



INTERVENÇÃO NA PARENTALIDADE – O CASO ESPECÍFICO DA FORMAÇÃO DE PAIS

Orlanda CRUZ

Maria Adelina BARBOSA DUCHARNE

Universidade do Porto

RESUMO

Apesar de a discussão das questões relativas à educação das crianças no contexto familiar ter provavelmente uma história tão longa quanto a própria história da família, a intervenção estruturada e intencionalizada na parentalidade é algo de relativamente recente. Ao longo deste artigo pretendemos mostrar que a intervenção na parentalidade faz uso de uma grande variedade de procedimentos e dirige-se a um amplo leque de populações. Apesar de nem sempre os autores mostrarem grande preocupação em delimitar o âmbito da intervenção na parentalidade, apresenta-se aqui um modelo piramidal com quatro níveis, entre os quais se situa aquilo que mais frequentemente se denomina de Formação ou Educação de Pais. Analisam-se finalmente com maior profundidade as especificidades dos programas de Formação de Pais, discutindo-se aspectos relativos à avaliação da sua eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: Parentalidade, Intervenção na parentalidade, Formação de Pais.

ABSTRACT

Although the history of child rearing is probably as old as the history of human families,

structured and intentionally planned parenting intervention programs are much more recent. Throughout this article the authors intend to show that parenting intervention programs use a great variety of procedures and are directed to many different target-populations. In order to clarify the different dimensions included in parenting interventions, a four-level pyramidal model is proposed, in which is included what is frequently known as parent education. The specificities of parental education programs are analysed and questions related to the evaluation of their efficacy are discussed.

KEY-WORDS: parenting, parenting interventions, parent education

INTRODUÇÃO

O conceito de parentalidade é um conceito recente e abrangente. Como tal, antes de passar a considerações sobre a intervenção na parentalidade, impõe-se uma delimitação do seu âmbito. De acordo com o modelo tripartido proposto por Parke e Buriel (1998) para definir a parentalidade, os pais influenciam os seus filhos através do exercício de três papéis: os pais funcionam como parceiros de interacção numa base regular, os pais funcionam como instrutores e conselheiros, traçando

padrões de comportamento e colocando exigências e, finalmente, os pais são os responsáveis pela organização do contexto em casa e pelo fornecimento de experiências variadas e estimulantes fora de casa. É ao nível do exercício destes três papéis parentais que se levantam muitas questões relacionadas com a educação das crianças, as quais, apesar de se encontrarem na ordem do dia, não são de forma alguma recentes.

Pelo contrário, os historiadores da Infância citam referências aos cuidados prestados à criança com mais de 2000 anos. Na Grécia antiga, Platão reflectiu e escreveu sobre a educação infantil, assumindo como objectivo educativo prioritário a interiorização pela criança de regras reguladoras da sua acção (Bolstelmann, 1983). É também referido como marco histórico de relevo o facto de um dos assuntos abordados nos primeiros textos publicados a seguir à descoberta da imprensa ter sido acerca da educação das crianças (Polster & Dangel, 1986). É interessante verificar que, apesar de algumas das sugestões então propostas para solucionar os problemas educativos nos afigurarem hoje como graves situações de maus-tratos (por exemplo, o recurso ao ópio para tranquilizar os bebés), os problemas que então se discutiam – as birras, os medos, as desobediências, etc. – são em grande parte as questões que ainda hoje continuam a animar as reflexões de pais e profissionais acerca da educação das crianças no contexto da família.

No actual panorama da investigação sobre o desenvolvimento da criança é consensualmente aceite que os pais influenciam os processos de desenvolvimento dos seus filhos. O que continua a manter acesa a discussão e a direccionar as investigações é a procura de respostas acerca de como esta influência se

processa e qual o papel desempenhado por outros factores igualmente relevantes, nomeadamente as características temperamentais da criança. Mais uma vez, a análise da discussão dos factores explicativos do desenvolvimento – factores exógenos ou factores endógenos à criança – remete-nos para a dicotomia clássica *meio versus hereditariedade* cujas raízes podem ser encontradas nalguns dos filósofos mais proeminentes dos séculos XVII e XVIII. Realçamos aqui os contributos de John Locke e Jean-Jacques Rousseau que, não só nos deixaram as suas perspectivas acerca da infância, como também salientaram as implicações destas a nível educativo.

Lockeⁱ considerava que, sendo a mente infantil ao nascer uma “tábua rasa”, a infância era um período formativo essencial e como tal merecia particular atenção por parte dos adultos; os pais deveriam encorajar os seus filhos a tornar-se pessoas racionais, atentas e afectuosas submetendo-as desde cedo a um treino sistemático e rigoroso tendo em vista a sua integração social. No entanto, mais do que o castigo ou as ameaças, Locke considerava que a educação deveria proceder da instrução paciente, da correcção afectuosa, da valorização positiva das condutas consideradas adequadas e da acessibilidade a bons exemplos. Por seu lado, Rousseauⁱⁱ acreditava que as crianças nasciam com a sua natureza individual bem definida, “intrinsecamente boa” e com um sentimento inato do correcto e do incorrecto. Considerando o desenvolvimento como um processo natural segundo um plano pré-determinado pela maturação, a boa educação consistiria não em ensinar algo, mas em facilitar a aprendizagem da criança através do contacto com os estímulos adequados, devendo ser-lhe permitido crescer com pouca pressão da parte dos seus pais (Palacios, 1999). Estes filósofos, Locke e Rousseau, são aliás considerados os precursores

ⁱ *Some thoughts concerning education* (1693). In Bolstelmann, 1983.

