In Borkowski, Ramey & Bristol – Power (Eds.). *Parenting at the child's world: influences on academic, intellectual, and social – emotional development*. . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Cury, A., (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho

D

DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Duclos, G. (2006). *Orientar o meu filho na sua vida escolar*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

E

Erikson, E. (1979). *Identity and the life Cycle*. New York: W.W. Norton & Company.

F

Feerick, M., Bristol – Power, M., Bynum, D. (2002). The national institute of child health and human development Research parenting: Past, Present and future directions. In Borkowski, Ramey & Bristol – Power (Eds.), *Parenting at the child's world: influences on academic, intellectual, and social – emotional development*. . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Fiese, B., & Winter, M. (2008). Family influences. In H. Marshall & J. Benson (Eds.) *Encyclopedia of infant and early childhood development* (vol.1, pp.492 – 501).Canada: Academic Press.

Formosinho, M. & Taborda – Simões, M. (2001). O bullying na escola: prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35 (2), 65 – 82.

Franco – Borges , M. (2001). *Estilos de interacção familiar e projectos de vida dos adolescentes*. Dissertação de doutouramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra:

Franco – Borges, M. & Vaz – Rebelo, P. (2007). Parentalidade e Generatividade. *Psychologica*, 44, 329 – 351.

G

Gameiro, Martinho, Canavarro & Moura – Ramos. (2008). Estudos psicométricos da escala de investimentos parental na criança. *Psychologica*, 48, 77 – 99.

Gaspar, M. F. (1999). *Projecto Mais – Pais: Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré – escolar – o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Coimbra: Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação.

Gaspar, M.F. (2004). Educação Parental e educação pré – escolar: uma parceria a construir, um projecto sócio – educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1-2-3), 255-268.

Gaspar, M. F. (2005). Educação Familiar como Intervenção Sócio – educativa: porquê, para quem, como e por quem? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 61-98.

Goldschmidt, T. (2003). *O tempo e a crise na família*. in *Crises e rupturas - a criança, a família e a escola em sofrimento*. 3º encontro centro doutor João dos Santos – Casa da praia. Lisboa: Fórum Lisboa.

H

Hair, J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.

Heat, H. (2006). Parenting: a relationship – oriented and competency – based process. *Child welfare*;85, 5; *Proquest Psychology Journals*.(Pp.749 – 766).

Hoghughi, M. (2004). Parenting – An introduction. In Hoghughi, M. & Long, N. (Eds.), *Handbook of Parenting theory and research for practice*. London: SAGE.

Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology (5ªEd.)*. Duxbury: Pacific Grove.

J

Jerónimo, A. (2009). *Da singularidade à Funcionalidade: o processo de mudança na formação parental*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Miguel Torga. Coimbra.

K

Kellerhals, J. & Montadon C. *et al.* (1991). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et education des pré – adolescents*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Knoester, C., Petts, R., Eggebeen, D. (2007). Commitments to fathering and well – being and social participation of new, disadvantaged fathers. *Journal of Marriage and Family*, 69 (4), 99–1004.

Kost, K. (2001). The function of the fathers: what poor men say about fatherhood. *Families in society*. 82 (5), 499-508.

L

Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting : vol.1. Children and parenting*. (189-215). New Jersey: Erlbaum.

Lerner, R., Bornstein, M. & Smith, D. (2003). Child Well – Being: from elements to integrations. In M. Bornstein, L. Davidson, K. Moore (Eds.) *Well – Being: Positive development Across the life course*. USA:LEA

Lilliefors, H. W. 1967. On the Kolmogorov-Smirnov tests for normality with mean and variance unknown. *Journal of the American Statistical Association*, 62, 399-402.

Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.

M

Maccoby, E. (2002). Parenting Effects: issues and controversies. In J. Borkowski, S. Ramey & M. Bristol – Power. *Parenting and the child's world influences on academic, intellectual and social – emotional development*. New Jersey:LEA.

Magalhães, G. (2004). Modelo de colaboração jardim-de-infância / família: estudo exploratório com uma amostra portuguesa de educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1-2-3), 285-313.

Mackety, D. M., & Linder – Vanberschot, J.A. (2008). *Examining american indian perspectives in the central region on parent involvement in children's education* (issues & answers report, rel 2008 – nº 59). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Martinez, B. (1993). *Os castigos na Educação*. Porto: Porto Editora.

