

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

NARJARA MENDES GARCIA

**EDUCAÇÃO PARENTAL: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO
PROTETIVA E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Rio Grande

2012

NARJARA MENDES GARCIA

**EDUCAÇÃO PARENTAL: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO
PROTETIVA E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Angela Mattar Yunes

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Tomas Almeida

Rio Grande

2012

*Ao meu amor Carlos pelo apoio e carinho,
E ao meu pai e a minha mãe pelo carinho e educação por toda a vida.*

AGRADECIMENTOS

Obrigada meu Deus...

... por mais uma meta alcançada e pelas experiências proporcionadas nesta trajetória.

... pela oportunidade de conhecer e conviver com pessoas maravilhosas, que me ensinaram a enxergar melhor a realidade e me deram força para enfrentar e superar os obstáculos que surgiram no caminho que me conduziu até este momento. Agradeço as famílias, os parceiros, os profissionais e os acadêmicos, que participaram dos programas de educação parental e possibilitaram a realização deste estudo. Agradeço imensamente por fazer parte de uma família que me protegeu nas situações adversas e me ensinou a ser uma pessoa melhor. E a minha segunda família representada pelos meus colegas de trabalho na FURG e os companheiros da equipe do Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias (NEAF), em especial as minhas amigas Sheila, Priscila, Adriana, Sandra, Juana, Deise e Larissa, que me apoiaram desde o princípio e foram fundamentais para a concretização deste sonho.

... por colocar duas pessoas especiais na minha vida que me orientaram e me ensinaram a trilhar o caminho do conhecimento: Maria Angela Mattar Yunes e Ana Maria Tomás de Almeida. Agradeço a colaboração das professoras integrantes da minha banca de defesa, que com sabedoria contribuíram para a construção e realização deste estudo.

... por apontar as oportunidades e pelas escolhas bem sucedidas que fiz nesta trajetória, como a definição da minha profissão docente; a decisão por cursar o doutorado; a passagem pelo Programa Pós-graduação em Educação Ambiental; a chance de conhecer outras culturas e outras possibilidades de educação parental no Doutorado Sandwich em Portugal; as experiências como professora na universidade e o aprendizado a cada dia na relação de

profissionalismo e amizade construída com os meus alunos. Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande e as agências de fomento CAPES e CNPq por oportunizar estas experiências.

... por colocar na minha vida um anjo que tem me cuidado, protegido e, com muita paciência, tem me ensinado que o bem mais importante da vida é o amor. Agradeço o apoio do meu melhor amigo e companheiro Carlos, que me incentivou a trilhar este caminho e ajudou na caminhada até o final deste percurso.

... e, por fim, eu agradeço ao Senhor por ter me proporcionado, ao longo dos quatro anos de doutorado, a incessante vontade de aprender, de acreditar na humanidade, de construir novos conhecimentos e de partilhar este aprendizado.

*A vida é a arte do encontro,
Embora haja tanto desencontro pela vida.*

Vinícius de Moraes

RESUMO

Tendo em vista as problemáticas socioambientais que assolam a sociedade contemporânea torna-se cada vez mais relevante a formulação e realização de ações educativas com famílias, para que os vínculos de afeto e cuidado sejam fortalecidos entre as pessoas e destas com o ambiente. A educação nas famílias com foco no cuidado, na proteção e nos valores de preservação da vida pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o ambiente. Tal proposição está diretamente relacionada com a perspectiva da Educação Ambiental, ao promover o cuidado nas relações com os outros seres vivos, humanos e não-humanos. As estratégias de intervenção em educação parental pressupõem o apoio e orientação de famílias para a qualidade das práticas e interações de educação e cuidado presentes no ambiente familiar. Estas ações ainda são escassas e realizadas de forma assistemática no Brasil. Diante desta realidade, foi elaborado o projeto de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha da Educação Ambiental não formal, tendo como temática o estudo das estratégias e abordagens metodológicas de educação parental e suas interfaces com a educação ambiental. O estudo teve como objetivos realizar o programa “Crescer Felizes em Família” no Brasil e acompanhar o programa “Mais Família” em Portugal, para investigar, compreender e refletir sobre as estratégias que constituem os processos envolvidos na aplicação de programas de Educação Parental. A metodologia escolhida para este estudo foi a “Inserção Ecológica” que propõe a imersão dos pesquisadores nos ambientes a serem estudados, tendo como procedimentos de coleta de dados: observação naturalista e participante, questionários estruturados, entrevistas. Para análise dos dados foram utilizados o SPSS (Statistical Package for Social Sciences) e *Grounded-theory*. Os resultados da avaliação das estratégias apontam que é preciso considerar os seguintes componentes na aplicação dos programas: a dinâmica de funcionamento da proposta, os facilitadores para a realização do programa e a satisfação e o impacto do mesmo na perspectiva da equipe de educadores e das famílias participantes. A análise comparativa dos programas apontou similitudes e diferenças nas condições socioculturais e organizacionais na aplicação da proposta educativa. Os programas estudados apresentaram os objetivos próximos com abordagens teórico-metodológicas diferenciadas. Foram identificadas condições necessárias para adaptação dos programas de educação parental internacionais em contexto brasileiro, com destaque para os seguintes pontos: a elaboração dos mecanismos de divulgação da proposta para a melhor compreensão e adesão das famílias ao programa; a integração das ações em educação parental às políticas públicas municipais; a garantia do suporte dos profissionais que integram os serviços sociais e o auxílio na logística de implementação do programa. A promoção da participação comunitária das famílias, a abordagem sistêmica da proposta educativa e o uso de metodologias que tenham como base o diálogo e o respeito às diferenças foram ressaltadas como características dos programas de educação parental e mostram-se consistentes com os princípios da Educação Ambiental. Portanto, a proposição de programas de educação parental requer que sejam consideradas as condições socioculturais típicas de cada contexto atreladas à inserção dos projetos em políticas públicas municipais que devem defender o direito que todos os pais, mães e cuidadores têm a este apoio social e educativo.

Palavras-chave: Educação Ambiental; família; educação parental.

ABSTRACT

Taking into account the socioenvironmental problems which are endangering in contemporaneous societies it has become increasingly more relevant to develop and implement educational activities with families in ways to promote affection and caring ties among individuals and between themselves and their environment. Family education focusing care, protection and life preservation values may contribute to the upbringing of environmentally conscious and engaged citizens. Such an assumption is directly linked to the Environmental Education approach and to the enhancement of care into relationships with other human and non-human beings. Intervention methodologies in parenting education entail support and guidance to families aiming the improvement of educational practices, activities and parent-child interactions and parental responsiveness in the family context. These initiatives are still scarce and carried out in rather non systematically ways in Brazil. Accounting for this reality, we conceptualized the project of this dissertation in the Postgraduate program of Environmental Education, in the strand of Informal Environmental Education, embracing the study of methodologies for parenting education and its interfaces with environmental education. The study had the goal of implementing the program “Growing Happily in Family” in Brazil and monitoring the program “Mais Família” (More Family) in Portugal with the aim of investigating, understanding and reflecting about the methodologies which are involved in these parenting education programs. The chosen method for the study was the “Ecological Engagement” (Inserção Ecológica) which leads the researchers to “go deep” into the context under investigation, while undertaking the data collection using naturalist and participant observations, structured questionnaires and interviews. For the analyses, both quantitative and qualitative methods were used and performed through SPSS (Statistical Package for Social Sciences) and the Grounded-theory. The results evidenced the need to consider the following components in the program implementation: the dynamics of program functioning, the characteristics of facilitators who implement the sessions and the team and participants’ satisfaction with the program and its impact for the families and professionals. Between programs, a comparative analysis points out some similarities and differences on the sociocultural and organizational settings, which are embedded in the educational programs. The investigated programs presented goals which are closely related to different theoretical and methodological approaches. A set of approaches were identified regarding how to adapt international programs of parenting education to the Brazilian cultural context, among which we highlight the following elements: the formulation of mechanisms for program dissemination that increase the family understanding about the specificities of these programs and improve the family recruitment levels; the coordination of parenting education programs with social policies at a local level, the guarantee of support from professionals in social services and the logistic resources that enhance the family participation while the program is implemented. The promotion of family participation at a community level, the ecological systemic framework that underpins content and the use of methodologies that foster dialogue and respect for differences were evaluated as important characteristics of parent education programs, and showed to be consistent with the basic principles of Environmental Education. Therefore, the proposals of family social programs need to consider the sociocultural conditions that are singular of each context linked to the insertion of the projects in the local public policies which should defend the rights that all fathers, mothers and caretakers have to get this social and educational support.

Keywords: Environmental Education; family; parenting education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Motivos da indicação e encaminhamento das famílias para o programa de educação parental no Brasil.....	72
FIGURA 2 –	Número de participantes de acordo com o papel familiar no programa realizado no Brasil.....	72
FIGURA 3 –	Configuração das famílias participantes no programa realizado no Brasil.....	73
FIGURA 4 –	Número de participantes responsáveis pela família monoparental no programa realizado no Brasil.....	74
FIGURA 5 –	Número de filhos nas famílias participantes do programa realizado no Brasil.....	74
FIGURA 6 –	Registro fotográfico do curso realizado com a equipe de educadores do programa realizado no Brasil.....	76
FIGURA 7 -	Número de famílias participantes por local no programa realizado no Brasil.....	80
FIGURA 8 -	Número de famílias que aderiram ao programa realizado no Brasil, de acordo com a indicação e o encaminhamento dos serviços de apoio.....	90
FIGURA 9 -	Número de crianças participantes por local dos encontros no programa realizado no Brasil.....	94
FIGURA 10 -	Avaliação dos facilitadores para a realização do programa na ótica das famílias participantes do programa realizado no Brasil.....	101
FIGURA 11 -	Avaliação dos conteúdos do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes.....	102
FIGURA 12 -	Avaliação do grupo de apoio no programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes.....	102
FIGURA 13 -	Avaliação do impacto do programa realizado no Brasil na função parental na ótica das famílias participantes.....	104
FIGURA 14 -	Avaliação do impacto do programa realizado no Brasil na relação familiar e no comportamento dos filhos na ótica das famílias participantes.....	104
FIGURA 15 -	Avaliação da postura e atuação da equipe de educadores na ótica das famílias participantes do programa realizado no Brasil.....	106
FIGURA 16 -	Avaliação da satisfação sobre a participação no programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes.....	107
FIGURA 17 -	Avaliação da satisfação sobre a participação no programa realizado no Brasil na ótica das crianças participantes.....	108
FIGURA 18 -	Avaliação do apoio no programa realizado no Brasil na ótica das crianças.....	109
FIGURA 19 -	Avaliação da eficácia do programa realizado no Brasil na ótica das crianças participantes.....	109
FIGURA 20 -	Número de famílias participantes de acordo com os locais dos encontros no programa realizado em Portugal.....	114
FIGURA 21 -	Número de participantes de acordo com o papel parental na família no programa realizado em Portugal.....	114
FIGURA 22 -	Motivos da indicação e encaminhamento das famílias para o programa de educação parental em Portugal.....	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Alguns exemplos de programas parentais na Espanha.....	47
QUADRO 2 -	Características do especialista e do mediador na formação parental.....	51
QUADRO 3 -	Conjunto de saberes e habilidades necessários aos profissionais de apoio.....	52
QUADRO 4 -	Os módulos e sessões do modelo reduzido do Programa <i>Crescer Felizes em Família</i>	68
QUADRO 5 -	Atividade 2 (Sessão 2 do Módulo 3) do programa abreviado “Crescer felizes em família”.....	84
QUADRO 6 -	Atividade 1 (Sessão 1 do módulo 2) do programa “Crescer felizes em família”.....	85
QUADRO 7 -	Atividade realizada com as crianças do grupo 1 no programa realizado no Brasil...	95
QUADRO 8 -	Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: <i>Facilitadores para a realização do programa</i>	100
QUADRO 9 -	Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: <i>Conteúdos e grupo de apoio no programa</i>	101
QUADRO 10 -	Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: <i>Impacto do programa na função parental</i>	103
QUADRO 11 -	Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: <i>Relação com a equipe de educadores</i>	105
QUADRO 12 -	Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: <i>Importância da realização do programa</i>	106
QUADRO 13 -	Avaliação do programa realizado no Brasil na perspectiva das crianças participantes.....	108
QUADRO 14 -	Sessões do programa <i>Mais Família, Mais Criança</i>	111
QUADRO 15 -	Atividade da sessão 6 do programa “Mais família, mais criança” desenvolvido em Portugal.....	121
QUADRO 16 -	Atividade da sessão 5 do programa “Mais família, mais criança” desenvolvido em Portugal.....	122
QUADRO 17 -	Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: Dinâmica de funcionamento dos programas.....	138
QUADRO 18 -	Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: Os facilitadores para a realização dos programas.....	140
QUADRO 19 -	Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: As famílias participantes.....	144
QUADRO 20 -	Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: Equipe de educadores e o apoio no grupo.....	146
QUADRO 21 -	Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: Satisfação e eficácia na percepção dos participantes.....	147

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. FAMÍLIA E PARENTALIDADE.....	19
2.1. Família: Ambiente simbólico.....	19
2.2. Olhar sistêmico sobre as interações familiares.....	20
2.3. O processo de humanização das relações familiares.....	22
2.4. Discursos tradicionais, modernos e “pós-modernos” sobre a educação nas famílias..	24
2.5. Parentalidade e as expectativas sociais sobre a educação nas famílias.....	28
2.6. As dimensões da parentalidade.....	30
3. APOIO FAMILIAR E EDUCAÇÃO PARENTAL.....	34
3.1. Como as famílias aprendem a função e os papéis parentais?.....	34
3.2. Histórico do atendimento às famílias em situação de risco no Brasil: Regulação <i>versus</i> fortalecimento familiar.....	35
3.3. Educação Parental: Definições e níveis de atuação.....	42
3.4. Programas de educação parental: As experiências no Brasil e em outros países.....	45
3.5. A formação dos educadores para a orientação familiar.....	49
3.6. Avaliação de programas de educação parental.....	53
4. EDUCAÇÃO PARENTAL COMO OBJETO DE ESTUDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	55
4.1. Contribuições da Educação Ambiental para a educação parental.....	55
4.2. A participação como princípio para a educação parental.....	58
5. MÉTODO.....	60
5.1. Procedimentos e estratégias metodológicas.....	60
5.1.1. Observação Naturalista e Participante.....	60
5.1.2. Diário de Campo.....	61
5.1.3. Questionários Estruturados para o programa realizado no Brasil.....	62
5.1.4. Entrevistas para o programa realizado em Portugal.....	63
5.2. Análise dos Dados.....	63
5.2.1. Grounded-Theory ou Teoria Fundamentada nos Dados.....	63
5.2.2. Análise quantitativa dos dados no SPSS.....	64
5.2.3. Critérios para a análise dos dados.....	64
6. OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARENTAL NO BRASIL E EM PORTUGAL.....	66
6.1. Etapa 1 – Realização do programa “Crescer felizes” no município do Rio Grande, Brasil.....	66
6.1.1. O município de Rio Grande e os serviços de apoio familiar.....	69
6.1.2. Participantes.....	70

6.1.3. Equipe de educadores.....	75
6.1.4. Dinâmica de funcionamento do programa.....	78
6.1.5. Facilitadores para a realização do programa.....	89
6.1.6. Satisfação e Eficácia do programa.....	96
6.2. Etapa 2 – Acompanhamento do Programa “Mais família, mais criança” em Guimarães, Portugal.....	110
6.2.1. O município de Guimarães e os serviços de apoio familiar.....	112
6.2.2. Participantes.....	113
6.2.3. Equipe de educadores.....	117
6.2.4. Dinâmica de funcionamento do programa.....	119
6.2.5. Facilitadores para a realização do programa.....	126
6.2.6. Satisfação e Eficácia do programa.....	130
7. AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICABILIDADE DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARENTAL EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	138
8. SUGESTÕES PARA A ELABORAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARENTAL.....	150
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXOS.....	175

1. INTRODUÇÃO

Diante dos desafios contemporâneos e das problemáticas socioambientais que assolam a sociedade torna-se cada vez mais relevante a formulação e realização de ações educativas direcionadas para o fortalecimento das famílias no cuidado e educação de crianças e adolescentes. A educação nas famílias com foco no cuidado, na proteção e nos valores de preservação da vida pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o ambiente. Diante destas considerações e questões levantadas, justifica-se a construção de alternativas e propostas de educação familiar na perspectiva da Educação Ambiental não formal, e que tenham como foco atender, ouvir e orientar grupos familiares através de processos interativos e dialógicos.

O comprometimento com a temática e a construção de uma proposta de educação familiar surgiu na minha trajetória acadêmica a partir de experiências no contato direto com famílias em situação de pobreza dos diferentes bairros do município de Rio Grande/ RS. Eram visíveis as marcas das condições de vida precária pela falta de políticas públicas eficientes que atendessem as reais necessidades dessas populações. Ao ouvir e buscar compreender modos de vida familiar, investigar processos de enfrentamento das adversidades, os sistemas de crenças e as dinâmicas de organização de famílias em situação de pobreza (YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2005; GARCIA & YUNES, 2006; YUNES, GARCIA & ALBUQUERQUE, 2007), podia-se perceber elementos que enfocavam a busca da saúde integral da família. Esta ótica se diferenciava de outros estudos que apontavam apenas para os fatores de risco ligados às vidas de grupos sociais em situação de pobreza. Focar a saúde e os processos de resiliência nesses grupos é consoante com o atual movimento da Psicologia Positiva (SHELDON & KING, 2001) que busca desfocar sintomas e psicopatologias, para estudar virtudes e potencialidades dos seres humanos.

Na minha dissertação de mestrado “Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência” (GARCIA, 2007) foi possível identificar os significados da educação no ambiente familiar e compreender as múltiplas variáveis presentes nas interações entre pais e filhos, como: o ensino para o convívio social; o cuidado expresso para proteção e prevenção de enfermidades, acidentes ou perigos eminentes; o ensino

informal e a preparação para o trabalho e a constituição de papéis femininos e masculinos nas tarefas domésticas e na própria atividade pesqueira. A análise realizada demonstrou que tais variáveis se constituem em processos proximais (BRONFENBRENNER, 1979/ 1996) nas situações em que os membros familiares estão engajados em atividades, interações e relações interpessoais constantes e progressivamente mais complexas e que envolvem reciprocidade e afetividade em período estável de tempo (GARCIA, 2007). Nestas situações a educação nas famílias investigadas influencia e contribui para o desenvolvimento de crianças e adultos pertencentes a estes grupos familiares.

A partir destes resultados aponte algumas considerações e sugestões para a Educação Ambiental *com* famílias, ou seja, a formulação e a realização de programas de atenção e de educação psicoeducacional de famílias que tenham como paradigma os princípios da Educação Ambiental. Dentre as considerações/sugestões:

“Realizar encontros sistemáticos com pais ou responsáveis pelo cuidado infantil no ambiente familiar (como avós, irmãos mais velhos, tios, etc.) para que estes possam ter um espaço de reflexão sobre as suas práticas educativas com crianças e adolescentes. Nestes encontros, as famílias teriam um tempo/espaço dedicado a contar suas experiências no cuidado/educação e pensar sobre novas possibilidades de educação para o desenvolvimento infantil. Para que estes encontros possam contribuir para repensar e não apenas reproduzir os exemplos de práticas educativas, sugere-se a participação de um profissional especializado na área da educação familiar como mediador das interações” (GARCIA, 2007, p.74).

Diante destas considerações e questões levantadas na minha dissertação de mestrado, juntamente com o convite de integrantes da área da Saúde do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)¹ e o Programa Saúde da Família (PSF), em novembro de 2006, surgiu a proposta de Educação Familiar² “Encontros Dialógicos com Famílias”. O atendimento diário às famílias que vivem em um bairro de baixa renda próximo à universidade possibilitou que os profissionais envolvidos percebessem a necessidade de um espaço para conversas e esclarecimentos de dúvidas sobre cuidados e a educação de crianças e adolescentes. Esta proposta de Educação Familiar integrou uma das diversas ações realizadas pelo Programa de Atenção à Juventude e seus Familiares³, realizado em parceria dos centros de ensino, pesquisa e extensão vinculados à FURG: CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), CEP-Rua (Centro de estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua) e NEAF (Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias). Através desta colaboração de núcleos, o referido Programa buscou desenvolver projetos educativos,

¹ Neste centro funciona escola, posto de saúde, ações culturais e projetos de geração alternativa de renda. Localiza-se no campus universitário e próximo a bairros periféricos no município de Rio Grande.

² Expressão utilizada para referir os programas de atendimento e apoio educacional aos grupos familiares.

³ Este programa é financiado pelo Programa de Extensão Universitária – PROEXT/ MEC/ Sesu.

culturais e profissionalizantes que promovessem atenção integral e orientação psicológica, social e educacional às crianças, adolescentes e seus familiares.

Os encontros reflexivos e dialógicos com pais ou responsáveis pelo cuidado infantil no ambiente familiar (avós, irmãos mais velhos, tios, etc.) foram realizados no período de treze meses em um dos bairros de baixa renda do entorno da universidade. Os pesquisadores começaram a inserção participando de atividades na comunidade: reuniões na igreja, na associação de cada bairro, encontros de planejamento familiar (atividade coordenada pelos profissionais do Programa Saúde da Família) e visitas a domicílios que foram realizadas para se conhecer e compreender a realidade vivida pela população do bairro, além de explicar a proposta educativa através de convites feitos casa a casa.

Logo após estas visitas, foram iniciados encontros quinzenais sistemáticos com os interessados, sob a coordenação de duas profissionais e uma acadêmica que realizava as anotações no diário de campo. Nos encontros, os representantes dos grupos familiares ficavam em um círculo, o que contribuía para a visualização e diálogo entre os participantes. Nestes círculos eram propostas conversas sobre temas definidos no encontro anterior. Estas conversas eram estimuladas inicialmente por uma história ou fato (verídico ou fictício) contado pelos coordenadores/ mediadores dos encontros dialógicos. A partir disso, eram propostas questões para discussão, que incentivavam os relatos de experiências e a reflexão crítica do tema pelos participantes. Foram conduzidas conversas sobre diferentes temas escolhidos pelos participantes, mas manteve-se o foco nos relatos e discussões acerca das práticas educativas em família e as situações cotidianas que influenciavam no cuidado/ educação.

Ao longo dos encontros, outras estratégias de atenção às famílias foram emergindo pelas circunstâncias apresentadas. Uma delas foi a realização de encontros com grupos menores nas residências de uma das famílias que estava enfrentando situações consideradas de alto risco e difíceis de serem relatadas diante de um grupo maior de pessoas. Por exemplo, em um desses casos a mulher/ mãe não conseguia sair de casa em função de uma forte depressão ocasionada pelas dificuldades de lidar com o filho adolescente, que estava utilizando drogas e cometendo pequenos furtos. Diante dessa problemática, foi espontaneamente formado um grupo de atenção e diálogo com a nossa participação, juntamente com a agente comunitária e mais três vizinhas próximas. Encontros foram realizados na casa desta mulher/mãe em situação expressa de grande dificuldade. As vizinhas desempenharam papel fundamental na recuperação dessa mulher, inclusive ajudando-a nos afazeres do dia-a-dia, levando-a ao médico, cuidando de tarefas básicas. Observou-se que a

formação do grupo, as reflexões que surgiram e a situação explícita de apoio contribuiu para o fortalecimento desta mulher/mãe para o enfrentamento das adversidades na educação do filho. Tal metodologia de atenção possibilitou a melhora dos vínculos desta família com os vizinhos e com a nossa equipe. Aos poucos, este pequeno grupo pode voltar a se reinserir no grupo maior dos encontros dialógicos com outras famílias da comunidade.

A partir desta experiência, surgiram outras indicações de famílias que primeiramente pediam para serem atendidas na sua residência ou em um ambiente mais restrito onde poderiam contar sua história de vida até conseguir construir vínculos e segurança para exporem suas experiências em um grupo maior. A busca por sigilo e atendimento individual chamou a atenção da equipe, que formulou outra estratégia de educação familiar no ano de 2008: os “Plantões de Atendimento Psicoeducacional”.

Os plantões de atendimento psicoeducacional foram construídos em parceria com os Conselhos Tutelares e visavam diagnosticar e compreender as particularidades, necessidades e prioridades do fenômeno da parentalidade nos contextos de risco, bem como possibilitar as interações entre os acadêmicos e os grupos atendidos. Com a proposta de envolver segmentos da rede de apoio social, os encaminhamentos das famílias em situação de risco foram realizados pelos três Conselhos Tutelares e dez Escolas Públicas da cidade de Rio Grande, RS. Cada Conselho Tutelar ficou responsável por indicar oito famílias e cada escola cinco famílias. Os encontros com os grupos familiares foram realizados em quatro locais de diferentes áreas de abrangência do município, sendo destes três escolas públicas e um espaço público de responsabilidade do governo municipal. Foram realizados atendimentos individuais em espaços reservados, sendo possível ouvir as histórias de vida das famílias e realizar um diagnóstico sobre as configurações familiares, os conflitos e as necessidades dos grupos atendidos. A maioria das famílias que aderiram ao projeto relatou conflitos na relação entre pais e filhos e dificuldades no cuidado e educação de crianças e adolescentes, principalmente em relação aos limites na infância e drogadição na fase da adolescência. Através desta experiência ficou evidente a necessidade de parcerias que efetivamente atuassem como rede de apoio social que assegurasse a educação parental e o fortalecimento dos grupos para a resolução dos conflitos familiares.

Diante das experiências e estratégias de educação familiar vivenciadas por nosso grupo de pesquisa e extensão, surgiu o interesse em realizar um programa de *educação parental*. As estratégias educativas realizadas ao longo do meu percurso acadêmico foram informais e emergiam de acordo com as necessidades dos grupos atendidos. Parecia importante focar a educação de processos de resiliência parental e, por isto, decidiu-se

utilizar como estratégia um programa reconhecido em outro contexto cultural distinto e que apresenta como pressuposto o fortalecimento e preservação dos vínculos familiares. O programa *Crescer Felizes em Família: Apoio Educativo para o Desenvolvimento Infantil* (RODRIGO, MÁIQUEZ, BYRNE, RODRÍGUEZ, RODRÍGUEZ & PÉREZ, 2008) vem sendo desenvolvido na Espanha e possui estratégias específicas que possibilitam compreender as interações, discursos e dinâmicas do processo educativo familiar e destes com a rede de apoio e seus profissionais. Além disso, com a possibilidade de realizar um estágio na Universidade do Minho, em Portugal, país este que também tem apresentado ações significativas e políticas direcionadas ao atendimento educativo das famílias, acompanhei o desenvolvimento de um programa de educação parental no contexto português. Foram realizadas observações do programa “Mais Família, Mais Criança” desenvolvido no município de Guimarães, no norte de Portugal, por profissionais da rede de apoio social. Este programa apresenta objetivos comuns ao programa aplicado no Brasil, o que facilita e proporciona um parâmetro para reflexão sobre as condições de aplicabilidade das estratégias educativas.

Portanto, este estudo teve como objetivos aplicar o programa abreviado “Crescer Felizes” no Brasil e acompanhar o programa “Mais Família” em Portugal, para investigar, compreender e refletir sobre as estratégias que constituem os processos envolvidos na aplicação de programas de Educação Parental. Ademais, foram avaliados os seguintes elementos: a dinâmica de funcionamento dos programas (conteúdos, metodologia, os motivos de encaminhamento, o perfil e a participação das famílias); os facilitadores para a realização dos programas (o suporte da rede de apoio social, a postura e atuação da equipe de educadores, a organização dos encontros); e a satisfação e o impacto do programa na perspectiva da equipe de educadores e das famílias participantes. Cabe ressaltar que estes critérios surgiram a partir das experiências anteriores de realização dos programas supracitados, tendo em vista os elementos que se mostraram necessários para a implementação das propostas. A presente pesquisa delineou outros fatores ecológico-sistêmicos que podem influenciar no desenvolvimento de programas de educação parental.

A presente tese de doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha da Educação Ambiental não formal, tendo como temática o estudo das estratégias de educação parental e suas interfaces com a educação ambiental. Este estudo parte das seguintes questões de pesquisa: É possível replicar um programa de Educação Parental realizado em outra cultura no contexto brasileiro? Como se realiza um programa de educação familiar e parental em outra cultura? Quais as condições socioculturais

e organizacionais necessárias para a realização de programas nesta temática? Quais as contribuições dos pressupostos da Educação Ambiental para a formulação e aplicação de ações em educação parental? A avaliação das estratégias neste trabalho se justifica devido a escassez de políticas públicas brasileiras com o foco na educação parental. Cabe ressaltar, a importância da formação de educadores que possam atuar com famílias em espaços comunitários e que estas questões sejam inseridas na pauta de discussões governamentais.

Em resumo, foi realizado um estudo que agregue e associe pesquisa e intervenção para oferecer reais condições para profissionais e famílias refletirem e construirmos ações educativas dialógicas e emancipatórias, de enfrentamento à violência e à negligência intrafamiliar, e focada na resiliência parental e familiar. Uma das metas deste trabalho é também apontar as contribuições da perspectiva da Educação Ambiental para a formulação e/ou potencialização de programas educativos familiares e comunitários.

2. FAMÍLIA E PARENTALIDADE

2.1. Família: Ambiente simbólico

Ao longo dos anos, vários estudos foram realizados com intuito de compreender as relações, as dinâmicas, as configurações familiares e suas influências para o desenvolvimento de crianças, adolescentes, adultos e idosos. A partir destas discussões muitos significados foram sendo produzidos, constituindo histórias e identidades culturais sobre ser e estar em família. Os significados atribuídos evidenciam muitas polêmicas e divergências, em meio às discussões sobre a importância das relações familiares e a desagregação ou enfraquecimento das mesmas. Diante disso, percebe-se a inexistência de um conceito único no campo científico ou cultural e de uma estrutura concreta que defina família, pois este é um ambiente simbólico construído por representações sociais e relações e vinculações humanas. Como afirma Nitschke (1999): “Falar em família é mergulhar em águas diferentes e variados significados para as pessoas, dependendo do local onde vivem, de sua cultura e, também, de sua orientação religiosa e filosófica, entre outros aspectos” (p.41).

Sarti (2004) também aborda a temática família como uma realidade simbólica, que ordena e organiza formas de pensar e viver. A família convive e se constitui como um ambiente condicionado por elementos físicos, biológicos, econômicos, sociais, simbólicos e culturais. Indubitavelmente, o *meio ambiente* familiar contribui para o processo educativo e formativo dos seus integrantes (GARCIA, 2007). Por “meio ambiente” entende-se que “é o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído” (REIGOTA, 1994, p.14). Sendo assim, a família se constitui em um ambiente percebido, construído simbolicamente pelas diferentes culturas, apresentando representações socioculturais diversas.

Ecologia é uma palavra de origem grega: *oikos*, que significa casa, lugar onde se vive. A família é um *oikos*, não de forma concreta, mas simbólica. Diante da diversidade de formas de ser e estar em família, Almeida (1987) apresenta contribuições para compreender este

ambiente como uma representação social que os diversos grupos e sociedades fazem das relações de aliança e de consangüinidade, se referindo à família como uma realidade simbólica, que expressa valores e significados que transcendem as fronteiras do grupo e torna-se uma mentalidade, uma maneira de se situar e dar sentido a vida.

2.2. Olhar sistêmico sobre as interações familiares

O princípio I que consta no inciso I do Plano Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) apresenta o enfoque *humanista, holístico, democrático e participativo* que podem embasar o processo educativo na perspectiva ambiental seja através de práticas formais ou não-formais. Este princípio colabora para a compreensão e potencialidades da educação no ambiente familiar.

O princípio holístico e sistêmico na perspectiva da Educação Ambiental traz o enfoque para o conjunto de elementos humanos e não-humanos na sua mútua relação, em que o todo é muito mais do que a soma das partes (VELASCO, 2006, 2007). Tais considerações, em conjunto com a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, apresentam contribuições significativas para as discussões sobre o ambiente familiar em Educação Ambiental, pois possibilitam a formação de um olhar holístico e sistêmico (relações complexas e intrínsecas entre o ser e o mundo, entre o local e o global) sobre as situações e interações humanas no mundo.

Na *Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano*, proposta por Bronfenbrenner e Morris (1998), Bronfenbrenner e Evans (2000), o desenvolvimento humano resulta de *processos* de interação recíproca entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999, 2005; NARVAZ & KOLLER, 2004). O ambiente é composto por contextos ecológicos, desde os mais proximais até os mais distais, situados no espaço e tempo social e historicamente determinados. Nesse sentido, o modelo explicativo do desenvolvimento humano deve ser composto e compreendido na ótica de quatro dimensões inter-relacionadas: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

O *Processo* traz a ênfase para os processos proximais entendidos enquanto formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente e que ao longo do tempo se operam de formas progressivamente mais complexas. Estes processos tanto podem ser conduzidos por relações interpessoais, bem como pela interação da pessoa em desenvolvimento com objetos e

símbolos, sem a presença de outras pessoas. Os processos proximais são caracterizados por cinco aspectos:

“1) para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo; 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo; 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999; NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 54).

Estes cinco aspectos podem se constituir como direcionamento de análises dos processos educativos nas famílias. Ou seja, a educação nas famílias deve pautar-se por processos proximais que possibilitem o desenvolvimento do grupo familiar e de seus membros.

A *Pessoa*, segundo o modelo bioecológico de desenvolvimento, é constituída tanto por características determinadas biopsicologicamente quanto por características que foram construídas na interação com o ambiente. Nesse sentido, o desenvolvimento humano depende de mudanças e estabilidades destas características bio-psico-ambientais da pessoa. Estas características são produtoras e produtos do desenvolvimento. A família constitui-se pela interação de um grupo de pessoas, em que cada membro deste grupo com suas singularidades pode contribuir (ou não) para o desenvolvimento familiar. Do mesmo modo que cada pessoa possui características específicas, a família apresenta-se como uma pequena sociedade com características próprias e mecanismos, processos e modos de vida particulares construídos na interação com outros contextos ecológicos de desenvolvimento (GARBARINO & ABRAMOWITZ, 1992).

A terceira dimensão do desenvolvimento humano é o *contexto* que compreende quatro níveis ambientais, denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema é representado por contextos em que ocorrem interações face-a-face pela pessoa em desenvolvimento; o mesossistema a inter-relação entre os microssistemas; o exossistema um contexto ecológico que envolve ambientes não freqüentados ativamente pela pessoa ou grupo, mas que também desempenham influências indiretas ao desenvolvimento humano; e, finalmente, o macrosistema que é composto pelo conjunto de ideologias, valores, crenças, religiões, formas de governo, políticas públicas, culturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

A família enquanto microssistema está inter-relacionada com os diferentes contextos ecológicos de influência. A educação presente no contexto familiar pode ser influenciada por

fatores que atuam indiretamente sobre as relações interpessoais dos seus membros, como, por exemplo, quando o pai tem que cumprir horas extras na empresa em que trabalha, chega tarde e não tem tempo de brincar com seu filho. Neste caso, a criança não tem acesso ao ambiente de trabalho do pai, mas seu desenvolvimento pode ser influenciado por este contexto exossistêmico.

O *tempo* apresenta-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Tanto as alterações e mudanças no curso de vida, as transições biológicas e sociais relacionadas a aspectos culturalmente estabelecidos, bem como da ocorrência de eventos históricos influenciam a dinâmica dos processos entre pessoa e ambiente. O estudo de diferentes gerações do grupo familiar permite compreender as linearidades e transições da transmissão cultural ao longo do tempo do ciclo de vida de famílias, bem como as tentativas de estabilização e mobilização destes grupos diante dos acontecimentos sócio-históricos.

2.3. O processo de humanização das relações familiares

O princípio humanista sugere o enfoque para as discussões da Educação Ambiental que apontam a preocupação com o *processo de humanização* das relações entre os seres humanos e destes com o mundo em que se inserem. A *humanização* pode ser entendida como um processo em que os homens e mulheres enquanto seres inacabados aprendem, ao longo de toda a vida, a *ser mais* (FREIRE, 1987) o que possibilita reflexão-ação voltada para o respeito e a valorização da vida na relação com os outros e com os contextos que os cercam. Isso significa contrapor a alienação nas relações humanas, negando a visão utilitária do ser humano enquanto um “instrumento” para *ter* algo ou “escada” para chegar a algum lugar.

Outro exemplo que posso apontar é no meu estudo de mestrado (GARCIA, 2007), em que foram detectadas relações entre pais e filhos mediadas por punições e autoritarismo em busca da obediência das crianças e adolescentes. Homens e mulheres da segunda geração das famílias entrevistadas relataram situações conflituosas e violentas vivenciadas na infância em que eram agredidos física e psicologicamente por seus pais: “*Eu mesmo cansei de tanto apanhar dele. Ficava na rua com uma lona por cima, pra não entrar dentro de casa. Se eu entrasse dentro de casa, eu apanhava. Ele (pai) dava que chegava a sair sangue das perna. Eu apanhei um bocado. Depois de apanha, se pegasse nojo dos pais, não podia nem olhar pro pai*” (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). “*Se a mãe chamasse era um grito só, se desse dois o pau entrava. Se ela repetisse já sabia que ia levar quando chegasse.*”

A mãe chamava eu ficava... Já sabia que ia apanhar né?!" (Elizabeth/ segunda geração/ família da zona rural). São situações que demonstram que muitas vezes a família educa de forma "desumanizante" e que o princípio humanista da EA pode colaborar para conscientizar e reverter esta posição dos grupos familiares.

A humanização das relações familiares é uma construção cultural e subjetiva, por isso presenciamos situações discrepantes, que vão desde ações extremamente protetivas, como uma mãe que, mesmo sem saber nadar, se atira no lago para salvar o filho, até atitudes criminosas como uma mãe que vende a filha e explora sexualmente ou o pai que é acusado de atirar a criança do sexto andar depois de estrangular. São situações cotidianas que nos desafiam a pensar sobre as complexidades que as envolvem.

O cuidado no exercício da parentalidade não deve ser pensado apenas como uma obrigação moral dos pais, mas principalmente como uma atitude existencial que constitui o ser humano na relação com o outro significativo. "Sem cuidado, ele deixa de ser humano" (BOFF, 1999). Não cuidar dos filhos ou negligenciar a ocupação, preocupação e responsabilização parental é algo desumano e inaceitável na nossa sociedade. Por isso, não depende apenas da ordem moral, da convivência social ou da legislação vigente. O cuidado no ambiente familiar depende prioritariamente da humanização das relações entre pais e filhos e do cuidado que se expressa nas relações sociais em geral

No ambiente familiar e nas relações destes grupos com os serviços de apoio social não podem existir relações alienadoras, mas sim humanizadoras. Em estudo realizado por Yunes, Garcia & Albuquerque (2005, 2007) junto a agentes sociais que atuam diretamente com famílias identificou-se crenças pessimistas destes profissionais sobre a educação existente no contexto familiar. Assim, a situação de pobreza das famílias associada à negação e reconhecimento dos valores e sistema moral e educacional de cada grupo, faz com que os profissionais desconsiderem as competências das mesmas. Tais idéias fazem com que, muitas vezes, as relações e o atendimento dos trabalhadores sociais sejam pautados por uma postura opressora, em que pretende-se impor um modelo de ser e agir como família, sem considerar as especificidades e escolhas destes grupos familiares.

A família enquanto um importante contexto de educação e desenvolvimento humano propicia interações significativas entre as pessoas e destas com os outros contextos ecológicos (BRONFENBRENNER, 1979/ 1996; RODRIGO & PALACIOS, 1998). O ambiente familiar foi "inventado" pela humanidade para suprir as suas necessidades de produzir vínculos afetivos. A educação familiar na perspectiva da educação ambiental deve estar direcionada para o cuidado da família, tendo em vista que este é um ambiente de cuidado, educação e

desenvolvimento humano. Nesse sentido, cuidar/ educar a família é contribuir para o processo de humanização das relações familiares, ou seja, possibilitar que estes grupos possam refletir sobre suas práticas, aumentar o repertório de possibilidades de superação das adversidades e promover o cuidado dos ambientes de vida.

Portanto, as famílias podem contribuir para pensar as relações dos seus membros com o mundo em que estão inseridos, mas para isso mostra-se relevante a relação e participação destes grupos em outros contextos educativos, como escolas, associações de bairro, sindicatos, clubes e entidades. Estas relações contribuem para a conscientização e a formação de uma visão holística do ambiente em que estão inseridos. Os programas sociais podem possibilitar a reflexão crítica dos grupos familiares sobre os contextos ecológicos de influência e que em todos os níveis sociais a educação deve estar direcionada para que as pessoas, grupos e comunidades compreendam e participem da busca por uma melhor qualidade de vida no contexto em estão inseridos.

Neste estudo, entende-se a existência de uma diversidade de modos de pensar, ser e estar em família, e, por isso, não se pretende gerar conceitos ou definições estanques, mas refletir sobre algumas representações históricas e culturais sobre família no que tange à educação e produções culturais da infância e da adolescência nestes ambientes.

2.4. Discursos tradicionais, modernos e “pós-modernos” sobre a educação nas famílias

Na atualidade, há um consentimento de toda a sociedade sobre a relevância da tarefa educativa atribuída às famílias. Mas, nem sempre foi assim. A educação *nas* famílias sofreu alterações significativas ao longo da história, principalmente no que se refere às expectativas sociais sobre os papéis exercidos pelos membros do grupo familiar e concepções de infância e de cuidado.

Até aproximadamente o século XVI, a educação dos filhos não gerava muitas preocupações nas famílias. A criação das crianças pequenas, muitas vezes, era encargo dos criados e amas-de-leite. Tão logo adquiriam um desembaraço físico, eram logo misturadas aos adultos e partilhavam de seus trabalhos e jogos (ARIÈS, 1981; SILVA, 1998). De acordo com Biasoli-Alves & Sigolo (1992), durante séculos a educação se dava pela simples convivência das crianças com os adultos, em que estas eram afastadas de seus pais e inseridas nas tarefas dos adultos para que assim, aprendessem ajudando-os.

A partir do século XVI, com o aparecimento do sentimento de infância e de família, e com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e o surgimento das primeiras escolas, aumentaram as preocupações dos familiares e a expectativa social com relação à educação e o cuidado das crianças (ARIÈS, 1981; BIASOLI-ALVES & SIGOLO, 1992; MACEDO, 1994; RIBEIRO & RIBEIRO, 2003). O costume de vida e organização social da Modernidade emergiu na Europa e foi disseminado pelo mundo, influenciando e modificando-se com as especificidades culturais de cada país. Segundo Eisenstadt (2001), a modernização das relações sociais apresenta um caráter híbrido e contraditório, favorecendo o surgimento de “modernidades múltiplas” não estáticas.

Almeida (1987) aponta que a chegada do modelo ou “idéia” de família nuclear no Brasil se propagou no século XIX, tal como chegaram outras idéias, como o liberalismo e o iluminismo, os progressos tecnológicos da Revolução Industrial, o Capitalismo, o marco civilizatório e a universalização da escolarização. No entanto, este modelo chega e encontra uma realidade totalmente diferente daquela em que este havia sido gerado. Apesar das especificidades que caracterizam a chegada do modelo de família nuclear tradicional no Brasil e as diferenciam do contexto social europeu existente na época, este modelo trouxe parâmetros sobre o grupo familiar e suas funções na sociedade.

Algumas alterações na educação das crianças surgem a partir das mudanças no modelo e concepções de ser família e ser criança. Novos padrões de relações no ambiente familiar são criados em consequência do modelo de família nuclear tradicional burguesa, novas formas de amor e autoridade se evidenciam na criação dos filhos – aleitamento materno, atenção constante, alimentação regular, limpeza meticulosa e intenso carinho (ARIÈS, 1981). Os papéis dos integrantes do grupo familiar são definidos a partir desta configuração nuclear: o pai provedor do sustento da família, a mãe responsável pelo cuidado da casa e dos filhos e os (poucos) filhos obedientes e estudiosos.

“Ressignificaram-se, nesse momento, as relações emocionais dos pais com os filhos. O amor maternal foi considerado natural nas mulheres, incentivadas a criar com os filhos um vínculo tão profundo de modo que a vida interior da criança fosse trabalhada para a perfeição moral. Ela deveria ser uma mãe perfeita, para que os filhos também o fossem” (SILVA, 1998, p.57).

Paralelamente aos pressupostos modernos sobre a constituição e dinâmica familiar emergiu a concepção moderna de infância. Através da globalização mundial destes modelos, buscou-se definir, normatizar, homogeneizar e controlar as crianças no estabelecimento de padrões de cuidado e das atividades infantis. Sarmiento (2004) explica que “normatização” da infância compreende um conjunto prescritivo de saberes sobre a criança que é parte integrante

do seu processo de institucionalização na primeira modernidade e a partir do qual se convencionaram os padrões de normalidade/ anormalidade. Com isso, os adultos poderiam realizar uma “administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2004), estabelecendo um conjunto de normas, atitudes e prescrições que negam determinadas ações, capacidades ou poderes à criança. As crianças modernas apresentam um caráter “não-social” ou “pré-social” (BUCKINGHAM, 2002), que as exclui da sociedade dos adultos e as submetem às decisões e regulações destes.

Os papéis parentais também são definidos a partir destes padrões modernos de cuidado da infância. Como aponta Marchi (2007), inerente à construção do modelo moderno de família, evidenciou-se a construção da imagem ideal da ‘mãe moderna’ que não se resume à da ‘boa mãe’ (embora a contenha) mas exige o desempenho do papel da ‘mãe educadora’. Nesse sentido, pais e mães tornaram-se os principais responsáveis pelos “estímulos e prestação de cuidados” da criança e pela “harmonia” da família. Assim, criou-se um modelo moderno “ideal” de criança e família.

Apesar das diversas mudanças ocorridas ao longo dos séculos nos contextos sócio-culturais, este modelo idealizado de família e de educação das crianças ainda hoje persiste nas mentalidades dos grupos sociais. A *família pensada* como modelo ideal a ser seguido, muitas vezes, diverge da *família vivida* e condicionada pelas situações e experiências do cotidiano familiar e social (SZYMANSKI, 1995, 1998, 2000, 2004).

Alguns autores da Sociologia apontam que nas últimas décadas iniciou-se uma transição da condição moderna para a pós-modernidade ou “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001), percebido como um tempo de fluidez que questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. Os autores apontam que as mudanças ocorridas não significam a passagem de um tempo a outro, mas apenas uma “modernidade diferente” (BAUMAN, 2001) ou “conseqüências da modernidade” (GIDDENS, 1991) ou uma nova forma denominada “sociedade de risco” (BECK, 2001). Comumente, todos estes autores apontam “rupturas sociais” ou sintomas de transformação em curso nas sociedades modernas, como a flexibilização da produção e da participação no mundo do trabalho; declínio das instituições e do Estado – Nação, e com isso o aumento do individualismo; descrença no poder da razão e da ciência; novas formas de entender o tempo e o espaço; ritmo extremo e alcance global; sentimentos generalizados de incerteza, insegurança e risco; expansão e fragmentação das redes de conhecimento (MARCHI, 2007). Existem polêmicas e divergências em torno destes sintomas ou rupturas sociais, mas são questões que não podem ser negadas ou omitidas nas

discussões sobre a organização social, pois afetam as vidas das famílias.

Diante das condições e rupturas pós-modernas, como pode ser caracterizada a família contemporânea? Segundo De Antoni, Baroni & Koller (2007), o conceito de família na atualidade se diferencia do conceito tradicional que é voltado apenas para a presença dos laços consanguíneos e hereditários. A família contemporânea está relacionada muito mais ao sentimento de pertencimento e aos laços afetivos que predominam nas relações intrafamiliares. Nesse sentido, aponta que os filhos passam a ser o elo principal nas relações familiares, pois representam um vínculo que “não pode” ser rompido. A família contemporânea vivencia um conflito entre, de um lado, a afirmação da individualidade e, de outro, o respeito às obrigações e às responsabilidades próprias dos vínculos familiares (SARTI, 2004).

“O Estado estima que os homens e as mulheres podem fazer o que quiserem enquanto cônjuges, mas não enquanto pais. A autonomização deve afetar o menos possível as relações pedagógicas. (...) Pouco importa sua história matrimonial, o homem e a mulher devem ficar unidos enquanto pais” (SINGLY, 2007, p.80).

Segundo Peixoto (2007), alguns elementos culturais da contemporaneidade serviram como mobilizadores das mudanças no interior da família, como: a inserção da mulher no mercado de trabalho, o controle da fecundidade por meio da contracepção, aumento no número de divórcios, uniões livres e recomposições familiares, uniões tardias. Alguns destes elementos se contrapõem às idéias disseminadas na modernidade e constroem um novo olhar sobre a família da atualidade. Diante disso, alguns autores apontam a existência de um sentimento de crise em relação à família, evidenciando-a muitas vezes como “desestruturada” ou “libertária” – aqui evidenciada pela sua “crise da autoridade” na educação das crianças (RENAUT, 2005), e às crianças, através do “desaparecimento da infância” (POSTMAN, 1999; NARODOWSKI, 1999) ou da concepção da “criança-problema” (SIROTA, 2006). Exemplo disto, na década de setenta, com o movimento no processo de aprovação da lei do divórcio, “havia correntes que chegaram a prognosticar o fim da família” (WAGNER & LEVANDOWSKI, 2008, p.89). Este sentimento se mostra evidenciado nos discursos dos grupos sociais que de certa forma demonstram um saudosismo das relações familiares e da infância “de outros tempos”.