ⁱⁱ *Emile ou de l'éducation* (1762). In Berk, 2001.

res de uma das dicotomias mais célebres da Psicologia – a questão da experiência (empirismo) ou da natureza (inatismo)ⁱⁱⁱ como principal factor responsável pelo desenvolvimento das crianças.

Estas concepções do desenvolvimento da criança foram determinantes em todo o vasto domínio da intervenção psicológica em crianças e suas famílias. A consideração da educação como factor fundamental na determinação do percurso desenvolvimental da criança está subjacente a todos os programas de intervenção de inspiração comportamentalista. Pelo contrário, a consideração dos pais como meros suportes facilitadores do desenvolvimento natural da criança está associada às intervenções de inspiração psicodinâmica e humanista.

A investigação feita especificamente no âmbito da parentalidade a partir da década de 60, nomeadamente os trabalhos pioneiros de Diana Baumrind realizados no contexto da teoria da aprendizagem social, permitiram identificar e discutir as dimensões e os estilos educativos parentais a partir de uma base empírica mais sólida. A análise dos padrões de comunicação e das relações de autoridade no seio da família levaram à identificação de duas dimensões consensualmente aceites como determinantes do desenvolvimento harmonioso de crianças e adolescentes: a responsividade e a exigência (Baumrind, 1989). A responsividade é definida como a capacidade dos pais serem sensíveis às necessidades emocionais e de afecto dos seus filhos, assumindo uma atitude calorosa incondicional. Por outro lado, a exigência refere-se à capacidade dos pais se assumirem como protagonistas na afirmação de regras de conduta e de valores morais, controlando o seu cumprimento por parte dos filhos.

A perspectiva interaccionista do desenvolvimento assume que este é o resultado dos

padrões de interacções que a criança estabelece no contexto das relações interpessoais significativas mediadas semiótica, relacional e afectivamente. A adopção desta perspectiva no contexto da parentalidade traduziu-se na valorização da bidireccionalidade da influência na díade pais-filhos.

Grande parte dos programas de intervenção na parentalidade tem como pano de fundo estes referentes conceptuais assumindo como objectivo a substituição dos padrões de interacção negativos e disfuncionais entre pais e filhos por outros mais positivos e promotores do desenvolvimento das crianças.

Depois da breve análise histórica a que acabamos de proceder encontramos-nos mais predispostos para relativizar a queixa, tão frequentemente ouvida e debatida nos nossos dias, de que educar os filhos é mais difícil actualmente do que há uma geração atrás, de que quando éramos crianças os nossos pais não sentiram tantas dificuldades como os pais de hoje sentem, etc. De facto, houve grandes avanços na investigação e identificação dos comportamentos e ideias parentais associados a níveis superiores de desenvolvimento e adaptação nas crianças, o que contribuiu para questionar algumas das práticas educativas tradicionais caracterizadas pela ênfase no autoritarismo. É igualmente inegável o aumento no ritmo imposto ao quotidiano das famílias pelo estilo de vida actual, marcado pelas grandes distâncias entre a casa e as escolas e locais de trabalho e pelo facto de cada vez mais mães trabalharem fora de casa e assumirem uma dupla carreira. Estes aspectos, algo exteriores à família, introduziram alterações no tipo de interacção que pais e filhos mantêm nos seus tempos de convívio em comum. A abordagem ecológica ilustrou de forma clara a importância de se considerar o desenvolvimento da criança nos vários ecossistemas (micro, meso, exo, macro e crono-sistemas) em que participa (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

ⁱⁱⁱ *Nurture versus nature.*

Há porém quem considere que uma das diferenças mais marcantes nas gerações actuais se prende com o facto de os pais estarem mais conscientes do seu papel parental do que os pais da geração anterior. “Hoje ter um filho é um projecto muito consciente.” (Fischel, 1998, p.73). De facto, o avanço nas técnicas de contracepção oferece aos pais a possibilidade de conscientemente “produzirem” um filho no espaço e tempo escolhido. Isto também pode explicar a forte motivação para assumir o papel parental de uma forma mais perfeita, bem como uma maior focalização na criança enquanto centro da família. Os pais estão mais sensíveis social e emocionalmente às reacções dos seus filhos e mais atentos aos seus desejos e sentimentos; a promoção da auto-estima e do sentimento de satisfação pessoal nas crianças tornou-se um objectivo educativo prioritário. O facto de os pais disporem da possibilidade de decidir quando e como vão ter os seus filhos parece contribuir para que a educação das crianças não seja encarada como algo de natural e intrínseco à vida familiar e, pelo contrário, tenha de ser muito bem pensada e planeada. Aquilo que, sobretudo nas mulheres, era considerado instintivo, passa a ser alvo de uma aprendizagem e de um treino de competências.

Independentemente do facto de milhares de crianças continuarem a ser alvo de maus-tratos, negligência e exploração, a ideologia da Infância actualmente, mais do que em qualquer outro momento da nossa história, passa por uma família centrada na criança e, por isso, alguns autores assinalaram o século XX como tendo sido o “século da criança” (Clarke, 2004, p. 10).