McKeering, H & Pakenham, K. (2000). Gender e Generativity issues in parenting: do fathers benefit more than mothers from involvement in child care activities, sex roles. Oct.2000; 43, 718; Proquest Pschycology Journals, pp. 459 – 480.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. (DEB/NEPE). Lisboa: ME.

N

Nabuco, M.E. (2004). Um estudo sobre o efeito de 3 currículos de educação pré – escolar no fim do 1º ano de educação básica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1-2-3), 221-254.

Neto, L. & Marujo, H. (2001). *Optimismo e inteligência emocional – guia para educadores e lideres*. Lisboa: Editorial Presença.

Nicol, A. & Pexman, P. (1999). *Presenting Your Findings: A Practical Guide for Creating Tables*. Washington, DC: American Psychological Association.

Nunnaly, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.

O

Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.

P

Palacios, J. & Rodrigo M. J.(1998). La família como contexto de desarrollo humano. In M.J., Rodrigo & J. Palácios (coords). *Familia Y desarrollo humano*.Madrid: Alianza

Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O mundo da Criança* (8ª Ed.). Lisboa: McGraw – Hill.

Parke, R. (2004). Fathers, Families and the futures: a plethora of plausible predictions. *Merrill – Palmer Quarterly*. Proquest Psychology journals, 50 (4), 456-461.

Pereira, D. (2003). *Factores que influenciam o comportamento parental: percepções de pais e filhos em situações de maus tratos*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

Pinheiro, M., Haase, V., Del Prette, Almir *et al.* (2006). Training parent social skills for families of children with behavior problems. *Psicologia Reflexão Crítica* 19, (3), 407-414. Consultado em 24.06.08 em <http://www.scielo.br/scielo>.

Poeschl, G. & Pinto, I.(2002). Representações das diferenças entre sexos e legitimação das relações entre os homens e as mulheres. *Cadernos de Consulta Psicológica*, (17 – 18), 171-179.

Pourtois, J., Desmet, H., Barras, C. (1994). Educação Familiar e Parental. *Inovação*, 7 (3), 289-305.

R

Ramey , S. (2002). The Science and Art of Parenting. In Borkowski, Ramey & Bristol – Power (Eds.), *Parenting at the child's world: influences on academic, intellectual, and social – emotional development*. . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Relvas, A.P., & Alarcão, M.(2007). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.

Reynolds; H. T. (1984). *Analysis of Nominal Data (2nd ed.)*. Beverly Hills: Sage Publications.

Ribeiro, M.J. (2003). *Ser Família Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

Rodrigues, M. (2008). *Representações parentais sobre Práticas Educativas*. Tese de Mestrado em Psicologia. Universidade do Minho. Braga.

Rodrigo M. & J. Palacios, J. (1998). Conceptos Y dimensiones en el análisis evolutivo – educativo de la família.. In M.J., Rodrigo & J. Palacios (coords). *Familia Y desarrollo humano*.Madrid: Alianza

Rohner, R., Khaleque, A., Cournoyer, D. (2008). Parental acceptance – rejection theory, methods, evidence, and implications. In Rohner & Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. Storrs – U.S.A: Rohner Research Publications.

Rohner, R. (2008). Power, Prestige & Authority. Consultado em 22.11.2008 em [\\D2t94q91\my documents\bibliographies\fatherinvolvementbibliographiy.doc](#)

S

Schulting, A. (2008). Promoting parent – school relationships during the transition to kindergarten. *The evaluation Exchange*. Harvard Family Research Project. XIV, 8.

Silva – Bolsoni, A. Marturano, E. (2002). *Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais*. Estudos de Psicologia 2002, 7 (2), 227 – 235.

Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, FCT e MCT.

Sirridge, S. (2001). Parent Education for Fathers. Handbook of Diversity in Parent Education, (8), 79-197. In Fine, M. & Lee, S. (Eds.). *Handbook of diversity in Parent Education: the changing faces of Parenting and Parent education*. USA: Academic Press.

Sylvia, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj – Blstchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2003) The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Consultado em 22.05.08 em [http:// www.ioe.ac.uk](http://www.ioe.ac.uk).