Contrária a esta idéia de crise ou desaparecimento da família e da infância, neste estudo proponho uma visão crítica e reflexiva sobre a *família vivida* (SZYMANSKY, 1998) e as diferentes infâncias. As famílias apresentam diversas estruturas, configurações e modos de convívio que variam de acordo com as condições sociais, culturais e identitárias

(SZYMANSKI, 1996; BENINCÁ, 1997; YUNES, 2001a; GARCIA & YUNES, 2006). As crianças são atores sociais que vivenciam infâncias diretamente relacionadas com os lugares, as classes sociais, as gerações, os papéis exercidos, os modos de comunicação, dentre outros fatores (SARMENTO, 2004; SINGLY, 2004; PROUT, 2005; SOLON, 2006; MARCHI, 2007; MÜLLER, 2007). Sendo assim, não existe um modelo ideal de ser família, de ser mãe/madrasta, de ser pai/ padrasto, avós, de ser criança. Existe sim uma multiplicidade de organizações e modos de ser e estar em família e em sociedade. Nesse sentido, o que está em crise não é a família e a infância, mas sim as concepções modernas que definem estes construtos.

2.5. Parentalidade e as expectativas sociais sobre a educação nas famílias

A educação nas famílias é percebida, no senso comum, como algo natural e como uma habilidade inata das pessoas, geralmente determinada como tarefa feminina (GOMES, 1994; SZYMANSKI, 1996; SILVA, 1998). No entanto, a educação familiar se constitui em processo social, histórico e cultural, presente no cotidiano de vivências e na transmissão geracional de saberes, valores, hábitos, normas e padrões de convivência (BENINCÁ, 1997; BENINCÁ & GOMES, 1998; SIMIONATO-TOZO & BIASOLI-ALVES, 1998).

Na atualidade, há uma expectativa social e uma incorporação/ identificação, na maioria das vezes, pelos membros da família sobre os papéis que exercem e sobre os principais valores e atitudes que podem ser perpetuados dentro deste ambiente (como o amor, o afeto, o cuidado, etc.). Segundo Bronfenbrenner, “o papel é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (1996, p.68). Assim, tornar-se pai/ mãe, avó/ avô, filho/ filha, irmão/ irmã gera uma série de expectativas sobre como exercer tais papéis. De acordo com Bornholdt & Wagner (2005):

“A integração da criança na família envolve o ensino de habilidades sociais e a transmissão de normas culturais. Este é um processo que, gradualmente, leva os progenitores a olharem para si e a partir de suas vivências anteriores, buscarem modelos (ou antimodelos) em como exercer a parentalidade. Esse olhar pode representar a espera de que o filho tenha oportunidades, no mínimo iguais, ou, em algumas ocasiões, exatamente opostas às suas vivências em épocas anteriores. Neste sentido, esse é um momento que a evolução da vida favorece um encontro com o passado” (p.83).

O papel dos pais na educação das crianças e adolescentes pode ser representado pelo conceito de *parentalidade*. Este é um conceito recente, que deriva do verbo Latino "parere" -

"para produzir, desenvolver ou educar", amplamente utilizado em países de língua inglesa através do construto "parenting". No Brasil e em outros países latinos, o uso deste conceito ainda é pouco conhecido e está restrito ao meio acadêmico, embora haja evidências de que o uso pode estar se alargando para outros setores da sociedade. Um certo número de autores, como Bronfenbrenner (1979), Belsky (1984) e Furstenberg (1985), têm procurado identificar os elementos teóricos da parentalidade. Com base, nestes estudos a parentalidade pode ser definida como atividades, processos e interações intencionais destinadas a assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento das crianças no ambiente familiar (HOGHUGHI, 2004).

Embora o conceito de parentalidade ou "parenting" esteja sendo mais utilizado como referência para os estudos sobre as interações entre pais, ou outros cuidadores adultos com as crianças, este pode estar numa relação inversa de cuidado, por exemplo, filhos adultos que cuidam dos pais idosos. Ou, ainda, não é exclusividade destes sujeitos, pois, dependendo da situação, pode ser praticada por enfermeiros, professores e outros prestadores de cuidados, para não apenas crianças, mas também outras pessoas que possam necessitar de cuidados especiais (CLARKE-STEWART et. al. 1995). Em alguns países de língua inglesa, o conceito foi alargado também as interações sociais através das expressões "corporate parenting" ou "society parenting", não apenas em relação às empresas comerciais cuidar de seus empregados, mas também de responsabilidade das autoridades públicas para as crianças que têm necessidades especiais, que vivem sob a guarda do Estado ou em situações de alto risco (HOGHUGHI, 2004). Nesta perspectiva, o que se percebe é que, no uso deste conceito, preocupa mais a compreensão sobre o desenvolvimento dos processos, atividades e interações que envolvem o cuidado/ educação do que quem faz isso. Apesar desta generalização do conceito a outras interações que não exclusivamente entre pais e filhos, ainda predominam as investigações e o uso do construto como definição para as interações educativas e de cuidado presentes no ambiente familiar, sendo o foco deste estudo.

O conceito de parentalidade tem integrado as discussões do Conselho da Europa. Fundado em 1949, este Conselho é uma organização internacional da União Européia representada por vinte e sete Estados-membros e que apresenta por missão promover os direitos do homem, a democracia e o Estado de direito. Estabelece princípios democráticos dos direitos humanos e promove convenções e recomendações sobre a proteção das pessoas na Europa, o que inclui crianças e adolescentes. Um comitê representativo do Conselho da Europa esteve presente na Convenção dos Direitos das Crianças em 20 de novembro de 1989, onde foi reafirmada a importância de se tratar especificamente do papel da família na promoção dos direitos da criança e da relevância da formulação de políticas públicas para a

educação e aconselhamento parentais. Tendo em vista os diversos documentos produzidos pelo Conselho da Europa sobre o tema, cabe destacar a Recomendação 19, aprovada em 13 de dezembro de 2006, relativa à política de apoio à parentalidade positiva. Neste documento, a parentalidade é definida como “todas as funções que competem aos pais com vista a educar e cuidar dos filhos”, o que demonstra a preocupação com as interações intrafamiliares que envolvam a promoção de desenvolvimento saudável e práticas educativas de cuidado dos adultos em relação às crianças (CONSELHO DA EUROPA, 2006). Este documento também contribui para o entendimento da “parentalidade positiva” considerada como “o comportamento parental que assegura a satisfação dos melhores interesses da criança, ou seja, desenvolvimento, capacitação, não-violência, proporcionando reconhecimento e orientação que implica a fixação de limites para permitir o pleno desenvolvimento da criança” (CHILDONEUROPE, 2007, p.12). Sendo assim, o exercício da parentalidade deve ser direcionado por atitudes e práticas que priorizem o bem-estar da criança através de um ambiente familiar positivo.

Hoghugh (2004) aponta alguns pré-requisitos operacionais para que os pais ou outros cuidadores possam exercer a parentalidade positiva, sendo eles:

- a) o *conhecimento* e a *compreensão* sobre as necessidades das crianças, através do desenvolvimento de habilidades dos pais para a interpretação destas necessidades, condições ou interesses da criança;
- b) a *motivação*, desejos e o compromisso dos pais em fazer o que for necessário para manter ou melhorar as condições de vida de seus filhos;
- c) os *recursos* fundamentais que os pais precisam, querem ou desejam para a criação dos filhos, o que inclui, além de recursos financeiros, um conjunto de competências psicológicas e sociais, qualidades, habilidades, e redes de apoio sociais;
- d) a *oportunidade* de exercer a parentalidade, o que significa a necessidade de tempo e disponibilidade para a paternidade e maternidade.

Tais elementos podem ser considerados como processos que são contruídos através das interações interpessoais e influenciados por aspectos comportamentais, culturais e contextuais no exercício cotidiano da parentalidade.

2.6. As dimensões da parentalidade

A parentalidade pode ser compreendida a partir de perspectivas diferenciadas. Alguns

autores focam as suas investigações nas habilidades e competências dos cuidadores no exercício da função parental. Cruz e Pinho (2006) definem a parentalidade como “um conjunto de capacidades globais dos pais para educar as crianças, construído ao longo da vida, a partir das experiências com os próprios pais e das esperanças criadas pelo nascimento dos filhos” (p.11). Esta perspectiva traz a ênfase para o papel do(a) cuidador(a) e na *pessoa* que realiza esta atividade.

Outra perspectiva para o estudo é a compreensão sobre os *processos* de parentalidade, que podem ser definidos como atividades que são especificamente destinados a promover o bem-estar da criança. De acordo com Hoghughi (2004), as atividades principais para uma parentalidade positiva, promotora de desenvolvimento humano podem ser divididas em: cuidado, controle e desenvolvimento. Cada uma destas atividades apresenta como finalidades: “(1) a prevenção da adversidade e qualquer coisa que possa prejudicar a criança, e (2) a promoção do positivo e qualquer coisa que possa ajudar a criança” (p.).

Na literatura sobre o exercício da parentalidade aparecem duas dimensões que caracterizam as interações entre pais/ adultos e filhos/ crianças: as práticas educativas parentais (centrado no *processo*) e os estilos parentais (centrado na *pessoa*). As práticas educativas referem-se às estratégias contínuas e habituais utilizadas pelos pais e/ ou responsáveis para atingir determinados objetivos em relação à disciplina e formação do(a) filho(a) de acordo com o contexto e circunstâncias. O uso de explicações ou de punições são exemplos de práticas educativas parentais (REPPOLD, PACHECO, BARDAGI & HUTZ, 2002; CECCONELLO, DE ANTONI E KOLLER, 2003; SZYMANSKI, 2004). Já os estilos parentais se referem às características e expressões dos comportamentos dos pais nas relações com os filhos, que contribui para a constituição de um clima emocional (REPPOLD, PACHECO, BARDAGI & HUTZ, 2002; CECCONELLO, DE ANTONI E KOLLER, 2003; WEBER, PRADO, VIEZZER, & BRANDENBURG, 2004). A afetividade e a autoridade são exemplos de expressões de estilos parentais.

As práticas educativas parentais podem ser classificadas em: indutivas e coercitivas, segundo os estudos realizados por Hoffman (1960; 1975). Neste estudo as práticas educativas familiares têm como principal objetivo a disciplina e a mudança do comportamento infantil. As práticas indutivas utilizam de recursos, como conversas, explicações, ordenamentos, que visam comunicar os desejos dos pais e a mudança de comportamento voluntária por parte da criança sem nenhum tipo de coerção. Já as práticas coercitivas utilizam de técnicas de aplicação de força, como punições físicas, ameaças, que reforçam e reafirmam o poder parental compelindo a criança a adequar o seu comportamento.

Por muito tempo na história da educação no ambiente familiar, a função educativa da família esteve associada diretamente à punição e a correção de comportamentos. Apesar de vários estudos apontarem os prejuízos destas práticas ao desenvolvimento infantil, no cotidiano das famílias pouco se considerava acerca da consequência psicológica e emocional destes atos em crianças e adolescentes. Ainda hoje, muitos pais exercem um forte poder coercitivo sobre o comportamento dos filhos, justificando as agressões como práticas disciplinares punitivas transmitidas ao longo das gerações familiares (CECCONELLO, DE ANTONI & KOLLER, 2003). No entanto, já aparecem algumas tentativas de mudança ou oposição ao modelo educacional familiar baseado na punição física e psicológica (GARCIA, 2007). A possibilidade de diálogo entre diferentes gerações familiares é um importante indicativo destas alterações na educação familiar. Estas alterações estão diretamente relacionadas ao exercício do poder de pais sobre a ação de crianças e adolescentes no ambiente familiar.

O modelo teórico de Baumrind (1966) foi um marco nos estudos sobre controle familiar e serviram de base para as pesquisas sobre os estilos parentais. Esta autora propôs uma classificação dos modelos parentais em: autoritário (exerce muito controle sobre o comportamento infantil), permissivo (exerce pouco controle sobre o comportamento infantil) e autoritativo (equilíbrio entre autoridade e liberdade no controle do comportamento infantil). O modelo autoritativo, considerado o ideal pela autora, seria definido como aquele em que os pais conduzem as atividades das crianças de maneira racional e orientada, incentivam o diálogo, exercem firme controle nos conflitos e divergências. No decorrer dos anos, surgiram outras pesquisas que reformularam este modelo teórico e classificaram os estilos parentais em quatro dimensões: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente (MACCOBY & MARTIN, 1983). Neste novo modelo o termo permissivo se divide em indulgente e negligente. Indulgente se refere ao comportamento de pais com baixo controle e dificuldades na delimitação de regras, mas com alta responsividade⁴, pois se preocupam com o bem-estar e com as demandas das crianças. Já o estilo negligente resulta de baixos níveis de controle e responsividade, em que os pais não apresentam expressões de afetividade e exigência sobre o comportamento infantil.

Os estilos parentais autoritário, indulgente e negligente se contrapõem aos pressupostos presentes na Teoria Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979/ 1996), que

⁴ O termo responsividade é definido na literatura como relacionado a comportamentos parentais de apoio e consenso, que favorecem a individualidade e a autonomia dos filhos (CECCONELLO, DE ANTONI & KOLLER, 2003).

apresenta como proposta três dimensões nas relações entre pais e filhos: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade. Tais dimensões contribuem para o desenvolvimento dos membros do grupo familiar. O aumento da colaboração das crianças e adolescentes na negociação de decisões nos grupos familiares, bem como as relações afetivas, de reciprocidade e cooperação entre os membros familiares são fatores que demonstram uma busca do coletivo familiar pela autonomia e participação de *todos* (o que inclui as crianças e os adolescentes) no convívio em família.

Na minha dissertação de mestrado “Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência” (GARCIA, 2007) foi possível identificar mudanças nos padrões de comunicação entre pais e filhos ao longo das gerações das famílias de pescadores artesanais entrevistadas. Tais relatos apontam para uma ruptura do silêncio, da hierarquia das decisões, a abertura para o diálogo e dar voz às crianças. Isso demonstra que os membros das famílias estudadas aprenderam a ouvir uns aos outros e a compartilhar informações de diferentes assuntos. Na opinião dos membros da segunda geração, estas mudanças contribuem para o aumento nos comportamentos e atitudes de colaboração das crianças e adolescentes na solução de problemas. Ao falarem sobre o que pensam e sentem diante das adversidades vivenciadas, as gerações mais jovens sentem-se mais à vontade para fazer reflexões com seus pais sobre temas atuais que ameaçam muitos jovens, como gravidez na adolescência e uso de drogas. Tais mudanças nos processos de comunicação entre pais e filhos são apontados por Neyrand (2005) como um dos sintomas da pós-modernidade, em que a subjetividade infantil está condicionada por um ideal democrático nas relações privadas (em torno das noções de liberdade individual, de autodeterminação e de igualdade entre as pessoas).

Singly (2007) também enfatiza mudanças nos modelos de educação familiar contemporâneos. Este autor faz referência à “individualização da criança” e a “democratização das relações educativas”, ou seja, a criança está mais autônoma e participativa não só na família, mas também em outros espaços em que circula e com outros interlocutores que mantém contato. Sendo assim, o autor afirma que as crianças na atualidade têm uma educação mais socializada que as gerações precedentes e uma aprendizagem horizontalizada, que não tem mais a função de modelar o comportamento infantil e sim de desenvolver seus próprios recursos e singularidades.

Diante disso, a literatura atual sobre o conceito de parentalidade tem em comum o reconhecimento sobre a diversidade de práticas parentais, o seu conteúdo complexo e em mudança. Dependendo da qualidade das relações familiares, a parentalidade pode ser uma

atividade ao longo da vida.

3. APOIO FAMILIAR E EDUCAÇÃO PARENTAL

3.1. Como as famílias aprendem a função e os papéis parentais?

A família pode ser compreendida como um sistema que influencia e é influenciado por sistemas mais complexos, tais como: a família extensa, a escola, o trabalho, os serviços de saúde, o Estado, a mídia, entre outras estruturas sociais (BRONFENBRENNER, 1979/ 1996). Em estudo recente, Garcia (2007) aponta a existência de uma educação *de* famílias no próprio ambiente familiar que garante o fluxo da transmissão intergeracional de saberes - relações recíprocas entre as diferentes gerações, em que as pessoas mais velhas/ mais experientes ensinam e orientam as mais jovens/ menos experientes sobre a educação/ cuidado infantil. As famílias por si só criam mecanismos para que a educação de pais, o exercício do seu papel e o cumprimento da função primordial de proteção sejam ações educativas orientadas pelos grupos familiares de maior experiência ou competência.

Por outro lado, pode-se observar um forte apelo da mídia e das organizações da sociedade no incentivo à educação e ao cuidado eficiente e adequado das crianças pela família. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é um sistema de significação que envolve relações de poder, produção de discursos e identidades (SILVA, 2004). Pode-se dizer que a Pedagogia Cultural está presente na vida de todos nós através de programas televisivos, campanhas publicitárias, desenhos animados e, até mesmo das políticas públicas e programas sociais. Tais sistemas culturais apresentam conteúdos sexistas, etnocêntricos, identitários que formam os indivíduos e influenciam as relações familiares. Nesta perspectiva, as campanhas publicitárias e os programas sociais apresentam modelos sobre os papéis familiares, que, de certa forma, estabelecem os padrões esperados, produzem identidades e, na maioria das vezes, não são oportunizadas situações para a discussão crítica sobre estas mensagens junto às famílias.

Fica evidente que existe uma educação informal que permeia o cotidiano cultural das famílias e que influencia no aprendizado sobre questões relacionadas a função e os papéis parentais. Na sequência, buscar-se-á evidenciar através de uma análise histórica e social, as mensagens educativas presentes nos programas sociais e políticas públicas de atendimento familiar no Brasil e em outros países.

3.2. Histórico do atendimento às famílias em situação de risco no Brasil: Regulação *versus* fortalecimento familiar

As políticas públicas direcionadas às famílias emergem no cenário nacional juntamente com a chegada do modelo ou “idéia” de família nuclear, do Iluminismo, do Capitalismo e da universalização da escolarização, no século XIX. Tais idéias chegaram ao Brasil e encontraram uma realidade onde as tradições das famílias patriarcais contrastavam com a miséria das famílias formadas por imigrantes, mestiços, negros alforriados pela recente abolição da escravatura e pessoas consideradas “desviantes”, como prostitutas, marginais e deficientes.

Até o início da República, a Igreja Católica era a única instituição que se responsabilizava por “cuidar” e “manter” a ordem e as tradições familiares. Exemplo disto foi a criação da roda dos expostos para o acolhimento das crianças abandonadas, geralmente advindas de relações fora do casamento ou de infidelidade matrimonial. Outro exemplo era a “prática caritativo-assistencial” de cuidado e assistência às populações “carentes” realizadas pelas irmandades religiosas (ALMEIDA, 1987).

A partir da proclamação da República emergiu a preocupação com a modernização e civilização da sociedade brasileira, expressos na bandeira como ordem e progresso, lemas do Iluminismo. Emerge também a produção de uma norma do comportamento em família e, com isso, a necessidade de realizar estratégias e programas sociais para formar e regular as relações e funções do grupo familiar. Nesta perspectiva, o estado incorporou e passou a administrar ou financiar as ações até então exclusivamente realizadas pela Igreja, como a fundação da “Casa dos Expostos” ou “Asilo de Ejeitados”, instituições filantrópicas mantidas através de doações e ajuda dos cofres públicos para o abrigo de crianças provenientes de “desvios” familiares.

“A história da proteção à infância no Brasil é marcada pela emergência do modelo de família nuclear, baseada nos moldes burgueses e ditada pelo saber especialista que logo ganha espaço no meio jurídico, justificando a intervenção do estado junto aqueles considerados desviantes” (SILVA JÚNIOR & ANDRADE, 2007, p.426).

O Estado diante do objetivo civilizatório usou a ciência e a racionalização como instrumentos para a educação da população. Sendo assim, emergiram movimentos científicos e sociais que congregavam especialistas das áreas da educação, saúde e direito para, através de manifestos, manuais, campanhas, programas e da legislação nacional, transmitir regras,

conhecimentos e “lições às famílias sobre o modo como seus membros deveriam proceder e sobre como deveriam exercer a importante tarefa educativa que lhes cabia junto às crianças” (MAGALDI, 2007, p.171). Um movimento que ganhou destaque na época foi o “médico-higienista” disseminado pela Liga Brasileira de Higiene Mental - LBHM (1925-1942). Este movimento se inseriu nas políticas públicas e formulou um projeto de higiene que apontava a necessidade de vigilância, moralização e regulação social através da resolução das “mazelas” que assolavam a sociedade da época e da “medicalização das famílias”, submetendo os sujeitos a novos comportamentos e hábitos. A partir das idéias higienistas surgiram campanhas de controle da natalidade, de incentivo ao aleitamento materno, da maternidade responsável, saúde corporal, combate a mortalidade infantil.

“Baseados na idéia da família como célula nuclear e primária da sociedade, os membros da LBHM tomavam a casa como estabelecimento fundamental para a vigilância e execução das exigências higiênicas, postulando uma importância nova para a mulher que deveria trabalhar arduamente e se responsabilizar para que o seu lar não fosse contaminado pelos vícios da rua. (...) Em muitos momentos os pais viam-se convocados a aprender métodos preventivos, uma vez responsabilizados pelas imoralidades e patologias dos filhos, já que o abandono e a chamada fraqueza moral da instituição familiar eram considerados pontos nodais na origem da delinqüência” (SILVA-JÚNIOR & ANDRADE, 2007, p.430-33).

O “ideal higiênico” se constituiu em um movimento na busca pela saúde pública e a civilização da população, com o foco na família e no cuidado eficiente das crianças. Outros movimentos da época, como da “Escola Nova” e o movimento eugenista (com foco na esterilização das mulheres pobres), apoiaram as políticas públicas direcionadas às famílias. A legislação por um longo período também incorporou as idéias de modelagem do comportamento familiar e de exclusão de direitos dos casos considerados “desviantes” e ilegítimos. No código civil de 1916, a família deveria ser constituída unicamente pelo matrimônio indissolúvel. As relações fora do casamento e os filhos ilegítimos eram excluídos de quaisquer direitos. Tais preceitos foram reforçados pela constituição de 1946, que apontava a família como “constituída pelo casamento de vínculo indissolúvel e terá direito à proteção do estado”.

As intervenções do Estado tinham como foco as famílias em que a infância era considerada em situação de risco. Dentro da perspectiva da higiene mental, as situações de risco eram percebidas como “desvios” da norma e dos padrões modernos de configuração e dinâmica familiar (ALMEIDA, 1987; RIBEIRO, 2006; MAGALDI, 2007; SINGLY, 2007; SILVA-JÚNIOR, 2007). Donzelot (1986) utilizou a expressão “polícia das famílias” para identificar os serviços que tinham como propósito atender as famílias não para suprir as

necessidades, mas sim para disciplinar e mudar a cultura familiar considerada “desviante” em busca de padronizar os papéis, as funções e as organizações destes grupos.

Com o decorrer dos anos, ocorreram mudanças nos padrões sociais e a multiplicidade de modos de ser e estar em família se tornou legitimada por discursos oficiais presentes nos programas sociais e na legislação. Entretanto, o foco das políticas públicas não mudou e continuou sendo as famílias em situações de risco. O que mudou foi o foco sobre a vigilância e regulação das funções da família: da manutenção do núcleo familiar para a atenção sobre os papéis e cuidados parentais. Percebe-se que o interesse e a preocupação com a criança, reforçados pelo discurso sobre a crise da família, serviram e continuam servindo de justificativa para as intervenções do Estado no ambiente familiar. Estas intervenções estão imersas de mensagens educativas sobre as funções da família, as situações de risco e o exercício da parentalidade.

A legislação brasileira vigente preconiza a família enquanto espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) toda criança e adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família. As referências da Constituição Federal de 1988 e do ECA são fundamentais para a definição de deveres da família, do Estado e da sociedade em relação às crianças e aos jovens. Diante da emergência da garantia do cumprimento destes deveres, foram criados mecanismos sociais de fiscalização e proteção social como os conselhos de direitos, as pastorais do menor, os juízes da vara da infância e os conselhos tutelares. Cada conselho tutelar é composto por cinco integrantes eleitos pela comunidade, cuja atribuição é acompanhar e encaminhar os casos de suspeita de violação de direitos previstos no ECA. O conselho tutelar deve estar atento ao cumprimento dos deveres da família, do Estado e da sociedade no cuidado, educação e proteção das crianças e adolescentes, previstos no ECA.

Tendo em vista o entendimento da parentalidade como uma construção de papéis expressos pela cultura familiar, considero relevante a existência de mecanismos e organizações sociais que estejam atentos às questões que podem implicar negativamente no desenvolvimento infantil. O conselho tutelar se tornou uma das organizações que utilizam mecanismos sociais de fiscalização e vigilância das práticas parentais. Mas, ao evidenciar as práticas parentais enquanto expressões culturais, emergem as seguintes questões: Quais são as referências culturais sobre educação familiar que embasam as ações e decisões dos conselheiros tutelares? Por que continua crescente o número de crianças e adolescentes que

sofrem maus-tratos e que são institucionalizados por longos períodos, apesar dos mecanismos históricos e sociais criados para a vigilância do comportamento da família?

É evidente que família deve se constituir como um ambiente favorável ao desenvolvimento de seus membros, porém nem sempre isso é possível por diversos fatores que interferem no convívio e na dinâmica familiar. É fato que os inúmeros fatores de risco experienciados pelo grupo familiar podem expor crianças e adolescentes a situações tais quais: negligência, agressão física, violência psicológica e abuso sexual que, somados às dificuldades socioeconômicas, culminam com a inserção das crianças no microssistema abrigo. Nestes casos, ao mesmo tempo em que se potencializa o ambiente familiar como eixo social do desenvolvimento humano, em contrapartida, com a retirada e abrigamento da criança ou adolescente, opera-se um processo inverso que desqualifica a família do seu papel fundamental, devido aos atravessamentos que transcendem, em muitos dos casos, os seus limites e possibilidades de enfrentamento dos riscos (SCHEINVAR, 2006). Ao analisar as situações adversas com este olhar ecológico-sistêmico, não se pode somente culpabilizar a família, pois esta sofre influências de muitos mecanismos de risco gerados por condições sociais desfavoráveis (VASCONCELOS, YUNES & GARCIA, 2009).

Diante destas situações, cada vez mais tem se discutido e apontado para a necessidade de apoiar ao invés de regular as funções familiares. Ou seja, “o Estado não pode substituir a família; portanto a família tem de ser ajudada. Não dá para falar de políticas públicas sem falar em parceria com a família” (GOMES & PEREIRA, 2005, p.363). Nesse sentido, a família não pode mais ser apenas um objeto de fiscalização ou de intervenção. O grupo familiar precisa ser participante ativo do processo educativo e capaz de promover o desenvolvimento infantil saudável, sejam quais forem as adversidades enfrentadas. De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006):

“crianças e adolescentes têm o direito a uma família, cujos vínculos devem ser protegidos pela sociedade e pelo Estado. Nas situações de risco e enfraquecimento desses vínculos familiares, as estratégias de atendimento deverão esgotar as possibilidades de preservação dos mesmos, aliando o apoio socioeconômico à elaboração de novas formas de interação e referências afetivas no grupo familiar” (p.16).

Os programas sociais e as políticas públicas podem estar direcionados para o entendimento, respeito e apoio às famílias no processo de cuidado e educação de seus membros. Para isso, é necessário romper com as idéias idealizadas e visualizar a *família vivida* (SZYMANSKI, 2000). A família pode ser fonte de afeto e também de conflito, como

um organismo vivo, em movimento, com vulnerabilidades, fragilidades, pluralidades de estruturas e dinâmicas.

“para prevenir o aumento da incidência do abuso físico parental, políticas públicas que fomentam ações voltadas para a saúde, educação, desenvolvimento social devem ser implementadas. (...) Podem envolver o planejamento familiar, evitando a maternidade e paternidade na adolescência, a realização de terapia familiar, com o intuito de trabalhar os papéis familiares, a educacional, envolvendo o conhecimento sobre outras práticas educativas que não sejam punitivas corporalmente e culturais, que trabalhem a crença na paz” (DE ANTONI, BARONE & KOLLER, 2007, p.131).

O atendimento e a intervenção com foco na família não podem ser fragmentados, o grupo familiar é composto por como um conjunto de membros com suas peculiaridades: “Se um membro está precisando de assistência, sua família estará também” (GOMES & PEREIRA, 2005, p.362). Os serviços e profissionais sociais de diferentes áreas podem promover ações integradas para o atendimento familiar. Os programas sociais precisam ser desenvolvidos por uma rede de apoio familiar diante da complexidade das problemáticas enfrentadas pelas populações.

De acordo com o fundador do movimento da Psicologia Positiva e seus colaboradores, intervenções positivas transcendem as intervenções tradicionais pois objetivam “aliviar o sofrimento e poderão um dia, chegar a se constituir no legado da Psicologia Positiva” (SELIGMAN & STEEN, 2005, p. 412). Os autores enfatizam exercícios promotores de felicidade duradoura e demonstram com suas pesquisas rigorosamente delineadas a efetividade destas intervenções e seus resultados positivos nas vidas dos participantes. Um dos desafios dos psicólogos positivos consiste em criar estratégias eficientes para utilizar a ciência a partir de práticas de psicologia positiva, ou seja, com intervenções positivas. Os investigadores do NEAF, Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias da FURG, pressupõe que estas intervenções positivas podem também ser nominadas como intervenções protetoras, já que visam a promover resiliência, bem estar subjetivo e coletivo de comunidades que vivem em situações de risco pessoal e social. Entretanto, conforme já mencionado, no Brasil e no mundo ainda são escassos os estudos sobre os resultados de intervenções de um modo geral.

As políticas públicas de atendimento familiar, na atualidade, estão direcionadas prioritariamente para a promoção da saúde e geração de renda das famílias em situação de pobreza. As áreas da saúde e assistência social em nível federal e municipal apresentam ações educativas com foco na família, diferentemente das áreas da educação e psicologia que não apresentam nenhuma proposta para o atendimento familiar. Cabe destacar dois programas federais – ESF (Estratégia Saúde da Família) e PAIF (Programa de Atenção Integral às Famílias) - que fazem parte da política nacional e que servem de exemplo de trabalho

educativo multiprofissional com famílias. Tais programas são gerenciados pelo governo federal e são executados em nível municipal.

O Programa Estratégia Saúde da Família (ESF), implantado em 1994 pelo Ministério da Saúde, tem como principal propósito a educação em saúde dos grupos familiares. São priorizadas as ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde das famílias, de forma integral e contínua (BRASIL, 2009a). O atendimento acontece na unidade básica de saúde (UBS) ou nas residências. Em cada UBS as ações são desenvolvidas por uma equipe multiprofissional que é composta, no mínimo, por um médico, um enfermeiro, um auxiliar de enfermagem e os agentes comunitários de saúde (geralmente em número de quatro a seis). Os agentes comunitários de saúde fazem um trabalho muito importante de ligação entre as famílias e o serviço de saúde, visitando cada domicílio pelo menos uma vez por mês, realizando o mapeamento de cada área e cadastrando as famílias. Além disso, é papel dos agentes, segundo os programas, estimular a comunidade para práticas que proporcionem melhores condições de saúde e de vida (YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2005; YUNES, GARCIA & ALBUQUERQUE, 2007).

Ainda na área da saúde, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), instituídos juntamente com os Núcleos de Assistência Psicossocial (NAPS), tem realizado ações dirigidas aos familiares de pessoas com problemas mentais ou drogadição, como suporte para que o grupo familiar possa lidar com estas problemáticas. Os CAPS são unidades de saúde locais/ regionalizadas que oferecem atendimento de cuidados intermediários entre o regime ambulatorial e a internação hospitalar e contam com equipes multidisciplinares (psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos).

“O CAPS é um serviço substitutivo de atenção em saúde mental que tem demonstrado efetividade na substituição da internação de longos períodos, por um tratamento que não isola os pacientes de suas famílias e da comunidade, mas que envolve os familiares no atendimento com a devida atenção necessária, ajudando na recuperação e na reintegração social do indivíduo com sofrimento psíquico. (...) Entendendo a família como uma unidade de cuidado, ou seja, cuidadora nas situações de saúde e doença dos seus membros, compete aos profissionais apoiá-la, orientá-la e fortalecê-la quando esta se encontrar fragilizada. Assim, o tratamento não se restringe apenas a medicamentos e eventuais internações, mas, também a ações e procedimentos que visem a uma reintegração familiar, social e profissional, bem como a uma melhoria na qualidade de vida do doente e do familiar” (SCHRANK & OLSCHOWSKY, 2008, p.128).

O Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) foi criado em 18 de abril de 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e expressa um conjunto de ações relativas à acolhida, informação e orientação, inserção em serviços da assistência social, promoção de acesso à renda e, especialmente, acompanhamento

sociofamiliar. O PAIF tem como objetivos: Contribuir para a prevenção e o enfrentamento de situações de vulnerabilidade e risco social; Fortalecer os vínculos familiares e comunitários; Promover aquisições sociais e materiais às famílias, com o objetivo de fortalecer o protagonismo e a autonomia das famílias e comunidades (BRASIL, 2009b). Essas intervenções são realizadas por equipes compostas por psicólogos e assistentes sociais que realizam entrevistas familiares, visitas domiciliares, campanhas, palestras, formação de grupos socioeducativos, oficinas de reflexão e de convivência. Esse programa é desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), unidade pública da política de assistência social, de base municipal, localizado em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinado à prestação de serviços e programas socioassistenciais de proteção social básica às famílias.

Além dos programas sociais, o governo federal tem investido e apostado no combate a pobreza através de campanhas como Fome Zero e da unificação de programas de transferência de renda federais através do Programa Bolsa Família, o que viabilizou sua expansão nacional e o atendimento de mais de 11 milhões de famílias em todos os municípios brasileiros (BRASIL, 2009c). A implementação destes programas direcionados às famílias pobres tem acirrado o debate público e gerado críticas acerca do caráter assistencialista e de problemas no cumprimento das condicionalidades para o recebimento do benefício.

“O Estado deve pensar em políticas públicas de caráter universalistas, que assegurem proteção social e que reconheça a família como sujeito de direitos, capaz de potencializar as ações propostas (...) Espera-se, portanto, que a família seja enfocada de forma concreta na agenda política dos governos para que ela possa prover sua autonomia e para que seus direitos sejam respeitados. É necessário que as políticas públicas venham em apoio à família pobre não apenas em relação à renda, mas também em relação ao acesso a bens e serviços sociais” (GOMES & PEREIRA, 2005, p.362).

As críticas aos programas de intervenção governamental com foco na família estão direcionadas para problematizar a efetividade do atendimento do grupo familiar enquanto um processo educativo que vise busca de alternativas e autonomia por parte destes grupos.

A partir desta breve análise sobre as metas dos programas governamentais é possível perceber a escassez de propostas que focalizem a parentalidade. Apesar das políticas públicas no Brasil apresentarem o enfoque no atendimento familiar e nas ações educativas de famílias em situação de risco, poucas ações estão direcionadas para abordagem da educação, desenvolvimento e cuidado das crianças no ambiente familiar.

Cabe aqui fazer uma distinção entre as ações de educação familiar e as propostas de educação parental. A educação *de* famílias, como exposto anteriormente, se faz presente de modo informal no cotidiano das relações socioculturais destes grupos, da influência da mídia

e nas interações promovidas pelo atendimento familiar realizado pelos profissionais que integram a rede de apoio social. Já a proposta de Educação Parental é uma ação programada que apresenta como especificidade a orientação familiar sobre o exercício da parentalidade responsável.

3.3. Educação Parental: Definições e níveis de atuação

A paternidade e a maternidade são papéis que apresentam características específicas e se configuram como tarefas difíceis diante da complexidade social que vivemos (MARTÍN-QUINTANA et.al., 2009). As alterações na definição dos papéis, a multiplicidade das configurações familiares, as relações entre pais e filhos mais democráticas e horizontalizadas, o surgimento de novos conteúdos culturais, como o uso das tecnologias e o aumento do consumismo infantil, podem influenciar no aparecimento de um sentimento de desorientação e de perda de autoridade no exercício da parentalidade.

Conforme já mencionado, a parentalidade ainda é pensada no senso comum como habilidade inata e pressupõe que pais nascem sabendo ser pais. Como destaquei anteriormente, os pais aprendem a educar seus filhos com os seus pais ou através das influências culturais. No entanto, frente às diversas mudanças culturais e a necessidade de flexibilidade de acordo com situações cotidianas, a tarefa parental não pode ter como base somente “receitas” aprendidas na transmissão geracional (MARTÍN-QUINTANA et.al., 2009). No entanto, se o suporte da família extensa não tem demonstrado esclarecer os conflitos vivenciados pelos pais no exercício da parentalidade, quem pode auxiliar ou apoiar os pais nesta difícil tarefa?

De acordo com o Conselho Europeu⁵, é responsabilidade do Estado elaborar e apresentar medidas adequadas para prestar assistência aos pais no cumprimento das suas responsabilidades. Além de prestar assistência este Conselho salientou a necessidade de preparar os pais para as suas responsabilidades através da proposição de programas de educação e aconselhamento parental (CONSELHO DA EUROPA, 2006). Estes programas parentais podem apoiar os pais ou outros membros familiares no exercício da parentalidade e ser direcionada a todas as famílias, independente da configuração, organização ou situação legal destas, para impedir o tratamento preferencial de uma certa forma de família em

⁵ Como exposto anteriormente, o Conselho Europeu é uma organização internacional da União Européia representada por vinte e sete Estados-membros e que apresenta por missão promover os direitos do homem, a democracia e o Estado de direito. Estabelece princípios democráticos dos direitos humanos e promove convenções e recomendações sobre a proteção de crianças e adolescentes.

detrimento de outras.

A educação parental é um conceito novo e pouco utilizado ainda no Brasil. No entanto, em alguns países tem sido amplamente investigado e divulgado. Rudolf Dreikurs foi um dos pioneiros na proposição da Educação Parental ao introduzir o conceito adleriano no ano de 1939, em Chicago, nos Estados Unidos. Nesta proposta foram criados centros comunitários (*Community Child Guidance Centers*), onde pais e mães recebiam aconselhamento por parte de profissionais e integravam grupos de Educação Parental *Parent Study Groups* (RIBEIRO, 2003). No entanto, é a partir da década de 1960, que acontece uma expansão dos programas de educação parental nos Estados Unidos. Segundo Nick Carter (1996, apud HEATH, 2004), existem mais de 50000 programas para pais nos Estados Unidos, desde ações informais replicadas em sites até programas multimilionários financiados pelo governo.

As estratégias de intervenção em educação parental pressupõem o apoio e orientação para a qualidade da parentalidade nas famílias. De acordo com Cruz e Pinho (2006, p. 44) a educação parental “é um processo co-construído ao longo da intervenção com os pais no sentido de se desenvolverem e reforçarem competências parentais que permitam um melhor e mais adequado desempenho das funções educativas”. Nesta perspectiva, a proposição de programas de educação parental apresenta como intenção a realização de ações que visam melhorar o conhecimento dos pais das necessidades de desenvolvimento das crianças (CONSELHO DA EUROPA, 2006). Esta proposta se enquadra no campo das Ciências da Educação e integra o conjunto de conhecimentos da disciplina “educação de famílias”, que trata do estudo e da intervenção em processos educativos intrafamiliares (relações entre pais e filhos) e extrafamiliares (relações entre a família e a rede apoio parental) (CONSELHO DA EUROPA, 2006).

Segundo Rodrigo et al. (2008), três aspectos distintos podem caracterizar as propostas de educação parental:

- a) a *reeducação* - visa prioritariamente recuperar ou corrigir um déficit diagnosticado previamente, a partir da delimitação de valores normativos sobre o cuidado de crianças e adolescentes. Estas ações são centradas em situações individuais e exigem o uso de técnicas e estratégias para resolver o problema.
- b) a *prevenção* - parte de uma visão integral do desenvolvimento humano com a intenção de evitar a incidência de um problema ou que apareçam novos casos ou reduzir a prevalência de alguns casos. Estas ações apresentam como base o conhecimento científico e pressupõe o trabalho em grupo através de uma ação extensiva para a criação de variadas estratégias

para a resolução do problema.

- c) a *promoção* – propõe a realização de ações significativas para o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário, em que a díade problema-solução é construída no diálogo estabelecido entre os participantes, com diferentes pontos de vista. Estas ações são centradas no sistema comunitário através de ações extensas com múltiplas estratégias.

Apesar destas diferenças em relação a caracterização e ao enfoque das propostas, as ações podem ser complementares na proposição dos programas de educação parental. A prevenção e a promoção podem caracterizar as intervenções com foco na proteção diante dos fatores de risco e potencializar os fatores de proteção no ambiente familiar.

Os programas de intervenção em educação parental podem apresentar intencionalidades e modelos teórico-metodológicos distintos no que se refere a formação de pais ou outros familiares. Alguns programas surgiram com a intenção de promover a qualidade das práticas educativas, através da alteração do comportamento parental; outros programas priorizam a melhoria na qualidade das interações entre pais e filhos; e têm aqueles que pretendem contribuir para a promoção da qualidade do funcionamento familiar, auxiliando os pais a fortalecer as competências parentais e a interação com a rede de apoio social. Segundo Medway (1989) existem três grandes modelos que servem de base teórica para a formulação de programas de Educação Parental utilizados contemporaneamente: modelo reflexivo (*reflective*), modelo comportamental (*behavioral*) e o modelo adleriano (*adlerian*).

O modelo reflexivo tem sua base na teoria centrada na pessoa de Carl Rogers e apresenta como princípios “o valor do amor incondicional, a aceitação dos sentimentos da criança, a escuta activa por parte dos pais, a importância da modelagem parental, o encorajamento da criança para encontrar as resoluções para os seus próprios problemas, a retirada da punição (física ou outra) como medida para disciplinar a criança” (RIBEIRO, 2003, p. 32). O programa mais popular e mais utilizado que se enquadra neste modelo é o *PET– Parent Effectiveness Training* – desenvolvido a partir da década de 1970 por Thomas Gordon nos Estados Unidos. O modelo comportamental tem como base a teoria behaviorista e enfatiza a necessidade de controle das variáveis ambientais que mantêm os padrões de comportamento, sendo assim têm o propósito de treinar os pais para que apliquem procedimentos e técnicas de modelagem e controle do comportamento da criança. Já o modelo adleriano deriva das teorias inicialmente formuladas por Alfred Adler, um psiquiatra natural da Áustria, que nos anos 20 foi o responsável pela criação de cerca de trinta centros de educação familiar em Viena. Adler veio a emigrar para os Estados Unidos, por altura da

repressão nazista, onde viria a fundar o *Alfred Adler Institute of New York* e a influenciar as intervenções realizadas por Dreikurs. Os princípios básicos que os líderes procuram transmitir aos pais, e que estão presentes no conhecido livro de Dreikurs, *Children: The Challenge* (publicado em 1964), que orienta a intervenção adleriana em Educação Parental, incluem a compreensão da criança; o respeito mútuo e a comunicação nas relações pais-filhos; o encorajamento e uso das consequências naturais e lógicas como substituto da recompensa e da punição. Ao longo dos anos surgiram outras fundamentações teóricas e metodologias que embasam os programas de educação parental em diferentes países, mas estas três vertentes seguem sendo as mais utilizadas.

3.4. Programas de educação parental: As experiências no Brasil e em outros países

No Brasil ainda são escassas as ações com foco na orientação dos pais e/ou responsáveis para a parentalidade. Sabe-se da realização de algumas iniciativas de cunho religioso ou aquelas que envolvem projetos de extensão universitária, mas ainda não se constituem em políticas públicas.

O Programa de Qualidade na Interação Familiar é um exemplo de atividade de extensão universitária com foco nas práticas educativas e estilos parentais, desenvolvido pela equipe do Núcleo de Análise do Comportamento, coordenado pela Profa. Dra. Lídia Weber, na Universidade Federal do Paraná. Este programa tem como base os referenciais teóricos da Análise do Comportamento e tem como objetivos a prevenção de problemas de relacionamento familiar e o apoio aos pais na auto-observação, observação de seus filhos e na modificação de comportamentos. É composto por oito encontros semanais com o grupo de pais, com duração de duas horas cada um. Cada encontro visa trabalhar um tema específico sobre educação e interação pais-filhos (WEBER, 2007; WEBER, SALVADOR & BRANDENBURG, 2006).

Diferentemente do Brasil, outros países, como Portugal, Espanha, Estados Unidos possuem ações e programas sociais direcionados para a educação de pais e/ou responsáveis sobre o exercício da parentalidade. Geralmente, são programas desenvolvidos pelo governo ou por organizações não-governamentais e/ou filantrópicas, com o suporte técnico de centros universitários. Em Portugal, por exemplo, existe uma diversidade de serviços de apoio familiar que incorporam uma grande variedade de intervenções disponibilizadas às famílias sobre os cuidados proporcionados as crianças. São iniciativas realizadas em centros de apoio

familiar e aconselhamento parental (MELO & ALARCÃO, 2009). O atendimento familiar é um direito garantido na legislação portuguesa e a educação parental aparece nas políticas públicas como estratégia de proteção e promoção do bem-estar de crianças e adolescentes. Segundo a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147 de 1 de Setembro de 1999), os órgãos competentes podem prestar apoio aos pais ou outros familiares quando a criança ou adolescente é considerado em situação de perigo:

“Artigo 39.º Apoio junto dos pais

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

Artigo 40.º Apoio junto de outro familiar

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

Artigo 41.º Educação parental

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

2 - O conteúdo e a duração dos programas de educação parental são objeto de regulamento.”

O Programa Ser Criança foi um marco importante nas políticas públicas portuguesa. Este programa foi criado em 1996 para assegurar ações dirigidas às crianças nos primeiros anos de vida em situações de risco social e/ou com deficiências, prestando apoio às suas famílias, com vista a melhoria das competências parentais e familiares (PORTUGAL, 1996; CAMELO & COSTA, 1999). Outro exemplo da preocupação dos portugueses com a qualidade das relações familiares pode ser exemplificada pelo projeto de pesquisa intitulado “Interacção família/ensino superior como factor predictor ao sucesso académico” (SOUZA, TAVARES, YUNES & FERNANDES, 2006) relativamente às expectativas dos pais e filhos da Universidade de Aveiro ao bom rendimento na universidade. Esta proposta tem originado várias ações psicoeducativas junto às famílias e seus estudantes.

Na Espanha também são evidentes os avanços na formulação e aplicação de leis de proteção aos menores e as famílias. As políticas públicas espanholas promovem a criação de equipas de intervenção, especialistas em investigar e realizar um trabalho preventivo com famílias em situação de risco psicossocial, e de diversos serviços de apoio familiar. As equipas atuam nos Programas de Prevenção e Proteção dos Menores, coordenados pela Direção Geral de Proteção do Menor e da Família e executados pelos Serviços Sociais Municipais (RODRÍGUEZ, CAMACHO, RODRIGO, MARTÍN & MÁIQUEZ, 2006). A constituição espanhola faz menção direta sobre a obrigação dos poderes públicos em assegurar a proteção social, económica e jurídica das famílias e das crianças. Os poderes públicos, de acordo com a legislação vigente neste país, possibilitando condições para as

famílias desempenharem suas funções parentais. Para exemplificar, o quadro abaixo demonstra os programas de educação parental realizados na Espanha.

Quadro 1 - Alguns exemplos de programas parentais na Espanha, traduzido pela autora deste trabalho, extraído do livro *Preservación familiar: Um enfoque positivo para la intervención con familias* (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008, p.107).

Programas	Centros onde se desenvolveram
Nacer a la vida. Palacios e Hidalgo (1996)	Centros de saúde
Programa de Apoyo a Madres y padres de adolescentes. Sevilla: Oliveira et al (2007)	Centros escolares e serviços sociais
La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. País Vasco: Maganto y Bartau (2004)	Centros escolares e serviços sociais
Preescolar na escola. Galicia: Fernández Rocha (1996)	Família e Centros escolares
Programa-guía para El desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Asturias: Martínez-González (2009)	Centros escolares e serviços sociais
Programa Comunicación cooperativa entre la familia y escuela. Valencia: Forest y Garcia-Bacete (2006)	Centros escolares
Programa de Apoyo Personal y Familiar em colaboración con radio ECCA. Canarias: Rodrigo et al (2000)	Serviços sociais e centros escolares
Crecer felices en familia. Um programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo Infantil, en colaboración con la Gerencia de los Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León. Castilla y León: Rodrigo, Maiquez, Byrne et al. (2008)	Serviços sociais

Os programas de educação parental e de exercício de reflexão sobre as competências parentais são concebidos, em outros países, como medida de proteção e preservação dos vínculos familiares, em que as famílias aparecem como co-participantes do processo de enfrentamento das situações de risco vivenciadas.