Todos estes aspectos, aliados à percepção comprovada cientificamente de que os pais têm um papel central na determinação da trajectória desenvolvimental dos seus filhos (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000; Maccoby, 2000), contribuem para tornar mais evidente a necessidade de formar e informar, educar e reeducar, ou simples-

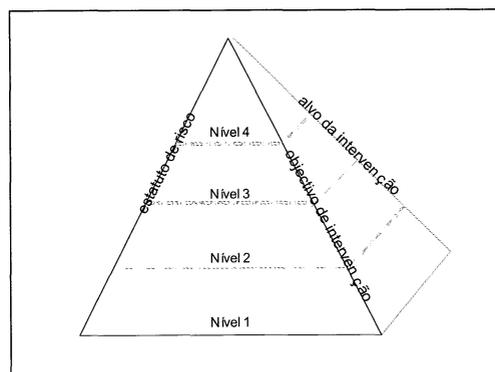
mente apoiar os pais na educação dos seus filhos. Está assim fundamentada a importância de uma área de intervenção na parentalidade.

A INTERVENÇÃO NA PARENTALIDADE

A intervenção na parentalidade, entendida genericamente como a tentativa focalizada nos pais, de alteração das suas interacções com os filhos com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança, apresenta-se sob as mais diversas modalidades, formatos e contextos (Cowan, Powell & Cowan, 1998). Treino parental, educação parental, formação de pais, intervenção parental, terapia familiar, são apenas alguns dos muitos termos utilizados, não obrigatoriamente sinónimos. Especialmente pertinente é a distinção entre uma intervenção de carácter educativo e uma intervenção de carácter terapêutico.

Confrontados com esta grande heterogeneidade, somos levados a efectuar uma tentativa de sistematização no sentido de clarificar conceptual e terminologicamente o nosso objecto de análise. Neste sentido, inspirando-nos nos trabalhos de Kroth (1989) e de Doherty (1995), apresentamos de seguida um modelo piramidal que perspectiva a intervenção parental em quatro níveis, os quais variam ao longo de três dimensões relacionadas entre si.

Figura 1 – Modelo piramidal de definição de quatro níveis de intervenção parental



A primeira destas dimensões é o estatuto de risco das crianças, apesar de o foco da intervenção incidir sempre nos pais. Do primeiro para o quarto nível, as intervenções direccionam-se sucessivamente para pais de crianças sem qualquer risco evidente, crianças de baixo risco, crianças em risco e, finalmente, crianças com problemas diagnosticados. Uma segunda dimensão prende-se com o objectivo da intervenção. À medida que subimos na pirâmide o objectivo passa de um nível informativo, para um nível formativo e, finalmente, para um nível terapêutico. Uma terceira dimensão refere-se à amplitude dos alvos da intervenção que se vai afinilando à medida que subimos na pirâmide, ou seja, é de esperar que a maior parte dos pais necessite apenas de uma informação de tipo genérico, um número menor precise de formação mais específica e, finalmente, um número consideravelmente mais baixo necessitará de uma intervenção terapêutica. Vejamos agora com mais pormenor a que se refere cada um dos níveis de intervenção na parentalidade.

Nível 1 – Neste nível enquadra-se a intervenção de carácter informativo mais genérico e cuja necessidade se pode considerar inerente à própria condição da parentalidade, independentemente das características específicas das crianças. Todos os pais tem o direito e o dever de estar informados acerca dos seus direitos e deveres como pais e acerca das regras básicas da educação de crianças. A informação veiculada através dos mass media enquadra-se neste nível, está acessível a praticamente todos os pais e tem um carácter genérico. A maior parte das reuniões de pais promovidas regularmente nas escolas tem como objectivo informar os pais e são integráveis neste primeiro nível de intervenção.

Nível 2 – A intervenção perspectivada neste nível, tem um carácter formativo e é procurada por um número razoável de pais. A motivação para procurar este tipo de serviço prende-se basicamente com dois tipos de situações. A primeira situação tem a ver com

o facto de os filhos apresentarem alguns comportamentos que poderíamos designar de baixo risco, identificados, quer pelos próprios pais, quer por outros adultos que prestam cuidados à criança. Ao longo da trajectória desenvolvimental são múltiplas as situações assinaladas, em geral com uma forte conotação desenvolvimental: dependência dos pais, afirmação de autonomia, relação com pares, adaptação a contextos extra-familiares, etc. O comportamento das crianças funciona nestes casos, como desencadeador de um processo de reflexão e procura de respostas por parte dos pais, tornando-os mais predispostos para alterar os seus padrões educativos. A segunda situação deriva do facto de alguns pais estarem à partida mais conscientes do seu papel parental, como referíamos atrás, e procurarem oportunidades para reflectir sobre ele. Assim, muitos pais querem saber mais acerca dos seus filhos, como se desenvolvem, como lidar com situações de rotina, quais os estímulos mais adequados, qual o melhor contexto extra-familiar, etc. Note-se porém, que a maior parte dos pais consegue lidar com as exigências e as ansiedades colocadas pela educação dos filhos sem necessidade de uma ajuda mais especializada.

Nível 3 – Este nível de intervenção direcciona-se para um número mais restrito de pais, precisamente aqueles que, por diversos motivos, apresentam claramente dificuldades em lidar com alguns comportamentos dos seus filhos e, como tal, constroem contextos educativos familiares que podem comprometer uma trajectória desenvolvimental adequada. A diferença em relação ao nível anterior reside no facto de as crianças apresentarem comportamentos indicadores de inadaptação. A questão da colocação de regras e limites e a questão da superprotecção das crianças são dois exemplos típicos de dimensões da interacção pais-filhos que podem constituir um alvo neste nível de intervenção. Para estes pais, trabalhar especificamente as suas estratégias de interacção com os filhos pode ser importante, a fim de promover a qualidade da relação edu-

cativa e o desenvolvimento da criança, impedindo que os comportamentos sinalizados se tornem realmente problemáticos.