T

Taborda – Simões, M. & Lima, L. (2001). Adolescência: Concepções parentais e promoção da autonomia. *Psychologica*, 27, pp.245 – 274.

Target, M. & Fonagy, P. (2002). Fathers in modern psychoanalysis and society: the role of the father and child development. In Trowell, J & Etchegoyen, A. (Eds.), *The importance of fathers: A psychoanalytic re – evaluation*. London: Institute of Psycho – Analysis.

The Evaluation Exchange. (2008). Harvard Family Research Project. XIV, (1-2).

V

Vallejo, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12(4), 701-711.

Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância: propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Lisboa.

Veneziano, R. & Rohner, R. (1998). Perceived paternal acceptance, paternal involvement, and youths' psychological adjustment in a rural, biracial southern community. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 335-343.

Veneziano, R. (2000). Perceived paternal acceptance and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 123-132.

Veneziano, R. (2008). International Father Acceptance – Rejection Project (IFARP). Consultado em 22.11.2008 em [\\D2t94q91\my documents\bibliographies\fatherinvolvementbibliographiy.doc](#)

W

Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004). *Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early success*. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.

Webster – Stratton, C. (2002). Anos Incríveis – Séries de treino para pais, professores e criança: programas de prevenção e intervenção precoce. In Fonseca, A. (Ed.), *Comportamento anti – social e família*. (pp.419 – 474). Coimbra: Almedina

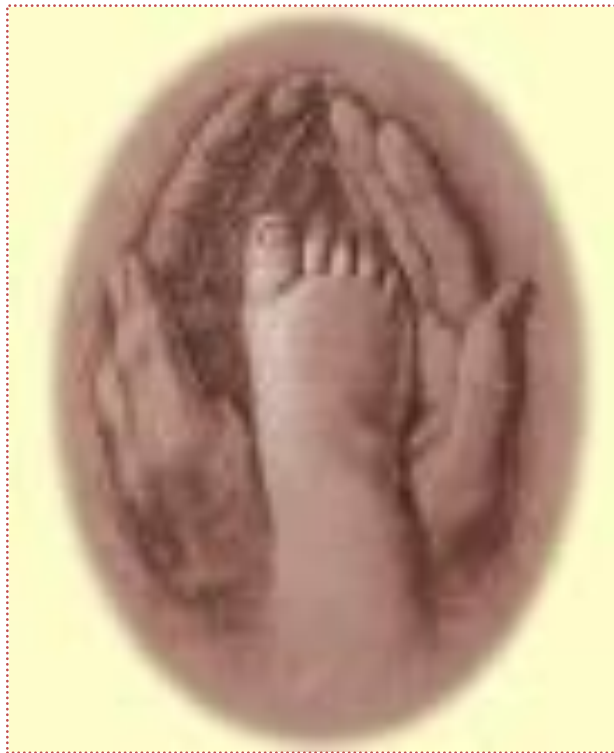
Webster-Stratton, C, Reid, M. J., & Stoolmiller, M (2008). *Preventing aggression and improving social, emotional, and academic competence: Evaluation of Dina Dinosaur Classroom Curriculum in high-risk schools*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (Pp.1 – 49).

Wilkinson, L. & Task of Force on Statistical Inference - APA (1999). *Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and explanations*. *American Psychologist*, 54 (8), 594-604.

Z

Zaff, J., Smith, D., Rogers, M., Leavitt, C., Halle, T. & Bornstein, M. (2003). Holistic well – being and the developing child. In M. Bornstein, L. Davidson, K. Moore (Eds.) *Well – Being: Positive development Across the life course*. USA:LEA

QUALIDADE DA PARENTALIDADE E BEM – ESTAR DA CRIANÇA



ANEXOS

ANEXO - 1 - QUESTIONÁRIO SOCIOBIOGRÁFICO E DE AVALIAÇÃO DO INVESTIMENTO E DO BEM – ESTAR PARENTAIS
(QSAIBEP)

QUESTIONÁRIO – DADOS PESSOAIS – PAIS

No âmbito do Mestrado em Psicologia Pedagógica, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, pretende-se proceder a recolha de dados sobre a caracterização familiar de crianças que frequentem a Educação Pré – Escolar.

Os dados obtidos estarão sujeitos a sigilo / confidencialidade.