“Se sigue una filosofía de preservación familiar, según la cual La familia es una fuente importante de estabilidad y apoyo para el menor, por lo que deben hacerse todos os esfuerzos para que pueda seguir manteniendo estas funciones del modo mejor posible” (RODRÍGUEZ, CAMACHO, RODRIGO, MARTÍN & MÁIQUEZ, 2006, p.200)

A idéia de preservação dos vínculos familiares embasa as ações das equipes dos programas sociais na Espanha e em Portugal. O termo Preservação Familiar se refere às ações que contribuem para manter a criança ou adolescente em casa quando os responsáveis pelo seu cuidado, atenção e educação por diversas circunstâncias desistem de suas funções parentais ou fazem uso inadequado delas, comprometendo ou prejudicando o desenvolvimento pessoal e social do menor, mas sem alcançar a gravidade que justifique uma medida de separação deste da sua família (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008). Estas ações implicam na prevenção e oportunidade para que as famílias, com o apoio adequado, possam cumprir suas funções e assumir as responsabilidades no cuidado e

educação das crianças e adolescentes, garantindo para que estes possam ter um desenvolvimento saudável. O trabalho de prevenção tem como enfoque a potencialização dos fatores positivos e das competências dos grupos familiares para a proteção diante dos riscos e para a promoção da parentalidade. A Resiliência Parental é um construto que tem embasado os estudos sobre preservação familiar e parentalidade.

Os estudos sobre a questão da resiliência familiar e parental são muito recentes e quase inexistentes no Brasil. Sobre resiliência familiar pode se considerar os processos que possibilitam as famílias lidarem com as situações de crise e a saírem fortalecidas destas situações (WALSH, 2003; YUNES, 2001a; YUNES, 2003). Já a resiliência parental se traduz conceitualmente por processos que se limitam aos componentes do sistema educativo parental. Rodrigo, Máiquez, Martín, & Byrne (2008) definem a resiliência parental como “un proceso dinâmico que permite a los padres desarrollar un relación protectora y sensible ante las necesidades de los hijos a pesar de vivir en un entorno potenciador de comportamientos de maltrato” (p.68). Os estudos sobre resiliência familiar e parental podem contribuir para a compreensão sobre os riscos e as forças das famílias no exercício da parentalidade e para a formulação de programas sociais que visam a preservação familiar.

Sendo assim, surge o interesse de replicar um programa de educação familiar com foco na preservação familiar, resiliência parental e no desenvolvimento humano, já realizado em Portugal e na Espanha, com o intuito de avaliar as estratégias de realização deste programa e sua eficácia no Brasil. Serão levadas em consideração as diferenças culturais e sociais entre os países. Além disso, o estudo in loco dos programas sociais existentes em Portugal, pode acrescentar informações importantes para compreender o atendimento familiar neste país e as contribuições para a formulação de políticas públicas direcionadas para a educação parental no Brasil.

3.5. A formação dos educadores para a orientação familiar

A partir de um olhar histórico e cultural sobre o atendimento familiar e do reconhecimento dos programas sociais existentes, emerge a preocupação com os discursos, sobre família e parentalidade, imersos nas práticas dos profissionais que atuam nos serviços sociais. Percebe-se que os programas e as políticas públicas ao longo da história estiveram permeados por discursos discriminatórios e reguladores das práticas familiares, que pouco

consideravam as situações cotidianas de risco e as “vozes” dos grupos familiares sobre a educação de crianças e adolescentes.

“Estes profissionais não são os higienistas do início do século XX, mas são seus herdeiros diretos, trazendo esse legado moral em suas formações. “Guardiões da Ordem”. Como esse pensamento modelar está na genealogia dos modos existenciais predominantes nas sociedades ocidentais, faz-se necessário uma interrogação constante sobre o que se está produzindo a partir desta ou daquela postura/discurso ou uma análise de nossa implicação na produção destes discursos competentes” (SILVA-JÚNIOR & ANDRADE, 2007, p.435).

Em estudo recente, Yunes, Garcia e Albuquerque (2007) investigaram as percepções e crenças de agentes comunitários de saúde sobre as possibilidades de superação das adversidades de famílias monoparentais de bairros periféricos e de baixa renda no sul do Brasil. Os resultados deste estudo evidenciaram dicotomias no discurso e nas práticas de ação dos trabalhadores, bem como suas percepções sobre as vivências das famílias. A maioria dos entrevistados evidenciou acreditar que grande parte das famílias é “acomodada” à pobreza e “desequilibrada”. Notou-se que o atendimento e a orientação das famílias eram pautados nos aspectos das doenças e de sua prevenção, com pouco espaço para os elementos de saúde e de superação das adversidades. Segundo esses agentes, as famílias de baixa renda têm escassas probabilidades de sucesso diante das dificuldades próprias da pobreza, ou seja, são classificadas como “não-resilientes”. Percebeu-se ainda que os trabalhadores não recebem a devida preparação para lidarem com os aspectos emocionais, sociais e educacionais presentes nas relações familiares. As percepções otimistas de melhoria de vida e o bem estar subjetivo e coletivo das populações atendidas ficaram pouco salientes ou não foram sequer mencionados por esses profissionais (YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2005; YUNES, GARCIA & ALBUQUERQUE, 2007). Nesse sentido, as teorias implícitas (RODRIGO, RODRIGUEZ & MARRERO, 1993) e crenças dos profissionais podem influenciar as suas práticas no atendimento familiar e precisam ser problematizadas através da formação continuada dos profissionais que fazem parte dos serviços de atendimento familiar na atualidade.

Apesar do trabalho social com foco nas famílias não ser recente na história das políticas públicas nacionais, este trabalho na contemporaneidade exige novas posturas dos agentes sociais, como a atuação em equipes multidisciplinares e ações de orientação e fortalecimento das populações atendidas. O trabalho com famílias é uma modalidade de intervenção complexa e desafiadora, na medida em que lida com uma instituição social em permanente mudança de formatos e significados, exigindo, portanto, um trabalho de reflexão e educação permanentes dos que trabalham sobre este tema (CAMPOS & GARCIA, 2007).

Os profissionais podem ser propulsores de apoio e fortalecimento da parentalidade nas famílias atendidas, contrapondo o histórico de regulação social. De acordo com Rodrigo et al (2008), existem diferenças na postura dos profissionais na atuação em programas de educação parental. Alguns profissionais podem apresentar uma postura de *especialista* e outros uma postura de *mediador*. As características de cada postura estão expressas no quadro 2. Os autores afirmam a necessidade de uma postura de mediador por parte dos profissionais para a atuação em intervenções com foco na prevenção e promoção familiar.

A nomenclatura utilizada para os profissionais que atuam em programas de educação parental sofrem alteração de acordo com o contexto e a abordagem teórica-metodológica da proposta educativa. Os programas de educação parental realizados na Espanha, por exemplo, na sua maioria utilizam o termo *mediador* para identificar os profissionais. Já em programas realizados em Portugal, estes profissionais são identificados como *dinamizadores*, por caracterizar a dinâmica proporcionada pelos profissionais na aplicação de tarefas, jogos e atividades nos programas. Guimarães (2010) está de acordo como uso do termo *dinamizadores* para identificar os educadores dos diferentes ambientes educativos, em contraponto ao termo *multiplicadores*, ainda muito utilizado para identificar profissionais que atuam em projetos sociais ou em contextos informais.

“A educação em uma perspectiva crítica se propõe a formar dinamizadores de ambientes educativos (e não multiplicadores), que, ao compreenderem a complexidade dos processos (movimentos) sociais, motivados pela reflexão crítica, mobilizem (mobilização = ação em movimento – práxis) com sinergia, processos de intervenção sobre as dinâmicas constituídas e constituintes da realidade socioambiental” (Idem, p.134-135)

Para este estudo a nomenclatura escolhida para identificar os profissionais que atuam em ações de educação parental foi *educadores*, por compreender que as dimensões expressas nos termos mediadores e dinamizadores precisam estar integrados a função educativa. Sendo assim, os educadores de um programa de educação parental (professores, psicólogos, assistentes sociais, trabalhadores sociais, lideranças comunitárias...) precisam contribuir para a construção de conhecimentos junto com os participantes e mobilizar os processos e dinâmicas envolvidas na intervenção. Além de acolher, respeitar, compartilhar e orientar às famílias participantes, os educadores têm o papel importante de planejar, desenvolver e avaliar constantemente as ações realizadas, para compreender se estas estão atingindo os objetivos da proposta educativa.

Quadro 2 - Características do especialista e do mediador na formação parental, traduzido pela autora deste trabalho, extraído do livro *Preservación familiar: Um enfoque positivo para la intervención com famílias* (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008, p.104).

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

Os profissionais que prestam atendimento de apoio aos pais necessitam estar em processo contínuo de formação, devendo ser constante a atualização dos conhecimentos sobre as situações e os assuntos que integram a realidade da população atendida, as formas de intervenção e os novos conceitos e alternativas de participação comunitária. Segundo Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne (2008), estes profissionais de apoio para as famílias precisam desenvolver competências e habilidades para atuar com esta temática, conforme citado no quadro 3.

De acordo ainda com os mesmos autores, a formação dos saberes e habilidades do profissional de apoio passam pela aprendizagem de conteúdos gerais sobre o trabalho com famílias (novos modelos e realidades familiares, legislação e normas sobre os direitos e necessidades dos grupos atendidos, formação em intervenção familiar), conteúdos específicos (desenvolvimento infantil, pobreza, orientação sobre as medidas de proteção da infância) e conteúdos instrumentais (conhecimento sobre os recursos sociais, perspectiva de intervenção positiva e protetiva, criação de espaços de reflexão e compartilhamento de experiências, mediar conflitos, planejar os recursos necessários para o atendimento familiar). Estes conteúdos deveriam fazer parte da formação inicial (técnica ou acadêmica) e preparação dos profissionais. Entretanto, a ausência de alguns destes conteúdos na formação dos profissionais é uma das dificuldades apontadas nas pesquisas realizadas com profissionais dos serviços brasileiros de apoio social (YUNES, GARCIA & ALBUQUERQUE, 2007). Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de formação continuada e permanente dos profissionais para que estes possam desenvolver ações de apoio aos grupos familiares.

Quadro 3 - Conjunto de saberes e habilidades necessários aos profissionais de apoio, traduzido pela autora deste trabalho, extraído do livro *Preservación familiar: Um enfoque positivo para la intervención com familias* (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008, p.144).

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

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

3.6. Avaliação dos programas de educação parental

O ato de avaliar faz parte das práticas pedagógicas cotidiana dos professores e é uma ação que deve estar diretamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto,

quando se trata da aplicabilidade do processo avaliativo em programas de educação e políticas de atendimento ao público, este tema traz consigo uma gama de especificidades, significados e polêmicas.

Tendo como referência os discursos e as discussões no campo da Didática, a avaliação apresenta um significado abrangente, favorecendo o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na sua totalidade. Nesta perspectiva, a avaliação é entendida como um processo contínuo que pode contribuir para a melhoria e qualidade da ação pedagógica. Esta avaliação contínua permite o levantamento de informações, a compreensão sobre as dificuldades na aprendizagem e a reorganização de práticas e estratégias para superá-las (GARCIA, 2012).

De acordo com Melchior (2003), a avaliação deve ser formativa e tem como intencionalidade a possibilidade de otimizar as aprendizagens em andamento. Sendo assim, a principal preocupação deste processo avaliativo não tem como foco apontar os erros ou apenas o registro dos resultados obtidos, mas compreender o processo de aprendizagem, reorganizar as práticas e superar as dificuldades de acordo com as demandas que emergem do processo.

No entanto, quando se trata da avaliação de programas e de projetos sociais, ainda prevalece a preocupação com os resultados obtidos e pouco se discute o processo de aplicação e desenvolvimento destes programas de acordo com as condições estruturais e sociais. Segundo Serrano (2008),

“A avaliação nasce de uma tradição positivista na investigação educativa, por isso nos seus começos e ainda hoje em alguns lugares se confunde com a investigação, apesar da distinção feita de que a investigação existe para provar (*to prove*) e a avaliação existe para melhorar (*to improve*). Dentro da tradição onde nasce, estão-lhe ligados certos critérios de tipo positivista, como a análise sistemática, as medidas objetivas, bem como os objetivos de conduta operacionais, observáveis e mensuráveis que garantam a objetividade e a precisão” (p.81).

Diante disso, a avaliação tem sido utilizada, na maioria das vezes, para a investigação da eficiência dos programas e do impacto na vida das pessoas que dele participam. A maioria destas avaliações se faz somente nas fases prévia e posterior ao programa, e não durante a sua implementação (RIBEIRO, 2003). Não pode se afirmar que esta prática seja “errônea” ou que não deva fazer parte do processo avaliativo. No entanto, cabe ressaltar que somente a avaliação dos resultados não contempla as especificidades do contexto sociocultural, o uso mais adequado dos recursos e a atuação mais eficiente dos atores envolvidos no decorrer da ação, ou seja, não abrange a totalidade do processo de aplicabilidade destes programas sociais. De acordo com Ribeiro (2003) “no que concerne a avaliação da implementação,

pretende-se perceber em que medida esta está a decorrer conforme havia sido previsto, mediante a participação dos pais na intervenção e o grau de satisfação que revelam face aos métodos utilizados” (p.55).

Sendo assim, o processo avaliativo de um programa de educação parental envolve a análise diagnóstica e orientadora da gestão e da prática educativa. A avaliação da ação pode sugerir a necessidade de alteração do método ou estratégias durante o percurso, e, até mesmo, modificação do objetivo definido a priori.

“Através da avaliação progressiva do projeto vamos tomando consciência tanto dos progressos e avanços como dos desajustamentos e vicissitudes no processo de desenvolvimento do mesmo. (...) A avaliação de qualquer projeto deve estar integrada nele próprio. Esta deve ser *contínua, sistemática e flexível*” (SERRANO, 2008, p.96).

Portanto, para este estudo, durante a realização do programa “*Crescer Felizes em Família: Apoio educativo para o fortalecimento da parentalidade*” e depois com o acompanhamento do programa “*Mais família*”, foi realizada uma avaliação processual sobre as condições para a implementação e desenvolvimento de um programa de educação parental em diferentes contextos socioculturais. Esta avaliação do processo colaborou para a investigação sobre as condições de aplicabilidade de programas de educação parental.

4. EDUCAÇÃO PARENTAL COMO OBJETO DE ESTUDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

4.1. Contribuições da educação ambiental para a educação parental

A educação ambiental está direcionada para a problematização, o enfrentamento e a superação da crise ambiental, evidenciada por problemas como a pobreza, a destruição da natureza humana e não humana, a degradação ambiental, o desrespeito aos direitos e o não cumprimento dos deveres, a exclusão social, dentre outros. Tais problemáticas têm na sua essência a origem no paradigma cultural disseminado pelo ideal de modernidade e predominante na sociedade capitalista (LOUREIRO, 2004). As conseqüências deste projeto de modernidade estão representadas pelas desigualdades sociais, pelos riscos ambientais e pelos conflitos humanos existentes em todo mundo.

Diante disso, a educação ambiental visa uma reflexão/ ação crítica de todos os cidadãos face aos problemas ambientais. O termo “ambiental” contribui para a compreensão do ser humano enquanto “elemento central e indissociável do ambiente” (LOUREIRO, 1997, p. 150). Tal perspectiva aponta para a construção da cidadania, o resgate da dignidade e o reconhecimento do ser humano como sujeito e agente transformador da realidade em que se insere.

“A EA fomenta novas atitudes nos sujeitos sociais e novas decisões da sociedade, guiadas pelos princípios da sustentabilidade ecológica e da valorização de diversidade cultural. Ela implica educar para formar um pensamento crítico, reflexivo, capaz de analisar as complexas relações de realidade natural e social, para atuar no ambiente dentro de uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que a definem” (SANTOS & SATO, 2001, p.34).

Diante da gravidade das situações de risco e problemáticas socioambientais vivenciadas pelas famílias e percebendo-se a importância da educação presente no ambiente familiar para a formação da consciência ambiental, a humanização das relações, o desenvolvimento humano e a promoção da saúde coletiva, a educação ambiental apresenta-se pressupostos que podem estar presentes nas estratégias de educação *para* famílias.

Tendo em vista que a educação *nas* famílias não deve mais ser pensada e abordada enquanto neutra, naturalizada e descompromissada com a mudança social, a realização de

programas de educação parental apresenta-se como possibilidade de inserção e participação destes grupos no processo educativo ambiental. Como afirma Szymanski (1995), “para se chegar à mudança muitas vezes precisamos da ajuda de outras pessoas (...). Alguém que facilite a descoberta de novas possibilidades de ação e auxilie na criação de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as relações” (p.21).

Entretanto, a educação parental depende de agentes sociais e profissionais preparados para estabelecer um processo educativo capaz de gerar o desenvolvimento de uma identidade positiva e a consciência transformadora destes grupos familiares (YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2004). Esta educação deve incorporar o papel de “educação ambiental de caráter popular” (SAITO, 2002), em que se considere a importância do diálogo e da problematização da realidade e se pretenda a emancipação dos participantes do processo educativo.

Loureiro (2004) aponta que “educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades” (p.131). Nesse sentido, os programas de educação *para* famílias precisa considerar as culturas e as “vozes” das famílias sobre o exercício da parentalidade. A educação ambiental direcionada para a educação parental deve atuar como uma estratégia que privilegie a participação ativa, consciente e crítica de grupos familiares na gestão e na busca de alternativas para a parentalidade responsável.

O processo de participação deve estar inter-relacionado com o processo de *emancipação* das famílias na busca pela sua *autopromoção* (LOUREIRO, 2004; DEMO, 1996). Entende-se por autopromoção, “a característica de uma política social centrada nos próprios interessados, que passam a auto-gerir ou pelo menos a co-gerir a satisfação de suas necessidades, com vistas a superar a situação assistencialista de carência de ajuda” (DEMO, 1996, p.67). Tendo em vista a superação das formas assistencialistas de política social e a busca pela emancipação dos sujeitos diante das condições sociais opressoras, a Educação Ambiental propõe um *desenvolvimento social alternativo*. O desenvolvimento alternativo contrapõe o desenvolvimento econômico e social disseminado pelo capitalismo e o paradigma de modernidade (OAKLEY & CLAYTON, 2003), pois “centra-se no povo e no seu ambiente, ao invés de se centrar na produção e nos lucros” (FRIEDMANN, 1996, p.32). O objetivo principal deste modelo alternativo de desenvolvimento é a humanização do sistema de relações interpessoais através do processo de *empowerment* social, psicológico e político.

Diante disso, a educação ambiental assume um papel importante no processo de superação das formulações e apropriações superficiais, limitadas e conservadoras de programas de educação parental, pois traz a ênfase para a formulação de políticas públicas “de

baixo para cima”, ou seja, políticas criadas e implementadas com a participação efetiva dos indivíduos, grupos sociais e comunidades. Nesse sentido, a educação pode tornar-se uma “poderosa” estratégia ao reconhecer as capacidades de tais grupos, possibilitar sua conscientização crítica sobre a realidade (FREIRE, 1980, 1987) e potencializar/ fortalecer sua ação e desempenho para que se envolvam como atores legítimos no desenvolvimento.

“O conhecimento pode oferecer legitimidade e autoridade, e sua construção e disseminação são ferramentas poderosas. O conhecimento também nos ajuda a interpretar e dar forma ao contexto em que vivemos” (OAKLEY & CLAYTON, 2003, p.11).

De acordo com estes pressupostos da Educação Ambiental, a educação deve estar direcionada para que as pessoas, grupos e comunidades compreendam e participem das lutas por melhores condições e qualidade de vida tanto nos contextos mais imediatos (como o ambiente familiar) quanto nos mais distais (como o ambiente comunitário e social) em que estão inseridos. Nesse sentido, a educação nas famílias deve estar direcionada tanto para o desenvolvimento destes grupos, como da própria comunidade em que vivem (GARCIA, 2007).

A Educação Ambiental, enquanto um processo permanente de formação de “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2003), é um importante conjunto de conhecimentos que apresenta/ propõe instrumentos para a promoção do desenvolvimento humano e comunitário. Portanto, deve estar presente na escola, na família, no bairro, nas políticas públicas, nos diversos contextos e instituições sociais. Como ressalta Loureiro (2004),

“(…) não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições públicas, modo de produção, interações ecossistêmicas, etc.), vendo a educação como um processo global, para além do ensino formal. Do contrário, se perderia sua dimensão revolucionária” (p.97).

Sob a perspectiva ecológica, se a criança/ adolescente no ambiente familiar continua sendo educada segundo padrões e normas morais que servem para a manutenção do “status quo”, a educação ambiental presente apenas no espaço escolar fica restrita e pouco eficiente. É evidente o papel político da transmissão cultural através das gerações e de formação de sujeitos sociais exercidas pelas famílias e, como isso, a necessidade da criação de programas de educação *para* famílias para “subsidiar a ação educacional dos pais” (SZYMANSKI, 2000, p.15). A educação familiar deve atuar como um projeto educativo que privilegie a participação ativa, consciente e crítica destes grupos na gestão e na busca de alternativas para a solução dos problemas ambientais (SANTOS & SATO, 2001).

4.2. A participação como princípio para a educação parental

O princípio participativo da perspectiva da educação ambiental traz o enfoque de que não basta ao exercício da democracia o mecanismo “representativo” (onde alguns são eleitos para exercer de fato a liberdade de decisão de cada um dos que compõem a maioria), pois é necessário que cada um participe diretamente na tomada de decisões (VELASCO, 2007). Nesse sentido, todos podem participar das escolhas e decisões que vão influenciar as suas condições de vida. Isto pressupõe a liberdade de expressão e decisão dos sujeitos envolvidos em diferentes processos e na diversidade de situações, independentemente da condição de classe, gênero, raça, etnia e religião. A participação também pressupõe uma educação dialógica (FREIRE, 1987), em que os sujeitos envolvidos no processo educativo sintam-se parte indissociável deste processo.

A forma de pensar a educação dos filhos deve ser direcionada pelo diálogo e expressão da afetividade, contrapondo-se às relações mediadas por punições e autoritarismo. É necessária uma mudança nos padrões de comunicação familiar com a ruptura do silêncio e abertura para tomada das decisões. Para o enfrentamento das situações de risco precisam ser incluídas as crianças, os adolescentes e os idosos do grupo familiar.

A Educação Ambiental mostra-se refletida em muitas situações de vida, nas relações humanas e nas relações das crianças com os seus ambientes. As crianças representam o meio que vivem e modificam este ambiente. As ações educativas estão presentes nas pequenas ações individuais e nas importantes ações coletivas nos diferentes ambientes. As crianças participam da construção e da transformação da sociedade através da “luta” cotidiana para ser criança. Diante da degradação ambiental, da poluição social e dos conflitos e dos diversos tipos de violências existentes, as crianças são vítimas e ao mesmo tempo atores nestas situações impostas pelo sistema/ pela cultura dos adultos. As crianças se mostram ativas no ambiente, pois conseguem interagir através das suas percepções, ações e do imaginário, buscando alternativas para criar sua própria cultura frente às problemáticas socioambientais existentes. Assim, as crianças enfrentam dilemas, como: a brincadeira versus o trabalho infantil, respeito versus medo, liberdade versus cobranças dos adultos, responsabilidade versus a ludicidade da infância.

Portanto, a educação parental na perspectiva da Educação Ambiental pode ter como base no diálogo, contribuindo para o processo de transmissão cultural entre gerações possibilite uma visão crítica, reflexiva e transformadora da realidade social, respeitando a

opinião de *todos* os integrantes da família em busca do consenso deste coletivo. Isto contrapõe o modelo de educação familiar pautado na submissão e punição. A aceitação ou escolha das melhores possibilidades depende somente do diálogo e argumentos utilizados na relação pais e filhos. Na mesma direção, as relações dos profissionais com as famílias também precisam considerar as especificidades de cada grupo familiar, sem impor um modelo ideal ou direcionar as decisões destes grupos, através de uma relação não hierarquizada e opressora, mas sim argumentativa, atenta as opiniões e com respeito as decisões sem julgamento prévio.

Este princípio contribui para reafirmar a necessidade da formulação de programas de educação parental, que tenham como base a participação e a proposição do diálogo reflexivo com os grupos atendidos. Diante disso, os pressupostos da Educação Ambiental podem contribuir para o processo de avaliação das estratégias de educação parental. A seguir serão apresentadas as estratégias metodológicas do estudo de dois programas realizados em contextos distintos. A partir deste estudo serão evidenciadas as possíveis contribuições dos princípios da Educação Ambiental para a formulação, execução e avaliação de programas de educação parental.

5. MÉTODO

Tendo em vista os objetivos deste estudo, foram elaboradas duas etapas empíricas com estratégias metodológicas específicas: a) realização de um programa de educação parental no Brasil e b) acompanhamento de um programa de educação parental em Portugal. Cabe ressaltar que busco com estas etapas delinear as especificidades de cada estratégia e não compará-las ou criar escalas de validação. Estas etapas estão embasadas pela abordagem teórica de Bronfenbrenner (1979/1996) metodológica da “Inserção Ecológica” (CECCONELLO & KOLLER, 2003; PRATI, COUTO, POLETTI & KOLLER, 2008) que propõe a inserção dos pesquisadores nos ambientes a serem estudados e contribui para o entendimento do *desenvolvimento-em-contexto* (BRONFENBRENNER, 1979/ 1996). O citado modelo teórico explicativo do desenvolvimento humano é composto e compreendido na ótica de quatro dimensões inter-relacionadas: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Tais núcleos não se constituem categorias para a coleta e análise de dados, porém são caracterizados como dimensões que possibilitam ao pesquisador lançar um “olhar” holístico e sistêmico sobre as influências no desenvolvimento de pessoas e grupos.

Apesar de estar dividida em duas etapas – realização de um programa no Brasil e acompanhamento de outro programa em Portugal – com estratégias metodológicas específicas apresentadas em detalhes e discutidas no capítulo VI, foram definidos procedimentos de coleta e análise de dados que serviram como base para a realização deste estudo. Estes procedimentos estão explicitados na sequência que segue em detalhes abaixo.

5.1. Procedimentos de coleta e análise de dados

5.1.1. Observação Naturalista e Participante

A metodologia de Inserção Ecológica proporciona o contato direto e frequente com o contexto a ser investigado. Neste contato é possível realizar observações sobre as interações e o processo vivenciado pelos grupos em seu ambiente natural. De acordo com Queiroz et al (2007, p.277) “A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato”.

Na área da Psicologia esta observação é denominada naturalista, pois ocorre no contexto social em que as situações ocorrem e não em um laboratório ou em um local organizado no espaço acadêmico. No entanto, estas observações não ocorrem de forma neutra, sem interferências do(a) pesquisador(a) observador(a). A observação é participante quando o(a) pesquisador(a) participa do processo ao estudá-lo.

“A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (QUEIROZ et al, 2007, p.278).

Ao longo do estudo sobre as condições de aplicabilidade de programas de educação parental, participei como observadora nos ambientes naturais onde estavam sendo desenvolvidos, mas também interfeirei e colaborei para o seu desenvolvimento. No programa realizado no Brasil, por exemplo, integrei e coordenei a equipe de aplicação deste programa. Já no programa realizado em Portugal, eu era convidada a participar das sessões como ouvinte e aproveitava os momentos de intervalo das sessões para conversar com as famílias participantes e com os monitores do programa, o que configura os procedimentos de observação naturalista.

5.1.2. Diário de Campo

A coleta de dados através do diário de campo aconteceu em todos os momentos da pesquisa a partir da própria inserção da equipe de pesquisadores nos ambientes investigados. Muito utilizado nos estudos etnográficos, o diário de campo contribui para a identificação de processos presentes em conversas informais, descrições do ambiente e das situações de pesquisa, que fazem parte da inserção ecológica do pesquisador. Mello (2005) afirma que “muitas vezes o fato de não registrar essas situações implica perder em boa medida falas e situações extremamente significativas” (p.60).

O diário de campo foi um instrumento coletivo da equipe para expressar as percepções sobre a pesquisa. Ao final de cada encontro a equipe se reuniu e preencheu o diário de campo colocando suas percepções, relatos e avaliações das ações e discursos dos participantes nas atividades de pesquisa. Esta estratégia de pesquisa também foi utilizada nas observações do programa de educação parental em Portugal.

5.1.3. Questionários Estruturados para o programa realizado no Brasil

Além das anotações no diário de campo, foram utilizados questionários como instrumentos de avaliação, aplicados ao final do processo. Estes questionários estão estruturados com questões fechadas de múltipla escolha e algumas questões abertas.

As famílias participantes no programa brasileiro preencheram o “Questionário de Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental” (ALMEIDA et al., 2008), (Anexo 1). Para efeitos do presente estudo foram consideradas as respostas do grupo mais participativo e assíduo (14 famílias). Este questionário subdivide-se em duas partes:

- A primeira parte é constituída por trinta e seis questões fechadas, com possibilidades de quatro opções de resposta, numa escala de 1 a 4 que varia entre “nunca”, “poucas vezes”, “algumas vezes” e “muitas vezes”. As questões contemplam aspectos relacionados aos facilitadores para a implementação do programa (ex.: transporte, refeições), as interações no grupo (ex.: o apoio, a partilha), as capacidades pessoais e relacionais da equipe de dinamizadores, os conteúdos e o impacto do programa na relação e nas práticas educativas com os filhos.
- A segunda parte do questionário é composta por cinco questões abertas que visam a identificação, por parte dos participantes, do que foi mais útil no programa, do que gostou mais e menos, de aspectos a serem melhorados e das necessidades de apoio que ainda sente no desempenho da sua função parental.

As crianças e os académicos das equipas que aplicaram o programa brasileiro também preencheram questionários de avaliação sobre o programa realizado. O questionário formulado para as crianças (Anexo 2) apresenta uma linguagem simples e o uso de figuras que representam a satisfação (ou não) sobre a participação no programa.

A análise da satisfação pessoal em um programa social é um critério avaliativo importante. De acordo com Serrano (2008) “é evidente que o sucesso de um projeto está relacionado diretamente com o nível de satisfação que as pessoas implicadas no mesmo possam obter” (p.87). Para ter um panorama geral sobre a satisfação sobre o programa, mostra-se relevante a análise de diferentes perspectivas, abrangendo todos os envolvidos no processo. Sendo assim, além das famílias (pais e crianças), foi proposto um questionário de avaliação para os académicos (Anexo 3) que realizaram as atividades do programa brasileiro. Este questionário foi estruturado com questões abertas sobre as percepções acerca do programa, das famílias participantes e das contribuições da experiência para a formação dos

educadores.

5.1.4. Entrevistas para o programa realizado em Portugal

Foram realizadas entrevistas com os dinamizadores (educadores) que atuaram no programa de educação parental em Guimarães, Portugal. O procedimento escolhido para este estudo foi a entrevista na modalidade Reflexiva (SZYMANSKI, 2001), que possibilitou a construção de uma relação dialógica e reflexiva entre pesquisador-pesquisados e o aprofundamento do tema em questão através de uma situação de interação.

As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos educadores, através de uma conversa em grupo com questões abertas (Anexo 4). As questões se assemelham com as propostas no questionário para os acadêmicos/ educadores brasileiros. Neste caso, foi escolhido o procedimento de entrevista, devido ao número menor de participantes e as dificuldades de devolução na aplicação de instrumentos como o questionário. Foram entrevistados sete dinamizadores/ educadores do programa de educação parental “*Mais Família*”. Estas entrevistas tiveram a duração média de duas horas, sendo gravadas e transcritas na íntegra.

5.2. Análise dos dados coletados

As estratégias de avaliação da realização do programa abreviado “*Crescer Felizes em Família: Apoio educativo para o fortalecimento da parentalidade*” no Brasil e do acompanhamento do Programa “*Mais Família, Mais Criança*” em Portugal possibilitaram a reflexão sobre alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento da Educação Parental. Para esta análise foram selecionados os seguintes critérios: facilitadores para a implementação, as dinâmicas de funcionamento, a participação das famílias e as interações no grupo. Os procedimentos de análise dos dados estão explicitados na seqüência.

5.2.1. Grounded-Theory ou Teoria Fundamentada nos Dados

Os dados coletados nos diários de campo e entrevistas reflexivas foram analisados qualitativamente simultaneamente à coleta dos dados. Para isso, foram seguidos os princípios e passos propostos pela *Grounded-Theory* (STRAUSS & CORBIN, 1990; YUNES, 2001b,

YUNES & SZYMANSKI, 2005) ou *Teoria Fundamentada nos Dados* (CHARMAZ, 2009), que possibilita a análise dos dados de modo que as categorias e subcategorias surjam a partir dos próprios discursos dos entrevistados e das anotações do diário de campo e dos *insights* dos pesquisadores. Assim, as teorias podem ser construídas a partir do processo de pesquisar.

Após a transcrição literal da entrevista gravada e da leitura atenta dos diários de campo, foram selecionadas as falas/ frases significativas para a análise e definição de categorias. As categorias se apresentam de forma ampla como as principais temáticas que emergiram na entrevista realizada. Além disso, nesta etapa as falas/ frases foram analisadas de forma a detalhar mais as categorias e possibilitar a identificação de subcategorias. Nesse sentido, a definição de subcategorias mostrou-se relevante para delimitar, de forma mais específica, as abordagens das temáticas que aparecem nos relatos dos entrevistados.

5.2.2. Análise quantitativa dos dados no SPSS

Os dados coletados nos questionários sobre a Avaliação da Satisfação e Impacto do programa sob a ótica das famílias e das crianças foram analisados quantitativamente. Para isso, serão seguidos os critérios e passos do programa de software SPSS (Statistical Package for Social Sciences), que possibilita a análise e categorização de uma grande quantidade de dados coletados. O programa SPSS é extensamente utilizado por pesquisadores na análise de uma grande quantidade de dados, permitindo o acesso a ferramentas específicas de análise estatística. Para este estudo foi utilizada a versão 17.0 do programa SPSS.

Os dados analisados quantitativamente seguem uma escala de satisfação de 1 a 4 (nunca-1, poucas vezes -2, algumas vezes - 3, muitas vezes - 4) para as famílias e 1 a 3 (nunca -1, algumas vezes - 2, sempre - 3) para as crianças, em que será avaliada a média ponderada para cada uma das respostas.

5.2.3. Critérios para a análise dos dados

Os princípios da grounded-theory e do SPSS foram utilizados para a análise de critérios eleitos nos objetivos deste trabalho. Para a avaliação das condições de aplicabilidade dos dois programas investigados, foram eleitos três critérios para análise:

- Dinâmica de funcionamento: Remete a discussão sobre o objetivo e o modelo teórico que embasa a proposta, os conteúdos abordados ao longo do programa, as atividades e estratégias

educativas desenvolvidas bem como a atuação da equipe de educadores e a participação das famílias.

- **Facilitadores para o desenvolvimento do programa:** Foram observados os facilitadores para a implementação do programa, ou seja, aspectos que podem contribuir para a realização do programa. Os facilitadores neste estudo são representados pelo suporte da rede de apoio social, as estratégias de organização dos encontros e o apoio as crianças.

- **Satisfação e impacto do Programa de Educação Parental:** A partir das avaliações realizadas pelos educadores e pelas famílias participantes do programa, procurou-se identificar e avaliar a satisfação (ou não) com os aspectos que integraram o desenvolvimento das intervenções e a possível eficácia no processo de formação dos participantes.

Estes critérios foram definidos a partir dos objetivos deste estudo e colaboraram para organizar os dados coletados. Ademais, serão consideradas as categorias que emergiram a partir dos discursos analisados. A seguir estão explicitadas as duas etapas metodológicas deste estudo, a realização do programa de educação parental “Crescer felizes em família” e o acompanhamento do programa “Mais família, mais criança”, e os resultados que emergiram a partir destes processos.

6. OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARENTAL NO BRASIL E EM PORTUGAL

6.1. Etapa 1 - Realização do programa de Educação Parental “Crescer Felizes em Família” no município do Rio Grande, Brasil

Conforme já mencionado, foi realizado o modelo reduzido do Programa de Educação Parental intitulado “*Crescer Felizes em Família: Apoio educativo para o fortalecimento da parentalidade*”. A proposta original é de autoria de pesquisadores da Universidade de La Laguna (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008). cujo objetivo era possibilitar o desenvolvimento de um programa de orientação e educação familiar que favorecesse os fatores de proteção e reduzisse os fatores de risco através do apoio educacional oferecido aos pais e/ou responsáveis e às crianças pertencentes aos grupos atendidos.

Esta estratégia educativa tem como base teórica e metodológica a “Intervenção para a Preservação Familiar” dos mesmos autores mencionados (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008). Estes pesquisadores apontaram a necessidade de programas de apoio parental, tendo em vista que, muitas vezes, os pais e/ou responsáveis apresentam dificuldades na sua função protetiva e educativa e vivenciam o risco eminente de uma intervenção do Estado que pode resultar na retirada da(s) criança(s) ou adolescente(s) do ambiente familiar. O Programa de Apoio Familiar foi delineado tendo como princípio a resiliência parental e a preservação do grupo familiar através do modelo evolutivo-educativo e comunitário, que trabalha a colaboração entre: a) a investigação dos riscos e das forças dos grupos atendidos; b) as práticas dos pais e/ou responsáveis na educação parental na resolução de problemas concretos; c) a política de atendimento familiar através da atuação dos serviços de apoio social que possibilite um trabalho em rede e a priorização da legislação vigente na elaboração de políticas públicas (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008).

A proposta teórico-metodológica apresenta as seguintes características:

- Aceitar a pluralidade de cursos evolutivos, tendo em conta que cada indivíduo tem seu próprio itinerário e trajetória de desenvolvimento.

- Enfatizar os aspectos educativos que propiciam e possibilitam o desenvolvimento. Dar importância ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais.
- Ressaltar a importância do contexto e suas demandas, assim como as relações que produzem um processo bidirecional de aprendizagens.
- Pretender a capacitação e o fortalecimento comunitário, através do fomento dos sentimentos de pertencimento da família e o estabelecimento de redes de apoio formais e informais.
- O fortalecimento das redes de apoio formal e informal, que pretende cobrir as necessidades de apoio social das famílias.

As transições evolutivas e as trajetórias vitais são conceitos chaves deste enfoque, pois permitem entender melhor o funcionamento das pessoas e, portanto, das famílias ao longo do tempo. As transições evolutivas são os momentos da vida das pessoas em que se produzem mudanças importantes no curso vital das mesmas. As trajetórias evolutivas dos membros da família estão inter-relacionadas e possibilitam oportunidades de desenvolvimento de competências, mas também representam momentos de grande vulnerabilidade para os indivíduos. Divide-se em transições normativas que são momentos previsíveis ou esperados, e transições não normativas que são situações de vida circunstanciais ou inesperadas. Tais conceitos são nomeados por Bronfenbrenner (1979/1996) como transições ecológicas.

Competência é um outro conceito chave desta proposta educativa e se refere as capacidades da pessoa para gerar e coordenar respostas (afeto, conhecimento, comunicação e comportamento) flexíveis e adaptáveis diante das demandas que provém das tarefas vitais e compor estratégias para aproveitar as oportunidades que aparecem no contexto de desenvolvimento. Portanto, o programa de educação parental se configura como uma intervenção experiencial e apresenta como proposta a promoção das competências parentais, tendo em vista a pluralidade de trajetórias vitais e de estratégias de educativas para a parentalidade positiva (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008).

O programa foi desenvolvido com módulos temáticos estabelecidos previamente inspirados na proposta resumida⁶ realizada em comunidades da Espanha. Para a aplicação deste programa de educação parental foi necessário planejar linhas gerais e realizar ajustes necessários à cultura brasileira. As principais adaptações realizadas estão relacionadas ao idioma, à linguagem, adequação do material impresso o tempo de realização das sessões e o número de atividades aplicadas em cada sessão.

⁶ A proposta reduzida foi a versão autorizada pelos autores a ser replicada no Brasil.

Os encontros em grupo aconteceram semanalmente em três locais em bairros do município do Rio Grande/ RS: uma escola, uma ONG e um centro comunitário. A duração para cada encontro foi de 2 horas e, ao final, o tempo de 30 minutos de reunião da equipe para a avaliação do encontro e o preenchimento do diário de campo. Todo o material do Programa foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa.

Os conteúdos abordados foram centrados nos aspectos educativos, relacionais e experienciais da convivência entre pais e filhos, tendo como finalidade o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estes conteúdos foram distribuídos em cinco módulos temáticos que se dividiam em doze sessões. Os módulos temáticos incluem diversas atividades que contribuíram para o diálogo de saberes e reflexão sobre as práticas educativas parentais.

Quadro 4 - Os módulos e sessões do modelo reduzido do Programa *Crescer Felizes em Família*.

	Sessão 0 - Sessão Introdutória
Módulo 1 Desenvolvimento do vínculo afetivo: apego e relações pais e filhos.	Sessão 1 - Quando a criança se torna difícil de cuidar. Sessão 2 - Os tipos de apego e suas consequências para a criança.
Módulo 2 Aprender a conhecer os filhos: necessidades da criança e desenvolvimento infantil.	Sessão 1 - As necessidades da criança. Sessão 2 - Meu filho/a Sessão 3 - O relógio do desenvolvimento.
Módulo 3 Aprender a lidar com o comportamento infantil: estabelecendo normas e limites.	Sessão 1 - Estabelecendo normas e limites ao comportamento infantil. Sessão 2 - Educar para a convivência. Sessão 3 - Não existe uma única solução.
Módulo 4 A primeira relação com a escola: relação família e escola.	Sessão 1 - Meu filho vai à escola. Sessão 2 - Como fomentar a relação entre mãe/pai e professores.
Módulo 5 Educar: uma tarefa solitária? Descobrimo a rede de apoio social.	Sessão 1 - Descobrimo a rede. Sessão 2 - Tecendo redes: como utilizar os apoios sociais em meu entorno.

Os módulos são divididos em sessões e cada sessão representa um encontro de duas horas de duração. Cada sessão apresenta um tema, objetivos e atividades específicos. As atividades são abordadas através de histórias fictícias, questões para o debate, explicações sobre causa/consequências de diferentes práticas parentais, compromisso a ser assumido pela família e atividade final de feedback (recorda).

6.1.1. O município de Rio Grande e os serviços de apoio familiar

Rio Grande é um município brasileiro e está situado no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. É a cidade mais antiga da colonização portuguesa do Rio Grande do Sul, tendo sido por muito tempo a capital do estado. A cidade foi consituída ao longo de 272 anos de sua história pela forte pela atividade pesqueira e a movimentação industrial, principalmente devido ao seu porto (o segundo em movimentação de cargas do país), e hoje, possui uma população de aproximadamente 195 000 habitantes (IBGE, 2009).

Em Rio Grande, o atendimento familiar tem ocorrido principalmente pelos programas Estratégia Saúde da Família, Centro de Atenção Psicossocial – CAPS e Programa de Atenção Integral às Famílias - PAIF. Neste município existem atualmente 26 equipes do Programa Estratégia Saúde da Família e aproximadamente 160 agentes comunitários de saúde. Além disso, conta atualmente, com apenas um CAPS e um CRAS, onde é desenvolvido o Programa de Atenção Integral à Família. O CRAS conta com uma equipe composta por três assistentes sociais, uma psicóloga e uma estagiária, que atende famílias de cinco bairros periféricos deste município.

No município, em 2005, foi criado o Programa Aliança, a partir de iniciativa da Promotoria da Infância e da Juventude em conjunto com as secretarias da Prefeitura Municipal. O objetivo do Programa Aliança é a defesa do Planejamento Familiar e da conscientização da população sobre o compromisso social das famílias na formação dos cidadãos. Dividiram-se as estratégias do programa em cinco eixos: educação, saúde, assistência social, meio ambiente e segurança. Cada um dos eixos agrupou pessoas e entidades governamentais e não governamentais, que foram mapeadas e potencializadas, tornando visíveis esforços isolados. A partir destes resultados buscou-se integrar as ações dos serviços sociais e criar estratégias de cooperação e adesão de novos parceiros na elaboração de programas e projetos afins. As ações deveriam estar direcionadas para o enfrentamento das seguintes situações vivenciadas no município: a ausência de políticas públicas de orientação e apoio psicoeducacional aos grupos familiares; a multiplicidade de fatores de vulnerabilidade que envolve cada família, a demanda por uma atuação intersertorial e um trabalho sistêmico, a necessidade de implantar o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) e da emergência de tornarem provisórios os casos de abrigamento neste município.

A partir das experiências e dos resultados do Programa Aliança, foi construído o Programa Rede Família em 2008. Este programa prevê ações de valorização e potencialização

da família e de seu papel na sociedade, a paternidade responsável e o planejamento familiar, através da criação de estratégias e políticas que tenham como princípio o trabalho cooperativo da rede de atenção e cuidado existente no município. As primeiras ações realizadas pela equipe do Programa Rede Família foram: a consolidação de reuniões mensais entre os coordenadores e representantes dos serviços governamentais e não-governamentais para a formação de uma rede de apoio social; a formulação de um projeto que atua primeiramente sobre as famílias das crianças e adolescentes abrigadas, para garantir a meninas e meninos sob medida de abrigo, o direito a provisoriedade da medida e a convivência familiar e comunitária; a formulação de um projeto que atua no atendimento de famílias de usuários de crack; reuniões mensais com agentes sociais de um bairro do município para formar uma rede de apoio local; a realização de encontros de educação permanente para profissionais que integram os serviços de apoio familiar. O Programa Rede Família tem contribuído para a comunicação entre os serviços sociais e para potencializar o atendimento familiar no município do Rio Grande – RS, mas ainda carece de recursos para a contratação de mais profissionais e a realização dos deslocamentos até os bairros periféricos.

6.1.2. Participantes

Para envolver vários segmentos da rede de apoio social, foi proposta a parceria com os profissionais que fazem parte de alguns serviços de apoio social (conselheiros tutelares, representantes de associações de bairro, professores e direção de escolas públicas, equipes das unidades de saúde da família) do município de Rio Grande/ RS. Estes profissionais ficaram responsáveis pela escolha e encaminhamento das famílias participantes. Para isto foi firmado um Termo de Parceria (Anexo 5), uma carta de apresentação do programa (Anexo 6) e uma carta de encaminhamento das famílias (Anexo 7), em que constam os motivos da indicação do grupo familiar. O único critério definido previamente é que seriam famílias em situação de risco (condições de risco não foram especificadas/delimitadas pelos pesquisadores) com filhos de até 10 anos de idade. Poderiam participar dos encontros todos os membros do grupo familiar, inclusive as crianças. As famílias encaminhadas pelos profissionais e que aceitavam participar dos encontros assinaram o Termo de Consentimento (Anexo 8). Foram realizados contatos e reuniões periódicas com os coordenadores dos serviços sociais para o acompanhamento das atividades do programa e da participação dos grupos familiares. Estas interações com os parceiros do projeto foram registradas em um diário de campo.

Em resultado dos contatos e parcerias, participaram 59 famílias indicadas pelos profissionais dos serviços de apoio social. Os profissionais referidos integravam três conselhos tutelares, quatro escolas públicas (duas municipais e duas estaduais), duas ONGs, seis unidades do Programa Saúde da Família. As famílias indicadas participaram do primeiro encontro do programa e, destas, 35 aderiram à proposta.

Os motivos da escolha e as especificidades das condições de risco das famílias indicadas foram explicitadas pelos profissionais através de carta de encaminhamento. Nesta carta os profissionais precisavam descrever os motivos de indicação da família para o Programa de Educação Parental. Das 75 cartas de encaminhamento disponibilizadas foram devolvidas 30 cartas. Destas cartas devolvidas, apenas 12 correspondem às famílias que aderiram ao programa. As famílias correspondentes as 18 cartas restantes não compareceram as sessões do programa. Ocorreram situações em que as famílias participaram do programa, mas os profissionais não informaram aos pesquisadores os motivos do encaminhamento. Sendo assim, foram considerados para a análise dos motivos do encaminhamento das famílias os dados das 30 cartas devolvidas aos pesquisadores.

Os motivos apontados com maior frequência pelos profissionais para o encaminhamento das famílias para o programa de educação parental são: a configuração familiar diferente da nuclear tradicional, a negligência materna, dependência química, dificuldades financeiras e no desempenho da função parental, principalmente no que se refere a problemas na autoridade dos pais para o estabelecimento de normas e limites no comportamento infantil. Foram apontados ainda outras situações de risco que influenciaram a indicação das famílias pelos profissionais, sendo estas: dificuldades de aprendizagem e comportamento “inadequado” das crianças na escola, ausência da figura paterna, falta de higiene, histórico de institucionalização dos filhos, situação prisional de um membro ou de doença familiar. As famílias foram caracterizadas pelos profissionais como multiproblemáticas (com múltiplos problemas) e multiassistidas (assistidas por diferentes serviços de apoio social). Apesar de caracterizarem as famílias como multiassistidas, alguns profissionais apontam que estas precisam de ajuda e de apoio para superar os conflitos. *“Muitos problemas sem resolução. Precisa de incentivo para organizar a vida, principalmente das crianças”* (Relato de profissional - Carta de Encaminhamento nº. 11). Os motivos apontados pelos profissionais evidenciam que as famílias indicadas e encaminhadas para o programa de educação parental vivenciam situações de risco familiar e social pela necessidade de auxílio percebida por eles.