Nível 4 – Este nível aplica-se a um pequeno número de casos, em que os pais procuram ajuda específica face a alguns comportamentos da criança já considerados problemáticos e que exigem a ajuda de um terapeuta. É o caso das crianças com necessidades educativas especiais, mas também o caso das crianças cujos comportamentos foram já assinalados como desadaptativos, colocando seriamente em risco a trajectória desenvolvimental da criança. São portanto indicados para intervenção terapêutica, sendo que o alvo desta podem ser apenas os pais, ou os pais e a criança, ou mesmo toda a família enquanto sistema.

Estes quatro níveis permitem enquadrar a intervenção parental em função das necessidades específicas das crianças e dos pais. A identificação do nível em que se pretende que a intervenção se realize tem implicações no tipo de estratégias a utilizar e nas exigências em termos de formação dos técnicos. Assim, no nível 4 enquadram-se as intervenções de carácter terapêutico que só devem ser levadas a cabo por profissionais (psicólogos e psiquiatras, com formação clínica especializada) devidamente treinados para este efeito, sendo que as intervenções são especificamente planeadas em função das idiosincrasias de cada caso. Da mesma maneira, as intervenções enquadradas no nível 2 e no nível 3 colocam o mesmo tipo de exigências do ponto de vista de formação profissional, já que as situações em causa podem acarretar algum risco para a trajectória desenvolvimental da criança, sendo que os profissionais, mesmo não neces-

sitando de treino clínico especializado, devem ser capazes de despistar e encaminhar possíveis candidatas a uma intervenção de nível 4. A intervenção de nível 1 é frequentemente levada a cabo por profissionais especializados em questões educativas, existindo também todo um conjunto de outros recursos habitualmente disponíveis nas comunidades, que os pais podem utilizar. É de referir a informação veiculada pelos *mass media* – revistas ou livros especialmente dedicados a estas questões, programas sobre questões de educação na rádio e na televisão, endereços de Internet – mas também as palestras e reuniões de pais nas escolas, as conversas mais ou menos informais com outros pais e mesmo a informação e as práticas educativas que vão passando de geração em geração, de avós para pais, em geral sem que haja grande consciência deste fenómeno.

FORMAÇÃO DE PAIS

Vamos de seguida debruçar-nos sobre as intervenções na parentalidade de níveis 2 e 3 na medida em que correspondem aquilo que tipicamente é abordado como Formação ou Educação de Pais^{iv}. A Formação de Pais, sendo uma das várias modalidades possíveis de intervenção na parentalidade, tem como objectivo alterar ou promover o assumir eficaz dos papéis parentais, quer enquanto parceiros de interacção, quer enquanto instrutores e conselheiros, quer ainda enquanto responsáveis pela organização do contexto de desenvolvimento dos filhos, de forma a influenciar os resultados desenvolvimentais. A Formação de Pais incorpora experiências que promovem a aquisição de conhecimentos

^{iv} Preferimos a utilização dos termos Formação de Pais e Educação de Pais a Formação Parental e Educação Parental, já que, neste último caso, a utilização do adjectivo *parental* pode induzir confusão ou erro. Educação parental pode ser entendida nalguns contextos como a educação dos filhos feita pelos seus pais (ao contrário de educação em contexto escolar por exemplo). Assim a Formação ou Educação de Pais é organizada para os pais e não realizada pelos pais. Os termos formação e educação serão usados como sinónimos.

pelos pais, bem como a construção de uma visão mais compreensiva da criança e da família (Smith, Perou & Lesesne, 2002). A Formação de Pais existe habitualmente formatada em programas organizados em sessões com objectivos e estratégias definidos. Os pais procuram este tipo de serviços quando confrontados com as dificuldades inerentes ao exercício do seu papel educativo.

Tal como referido atrás, a diferença entre estes dois níveis de intervenção prende-se com o facto de os comportamentos apresentados pela criança constituírem, em maior ou menor grau, um indicador de desadaptação; assim, as intervenções de nível 2 terão um maior pendor de promoção de interacções pais-filhos mais propiciadoras do desenvolvimento da criança, enquanto que as intervenções de nível 3 já podem ter um carácter de prevenção, ou mesmo remediação, de uma situação já identificada como colocando em risco o desenvolvimento da criança. A distinção entre programas de educação de pais de acesso universal e programas direccionados para populações em risco, introduzida por Smith et al. (2002), aponta neste mesmo sentido. Os primeiros, de acesso universal, são destinados a informar e preparar os pais para os deveres e responsabilidades da parentalidade e seriam oferecidos de forma indiscriminada a todos os pais. Os segundos, direccionados para grupos específicos de pais de crianças em risco ou pais em risco, aplicam-se, por exemplo, em situações de prevenção do abuso ou negligência, em pais de crianças com problemas de comportamento, em mães solteiras, etc.

Subjacente aos programas de Formação de Pais existem dois pressupostos que vale a pena aqui enunciar:

1. Os pais são considerados determinantes no desenvolvimento harmonioso (ou problemático) dos seus filhos, apesar de cada vez mais cedo outros educadores entrarem na vida das crianças (desde a entrada na creche). Os

pais são responsáveis pela sobrevivência, bem-estar e desenvolvimento das crianças (Bornstein, 1995), assumindo diversas funções. A primeira destas funções refere-se à prestação de cuidados básicos relacionados com a alimentação, abrigo, higiene e saúde; a segunda refere-se à organização do mundo físico da criança relativo aos espaços e aos objectos; a terceira função diz respeito à criação de oportunidades para que a criança estabeleça relações sociais adequadas e, finalmente, a quarta função relaciona-se com o uso de estratégias de estimulação da criança para que esta se envolva e compreenda o mundo que a rodeia. Investir na formação de pais no sentido de os tornar competentes na realização destas funções educativas será uma garantia de melhores resultados desenvolvimentais nas crianças. A intervenção afecta os pais nas suas acções educativas e estes afectam os seus filhos.