NOME (1º e Ultimo) do Filho(a) (s): _____

<u>DADOS PAI</u>	
1-Data Nasc.: __/__/____	___ Anos
2 - Habilitações: _____ _____	
3 – Língua Materna _____	
4 – Situação Profissional: _____ _____ _____	
5 – Estado Civil: _____ _____	
6 – Média Rendimento mensal:	
Rendimento de R. Social	<input type="checkbox"/>
Ordenado mínimo	<input type="checkbox"/>
Entre o ordenado mínimo e os 750 Euros	<input type="checkbox"/>
Entre 750 e 1000 Euros	<input type="checkbox"/>
Acima de 1000 Euros	<input type="checkbox"/>
Observações: _____ _____ _____	

<u>DADOS MÃE</u>	
1-Data Nasc.: __/__/____	___ Anos
2 - Habilitações: _____ _____	
3 – Língua Materna _____	
4 – Situação Profissional: _____ _____ _____	
5 – Estado Civil: _____ _____	
6 – Média Rendimento mensal:	
Rendimento de R. Social	<input type="checkbox"/>
Ordenado mínimo	<input type="checkbox"/>
Entre o ordenado mínimo e os 750 Euros	<input type="checkbox"/>
Entre 750 e 1000 Euros	<input type="checkbox"/>
Acima de 1000 Euros	<input type="checkbox"/>
Observações: _____ _____ _____	

DADOS FAMILIARES

1 - Número de Filhos: _____ Idades: _____ anos

2 - Quanto tempo passam, **diariamente, durante a semana**, em interacção com o (s) filho (s):

Até 1 Hora Entre 1 e 2 Horas Entre 2 e 3 Horas Mais de 3 Horas

2.1 - Que tipo de Actividades / situações desenvolvem com os filhos:

Pai: _____

Mãe: _____

Outros: _____

3 - Quanto tempo passam, ao **fim de semana**, em interacção com o (s) filho (s):

Até 1 Hora Entre 1 e 2 Horas Entre 2 e 3 Horas Mais de 3 Horas

3.1 - Que tipo de Actividades / situações desenvolvem com os filhos:

Pai: _____

Mãe: _____

Outros: _____

4 - Existe algum apoio familiar para ajudar a cuidar dos filhos? (Avós, tios, padrinhos, outros):

Quem: _____

Como: _____

5 – A (s) criança (s) têm actividades extra jardim de Infância? (Natação, judo, outras):

5.1 - Quem as acompanha:

6 – Qual o período de tempo que a criança frequenta o Jardim-de-infância:

Das _____ às _____

6.1 - Quem leva, habitualmente a criança ao jardim-de-infância?

6.2 - Quem vai buscar, habitualmente, a criança ao Jardim-de-infância?

7 – Que dificuldades encontra no seu papel de pai?

8 – Que benefícios encontra no seu papel de pai?

9 – Que dificuldades encontra no seu papel de mãe?

10 – Que benefícios encontra no seu papel de mãe?

Grata pela Colaboração!

ANEXO - 2 - ESCALA DE GENERATIVIDADE

Escala de Generatividade (Vaz-Rebelo & Franco-Borges, 2006)*
Adaptação portuguesa da *Loyola Generativity Scale* – LGS (McAdams & de St. Aubin, 1992)

Identificação _____

Data _____

Instruções

Indique, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações, assinalando **0, 1, 2 ou 3**, no espaço que as antecede. A escala de resposta é a seguinte:

Assinale 0	Se a afirmação nunca se aplicar a si	0= Nunca
Assinale 1	Se a afirmação se aplicar a si ocasionalmente	1= Raramente
Assinale 2	Se a afirmação se aplicar a si frequentemente	2 = Geralmente
Assinale 3	Se a afirmação se aplicar a si sempre ou quase sempre	3= Sempre ou Quase sempre