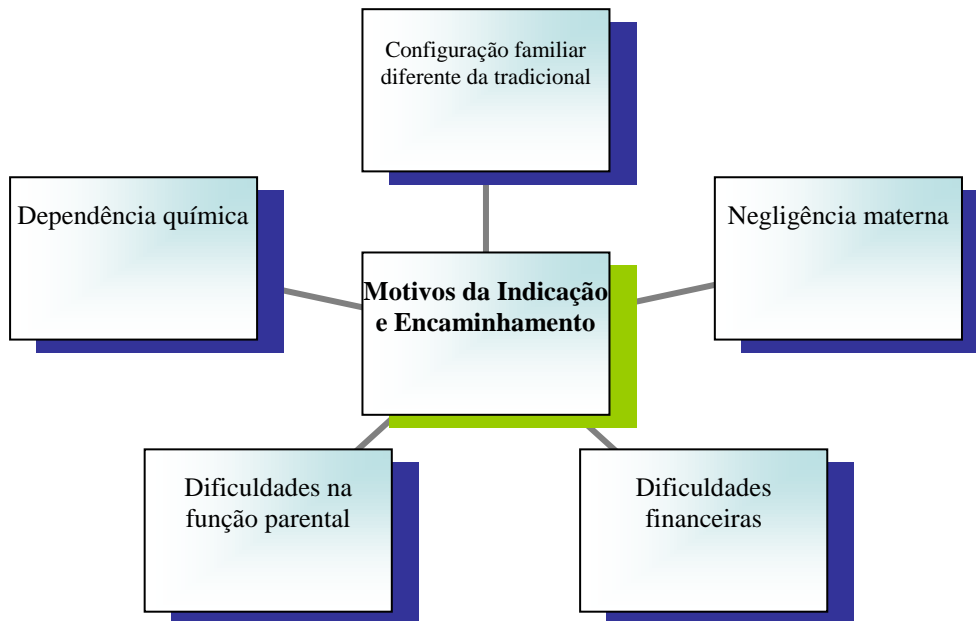


Figura 1: Motivos da indicação e encaminhamento das famílias para o programa de educação parental no Brasil.

O perfil das famílias participantes pode ser representado nos gráficos abaixo. Das trinta e cinco famílias que aderiram ao programa, a maioria dos participantes eram mulheres (30 participantes), destas 25 foram representadas pela figura da mãe. Cabe ressaltar, que todos os membros da família foram convidados a participar do programa, o que inclui homens, mulheres e crianças.

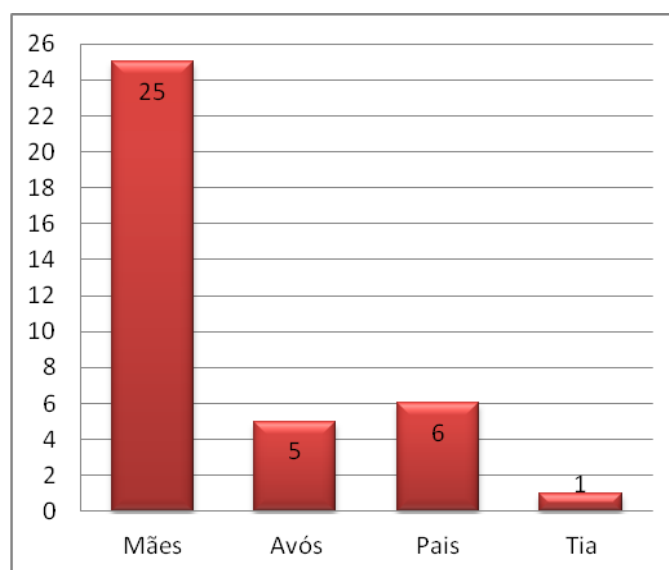


Figura 2: Número de participantes de acordo com o papel familiar no programa realizado no Brasil.

O que se percebe é que as mulheres ainda carregam as marcas históricas e culturais do cuidado familiar como uma atribuição feminina e uma função relacionada à maternidade. Estas marcas culturais são constituídas por discursos que sugerem a transposição do fato das mulheres “darem a luz” e amamentarem para a idéia de cuidado infantil associado à maternidade (MOURA & ARAÚJO, 2004). Vários estudos apontam para a relatividade destes discursos sobre o amor e o cuidado nas civilizações ocidentais e direcionam a discussão para o entendimento de práticas e sentimentos maternos influenciados por diferentes fatores bio-psico-sociais (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985; BRONFENBRENNER, 1996). Apesar de nos dias atuais o cuidado ser entendido como uma construção histórica e cultural e como uma prática que deve ser compartilhada dentro do ambiente familiar, o ideário sobre os cuidados serem maternos, ainda persiste nas relações e discursos sociais.

Outro fator que explica a maior participação das mães é o fato das famílias participantes apresentarem na sua maioria uma configuração ou estrutura familiar diferente da nuclear tradicional. Das famílias participantes, 13 apresentam a configuração tradicional (pai, mãe e filhos), 16 são monoparentais (apenas um adulto responsável) e 06 são reconstituídas (famílias recasadas, com um integrante representado pelo padrasto ou madrasta). Das famílias monoparentais, 12 são chefiadas por mulheres conforme demonstra a figura 4.

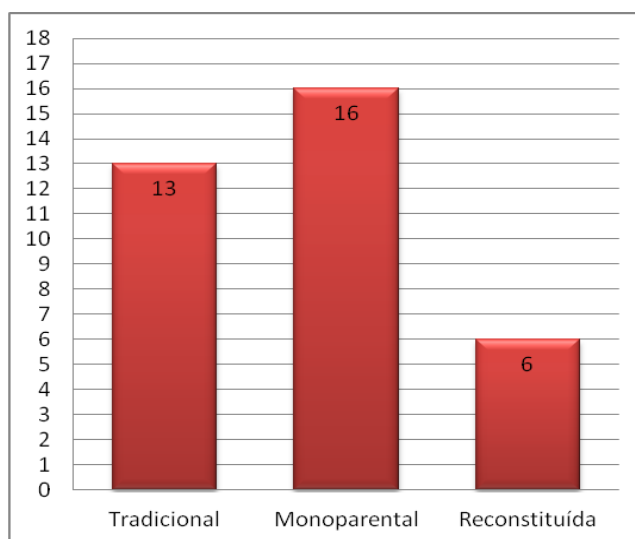


Figura 3: Configuração das famílias participantes no programa realizado no Brasil.

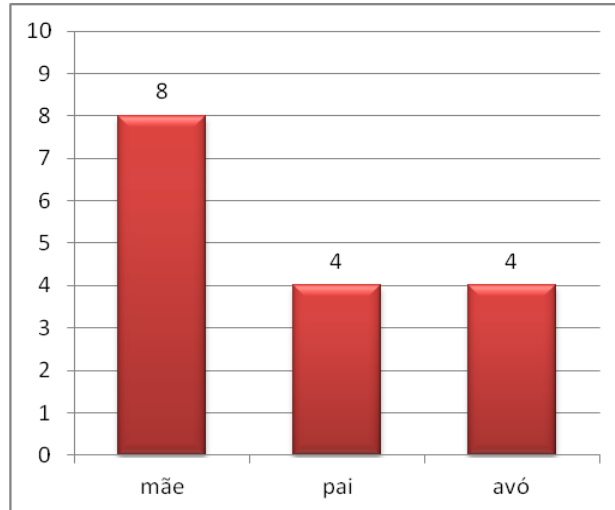


Figura 4: Número de participantes responsáveis pela família monoparental no programa realizado no Brasil.

Uma característica identificada sobre as famílias encaminhadas foi o número de filhos. A maioria das famílias participantes possui três filhos ou mais. Algumas destas famílias tinham até oito filhos como demonstra a figura 5.

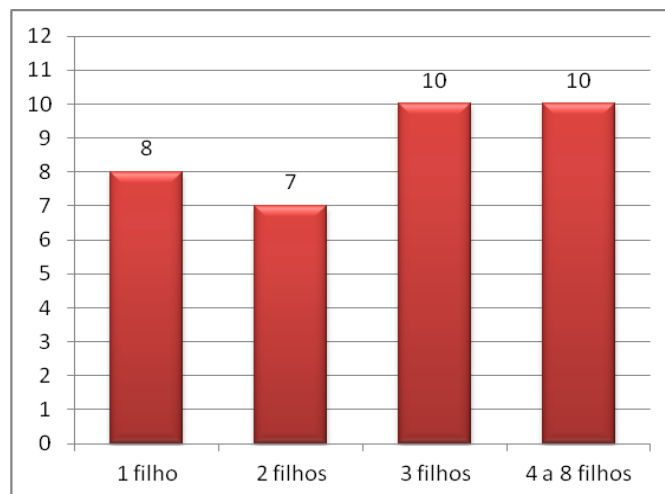


Figura 5: Número de filhos nas famílias participantes do programa realizado no Brasil.

Apesar de ser esta uma característica ainda muito presente em famílias de baixa renda, devido, entre outros fatores, a baixa eficiência de políticas públicas direcionadas ao planejamento familiar, parece ser relevante a reflexão sobre o fato de que este aspecto (na percepção dos profissionais) ser definidor para a escolha de famílias participantes do programa de educação parental. A primeira reflexão que se propõe é a seguinte: O número de filhos influencia na qualidade das relações e na eficiência do exercício da parentalidade? Este é um tema polêmico e apresenta posições pouco consensuais a respeito. Sabe-se que o número

de filhos associado às dificuldades financeiras (outro motivo de indicação apontado anteriormente) pode afetar negativamente a organização familiar e constituir risco às famílias que vivenciam esta situação. No entanto, esta situação não é determinante para o adequado desempenho da função parental. Tendo em vista que a parentalidade é influenciada por diferentes fatores culturais, contextuais e pessoais, não se pode considerar a priori que os pais que tenham que cuidar e educar oito filhos sejam menos competentes e tenham menos eficiência do que aqueles que têm apenas um ou dois filhos. Estas são condições diferentes de vivenciar as relações familiares, o que não significa um déficit na parentalidade. De acordo com Bem e Wagner (2006),

“Partir do pressuposto de que o nível socioeconômico e o contexto estão implicados diretamente na construção da parentalidade é superar a distorção de que as diferenças encontradas são devidas a déficits ou desvios. O importante é que possamos pensar nas idiosincrasias do meio em que vivem as famílias de camadas populares, pois elas refletem e são refletidas nos padrões de interação que se estabelecem nessa população” (2006, p.69-70).

O contexto em famílias de classes populares é muito mais dinâmico e complexo do que se considerarmos *apenas* a quantidade/ o número de pessoas envolvidas neste processo. Para o estudo da parentalidade em famílias brasileiras é importante considerar as influências das condições socioeconômicas e a pluralidade de formas de organização e configurações familiares, que se diferenciam muitas vezes dos padrões sociais e culturais construídos historicamente pelos discursos regulatórios e discriminantes.

6.1.3. Equipe de educadores

A equipe do programa realizado no Brasil foi composta por uma equipe de colaboradores do Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias – NEAF da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Esta equipe teve a supervisão da Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes (professora responsável pelo núcleo), a minha coordenação, o apoio de três monitoras (profissionais com experiência no atendimento familiar) e vinte acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Psicologia.

Os acadêmicos interessados em integrar voluntariamente a equipe do programa participaram de um processo seletivo que incluiu a realização de um curso formação e reuniões sistemáticas sobre a aplicação das atividades do Programa de Educação e Apoio Familiar. A intenção do curso foi problematizar as crenças e teorias implícitas (RODRIGO, RODRIGUEZ & MARRERO, 1993) dos acadêmicos sobre famílias e atendimento familiar. A seleção dos acadêmicos para integrarem a equipe de pesquisa teve como critérios: a)

participar de um curso de formação sobre Educação Familiar e freqüentar mais de 75% das reuniões agendadas; b) Escrever uma carta explicitando as expectativas e o interesse em participar do projeto; c) Disponibilidade para realizar atividades de pesquisa voluntária. A divulgação desta seleção foi através de cartazes na universidade e as inscrições serão via e-mail por um período determinado.

Participaram do curso de formação inicial sobre educação parental trinta e três acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e licenciaturas. Os temas abordados no curso de formação foram: discursos e crenças sobre família e pobreza, risco e proteção, educação familiar, análise de história de vida familiar, questões metodológicas e éticas da pesquisa e intervenção com famílias, princípios e práticas para atendimento educativo familiar, o papel do educador no programa de educação parental. A programação incluiu a participação de palestrantes que compõem a equipe do Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias (NEAF/FURG), que realizaram dinâmicas e discussões com a utilização de material impresso e apresentação em multimídia. O curso inicial teve como carga horária 12 horas de atividades. Apresento, na sequência, o registro fotográfico do curso realizado com os acadêmicos e monitores.

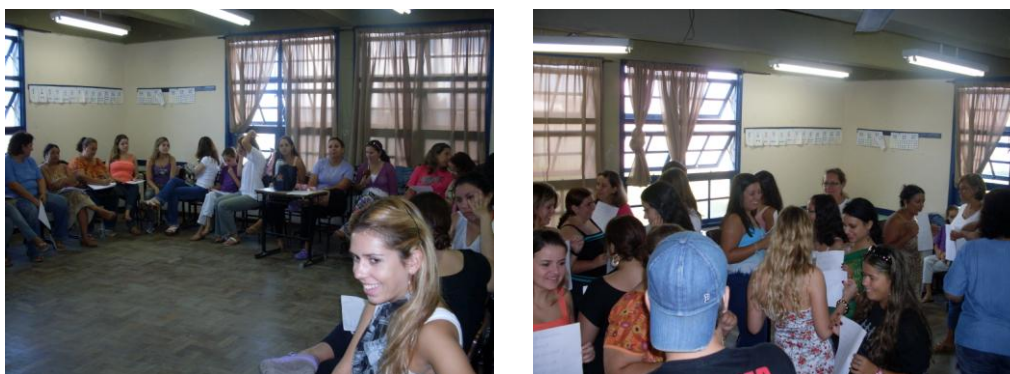


Figura 6: Registro fotográfico do curso realizado com a equipe de educadores do programa realizado no Brasil.

Durante o curso foi possível perceber os acadêmicos que se destacavam na discussão sobre os temas abordados e que demonstraram empatia com a proposta educativa. Além disso, ao explicitar as crenças sobre as famílias e a educação parental nas discussões e na carta de intenção apresentada a coordenação, foi possível selecionar os acadêmicos que apresentavam discurso e postura apropriados para o desenvolvimento da proposta educativa.

Após a seleção de vinte acadêmicos para integrar a equipe do programa, o grupo se dividiu entre o atendimento dos pais ou responsáveis e o cuidado e entretenimento das crianças que acompanharão os adultos nos encontros. Foram formados três grupos para o

atendimento dos pais e três grupos para o atendimento das crianças. Em cada grupo de atendimento aos pais, os monitores/ técnicos ficaram responsáveis pela dinamização das atividades. No período de realização do programa de Educação Parental foram realizadas reuniões como parte da formação continuada dos educadores na aplicação do programa. Sendo assim, a formação dos educadores foi composta por uma formação inicial (curso de 12h) e uma formação continuada quinzenal e de avaliação após cada sessão do programa. No final do programa, todos integrantes da equipe do programa preencheram uma avaliação sobre as suas percepções e a sua participação no programa.

Os resultados que emergiram na análise dos questionários de avaliação dos educadores sobre a participação no programa de educação parental apontam para o seu ganho na construção de saberes e habilidades a partir da experiência direta no atendimento as famílias. Estes saberes e habilidades podem ser correlacionados com o que os autores Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne (2008) apontam como um *conjunto de saberes e habilidades necessários aos profissionais de apoio*, enquanto competências a serem desenvolvidas pelos dinamizadores para atuar na formação parental. Os autores expressam este conjunto de saberes e habilidades através de quatro dimensões: construção do contexto profissional; procedimentos de avaliação e intervenção; planejamento e gestão da ação; relações interpessoais.

Na realização do programa de educação parental, os educadores relatam que lhes foi possível conhecer algumas características e necessidades das famílias atendidas. O conhecimento sobre as diferentes realidades faz parte da construção de saberes acerca do contexto em que o profissional está inserido. Estes saberes ampliam o rol de ações e a cultura de referência dos educadores na formação parental. Alguns dos relatos dos educadores enfatizam que: *“O projeto foi de suma importância, pois conheci outras realidades”*; *“Conhecer essas realidades fez com que minhas concepções referentes a infância e a família se ampliasse”*; *“a oportunidade de conviver de uma maneira mais próxima com a realidade de cada uma das crianças e suas família”*; *“compreendi que existem diferentes maneiras de ser e estar em família”*.

Para este estudo, especificamente, a equipe de educadores era constituída por profissionais e estudantes universitários, o que reforça a necessidade de um processo de formação continuada ou permanente para a qualificação de formadores no atendimento e apoio familiar. Apenas os técnicos/ monitores já tinham a experiência em formação parental, mas para os outros integrantes da equipe era a primeira vivência, o que foi percebido como um importante processo de aprendizado.

Alguns dos profissionais e estudantes universitários relataram falhas no curso de graduação, principalmente nos cursos de licenciatura, quanto aos conteúdos disciplinares relacionados a temática familiar. Por isso, fica clara a importância do curso preparatório oferecido antes da realização do programa de educação parental e a formação continuada através das reuniões e grupos de estudos.

De acordo com Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne (2008), para além dos cursos de capacitação, é muito importante que o profissional tenha a experiência direta e possa extrair conhecimentos sobre a realidade para repensar as suas concepções sobre família e parentalidade. No estudo realizado com os educadores deste programa de educação parental brasileiro, estes reforçaram que a experiência proporcionou um processo de reflexão e reformulação das concepções e posturas no atendimento aos grupos familiares. Através do contato e convívio no grupo de formação parental, os técnicos e estudantes universitários aprenderam a compreender as diferentes configurações e desenhos de família, as respectivas dinâmicas e papéis parentais das famílias participantes; os modos de comunicação e interação com os grupos atendidos; e, reformularam os conceitos e elaboraram novas estratégias de organização, intervenção e avaliação em educação parental.

Cabe ressaltar, que o aprendizado a partir da experiência direta não se processa pelo simples contato com o contexto de intervenção e com a população atendida. Este processo de aprendizagem e a construção de competências pelo profissional de apoio necessitam do suporte advindo da supervisão e orientação constante de um profissional capacitado, o que neste estudo foi representado pela orientadora e a coordenadora do programa de educação parental. Além disso, mostra-se relevante que as ações de apoio familiar estejam apoiadas por pressupostos teóricos que atravessam a atuação dos profissionais e por procedimentos de investigação que colaboram para estruturar e organizar os conhecimentos que emergem desta experiência.

A qualificação dos profissionais deve ser uma das pautas principais na organização e desenvolvimento de programas de educação parental. Deve-se estar atento às formas de seleção e preparação dos educadores para que estes possam atuar de acordo com os objetivos e aportes teóricos da proposta. Estes profissionais podem apresentar competências (ou desenvolvê-las na experiência direta) para um atendimento que privilegie a educação e o apoio diante das necessidades dos grupos familiares. Quando se trata das relações dos profissionais com as famílias, é preciso que estes trabalhadores estejam conscientes da sua responsabilidade no exercício de seus papéis (BIAZZI, GARCIA & YUNES, 2009), pois

ações de apoio familiar precisam estar direcionadas para fortalecer e não culpabilizar as muitas famílias que vivenciam diariamente situações adversas.

6.1.4. Dinâmica de funcionamento do programa

O programa de educação parental “*Crescer Felizes em Família*” foi desenvolvido pela equipe do Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias (NEAF) da Universidade Federal do Rio Grande no período entre 20 de maio e 03 de dezembro de 2009 e seguiu o modelo reduzido proposto pelos referidos autores da Universidade de La Laguna.

Ao replicar este programa em contexto brasileiro, surgiram situações locais que foram modificando o que havia sido planejado. Uma das mudanças mais evidentes foi o tempo de realização do programa. Este programa tinha a duração prevista de treze encontros, de acordo com o número de sessões, porém surgiram imprevistos durante a aplicação que aumentaram o período dos encontros. Os imprevistos estavam relacionados a) às dificuldades na adesão das famílias indicadas; b) suspensão temporária dos encontros; e c) à adequação das sessões ao contexto brasileiro.

a) Dificuldades na adesão das famílias indicadas

Conforme já apontado, inicialmente participaram destes encontros cinquenta e nove famílias indicadas pelos Conselhos Tutelares, Escolas Públicas e Serviços de Saúde do município de Rio Grande/RS. Destas famílias indicadas, trinta e cinco aceitaram aderir e retornaram após o primeiro encontro. Algumas das famílias encaminhadas pelos profissionais não compareceram ao encontro inicial e, com isso, os profissionais continuaram realizando o convite e encaminhando outras famílias nas etapas iniciais do programa. Assim, houve problemas na sequência das atividades previstas pelo programa, pois a cada encontro novas famílias integravam o grupo e precisavam ser apresentadas aos demais membros, bem como precisávamos explicar a proposta do programa. A participação no primeiro encontro não era garantia de permanência e participação nos encontros posteriores.

Houve problemas com a falta de assiduidade aos encontros por parte de algumas famílias que aderiram ao programa. As principais justificativas para as ausências foram problemas de doença na família e compromissos de trabalho no horário dos encontros. Das trinta e cinco famílias que aderiram ao programa, apenas doze freqüentaram mais de 70 % dos encontros realizados. Apesar das famílias faltarem alguns encontros, quando presentes

mostravam-se atentas, participativas e envolvidas com as atividades propostas: “*Por que eu não pude comparecer em todas as reuniões. Mas das poucas que fui aprendi muito*” (Família participante).

Os motivos da não adesão ou desistência do programa foram identificados pelos profissionais e expressas por algumas famílias como as dificuldades de: compreensão da proposta educativa – parecia persistir no imaginário as noções de fiscalização e intervenção no ambiente familiar; acesso ao local dos encontros; adequação dos horários dos encontros à rotina de trabalho; comprometimento e assiduidade aos encontros; compartilhar e expor no grupo as suas próprias situações de adversidade.

A maior dificuldade na participação das famílias foi constatada no espaço escolar, como demonstra o gráfico abaixo. As famílias demonstraram uma resistência maior em aceitar os encontros, sendo que algumas confirmavam a adesão ao programa no primeiro encontro, mas não compareciam nos encontros posteriores. No contexto da escola, apenas três famílias foram frequentes aos encontros.

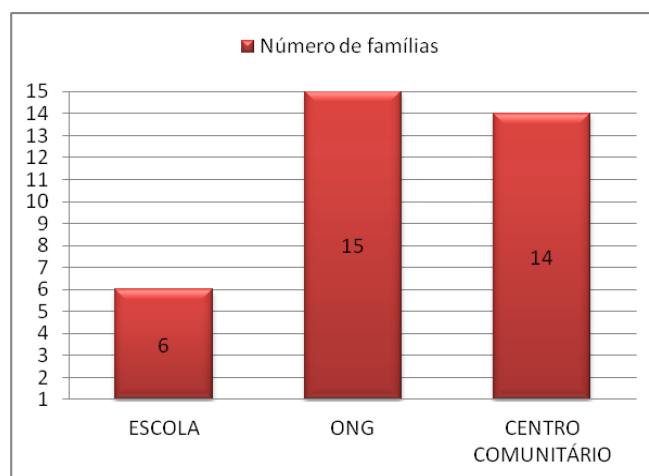


Figura 7: Número de famílias participantes por local no programa realizado no Brasil.

A participação das famílias no ambiente escolar é motivo de debate e preocupações por parte dos profissionais da educação. É fato que o relacionamento entre escola e família pode colaborar para o desenvolvimento infantil, através de interações mesossistêmicas de comunicação recíproca, apoio e colaboração na educação das crianças (BRONFENBRENNER, 1996). Ao saber disto, os professores, por vezes, parecem angustiados com a falta de participação e parceria de alguns pais e/ou responsáveis na escola. Mas, quais os mecanismos que são utilizados para a participação da família na escola? Será

que as reuniões para entrega do “boletim” e a convocação dos pais diante de um problema são estratégias eficientes de participação da família na escola? Como deve ser esta parceria entre a escola e a família? A participação “é um processo de conquista” (DEMO, 1988) e, por isso, é preciso aprofundar a discussão e construir estratégias de participação, ao invés de culpabilizar a família por não estar cumprindo o seu papel de parceira.

No caso do encaminhamento das famílias para o programa de educação parental, é preciso considerar as dificuldades que podem ter surgido na abordagem e na estratégia utilizada pelo profissional ao convidar as famílias a participarem do programa. Além disso, é preciso considerar também a interpretação dos convidados diante da proposta. A idéia educativa pode ter sido interpretada como uma proposta de escolarização de pais (escola para pais), ou seja, de ensino de competências parentais.

As dinâmicas de encaminhamento não foram explicitadas pelos profissionais, que apenas relataram as dificuldades de participação das famílias quando se trata de propostas educativas. Estes profissionais relataram ainda que a participação dos grupos familiares é maior quando se trata de ações assistencialistas, e estas recebem algo em troca.

b) Suspensão temporária dos encontros

Entre os módulos 1 e 2, no princípio da realização do programa foram necessárias algumas interrupções por causa dos feriados, dias chuvosos, férias acadêmicas, ações de prevenção contra a Gripe A – H1N1 e mudança do local dos encontros em um dos grupos atendidos.

Os encontros tiveram que ser cancelados no período de férias acadêmicas e os feriados nacionais devido à ausência da maioria da equipe de educadores do programa, que era composta por monitores e acadêmicos voluntários e que estavam viajando neste período. Ainda houve a tentativa de realizar os encontros mesmo com a equipe incompleta, mas não conseguimos prosseguir com esta iniciativa, pois alguns locais como a escola e a sede da ONG estavam sendo utilizadas para outras atividades neste período. Quando iríamos retornar dos quinze dias do período de férias no mês de julho, surgiu em nível nacional uma forte epidemia de Gripe A – H1N1. Em agosto de 2009, no município do Rio Grande, as aulas foram paralizadas e atividades que envolviam o agrupamento de pessoas em locais fechados não eram recomendadas pelas autoridades de saúde local. Sendo assim, os encontros do programa de educação parental que deveriam recomeçar no início de agosto, só retornaram a serem realizados no mês de setembro. Estas interrupções acarretaram um prejuízo ao vínculo

construído inicialmente com os grupos familiares e podem ter influenciado negativamente nos problemas de assiduidade de alguns participantes nos encontros.

c) Adequação das sessões do programa ao contexto brasileiro

Outro fator que precisou ser adaptado à realidade das famílias atendidas foi o tempo de realização e o número de atividades em cada sessão. Na perspectiva do “modelo evolutivo-educativo y comunitário” presente na proposta teórico-metodológica deste programa, as atividades desenvolvidas na intervenção apresentam como enfoque a discussão das narrativas das situações vivenciadas pelas famílias participantes e discussões sobre o exercício da parentalidade, tendo como objetivo a construção coletiva de novas narrativas e alternativas para as práticas educativas no ambiente familiar. Sendo assim, estas discussões em grupo demandavam tempo, pois as famílias participantes gostavam de expor situações concretas e discutir os temas propostos.

Cada sessão apresentava em média cinco atividades previstas. No início da realização do programa, tentávamos aplicar todas as atividades da sessão do programa, mas para isso tínhamos que ultrapassar o tempo previsto para a duração da sessão ou continuar a sessão no encontro posterior. Esta segunda alternativa foi utilizada nos primeiros encontros, o que fez que houvesse mais encontros do que o previsto inicialmente. Logo após os dois primeiros meses do programa, resolvemos alterar esta situação, pois entendemos que não estava funcionando devido ao fluxo de novas famílias que participavam a cada encontro. Sendo assim, decidimos fazer uma sessão para cada encontro e deixar de realizar as atividades que extrapolassem o tempo da realização dos encontros (2 horas de duração).

As atividades propostas pelos módulos temáticos se mostraram adequadas diante das situações evidenciadas pelas famílias participantes, contribuíram para ampliar os relatos sobre as práticas educativas parentais e possibilitaram a reflexão sobre a educação no ambiente familiar. A maioria das famílias demonstrou a necessidade de relatar as suas vivências e dificuldades na educação das crianças, bem como interesse em repensar e aprender novas estratégias educativas. Todos os módulos e sessões do programa foram desenvolvidos e as discussões temáticas mostraram-se adequadas à realidade das famílias brasileiras. *“Todas as partes foram úteis para mim para minhas atitudes com minhas filhas” (família participante).* *“A parte mais útil do programa foi como educar as crianças, sugestões de como fazer” (família participante).*

No *Módulo 1 - Desenvolvimento do vínculo afetivo* foram abordados os diferentes tipos de apego entre pais/mães e filhos/as e como se estabelecem estas relações nas primeiras etapas da vida das crianças. Para isso, foram discutidos os papéis parentais, a relação afetiva com a criança, as demandas dos filhos e as respostas a estas. No *Módulo 2 - Conhecendo os filhos: necessidades da criança e desenvolvimento infantil* foram propostas atividades para a reflexão sobre como são e o que necessitam as crianças, com enfoque sobre as infâncias, as características individuais, as expectativas dos pais e os comportamentos e o desenvolvimento infantil. O *Módulo 3 - Aprender a lidar com o comportamento infantil* possibilitou discussões sobre os comportamentos das crianças e o papel dos pais na educação dos filhos, tendo em vista a necessidade de relacionar a adequação dos comportamentos das crianças às normas sociais, as expectativas parentais, os desejos destas crianças ao bem-estar e ao desenvolvimento infantil. No *Módulo 4 - A primeira relação com a escola* foram propostas atividades para a reflexão sobre o início da escolarização das crianças, com enfoque sobre as relações familiares que contribuem para atitudes positivas nesta etapa da vida infantil e sobre as interações entre família e escola. Já no *Módulo 5 - Educar: uma tarefa solitária?*, os participantes tiveram a possibilidade de reconhecer a importância das redes de apoio para o desenvolvimento do grupo familiar, conhecendo os recursos e possibilidades a partir da interação com os serviços de apoio social.

As sessões continham situações fictícias, as quais as famílias participantes se identificavam e relatavam experiências cotidianas relacionadas ao tema. Estas situações apresentavam múltiplas alternativas e exemplos de causas e conseqüências de diferentes práticas parentais, como no exemplo apresentado no quadro 6 apresentado abaixo. A atividade “como atuo diante dos caprichos dos meus filhos” proporcionou uma análise por parte dos participantes sobre como os pais reagem diante de situações como as explicitadas nesta atividade. “*Na segunda atividade: ‘Como atuo diante dos caprichos dos meus filhos’, Tânia⁷ contribuiu dizendo que não pode deixar as crianças chorando. Ângela falou que seu marido estraga as crianças por que ele sempre acaba fazendo as vontades deles e diz que essa atitude dele está errada e ele responde a ela dizendo que o dinheiro é dele. Sandra disse que quando tem dinheiro ela compra e se não tem não compra e seus filhos entendem*” (Diário do grupo 2 - 08/ 10/ 2009). Depois do relato de experiências, os educadores e os participantes discutiam as conseqüências destas práticas parentais e as possíveis reações das crianças. Esta atividade proporcionou ainda outro debate importante relacionado à infância e o consumo na

⁷ Serão utilizados nomes fictícios para os participantes do programa.





atualidade. Diante disso, nesta sessão só conseguimos replicar duas atividades das cinco previstas na sessão do programa reduzido “Crescer felizes em família”.

Quadro 5: Atividade 2 (Sessão 2 do Módulo 3) do programa abreviado “Crescer felizes em família”, replicado no contexto brasileiro.

Atividade 2: Como atuo diante dos caprichos dos meus filhos	
<p>Uma das situações onde mais se vê a necessidade de estabelecer normas e limites é quando as crianças têm um capricho. Estamos diante de um caso onde se vê a necessidade da criança de fazer suas descobertas, e ao mesmo tempo a necessidade que os pais têm de ensinar as regras do jogo social. Como se faz? É certo que a criança terá um “chilique” se for contrariada? É necessário oferecer certa resistência? Vamos frustrá-la por isso? A frustração é negativa? Temos que fazer todas as vontades para que vejam que o amamos e que queremos sua felicidade? Começaremos apresentando aos participantes cinco episódios, nos quais se apresentam diferentes formas de reagir diante de um capricho. Sabemos que é um capricho porque não satisfaz nenhuma necessidade básica da criança (das que falamos no módulo anterior). Mas é algo que a criança quer já, agora mesmo, e nos pressiona para conseguirmos da melhor forma que sabe, que é chorando, ou inclusive começando com um chilique. Nas diferentes histórias que irá se apresentar aos participantes aparece uma criança de quatro anos no supermercado que começa a pedir aos gritos e a chorar porque quer uma barra de chocolate antes de comer, e as diferentes reações que tem a mãe ou o pai desta criança. Em cada uma dessas situações os participantes refletirão sobre o que fazem os pais e as mães, como se sentem pais/mães e os filhos, porque atuam assim e que conseqüências tem sobre a conduta de seus filhos. A finalidade é que os participantes possam analisar as diferentes formas de atuar com seus filhos e que conseqüências têm cada interação.</p>	
<p>Historinha 1: Criança chorando. O pai a deixa chorar e não presta atenção, segue comprando no supermercado (Ignorar)</p> 	<p>Historinha 2: Criança chorando. A mãe lhe compra a barra de chocolate (permissiva)</p> 
<p>Historinha 3: Criança chorando. O pai começa a gritar com a criança, dizendo para ela se calar e que deixe de chorar (irritação)</p> 	<p>Historinha 4: Criança chorando. O pai diz para a criança esperar, pois tem que comprar a comida, chegar em casa para fazê-la e depois de comer lhe dá um chocolate que tem em casa (Auto controle)</p> 
<p>Historinha 5: Criança chorando. O pai diz que lhe castigará, quando chegar em casa ficará sem TV por ter se comportado mal. (controle externo)</p> 	<p>Historinha 6: A mãe lhe disse que ontem deu a barra de chocolate, mas que hoje não teve tempo para comprar (incoerência)</p> 

Outro exemplo de atividade está expresso no quadro 6. A atividade 1 (Sessão 1 do módulo 2) propiciou um olhar atento e a reflexão das famílias participantes sobre as necessidades das crianças. *“Na atividade sobre as necessidades a Jaqueline classificou as necessidades físicas mais importantes que as emocionais e de aprendizagem, no entanto, antes da classificação ela colocou que todas são importantes. Ela classificou por fases deixando claro que ela considera como mais importantes as necessidades das crianças menores do que as dos maiores”* (Diário grupo 2 – 27/ 08/ 2009). A partir da discussão ficou evidente para as famílias, que todas as necessidades estão inter-relacionadas e são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, independente da faixa etária.

Quadro 6: Atividade 1 (Sessão 1 do módulo 2) do programa “Crescer felizes em família”, replicada no contexto brasileiro.

Atividade 1: O que as crianças necessitam	
<p>Para realizar esta atividade o mediador mostra ao grupo uma série de historinhas, nas quais percebe-se diferentes interações entre pais/mães e filhos. Em seguida, o guia proporciona aos participantes 8 cartazes grandes com imagens, em que cada criança e sua mãe/pai estão realizando atividades em conjunto. O mediador pede aos participantes que coloquem os cartazes em ordem, em uma parede da aula, segundo a importância que concedam para a necessidade das crianças que seu pai e ou mãe estão atendendo. Para isso os participantes terão que responder as seguintes questões: Qual das imagens representa a necessidade mais importante?, Qual colocaríamos em segundo lugar?, E em terceiro lugar?, E assim sucessivamente até que coloquem em ordem todas as imagens. Após terminarem, os participantes defenderão a organização das situações que têm realizado, de forma que tratem de chegar à conclusão de quais são, por ordem de prioridade, as necessidades mais importantes dos filhos/as.</p>	
<p>Rosa dá a papinha de verdura a Pedro de 1 ano.</p> 	<p>Paula ajuda o seu filho Pablo, de 6 anos, a tomar banho.</p> 
<p>Jonas põe um abrigo em Suzana de 2 anos porque começa a fazer frio.</p> 	<p>Patrícia leva Pablo de 3 anos ao parque para que ele jogue com as outras crianças.</p> 

Mônica consola Ivan de 3 anos após ele ter tido um pesadelo.



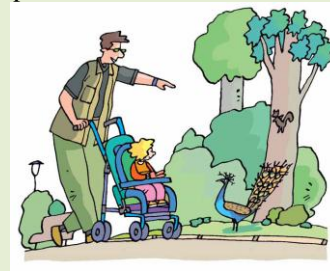
Carlos ajuda Natalia de 5 anos com os seus deveres escolares.



Lúcia abraça a Adriano de 4 anos quando este vem correndo ao sair da escola.



Lucas ensina a Beatriz de 2 anos tudo o que vêm quando vão passear.



Além das atividades que possibilitavam a discussão das temáticas específicas, ao final de cada encontro era realizada uma atividade denominada “Compromisso”, em que as famílias participantes precisavam selecionar alguma situação com seu filho/ sua filha parecida com tratado nas sessões ou que precisasse de uma maior atenção parental, para que pudesse durante a semana tratar de dar uma resposta mais apropriada ou de melhorar a reação diante desta. Esta atividade apresentou um resultado positivo pelas famílias mais comprometidas com o programa e com a busca de alternativas para melhorar as práticas educativas com os filhos. “Ao final de nossa conversa a Paula assumiu um compromisso com o grupo, que iria parar um dia e com calma e sem ter pressa ela iria brincar de bonecas com as meninas” (Diário do grupo 1 - 30/ 09/ 2009). “Paula chegou atrasada e nos relatou que cumpriu o compromisso assumido com o grupo no encontro anterior, disse que foi muito bom e pelo que pudemos perceber ela se divertiu mais que as filhas” (Diário do grupo 1 - 07/ 10/ 2009). Esta situação demonstra que a mãe estava preocupada em interagir mais com as filhas e estar mais atenta a relação entre as irmãs, que estavam constantemente brigando e disputando a atenção da mãe. O relato da mãe aponta para uma solução “simples” para o problema vivenciado e uma prática educativa parental que pode melhorar o cotidiano das interações familiares.

Mesmo nas situações em que as famílias não demonstravam ainda uma solução concreta para as dificuldades vivenciadas na educação das crianças, o compromisso assumido por mães/ pais/ avós na busca por alternativas para práticas educativas menos punitivas nas

relações com os filhos/netos parece influenciar de forma positiva as interações familiares, como demonstra o relato a seguir. *“Isaura relatou que ela estava trabalhando a respeito do compromisso, disse que não estava sendo fácil, porém já esta percebendo resultados, não está brigando tanto e tem procurado conversar. Ela tem um neto que mora com ela, pois a filha trabalha e estuda, não tendo tempo para ficar com o filho”* (Diário do grupo 3 – 28/ 09/ 2009). A situação relatada ainda parece preocupar a avó, que enfatiza a dificuldade de realizar o compromisso assumido, porém a busca por um resultado positivo diante da situação parece colaborar para uma tentativa de mudança nas práticas parentais.

Uma das dificuldades vivenciadas ao replicar as atividades foi o analfabetismo ou os problemas de interpretação da maioria participantes, devido à baixa escolaridade. Mesmo os que sabiam ler, pediam o nosso auxílio na leitura das atividades e no preenchimento do questionário de avaliação. Porém, elementos constitutivos deste programa, como a ilustração das atividades e o incentivo as narrativas e ao diálogo, minimizaram as limitações demonstradas pelos participantes. Em um país como o Brasil, com índices ainda preocupantes de analfabetismo, esta é uma dimensão estratégica importante a ser relevada por programas públicos de educação popular.

O diálogo e o atendimento individual foram estratégias importantes para estabelecer vínculos e construir uma relação de confiança entre os integrantes dos grupos do programa. Tais estratégias garantiram a dinâmica dos encontros e a participação efetiva dos integrantes nas atividades propostas. A partir destas atividades os participantes puderam falar e intervir a partir das narrativas sobre as práticas cotidianas. Os educadores aproveitavam estas narrativas para a discussão sobre as temáticas, apresentando problematizações e ampliando o repertório sobre o tema em questão. De acordo com Freire (1981), o diálogo “engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador” (p.89). Esta relação dialógica entre os educadores e as famílias construída nos encontros propiciou uma integração e vinculação entre os participantes. *“Gostei da liberdade de expressão”* (família participante); *“Gostei das conversas que me ajudaram a saber como é lidar com a vida hoje, pois está tão difícil”* (família participante). Já no que se refere aos atendimentos individuais, esta estratégia era realizada após os encontros para as famílias que precisavam conversar em particular sobre questões pessoais que não cabia relatar no grupo ou quando alguma família precisava de uma atenção especial que a estava impedindo de participar das discussões em grupo. *“Aline não conseguia entrar no debate, se não era ouvida pelos outros, ficava falando sozinha sobre o sofrimento dela com o filho envolvido com o crack. Compreendendo a necessidade desta mãe*

expressar seus sentimentos, o grupo, nesse dia, disponibilizou uma pessoa para dar atenção especial a Aline” (Diário do grupo 3 – 01/06/2009). O atendimento individualizado favoreceu que a dinâmica do grupo não fosse interrompida por questões pessoais e contribuiu para a melhor compreensão das situações de vida das famílias participantes. Apesar desta estratégia de apoio não estar prevista nas sessões grupais do programa “Crescer Felizes em Família”, surgiu a necessidade de realizar um atendimento individualizado nas situações em que as famílias demonstravam a necessidade de relatar as situações de risco presentes no convívio familiar.

Outro componente importante que emergiu na análise da dinâmica de funcionamento do programa foi a forma de interação da equipe de educadores com as famílias participantes. Estas interações no grupo colaboraram para dinâmica de funcionamento do programa e para os vínculos construídos entre os participantes no grupo. Além disso, os educadores relatam que com a experiência no programa foi um momento de aprendizagem que desenvolveu competências nas relações interpessoais específicas para lidar com as famílias participantes, como o respeito, a compreensão do outro, afeto, cordialidade e companheirismo. *“Cresci muito e também aprendi com as relações que estabeleci com os participantes do projeto”*; *“aprender a compreender o outro sem julgar a sua situação olhar para o ser humano com amor, pôr-se no lugar do outro para tentar encontrar uma solução para algum problema”*; *“a maior lição que aprendi é de tentar e saber entender e compreender as pessoas”*; *“Eu gostei do carinho, confiança, amizade que conquistei durante o ano”*; *“esta confiança/amizade que foi construída durante o Programa”*. Além disso, os educadores afirmaram que competências de mediação como a comunicação e a negociação foram potencializadas na interação e diálogo com os grupos familiares. *“Aprendi muito, principalmente como falar com as pessoas, sem querer se intrometer na vida delas”*; *“ouvir os relatos das mães”*; *“ajudá-las com o meu conhecimento e ter sido ouvida por elas”*; *“buscar com o outro ou outras formas de intervenção para resolver algum conflito familiar”*. A equipe de educadores relatou que a partir do desenvolvimento do programa aprenderam a apoiar e a construir vínculos e sentimentos de confiança com os pais e as crianças.

6.1.5. Facilitadores para a realização do programa

Para a realização de um programa de educação parental são necessárias estratégias que facilitem a implementação da proposta educativa. Estas estratégias de implementação estão diretamente vinculadas às possibilidades de organização e gerenciamento das ações, que

precisam estar adaptadas à realidade do contexto em que será aplicado o programa. Sendo assim, a equipe de educadores do programa formulou e buscou alternativas para que a proposta pudesse ser realizada no contexto brasileiro. As estratégias construídas pela equipe para aplicar o programa de educação parental foram a) garantir o suporte da rede de apoio social, b) planejar a organização dos encontros com antecedência e c) garantir condições para o cuidado das crianças durante os encontros.

a) Suporte da rede de apoio social

Para obter o suporte e envolver os segmentos da rede de apoio social, foi proposta a parceria com os profissionais que fazem parte de alguns serviços de apoio social (conselheiros tutelares, representantes de associações de bairro, professores e direção de escolas públicas, equipes das unidades de saúde da família) do município de Rio Grande/ RS. Estes profissionais ficaram responsáveis pela escolha e encaminhamento das famílias participantes. Participaram: 3 conselhos tutelares, 4 escolas públicas (2 municipais e 2 estaduais), 2 ONGs, 6 unidades do Programa Saúde da Família, uma equipe técnica das instituições de acolhimento (antigas instituições de abrigo). Cada serviço ficou responsável por indicar famílias (total de 25 vagas para cada um dos três locais). Foram realizados contatos e reuniões periódicas com os coordenadores dos serviços sociais para o acompanhamento das atividades do programa e da participação dos grupos familiares. Estas interações com os parceiros do projeto foram registradas em um diário de campo.

Os serviços de apoio social acolheram a proposta e aceitaram a parceria na realização do programa de educação familiar. No entanto, no decorrer do projeto, os resultados evidenciaram dificuldades nos encaminhamentos das famílias pelos parceiros. Foram preenchidas poucas vagas disponibilizadas, sendo 10 vagas pelas Equipes Saúde da Família, três pela Equipe Técnica das Instituições de Acolhimento (antigos abrigos) e apenas uma pelos Conselhos Tutelares. Houve maior adesão das famílias indicadas pelas escolas (12 famílias participantes) e pelas ONGs (13 famílias participantes). Dentre as trinta e cinco famílias que aderiram ao programa, quatro famílias foram encaminhadas por mais de um serviço de apoio social.

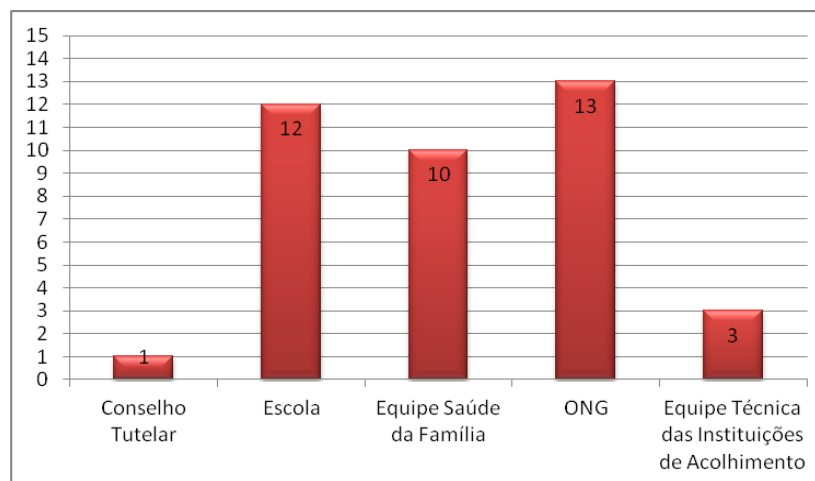


Figura 8: Número de famílias que aderiram ao programa realizado no Brasil, de acordo com a indicação e o encaminhamento dos serviços de apoio.

Na figura 8 podemos perceber que o Conselho Tutelar foi o serviço com menor número de encaminhamentos e adesão das famílias participantes. Parece que este serviço ainda carrega o discurso histórico da regulação e controle sobre as atitudes parentais, o que pode ter prejudicado a abordagem e convite das famílias para participarem do programa. No estudo realizado por Mendes (2011) sobre o conselho tutelar na cidade do Rio Grande na ótica da Educação Ambiental, os resultados evidenciaram que a fiscalização e a burocracia ainda são a tônica do trabalho dos conselheiros, e que estes profissionais não compreendem o atendimento educativo e o apoio familiar como parte das suas funções no Conselho Tutelar.

Apesar do contato da equipe do projeto com os parceiros para elaborar estratégias e resoluções para a problemática enfrentada, apenas duas equipes saúde da família, quatro escolas e as ONGs mostraram-se dispostas a insistir na participação dos grupos familiares indicados ou indicar outras famílias para participarem do projeto. Os resultados evidenciaram a necessidade de construir estratégias de encaminhamento e divulgação do programa para as famílias em conjunto com os parceiros para dar a participação efetiva dos grupos familiares no programa.

A parceria com os profissionais que integram a rede de apoio social mostrou ser uma estratégia importante para facilitar a indicação e encaminhamento dos participantes para o programa de educação parental. No entanto, a participação dos profissionais não pode estar limitada ao encaminhamento das famílias, é relevante também o acompanhamento das famílias durante e após os encontros. Por prestarem um atendimento permanente aos grupos familiares, os serviços de apoio podem ser parceiros, e até mesmo os fomentadores, de ações educativas para a parentalidade positiva nas famílias das camadas populares, embora a

pesquisa tenha evidenciado que a maioria dos profissionais sociais contatados não se percebeu como interventor nesta dimensão educativa junto às famílias.

b) Organização dos encontros

Tendo em vista a necessidade de implementação do programa em diferentes regiões, os encontros foram organizados semanalmente em três locais do município do Rio Grande. A partir do contato inicial com os profissionais, estabeleceu-se o contato com escolas, associações de bairro e/ ou órgãos governamentais para conseguir os locais de realização das atividades do projeto. A equipe de acadêmicos e a coordenadora do programa visitaram os locais indicados para apresentar a proposta. Foram definidos como sedes para os encontros: uma escola, uma organização não-governamental - ONG e um centro comunitário em diferentes áreas de abrangência deste município.