2. As aprendizagens realizadas pelos pais, quer ao nível dos comportamentos educativos, quer a nível das representações e das crenças educativas, no contexto do programa de formação, serão alvo de generalização para o contexto da interacção quotidiana com os filhos, de tal maneira que seja possível observar nestes uma mudança positiva. A avaliação da eficácia dos programas deve assim incidir sobre os resultados observados tanto nos pais, como nos filhos.

A heterogeneidade de programas de formação de pais deve-se também à multiplicidade dos objectivos que norteiam a sua aplicação. Estes objectivos podem ser sistematizados de acordo com quatro grandes áreas de conteúdos (Fine & Henry, 1989), variando os programas na ênfase colocada em cada uma destas áreas, podendo obviamente co-existir num mesmo programa, diferentes objectivos:

(1) Apresentação de informação acerca de marcos desenvolvimentais, práticas educativas, cuidados de saúde, etc: Em Portugal estão já bastante divulgadas as Escolas de

Pais^v, cujos objectivos se prendem com este carácter informativo.

(2) Ensino de estratégias educativas específicas, por exemplo, o elogio, a punição, o reforço, etc: Alguns autores entendem a formação de pais precisamente nesta linha. Por exemplo, nas palavras de Vila (1998), os programas de formação de pais caracterizam-se por um conjunto de actividades voluntárias de aprendizagem realizadas pelos pais, que têm como objectivo genérico aprender modelos adequados de práticas educativas e/ou modificar e melhorar as práticas já existentes, tendo em vista a promoção de comportamentos positivos e a eliminação de comportamentos considerados inadequados nos filhos. Estas intervenções têm um carácter preventivo e os programas são em geral aplicados colectivamente.

(3) Ensino de um modelo de resolução de problemas, aplicável a um largo espectro de situações problemáticas, incluindo a identificação do problema, a exploração de opções de resolução, a antecipação das consequências de cada tipo de resolução, a selecção e implementação de um plano, a avaliação da eficácia do plano depois dele implementado e o feedback por parte do formador.

(4) Promoção da reflexão e tomada de consciência das razões subjacentes aos comportamentos parentais, como por exemplo, quais os valores educativos que orientam a sua acção, quais os sentimentos envolvidos ou de que maneira a forma como se foi educado pelos seus pais tem influência na forma como se lida com os próprios filhos. Schaefer (1991), ao proceder a uma revisão da literatura sobre as características parentais associadas à com-

petência académica da criança, conclui que a Educação de Pais deve contribuir para a melhor compreensão da relação existente entre as crenças acerca das crianças e da sua educação e os resultados desenvolvimentais observados nas crianças.

Os diversos programas de formação parental podem apresentar diferentes modalidades que vamos de seguida referir mas não discutir. Assim, os programas podem ser aplicados individualmente ou em grupo; a formação e a implementação de competências podem ser trabalhadas em simultâneo ou pode ser feita primeiro a formação e só depois a implementação; os programas podem ser levados a cabo em ambientes profissionais (clínicas, escolas, universidades^{vi}) ou implicar visitas ao domicílio. Os programas podem ainda adoptar uma abordagem dedutiva (procedendo de situações mais gerais para as mais particulares) ou uma abordagem indutiva (do problema mais específico para o princípio genérico), colocar a ênfase nos conteúdos ou nos processos, sendo obrigatório neste último caso, o treino de competências e o registo do mesmo em suporte vídeo (Popkin, 1989).

Apesar de se situarem em níveis de intervenção distintos tal como foi atrás referido, de um ponto de vista conceptual os programas de Formação de Pais não se distinguem dos programas de intervenção terapêutica, sendo que as estratégias de intervenção podem também ser semelhantes (Smith et al., 2002). Sem pretensão de exaustividade, referiremos de seguida alguns dos programas mais divulgados e representativos das diferentes perspectivas conceptuais.

^v Estas Escolas são frequentemente organizadas por Associações e Federações de Pais e/ou outras entidades privadas.

^{vi} A título de exemplo cite-se a experiência recente levada a cabo na Universidade Pontifícia de Salamanca, em Espanha, onde um curso experimental de formação de pais, inserido na formação contínua de adultos, previa a intervenção simultânea com o grupo de pais e com o grupo dos respectivos filhos, com objectivo essencial de melhorar não só as práticas educativas parentais mas também os padrões de interacção estabelecidos entre pais e filhos (Garcia Arroyo, Diaz Rincón, Peral Garcia & Serdio Sánchez, 2004).

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PAIS

Os programas de intervenção na parentalidade têm subjacente uma teoria específica acerca da forma como os pais influenciam os seus filhos bem como acerca da forma como as crianças se desenvolvem e até que ponto são permeáveis à influência parental. Do mesmo modo, cada programa tem inerente uma teoria acerca dos riscos desenvolvimentais decorrentes de uma acção parental inadequada, no domínio da psicopatologia.