- ___ 1. Tento transmitir aos outros os conhecimentos que as minhas experiências me proporcionaram.
- ___ 2. Não sinto que os outros precisem de mim.
- ___ 3. Penso que gostaria do trabalho de ensinar.
- ___ 4. Sinto que fiz a diferença para muitas pessoas.
- ___ 5. Não me ofereço para trabalhar em actividades de voluntariado.
- ___ 6. Tenho desenvolvido acções que têm tido impacto noutras pessoas.
- ___ 7. Procuo ser criativo na maior parte das coisas que faço.
- ___ 8. Penso que serei recordado durante bastante tempo depois de morrer.
- ___ 9. Creio que a sociedade não pode ser responsável pela assistência a todos os “sem abrigo”.
- ___ 10. Penso que os outros são de opinião de que tenho dado um contributo único para a sociedade.
- ___ 11. Se não pudesse ter filhos meus, gostaria de adoptar.
- ___ 12. Procuo partilhar com os outros (ensinar) aquilo que sei fazer.
- ___ 13. Sinto que não tenho feito nada que vá sobreviver à minha morte.
- ___ 14. Em geral, as minhas acções não têm um impacto positivo nos outros.
- ___ 15. Sinto como se nada de significativo tivesse feito aos outros.
- ___ 16. Ao longo da minha vida, tenho assumido muitos compromissos com pessoas, grupos e actividades.
- ___ 17. Os outros dizem que sou muito prestável.
- ___ 18. Sinto a responsabilidade de participar activamente na vida da minha comunidade (condomínio, vizinhança, bairro, etc.)
- ___ 19. As pessoas vêm ter comigo para se aconselhar.
- ___ 20. Sinto como se os meus contributos fossem permanecer depois da minha morte.

Cf. Franco-Borges, G. & Vaz-Rebelo, P. (2007). Parentalidade e generatividade. *Psychologica*, 44, 329-

ANEXO - 3 - PROTOCOLO DE ENTREVISTA AOS PAIS - PEP - ESTILO DE INTERACÇÃO FAMILIAR

Versão Abreviada do Protocolo de Entrevista aos Pais - PEP
Caracterização do *Estilo de Interação Conjugal* (Franco-Borges, 2001)*
Adaptação do protocolo de Kellerhals e Montandon (1991)

Instruções para a recolha dos dados em situação de entrevista ao casal

Gostaria de vos propor uma espécie de jogo que permitisse fazermos o retrato, ou uma espécie de retrato, da vossa família. Tal como os indivíduos, as famílias têm uma personalidade distinta das outras, um perfil que lhe é próprio.

Proponho-vos que tracem o perfil da vossa família escolhendo, entre as frases de sentido oposto que vos vou mostrar, as que melhor se aplicam (ou que menos mal se aplicam) à vossa família.

Para caracterizar a vossa família, qual das duas frases seguintes é a mais adequada?

A questão anterior deverá ser colocada a propósito de cada par de afirmações que se seguem, solicitando que o casal, de comum acordo, coloque um círculo na opção que julgue corresponder melhor ao seu modo de funcionamento habitual.

Identificar o casal no topo da página seguinte.

Cf. Franco-Borges, G. (2001). *Estilos de Interação Familiar e projectos de vida dos adolescentes*. Dissertação de Doutoramento apresentada à FPCE-UC

Para caracterizar a vossa família, qual das duas frases de cada grupo é a mais adequada?

C1.1- Na nossa família, o conjunto dos recursos financeiros é posto em comum. Utiliza-se uma "caixa" comum e decide-se em conjunto as despesas.

C1.2- Na nossa família, parte do dinheiro ganho destina-se às despesas da família; tirando isso, cada um gere os seus recursos pessoais (pondo-os à disposição da família em caso de necessidade).

-*-

C2.1- Para nós, o trabalho profissional da mulher (se ele existir) é sobretudo uma necessidade financeira ou uma espécie de distração, mas o mais importante é o lar e as crianças.

C2.2- Para nós, o facto de cada um ter uma actividade profissional é, a longo termo, uma condição para o nosso desenvolvimento pessoal e bom funcionamento do casal.

-*-

C3.1- Nós tentamos dizer tudo (ou quase) um ao outro, não esconder nada. É um prazer e talvez também um dever. Para nós, enquanto casal, partilha-se tudo para nos podermos compreender e apoiar.

C3.2- Nós somos particularmente zelosos de uma certa esfera privada. Confiamos um no outro, mas sobre o que realmente queremos e quando queremos. Enquanto casal funcionamos bem se se respeitar estas fronteiras.

-*-

C4.1- No essencial, passamos os nossos tempos de lazer juntos. Nós, enquanto casal, fazemos o máximo de coisas em comum.

C4.2- Conosco, cada um passa uma parte não negligenciável do seu tempo livre e de lazer separadamente.