Buscou-se primeiramente estabelecer o contato com uma escola para a realização do programa de educação parental. A partir da indicação de uma conselheira tutelar, tentou-se a inserção em um bairro, próximo a zona portuária e o centro do município. Foi realizado o contato e a visita a uma escola recomendada pela conselheira tutelar, por ser um local que precisaria de apoio na relação família e escola, e por apresentar espaço ocioso (salas não utilizadas para as aulas) em alguns períodos. Ao visitar esta primeira escola indicada, a coordenadora do projeto e algumas das acadêmicas foram surpreendidas por uma “pegadinha” por parte da direção da escola, que, no momento em que era apresentado o projeto, promoveu uma encenação com uma funcionária caracterizada como se fosse uma mãe da comunidade escolar (de chinelo, roupão de banho e um lenço na cabeça), chegou gritando com a diretora e reclamando de uma professora. Depois que esta “mãe” saiu da sala, a diretora disse: - “Vocês viram que tipo de família estamos acostumados a lidar aqui. Estas são as famílias que vocês irão trabalhar”. Tal situação foi evidenciada como tendo sido promovida pela direção da escola para provocar a nossa reação ou intimidação diante da realidade escolar. No entanto, não reagimos negativamente e reafirmamos o nosso conhecimento diante da diversidade familiar e das situações de risco vivenciada por estes grupos. Em momento algum, a diretora esclareceu o ocorrido e revelou a encenação. No entanto, esta foi perceptível a partir do estranhamento diante daquele episódio inusitado e quando a funcionária que interpretou a “mãe” voltou até a sala para buscar o seu material, já sem as roupas utilizadas na encenação. Esta escola não aceitou a parceria para a realização do projeto e deixou a equipe condutora do

projeto com muitas inquietações a respeito do funcionamento pedagógico da referida escola e suas relações com infância, adolescência e processos de ensino-aprendizagem

Depois desta situação, foi realizado o contato com outras duas escolas deste mesmo bairro que afirmaram não ter condições de acolher o projeto por falta de espaço físico e por receio de receber famílias encaminhadas pelo conselho tutelar que não integrassem a comunidade escolar. Apenas a quarta escola contatada acolheu a proposta e disponibilizou uma sala para a realização do projeto. Apesar do pouco espaço disponível, a escola pública estadual de Ensino Fundamental cedeu uma sala de aula (com classes, cadeiras e quadro verde) e, algumas vezes a sala de vídeo, para a realização do programa. A supervisora pedagógica desta escola colaborou no curso de formação para os acadêmicos, que foi realizado nesta escola, e fez o acompanhamento das famílias participantes do programa. Os encontros neste local foram realizados às quartas-feiras das 14 às 16h.

O espaço da ONG foi o segundo local a ser definido para a realização do programa. A partir da indicação da coordenadora do Programa Estratégia Saúde da Família, estabelecemos contato com a direção e equipe técnica (assistente social e psicóloga) para apresentar a proposta e obter o aceite do projeto. Este espaço está localizado na zona oeste do município, próximo a comunidades consideradas de baixa renda e com muitos casos de risco psicossocial. A ONG disponibilizou uma sala pequena, utilizada como sala de vídeo, com bancos de madeira e um quadro verde para a realização das oficinas. Os encontros neste local foram realizados as quintas-feiras das 14 às 16 horas. Uma acadêmica do curso de Serviço Social que estava realizando estágio neste local acompanhou os encontros. O deslocamento da equipe do projeto até o local era realizado com uma viatura da universidade.

O terceiro local foi o mais difícil de conseguir a confirmação e sofreu alteração durante a realização do programa. A partir da indicação da coordenadora do Programa Estratégia Saúde da Família, foi definido um bairro na zona rural como um local estratégico no município e que apresentava muitas necessidades de apoio familiar. Inicialmente foram contatadas duas escolas deste bairro, que afirmaram não ter o espaço disponível para a realização dos encontros, mas que seriam parceiras na indicação das famílias. No posto de saúde também não havia espaço para a realização do programa. Procurou-se, então, o salão paroquial da igreja católica, onde o responsável disponibilizaria mediante o pagamento mensal de uma taxa pelo empréstimo, o que seria inviável, pois o projeto não tinha financiamento para este tipo de rubrica. Por último, foi disponibilizado, às segundas-feiras das 14h às 16h, um salão comunitário da associação de moradores, onde o espaço era precário, com banheiros sujos e o forro do local em estado de deterioração. Ao longo dos encontros,

outros problemas com o local foram aparecendo, como o trânsito e permanência de outras pessoas no meio das sessões do programa, a dificuldade de deslocamento dos participantes nos dias de chuva, até mesmo o aviso sobre a impossibilidade de empréstimo dias antes do encontro, pois o salão estaria alugado para uma festa de aniversário. Diante disso, buscou-se outro local para a continuidade da realização dos encontros e conseguiu-se um salão comunitário em outra localidade distante aproximadamente 10km do local anterior. Com isso, algumas famílias até tentaram continuar participando dos encontros, mas devido a distância ficou muito difícil.

Uma das dificuldades enfrentadas na implementação do programa é que não foi disponibilizado recurso para o transporte de famílias de outras localidades. A equipe de educadores teve o carro da universidade a disposição para o transporte até os bairros. No entanto, não foi autorizada a carona para algumas famílias que moravam mais distantes do local dos encontros. Com a troca de um dos locais do encontro na metade do desenvolvimento do programa, algumas famílias não puderam continuar participando, sendo que estas foram apenas mais um encontro depois da troca de local. Outras famílias que aderiram ao programa e que moravam distantes do local do programa pagavam as despesas de deslocamento ou caminhavam uma longa distância. Tais fatos demonstram as dificuldades práticas e básicas e o esforço que a participação comunitária em um programa social requer das pessoas que necessitam de atenção especial em nosso país.

Outra estratégia utilizada para o acolhimento dos grupos familiares nos encontros foi um lanche oferecido em todos os grupos ao final do encontro. Este suporte foi fornecido pela equipe de educadores do programa. Os lanches eram bastante simples com biscoitos, suco e chá. Algumas vezes, as próprias famílias ajudaram a complementar o lanche do grupo. Nenhuma das instituições responsáveis pelos locais onde eram realizados os encontros ofereceu ajuda neste aspecto.

Cabe ressaltar que não foram oferecidas recompensas às famílias pela sua participação nos encontros, ou seja, os participantes não receberam brindes ou prêmios em troca da presença no programa. Algumas famílias foram ao primeiro encontro com idéia de conseguir ajuda financeira ou material. *“Cabe ressaltar que principalmente as mães Leda e Aline se mostraram confusas em relação ao projeto, pois acreditavam ter algo a ver com o bolsa família. Começaram a falar de suas péssimas condições financeiras, salientando que precisavam da bolsa”* (Diário do grupo 3 – 25/05/2009). Além disso, no início do programa um dos parceiros (uma das ONGs) cogitou a possibilidade de distribuir sacolas com produtos da cesta básica como estratégia para a participação das famílias no programa, mas esta idéia

não se concretizou por falta de recursos da instituição e por não ser a intenção da equipe de educadores utilizar este tipo de mecanismo de participação, por considerar uma proposta assistencialista.

c) Cuidado das crianças no programa

Tendo como objetivo realizar uma intervenção educativa com a família, e não somente com os pais e/ou responsáveis, foi criada a estratégia para o atendimento educativo das crianças integrantes destas famílias. Esta estratégia não estava prevista pelo Programa “Crescer felizes em família” e origina-se da constatação de outras experiências de educação familiar, nas quais os filhos acompanhavam os pais aos atendimentos e, portanto, parecia necessário realizar um atendimento paralelo para as crianças. Além disso, mostra-se importante realizar a oitiva e compreender a perspectiva das crianças sobre as relações e práticas educativas familiares.

Participaram deste estudo aproximadamente 33 crianças, 18 meninos e 15 meninas de 0 a 12 anos que integravam as famílias indicadas para o programa. Destas 10 participaram do programa de educação parental realizado na escola, 10 na ONG e 13 no centro comunitário.

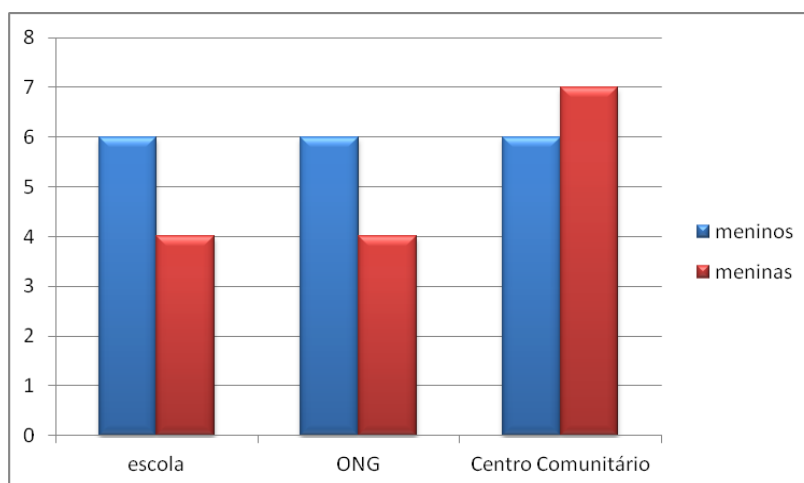


Figura 9: Número de crianças participantes por local dos encontros no programa realizado no Brasil.

Para cada localidade, um grupo de acadêmicos ficou responsável por formular e aplicar atividades pedagógicas para as crianças. As atividades pedagógicas consideraram os interesses das crianças, as temáticas abordadas no programa de educação parental e a possibilidade de expressão destas crianças sobre as suas vivências no ambiente familiar.

Os grupos de apoio educativo para as crianças iniciaram as atividades construindo um “álbum” em que as crianças pudessem expressar suas rotinas, gostos e percepções sobre as relações familiares. Os álbuns das crianças não foram analisados, combinamos apenas que quando algo chamasse a atenção e pudesse auxiliar no desenvolvimento do programa, a equipe anotaria no diário de campo. “*O que mais nos chamou atenção no álbum do Vinícius foi que na atividade “o que menos gosto” desenhou vários tipos de arma e escreveu morte, bandido e polícia*” (Diário grupo 3 – 08/06/2009). Neste caso, a família do Vinícius⁸ estava vivenciando problemas com o pai presidiário e o irmão mais velho usuário de drogas.

Depois da confecção do álbum cada uma das equipes de educadores responsável pelo cuidado das crianças elaborou um projeto com atividades específicas, tendo em vista os interesses e necessidades do grupo. Dentre as atividades aplicadas estão: o jogo com bola, teatro, leitura de livros infantis, brincadeira com fantoches, construção do álbum de famílias com fotografias e desenhos, mapeamento das preferências e dificuldades de convívio com pessoas das relações das crianças. As atividades lúdicas foram utilizadas como estimuladoras para a criação do vínculo das crianças com a equipe de educadores e para os relatos sobre as práticas educativas parentais. As informações e relatos das crianças participantes colaboraram para nortear a formulação de atividades de acordo com as necessidades destas e a orientação dos pais e/ ou responsáveis sobre os cuidados e educação infantil. Para isto, as atividades e interações significativas no grupo de apoio educativo às crianças foram registradas em diários de campo das equipes de educadores que realizaram o projeto com as crianças.

Quadro 7: Atividade realizada com as crianças do grupo 1 no programa realizado no Brasil.

Diário do grupo 1 – 30/09/2009
Atividade “libertando os sentimentos”
Cada criança escreveu em um papel o nome de um sentimento bom que deseja que exista mais na sua vida e no mundo. Os papéis foram colocados dentro de um balão e, com a intenção de libertar esse sentimento para que ele se multiplique, soltamos esse balão no pátio da escola, para que, assim, ele se espalhe pelo mundo.

No desenvolvimento das atividades, a equipe conseguiu construir vínculos de confiança com as crianças, que relataram situações relacionadas aos sentimentos e a convivência familiar. “*Cintia contou-me que seus “pais não são de verdade”, que morou no abrigo, disse que ama seu irmão (adotivo)*” (Diário grupo 2 – 10/09/2009); “*O primeiro*

⁸ Os nomes citados são fictícios.

nome que Marcelo falou, na brincadeira foi o de seu pai. Neste momento ele foi repreendido pela sua irmã que disse: - Logo ele que não te dá nada” (Diário grupo 1 – 03/06/2009). Em alguns momentos surgiram situações que precisaram de atenção individualizada, devido às dificuldades das crianças compartilharem em grupo. “Fomos para o pátio, fizemos brincadeiras com bolas, onde fazíamos perguntas relacionadas ao seu dia a dia, com o objetivo de obtermos respostas vinculadas ao projeto (quem deixava a bola cair respondia). A pergunta sobre ‘algo que te deixou triste’, dirigida a Cintia, que disse nada tê-la deixado triste, a menina Cátia comentou que se fosse ela a me responder, teria o que falar, mas somente no ouvido, não poderia ser na roda para os outros escutarem” (Diário grupo 2 – 27/08/2009). A partir do relato das crianças durante as atividades foi possível conhecer a percepção das crianças sobre as práticas parentais vivenciadas. “Iniciamos uma conversa sobre a mentira. Em seguida contamos a história do Pinóquio. Enquanto contávamos a história, fazíamos uma reflexão dos fatos ocorridos na história. A maioria afirmou que mentir é bom, pois elas não ficavam de castigo e nem apanhavam” (Diário do grupo 2 – 08/10/2009). Neste caso, fica evidente que as crianças criam subterfúgios diante de práticas punitivas. Em alguns momentos foram relatadas situações de risco advindas do descuido dos adultos. “Pedro disse que já bebeu cerveja com os tios. Foi a um bar com um deles. Disse que tomou um copo de cerveja” (Diário grupo 2 – 26/06/2009)

Em três momentos específicos foram realizadas atividades integradas com os pais e/ou responsáveis e as crianças. Foram realizadas atividades conjuntas no primeiro encontro, de apresentação das famílias e da proposta do programa, e no último encontro, em que foi realizada uma confraternização de encerramento do projeto e avaliação do programa. Outro momento de integração durante o projeto, foi um encontro em comemoração ao 12 de outubro - Dia das Crianças, em que as mães e/ou responsáveis preparam lembranças para os filhos e participaram das brincadeiras promovidas pelo grupo de apoio as crianças. Esta atividade específica do Dia das crianças não estava prevista no programa “Crescer felizes em família”.

6.1.6. Satisfação e eficácia do Programa de Educação Parental

A partir da análise dos discursos dos participantes foi possível identificar a avaliação sobre o desenvolvimento do programa “Crescer felizes em família” e analisar a satisfação dos participantes e a eficácia desta proposta educativa para o convívio familiar e as práticas

parentais. Foram analisadas as avaliações do programa a) na perspectiva da equipe de educadores e b) na ótica das famílias participantes.

a) Na perspectiva da equipe de educadores do programa

A equipe de educadores composta pelos monitores e acadêmicos mostrou-se atenta aos procedimentos de intervenção e realizou uma avaliação constante sobre o funcionamento do programa de educação parental, para a melhoria do atendimento familiar.

Os relatos dos educadores incluíram referências às percepções sobre as famílias participantes, em que enfatizam a diversidade de configurações, culturas e modelos parentais, bem como o reconhecimento da necessidade de apoio e orientação destes grupos. *“As minhas percepções foram que há diversas configurações e culturas familiares e também diversas formas de educar os filhos”*; *“Famílias muito complicadas, com dificuldades para lidar com seus filhos, pobres e sem muitas condições”*; *“Acredito que as famílias lutam e querem o melhor para os seus filhos, mas devido a difícil situação social em que vivem não sabem muito bem como agir, por isso precisam de apoio e ser ouvidas por alguém que esteja aberto a compartilhar experiências”*; *“Percebi que existe muita falta de entendimento sobre como educar seus filhos e formas de organização dentro da família”*. A contribuição da experiência para a formação destes profissionais e acadêmicos, neste caso, está na possibilidade de se sensibilizar e conhecer as complexas situações de vida familiar, ampliar o repertório contextual e conceituar de forma concreta os grupos atendidos a partir de suas dificuldades e necessidades.

Os educadores enfatizam as contribuições das atividades propostas pelo programa, das interações no grupo e do apoio e orientação familiar como aspectos positivos da intervenção. Avaliam que as atividades do programa auxiliam na condução dos diálogos, apresentam assuntos relacionados com a realidade das famílias e possibilitam o compromisso dos pais em realizar práticas educativas mais protetoras. *“Os assuntos abordados foram muito bons, faziam parte da realidade das famílias esse foi um dos pontos mais positivos”*; *“O que mais gostei foram as atividades que nos ajudaram de forma brilhante a conduzir os diálogos”*. As interações no grupo foram percebidas como potencializadoras de vínculos e sentimento de confiança entre as famílias participantes e destas com a equipe de dinamizadores. *“Com a convivência se criou um vínculo onde uma (família) ajudava a outra”*; *“O que mais gostei foi do carinho e confiança desenvolvido ao longo do programa entre participantes”*; *“Fiquei muito feliz por elas terem confiado em nós, e isso ajudou muito”*. Em relação ao apoio e

orientação, os dinamizadores perceberam que as ações do programa contribuíram para o apoio e a promoção de mudanças nas práticas parentais e no convívio familiar, pois os grupos familiares tiveram a possibilidade refletir, aprender e experienciar outras práticas educativas. *“Porque muitas famílias nos ouviram e trouxeram algumas de suas vivências e algumas se comprometeram a tentar pelo menos, mudar alguns valores e atitudes no ambiente familiar”*; *“As possibilidades de aprendizado que ocorreram nas conversas e atividades com os pais e as crianças”*.

Além disso, os educadores perceberam as dificuldades que emergiram na realização do programa parental e puderam, ao longo das atividades, planejar e gerir novas formas de intervenção. As dificuldades apontadas foram: a) a organização do material de apoio das crianças, pois não existia um “roteiro” prévio ou programa de atividades a serem realizadas; b) o espaço inadequado para os encontros com as famílias, sendo necessário designar ambientes separados de atendimento aos pais e as crianças; c) a participação não assídua de algumas famílias nos encontros; d) a relação com os parceiros, por causa da falta de comunicação e comprometimento de alguns profissionais no encaminhamento e acompanhamento da participação das famílias no programa. *“As dificuldades foram: a falta de comprometimento, de comunicação e o descaso, por parte dos parceiros na realização do projeto; a falta de espaço nas instituições públicas de ensino para a realização dos encontros com as famílias”*; *“falta de esclarecimento das famílias sobre o objetivo do projeto, sendo que as pessoas que as indicaram não sabiam da real proposta educativa e a importância dos resultados do programa”*; *“a falta de compromisso por parte das famílias, pois não compareciam a todos os encontros”*. Dentre as soluções formuladas pelos dinamizadores para minimizar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa são citadas a divulgação da proposta diretamente para as famílias, sem intermédio dos profissionais, buscando informações sobre os assuntos de interesse e estratégias para o comprometimento destes grupos. Além disso, os educadores apontam a necessidade de potencializar a rede de apoio familiar, enquanto estratégia de participação efetiva dos profissionais no atendimento familiar, e novas possibilidades de organização do programa (tempo de execução das atividades, espaço adequado e roteiro de atividades para as crianças).

Outros aspectos avaliados pelos educadores que integraram a equipe do programa foram a satisfação e o impacto do programa para as famílias participantes. Estes aspectos foram avaliados através dos mecanismos de participação (ou não) das famílias, e as necessidades de apoio e orientação apontados pelos grupos atendidos ao longo do desenvolvimento do programa. De acordo com os relatos dos educadores, algumas famílias

participaram com interesse, realizaram as atividades propostas e se comprometeram em melhorar as práticas educativas parentais. Nestes casos, os dinamizadores constataram mudanças nos processos de comunicação familiar: a abertura ao diálogo em contraposição a utilização da punição física, seguida de revelações sobre a maior compreensão do comportamento e das reações das crianças em situações de estresse durante o desenvolvimento das atividades. *“O que eu consegui perceber em relação às famílias, foi que as famílias que compareceram a quase todos os encontros, essas foram beneficiadas, com o nosso apoio”*; *“Logo que, percebem que tem a oportunidade de experienciar atitudes diferentes na educação de seus filhos, como, por exemplo: dialogar em vez de bater e logo depois trazem essa experiência para o grupo, abrem-se para relatar o que mudou com esta atitude”*; *“Conseguimos ver a diferença que fizemos na vida de algumas crianças que passaram por lá. Vimos essa diferença nas atitudes e nos valores demonstrados por cada uma delas”*.

Por outro lado, relatam que algumas famílias demonstraram desinteresse nas atividades do programa e falta de diálogo com o restante do grupo. Estas famílias participaram de poucos encontros e transpareciam não aproveitar a oportunidade para repensar as práticas educativas. *“Percebi que algumas famílias se fizeram presente por mera obrigação, por determinação de alguma autoridade, realizando as atividades com pouco interesse e fechadas ao diálogo”*; *“O que tivemos foram obstáculos que se enfrenta em qualquer projeto, como a desistência de algumas famílias”*. A percepção das dificuldades, a avaliação sobre os aspectos positivos e a percepção sobre a boa participação das famílias no programa demonstra a construção de competências dos educadores direcionados para o interesse, a organização, gestão e inovação das ações em educação parental, dimensões que não estão incluídas nos currículos dos cursos.

b) Na perspectiva das famílias participantes

Embora as famílias participantes fossem consideradas de risco e, em alguns casos, sugerissem a necessidade de um atendimento individualizado, a proposta grupal foi satisfatória para as mesmas, principalmente no que se refere aos conteúdos, a interação e apoio prestado pelo grupo. A maioria das famílias afirmou que o programa teve um impacto significativo na educação parental, pois passaram a “pensar nas sessões” diante da necessidade de resolução de um problema e tornaram-se mais capazes de buscar e arranjar melhores soluções para a educação das crianças.

Os resultados obtidos permitem evidenciar que a proposta, de maneira global, foi satisfatória para as famílias. Estes resultados são explicitados a partir da análise estatística do questionário de avaliação, em destaque nos quadros e figuras apresentados na sequência.

Quadro 8: Análise estatística descritiva da satisfação do programa na ótica das famílias participantes: *Facilitadores para a realização do programa*

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
1 Hora de funcionamento	12	3	4	3,92	,083	,289
2 Local	12	4	4	4,00	,000	,000
3 Transporte	5	2	4	3,40	,400	,894
4 Refeição	12	1	4	3,50	,261	,905
5 Cuidados com as crianças	10	4	4	4,00	,000	,000
Valid N (listwise)	4					

No que se refere às estratégias que servem como facilitadoras para a realização do programa, os participantes apontaram como satisfatórios o horário de funcionamento e o local dos encontros. Apesar das análises destes aspectos demonstrarem problemas, descritos anteriormente nos motivos para a desistência do programa como a incompatibilidade dos horários dos encontros com os de trabalho e do difícil acesso aos locais para aqueles que moravam mais distante, os participantes que permaneceram nos grupos não consideraram estes fatores como negativos ou impeditivos à participação no programa.

Alguns facilitadores como o transporte e a refeição/ lanche na organização e desenvolvimento do programa foram apontados como insatisfatórios no desenvolvimento do programa, como demonstra a figura 10. O transporte é apontado como uma estratégia importante para a garantia do deslocamento e, conseqüentemente, da participação mais assídua das famílias nos encontros. *“O que menos gostei do programa foi o deslocamento, tendo que ir a pé e voltar a pé. Moro longe”* (família participante). É importante que os programas garantam estas condições, pois as famílias usuárias já sofrem privações básicas suficiente em seu cotidiano, pois em geral não têm moradias decentes, alimentação adequada, etc.

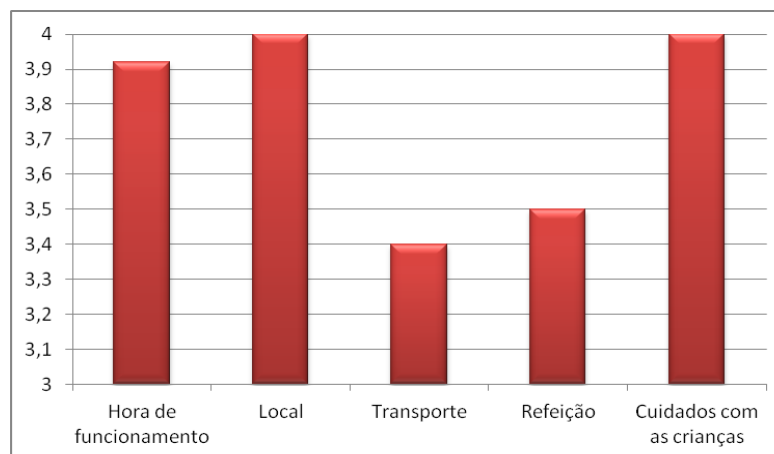


Figura 10: Avaliação dos facilitadores para a realização do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes.

Quadro 9: Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: *Conteúdos e grupo de apoio no programa.*

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
7 Assuntos importantes como mãe	12	3	4	3,92	,083	,289
8 Assuntos importantes como pessoa	12	3	4	3,92	,083	,289
9 Aprendizagem útil para o futuro	12	3	4	3,92	,083	,289
10 Apoio do grupo	12	4	4	4,00	,000	,000
11 Comentários do grupo	12	1	4	1,25	,250	,866
12 Falar em grupo dos problemas	12	3	4	3,92	,083	,289
13 Sentir-se apoiada	12	3	4	3,83	,112	,389
14 Continuar a encontrar-me com pessoas do grupo	12	2	4	3,67	,188	,651
Valid N (listwise)	4					

Os conteúdos e assuntos abordados no programa apresentaram um alto índice (média 3,9 na escala de satisfação) de satisfação das famílias participantes, assim como o apoio (média 4,0 na escala de satisfação) e interações proporcionadas pelo grupo, como demonstra a figura 11. Os conteúdos foram considerados adequados às situações vivenciadas pelos participantes e contribuíram para a discussão das práticas educativas e estilos parentais. Este dado reforça as percepções que emergiram nos discursos da equipe de educadores do programa. Quando questionados sobre o que mais gostaram do programa, as famílias responderam que foi importante aprender a conhecer os filhos (módulo 2) e a estabelecer limites para o comportamento infantil (módulo 3). “Gostei de ter compreendido a maneira que meu filho é” (família participante). “Gostei de aprender os limites de mãe e filho” (família participante).

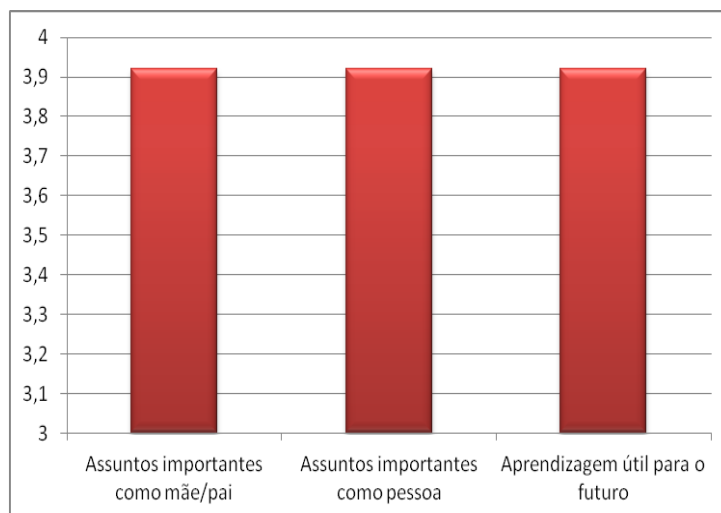


Figura 11: Avaliação dos conteúdos do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes.

As interações no grupo foram percebidas como potencializadoras de vínculos e de sentimentos de confiança entre as famílias participantes e destas com a equipe de dinamizadores (média 4,0 na escala de satisfação). *“O que mais gostei neste programa foi do grupo, do relacionamento com a equipe, sempre vinha gente nova. Gostei das famílias que participaram, embora tenha sido poucas que ficaram”* (família participante). A relação gerada pelo grupo de apoio pareceu contribuir para fortalecer as competências parentais das famílias participantes (média 3,9 da escala de satisfação).

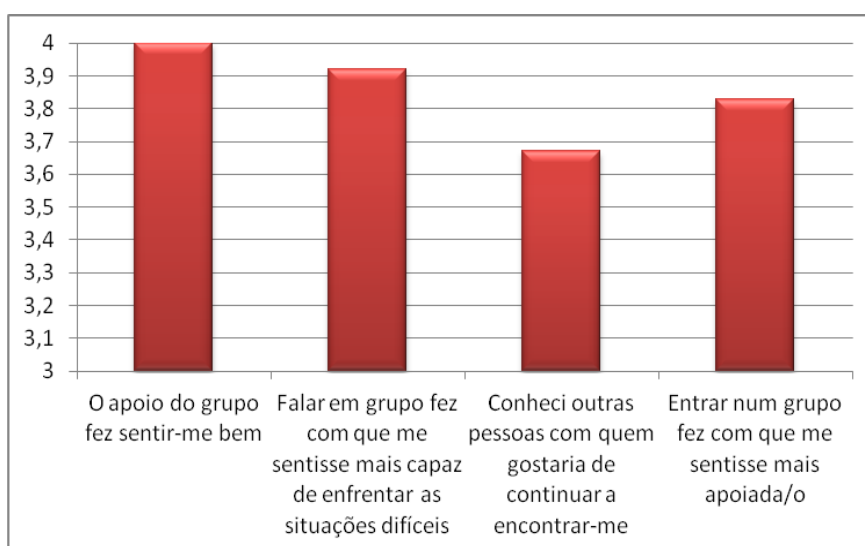


Figura 12: Avaliação do grupo de apoio no programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes.

Quadro 10: Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: *Impacto do programa na função parental.*

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
15 Entendo melhor os meus filhos	12	3	4	3,50	,151	,522
16 Penso mais nas dificuldades em ser mãe/pai	12	0	4	3,50	,337	1,168
17 Filhos mudaram para melhor em casa	10	1	4	3,30	,300	,949
18 Filhos mudaram para melhor na escola	9	0	4	3,11	,455	1,364
19 Fazemos um esforço para que as coisas corram melhor	12	2	4	3,67	,188	,651
20 Penso nas sessões para resolver um problema	12	2	4	3,58	,229	,793
21 Acho que sou capaz de arranjar melhores soluções	12	3	4	3,83	,112	,389
22 Faço coisas como mãe/pai que antes não dava valor	12	3	4	3,67	,142	,492
23 Efeitos nos filhos	12	0	4	3,50	,337	1,168
Valid N (listwise)	4					

A avaliação aponta um impacto do programa nas práticas parentais, em que os pais afirmam que conseguem entender melhor os filhos, pensam mais nas dificuldades, nos temas abordados nas sessões e nas possíveis alternativas para solucionar os problemas. A maioria dos participantes alegou haver reformulado suas posturas nas relações interpessoais (média 3,6 da escala de satisfação) e sentir-se capaz de arranjar melhores soluções para a educação das crianças (média 3,8 da escala de satisfação). De acordo com o relato de uma família participante, o programa foi útil para *“a percepção que passei a ter como mãe. Agora penso diferente, podendo entender melhor as dificuldades dos meus filhos. Passei a entender a importância de dizer “não” a eles”* (família participante).

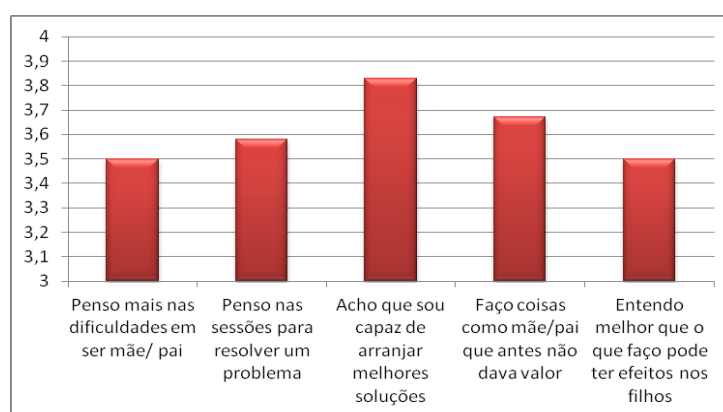


Figura 13: Avaliação do impacto do programa realizado no Brasil na função parental na ótica das famílias participantes.

O impacto do programa teve média mais baixa em relação à eficácia sobre a mudança do comportamento das crianças. Na escala de 0 a 4, as famílias demonstraram satisfação média de 3,30 para mudança de comportamento em casa e 3,11 para mudança de comportamento na escola. Apesar deste item da avaliação apresentar médias acima de 3 na escala, o que se percebe é que os efeitos do desenvolvimento do programa ficam mais restritos ao fortalecimento e alterações das práticas parentais, e influenciam de forma menos significativa o comportamento das crianças. Uma das famílias participantes sugeriu que as educadoras “*conversasse mais com as crianças*” (família participante).

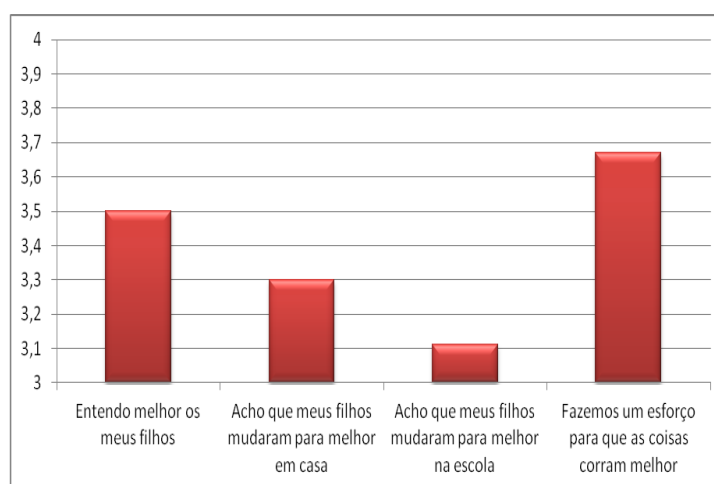


Figura 14: Avaliação do impacto do programa realizado no Brasil na relação familiar e no comportamento dos filhos na ótica das famílias participantes.

Quadro 11: Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: *Relação com a equipe de educadores.*

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
24 Dinamizador aceitava opiniões	12	3	4	3,83	,112	,389
25 Dinamizador capaz de ter boas soluções	12	3	4	3,83	,112	,389
26 Dinamizador mostrou interesse pelos meus problemas	12	4	4	4,00	,000	,000
27 Dinamizador manteve bom relacionamento	12	4	4	4,00	,000	,000
28 Dinamizador soube respeitar	12	3	4	3,92	,083	,289
29 Dinamizador mostrou interesse pelos problemas dos filhos	12	4	4	4,00	,000	,000
30 Dinamizador teve papel importante para ambiente do grupo	12	4	4	4,00	,000	,000
31 Orientação das sessões pelo dinamizador	12	3	4	3,92	,083	,289
Valid N (listwise)	4					

Na percepção das famílias participantes, os educadores tiveram um papel importante para que o grupo se sentisse bem e motivaram os relatos e reflexões dos participantes. Além disso, demonstraram respeito pelas opiniões dos participantes e demonstravam interesse pelos problemas narrados. *“O que mais gostei foi poder desabafar, eu ter alguém para me escutar”* (família participante). *“Gostei da oportunidade de a gente ser sincero. Que a equipe ajudou a gente”* (família participante). *“Gostei do grupo, do relacionamento com a equipe”* (família participante). As médias destes itens de avaliação atingiram o nível mais alto na escala de satisfação (média 4,0), como explicitado na figura 15.

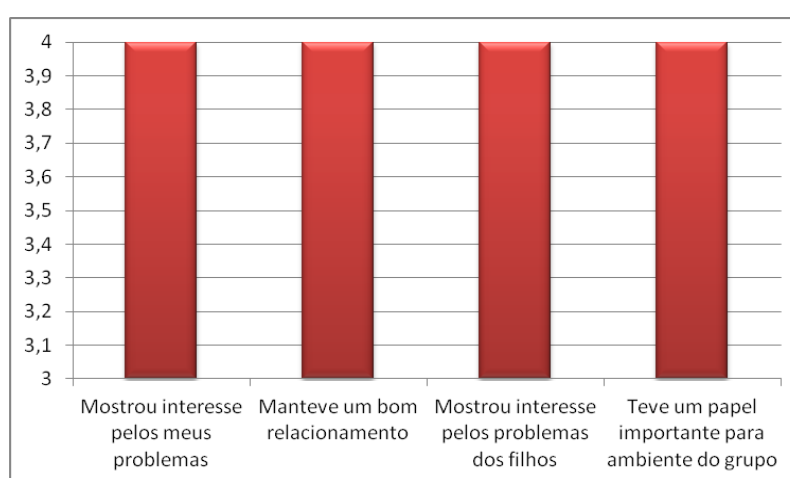


Figura 15: Avaliação da postura e atuação da equipe de educadores na ótica das famílias participantes do programa realizado no Brasil.

Quadro 12: Análise estatística descritiva da satisfação do programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes: *Importância da realização do programa.*

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
32 - Programa melhor do que esperado	12	3	4	3,92	,083	,289
33 - Importante os filhos terem participado	9	3	4	3,89	,111	,333
34 - Os filhos acham importante os pais participarem	9	3	4	3,89	,111	,333
35 - Abandonar o programa	12	1	4	1,25	,250	,866
36 - Recomendava o programa	12	3	4	3,92	,083	,289
Valid N (listwise)	4					

As famílias demonstraram um alto índice de satisfação (média de 3,9) na avaliação sobre a participação no programa, inclusive ressaltando que recomendariam o programa a outros grupos familiares, como demonstra a figura 16. Além disso, as famílias relataram a necessidade de continuidade do programa e de estipular mais tempo para a realização das

sessões: “*pode continuar como foi*”; “*deveria ser mais vezes e por mais tempo*”; “*deveria ser mais vezes e por mais tempo*”; “*faltou mais tempo para dar uma continuidade nas conversas*”.

Quando questionadas sobre o que menos gostaram ou o que precisaria ser modificado na proposta do programa, a maioria das famílias respondeu “nada”, “gostei de tudo” ou deixou em branco. Outras famílias afirmaram a necessidade de participação de mais famílias nos grupos. “*Para melhorar o programa deveria ter mais gente, mais famílias para discutir*”; “*Participar mais gente, mais mães virem e mais opinião*”; “*Maior participação de mães, pais e familiares. Pois haveria mais opiniões de outros pais e mães e mais idéias e experiências para trocar*”. Uma das famílias participantes foi enfática sobre a satisfação em participar do programa: “*se melhorar estraga*”.

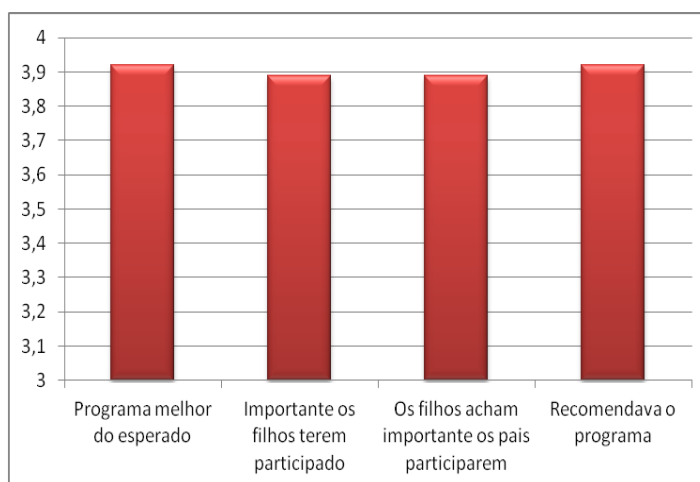


Figura 16: Avaliação da satisfação sobre a participação no programa realizado no Brasil na ótica das famílias participantes.

Ademais, os resultados da atividade “Compromisso”, realizada ao final de cada sessão do programa “Crescer felizes em família” apontaram para a busca por alternativas pelos participantes e as conseqüências positivas nas interações dos pais (ou outros responsáveis) com os filhos. “*Amanda cumpriu o compromisso, ela conversou com o filho que passou a ser mais organizado. Ficou como regra, primeiro os deveres da escola para depois brincar. E ele está cumprindo, além de deixar o quarto mais arrumado também. As outras filhas também entraram na regra. Amanda diz que eles estão fazendo, mas reclamam um pouco, com tudo, o importante é que estão fazendo os deveres antes de brincar*” (Diário do grupo 3 – 21/ 09/ 2009). Neste caso, na sessão anterior Amanda tinha se comprometido em conversar com os filhos e estabelecer uma regra (“primeiro os deveres escolares para depois brincar”) que não

estava sendo cumprida pelas crianças. O relato da mãe participante do programa demonstra a eficácia da estratégia educativa aplicada após a discussão realizada no programa sobre a necessidade de estabelecer normas e limites ao comportamento infantil.

Na avaliação das crianças aparecem resultados muito parecidos dos adultos participantes do programa. Das 33 crianças participantes do programa, as 14 mais frequentes preencheram a avaliação do programa. As crianças demonstram que gostaram de ter participado do programa, das atividades desenvolvidas e do grupo de apoio.

Quadro 13: Avaliação do programa realizado no Brasil na perspectiva das crianças participantes.

Escala de satisfação e impacto do programa na ótica das crianças participantes				
<i>Questões</i>	<i>N</i>	<i>mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>
1 - O local era agradável para estar	13	2	3	2,92
2 - Gostei do lanche oferecido	12	2	3	2,91
3 - Os comentários do grupo fizeram me sentir mal	13	1	3	1,69
4 - Senti confiança nas professoras para falar sobre minha família	13	1	3	2,61
5 - Gostei das conversas em grupo	14	1	3	2,71
6 - Gostei das brincadeiras no grupo	14	2	3	2,85
7 - Penso que minha família gostou de participar do programa	14	2	3	2,78
8 - Neste grupo conheci outras crianças com quem gostei de estar	14	2	3	2,64
9 - Sinto que entendo melhor a minha família	14	1	3	2,42
10 - Sinto que ajudo mais a minha família	13	1	3	2,46
11 - As professoras me ouviram quando eu precisava falar	13	2	3	2,84
12 - No grupo me senti a vontade para falar e brincar	14	2	3	2,71
13- Em alguns momentos pensei em abandonar o programa	13	1	3	1,38
14 - Gostaria de continuar participando do grupo	13	3	3	3

Na escala de 0 a 3, o nível médio de satisfação das crianças na participação do programa ficou acima de 2,4. A figura 17 demonstra a satisfação destes participantes em relação ao local, ao lanche oferecido, as brincadeiras realizadas e as conversas no grupo. Todas as crianças participantes que preencheram a avaliação afirmaram que gostariam de continuar participando do programa (média 3,0 na escala de satisfação).

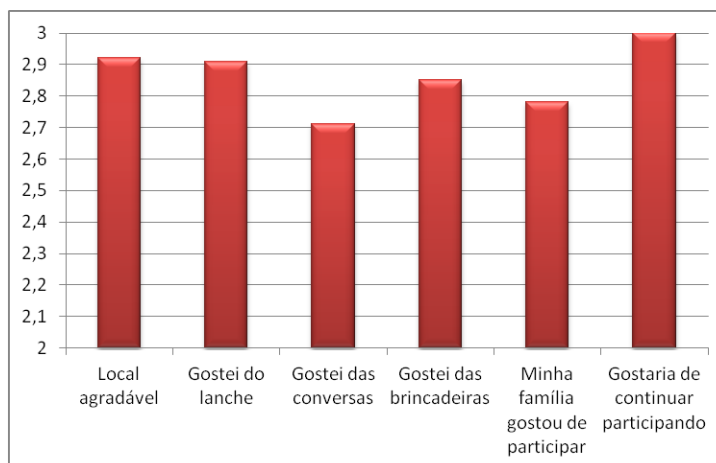


Figura 17: Avaliação da satisfação sobre a participação no programa realizado no Brasil na ótica das crianças participantes.

Em comparação com a avaliação dos adultos sobre o apoio e interações no grupo e com a equipe de educadores, fica evidente que a avaliação das crianças apresentou médias um pouco mais baixas (média 2,6 na escala de satisfação), não sendo estes itens os que mais se destacaram na ótica das crianças participantes (figura 18). Parece que as crianças precisam estabelecer vínculos mais fortes para confiar e sentir-se mais a vontade no grupo, principalmente por se tratar de assuntos delicados relacionados à convivência familiar.

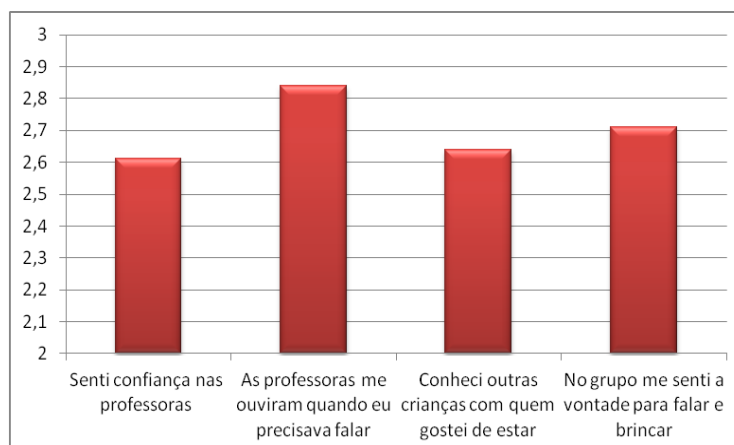


Figura 18: Avaliação do apoio no programa realizado no Brasil na ótica das crianças.

Outro item que apresentou um nível mais baixo na escala de satisfação na perspectiva das crianças participantes foi sobre a eficácia do programa nas atitudes destas no relacionamento em família (média 2,4 na escala de satisfação). As crianças afirmam que houve mudanças pouco significativas na sua participação no convívio familiar, como demonstra a figura 19.



Figura 19: Avaliação da eficácia do programa realizado no Brasil na ótica das crianças participantes.

Os resultados das avaliações da satisfação e eficácia do programa na perspectiva das famílias participantes reforçam as categorias que emergiram na análise de implementação das estratégias e nos discursos da equipe de educadores que atuaram neste programa. Cabe ressaltar, que não foi possível investigar o impacto do programa nas práticas educativas parentais, pois era preciso estabelecer o contato com as famílias participantes após um período de 3 a 6 meses de realização do programa para a avaliação de *follow-up* (acompanhamento) e neste período estava realizando o acompanhamento de um programa de educação parental em Portugal.

6.2. Etapa 2 – Acompanhamento do Programa de Educação Parental “Mais Família, Mais Criança” em Guimarães, Portugal

A partir da indicação pela Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes, desde o início do trabalho de doutoramento foi estabelecido o contato via e-mail com a Profa. Dra. Ana Tomás de Almeida, que se mostrou disponível e interessada em coorientar o projeto de tese. Em Braga, Portugal, a professora Ana Almeida é referência na temática acerca da avaliação de programas de educação parental. Diante disso, surgiu o interesse em realizar um estágio – Doutorado Sandwich na Universidade do Minho. O projeto foi encaminhado e aprovado o financiamento do estágio no exterior pelo CNPq no período de um ano. Realizei o estágio no período de cinco meses, pois precisei retornar devido à nomeação em concurso público. A supervisão personalizada, propiciada pela estada em Braga, significou um grande avanço para o meu trabalho e promoveu uma fértil discussão sobre as intervenções educativas com famílias.

Durante o estágio no exterior foi planejado e realizado o acompanhamento do desenvolvimento de um Programa de Educação Parental intitulado “Mais Família, Mais Criança”. Este programa é de autoria da Prof^ª. Dr^ª. Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar, coordenadora do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, que realizou o suporte técnico e a formação inicial dos profissionais. O programa é direcionado para pais de crianças de 3 a 10 anos, e é realizado em parceria com a ONG SOLDOAVE e a Segurança Social do município. A equipe de aplicação foi composta por profissionais da área da Psicologia e Educação que integram os serviços da rede de apoio social de diferentes freguesias (bairros) do concelho (município) de Guimarães ao norte de Portugal.

Foram realizadas observações em três freguesias (como são nomeados os bairros em Portugal), em cada grupo de aplicação do programa foram realizadas três observações, totalizando 9 participações em sessões do referido programa.

O programa “Mais Família, Mais Criança” apresenta como características a formação parental, a partir de dinâmicas de grupo, atendimento, orientação e o ensino de técnicas educativas que atendam as necessidades das interações familiares. O foco do programa é auxiliar os pais e/ou responsáveis a lidar com as reações e comportamentos das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil. Sendo assim, este programa apresenta como metas a serem alcançadas: a) a evolução qualitativa das práticas educacionais e redução de problemas de comportamento nas crianças; b) redução do sentimento de culpa parental diante das adversidades; c) elevação da auto-estima, capacidade de auto-realização, capacidade de utilizar as estratégias aprendidas; d) promoção do desejo de aumentar a escolaridade; e) e maior abertura dos participantes para pedir ajuda, e falar sobre os problemas, recorrendo aos serviços formais de suporte.

O programa era dividido em doze sessões de aproximadamente duas horas de duração, que ocorriam semanalmente, sendo que podiam variar entre um ou dois encontros por semana. As sessões do programa estão explicitadas no quadro 14.

Quadro 14 – Sessões do programa *Mais Família, Mais Criança*.

Sessão 1	O comportamento da criança é multideterminado – sistêmico.
Sessão 2	Atenção positiva e outros princípios da parentalidade eficaz.
Sessão 3	Elogios: salientar o que melhor tem os nossos filhos.
Sessão 4	Recompensas: salientar o que melhor tem os nossos filhos.
Sessão 5	Dar ordens e estabelecer limites: “a importância de ser claro, previsível e positivo”.