1. Treino parental comportamental

Surgiu na década de 50 tendo a sua origem na análise comportamental aplicada e na teoria da aprendizagem social. Tem como objectivo último a alteração de um comportamento inadequado apresentado pela criança, através da utilização de estratégias educativas parentais mais eficazes de acordo com o modelo comportamental. Ou seja, pretende-se influenciar o comportamento de uma pessoa (pai/mãe) para que ela influencie o comportamento de uma outra pessoa (filho/a), contribuindo para o fortalecimento da harmonia familiar. Assim, ensina-se sistematicamente os pais a implementar técnicas específicas para lidar com os seus filhos, tornando-os mais eficazes nas exigentes tarefas parentais (Briesmeister & Schaefer, 1998).

Bijou (1986) discrimina as quatro etapas que habitualmente são incluídas nestes programas:

- Planeamento de objectivos centrados na criança, tendo como ponto de partida o seu nível de competência
- Utilização de técnicas de ensino comportamental para ajudar a criança a atingir os objectivos
- Monitorização do processo através do registo sistemático e modificação das técnicas à luz desses registos

- Modificação das condições, quando necessário, para manter e generalizar as mudanças desejadas.

Os pais são treinados a aplicar eficazmente estratégias de contingência de resposta como elogiar e dar atenção, aplicar reforços verbais e físicos, às vezes organizados em sistemas de reforços, utilizar a técnica de *time-out*, a retirada de privilégios, ignorar os comportamentos inadequados ou aplicar a punição física (mais raramente). Estratégias de treino activo, como a modelagem, ensaio com repetição, feedback e realização de trabalhos de casa, são usadas em programas mais baseados na teoria da aprendizagem social (Briesmeister & Schaefer, 1998).

Estes programas são muito exigentes em termos de tempo e de envolvimento dos pais, requerendo uma mudança em algo que estava perfeitamente rigidificado no quotidiano das relações familiares. Além disso, o envolvimento necessário dos pais neste tipo de programas só é possível se as suas necessidades mais básicas estiverem resolvidas. De outro modo as mudanças ambicionadas não são conseguidas.

2. Terapia centrada no cliente – *Parent Effectiveness Training (PET)*

Este programa de educação de pais foi criado na década de 60 por T. Gordon (um discípulo do humanista Carl Rogers). Para Gordon (1970), a relação pai-criança é análoga à relação terapeuta-cliente. A filosofia de base desta abordagem assume que o homem possui uma natureza intrinsecamente boa e é capaz de proceder às suas próprias escolhas de forma responsável. Assim, para ajudar os filhos a desenvolver-se “naturalmente”, os pais devem criar uma atmosfera de empatia, genuinidade e aceitação positiva incondicional e assumir uma atitude de apoio (abordagem semelhante à dos terapeutas centrados no cliente). De acordo com o PET, para serem eficazes os pais devem respeitar os sentimen-

tos, ideias e valores, tanto um do outro, como dos filhos, recorrendo a estratégias de influência e persuasão em vez de usar estratégias de afirmação do poder (Smith, et al., 2002).

Com este tipo de programas pretende-se ensinar aos pais competências de: (1) comunicação que incluam ouvir activamente a criança de forma a perceber o que ela sente, (2) expressão dos seus próprios sentimentos de forma aberta e honesta e (3) resolução de conflitos no relacionamento com os filhos. O objectivo fundamental é a promoção do desenvolvimento global da criança e, em particular, da sua auto-estima.

3. Abordagem adleriana – *Systematic Training for Effective Parenting (STEP)*

A abordagem terapêutica proposta por Adler assume por um lado que o homem é um ser social com necessidades de integração e de reconhecimento social e, por outro, que a nossa sociedade se apoia na lei da equidade, segundo a qual cada indivíduo deve ser reconhecido como igual aos outros. Coerente com esta abordagem surge na década de 70 o STEP, criado sob a autoria de Dynkmeyer e McKay (1976).

O processo de socialização que ocorre no seio da família deve promover a cooperação, as relações positivas e a auto-confiança e independência nas crianças. A demonstração de respeito dos pais pela criança, a consagração à criança de tempo dispendido de forma gratificante, o encorajamento através do reconhecimento dos seus pontos fortes e a comunicação aberta de afecto são alguns dos aspectos que os pais devem cumprir na construção de uma relação positiva com os filhos (Smith et al., 2002).

Os comportamentos inadequados são vistos como instrumentais, na medida em que a criança tem sempre como motivo a obtenção de atenção, poder ou vingança. O objectivo da parentalidade é ajudar a criança a usar meios

construtivos para obter o seu próprio sentido e estatuto.

O modelo adleriano de formação pretende ensinar os pais a:

- perceber quais os objectivos da criança, em especial quando apresenta comportamentos inadequados
- ajudar as crianças a perceber as consequências naturais e lógicas das suas acções
- evitar lutas de poder com a criança
- aceitar a igualdade entre pais e filhos, permitindo a estes a tomada de decisão e a assumpção de responsabilidades.

O objectivo principal é ajudar os pais a construir uma relação mais eficaz com os seus filhos.

4. Parentalidade activa – *Active parenting*

Este programa, desenvolvido por Popkin (1989) baseia-se em três pressupostos: (1) a maior parte dos pais está muito envolvida na educação dos filhos e quer educar bem, (2) a maior parte dos pais não dispõe de informações, competências e apoio suficientes, (3) esta lacuna pode ter efeitos desastrosos na nossa sociedade em que as crianças rejeitam os métodos educativos tradicionais. Este programa pretende ensinar competências de comunicação e gestão disciplinar, muitas das quais são comuns a outros programas. Os pais aprendem a promover o sentido de responsabilidade da criança e a estabelecer limites à sua liberdade, criando assim as condições óptimas para o seu desenvolvimento. Os pais funcionam como líderes cuja função é estimular a cooperação entre os membros da família e a aprendizagem por parte das crianças.