-*-

C5.1- Nós partilhamos, nas suas grandes linhas, as mesmas ideias (religiosas, políticas, etc.), os mesmos gostos; quando tal não acontece, tentamos aproximarmo-nos (chegar a um acordo).

C5.2- As nossas ideias são muitas vezes diferentes. Discute-se essas diferenças e mesmo que isso crie conflitos, tal confronto é estimulante e enriquecedor para cada um.

-*-

C6.1- Nós não temos, por assim dizer, amigos exclusivamente pessoais. Quase todos eles são amigos de um e de outro e nós encontramos-nos com eles muito frequentemente juntos.

C6.2- A par dos nossos amigos comuns, temos amigos(as) pessoais com quem nos encontramos frequentemente sozinhos.

Estilo de Interação Conjugal

Identificação do casal:

C7.1- Mal nos podemos imaginar sem o(s) o(s) nosso(s) filho(s). Mesmo sentindo-nos bem enquanto casal, a nossa aventura é sobretudo a de toda a família.

C7.2- Embora amemos muito o(s) nosso(s) filho(s), procuramos preservar uma certa autonomia (de tempo, saídas, etc.) para nós enquanto casal.

-* -

I1(8).1- As relações de parentesco ocupam um lugar importante na nossa vida de família: encontramos-nos frequentemente com os nossos parentes mais próximos, telefonamos-lhes e partilhamos de uma forma regular as novidades.

I1(8).2- Fazendo um balanço geral, o nosso relacionamento com os parentes próximos ocupa um lugar acessório na nossa vida de família.

-* -

I2(9).1- Na nossa família concedemos um grande espaço aos amigos. Convivemos bastante com eles e a nossa casa está aberta para os receber.

I2(9).2- Como toda a gente, temos amigos de quem estimamos bastante, mas encontramos-nos raramente e eles não ocupam um lugar central na nossa vida.

-* -

I3(10).1- Na nossa família participamos bastante na vida pública: somos participantes activos (um ou outro, depende) seja a partir da nossa comunidade de residência, de um sindicato, associação ou grupo político.

I3(10).2- À excepção de votar quando tal se impõe, não se poderá dizer que sejamos activos no plano sindical, político ou da comunidade.

-* -

I4(11).1- Cá em casa há sempre diversos jornais ou revistas sobre a actualidade social e política. A televisão está frequentemente presa ao Tempo Presente e ao Imediato.

I4(11).2- Cá em casa, para além de um diário ou do telejornal, não temos um interesse particular pelos problemas sociais e políticos.

-* -

I5(12).1- No nosso tempo livre e de lazer gostamos particularmente de explorar as novidades. Procuramos estar ao corrente dos filmes, dos livros ou de novas técnicas. Tentamos na medida do possível conhecer pessoas e ambientes novos.

I5(12).2- No nosso tempo livre e de lazer desconfiamos um pouco da novidade. Preferimos voltar a locais que conheçamos bem, escutar ou ler aquilo a que já estamos habituados, viver em espaços familiares.

-* -

I6(13).1- Para nós, as nossas actividades profissionais constituem muitas vezes uma ocasião para conhecer novas pessoas, novos hábitos, novos problemas.

I6(13).2- Para nós, as nossas actividades profissionais são de um modo geral rotineiras,

ANEXO - 4 - AVALIAÇÃO DA CONDUITA DO (A) FILHO (A)
ACF/PECC

Avaliação da Conduta do(a) Filho(a) – ACF – Versão Experimental A (*)
 Adaptação portuguesa do *Parent's Evaluation of Child's Conduct* (PECC)

1. Nome da criança (ou Nº BI) _____ 2. Nome do Progenitor _____
 (respondente)
 3. Data de nascimento da criança _____ 4. Sexo da criança _____ 5. Data _____

Seguem-se algumas afirmações sobre o modo como diferentes crianças se comportam. Pense QUANTAS VEZES o(a) seu/sua filho(a) se comporta do modo descrito em cada uma destas afirmações. Se ele(a) se comporta desse modo muitas vezes, marque "Muitas vezes" (5); Se ele(a) se comporta desse modo algumas vezes, mas não muitas, marque "Algumas vezes, mas não muitas" (3); Se ele(a) se comporta desse modo quase nunca, marque "Quase nunca" (1). Marque a coluna (4) para uma frequência do comportamento intermédia entre "Muitas vezes" e "Algumas vezes, mas não muitas," e marque a coluna (2) para uma frequência do comportamento intermédia entre "Algumas vezes, mas não muitas" e "Quase nunca." Por favor, procure utilizar todo o intervalo (1 a 5) de opções de resposta possíveis. Além disso, procure ser tão franco e sincero quanto possível na avaliação de cada modalidade de comportamento descrita.