Sessão 6	Ignorar: a importância de ignorar comportamentos desadequados.
Sessão 7	Consequências negativas para os comportamentos inadequados: consequências lógicas e naturais.
Sessão 8	Tempo de pausa.
Sessão 9	Tempo de pausa em vez de bater e mensagens eu.
Sessão 10	Birras num local público.
Sessão 11	Lutas e discussões entre irmãos.
Sessão 12	Planejar a etapa seguinte – celebração.

A partir das observações realizadas foi possível conhecer e compreender as especificidades, as condições sócio-culturais, os modos de intervenção e a participação dos grupos familiares. Para a coleta de dados foram utilizadas estratégias metodológicas como o diário de campo, anotação das observações, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas para identificar as percepções dos dinamizadores/ educadores sobre a aplicação do programa (aspectos positivos, dificuldades, participação das famílias e contribuições para a formação continuada dos profissionais).

Além do diário de campo, no qual estão relatadas as observações, interações e conversas informais, foram realizadas entrevistas gravadas com um representante da rede de apoio social e com os 07 dinamizadores/ educadores que integravam os grupos observados.

6.2.1. O município de Guimarães e os serviços de apoio familiar

Guimarães é uma autarquia (município) localizada ao norte de Portugal. É a cidade portuguesa mais antiga do país, conta já com mais de um milénio desde a sua formação e, por isso, apresenta um centro histórico considerado Património Cultural da Humanidade e um castelo medieval que é ponto turístico nacional. Atualmente o município possui em torno de 69 freguesias (bairros) e uma população de aproximadamente 50 000 habitantes.

Com o objetivo de conhecer os serviços de apoio social do município de Guimarães e o atendimento prestado as famílias, realizei uma entrevista com o presidente⁹ da Comissão da Rede Social Interfreguesias de Douros (Anexo 9). Esta comissão é uma organização de atendimento e apoio social, composta pelos representantes dos serviços de apoio. Surgiu como uma iniciativa do governo central (nacional), mas existe em todos os níveis: nacional,

⁹ O presidente da Comissão é presidente também da Junta de Freguesia de Oliveira do Castelo, que é um cargo eletivo e possui representatividade na Câmara Municipal.

regional e autárquico. *“A rede social é uma organização nacional que está dividida por todo Portugal”* (presidente da Comissão).

Os municípios portugueses apresentam uma estrutura governamental diferenciada, em que o executivo e o legislativo municipal atuam juntos na Câmara Municipal, não existindo os cargos de prefeitos e secretários municipais. Sendo assim, o presidente da Câmara coordena uma comissão central que é a Comissão Local de Ação Social (CLAS), e do CLAS saem as várias comissões que representam as freguesias. *“Ao invés de ser 69 comissões, que somos 69 freguesias em Guimarães, acabou por zonas aglomerar quatro ou cinco, seis freguesias, uma área maior, em que estão reunidas as freguesias que organizam as comissões, elas tem estatutos próprio até certo ponto ou tem um limite”* (presidente da comissão). Estas comissões fazem o levantamento das necessidades das famílias e encaminham para a CLAS. As reuniões da Comissão da Rede Social da Interfreguesias do Douro acontecem quinzenalmente e reúnem os representantes dos serviços de atendimento e apoio social das freguesias de Oliveira do Castelo, São Paio, São Sebastião, Urgezes e Costa. Participam os interessados e os convidados de acordo com a pauta da reunião. *“Não são reuniões institucionais, são reuniões informais, nós próprios ao invés de reunimos em volta de uma mesa, reunimos em cadeiras a volta... pra quê? para partilharmos quer as experiências, quer as ansiedades e as necessidades”*. A partir destas reuniões emergem as solicitações e são discutidas as necessidades para a realização dos programas de educação parental. A Junta de Freguesias participa como colaboradora na logística para a realização dos encontros dos programas em Guimarães.

Além das CLAS, existentes os Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) que foram criados em 2002 e têm por objetivo o estudo e prevenção de situações de risco social, assim como dar apoio à criança e a jovens em risco e às suas famílias. Este apoio é uma política pública existente nas comunidades através do trabalho de inserção de profissionais que fazem parte de equipas multidisciplinares. Em Guimarães, existe um Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental que atende as comunidades de baixa renda do município.

6.2.2. Participantes

As famílias participantes foram indicadas pelo Serviço de Segurança Social, pelo Programa de Rendimento Social de Inserção (RSI) ou pelas instituições parceiras (escola,

creche, centro de apoio familiar). Em alguns casos, os pais foram convidados pelos educadores ou pediram para participar do grupo.

Participaram dos encontros 32 famílias, sendo que cada grupo investigado possuía em média de 8 a 10 famílias participantes. Como demonstra a figura 20, a creche foi o local com o menor número de famílias, mas, se considerarmos o número de participantes (devido à presença de casais nos encontros), este local apresenta a mesma média dos outros locais. Nestes casos, percebe-se que não ocorreram diferenças significativas entre os locais dos encontros.

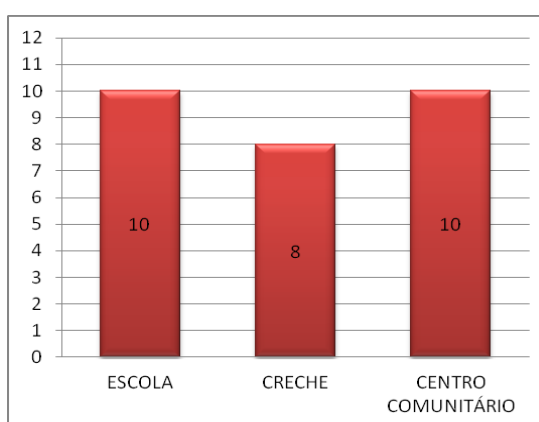


Figura 20: Número de famílias participantes de acordo com os locais dos encontros no programa realizado em Portugal.

A maioria dos participantes é representada pela figura da mãe. Em dois grupos participaram casais, que, em apenas duas situações, revezaram a participação na sessão. Participaram dois casais no grupo B (escola) e três casais no grupo U (creche). Apenas duas avós participaram dos grupos observados.

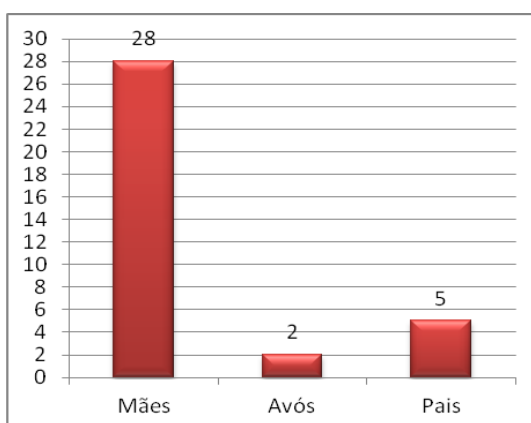


Figura 21: Número de participantes de acordo com o papel parental na família no programa realizado em Portugal.

A presença de um número significativo de casais nos encontros demonstra uma das alterações contemporâneas na organização e dinâmica familiar: o envolvimento dos homens na tarefa educativa e no cuidado dos filhos. Segundo Gomes e Resende (2004) “adotar formas alternativas de convivência familiar torna-se, cada vez mais, prática freqüente em nossa sociedade. Criam-se espaços para a manifestação diferenciada da paternidade” (p.120). No entanto, é evidente a existência de disparidades entre homens e mulheres na função parental, quando se considera que aproximadamente 85% dos participantes do programa são representados pelas mães e avós. As alterações no campo dos papéis parentais são lentas e ainda são pouco perceptíveis no que se refere à construção do exercício da paternidade mais participativo e compartilhado no cotidiano familiar.

Ocorreram problemas pontuais em relação à adesão de alguns grupos familiares no início do programa. No grupo U, algumas famílias não aceitaram o convite para participar do programa. Segundo os educadores do programa, estes grupos não compreenderam a proposta do programa. *“Acho que um pouquinho pelo não conhecimento e pelo fato de chamar educação parental, como se fossemos ensinar os pais a serem pais, e pelo fato de não sermos mães, isto teve que ser explicado e tem uma conquista para não levar a uma idéia errada”* (Entrevista com educadores do grupo U). Como solução para a baixa adesão, foram convidados funcionários da creche onde eram realizados os encontros e alguns participantes foram convocados pelo Serviço social a integrarem o grupo de educação parental. Em outro grupo (grupo B na escola) as famílias indicadas não puderam participar pela ausência de condições para o deslocamento até o local dos encontros. *“Perguntei sobre a indicação das famílias. Eles me explicaram que as famílias seriam encaminhadas pela comissão dos direitos da criança e o programa de renda para pais desempregados, mas não tinha transporte para estas famílias, então convidaram famílias do primário da escola”* (Diário do grupo B - 30/06/2010). A solução, neste caso, foi divulgar o programa na comunidade, principalmente no infantário (creche) local. Também ocorreram problemas de adesão de famílias indicadas e encaminhadas pelo Serviço Social do município. *“Antes do início da sessão perguntei para os dinamizadores se havia desistências no grupo, e eles responderam que apenas uma mãe foi até a sessão 3 e depois desistiu. Disseram que era uma mãe que estava ali obrigada, pois havia sido encaminhada pelo RSI (Rendimento Social de Inserção) e que dizia não necessitar do apoio, pois já sabia como educar os filhos”* (diário do grupo B – 01/ 07/ 2010). *“Uma mãe que nos outros encontros estava acompanhada do marido, explicou no início do encontro, que ele não poderia estar presente, pois estava muito incomodado com*

a notícia que poderia ter uma doença grave e precisava verificar através de um exame. No final do encontro a dinamizadora comentou sobre as ausências deste pai e que teria que informar a segurança social, pois o casal tinha sido encaminhado pelo RSI. A outra dinamizadora disse que elas deveriam contar que ele está doente e a segurança social verifica se é verdade” (Diário do grupo U – 02/ 07/ 2010). Nestes casos, as famílias eram obrigadas a integrar os projetos sociais para receber a ajuda financeira do governo. Mesmo com a obrigatoriedade alguns grupos familiares se recusaram a participar do programa de educação parental.

Os motivos de indicação e encaminhamento relatados pelos educadores para o programa foram: situação de desemprego, conflitos na relação conjugal e dificuldades na função parental. “Algumas famílias são obrigadas a participar, pois recebem uma pensão, devido ao desemprego, e devem realizar alguns procedimentos para não perder a pensão, sendo um deles, participar do programa de educação parental” (Diário do grupo U – 16/ 06/ 2010). Apenas um dos grupos observados apresentava casos considerados de maior risco e com situações relacionadas às dificuldades financeiras. “Sobre as famílias participantes, falou que era um grupo difícil, com muitos problemas pessoais, relacionados a conjugalidade, ao desemprego, depressões e com dois casos mais sérios: um com maus-tratos as crianças e outro a mãe era presidiária e usuária de drogas. Disse que elas convidaram as famílias, pois já fazem o atendimento a estes grupos, e que duas famílias se ofereceram para participar dos encontros”. (Diário do grupo F – 22/ 06/ 2010). Os educadores deste grupo acreditam que algumas famílias em situação de alto risco não se adaptam a propostas grupais e necessitam de um atendimento mais individualizado. “Estes programas grupais também não funcionam com toda a gente, há situações que precisam ser sinalizadas para um acompanhamento mais individualizado e outras que se enquadram no acompanhamento mais grupal. Tem aquelas que se adaptam ao acompanhamento grupal, que vão, que aplicam. E tem aquelas que necessitam de um atendimento mais individualizado” (Entrevista com educadores do grupo F). Existem casos específicos que envolvem situações de alto risco e que necessitam de uma atenção individualizada e de uma rede de serviços de apoio que possam atuar como suporte integral ao grupo familiar. Nestes casos, quando envolve questões relacionadas ao exercício da parentalidade, um grupo de educação parental pode servir como um destes suportes sociais, mas não pode ser considerado o único apoio familiar.

Em outro grupo observado o perfil das famílias participantes apresentava uma heterogeneidade, no que se refere a situação econômica e escolaridade dos participantes. “Explicou também que o grupo de pais é bastante diferenciado dos outros grupos, devido a

alta escolaridade dos participantes (com curso superior e mestrado), sendo poucos que não se encaixavam neste perfil. Por esse motivo, acreditam que o programa não está direcionado para este público, o que dificulta a sua aplicação” (diário do grupo B – 30 / 06/ 2010). A equipe de educadores do programa considera que um grupo heterogêneo em nível cultural e social pode contribuir para a partilha de idéias e experiências, e que um grupo muito homogêneo pode limitar muito a abrangência do programa e a partilha dessas experiências.

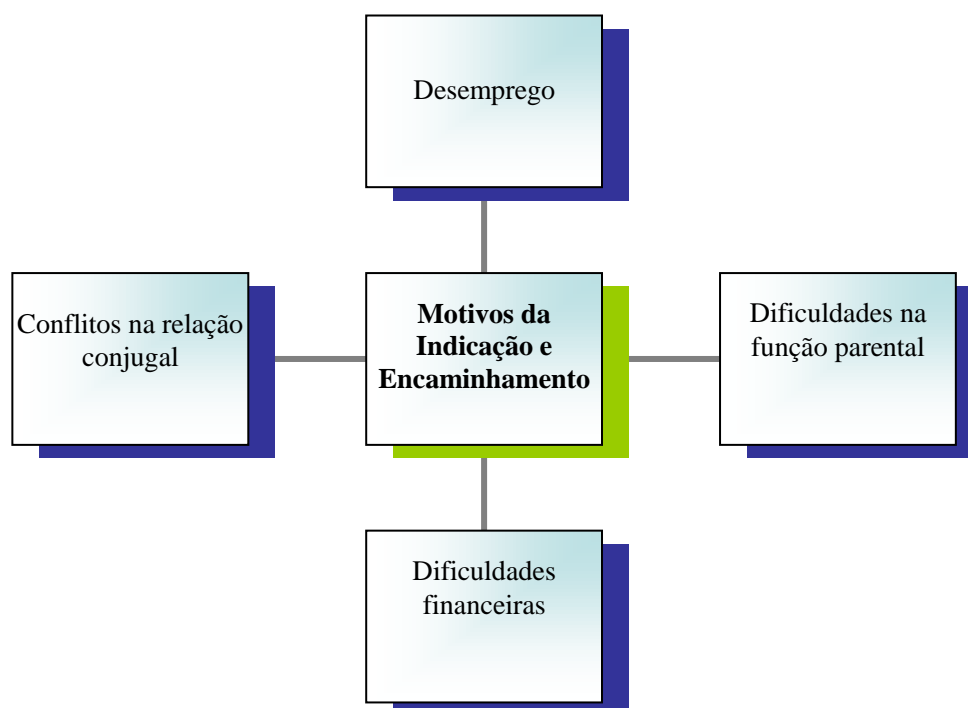


Figura 22: Motivos da indicação e encaminhamento das famílias para o programa de educação parental em Portugal.

As famílias que aderiram ao programa foram assíduas aos encontros e os casos de desistência foram baixíssimos, em média de um ou dois participantes por grupo. As famílias foram informadas que só poderia ter no máximo três faltas, senão seriam desligadas do programa. Quando faltavam ao encontro, as famílias tinham o compromisso de avisar aos educadores.

6.2.3. Equipe de educadores

Através do contato inicial com a coordenadora do programa de educação parental “Mais Família, Mais Criança”, foram indicadas três equipes para a aplicação deste programa

em três localidades distintas do município de Guimarães. Ao todo estavam sendo realizados nove grupos de intervenção no município, porém ficou definido que eu acompanharia a realização de três grupos, já que este foi o número de grupos realizados no Brasil.

O grupo B¹⁰ era composto por uma educadora e um educador, ambos professores do ensino médio em diferentes escolas. O grupo U era composto por duas dinamizadoras, sendo uma educadora da infância e outra assistente social. As profissionais atuavam na localidade onde foi aplicado o programa, no entanto, não tinham prestado atendimento às famílias participantes antes do programa. O grupo F era composto por três dinamizadoras, que atuavam como técnicas de um CAFAP - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental do município. Este grupo era composto por uma educadora da infância, uma assistente social e uma psicóloga. Diferentemente dos grupos anteriores, as dinamizadoras do grupo F apresentavam experiência em formação parental e realizavam atendimento domiciliar às famílias participantes antes do início do programa.

Os educadores passaram por uma formação inicial em que foi explicada a abordagem teórico-metodológica e as estratégias do programa. Além disso, esta formação inicial teve como enfoque a reflexão sobre a postura do dinamizador na aplicação do programa. Após a formação inicial, os profissionais foram divididos em equipes de dois ou três integrantes, que revezaram os papéis de dinamizador(a) e co-dinamizador(a). De acordo com o programa proposto, o co-dinamizador deveria ser um auxiliar e não poderia interferir na dinamização da sessão. No entanto, com exceção de um grupo, os co-dinamizadores interferiram e participaram das discussões realizadas. *“A dinamizadora estava de certa forma sempre muito preocupada em pensar em seguir o programa, e a co-dinamizadora como já está um ‘pocadinho’ fora disso, se percebe mais da expressão deles, se estão a perceber. A dinamizadora esta mais preocupada em passar a informação que não percebemos o que eles estão a sentir, e quem esta a ver consegue perceber. É diferente, acho que o trabalho tem que ser em dois”*. (Entrevista com educadores do grupo U). Nestes casos, as sessões ficaram mais dinâmicas, o que possibilitou uma melhor condução dos debates.

Os relatos de alguns educadores evidenciam o aprendizado e as contribuições a partir da experiência no programa para a atuação profissional. *“Eu já aplico na sala de aula algumas coisas do programa, que eu não aplicava ou que até desconhecia ou não sabia exatamente como se aplicava e me ajudou bastante”* (Entrevista com educadores do grupo U). Já outros educadores com experiências anteriores em educação parental consideram que o

¹⁰ Para manter o sigilo, os grupos serão identificados pela letra inicial do nome da localidade onde foram realizados os encontros.

programa pouco acrescentou a formação inicial. *“Eu esperava mais. Antes da explicação das sessões e da prática da sessão tem a base teórica que eu achei que ali poderia dar respostas mais fortes para nós técnicos, mas não, é igual ao que estava no outro, escrito de maneira diferente, mas não aumenta muito mais”* (Entrevista com educadores do grupo F).

Por vezes, os técnicos dinamizadores pareceram sobrecarregados com o acúmulo de funções e com a necessidade de gerir as condições de aplicação (transporte, refeição, recompensas, preparo do material didático, estudo das sessões, revisão do material preenchido pelas famílias, avaliação das sessões...) e os imprevistos que emergem neste processo. *“Os dinamizadores disseram que tem pouco tempo para a preparação do material, organização e estudo das sessões. Disseram que não são dispensados do trabalho ou recebem horas extras para realizar o programa Trabalham o dia todo e realizam a atividade pós-laboral, enquanto que outros grupos possuem técnicos que são dispensados para a realização das atividades do programa”* (Grupo B, dia 01/07/2010). *“Quando cheguei a dinamizadora estava na recepção imprimindo algumas folhas e me recebeu, explicando que estava atrapalhada, pois estava preparando a festa de encerramento do ano letivo da instituição onde também trabalha. Pediu para que eu aguardasse na sala do encontro. A outra dinamizadora chegou logo depois, mas parecia igualmente atrapalhada e logo foi para o computador. Explicaram que este período ficou complicado, esta sendo muito cansativo, pois tinham que preparar tudo antes das férias e tem trabalhado no período integral para dar conta de tudo. Disseram que tiveram que adiantar as datas das sessões do programa, pois estariam de férias na próxima semana e dois pais também sairiam de férias neste período”* (Grupo U, dia 02/07/2010). Se os técnicos pudessem ter a dedicação exclusiva para a educação parental, enquanto um serviço permanente de apoio familiar, não ocorreria a sobrecarga e alguns dos imprevistos poderiam ser tratados de forma diferente. Porém, esta é uma proposta distante da realidade das políticas públicas tanto em Portugal como no Brasil.

6.2.1. Dinâmica de funcionamento do programa

O programa “Mais família, mais criança” foi acompanhado no período entre 16 de junho a 30 de julho de 2010. Foram observados nove encontros do programa (três em cada grupo) e foram realizadas entrevistas e conversas informais com as equipes de educadores que aplicaram a proposta educativa.

O programa teve duração de aproximadamente dois meses, sendo que alguns grupos modificaram o calendário dos encontros para que estes não invadissem o período de início das

férias escolares (final de julho). Por isso, em alguns grupos foram realizadas duas sessões no mesmo encontro. *Disseram que tiveram que adiantar as datas das sessões do programa, pois estariam de férias na próxima semana e dois pais também sairiam de férias neste período.* (Diário do grupo U – 02/ 07/ 2010). *“As vezes o calendário que se escolhe não é o mais apropriado para quem trabalha. Tem que se fazer horas extras, as vezes mesmo para preparar as sessões é mesmo complicado juntar horários para conseguirmos fazer as coisas”* (Entrevista com educadores do grupo U).

A dinâmica dos encontros mostrou-se muito parecida com a do programa “Crescer felizes em família”, em que os encontros grupais são mediados por educadores que propõem a realização de atividades lúdicas e a discussão das práticas educativas parentais a partir do diálogo entre os integrantes do grupo. As diferenças identificadas entre os dois programas estão relacionadas aos conteúdos e as estratégias educativas mais centradas na proposta teórica de controle e modificação de comportamentos disfuncionais das crianças através de práticas parentais que envolvem reforços, conseqüências e recompensas.

Os conteúdos do programa estavam direcionados para a discussão da necessidade de estabelecer limites ao comportamento infantil através de técnicas ensinadas aos pais nos encontros do programa. Foram ensinadas as seguintes técnicas aos pais: a) *Atenção positiva* – transformar atenção negativa em atenção positiva, através do reforço de comportamentos positivos em momentos de interação, como, por exemplo, na brincadeira; b) *Elogios* – elogiar o comportamento positivo das crianças em situações cotidianas, como brincar calmamente, comer rapidamente, partilhar brinquedos. De acordo com os pressupostos do programa, esta é uma forma delas interiorizarem o reforço positivo, e aprender se deve ou não ter determinado tipo de comportamento; c) *Recompensas* – o uso de recompensas concretas (prêmios) e imediatas para reforçar o comportamento infantil que se pretende que repita mais vezes; d) *Dar ordens e estabelecer limites* – ser claro e específico no estabelecimento de regras para o controle de comportamentos inapropriados das crianças; e) *Ignorar* - interromper o contato visual e o contato físico, para evitar gritos e discussão com a criança. Esta estratégia deve ser utilizada quando uma ordem não foi cumprida, persistindo o comportamento negativo; f) *Conseqüências lógicas e naturais* – quando a criança não cumpre a ordem estabelecida pelo adulto, esta deve perder o direito de fazer coisas que gosta. As conseqüências naturais são aquelas recorrentes da própria ação inadequada da criança, e as conseqüências lógicas são aquelas estabelecidas antecipadamente pelo adulto diante da recorrência de um comportamento negativo; g) *Tempo de pausa* - é uma forma mais extrema de ignorar. A criança é retirada de todas as formas de reforço positivo, especialmente da atenção do adulto.

O programa recomenda que seja utilizado nos casos mais extremos, quando a criança responde com agressividade diante das ordens; h) *Mensagens Eu* – transmitir a criança o que os pais estão sentindo diante de um comportamento inapropriado, sem colocar a culpa neles. Após a discussão destas estratégias, foram abordadas situações cotidianas mais usuais, como “birras em locais públicos” e “lutas e discussões entre irmãos”, em que os pais deveriam refletir sobre o uso destas diferentes práticas educativas parentais para a resolução de conflitos. Nos quadros 15 e 16 são apresentados exemplos de atividades realizadas no programa “Mais família, mais criança”.

Quadro 15: Atividade da sessão 6 do programa “Mais família, mais criança” desenvolvido em Portugal.

Sessão 6 - Ignorar: A importância de ignorar comportamentos inadequados
<p>Atividade: Role-Play Uma criança de 6 anos discute com a mãe depois de a mãe lhe ter dito que não pode comer bolachas porque vão jantar dentro de 10 minutos. Que se quiser pode comer uma maçã e assim em vez de comer a fruta no fim da refeição pode comer já. Peça a uma mãe que faça de criança e a outra de mãe. A criança que faz a birra deve ser insistente, puxar a roupa da mãe e a cara dela para a ouvir. A mãe deve ignorá-la virando a cara, não respondendo, virando as costas e no limite pode mesmo abandonar a sala onde estavam as duas.</p>
<p>Discussão: O grupo deve discutir porque é que o comportamento da mãe foi eficaz (inclusivamente o fato de ter dado uma escolha à criança) e o que é que a criança aprendeu com a consistência da mãe. Discutir também o que teria acontecido se a mãe discutisse com a criança, acabando por no fim lhe dar uma bolacha e dizendo “comes só uma. E se depois não comeres tudo vais para a cama de castigo a seguir ao jantar” (a criança aprende que se discutir acaba por conseguir o que quer = treino para a desobediência).</p> <p>Perguntar à mãe o que pensou/o que isso a fez sentir/e como é que isso determinou o seu comportamento: os pais devem perceber que o que pensamos influencia como nos sentimos, o que por sua vez determina o nosso comportamento.</p> <p>Por exemplo: pensamento = eu sou uma péssima mãe; sentimento = frustração; comportamento = berrar com a criança ou deixá-la fazer o que quer.</p> <p>Pedir aos pais que substituam esse pensamento por um positivo.</p> <p>Exemplo: pensamento = ele está cansado e é por isso que me está a desafiar; sentimento = calma; comportamento = ignora até o mau comportamento terminar.</p>

A atividade apresentada no quadro 15 contou com a colaboração dos pais e proporcionou a discussão sobre a técnica “ignorar” nos casos de birras das crianças. *“Quais os comportamentos da criança devem ser ignorados? Algumas mães responderam as birras, mas que seria muito difícil ignorar, pois as crianças incomodam muito. Foi solicitada a ajuda de uma mãe para encenar um teatrinho. A dinamizadora representou uma mãe que estava cozinhando e a voluntária representou a filha fazendo birra pedindo para a mãe bolacha*

antes do almoço. O grupo discutiu esta atividade, apontando-a como positiva”. (Diário do grupo F – 22/06/2010). *“Algumas mães afirmaram que as vezes querem ignorar, mas não conseguem. A dinamizadora enfoca que ignorar exige paciência. Quais os comportamentos que devem ser ignorados? Apenas uma mãe diz que quando o filho não quer comer deve ignorar. E a dinamizadora diz que está errado, que este é um comportamento que não podemos ignorar. Como ignorar? Fazer de conta que estamos distraídos e estarmos atentos”* (Diário do grupo B – 01/07/2010). Apesar de inicialmente problematizarem as dificuldades de aplicação da técnica por causa da “agitação” das crianças, após a realização desta atividade os participantes consensualmente acreditaram na possibilidade desta técnica funcionar como prática educativa parental.

Quadro 16: Atividade da sessão 5 do programa “Mais família, mais criança” desenvolvido em Portugal.

<p>Sessão 5 – Dar ordens e estabelecer limites: A importância de ser claro, previsível e positivo</p>
<p>SERÁ QUE AS SUAS ORDENS SÃO SEMPRE NECESSÁRIAS? A primeira e mais difícil tarefa para os pais é a de decidirem antes do tempo quais as ordens que é mesmo necessário darem aos filhos. É importante tornar significativas as ordens realmente utilizadas. Por vezes, os pais têm dificuldades não tanto porque dão demasiadas ordens/instruções desnecessárias, mas sim porque dão muitas instruções/ordens umas a seguir às outras. Não dão tempo à criança para obedecer à primeira ordem/instrução antes de começarem a dar uma série de outras ordens/instruções. Para as crianças mais pequenas isto pode resultar num excesso de informação. A próxima situação pretende mostrar isso mesmo.</p>
<p>Role-Play 1: Uma mãe está sentada à mesa. A criança está a comer muito bem a carne e o arroz. Mãe: Tens a certeza que não queres provar tomate? Está mesmo aí. (A criança começa a servir-se de tomate mas precisa de um garfo para tirar). Sim, precisas de um garfo. Tens aqui salada, Daniela. C: Eu não gosto muito de salada... M: Sim, eu sei, mas hoje vais comer a tua salada. Eu quero que comas salada hoje, Daniela. Ok, já chega de tomate. Agora quero que comas salada.</p>
<p>Questões facilitadoras da discussão: Serão todas as ordens/instruções dadas pela mãe necessárias? Como é que a mãe poderia ter abordado esta situação de uma forma diferente e ainda assim encorajar a filha a comer tomate e salada? Que efeito têm estas ordens/instruções no comportamento alimentar das crianças?</p>
<p>Considerações A mãe comete uma série de erros na sua tentativa de fazer com que a filha coma tomate e salada. Ela emite uma série de ordens/instruções, não dando tempo suficiente à filha para as cumprir. Depois, quando finalmente a criança come algum tomate, ela não reforça elogiando. A mãe dá mais atenção ao que a filha não está a comer do que ao que ela come, comportamento este que, inadvertidamente, reforça maus hábitos alimentares. Ao ignorar os comportamentos alimentares adequados da filha (comer a carne, o arroz, a salada) e ao dar atenção aos comportamentos inadequados, a mãe está a ensinar a filha que ela vai receber mais atenção não comendo do que comendo.</p>

Apesar de algumas atividades realizadas apresentarem poucas possibilidades de escolha e apresentar apenas uma alternativa de atuação dos pais para a resolução dos problemas, estas limitações foram superadas na interação do grupo e outras possibilidades foram apontadas pelos educadores a partir do diálogo e das narrativas de situações concretas pelos participantes. *“Então o dinamizador pediu que cada um desse um exemplo de como são dadas as ordens. Enquanto os pais exemplificavam e o dinamizador dava dicas como: as ordens devem ser específicas e dadas de forma imediata e curta. Quando uma mãe deu exemplo de que ordena o filho pequeno que mesmo depois de comer deve permanecer na mesa junto com o restante da família, o dinamizador indagou qual o sentido desta ordem e pediu para a mãe se colocar no lugar da criança, que deve ficar entediada de ter que ficar quieta esperando os outros comerem. Alguns pais argumentaram que esta situação é importante para criar hábitos de socialização”* (Diário do grupo B – 30/06/2010). Neste caso a mediação proporcionada pelo educador no grupo fez com que estes pudessem repensar as situações a partir de uma postura de empatia na interação com as crianças, o que possibilitou uma flexibilização da atividade e da técnica proposta pelo programa. Nesse sentido, a proposta do programa foi, por vezes, ampliada pela mediação dos educadores que possibilitavam reflexões sobre as práticas parentais e suas conseqüências nas interações com os filhos. *“Não esperamos formar ‘super-pais’, mas que, a partir do que foi trabalhado, todos os pais possam avaliar as estratégias adequadas as diferentes crianças”* (Diário do grupo U - 02/07/2010). Esta fala representa o cuidado dos educadores com as interações entre pais e filhos e dos pais conhecerem os seus filhos para que possam agir da melhor maneira. Da mesma forma, um dinamizador de outro grupo teve o cuidado de possibilitar a reflexão sobre a necessidade dos pais ouvirem e compreenderem a opinião das crianças. *“Temos que cuidar para não diminuir a capacidade crítica das crianças. Ou temos que lhe dar oportunidade para escolher a cor do casaco e respeitar os seus gostos”* (Grupo B, dia 30/06/2010). A postura do educador nesta situação demonstra um respeito às infâncias e a percepção das crianças enquanto atores no processo de socialização. De acordo com Kramer (2007), *“as crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista”* (p.15).

O diálogo foi uma estratégia utilizada pelos educadores para estabelecer a relação dos temas abordados com as situações e vivências explicitadas pelas famílias participantes. Um ponto forte do programa era elencar questões para a discussão a partir de quem? De que???, Pode-se perceber que algumas vezes a conversa ficava “engessada” por perguntas e

respostas pré-estabelecidas. Como exemplo as questões “o que são limites?” e “Como você estabelece limites com os seus filhos?” podiam apresentar diferentes repercussões para a discussão em grupo (isso aconteceu?). As observações evidenciaram que quando se abria para as narrativas dos participantes, estes aproveitavam para expor os conflitos. Porém, esta estratégia influenciava na dinâmica do encontro e ficava mais difícil pré-definir um tempo para cada atividade. Na maioria dos encontros observados o horário de término foi ultrapassado.

Para organizar melhor os encontros foram definidas regras para o grupo na primeira sessão do programa, e estas ficaram expostas em um cartaz fixado na sala dos encontros. As regras foram construídas pelo grupo, mas nem sempre os pais respeitavam e/ou os dinamizadores conseguiam fazê-las cumprir. Algumas regras são muito difíceis dos pais cumprirem como “*os conflitos ficam lá fora*” (Grupo F, dia 22/06/2010), neste caso os comportamentos dos filhos e as práticas educativas na maioria das vezes estavam interligadas a outros conflitos e problemas que intervêm no convívio familiar. Em um dos encontros observados, foi necessário paralisar as atividades que estavam sendo realizadas para atender individualmente uma mãe que estava com problemas familiares e não conseguia participar das discussões em grupo. “*Enquanto a dinamizadora continuava lendo, as duas mães começaram a conversar e a que estava triste começou a chorar. As duas dinamizadoras pararam o que estavam fazendo para atender esta mãe*” (Grupo F, dia 22/06/2010). Outras regras são muito difíceis dos dinamizadores usarem, como: “*todos têm o direito de falar pelo mesmo tempo*” (Grupo B, dia 30/06/2010), “*falar um de cada vez*” (Grupo F, dia 22/06/2010) e “*sermos amigos*” (Grupo U, dia 16/06/2010).

Nas sessões, os pais pareceram muito ativos e participativos nas atividades e discussões. “*Todas as atividades destas sessões tiveram a colaboração dos pais que se voluntariam para representar os papéis, apenas duas mães não participaram. Depois que os pais e mães liam a solução a dinamizadora explicava. Os dois homens representaram papéis femininos sem problemas. Um pai teve dificuldade para ler, mas o grupo respeitou e ouviu com paciência e atenção. A dinamizadora ajudou aqueles que tinham dificuldade de entender o que estava escrito*” (Grupo U, dia 02/07/2010). Nestas atividades os pais precisavam ler e interpretar as histórias para a discussão no grupo. Algumas informações eram anotadas no quadro para a leitura do grupo. Como eram raros os casos de analfabetismo entre os participantes, este fato facilitou a realização de atividades de leitura e escrita.

Outras atividades propostas pelo programa de educação parental estavam direcionadas para o cumprimento das práticas educativas parentais no cotidiano familiar. Para estabelecer

um acompanhamento destas práticas foram desenvolvidas as atividades de “aplicação em casa”, denominado pelos educadores como “tarefas para casa”. Uma destas atividades era denominada “tabela de comportamentos”, na qual os pais deveriam entregar para as crianças uma tabela a ser preenchida com figurinhas (auto-adesivas), a cada vez que cumprissem o comportamento esperado, dando-lhe em troca uma recompensa no preenchimento desta tabela. Ficou explícita a idéia de que a tabela deveria ser explicada e as regras da atividade definidas junto com as crianças, antes de iniciar e sem precisar ficar repetindo durante a atividade. Algumas famílias relataram nos encontros que realizavam a atividade e que esta funcionava para as alterações do comportamento das crianças. *“Iniciou uma discussão sobre as recompensas. O dinamizador indagou: As recompensas funcionam? A maioria dos pais afirma que sim. Um pai relatou que as recompensas têm funcionado muito bem com os filhos e uma mãe disse que a semana foi maravilhosa, pois o filho não brigou mais com o irmão”* (Diário do grupo B – 30/06/2010). Outros pais relataram dificuldades na realização desta tarefa por não ter tempo ou por causa das diferentes reações das crianças. *“Um pai disse que explicou ao filho o “tempo de pausa”, mas não considera esta a melhor estratégia, considera melhor a “mensagem eu” (como “eu” me sinto triste, o porquê de estar triste e o que quero mudar). Duas mães reclamaram que para as crianças pequenas esta atividade é complicada, pois elas não param”* (Diário do grupo U – 02/07/2010). Apesar disto, as atividades aplicadas em casa contribuíram para estimular as narrativas no início das sessões e para o compromisso dos pais no aproveitamento dos conhecimentos.

As estratégias de reforço e recompensa também foram utilizadas como garantia da frequência e pontualidade das famílias no programa de educação parental. No início dos encontros, os participantes pontuais receberam prêmios. Estes prêmios eram objetos (copos, utensílios domésticos, roupas infantis, colares, etc.) ou pontos acumulados em uma tabela com prestação de serviços (corte de cabelo, jantar, manicure, depilação, entrada para as piscinas, refeições no McDonalds). Os objetos eram espalhados no chão ou ficavam em sacolas para a escolha dos participantes. Esta estratégia pareceu ser mais significativa para as famílias de menor renda, mas todos os pais participaram e escolheram brindes. Foi possível perceber a diferença do uso desta estratégia em grupos de baixa renda pelo tempo de escolha dos brindes e a atenção dispensada durante a atividade. Além disso, as famílias ganhavam adesivos para serem fixados na pasta ou no crachá como prêmio pela participação nas atividades propostas. *“Todos aqueles que participaram, ganharam adesivos fixados na pasta como prêmio”* (Diário do grupo U – 02/07/2010).

O uso de recompensas pela pontualidade e participação foi uma estratégia polêmica entre as equipes de educadores do programa. Alguns compreendiam a validade desta estratégia por ser um mecanismo que serve como atrativo para a frequência dos participantes nos encontros. *“Na avaliação final eu consegui perceber que eles retiraram aquilo que o programa deu, a estratégia que o programa deu, eles conseguiram aplicar e retirar muitos ensinamentos que se não houve estes prêmios não teríamos conseguido. Porque elas não iriam e não iriam aprender. O motivo que uma delas entrou no grupo foi mesmo por causa dos prêmios, viu que havia prêmios, verificou e agora vem. Muitas outras foram por causa dos prêmios. Mas no final quando a gente avaliou, eu percebi que muitas delas aplicam as estratégias e que o prêmio algumas já nem queriam levar”* (Entrevista com educadores do grupo F). Outros educadores discordam desta posição e entendem que esta estratégia não apresenta relevância como mecanismo de participação das famílias. *“As famílias que faziam estariam presentes mesmo que não tenham o brinde, em relação a assiduidade e pontualidade acho que o brinde aqui não é elemento. Se eu voltasse a dar aquele programa não incluiria brindes. O brinde também servia de prêmio ao trabalho de casa, portanto era uma motivação que acabava a ser um pouco infantil. Era um brinde!”* (Entrevista com educadores do grupo B). Na proposta do programa “Mais família, mais criança” as recompensas não eram apenas mecanismos para a participação das famílias nos encontros. Esta estratégia se inseria na abordagem teórico-metodológica comportamentalista, em que o reforço é uma prática educativa ensinada e reproduzida pelos pais na educação dos filhos.

6.2.2. Facilitadores para o desenvolvimento do programa

Para a realização do programa de educação parental “Mais família, mais criança” foram definidas estratégias que atuaram como facilitadoras da implementação da proposta educativa. Estas estratégias de implementação foram a) suporte da rede de apoio social, b) a organização dos encontros e c) o cuidado das crianças durante os encontros.

a) Suporte da rede de apoio social

Apesar da ajuda existente da rede social, faltava ainda um suporte consistente para que pudessem ser realizados os encontros do programa. Em alguns casos são fornecidos os materiais, os espaços, mas ainda faltam condições para a atuação dos educadores e

acompanhamento da participação das famílias por parte da Junta de Freguesias, Segurança Social e do conselho de direitos das crianças e adolescentes.

A falta de suporte por parte dos parceiros foi mais evidente no grupo B, onde ocorreram problemas com o transporte, com o fornecimento de refeições, prêmios e materiais para a realização dos encontros. Diante desta situação, a própria equipe de educadores precisou financiar os encontros do programa sem suporte dos parceiros. *“Os educadores falaram que as atividades do programa são padrão, mas eles que devem confeccionar o material. Não é dado nenhum suporte material, financeiro ou logístico para a aplicação do programa, isto faz parte das funções dos dinamizadores.(...) A junta de freguesias não cedeu o transporte das famílias indicadas pela segurança social. Perguntei se a câmera filmadora para as sessões filmadas seria emprestada pela organização do programa e disseram que não, que era do dinamizador, que tinham que buscar os próprios recursos, já que não era dado o suporte.”* (Diário do grupo B, dia 01/07/2010). *“Nós não temos que arranjar o dinheiro ou não deveríamos ter que arranjar o dinheiro, não deveríamos ter que arranjar os benefícios, até por que isso, supostamente, era com participação das responsabilidades civis, das juntas, dos parceiros envolvidos, o que não aconteceu nem isso”* (Entrevista com educadores do grupo B). Neste caso específico, a escola foi a parceria mais eficiente, pois contribuiu com a cedência do espaço para os encontros e a indicação das famílias para o programa. *“A única parceria que tinha e que funcionou efetiva foi a escola”* (Entrevista com o grupo B).

Já os grupos U e F tiveram algum auxílio dos parceiros, através de suporte logístico e de doações de materiais e objetos para os brindes de diferentes serviços comunitários. Mesmo assim, estes profissionais na maioria das situações precisaram dispor de recursos para a realização dos encontros. *“Este programa tem um esforço muito grande por parte das dinamizadoras isto é... preparar o material, aplicar, verbas, tudo, tudo dependeu daqui. Se não tivermos as recompensas, quem é que nos vai arranjar, quem é que nos vai fornecer, onde é que podemos bater, as pessoas também não estão muito certas as nos oferecer, temos custos”* (Entrevista com educadores do grupo U). As dificuldades no suporte e na parceria para a realização dos encontros parecem sobrecarregar as funções dos educadores no programa que, por vezes, sentem-se desamparados diante da responsabilidade de aplicação de um programa de educação parental.

b) Organização dos encontros

Conforme já mencionado, os encontros observados são realizados em espaços diferentes: uma creche em uma sede de uma associação de moradores (Grupo U), uma escola do município de Caldas das Taipas (Grupo B) e um centro comunitário no município de Guimarães (Grupo F). Todos os locais ficavam em “freguesias” (bairros) do município, o que possibilitava à descentralização do serviço e o atendimento próximo às residências dos participantes.

Em todos os grupos, os encontros eram realizados duas vezes por semana, sendo que no grupo F o encontro era realizado a tarde e nos grupos U e B os encontros eram realizados em horário pós-laboral, a partir das 19 horas. O respeito ao horário de trabalho e de lazer das famílias é um fator apontado pelos educadores como importante para a participação dos grupos familiares.

Os espaços de realização dos encontros apresentavam boa infra-estrutura para o atendimento das famílias, contando com salas separadas para o encontro dos pais e a recreação das crianças. Não houve interrupções durante os encontros e foi mantida a privacidade do grupo. Todos os locais tinham cadeiras que eram dispostas em formato de círculo pelos educadores. Estes espaços pareceram acolhedores e em condições para as famílias se sentirem seguras e tranquilas para participar das sessões do programa.

No que se refere ao transporte, mesmo os encontros sendo realizados em locais descentralizados, ainda assim foi necessário o deslocamento para as famílias de outras localidades indicadas pela Segurança Social ou pelo Conselho de Direitos. No Grupo F ocorreu o transporte das famílias. Em uma das observações realizadas neste grupo, eu acompanhei a educadora no transporte das famílias e foi possível perceber que a estratégia de buscá-las em casa pode ser um mecanismo de garantia da frequência destas nas sessões do programa, pois mesmo aquelas que não estavam preparadas ou que demonstraram não estar com vontade de participar do encontro, com o incentivo da educadora, acabavam cedendo e integrando o grupo. No Grupo U não foi necessário o transporte, pois todas as famílias moram próximas ao local dos encontros. No Grupo B foi solicitado o transporte das famílias, mas a junta de freguesias (associação de bairros) negou este suporte ao grupo, fazendo com que algumas famílias não pudessem participar e outras se deslocaram de ônibus ou a pé.

Outro aspecto observado em todos os grupos foram as refeições ou lanches durante o intervalo do encontro. Pode-se perceber que em alguns casos este suporte é oferecido pela instituição/ local que acolhe o programa e em outros casos é fornecido pela equipe de

educadores do programa. As refeições são diversificadas e saudáveis (sopas, frutas, salgados, pão, sucos, água...). *“Teve o intervalo em que foi oferecido aos pais e as crianças um jantar”* (Diário do grupo U – 16/06/2010). Os profissionais consideram estas estratégias como facilitadoras para a realização dos encontros, já que atendem uma necessidade apresentada pelos próprios participantes. *“Nem só, acho que mesmo o fato de termos aqui babysiter e servir a refeição. O programa teve que contornar esta lacuna, porque ai eu não sei com quem ficam os meus filhos, ai eu tenho que fazer o jantar, então uma vez por semana era uma sopa, uma sande e que alguém estava aqui a cuidar dos filhos”* (Entrevista com educadores do grupo U)

Além disso, foram ofertados prêmios (objetos de uso pessoal e utensílios domésticos) pela participação dos pais nos encontros e para as crianças no cumprimento das tarefas previstas pelo programa. Também são distribuídos adesivos para os pais realizarem as atividades em casa e a participação nas sessões. Em alguns grupos estes brindes são fornecidos pela Junta de Freguesias, por doações de instituições, em outros grupos os próprios educadores compram os prêmios para as atividades.

c) Cuidado das crianças

Nesta sessão reitera-se que os pais participantes do programa “Mais família, mais criança” podiam ir aos encontros acompanhados das crianças, mesmo que alguns preferiram não fazer isto. Os grupos contavam com auxiliares, babás, recreacionistas ou sala pedagógica para as crianças permanecerem durante os encontros. No entanto, não foram realizadas atividades relacionadas ao programa com as crianças. Neste caso, se falava sobre as crianças, mas não com as crianças, ou estas não eram ouvidas sobre as práticas parentais.

No Grupo U, as crianças ficavam aos cuidados das auxiliares da creche que cuidavam delas em uma praça ao lado da sala de atendimento aos pais: *“Percebi que as crianças estavam na pracinha, aos cuidados de duas auxiliares. Esta pracinha fica ao lado da sala onde estavam os pais e, muitas vezes, as crianças iam até a janela para vê-los. A educadora percebeu o que estava acontecendo e fechou um pouco a cortina, explicando aos pais que estava tomando esta atitude para que eles não fossem distraídos pelas crianças.”* (Grupo U, dia 16/06). As crianças ficavam curiosas com o fato dos pais estarem reunidos para falar sobre o comportamento delas.

No Grupo F, as crianças maiores ficaram brincando no pátio ou nos computadores, enquanto as menores eram cuidadas pelas babás. Elas participaram do lanche coletivo e

ficaram junto das mães neste momento. No Grupo B, ocorreram problemas no apoio as crianças, pois a babá ou auxiliar não compareceu nos dois dias em que foram observados os encontros. No primeiro dia a educadora ficou com as crianças em uma sala separada e no segundo dia uma das mães ficou cuidando e depois as crianças ficaram junto com os pais na sala. *“No retorno para a próxima sessão, as crianças ficaram na sala junto dos pais, pois não tinha quem ficasse com as crianças. A educadora disse para as crianças que elas ganhariam brindes no final pela participação. Apenas uma menina pequena fez um pouco de barulho, que por vezes, pareceu atrapalhar a fala da dinamizadora. A menina maior ficou atenta ao debate dos adultos.”* (Grupo B, dia 01/07/2010). A menina maior pareceu curiosa sobre o que se estava discutindo e demonstrou estar atenta à conversa dos adultos.

Apesar das crianças não estarem incluídas nas ações do programa, estes sujeitos demonstraram, em diferentes momentos, curiosidade e resistência diante desta situação de exclusão. Os estudos recentes sobre a infância, principalmente as pesquisas com base nos pressupostos da Sociologia da Infância, têm enfatizado a importância de ouvir as crianças e as suas perspectivas nas questões sociais e culturais em que estão inseridas.

“Buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas. Acreditar que mesmo crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas idéias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade” (CRUZ, 2008, p.13).

No entanto, ao inserir as crianças na proposta da educação parental, são necessários alguns cuidados na elaboração da proposta, principalmente no que se refere a formação da equipe de educadores e a organização dos encontros, para que as crianças possam se sentir acolhidas e participantes do processo.

6.2.3. Satisfação e eficácia do Programa

No programa “Mais família, mais criança” não tivemos autorização para aplicar o questionário de avaliação ao final do programa e nem tampouco acesso às avaliações realizadas pelos profissionais. Sendo assim, para a avaliação da satisfação e eficácia do programa foram observadas as perspectivas das famílias nos encontros e ouvidos os relatos das equipes de educadores que atuaram no programa.

a) Na perspectiva das equipes de educadores

A partir dos relatos das equipes de educadores que atuaram no programa “Mais família, mais criança”, foi possível perceber uma crítica referente ao enfoque dos conteúdos e atividades nas práticas educativas parentais, no que tange o controle e mudança do comportamento infantil. *“Até por que nós, a intenção da escola, e naquilo que eu puder apoiar, é exatamente envolver outro tipo de competências que não tenham que ver única e exclusivamente com educação de âmbito comportamental, que é no caso aquilo que nós trabalhamos nesse programa, mas teria que ver mais como uma lógica de educação sistêmica. Um programa mais direcionado para relação com a escola”*. (Entrevista com educadores do grupo B). *“Eu acho que este programa puxado, tem que ser conforme o grupo, que precisava introduzir outros assuntos, outros temas. Ficaram muitas coisas por ver. Tinha que ser seguido, aquelas coisas e acho que tem que ser uma coisa muito mais flexível, muito mais aberto”* (Entrevista com educadores do grupo F). Os educadores entrevistados apontam a necessidade da abordagem de outros temas na proposta de programas de educação parental, como, por exemplo, a relação entre família e escola.