Como particularidade técnica, este programa recorre à utilização de vídeos para aprendizagem de competências (modela-

gem) e monitorização dos progressos (Smith et al., 2002).

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PAIS

De uma forma geral os programas são avaliados pelos participantes como sendo muito atractivos e indo de encontro a muitas das suas necessidades. A utilização do nível de satisfação parental como único critério de avaliação seria porém redutor e só através do recurso a estudos de avaliação dos resultados será possível demonstrar a existência de benefícios para os pais e para os filhos. Avaliar a eficácia de programas de intervenção levanta um conjunto de dificuldades que não estão necessariamente relacionadas com questões de rigor científico, mas sim com a natureza do objecto a ser avaliado. Avaliar programas de formação de pais é complicado, quer do ponto de vista metodológico, quer do ponto de vista teórico (Smith et al., 2002).

Algumas revisões da literatura concluem pela eficácia na prevenção de problemas posteriores, enquanto que outras revisões questionam a eficácia das intervenções devido a problemas metodológicos os quais limitam a retirada de conclusões. As opiniões relativas à eficácia parecem assim “variarem entre o optimismo e o desespero” (Hart, Newell, & Olsen, 2003, p. 777).

O planeamento da investigação e avaliação dos resultados são os aspectos mais criticados na avaliação dos programas de formação de pais. Do ponto de vista do planeamento, algumas das dificuldades levantadas à avaliação da eficácia (Kroth, 1989, p. 243) prendem-se com aspectos difíceis de controlar numa investigação, dos quais salientaremos quatro. O primeiro prende-se com a impossibilidade de replicação de um programa: frequentemente o formador é diferente e os clientes são diferentes (os pais nunca são um grupo homogéneo). Isto torna impossível

deduzir se a eficácia observada com um grupo, mas não com outro, se deve às características do programa ou às características específicas de cada grupo de pais. Um segundo aspecto prende-se com as características do grupo controlo, o qual normalmente é formado a partir das listas de espera. O terceiro aspecto diz respeito às desistências que ocorrem a meio do programa; de facto os pais que levam o programa até ao fim e em relação aos quais é avaliada a eficácia, são provavelmente aqueles que à partida já parecem estar mais motivados para introduzir algumas alterações na sua vida e nas interacções com os filhos. Finalmente, nem sempre os estudos recorrem à utilização de observadores independentes na avaliação da eficácia, o que limita obrigatoriamente a validade dos resultados.

Do ponto de vista da avaliação dos resultados, uma das questões que habitualmente se levanta prende-se com a selecção das medidas. Estas variam consoante o referencial teórico-conceptual e os objectivos dos programas: podem ser medidas relativas ao comportamento ou à realização das crianças, aos comportamentos interactivos parentais, às cognições parentais (atitudes, valores, conhecimentos) ou à avaliação da qualidade do contexto familiar (com recurso a escalas como a HOME de Caldwell e Bradley (1984), por exemplo). No que diz respeito às variáveis parentais, os autores apresentam uma maior tendência para recorrer à avaliação dos estados internos parentais (por exemplo, as atitudes ou as ideias) do que à avaliação dos comportamentos. Compreende-se que a avaliação das cognições parentais seja mais facilmente realizada, já que em geral é praticada através da administração de questionários. Pelo contrário, a avaliação dos comportamentos interactivos parentais implica, se não a observação directa dos mesmos (quer em contexto natural, quer em contexto laboratorial), pelo menos, uma entrevista aprofundada de carácter clínico. Porém, devemos ter presente que a investigação sobre as relações entre cognição e acção ainda não é suficientemente conclusi-

va no sentido de nos permitir afirmar que uma mudança na forma de pensar implica obrigatoriamente uma mudança na forma de agir.

Apesar de ainda serem poucos os estudos cujo objectivo é mostrar que, para além da mudança nas variáveis parentais, também existe uma relação causal entre estas mudanças e os resultados observados nas crianças, os dados apoiam esta relação (Smith et al., 2002). Porém, quando se utilizam avaliações da realização das crianças não se pode esquecer que estes resultados estão dependentes de um conjunto complexo de factores que incluem, por exemplo, as mudanças desenvolvimentais ou a frequência de contextos educativos extra-familiares, para além da própria intervenção parental. Como facilmente se percebe, controlar as variáveis inerentes ao desenvolvimento da criança e aos seus contextos de vida quotidianos é praticamente impossível, o que torna a avaliação da eficácia dos programas de intervenção uma tarefa extremamente difícil, mesmo quando se utiliza um grupo experimental e um grupo controlo. Assim, a relação entre mudança parental e resultados observados nas crianças tem sido mais inferida do que comprovada (Smith et al., 2002).

Existe uma forte tendência para avaliar os resultados de um ponto de vista quantitativo. Porém, se quisermos perceber os processos que conduzem à eficácia ou não eficácia dos programas de intervenção, deveremos introduzir avaliações de carácter qualitativo, para além das medidas quantitativas. Entre esses processos encontram-se, por exemplo, a adequação da formação dos formadores e o envolvimento sessão a sessão dos formandos (Smith et al., 2002).