O meu filho/A minha filha		Muitas vezes		Algumas vezes, mas não muitas		Quase nunca
		5	4	3	2	1
1.	Empurra e bate nos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	É desrespeitador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Recusa fazer as suas tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	É indisciplinado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Vinga-se nas outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	É insolente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	É destabilizador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Rouba.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	É cruel e goza com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Grita ou insulta adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	É desobediente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Intruja (engana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	É abusador(a) para os mais novos ou crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	É conflituoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Cria perturbação em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Mente para se livrar de problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Destroí as coisas dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	É rebelde ou desafiador(a) dos meus desejos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO - 5 - AVALIAÇÃO DA CONDUTA DO (A) ALUNO (A)
ACA / TESC

Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) – ACA – Versão Experimental A (*)
 Adaptação portuguesa do *Teacher's Evaluation of Student's Conduct* (TESC)

Nome do aluno (ou Nº BI) _____ 2. Nome do Professor(a) _____
 (respondente)
 Data de nascimento da criança _____ 4. Sexo da criança _____ 5. Data _____ 6. Escola _____

Reguem-se algumas afirmações sobre o modo como diferentes alunos se comportam na escola. Pense QUANTAS VEZES o aluno acima mencionado se comporta do modo descrito em cada uma destas afirmações. Se ele(a) se comporta desse modo muitas vezes, marque "Muitas vezes" (5); Se ele(a) se comporta desse modo algumas vezes, mas não muitas, marque "Algumas vezes, mas não muitas" (3); Se ele(a) se comporta desse modo quase nunca, marque "Quase nunca" (1). Marque a coluna (4) para uma frequência do comportamento intermédia entre "Muitas vezes" e "Algumas vezes, mas não muitas," e marque a coluna (2) para uma frequência do comportamento intermédia entre "Algumas vezes, mas não muitas" e "Quase nunca." Por favor, procure utilizar todo o intervalo (1 a 5) de opções de resposta possíveis. Além disso, procure ser tão franco e sincero quanto possível na avaliação de cada modalidade de comportamento descrita.

O(a) Aluno(a)	Muitas vezes		Algumas vezes, mas não muitas		Quase nunca
	5	4	3	2	1
1. Empurra e bate nos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. É desrespeitador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Recusa-se a realizar as tarefas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É indisciplinado(a) na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vinga-se nas outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. É insolente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Perturba a rotina da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Rouba.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. É cruel e goza com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Grita ou insulta adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. É desobediente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Intruja (engana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. É abusador(a) para os mais novos ou crianças mais pequenas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. É conflituoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Cria perturbação na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Mentira para se livrar de problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Destroía as coisas dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. É rebelde ou desafiador(a) dos desejos do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

copyright © 1986, 2000, 2004, 2008 by Rohner Research Publications. All rights reserved. (Revised October, 2008)
 Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete-FPCE – Universidade de Coimbra – francoborges@fpce.uc.pt

ANEXO - 6 - PERCEPÇÃO DO PODER E PRESTÍGIO DAS FIGURAS PARENTAIS

QUESTIONÁRIO EDUCADORAS

No âmbito do Mestrado em Psicologia Pedagógica, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, pretende-se proceder a recolha de dados sobre cada criança, que frequente a Educação Pré – Escolar, após caracterização da sua família.

Os dados obtidos estarão sujeitos a sigilo / confidencialidade.

Nome da Criança _____

1 - Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Anos 2 - Sexo: _____

3 - Língua Materna: _____

PERCEÇÃO DE PODER E PRESTÍGIO NO SEIO DA FAMÍLIA:

(Questões a colocar, o mais adequadamente possível, à criança)

4 – Na tua Família quem tem, normalmente, melhores ideias que são seguidas pelos outros elementos da família? (assinalar só uma opção)

PAI -

MÃE -

5 – Quem é que tu mais admiras pessoalmente, ou respeitas mais na tua família?