As equipes de educadores mostraram-se atentos e realizaram uma avaliação sobre a participação das famílias nos encontros do programa. A maioria dos profissionais afirmou que as famílias foram assíduas aos encontros e demonstraram um bom relacionamento entre os integrantes do grupo. *“Tirando uma pessoa ou outra, acho que gostaram, mesmo assim gostaram. Este era um dos nossos maiores receios não conseguir captar ali a atenção deles e o gosto por virem às sessões, acho que eles começaram a gostar e vinham cá”* (Entrevista com educadores do grupo U). *“O que foi interessante de se ver é que não existiu discriminação, existiu respeito de todas as partes, eu acho se criou dentro do grupo”* (Entrevista com educadores do grupo B).

De acordo com uma parte da equipe de profissionais, cerca de 60% dos entrevistados, esta proposta parece não atender às expectativas e apresentou pouco impacto para algumas famílias consideradas pelos profissionais como multiproblemáticas. *“Tem atividades que são aplicáveis, mas precisava de um estudo mais profundo. Eu acho que não é adaptável a famílias multiproblemáticas. Não é adaptável, pois eu acho que precisam de um trabalho bem mais aprofundado, trabalhar a criação junto às crianças, não é apenas os pais. Provavelmente terá mais sucesso com famílias com menos problemas. A aplicação é difícil deles entenderem, é difícil da gente traduzir para eles. É necessário uma sensibilidade. Pode ser aplicado a pais que já tenham alguma competência e querem mais estratégias. E não*

para pais que tenham muitos problemas, precisam de atenção e se exige que estejam em um nível de competências que estes pais não estão. São casos especiais, casos graves” (Entrevista com educadores do grupo F). Os relatos dos educadores demonstram o cuidado com adequação dos conteúdos do programa ao público participante, pois, de acordo com os entrevistados, as famílias multiproblemáticas necessitam de atenção às competências parentais relacionadas aos vínculos e afetividade entre pais e filhos.

Todos os educadores entrevistados ressaltaram a importância da realização de programas de educação parental como estratégia de atenção e apoio às famílias. Segundo estes profissionais, os participantes sentiram-se acolhidos, demonstraram satisfação por estar em um grupo e poder interagir com outras pessoas. *“Eles gostam da interação do grupo, com os técnicos”*. (Entrevista com educadores do grupo F). *“Eu acho que as pessoas mais problemáticas que tivemos cá, sentiram-se mais apoiadas, sentiram-se bem, sentiram-se de igual para igual”* (Entrevista com educadores do grupo U). Um aspecto apontado como relevante para as interações e acolhimento dos participantes no grupo é a postura empática dos educadores na relação com os participantes. *“Foi uma troca, até porque eu cheguei a falar da minha família, do meu filho, até para aproximar mais. Não havia um desnível entre dinamizador e o formado, digamos assim, estávamos todos ali no mesmo patamar, éramos todos pais, e que estávamos ali todos pelo mesmo motivo”* (Entrevista com os educadores do grupo B). Esta postura adotada pelos educadores contribuiu para o bom relacionamento dos participantes com a equipe do programa.

Outro fator apontado como positivo pelos educadores do programa, foi o compartilhar a experiência de formação parental em equipe ou dupla. Os educadores ressaltam a importância do grupo ser mediado/dinamizado por mais de um profissional, o que possibilita a construção em conjunto das estratégias e facilita o enfrentamento das dificuldades que emergem no processo. *“Dei a sorte de calhar com uma boa equipa. Também possibilitou aprender muito mais, para mim que tenho pouca experiência nesta área, aprendi muito com as colegas, que já têm muita experiência na realização desta ação”* (Entrevista com educadores do grupo F). *“Eles próprios chegaram a dizer isto, que nos defendíamos muito bem, que quando uma não sabia o que dizia, a outra vinha e dizia muito bem. Acabaram mesmo por gostar da intervenção das duas, se apercebiam que uma fala mais do que a outra, chegaram e disseram: as dinamizadoras são muito boas, quando uma se esquece, a outra vem e já diz, ou quando a outra diz, a outra vem e complementa”*. (Entrevista com educadores do grupo U). Para todos os educadores entrevistados, o programa precisa ser organizado e executado por uma equipe, pois possibilita o compartilhamento de experiências e a

complementaridade nos discursos, diminui a insegurança diante dos imprevistos e amplia as possibilidades de atenção às famílias participantes.

Os relatos dos educadores demonstraram também a insegurança diante da realização de um programa de educação parental. Estes profissionais apontaram seus receios na recepção inicial das famílias e nos possíveis questionamentos sobre os conteúdos que o dinamizador/mediador que possui o conhecimento para ensinar ao grupo. *“Nós nunca sabemos como é que os pais vão nos receber e como é que vão aderir (...). Somos duas pessoas inexperientes, é a primeira vez das duas, e ter que organizar tudo, a logística toda e dar a formação. Tinha horas que os pais nem percebiam e nós pensávamos estamos nós outra vez com a cara e a coragem. E juntar uma pessoa experiente e uma não experiente se calhar havia ali um balanço”* (Entrevista com educadores do grupo U). *“Estava a espera de mais, fiquei com muitas dúvidas, as vezes perguntavam o que você acha que devemos fazer aqui, o programa não explica muito bem certas situações, e por isso, ficam dúvidas que lá na hora nós não podemos demonstrar estas dúvidas, nem há tempo para estar a pesquisar”* (Entrevista com educadores do grupo F). Outro elemento importante identificado pelos educadores é que ao menos um dos integrantes da equipe tenha experiência prévia em ações de educação parental, para orientar e apoiar o restante do grupo. A maioria dos educadores (04 profissionais) do programa “Mais Família, Mais Criança” participantes deste estudo não apresentava experiências anteriores em educação parental.

As principais dificuldades apontadas pelas equipes de educadores foram: problemas com o suporte da rede de apoio social; a organização da logística para a realização do programa; disponibilidade dos recursos materiais inteiramente sob responsabilidade dos educadores; as sessões longas e difíceis de compreender para as famílias multiproblemáticas; sessões com muitas atividades escritas o que dificulta para as pessoas que não sabem ler. Diante disso, os educadores sugerem a inserção de outros conteúdos relevantes, a flexibilização das sessões para as necessidades apresentadas pelos participantes, a inclusão das crianças como participantes das discussões do programa, a utilização de mais recursos visuais e audiovisuais nas sessões.

A avaliação das condições e necessidades para a aplicabilidade de programas de educação parental realizadas pelas equipes de educadores que atuaram no programa “Mais família, mais criança” demonstra o senso crítico e analítico sobre as situações vivenciadas. A experiência avaliativa pode contribuir para o aprendizado e a formação contínua destes profissionais, desde que tenham um espaço para a reflexão e discussão sobre este processo.

b) Na perspectiva das famílias participantes

As famílias participantes pareceram satisfeitas com os conteúdos do programa e com a sua aplicabilidade no cotidiano familiar. Porém, é fato digno de preocupação o modo que alguns pais possam vir a utilizar o conhecimento adquirido no programa, para controle do comportamento ao invés do fortalecimento do relacionamento com os filhos. Os pais demonstraram que se apropriaram das estratégias ensinadas durante o programa, nas discussões apresentaram um conhecimento sobre os conteúdos trabalhados. *“A dinamizadora pergunta o que os pais fariam, e estes respondem: tempo de pausa, explicar como se joga, separá-los, aplicar mensagem eu. Os pais utilizaram as técnicas que aprenderam durante o programa como exemplo”*. (Diário do grupo U - 02/07/2010).

Alguns pais relataram durante o encontro a eficácia do aprendizado e seus efeitos positivos no comportamento dos filhos. *“Um pai relatou que as recompensas têm funcionado muito bem com os filhos e uma mãe disse que a semana foi maravilhosa, pois o filho não brigou mais com o irmão”* (Diário do grupo B - 30/06/2010). Porém, fica evidente que as estratégias não possuem o mesmo impacto em todas as famílias de participantes. *“Uma mãe disse que a tabelinha de comportamentos está dando certo e que o filho está obedecendo as regras. Outra mãe disse que tem dado ordens demais ao filho e ele não as tem obedecido”* (Diário do grupo F - 22/06/2010). Algumas famílias problematizaram a pertinência e eficiência dos conteúdos e atividades abordados no programa. *“Alguns pais afirmaram que o problema é até quando será necessário utilizar a recompensa e como manter o comportamento sem a recompensa. O dinamizador afirma que só devem ser retiradas as recompensas quando perceberem que já virou hábito ou comportamento já faz parte da rotina. Uma mãe questionou se o que fazia com o filho era prometer uma recompensa ou chantagem. E o dinamizador afirmou que era recompensa, que ela ficasse tranqüila. Lembrou que a recompensa deve ser na hora, imediata”* (Diário do grupo B – 30/06/2010). Neste caso específico, para as famílias participantes existia uma insegurança em relação às técnicas aplicadas, por não ter ainda muito claro o objetivo e a relevância desta prática educativa parental.

A interação entre os participantes pode ser percebida através da troca de experiências sobre as estratégias utilizadas e as narrativas sobre os comportamentos dos filhos. Durante as sessões os educadores incentivaram o grupo a comentar as situações narradas pelos participantes ou questionaram se determinada atitude esta certa ou errada. *“Durante as discussões sobre os exemplos de situações apontadas pelos pais, a dinamizadora perguntava*

ao grupo se atitude do pai/mãe estava correta e como poderia ser melhor realizada” (Diário do grupo U - 16/06/2010). “O que pensam da prática utilizada pela mãe?” (Diário do grupo B - 30/06/2010). Além disso, foi perceptível a relação mais afetiva e de apoio entre os participantes de dois grupos, em que os participantes residem na mesma comunidade ou freqüentam a mesma instituição. Tal relação pode ser percebida quando um dos pais expôs os problemas pessoais e os outros participantes buscaram apoiá-lo. “Uma das mães vendo a tristeza da outra, chamou esta para sentar ao seu lado, pois estava muito afastada do grupo. (...) O grupo também ficou preocupado e tentou passar mensagens de força para a mãe que estava triste” (Diário do grupo F - 22/06/2010). “Uma mãe que nos outros encontros estava acompanhada do marido, explicou no início do encontro, que ele não poderia estar presente, pois estava muito incomodado com a notícia que poderia ter uma doença grave e precisava verificar através de um exame. O restante do grupo pareceu comovido com a situação e uma mãe se pronunciou e disse que ele iria superar esta fase” (Diário do grupo U - 02/07/2010). O relato dos problemas vivenciados parecia aproximar os participantes, através de uma cumplicidade e confiabilidade do grupo. “A dinamizadora tentou retomar imediatamente a leitura e explicação das questões, pois as mães continuaram a discutir a situação da colega (problemas conjugais) e começaram a dar exemplos de superação diante de situações parecidas. Ficou um murmurinho, pois falavam ao mesmo tempo. Quando uma mãe falou mais alto e as outras prestaram a atenção. Ela disse com os olhos rasos d’água: ‘Vou contar então pra vocês algo que eu nunca contei, um problema muito parecido que tive na minha infância. A minha mãe se suicidou por causa de uma depressão muito parecida com o que a dona F. parece esta passando. Isto tudo me deixa nervosa e angustiada, ver a dona F. com o mesmo problema’. Todo o grupo ficou em silêncio diante daquela revelação. A dinamizadora disse que estava arrepiada com aquilo que tinha sido contado e que compreendia a gravidade da situação daquela mãe. Foi então esta mesma mãe que tinha revelado o seu drama na infância, falou: ‘então é isso, vamos voltar para o tema da sessão, se não vamos ficar a tarde toda discutindo isto’” (Grupo F, dia 22/06/2007).

Portanto, as situações observadas e os relatos das famílias participantes evidenciaram que estas avaliaram positivamente a proposta do programa em questão. Outro fator relevante a ser considerado nesta avaliação é a assiduidade e o envolvimento dos grupos familiares nas atividades propostas. Tal constatação pode significar a satisfação diante da participação no programa de educação parental. Cabe ressaltar que as crianças não participaram da proposta educativa e, por isso, não foi possível compreender a sua perspectiva sobre o programa.

7. AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICABILIDADE DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARENTAL EM DIFERENTES CONTEXTOS

Os resultados descritos no capítulo anterior apontaram as possibilidades, limites e as dificuldades na aplicação de dois programas de educação parental em diferentes contextos culturais e sociais. Estes aspectos foram evidenciados a partir dos eixos norteadores e categorias que emergiram na realização do programa “Crescer Felizes em Família” no Brasil e no acompanhamento do programa “Mais família, mais criança” em Portugal.

Tendo como ponto de partida uma análise comparativa sobre as condições sociais e culturais do município de Rio Grande no Brasil e de Guimarães em Portugal, pode-se perceber que há muitas similitudes e diferenças que podem influenciar a realização de programas de educação parental. De acordo com Bronfenbrenner (1996), as dimensões macrossistêmicas, como a cultura, influenciam nas interações meso e microssistêmicas no contexto familiar. As duas cidades históricas, onde decorreu as observações para este estudo, permitiram-nos reconhecer o modo como a raiz cultural dialoga com as condições sociais nestas duas populações. Apesar de apresentarem como base comum a cultura portuguesa, são perceptíveis modos de convívio e estrutura social muito específicas. A este nível macrossistêmico, a análise das políticas públicas direcionadas para as famílias nestes municípios dão conta das medidas de apoio em fase de implementação, cuja abrangência é ainda restrita diante da demanda social.

A análise das políticas públicas direcionadas para as famílias nestes municípios se apresentam ainda em fase de implementação e com uma abrangência restrita diante da demanda social. O que se percebe é que estas políticas apresentam como público alvo as famílias de baixa renda, sendo, na maioria das vezes, priorizadas as propostas de reeducação e não de prevenção e promoção diante das situações de risco. Tais características são uma tônica de programas de apoio familiar (RODRIGO et al., 2008). A realidade de organização da rede de apoio social observada na cidade portuguesa demonstra alguns avanços nas ações em educação parental, quando comparada com a realidade brasileira, e demonstra que precisamos progredir muito neste aspecto em nosso país. A implementação dos CAFAPs – Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental em Portugal e os estudos realizados

por pesquisadores das universidades têm colaborado para a promoção das intervenções direcionadas para a educação parental. Estes centros têm colaborado para a formação de uma equipe de profissionais das áreas da Educação, Psicologia e Assistência Social que podem se dedicar integralmente para a realização de diferentes ações educativas e de promoção do desenvolvimento dos grupos atendidos.

Diante destas condições sociais, apresento a seguir a discussão sobre a avaliação das condições de aplicabilidade a partir das categorias que emergiram no processo de análise do estudo realizado. Ressalto que quando proponho esta “comparação” entre as condições de aplicabilidade, isso se restringe a um demonstrativo de como os processos dos dois Programas ocorreram em duas realidades sociais e em contextos organizados de formas distintas. Não há, portanto, nenhuma intenção de estabelecer julgamentos de valor e apontar o “melhor” programa ou condições sociais ideais. A pesquisa realizada pretende utilizar os dois programas de educação parental como referência para uma ampla discussão sobre as condições de aplicabilidade de programas de apoio parental e suas vicissitudes em diferentes contextos.

Os programas estudados apresentam objetivos muito similares, mas as bases teórico-metodológicas são bastante distintas. Não é a intenção deste estudo determinar qual abordagem teórica é mais adequada a programas de educação parental, mas sim é importante enfatizar que tais programas são delineados a partir da perspectiva de desenvolvimento humano dos seus autores. O programa “Mais família, mais criança” tem uma proposta mais direcionada para a análise e modelagem comportamental das relações entre pais e filhos. Tal perspectiva pode ser relacionada com o modelo comportamental em educação parental, classificado por Medway (1989) que tem como base a teoria behaviorista e enfatiza a necessidade de controle das variáveis ambientais e das práticas parentais como determinantes para a manutenção de padrões de comportamento infantil. Já o programa “Crescer felizes em família” tem uma proposta ecológico-sistêmica das relações familiares, que compreende as práticas parentais e o desenvolvimento infantil contextualizados pelas interações produzidas entre os envolvidos nestes processos, além de priorizar a reflexão sobre as relações sociais da e na família com outros contextos sociais. Neste último, a educação familiar é compreendida no sentido “bidirecional”, em que, ao mesmo tempo em que os pais educam os filhos, estes pais são educados nas interações com estes, ao conhecê-los e melhor compreenderem as suas reações nestas interações. Neste sentido, as práticas parentais fazem parte das interações entre pais e filhos, sendo um dos elementos relevantes no processo de desenvolvimento humano. Porém, estas práticas são concebidas como relacionadas a outros elementos também

importantes, como a afetividade, a socialização, as influências culturais. Esta proposta se aproxima mais do modelo reflexivo em educação parental conforme classificação de Medway (1989), que pressupõe a aceitação e escuta da criança, a retirada da punição (física ou outra) como medida disciplinar da criança, e o afeto como princípio das relações mais humanas e saudáveis no ambiente familiar. Tais pressupostos são compatíveis com os princípios da teoria bioecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979/ 1996).

Quadro 17 – Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: Dinâmica de funcionamento dos programas.

Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal		
Condições para a aplicabilidade: Dinâmica de funcionamento dos programas	Portugal	Brasil
Fundamentação teórico-metodológica	Modelo Analítico – Comportamental	Modelo Evolutivo-Educativo e Comunitário
Conteúdos	Os conteúdos abordados foram centrados na proposta de controle e modificação de comportamentos disfuncionais das crianças através de exemplos de estratégias e práticas educativas parentais (reforços, conseqüências e recompensas). Estes conteúdos foram distribuídos em 12 sessões temáticas.	Os conteúdos abordados foram centrados nos aspetos educativos, relacionais e experienciais da convivência entre pais e filhos, tendo como finalidade o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estes conteúdos foram distribuídos em cinco módulos temáticos.
Atividades do programa	Regras do grupo; Recompensas; Questões para o debate; Exposição de tema pré-definido; Roleplaying; Utilização de material impresso para anotações e leituras; Tabela do comportamento; Trabalhos de casa.	Histórias/ situações fictícias; Questões para o debate; Relato de experiências; Exposição e exemplificação de causas/ conseqüências de diferentes práticas parentais; Compromissos; Recorda/ Feedback.

Apesar das diferenças na abordagem das práticas educativas parentais e na escolha dos conteúdos, os programas estudados apresentam uma similitude na proposição das atividades para a realização da educação parental. Em ambos os programas, as atividades foram baseadas na ludicidade, através da narrativa de histórias fictícias, interpretação e discussão

sobre histórias, realização de jogos ou roleplaying (encenação de uma situação específica). Tais atividades parecem ter contribuído para o diálogo entre as famílias participantes e destas com a equipe de educadores, pois, com a descontração e entretenimento proporcionado pelas atividades, o grupo se sentiu mais a vontade para opinar e narrar as suas próprias histórias.

“El grupo pasa a ser un grupo de co-escucha, en ele todos y cada uno de los padres y las madres explicitan su forma de actuar con respecto al tema a tratar en cada sesión. No sólo explicitan cómo actuán, sino también deben responder cómo se sienten, qué es lo que hacen, qué consideran que no deberían hacer y por qué actuá así” (RODRIGO, MAÍQUEZ, MARTÍN, BYRNE, 2008, p.166).

Algumas atividades propostas pelo programa “Mais família, mais criança”, como o uso de pastas, da lousa, de material impresso para anotações e leituras, de trabalhos para casa, podem ser associadas às atividades propostas na escolarização de crianças, jovens e adultos. O enfoque no treino de competências e na modelagem de comportamentos e interações é preconizado num modelo de ensino de conhecimentos da criança e de estratégias educativas para a gestão dos comportamentos (WEBSTER-STRATTON, 2010), o que pode contribuir para os prejuízos na adesão de algumas das famílias ao programa, por permitir a compreensão ou associação da proposta à “escola de pais”, em que se pretende ensinar conhecimentos sobre as práticas educativas parentais. Existem programas de educação parental que foram elaborados com o objetivo de “ensinar” estas práticas parentais aos pais como se estes fossem “desprovidos” destes conhecimentos. Apesar do objetivo inicial do programa “Mais família, mais criança” não ser de “escolarização” dos pais e sim de orientação e apoio familiar, algumas atividades propostas poderiam ser repensadas para estarem mais de acordo com os objetivos da proposta educativa, dialógica e reflexiva.

A análise dos programas de educação parental releva as diferenças nas condições de desenvolvimento destes programas, principalmente no que se refere aos facilitadores socioambientais e a organização dos encontros.

Quadro 18 – Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: Os facilitadores para a realização dos programas.

Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal		
Condições para a aplicabilidade: Os facilitadores para a realização dos programas	Portugal	Brasil
Suporte da rede de apoio social	Apoio logístico da rede de apoio social (materiais, refeições, cuidado das crianças, transporte e espaços) e na indicação das famílias. Em alguns casos este apoio foi ineficiente ou insuficiente.	Apoio na indicação das famílias e na disponibilização dos espaços. Em alguns casos este apoio foi inexistente ou ineficiente.
Espaços	São utilizados espaços diferentes para cada grupo: Uma sala da creche na sede de uma associação de moradores; Uma sala na escola municipal; Um salão no centro comunitário. Todos os locais ficam em freguesias do município e contavam com boas condições de infra-estrutura e privacidade para o grupo.	São utilizados espaços diferentes para cada grupo: Uma sala na sede de uma organização não-governamental; Uma sala na escola estadual; Um salão no centro comunitário. Todos os locais ficam em bairros periféricos do município e alguns apresentavam problemas de infra-estrutura, manutenção e privacidade para o grupo.
Transporte	Mesmo os encontros sendo realizados em locais descentralizados, ainda assim em um dos grupos foi necessário o transporte para as famílias de outras localidades indicadas pela Segurança Social. Apesar da necessidade de transporte das famílias, em apenas um grupo o recurso foi disponibilizado pela rede social.	Não foi disponibilizado recurso para o transporte de famílias de outras localidades.
Refeições	Em todos os grupos foram oferecidas refeições ou lanches aos participantes durante o intervalo do encontro. Em alguns casos este suporte é oferecido pela instituição/ local que acolhe o programa e em outros casos é fornecido pelos dinamizadores do encontro. As refeições são diversificadas e saudáveis (sopas, frutas, pão, sucos, água...).	Em todos os grupos foi oferecido lanche aos participantes durante o intervalo do encontro. Este suporte foi oferecido pelos organizadores do encontro. Os lanches são bastante simples com biscoitos, suco e chá.
Cuidado das crianças	Foram disponibilizados auxiliares, babás, recreacionistas ou sala pedagógica para as crianças permanecerem durante os encontros. As crianças não participam dos programas.	Os educadores de cada uma das equipas criaram um grupo de apoio educativo para crianças, com atividades relacionadas ao programa de educação parental.

No programa desenvolvido em Portugal, o suporte logístico da rede social e as estratégias de transporte e refeição se apresentam como elementos importantes para a realização dos encontros. Apesar deste suporte ainda se apresentar insuficiente ou ineficiente em algumas situações relatadas pelas equipes de educadores do programa realizado em Portugal, as diferenças são evidentes quando comparadas à realidade brasileira. No programa “Crescer felizes em família” o apoio prestado pelos serviços sociais ficou restrito à indicação das famílias e à cedência dos locais para os encontros. Segundo Byrne (2010), o desenvolvimento dos programas de educação parental precisam ser incorporados aos recursos municipais existentes para as famílias, pois facilitaria a implementação integrada aos serviços de apoio social existentes em âmbito local. De acordo com a autora, “el programa no ha actuado como un ‘corpo extraño’ adherido a los servicios sociales, sino que se ha incorporado plenamente al sistema de recursos y se ha beneficiado del uso de los mismos cuando ha sido necesario” (p.414).

Uma das maiores polêmicas relatadas pelos educadores dos programas de educação parental, no que se refere aos facilitadores para a realização dos encontros, é o uso de recompensas e premiações pela pontualidade, assiduidade e participação das famílias nos encontros. Alguns educadores portugueses se mostraram favoráveis ao uso desta estratégia, por considerar um mecanismo favorável à adesão das famílias ao programa, enquanto que outros educadores consideram esta prática desnecessária por entender que pouco tenha contribuído para a permanência dos participantes nas sessões. No entanto, cabe destacar que a proposta de uso de recompensas no programa “Mais Família, Mais Criança” é coerente com a abordagem teórico-metodológica Analítico-comportamental que serve de base para o conteúdo desta proposta.

As condições de implementação são um recurso de apoio disponível pelos serviços que têm em conta as necessidades das famílias e a importância de garantir a adesão e a participação (MCDONALD et. al, 2012). São incentivos à adesão, que os resultados demonstram serem eficazes no programa realizado em Portugal. Para além da influência do uso das recompensas na adesão dos participantes no programa, é preciso aprofundar um pouco mais esta discussão e refletir sobre as causas e conseqüências desta prática no atendimento familiar. Um dos aspectos que caracterizam a nossa sociedade na atualidade são as marcas do consumo nas relações humanas, em que “ter” é mais importante que “ser”. De acordo com Bauman (2010), a sociedade capitalista pós-moderna é constituída pela cultura da oferta, na qual o que vale é “o quanto se ganha” e os benefícios adquiridos ao assumir uma

postura que “moralmente” poderia ser considerada um “dever” ou um “direito” dos sujeitos sociais.

Atualmente, aparecem situações em que as pessoas priorizam o “tirar alguma vantagem” ou o “lucro” individual, do que o benefício coletivo. Estas ideias podem ser associadas ao uso de recompensas em um programa de educação parental, ou seja, as famílias precisam ser premiadas por uma atitude que poderia ser percebida como um “dever” dos pais que enfrentam dificuldades na função parental e enquanto um “direito” de apoio destes grupos diante das necessidades apresentadas. Pode-se exemplificar ainda os benefícios comunitários que o programa grupal apresenta, ao oferecer o compartilhamento de conhecimentos e o suporte entre os próprios integrantes da comunidade atendida. Em alguns casos parece que o apoio e a orientação oferecidos na realização do programa não é um benefício suficiente para a participação das famílias, por isso elas teriam que receber algo em troca, como um brinde pela pontualidade e assiduidade.

O resultado destas relações de consumo é a banalização das relações sociais. A questão que se apresenta é “o que ganho em troca se fizer isto?”. Parece que o bem-estar comum, o crescimento, aprendizagem e a realização pessoal não são relevantes enquanto resposta para esta questão. Diante disso, penso que o uso de recompensas pode reforçar e gerar dependência deste modo de relacionamento entre as pessoas na família e em âmbito comunitário. Esta estratégia pode significar algo abominável nas relações familiares: pode reforçar a necessidade de “ter” algo em troca para que ocorra a busca por “ser” melhor pai ou mãe. A educação parental tem como objetivo central promover a parentalidade positiva, a promoção de relações mais humanizantes e de qualidade afetiva e recíproca na educação das crianças no ambiente familiar, e não relações alienadoras e utilitárias do ser humano enquanto um “instrumento” para *ter* algo ou “escada” para chegar a algum lugar.

“Se o mundo habitado por consumidores se transformou num grande magazine onde se vende ‘tudo aquilo de que você precisa e com que pode sonhar’, a cultura parece ter se transformado atualmente em mais um de seus departamentos. (...) Os comerciantes e publicitários responsáveis confiam no casamento entre o poder de sedução das ofertas e o profundo impulso de seus clientes potenciais de ‘estar sempre um passo a frente dos outros’ e de ‘levar vantagem’. Ao contrário da era da construção das nações, a cultura líquido-moderna não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir”. (BAUMAN, 2010, p.36)

É preciso ter cuidado na elaboração das estratégias para a garantia da participação das famílias no programa. A “sedução” do público não pode ser a partir da “cultura da oferta” (BAUMAN, 2010), transformando o serviço de orientação e apoio em uma “mercadoria” a ser trocada por um “brinde” ou a ser oferecida como um “manual” de instruções, como nos livros

de auto-ajuda direcionados aos pais, em que se usa o seguinte marketing para a venda: “10 maneiras de lidar com o comportamento do seu filho”. Esta propaganda é enganosa, pois sabemos que os programas não podem oferecer “a fórmula mágica” da parentalidade eficiente. A participação das famílias nos programas de educação parental carece de ser experienciada como um “processo de conquista” (DEMO, 1996). Esta conquista pode partir da educação ambiental dos sujeitos sociais, a partir do resgate das relações humanas, na busca pelos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres na relação com os outros.

Outro elemento que aparece nos resultados como uma estratégia para a participação das famílias no programa é o cuidado das crianças enquanto os pais participam das sessões. Esta estratégia surgiu no Brasil a partir da necessidade dos pais, que precisavam ir aos encontros acompanhados das crianças, porque não tinham com quem os deixar. No entanto, ao longo da realização dos programas, os educadores brasileiros perceberam que as crianças poderiam e deveriam fazer parte do processo de educação parental. Para tanto, é necessário considerar as narrativas das crianças e incluir na proposta dos programas atividades lúdicas direcionadas para este público. De acordo com Ostetto (2000),

“é necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar direcionar a prática educativa” (p.194).

Os resultados da avaliação do programa realizado no Brasil apontaram para a relevância de considerar a participação e a colaboração das crianças em programas de educação parental. Esta participação pode contribuir para ampliar o repertório dos educadores no atendimento aos pais e direcionar alternativas em que as crianças sejam respeitadas nas suas necessidades e interesses.

O perfil das famílias encaminhadas para os programas demonstra que as mulheres ainda são as principais responsáveis pela educação das crianças na família. Apesar das diferentes configurações das famílias, o papel feminino persiste como associado ao cuidado infantil e a responsabilidade parental. Estes resultados se comparam aos apresentados no estudo realizado por Byrne (2010), que avaliou a implementação e a eficácia de um “Programa de Apoio Personal e Familiar” direcionado às famílias em situação de risco psicossocial. Fizeram parte deste estudo 94 grupos das nove províncias da Junta de Castilla y León na Espanha. Os programas atenderam em média 13 participantes por grupo. Dos participantes do programa aproximadamente 93% eram representantes do sexo feminino.

Quadro 19 – Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: As famílias participantes.

Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal		
Condições para a aplicabilidade: As famílias participantes	Portugal	Brasil
Encaminhamento das Famílias	Serviço de Segurança Social, através do Programa de Rendimento Social de Inserção (RSI) ou pelas instituições parceiras (escola, creche, comissão da rede social, organizações não-governamentais). Algumas famílias foram convidadas pelas equipas e outras se disponibilizaram para participar do programa.	Instituições parceiras (escola, equipe saúde da família, organizações não-governamentais, equipe técnica dos abrigos).
Perfil das famílias participantes	Na maioria dos casos os grupos são heterogêneos, compostos por algumas famílias de classe média, outras de baixa renda e com diferentes níveis de escolaridade. Apenas um grupo se apresentou mais homogêneo no que se refere a situação de pobreza e baixa escolaridade dos integrantes. A maioria dos participantes é representada pela figura da mãe. Em dois grupos participam casais e apenas duas avós integram os grupos observados. São raros os casos de analfabetismo, o que possibilita a realização de atividades de leitura e escrita.	Os grupos são homogêneos nos que se refere a situação de pobreza e baixa escolaridade dos integrantes. A maioria dos participantes é representada pela figura da mãe. Participaram apenas dois casais, no entanto contou com um número significativo de famílias monoparentais representadas pela figura do pai e da avó. São comuns os casos de analfabetismo, o que impossibilita a realização de atividades de leitura e escrita sem ajuda de outrem.
Participação das famílias	As famílias foram assíduas aos encontros e o número de participantes em cada sessão varia entre nove a doze participantes. Os casos de desistência são baixíssimos, em média de um ou dois participantes por grupo.	As famílias não foram assíduas aos encontros e o número de participantes em cada sessão varia entre três a nove participantes. Foram altos os índices de falta de adesão e desistência das famílias encaminhadas.

Uma diferença significativa foi percebida na composição dos grupos dos programas estudados. No programa desenvolvido no Brasil, os grupos foram homogêneos, pois as famílias encaminhadas pelos profissionais apresentavam um perfil definido pelas condições sociais e situações de risco comuns entre os participantes. Já no programa realizado em Portugal, os grupos foram heterogêneos, em que o perfil das famílias participantes apresentava uma variação significativa. Se considerarmos a proposta inicial dos programas de educação parental presente na recomendação do Conselho Europeu, o convite ou a indicação de grupos heterogêneos - formados por diferentes famílias que apresentam modos diversos de organização, configuração, nível de escolaridade, situação financeira – é o mais apropriado

para estes programas. De acordo com a recomendação europeia a educação parental é um direito de apoio de todas as famílias indistintamente (CONSELHO DA EUROPA, 2006).

Cabe destacar que famílias que apresentam situações de alto ou médio risco, como evidenciado no grupo realizado no Brasil, precisam de um acompanhamento individualizado para além do atendimento grupal. Estas famílias apresentam conflitos que não correspondem ao apoio prestado pelos grupos de educação parental e, por isso, estes programas não atendem todas as necessidades apresentadas pelos participantes. Por isso, é relevante um trabalho em rede paralelo com as famílias consideradas multiproblemáticas. De acordo com Rodrigo, Mâiquez, Martín e Byrne (2008), se recomenda o uso das duas propostas (grupal e individualizada) a medida que aumentam as condições de risco das famílias participantes.

“Así, por ejemplo, para familias de riesgo bajo bastaría con la intervención comunitaria y la grupal, mientras que para las familias de riesgo medio y alto habría que incluir la visita domiciliaria o las entrevistas como modo de empezar a trabajar con sus miembros y de motivarles para que se beneficien de las otras modalidades. Para las familias de riesgo alto la visita domiciliaria o las entrevistas son el modo preferente de actuación para tratar de mejorar su grave situación y atender a lo más urgente para desactivar la crisis o aliviar la situación de peligro en la se encuentra el menor. Una vez alcanzados estos objetivos se podría pasar a las otras modalidades. (p. 98)

Os resultados deste estudo evidenciaram que as propostas de educação parental realizadas no Brasil e em Portugal apresentaram problemas na adesão das famílias na fase inicial do programa. Em ambos os programas, as dificuldades de compreensão sobre a proposta foi o principal motivo de não adesão das famílias ao programa. Ao que parece, é o histórico de regulação das políticas públicas que ainda persiste no ideário das famílias atendidas no Brasil e em Portugal. O público atendido demonstra desconhecer a intenção do apoio prestado pelos grupos de educação parental. Esta proposta educativa poderia ser acolhida pelos profissionais que integram os serviços de apoio social para que o convite e os modos de encaminhamento também pudessem corresponder às intenções do programa e assim, ser repassadas aos grupos familiares.

Já no que se refere ao funcionamento, à postura dos dinamizadores e à satisfação das famílias, os resultados revelam semelhanças entre os programas observados. Os profissionais exerceram o seu papel de acolher e desenvolver interações significativas com as famílias, o que contribuiu para a participação e satisfação revelada pelos grupos familiares. Apesar da importância da existência de um manual com as instruções para estabelecer uma padronização na aplicação do programa parental, a sensibilidade e flexibilidade na postura dos educadores na relação com os participantes e no desenvolvimento da proposta são fundamentais para a satisfação dos participantes e eficácia da proposta (ALMEIDA et. al, 2011). Os processos

proximais construídos nos grupos de apoio se apresentaram como importantes motores para o desenvolvimento e aprendizado de todos os integrantes deste grupo (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER & EVANS, 2000).

Cabe ressaltar que o trabalho social com foco nas famílias, apesar não ser recente na história das políticas públicas nacionais brasileiras, exige novas posturas dos agentes sociais, como a atuação em equipes multidisciplinares e ações de orientação e fortalecimento das populações atendidas. O trabalho com famílias é uma modalidade de intervenção complexa e desafiadora, na medida em que lida com uma instituição social em permanente construção, mudança de formatos e significados, exigindo, portanto, um trabalho de reflexão e educação constante e alerta dos que trabalham sobre este tema (CAMPOS & GARCIA, 2007). Sendo assim, a formação inicial e continuada dos educadores/ dinamizadores apresenta-se como um importante elemento para a aplicabilidade dos Programas de Educação Parental.

Quadro 20 – Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: Equipe de educadores e o apoio no grupo.

<i>Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal</i>		
<i>Condições para a aplicabilidade: Equipe de educadores e o apoio no grupo</i>	<i>Portugal</i>	<i>Brasil</i>
<i>Equipe de educadores</i>	Profissionais das áreas da Educação, Psicologia e Serviço Social. Os dinamizadores foram divididos em equipes de dois ou três integrantes, que revezam os papéis de dinamizador(a) e co-dinamizador(a), para a realização da intervenção com os pais.	Coordenadora Pedagógica, Monitoras (profissionais da área da Educação) e estudantes universitários dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Os dinamizadores foram divididos em três equipes de seis a oito integrantes. Cada equipe era dividida em dois grupos, um para a intervenção com os pais e outro para o atendimento das crianças.
<i>Relação da equipe com as famílias</i>	Interações que expressam respeito e sentimento de confiança	Interações que expressam respeito e sentimento de confiança
<i>Interação entre os participantes</i>	Relação de apoio e confiabilidade	Relação de apoio e confiabilidade

Cabe ainda destacar uma diferença significativa no que se refere às condições de aplicação dos programas de Educação Parental estudados, no que tange a constituição da equipe de educadores. O programa “Crescer Felizes em Família” foi realizado de forma

experimental pelo grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande, em que a base teórico-metodológica do programa esta diretamente relacionada com as proposições e intenções deste grupo de pesquisadores. Já o programa “Mais Família, Mais Criança” foi realizado por profissionais que integram e atuam na rede de apoio social, e que serviram de multiplicadores de uma proposta que pode não ser representativa das intenções teórico-metodológicas destes educadores. Na seleção e formação dos executores do programa, é importante estar atento se estes profissionais compartilham da mesma perspectiva de desenvolvimento humano e das dimensões que envolvem as práticas educativas parentais presentes na abordagem teórica do programa.

Para a formação dos educadores parece que, para além do ensino dos conteúdos e aplicação das atividades, surge a preocupação em prepará-los para a relação com as famílias e de “como agir” diante de situações como descontrolo emocional e problemas graves que as famílias possam estar enfrentando. É desafiador planejar ensinar os pais a ouvirem e respeitarem seus filhos e os outros, bem como lidar com pais que não saibam ler nem escrever. Além disso, é preciso ter cuidado com a postura dos educadores para que estes possam ser espontaneamente acolhedores, atenciosos, promotores de reflexão, capazes de se colocarem no lugar dos pais (empáticos) e que compreendam e não julguem as famílias a partir de suas perspectivas e experiências pessoais. Tais características foram perceptíveis nas equipes de educadores dos dois programas investigados.

Apesar de apresentarem metodologias específicas, os programas observados parecem ter atingido os objetivos iniciais, pois possibilitaram espaço para o apoio e reflexão de pais e/ou responsáveis sobre as funções parentais. De acordo com as percepções dos participantes, os programas foram satisfatórios e colaboraram para a melhoria do exercício das práticas parentais. As famílias atendidas pelo programa “Crescer felizes em família” realizado no Brasil demonstraram maior satisfação com o apoio prestado pelo grupo e pela equipe de educadores. Além disso, os participantes deste programa assumiram o compromisso de buscar alternativas educativas e colocá-las em prática no cotidiano familiar. Estes resultados podem ser correlacionados com outras avaliações de programas parentais realizados em Portugal. O estudo realizado por Almeida et.al (2011) aponta que as famílias participantes do programa analisado evidenciaram uma redução no estresse parental, uma melhoria das práticas parentais, maiores níveis de percepção do suporte social e a contribuição de redes de apoio informais. Tais aspectos evidenciam a eficácia de intervenções com foco na promoção da parentalidade positiva e as contribuições destes programas para a promoção da resiliência

parental, pois pode promover mudanças nos discursos e nas práticas de cuidado no ambiente familiar mesmo em condições adversas.

Quadro 21 – Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal: Satisfação e eficácia na percepção dos participantes.

Análise comparativa das condições de aplicabilidade de programas de educação parental no Brasil e em Portugal		
Condições para a aplicabilidade: Satisfação e eficácia	Portugal	Brasil
Satisfação e eficácia na percepção dos dinamizadores	Os dinamizadores relataram que a maioria dos pais demonstrou aplicar as estratégias e práticas educativas abordadas pelo programa nas relações familiares. Houve mais dificuldade de aprendizado e aplicação das práticas educativas em famílias multiproblemáticas.	Os dinamizadores constataram mudanças nos processos de comunicação familiar: a abertura ao diálogo em contraposição a utilização da punição física, seguida de revelações sobre a maior compreensão do comportamento e das reações das crianças em situações de estresse durante o desenvolvimento das atividades.
Satisfação e eficácia na percepção dos pais	As famílias participantes pareciam satisfeitas com os conteúdos do programa e com a sua aplicabilidade no cotidiano familiar. Os pais demonstraram que se apropriaram das estratégias ensinadas durante o programa, nas discussões apresentam um conhecimento sobre os conteúdos trabalhados. Porém, fica evidente que as estratégias não possuem o impacto esperado em todas as famílias participantes, principalmente para as famílias consideradas multiproblemáticas.	A proposta grupal foi satisfatória para as famílias participantes, principalmente no que se refere aos conteúdos, a interação e apoio prestado pelo grupo. A maioria dos participantes alegou haver reformulado suas posturas nas relações interpessoais e sente-se capaz de arranjar melhores soluções para a educação das crianças.
Satisfação e eficácia na percepção das crianças	Não são ouvidas as opiniões das crianças	As crianças avaliaram como satisfatória a participação no programa.

No programa “Mais família, mais criança”, as técnicas de controle e mudança do comportamento das crianças se mostraram atrativas e pareceram satisfazer os participantes do programa, por apresentarem uma eficácia mais imediata de acordo com o relato das famílias. Apesar disto, questiono o impacto em longo prazo do uso destas técnicas para o desenvolvimento infantil? Muitas vezes, as crianças realizam uma ação indevida porque necessitam de limites e não porque desenvolveram hábitos e comportamentos negativos. Podem ainda estar expressando ansiedade, medo, e desejos de afeto que assegure a relação

proximal com o cuidador. É preciso cautela com os prejuízos que o controle parental excessivo pode propiciar no processo de socialização e no desenvolvimento da autonomia das crianças. Por isso, antes de aplicar alguma técnica de controle e modificação do comportamento infantil, é necessário conhecer a criança, relevar a sua subjetividade e estabelecer um vínculo afetivo pautado por diálogo e oitiva deste sujeito.

Muitos pais já possuem conhecimentos anteriores aos programas sobre técnicas de controle do comportamento infantil, seja por intuição ou por transmissão geracional destas experiências em suas famílias de origem. Neste sentido, pode-se citar diferentes práticas no cotidiano das famílias que demonstram a aplicação destes conhecimentos, como as situações em que os pais colocam os filhos de “castigo” no banheiro ou no quarto, retiram um brinquedo (em muitos casos os eletrônicos, como o vídeo-game ou o computador) ou proíbem uma atividade que a criança gosta (como jogar bola ou brincar com os colegas). Além destas “técnicas”, alguns pais utilizam formas de educar que envolvem o controle do “corpo” da criança, como ficar sentado em uma cadeira por determinado tempo, encostado com o nariz na parede ou ajoelhado no “milho” (esta mais utilizada remotamente), até mesmo aplicar “um corretivo” como a palmada. Outros utilizam a força, a violência psicológica e física para garantir este controle, como agredir verbalmente, ameaçar e bater com o cinto, chinelo ou outros objetos, chegando a extremos de causar pequenas queimaduras no corpo da criança. Todas estas “técnicas” são práticas coercitivas, desde as que envolvem “pequenos castigos” até as que envolvem situações de violência contra a criança. Como aponta Hoffman (1960; 1975), as práticas parentais coercitivas reforçam e reafirmam o poder parental, ao utilizar a aplicação de força, como punições físicas, ameaças tendo como principal objetivo a disciplina e a mudança do comportamento infantil. Para o autor, os pais deveriam privilegiar as práticas indutivas nas relações com os filhos, pois utilizar recursos como o diálogo na comunicação de desejos e sentimentos dos pais e da criança, pode resultar em mudanças de comportamento de forma sem nenhum tipo de coerção ou agressão.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), as relações no microsistema familiar requerem dimensões fundamentais para o desenvolvimento saudável dos envolvidos neste processo: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade. Neste enfoque, os programas de educação parental podem colaborar para desenvolver e reforçar competências parentais que tenham como base uma postura parental mais autoritativa (BAUMRIND, 1966), ou seja, em que os pais possam educar e orientar os filhos ao mesmo tempo que respeitam os desejos, necessidades e interesses das crianças; compreender mais o desenvolvimento e as culturas das crianças, e com isso possam reciprocamente estar aprendendo e ensinando neste processo;

demonstrar afeto na relação com os filhos, mesmo nos momentos em que estabelecer limites ao comportamento infantil seja necessário. Sendo assim, cabe aos programas de educação parental apresentar alternativas criativas que não sejam baseadas em práticas coercitivas e que tenham como base fundamental relações mais dialógicas e afetivas.

A partir das reflexões expostas foi possível perceber as especificidades e condições que permeiam a aplicação e desenvolvimento de Programas de Educação Parental em dois países distintos. Para o monitoramento acerca do impacto das ações destes programas na convivência e relação familiar, mostra-se importante delinear novos estudos de caráter longitudinal com metodologias e estratégias de acompanhamento das famílias participantes no período pós-programa.

8. SUGESTÕES PARA A ELABORAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARENTAL

Os estudos e as experiências a partir da realização de diferentes ações de educação parental ao longo da minha trajetória profissional, culminando com a realização do programa “Crescer felizes em família” no município do Rio Grande no Brasil e o acompanhamento do programa “Mais família, mais criança” no município de Guimarães em Portugal, contribuíram para a reflexão sobre a elaboração, a execução e a avaliação destas propostas educativas. Tendo em vista, estas reflexões e as discussões sobre as condições de aplicabilidade dos programas de educação parental, foram elaboradas sugestões para a realização de programas de educação parental no contexto brasileiro, que tenham como referência a perspectiva sistêmica, humanizadora e dialógica da Educação Ambiental.

- ✚ O programa com temática familiar e parental demanda uma equipe de educadores, sejam professores ou outros profissionais dos serviços de apoio social. Esta equipe pode contar com no mínimo dois educadores, que possam partilhar as responsabilidades e a mediação das discussões. Neste caso, é preciso cuidado para que todos os educadores tenham conhecimento sobre a aplicação da sessão e o tema abordado, e compartilhem do mesmo ponto de vista no debate para não suscitar contradições. É importante que ao menos um integrante da equipe tenha experiência anterior em ações de educação familiar ou parental para orientar e prestar um suporte para os outros educadores da equipe.
- ✚ A equipe de educadores pode se dividir em dois grupos de atendimento, um para a realização do programa com os pais e/ou responsáveis e outro para a realização das crianças. Estes grupos, ao compartilhar as experiências de atendimento, possam compreender as interações familiares de forma integral e não fragmentada.
- ✚ Formação inicial das equipes de educadores para a exposição sobre a postura e atuação dos profissionais no atendimento familiar, bem como para a elaboração em conjunto das estratégias para a implementação e execução do programa. Realização de

reuniões periódicas para as discussões e reflexões da equipe de educadores sobre as questões que emergem da experiência de realização do programa. Nestas reuniões podem ser formados grupos de estudos para o aperfeiçoamento dos temas abordados no programa e para a formação continuada dos profissionais.

- ✚ Envolvimento e atuação dos serviços de apoio social na proposta de educação parental. Recomenda-se que os profissionais que integram estes serviços acompanhem todo o processo de elaboração, implementação, execução e avaliação do programa para prestar suporte ou até mesmo atuar como parte da equipe de educadores nas sessões. Além disso, é importante incorporar a proposta educativa nas ações e políticas públicas municipais, para que possa ser implementada com as condições logísticas e de funcionamento adequados as necessidades dos grupos familiares.

- ✚ Manter cuidado com a abordagem e o encaminhamento das famílias para o programa, para que estas compreendam a proposta de educação parental como um apoio e não um meio de fiscalização ou regulação das suas ações pelos serviços sociais. Outra estratégia interessante é convidar as famílias que tenham interesse de participar, a partir da elaboração de alternativas para a divulgação dos encontros, não contando apenas com os encaminhamentos dos profissionais.

- ✚ Dar preferência a grupos heterogêneos, para que os participantes possam compartilhar as diferentes perspectivas sobre as condições de vida e as práticas na educação das crianças no contexto familiar.