PAI -

MÃE -

A Educadora: _____ Data: ____/____/____

Grata pela colaboração

ANEXO - 7 - FOLHETO INFORMATIVO SOBRE A INVESTIGAÇÃO - PAIS

Caros Pais,

Solicito a Vossa Importante colaboração para a realização de pequenas entrevistas (15 minutos), no âmbito de tese de Mestrado em Psicologia Pedagógica, que realizo neste momento. Pretendo fazer uma investigação sobre as dificuldades e os benefícios da Parentalidade, em Pais com filhos em idade Pré – Escolar.

Será importante que o questionário / entrevista tenha a presença do casal, afinal ambos são educadores dos seus filhos e a opinião de ambos é essencial. No caso de famílias monoparentais (pais separados) terei todo o gosto em entrevistar o encarregado de Educação.

Só auscultando os Pais poderemos melhorar as respostas educativas para as nossas crianças, daí o Vosso Importante Contributo. A investigação educativa permite obter resultados de qualidade e fidedignos importantes para a evolução pedagógica.

Os dados serão totalmente confidenciais e sujeitos a sigilo do investigador, destinando-se apenas a tratamento estatístico.

Estarei na Instituição às segundas das 16H às 18H30 e às terças das 15H às 18H30. Poderão assinalar numa escala que está afixada no painel de informações o dia e a hora, em função da Vossa disponibilidade.

Grata pela atenção e colaboração

- Isabel Cristina Neves Borges –

ANEXO - 8 - TABELA / QUADRO PARA MARCAÇÃO DE ENTREVISTAS - PAIS

QUALIDADE DA PARENTALIDADE E BEM - ESTAR DA CRIANÇA

MESTRADO EM PSICOLOGIA PEDAGÓGICA
QUALIDADE DA PARENTALIDADE E BEM - ESTAR DA CRIANÇA

MARCAÇÃO ENTREVISTAS – PAIS

Mês:

Horas	Segunda Dia:	Terça Dia:	Segunda Dia:	Terça Dia:	Segunda Dia:	Terça Dia:	Segunda Dia:	Terça Dia:	Segunda Dia:	Terça Dia:
15H/15H30										
15H30/16H										
16H/16H30										
16H30/17H										
17H/17H30										
17H30/18H										
18H/18H30										

Nota: Assinale o dia e em que período poderá dar o seu importante contributo, através de uma pequena entrevista.

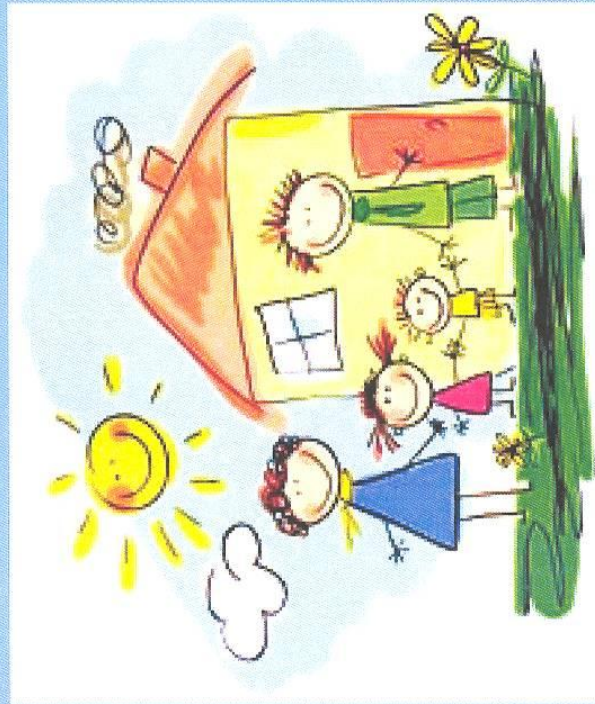
Atenciosamente
Isabel Cristina Neves Borges

ANEXO - 8 - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO - PAIS / CRIANÇAS

Certificado de apreciação



Este certificado é concedido a



*Em reconhecimento da valiosa contribuição
dos seus Pais
na Investigação sobre Parentalidade !*

As Investigadoras:

Data