- ✚ Acolher as famílias, através de um ambiente acolhedor e que respeite a privacidade do grupo. Estabelecer relações de confiança e apoio entre os participantes e destes com a equipe de educadores. As famílias tendem a sentirem-se mais a vontade em espaços da comunidade a que pertencem, escola, centro comunitário, ONG etc. Preferencialmente escolher a parcerias de escolas que já tenham inseridas na sua proposta pedagógica o objetivo de promover a participação da família no ambiente escolar.

- ✚ Elaborar estratégias que estejam de acordo com a demanda local e sirvam como facilitadoras para a realização do programa de educação parental. Para isso, é necessário verificar a disponibilidade de transporte e refeições às famílias que necessitam deste suporte para participar do programa. Ademais, é preciso investigar as datas e horários que possam interferir positivamente na rotina das famílias participantes.

- ✚ Mesclar o atendimento grupal ao acompanhamento individualizado dos grupos familiares participantes. A realização de entrevistas com as famílias antes do início das sessões podem colaborar para a compreensão sobre as necessidades dos participantes e para a definição dos conteúdos para o programa.

- ✚ Elaborar estratégias para a garantia da assiduidade e pontualidade dos participantes. Algumas das estratégias realizadas no programa “Mais família, mais criança” podem ser utilizadas como parâmetros e adequadas ao contexto de implementação do programa, como, por exemplo, a definição no primeiro encontro das regras do grupo. Estas regras podem auxiliar na definição dos modos de atuação da equipe e das famílias participantes nos encontros, determinando previamente a tolerância de faltas aos encontros e a necessidade de justificar a ausência.

- ✚ Uma estratégia interessante é organizar o calendário dos encontros junto com a família, assim é possível prever a disponibilidade e compromisso do grupo. É importante ainda, realizar encontros em horários pós-laborais e que respeitem os momentos de lazer das famílias (domingos e feriados), e adequar o calendário para que não ocorram interrupções ao longo do programa e que não interfira no período de férias escolares.

- ✚ É importante considerar os fatores ecológico-sistêmicos na elaboração das atividades do programa de educação parental. No planejamento e execução do programa podem ser consideradas as condições sociais e as culturas familiares e infantis evidenciadas pelos participantes no programa. Para isso, é necessário ter um cuidado com as crenças dos educadores para que não sobreponham as diferentes culturas e a

linguagem clara e acessível para que seja de fácil entendimento para os grupos participantes.

- ✚ Os conteúdos do programa podem contemplar as interações entre pais e filhos, mas também abranger questões relacionadas as relações extra-familiares que tenham influência sobre o exercício da parentalidade (relação com a escola, com a comunidade etc.).

- ✚ Manter atenção e cuidado com as nomenclaturas das atividades para não atribuírem um sentido escolar a proposta, como, por exemplo, trabalho para casa, uso da lousa, uso de pastas e cadernos. Tal proposição pode descaracterizar a proposta de orientação e apoio familiar.

- ✚ Realizar atividades em que as famílias participantes possam se comprometer em transformar os conhecimentos e discussões realizadas nas sessões em práticas educativas parentais. Ao invés desta tabela do comportamento, poderia ser utilizado um “diário da família” a ser construído por pais e filhos, em que possam expressar os seus sentimentos (através de textos, desenhos, fotografias, pintura, etc.) em determinadas situações significativas (diante de um conflito, prática educativa, comportamento inadequado, momento de confraternização ou troca de experiência), o que pode colaborar para incentivar a percepção sobre o comportamento das crianças e as práticas parentais, o diálogo e a interação intrafamiliar.

- ✚ Os programas realizados no Brasil e em Portugal utilizaram como estratégia didática a discussão de temáticas a partir da realização de atividades lúdicas com histórias fictícias e jogos com imagens ou interpretação de situações. Esta metodologia adotada pelos programas parece adequada a proposta educativa com famílias, pois propiciou o diálogo e as narrativas dos participantes sobre as práticas educativas parentais.

- ✚ As questões propostas para a discussão no grupo possibilitam as narrativas dos participantes nos encontros e não pode ser “engessadas” apenas por uma sequência de perguntas e respostas pré-definidas.

- ✚ Possibilitar uma linguagem simples e clara na realização das atividades nas sessões do programa. A utilização de imagens e audiovisuais pode facilitar a compreensão da proposta pelos grupos participantes.
- ✚ Planejar atividades a serem realizadas com as crianças. O programa para as crianças também pode estar previsto em módulos e sessões temáticas. É preciso privilegiar as brincadeiras e jogos infantis.
- ✚ Para os grupos de apoio às crianças são necessários alguns cuidados no planejamento da proposta, como: a formação específica para que os profissionais possam fazer a pesquisa *com* e não *sobre* as crianças, para que elas possam se sentir participantes do processo; a definição de um local destinado ao apoio infantil, para que não precisem ficar constrangidos em falar na frente dos pais; mesclar momentos de atendimento em grupo e individuais para que possam estar seguros para narrar suas experiências; e, por fim, selecionar alguns momentos do programa (uma ou duas sessões) em possam compartilhar a experiência junto com pais, assim é possível compreender as interações familiares e as práticas educativas parentais *in loco*.
- ✚ Incorporar a avaliação processual e contínua ao desenvolvimento da intervenção em educação parental. Esta avaliação pode contemplar a análise sobre a adesão e participação dos grupos familiares, a implementação das estratégias de execução da proposta, a pertinência dos conteúdos e das atividades realizadas, o suporte social, a eficiência do apoio prestado pela equipe de educadores, a satisfação e eficácia do programa para as práticas educativas parentais, etc. Para que esta avaliação possa ser caracterizada como processual é importante que esta seja realizada durante o desenvolvimento da proposta educativa e não somente no final do programa. Além disso, é preciso considerar a avaliação de todos os participantes da intervenção.
- ✚ O processo de avaliação do desenvolvimento do programa de educação parental pode ser quanti-qualitativa, através da realização de questionários estruturados, entrevistas, anotações em diário de campo a partir das observações participativas, realização de teste e pós-teste, avaliação de *follow-up* (acompanhamento pós término do programa).

- ✚ A avaliação processual pode servir de subsídio para a pesquisa sobre os processos que envolvem a realização de programas de educação parental e para a formulação de novas estratégias de intervenção em apoio e orientação familiar.

Cabe destacar que as sugestões supracitadas não têm a intenção de “dar uma receita” ou encerrar outras possibilidades de organização, atuação e avaliação em programas de educação parental. Além disso, não proponho que estas sugestões sejam percebidas como verdades irrefutáveis, pois outras experiências de educação parental, não analisadas por este estudo, podem apresentar resultados distintos, bem como outros educadores podem apresentar o repertório e a abordagem teórico-metodológica diferenciada da proposta deste estudo. No entanto, as discussões e sugestões apresentadas por este estudo podem servir de referência para as investigações sobre a temática e para a formulação de políticas públicas de orientação para a parentalidade positiva nos grupos familiares.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado foram apresentados os eixos norteadores e as categorias que emergiram na avaliação da aplicação do programa “Crescer felizes em família” no município do Rio Grande no Brasil e no acompanhamento das sessões do programa “Mais família, mais criança” no município de Guimarães em Portugal. Para concluir as discussões sobre a temática, cabe retornar às questões iniciais de pesquisa: É possível replicar um programa de Educação Parental realizado em outra cultura no contexto brasileiro? Como se realiza um programa de educação familiar e parental em outra cultura? Quais as condições socioculturais e organizacionais necessárias para a realização de programas nesta temática? Quais as contribuições dos pressupostos da Educação Ambiental para a formulação e aplicação de ações em educação parental? A discussão destas questões está explicitada nas reflexões finais deste estudo.

A investigação dos programas de educação parental em contextos socioculturais distintos colaborou para a compreensão sobre as estratégias que constituem os processos envolvidos na aplicação destas propostas educativas. O programa “Crescer Felizes em Família” pode ser aplicado no contexto brasileiro, porém algumas estratégias que envolvem a dinâmica de funcionamento deste programa precisaram ser adequadas à realidade local. A partir dos resultados que emergiram desta experiência, foi possível constatar algumas das condições socioculturais e organizacionais para a elaboração, a execução e avaliação de programas no Brasil. Estas condições podem ser expressas pela necessidade de: elaboração dos mecanismos de divulgação da proposta para a melhor compreensão e adesão das famílias no programa; integração das ações em educação parental às políticas públicas municipais para a garantia do suporte dos profissionais que integram os serviços sociais e o auxílio para a logística de implementação do programa; definição do calendário e horários dos encontros de acordo com as preferências do grupo; ampliação do tempo das atividades nas sessões; e adequação das atividades escritas de acordo com o público do programa. Cabe ressaltar que a realização do programa “Crescer felizes em família” contribuiu para a reflexão sobre a proposta teórico-metodológica em educação parental com base na abordagem bioecológica de desenvolvimento humano. Acredito que esta proposta educativa caracteriza um avanço acerca da perspectiva em educação parental, ao não limitar a proposta apenas as influências das

relações intrafamiliares e ao considerar como fundamentais outros elementos significativos como as relações das famílias com outros contextos ecológicos de desenvolvimento humano (por exemplo, relação família e escola).

O acompanhamento do programa realizado em Portugal colaborou para a reflexão sobre os elementos sociais e culturais que envolvem a aplicação de um programa e revelou similaridades no que se refere às dificuldades no suporte dos serviços de apoio social e na adesão de famílias que necessitam de orientação sobre o exercício da parentalidade. Ademais, foi possível conhecer outras estratégias para a realização de programas de educação parental, como a disponibilidade de recursos para o transporte e refeição dos participantes; o envolvimento dos profissionais na dinamização das sessões; o uso de atividades que envolvam a participação das famílias na encenação das situações fictícias; e o polêmico uso de recompensas pela pontualidade e assiduidade dos grupos familiares nos encontros.

A partir deste estudo foi possível identificar os principais condicionantes para a realização de um programa de educação parental, são eles:

- a) Definição de uma abordagem teórico-metodológica para a elaboração e implementação do programa e consistência das atividades com a mesma;
- b) Formação continuada da equipe de educadores para a dinamização/ mediação das sessões;
- c) Envolvimento real e participativo dos serviços de apoio social nas ações do programa;
- d) Elaboração conjunta e cooperativa de estratégias para a adesão e participação das famílias;
- e) Desenvolvimento de atividades que tenham como enfoque: os conteúdos referentes às práticas e competências parentais; a promoção do diálogo entre os integrantes do grupo e o compromisso dos participantes na utilização dos conhecimentos no cotidiano familiar;
- f) Inclusão das crianças como participantes da proposta educativa;
- g) Avaliação do processo de implementação e dos resultados da realização do programa de educação parental.

Cabe destacar os elementos citados têm como referência os fatores ecológico-sistêmicos para a elaboração das ações em educação parental, ou seja, é preciso considerar as condições sociais, o perfil das famílias participantes e as situações de risco enfrentadas, as questões culturais do contexto de aplicação da proposta, os outros contextos de desenvolvimento que influenciam nas práticas parentais (como a escola, a mídia, a religião,

etc.) e a qualidade das interações pessoais e contextuais. Tais fatores podem influenciar na adesão das famílias, na discussão dos conteúdos, na relação entre os participantes e na satisfação e eficácia das ações do programa. Nesta perspectiva a Educação Ambiental pode colaborar para compreender o nosso ambiente de vida, enfatizando as necessidades locais e discutindo os problemas globais. A questão principal na proposta educativa com as famílias é a promoção de relações mais humanizantes e menos utilitárias entre pais e filhos e destes com os outros contextos de desenvolvimento humano. Tal proposição está diretamente relacionada com os objetivos da Educação Ambiental ao promover o cuidado nas relações com os outros seres vivos, humanos e não-humanos.

As dificuldades na função parental e os conflitos intra-familiares são percebidos, na maioria das vezes, como problemas de origem pessoal e pouco se remeteriam aos serviços sociais e políticas públicas. No entanto, ao nos depararmos com uma sociedade contemporânea capitalista e consumista, com os agravantes da destruição da natureza e da banalização, “liquidez” e “descartabilidade” das relações interpessoais, é preciso compreender que a família se constitui como o primeiro contexto de educação e de formação das representações sociais, e, por isso, pode contribuir para que os vínculos de afeto, solidariedade e cuidado sejam fortalecidos entre as pessoas e destas com o ambiente. Segundo Bauman (2010), “neste mundo novo, pede-se aos homens que busquem soluções privadas para problemas de origem social, e não soluções geradas socialmente para problemas privados” (p.50). Neste sentido, é preciso problematizar o binômio público versus privado no que se refere às relações familiares, e ampliar a perspectiva sobre o impacto social das práticas parentais como potencializadoras (ou não) de desenvolvimento humano e comunitário.

Diante disso, os conhecimentos e discussões da área da Educação Ambiental podem contribuir para a elaboração, implementação, execução e avaliação de programas de educação parental. A promoção da participação comunitária das famílias, a abordagem sistêmica dos conteúdos e o uso de metodologias que tenham como base o diálogo e o respeito às diferenças são características dos programas de educação parental que promovem as interfaces com os princípios da Educação Ambiental.

A partir do estudo realizado, os programas de educação parental se apresentaram como importantes estratégias de apoio familiar com enfoque para a promoção da resiliência parental diante das adversidades contemporâneas no exercício do cuidado e educação nas famílias. A avaliação da aplicabilidade dos programas demonstrou a satisfação e eficácia das propostas de apoio familiar com foco na parentalidade positiva. Por fim, cabe ressaltar que é necessário rever as políticas públicas brasileiras para a implementação das ações de educação parental.

Se estas ações educativas têm se apresentado significativas para a garantia dos direitos das crianças, adolescentes e suas famílias, e para a prevenção de problemas ambientais, como apontado no estudo realizado, esta proposta não pode depender apenas do voluntariado e de condições provisórias de atuação. O contexto ideal para a realização da formação parental é a proposição de um serviço permanente, financiado pelo estado e oferecido como um programa público de atendimento familiar, enquanto um direito para os pais que necessitam deste suporte social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Mendes de. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, Angela Mendes de (Org.). **Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: UFRRJ, 1987.

ALMEIDA, Ana Maria Tomás; GASPAR, M.; ALARCÃO, M.; BRANDÃO, T.; ABREU-LIMA, I.; CRUZ, O.; RIBEIRO-SANTOS, M. Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental (versão para pais). Instrumento de pesquisa impresso, Universidade do Minho, 2008.

ALMEIDA, Ana Maria Tomás; ABREU-LIMA, Isabel; CRUZ, Orlanda; GASPAR, Maria Filomena; BRANDÃO, Teresa Madalena; ALARCÃO, Milice Ribeiro Santos; MACHADO, José Cunha. Parent education interventions: Results from a national study in Portugal. In: **European Journal of Developmental Psychology**, 2011.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. In: **Child Development**, v. 37, p. 887-907, 1966.

BECK, Ulrich. **La Société du Risque – sur la voie d’une autre modernité**. Paris: Flammarion, 2001.

BELSKY, J. The determinants of parenting: a process model. In: **Child Development**, v.55, p.83-96, 1984.

BEM, Laura Alonso de; WAGNER, Adriana. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2006.

BENINCÁ, Ciomara R. S. Percepção do relacionamento familiar: um enfoque trigeracional. In: **Revista de Filosofia e Ciências Humanas**, Passo Fundo, v.13, n.1 e 2, p. 41-53, 1997.

BENINCÁ, Ciomara Ribeiro Silva & GOMES, William B. Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. In: **Estudos de Psicologia**, v.3, n.2, p. 177- 205, 1998.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes & SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Análise e categorização dos estudos sobre práticas de educação de crianças na família. In: **Didática**, São Paulo, n.28, 1992, p. 103-114.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BORNHOLDT, Ellen & WAGNER, Adriana. A gravidez à luz da perspectiva paterna: aspectos relativos à transgeracionalidade. In: WAGNER, Adriana (org.). **Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Plano Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9.795 de 27 de abril de 1999.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Programa Estratégia Saúde da Família**. Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/dab/index.php>. Acesso em agosto de 2009a.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa de Atenção Integral à Família**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-basica/paif/programa-de-atencao-integral-a-familia-paif/>. Acesso em agosto de 2009b.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em agosto de 2009c.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados** (Tradução VERONESE, M. A. V.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979).

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: FRIEDMANN, Y. L. & WACHS, T. D. (orgs.). **Captation and assessment of environments across the life**. Washington: American Psychological Association, 1999.

BRONFENBRENNER, U. **Making Human Being Human: Biological Perspectives on Human Development**, Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 5. ed., 1998.

BRONFENBRENNER, U. & EVANS, G. W. Developmental science in the 21th century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. In: **Social Development**, v.9, p. 115-125, 2000.

BUCKINGHAM, David. **Crecer en la era de los medios electronicos**. Madrid: Ed Morata, 2002.

BYRNE, Sonia. **Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias em situación de riesgo psicosocial em la Junta de Castilla y León**. Tese de doutorado. Universidad de La Laguna, Espanha, 2010.

CAMPOS, Carlos Eduardo Aguilera & GARCIA, Joana. Contribuições para a supervisão dos programas sociais com foco na família. In: **Rev. Katál. Florianópolis**, v.10, n.1, p. 95-104, jan./jun. 2007.

CARAMELO, Paula & COSTA, Luisa. Construção das políticas sociais de protecção às crianças – os documentos oficiais de referência. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto. **Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974 – 1998)**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1999.

CARVALHO, Isabel. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e proteção Social. In: **São Paulo Em Perspectiva**, v.17, n.2, 2003.

CECCONELLO, Alessandra Marques; DE ANTONI, Clarissa & KOLLER, Sílvia Helena. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.08, n. especial, p. 45-54, 2003.

CECCONELLO, Alessandra Marques & KOLLER, Sílvia H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Sílvia H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CLARKE-STEWART, K.A.; ALHUSEN, V.D.; CLAMENTS, D.C. Nonparental caregiving. In: BORNSTEIN, M. (Ed.). **Handbook of parenting**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1995.

CONSELHO EUROPEU. **Estudo sobre o papel dos pais e o apoio dos governos na União Européia**. Secretariado ChildONEurope, outubro de 2007. Disponível em: <http://childoneurope.org>.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira Cruz (org.). **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Hugo & PINHO, Inês. **Pais: uma experiência**. Porto: Papiro Editora, 2006.

DE ANTONI, Clarissa; BARONE, Luciana Rodriguez; KOLLER, Sílvia Helena. Indicadores de Risco e de Proteção em Famílias Fisicamente Abusivas. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.23 n.2, p. 125-132, abr./ jun. 2007.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política participativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DONZELOT, Jaques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

EISENSTADT, N. S. Modernidades Múltiplas. In: **Sociologia: Problemas e Práticas**, n. 35, abr. 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, John. **Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo**. Trad. Carlos Silva Pereira. Oeiras: Celta Editora, 1996.

FURSTENBERG, F. F. Jr. Sociological ventures in child development. In: **Child Development**, v.56, p.281-288, 1985.

GARBARINO, J. & ABRAMOWITZ, R. H. Sociocultural risk and opportunity. In: GARBARINO, James (Ed.), **Children and families in the social environment**. 2 ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992.

GARCIA, Narjara Mendes. **Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência**. Dissertação de mestrado em Educação Ambiental não publicada apresentada na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/ RS, março de 2007.

GARCIA, Narjara Mendes. O processo de avaliação nas práticas pedagógicas. In: BEHRND, Danielle; GARCIA, Narjara Mendes (orgs.). **Contribuições da Didática para a construção dos saberes pedagógicos**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In: DELL'AGLIO, D.; KOLLER, S.H.; YUNES, M.A. (Org.), **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização primária: tarefa familiar? In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 91, nov. 1994.

GOMES Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, v.10, n.2, p.357-363, 2005.

GOMES, Aguinaldo José da Silva; RESENDE, Vera da Rocha. O Pai Presente: O Desvelar da Paternidade em Uma Família Contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, mai-ago, v. 20 n. 2, p. 119-125, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HEATH, Harriet. Assessing and delivery parent support. In: HOGHUGHI, Masud; LONG, Nicholas (Ed.). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. London: British Library, 2004.

HOFFMAN, M. L. Power assertion by the parent and its impact on the child. In: **Child Development**, v.31, 129-143, 1960.

HOFFMAN, M. L. Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v.11, p.228-239, 1975.

HOGHUGHI, Masud. Parenting – Na Introduction. In: HOGHUGHI, Masud; LONG, Nicholas (Ed.). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. London: British Library, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades@ - Rio Grande do Sul - município Rio Grande**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>. Acessado em julho de 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A educação ambiental junto às classes populares: condições teóricas e práticas essenciais para uma ação transformadora. In: **Cadernos Pedagógicos e Culturais**, Niterói, v. 6, n. 1 e 2, jan./ dez. 1997.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.

MACCOBY, E. & MARTIN, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: MUSSEN, P. H. (Org. Série) & HETHERINGTON, E. M. (Org. Vol.), **Handbook of child psychology: Vol. 4**. Socialization, personality, and social development (4a ed.). New York: Wiley, 1983.

MCDONALD, L.; FITZROY, S.; FUCHS, I.; FOOKEN, I.; KLASSEN, H. Strategies for high retention rates of low-income families in FAST (Families and Schools Together): An evidence-based programme in the USA, UK, Holland and Germany. In: **European Journal of Developmental Psychology**, v. 9, n. 1, p. 75-88, 2012.

MACEDO, Rosa Maria. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.91, novembro, 1994.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Lições de casa: discursos pedagógicos destinados a família no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2007.

MARCHI, R.C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais**: um estudo da sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. Tese de doutorado, 2007.

MARTÍN-QUINTANA, Juan Carlos; MÁQUEZ, Maria Luisa; RODRIGO, Maria José; BYRNE, Sonia; RUIZ, Beatriz Rodríguez; RODRÍGUEZ, Guacimara. Programas de educación parental. In: **Intervención Psicosocial**, v. 18, n. 2, p. 121-133, 2009.

MEDWAY, F. J. Measuring the Effectiveness of Parent Education. In: FINE, M. J. (org.). **The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives**. California: Academic Press, 1989.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed. Ísis; IPPOA – Instituto Popular Diálogo – Pesquisa e Acessoria em Educação Popular, 2005.

MELO, Ana Teixeira de & ALARCÃO, Madalena. Centros de apoio familiar e aconselhamento parental: proposta de um modelo global de organização. In: **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.1, p. 55-64, 2009.

MENDES, Adriana Matos de Carvalho. Um estudo sobre o conselho tutelar na cidade do rio grande na ótica da educação ambiental: o papel dos conselheiros tutelares. Dissertação de mestrado em Educação Ambiental não publicada apresentada na Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/ RS, 2011.

MOURA, Solange Sobottka Rolim de; ARAÚJO, Maria de Fátima. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.24 n.1, Brasília, março de 2004.

MÜLLER, F. **Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre**. Tese de doutorado em Educação não publicada apresentada Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz H. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Silvia H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NEYRAND, Gérard. Émergence de l'enfant sujet et paradoxe de la médiatisation. In: BERGONNIER-DUPUY, Geneviève (Org.). **L'Enfant Acteur et/ou Sujet au Sein de la Famille**. Paris: Ed. Erès, 2005.

NITSCHKE, R.G. **Mundo imaginal de ser família saudável**: a descoberta de laços de afeto numa viagem no cotidiano em tempos pós-modernos. Pelotas: Editora da UFPel, 1999.

OAKLEY, Peter & CLAYTON, Andrew. **Monitoramento e avaliação do empoderamento ("empowerment")**. (trad. Zuleika Arashiro e Ricardo Dias Sameshima). São Paulo, Instituto Polis, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. As transformações familiares e o olhar do sociólogo (Prefácio). In: SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. (trad. Clarice Ehlers Peixoto). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

PORTUGAL, Direcção Geral da Acção Social. **A família e a protecção social**. Núcleo de documentação Técnica e Divulgação, dezembro de 1996.

PORTUGAL, **Lei de protecção de crianças e jovens em perigo**. Lei n.º 14 de 01 de setembro de 1999.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. P.; MOURA, A.; POLETTO, M. & KOLLER, S. H.(). Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.21, n.1, p.160-169, 2008.

PROUT, Alan. **The Future of Childhood**. London: Routledge Falmer, 2005.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. In: **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, abr/jun; v. 15, n.2, p. 276-83, 2007.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez (Questões da nossa época), 1994.

RENAUT, Alain. **A Libertação das Crianças – A Era da Criança Cidadã: Contribuição Filosófica para uma História da Infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

REPPOLD, C. T., PACHECO, J., BARDAGI, M. & HUTZ, C. S. (2002). Prevenção de Problemas de Comportamento e o Desenvolvimento de Competências Psicossociais em Crianças e Adolescentes: Uma análise das Práticas Educativas e dos Estilos Parentais. In: HUTZ, C. (Ed.) **Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e Adolescência: Aspectos teóricos e Estratégias de Intervenção**. Casa do Psicólogo: São Paulo.

RIBEIRO, Maria José dos Santos. **Ser Família: Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental**. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da Colônia à República velha. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.1, p.29-38, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Hidelberto de Souza & RIBEIRO, Marilene Marzari. Educação Informal, formal e não-formal. In: **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.12, n.21, p.149-168, jan.-jun. 2003.

RODRIGO, Maria José. La resiliencia parental en situaciones de riesgo psicosocial: Implicaciones para el trabajo profesional. In: ALMEIDA, A. & FERNANDES, N. (Eds.). **Intervenção com crianças, jovens e famílias**. Coimbra: Almedina (no prelo).

RODRIGO, M. J. & PALACIOS, J. **Familia y desarrollo humano**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

RODRIGO, M. J.; RODRIGUES, A.; & MARRERO, J. **Las teorías Implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993.

RODRÍGUEZ, Guacimara; CAMACHO, Juan; RODRIGO, Maria José; MARTÍN, Juan Carlos & MÁIQUEZ, Maria Luisa. Evaluación del riesgo psicosocial em famílias usuárias de servicios sociales municipales. In: **Psicothema**, v.18, n. 2, p. 200-206, 2006.

RODRIGO, Maria José & MÁIQUEZ, Maria Luisa. **Manual de buenas prácticas de los servicios sociales municipales dirigidos al menor y la familia**. Sata Cruz de Tenerife, Espanha: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales – Gobierno de Canarias, 2007.

RODRIGO, Maria José; MÁIQUEZ, Maria Luisa; BYRNE, Sonia; RODRÍGUEZ, B.; RODRÍGUEZ, Guacimara & PÉREZ, L. **Crecer felices en família: Um programa de apoio psicoeducativo para promover el desarrollo infantil**. Canarias, Espanha: Dirección General de Acción Social, Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Junta de Castilha y León, 2008.

RODRIGO, Maria José; MÁIQUEZ, Maria Luisa; MARTÍN, Juan Carlos & BYRNE, Sonia. **Preservación familiar: Um enfoque positivo para la intervención com famílias**. Madrid, Espanha: Ediciones Pirámide, 2008.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de educação Ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michele. Universidade e Ambientalismo – encontros não são despedidas. In: _____ (orgs.). **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001.

SARMENTO, Manuel J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. **Crianças e Miúdos – perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Ed., 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. In: **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p.11-28, 2004.

SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.58, n.1, 2006.

SCHRANK, Guisela & OLSCHOWSKY, Agnes. O centro de Atenção Psicossocial e as estratégias para inserção da família. In: **Rev Esc Enferm USP**, v.42, n.1, p.127-34, 2008.

SELIGMAN, M. & STEEN, T. Positive Psychology Progress. In: **American Psychologist**, v.60, n.05, p.410-421, 2005.

SERRANO, Gloria Pérez. **Elaboração de Projectos Sociais: Casos práticos**. Porto: Porto Editora, 2008.

SHELDON, K.M. & KING, L. Why positive psychology is necessary. In: **American Psychologist**, v.56, n.3, p.216-217, 2001.

SILVA JÚNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana e & ANDRADE, Ângela Nobre de. "É melhor pra você!": normatização social da infância e da família no Brasil. In: **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 19, n. 2, p.423-438, Jul./Dez. 2007.

SILVA, Carmem Anselmi Duarte da. Família e educação: olhares e desafios. In: LOCH, Graciela M.; YUNES, Maria Angela M. (orgs.). **A família que se pensa e a família que se vive**. Rio Grande: Editora da FURG, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMIONATO-TOZO & BIASOLI-ALVES. O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. In: **Paidéia**, USP, Ribeirão Preto, fev/ ago 1998.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. (trad. Clarice Ehlers Peixoto). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SIROTA, Régine. Petit Objet Insolite ou Champ Constitué? La Sociologie de l'Enfance est-elle encore dans les choux? In: SIROTA, Régine. (Org.). **Éléments pour une Sociologie de l'Enfance**. Rennes: P.U.R., 2006.

SOLON, L.A.G. **A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção**. Dissertação de mestrado em Ciência, área Psicologia, não publicada apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, 2006.

SOUZA, Dayse Neri de; TAVARES, José; YUNES, Maria Angela Mattar & FERNANDES, Carlos. **Ajustamento à vida acadêmica: Perspectiva dos pais e filhos portugueses dos cursos das ciências e engenharias da Universidade de Aveiro**. (trabalho apresentado em evento). 2006

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative reserch**: Grounded theory procedures and techniques. London: Sage, 1990.

SZYMANSKI, Heloísa. Teoria e “teorias de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1995.

SZYMANSKI, Heloísa. Significados de família. In: LOCH, Graciela M.; YUNES, Maria Angela M. (orgs.). **A família que se pensa e a família que se vive**. Rio Grande: Editora da FURG, 1998.

SZYMANSKI, Heloísa. A família como *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n.197, p.14-25, jan./ abr. 2000.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. In: *Revista Psicologia da Educação*, n.11/ 12, p.193-215, 2001.

SZYMANSKI, Heloísa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. In: **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v.21, n.2, p. 5-16, maio/ agosto, 2004.

VASCONCELOS, Q. A.; YUNES, M. A. M. & GARCIA, N. M. Crianças e adolescentes institucionalizados: um estudo ecológico sobre as relações entre a família e a instituição de abrigo. In: **VI ANPEd Sul: Pós-Graduação em Educação no Brasil: Novas Questões?** UFSM, Santa Maria, RS, 2006.

VELASCO, Sírio Lopez. ética e princípios da educação ambiental: introdução. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v.17, julho a dezembro de 2006.

VELASCO, Sírio López. Ética e reformulação: Fundamentação dos princípios da Educação Ambiental. In: **Literatura e Lingüística**. Santiago, Chile, Ed. USCH, n.18, p. 297 – 320, 2007.

WAGNER, Adriana & LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade. In: **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 7 n. 1 p. 88-97. jan./jun. 2008.

WALSH, F. Family resilience: Framework for clinical practice. In: **Family Process**, v.42, n.1, p.1-18, 2003.

WEBER, Lúcia. **Eduque com carinho**. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2007.

WEBER, Lúcia; PRADO, Paula Müller; VIEZZER, Ana Paula & BRANDENBURG, Olivia Justen. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. In: **Psicologia Reflexão & Crítica**, v. 17, nº 3, p.323-331, 2004.

WEBER, Lúcia; SALVADOR, Ana Paula & BRANDENBURG, Olivia Justen. **Programa de Qualidade na Interação Familiar: Manual para aplicadores**. Curitiba: Juruá, 2006.

WEBSTER-STRATTON, C. **Os anos incríveis**: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2010.

YUNES, Maria Angela Mattar. *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001a.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. In: **Psicologia em Estudo**, v.8, p.75-84, 2003.

YUNES, M. A. M.; MENDES, N. F.; ALBUQUERQUE, B. de M. Percepções e crenças de agentes comunitários de saúde sobre resiliência em famílias monoparentais pobres. In: **Texto & Contexto Enfermagem**, UFSC, 14 (especial), 2005.

YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. de M. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. In: **Revista Psicologia: Reflexão & Crítica**, 20 (3), 2007.

ANEXO 1 – Questionário de avaliação para pais

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E APOIO FAMILIAR

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO E EFICÁCIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARENTAL

QUESTIONÁRIO PAIS

Data: ____/____/____	Local _____
Entrevistado (a) _____	
Papel familiar: () mãe () pai () avó () avô () tia/ tio () irmã/ irmão	
Nome da/s criança/s ou jovem/ns que participou/participaram no programa:	
Nome _____	Idade ____ Sexo ____ Ano de escolaridade ____
Nome _____	Idade ____ Sexo ____ Ano de escolaridade ____

Agora que terminou o programa gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre ele. A sua colaboração é muito importante. Pedimos que nos responda honestamente e, pela nossa parte, comprometemo-nos a respeitar a sua opinião e o sigilo da sua identidade.

Por favor, assinale a opção “Não se aplica”, sempre que uma questão se referir a algo que não fez parte do programa em que participou.

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Não se aplica
1. A hora do funcionamento do programa ajudou a minha família a participar.					
2. O local do encontro era agradável.					
3. O apoio de transporte pelo programa poderia facilitar a minha participação.					
4. A refeição ou o lanche oferecido pelo programa foi um aspecto importante.					
5. O apoio dado às crianças no programa ajudou a minha família a participar.					
6. As recompensas dadas no programa foram agradáveis.					
7. Os assuntos tratados foram importantes para mim como mãe/pai.					

8. Os assuntos que discutimos foram importantes para mim como pessoa.					
9. Sinto que o que aprendi vai ser útil para o meu futuro como mãe/pai.					
10. O apoio que o grupo me deu fez-me sentir bem.					
11. Os comentários feitos pelo grupo fizeram-me sentir mal.					
12. Falar em grupo dos problemas dos pais fez com que me sentisse mais capaz para enfrentar as situações difíceis .					
13. Estar num grupo com outras mães ou pais fez com que me sentisse mais apoiada/o.					
14. Neste grupo conheci outras pessoas com quem gostaria de continuar a encontrar-me.					
15. Sinto que entendo melhor os meus filhos.					
16. Penso mais nas dificuldades em ser boa mãe ou pai.					
17. Acho que os meus filhos mudaram para melhor na maneira como falam e se comportam em casa.					
18. Acho que os meus filhos mudaram para melhor na maneira como falam e se comportam na escola.					
19. Noto que agora em família fazemos um esforço para falar e para que as coisas corram melhor.					
20. Penso no que falamos nas sessões para resolver um problema.					
21. Acho que agora sou capaz de arranjar melhores soluções para as situações mais difíceis.					
22. Faço coisas como mãe/pai que antes não dava valor.					
23. Acho que agora entendo melhor que o que faço, como mãe ou pai, pode ter efeitos nos meus filhos.					
24. Sinto que os membros da equipe aceitavam as minhas opiniões.					
25. Acho que os membros da equipe foram capazes de ter boas soluções nos momentos difíceis.					
26. Sinto que os membros da equipe mostraram interesse pelos meus problemas.					
27. Acho que os membros da equipe foram capazes de manter o bom relacionamento entre todos,					

respeitando os limites de cada um.					
28. Sinto que os membros da equipe souberam respeitar o lado privado da minha situação familiar, e fazer com que esteja mais atenta/o ao que devo fazer para proteger os meus filhos.					
29. Sinto que os membros da equipe mostraram interesse pelos problemas dos meus filhos.					
30. Acho que os membros da equipe tiveram um papel importante para que o grupo se sentisse bem.					
31. A forma como os membros da equipe orientaram as sessões motivou-me a falar abertamente e a dizer o que pensava e o que fazia.					
32. O programa foi melhor do que esperava.					
33. Acho que foi importante os meu/s filho/s terem participado.					
34. Os meus filhos acham que foi importante eu ter participado.					
35. Houve momentos em que pensei abandonar o programa.					
36. Eu diria a uma pessoa amiga para frequentar este programa.					

37. Para mim, a parte do programa mais útil foi ...

38. Aquilo de que gostei mais neste programa foi ...

39. Aquilo de que gostei menos neste programa foi ...

40. Na minha opinião, as coisas que podiam melhorar o programa são...










































41. Como mãe/pai/responsável pela criança ou jovem gostaria que os apoios à formação parental incluíssem os seguintes assuntos...

Agradecemos muito a sua colaboração. Muito obrigado!

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E APOIO FAMILIAR
AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO E EFICÁCIA DO GRUPO DE APOIO EDUCATIVO PARA AS
CRIANÇAS
QUESTIONÁRIO CRIANÇAS

Data: ____/____/____	Local _____
Nome da/s criança/s ou jovem/ns que participou/participaram no programa:	
Nome _____	Idade ____ Sexo ____ Ano de escolaridade _____

Agora que terminou o programa gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre ele. A sua colaboração é muito importante. Pedimos que nos responda, pintando a carinha que corresponde ao seu sentimento sobre a afirmativa e, pela nossa parte, comprometemo-nos a respeitar sua opinião e não divulgar o seu nome.

	Nunca	Algumas vezes	Sempre
1. O local era agradável para estar.			
2. Gostei do lanche oferecido.			
3. Os comentários do grupo fizeram me sentir mal.			
4. Senti confiança nas professoras para falar sobre minha família.			
5. Gostei das conversas no grupo.			
6. Gostei das brincadeiras no grupo.			
7. Penso que minha mãe (ou pai, ou avó) gostou de participar do programa.			
8. Neste grupo conheci outras crianças com quem gostei de estar.			
9. Sinto que entendo melhor a minha família.			
10. Sinto que ajudo mais a minha família.			
11. As professoras me ouviram quando eu precisava falar.			
12. No grupo me senti a vontade para falar e brincar.			
13. Em alguns momentos pensei em abandonar o programa.			
14. Gostaria de continuar participando do grupo.			

Agradecemos muito a sua colaboração. Muito obrigado!

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E APOIO FAMILIAR
AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO E EFICÁCIA
QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES**

1) Identificação:

Nome: _____

Curso: _____

Local de atuação: _____

2) Quais foram as contribuições do projeto para a sua formação acadêmica e profissional?

3) As suas expectativas sobre o projeto foram alcançadas? Justifique:

4) Quais foram as dificuldades encontradas na aplicação do Programa de Educação Familiar?

5) Quais foram as suas percepções sobre as famílias participantes?

6) O que você mais gostou e o que menos gostou na aplicação do Programa de Educação Familiar?

7) Quais são as suas sugestões para a realização do próximo Programa de Educação Familiar?

ANEXO 4 – Roteiro de entrevista para educadores em Portugal

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
 Programa Pós-Graduação em Educação Ambiental
 Instituição de Acolhimento: Instituto de Educação; Universidade do Minho
Projeto de doutoramento de *Narjara Mendes Garcia*¹¹

Roteiro de entrevista para educadores do programa de educação parental

1. Identificação:

Nome:

Local de atuação no programa:

Serviço empregador:

Função que desempenha:

Formação inicial :

Formação especializada em intervenção Familiar:

Formação específica no programa:

Experiência na dinamização de programas de educação parental:

2. Quais foram as contribuições do programa para a sua atuação profissional e formação continuada?

3. As suas expectativas iniciais foram alcançadas? Por quê?

4. Quais foram os desafios com que se confrontou na aplicação do programa? E como foram superados?

5. Quais foram as dificuldades com que se deparou no desenvolvimento do programa?

6. Quais foram as suas percepções sobre a participação das famílias no programa?

6.1. O que pode levar a que as famílias tenham maior assiduidade?

6.2. E para melhorar e aumentar a troca de experiências?

6.3. E para melhorar a relação no grupo?

6.4. E ainda, o que pode melhorar a relação com os dinamizadores?

6.5. E por último, de que modo a participação no programa pode surtir uma melhoria na relação da família com os serviços sociais?

7. Que papel tem na dinamização do programa? (É dinamizador ou co-dinamizador?)

7.1. Que cuidados destacaria acerca da dinamização do programa numa equipa de dois ou três dinamizadores?

8. O que você mais gostou na aplicação do programa?

9. E o que menos gostou na aplicação do programa?

10. Quais são as suas sugestões para a realização de programas de Educação Parental?

Obrigada pela colaboração!

¹¹ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.
 Orientadora na Universidade Federal do Rio Grande: Prof^a. Dr^a. Maria Angela Yunes.
 Orientadora na Universidade do Minho: Prof^a. Dr^a. Ana Tomás de Almeida.

ANEXO 5 – Termo de parceria do programa no Brasil

Universidade Federal do Rio Grande
Instituto de Ciências Humanas e da Informação
Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua - CEP-RUA/ FURG
Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias - NEAF

TERMO DE PARCERIA

O **NÚCLEO DE ESTUDOS E ATENÇÃO ÀS FAMÍLIAS (NEAF)**, da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, representado pela Doutoranda Narjara Mendes Garcia e pela Profa. Dra. Maria Angela Mattar Yunes, com sede na FURG – Campus Carreiros, pav. 04, corredor B, sala CEP-Rua, Rio Grande/RS, na qualidade de **PROPONENTE**, e o **CONSELHO TUTELAR III** do município do Rio Grande, com sede na Dr. Nascimento, nº 377, Centro, Rio Grande/RS, neste ato representado por _____ e, na qualidade de **PARCEIRO**, resolve celebrar o presente **TERMO DE PARCERIA**, conforme exposto abaixo:

O presente instrumento tem por objeto estabelecer condições de parceria entre as Instituições, para o desenvolvimento das atividades relativas ao **Programa de Educação e Apoio Familiar**, que tem por objetivo implementar um programa de atenção e orientação psicoeducacional aos pais e/ou responsáveis sobre os cuidados e práticas educativas de crianças e adolescentes no ambiente familiar. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Investigação e identificação das concepções e necessidades das famílias participantes;
- b) Possibilitar o espaço para a discussão sobre cuidado/ educação de crianças e adolescentes nas famílias, através da exposição dialógica de informações e relatos de experiências entre os participantes nos encontros.

- Compete ao Conselho Tutelar: Estabelecer contato com os locais para a realização das atividades de projeto; indicar oito famílias da sua área de abrangência para participarem do programa; acompanhar a realização do projeto; no caso de ausência, infreqüência ou desistência das famílias envolvidas no projeto, buscar informações sobre os grupos familiares e/ ou indicar outras famílias para participarem do projeto (não excedendo o número de oito famílias indicadas).

- Compete ao NEAF: Capacitar a equipe para realização do projeto; Promover e

executar o *Programa de Educação Familiar: Reflexões sobre as práticas educativas parentais*; acompanhar e avaliar o envolvimento das famílias; produzir um relatório ao final das atividades a ser entregue aos Conselhos Tutelares; Disponibilizar a equipe para a realização de reuniões, seminários e cursos para os Conselheiros Tutelares e a comunidade em geral, a cerca dos resultados obtidos com a realização deste projeto.

Comprometem-se ainda, as partes, a:

a) cumprir, fielmente, as condições previstas neste termo e no projeto (anexo), por elas aceitas.

b) assegurar, sob as penas da lei, sigilo sobre os resultados parciais e finais alcançados, até que esses tenham sido adequadamente avaliados e os direitos envolvidos devidamente reservados.

Rio Grande, 06 de agosto de 2008.

Representante NEAF/ FURG

Representante do Conselho Tutelar III

ANEXO 6 – Carta de apresentação do programa no Brasil

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua – CEP-Rua
Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias - NEAF

Rio Grande, 08 de abril de 2009.

PREZADO(A) PARCEIRO(A),

O Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA) da Universidade Federal do Rio Grande através do Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias (NEAF FURG) tem realizado o *“Programa de Educação Familiar”*, sob coordenação da Doutoranda Narjara Mendes Garcia e da Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes. Este programa visa realizar atendimento educacional e de orientação às famílias em situação de risco encaminhadas pelos Conselhos Tutelares, Escolas Públicas e Unidades de Saúde da Família do município do Rio Grande/ RS. De acordo com a parceria firmada, os serviços de apoio social deverão fazer o encaminhamento e acompanhamento de famílias para este Programa. Neste ano o programa pretende realizar encontros em grupo, com frequência semanal nos locais determinados. A aplicação do programa construído pela Universidade La Laguna e denominado *“Crescer Felizes em Família: Apoio Educativo para o Fortalecimento da Parentalidade”* atenderá famílias com crianças de 0 a 10 anos. Cada serviço social parceiro poderá indicar cinco grupos familiares para participarem do programa. Poderão participar os pais e/ou responsáveis e as crianças. Para o encaminhamento das famílias torna-se necessário o preenchimento da carta de encaminhamento com informações detalhadas sobre o grupo a ser atendido pelo projeto. O preenchimento desta carta contribuirá para delinear o perfil das prioridades e necessidades a serem trabalhadas com o grupo indicado.

Parceiro: _____

Prazo final para a entrega das cartas de encaminhamento: _____

Local para encaminhamento das famílias: _____

Primeiro encontro com as famílias: _____

Diante do exposto, o NEAF da FURG se coloca a disposição para possíveis esclarecimentos sobre o desenvolvimento do Programa de Educação Familiar.

Atenciosamente,

Dranda. Narjara Mendes Garcia
Coordenadora do NEAF/FURG e do Programa de Educação Familiar
(narjaramg@yahoo.com.br/ 53-32318120 ou 53-99461380)

ANEXO 8 – Termo de consentimento das famílias participantes do programa no Brasil

Universidade Federal do Rio Grande
Centro de Estudos Psicológicos Sobre Meninos e Meninas de Rua
CEP-RUA FURG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Presente termo vem solicitar sua colaboração através da participação no Programa de Educação e Apoio Familiar, da realização das atividades propostas e do preenchimento do questionário de avaliação deste programa, permanecendo sua identidade reservada. O programa será desenvolvido pela equipe de acadêmicos do Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias (NEAF/FURG), sob a coordenação da Doutoranda em Educação Ambiental Narjara Mendes Garcia e orientado pela Professora Doutora Maria Angela Mattar Yunes, com objetivo de realizar neste estabelecimento de ensino o projeto de doutorado intitulado *“Educação Familiar: Estratégias de intervenção e as interfaces coma Educação Ambiental”*, que tem por objetivo investigar a aplicação de um programa de educação e apoio familiar, identificando-se os fatores que influenciam no exercício da parentalidade, as interações dos grupos familiares com os serviços de apoio social, as possíveis relações entre as estratégias educativas e os princípios ambientais que podem contribuir para a formação do(a) educador(a) de famílias e/ ou comunitário.

Tendo certeza de vossa colaboração, agradecemos.

Atenciosamente

Prof^a. Dr^a. Maria Ângela Mattar Yunes

Eu me comprometo a utilizar as informações para fins acadêmicos e a não divulgar sua identidade

Doutoranda Narjara Mendes Garcia

Eu aceito colaborar com a realização do programa e da pesquisa de livre e espontânea vontade

Consentimento do representante da família participante da pesquisa

Em caso de dúvida entrar em contato:
Maria Angela Mattar Yunes
Universidade Federal do Rio Grande
Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua
Telefone: 3233-6896
Endereço: Av. Itália Km 8, Campus Carreiros, Rio Grande/ RS.

ANEXO 9 – Roteiro de entrevista para o presidente da comissão da rede social

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
 Programa Pós-Graduação em Educação Ambiental
 Instituição de Acolhimento: Instituto de Educação; Universidade do Minho
Projeto de doutoramento de *Narjara Mendes Garcia*¹²

Roteiro de entrevista para membro da Comissão da Rede Social Interfreguesias

1. Identificação:

Nome:

Profissão:

Cargo ou função desempenhada (designação oficial):

Local de atuação:

Tempo no cargo:

2. Conta-me sobre o trabalho realizado pelo concelho local interfreguesias, o trabalho da Comissão local da Acção Social e o envolvimento como a Educação Parental. Consideras o trabalho mais de tipo administrativo ou parceria?

3. Conta-me sobre o tipo de apoio o concelho/Comissão têm dado ao programa de Educação Parental

a. logístico: transporte, local para a organização do programa, fornecimento de materiais e outro tipo de ajuda financeira

b. técnico: participação dos técnicos na dinamização de programas e disponibilidade destes para o apoio parental (São os técnicos do concelho ou das comissões de acção social que dinamizam programas de educação?)

c. financiamento: formação de profissionais (especialização de profissionais nesta área concreta)

d. candidaturas: experiência de participação na elaboração de projectos e em parcerias na dinamização do apoio às famílias

4. De todas estas contribuições do concelho/comissão quais são aquelas que avalia como mais significativas para o desenvolvimento de programas de educação parental?

5. Qual é o contributo do Concelho/Comissão na

a. sinalização/ indicação

b. encaminhamento

c. apoio à participação das famílias no programa de Educação Parental?

6. Que tipo de famílias são direccionadas para os programas de Educação Parental?

7. Como são caracterizadas as famílias atendidas pela **rede de apoio social**? Que dados constam dessa caracterização (socio-demográfica, configuração familiar, antecedentes dos progenitores...)?

8. Há alguma decisão ou consenso sobre que famílias devem ser encaminhadas prioritariamente para os programas de educação parental?

9. Quais são os desafios e dificuldades encontrados nas ações de apoio familiar?

10. Quais são os resultados que se espera obter com os programas de Educação Parental?

a. Para quê servirão estes resultados? A quem podem interessar? Como é que estes resultados podem ser apresentados?

b. O que era bom que mudasse nas políticas públicas para as famílias?

Obrigada pela colaboração!

¹² Bolseira do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.
 Orientadora na Universidade Federal do Rio Grande: Prof^a. Dr^a. Maria Angela Yunes.
 Orientadora na Universidade do Minho: Prof^a. Dr^a. Ana Tomás de Almeida.