A falta de estudos de seguimento longitudinal realizados em diversos contextos e a longo-prazo é outro aspecto frequentemente assinalado (Hart, et al., 2003). São extremamente necessários os estudos de *follow-up* para avaliar os pontos fortes e os défices nos resultados, o impacto do programa e a manu-

tenção dos efeitos a longo-prazo tanto nos pais como nos filhos (Briesmeister & Schaefer, 1998).

CONCLUSÃO

Na presente revisão de literatura centrada na intervenção parental foi nosso objectivo proceder a alguma sistematização de um corpo de conhecimentos que, sendo recente, nos aparecia como disperso e algo fragmentado. Assim, seguindo as propostas de Kroth (1989) e Doherty (1995) foi apresentado um modelo piramidal em que o estatuto de risco da criança, o objecto e o tipo de alvo da intervenção parental se conjugam para definir os níveis a que opera a intervenção levada a cabo, no sentido de promover uma maior qualidade nos padrões de interacção entre pais e filhos, com repercussão evidente no processo de desenvolvimento infantil.

Sendo inegável que os pais procuram com frequência ajuda e apoio para a concretização deste desafio que consiste em educar um filho – talvez a única função para a qual não é proposta uma formação inicial prévia ao desempenho! – a necessidade de clarificação de conceitos neste âmbito impõe-se aos profissionais que trabalham com as famílias, tanto mais que na prática os limites entre os níveis de intervenção se esbatem no cruzamento das necessidades e desejos dos pais com as soluções que lhes são propostas.

A identificação da tripla orientação do papel parental – parceiros regulares de interacção, organizadores do contexto e das experiências, instrutores e conselheiros (Parke & Buriel, 1998) – permite situar as carências formativas dos pais para afrontar a tarefa de educar os seus filhos com critérios coerentes e eficazes.

A actualização de conteúdos, estrutura e forma da intervenção na parentalidade deve ser consistente com os avanços da investi-

gação em domínios limítrofes como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia da parentalidade, a psicopatologia do desenvolvimento, a intervenção psicológica de crianças e a terapia familiar. É importante considerar as influências bidireccionais na definição das trajetórias de risco bem como a importância de considerar o temperamento da criança na definição dos programas de intervenção adequados às necessidades dos pais.

As abordagens sistémicas têm realçado a interdependência dos diversos sistemas que constituem a família. A eficácia da intervenção no subsistema parental estará relacionada com a tomada em consideração de outros subsistemas familiares com os quais este interage. Para que os pais estejam disponíveis para reflectir, e eventualmente alterar, a sua acção, é necessário que os outros sistemas em que os pais estão integrados funcionem adequadamente e sejam facilitadores dessa mudança.

Podemos com optimismo reconhecer que estão criadas as condições para responder às necessidades formativas dos pais. As respostas começam a surgir na prática de forma consistente e a implementação de investigação centrada nesta prática começa a ser exigida de modo a promover uma melhoria da qualidade dos serviços propostos.

Em Portugal, a formação de pais tem-se concretizado em experiências múltiplas centradas na resposta a necessidades pontuais e localizadas. A passagem a um estatuto de maior rigor conceptual e exigência metodológica impõe-se como uma necessidade na afirmação da Formação de Pais como área de intervenção psicológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.) *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Berk, L. (2001). *Awakening children's minds. How parents and teachers can make a difference*. Oxford: Oxford University Press.
- Bijou, S. W. (1986). Parent Training: actualizing the critical conditions of early childhood development. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds), *Parent training* (pp. 15-26). New York: The Guilford Press.
- Bornstein, M. H. (1995). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1, Children and Parenting*, (pp. 3-39). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Borstelmann, L. J. (1983). Children before psychology: ideas about children from antiquity to the late 1800s. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory, and methods* (4th ed., 1-40). New York: John Wiley & Sons.
- Briesmeister, J. M., & Schaefer, C. E. (1998). Introduction. In J. M. Briesmeister & C. E. Schaefer (Eds), *Handbook of parent training. Parents as co-therapists for children's behaviour problems* (pp. 1-26). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. (1984). *Home Observation for the Measurement of the Environment*. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.
- Clarke, J. (2004). Histories of childhood. In D. Wyse (Ed.), *Childhood studies. An*

- introduction* (pp. 3-12). Malden: Blackwell Publishing.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for *nature* and *nurture*. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Cowan, P. A., Powell, D., & Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: a family systems perspective. In W. Damon (Series Ed.) & I. Sigel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 3-72). New York: Wiley.
- Dynkmeyer, D., & McKay, G. D. (1976). *Systematic Training for Effective Parenting (STEP)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Doherty, W. J. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: the levels of family involvement model. *Family Relations*, 44, 353-358.
- Fine, M. J., & Henry, S. A. (1989). Professional issues in parent education. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education. Contemporary perspectives* (pp. 3-20). London. Academic Press, Inc.
- Fishel, E. (1998). *Relações entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Presença.
- García Arroyo, M. J., Díaz Rincón, B., Peral García, M. E. & Serdio Sánchez, C. (2004). La educación de adultos en el marco universitario: Los planes de formación de Padres. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11, 1138-1663.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training*. New York: Wyden.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene, & B. R. Burleson (Eds), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753-797). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kroth, R. (1989). School-based parent involvement programs. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education. Contemporary perspectives* (pp. 119-144). London. Academic Press, Inc.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of psychologists*, 51, 1-27.
- Palacios, J. (1999). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1, Psicología evolutiva* (pp. 23-78). Madrid: Alianza Editorial.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., 463-552). New York: Wiley.
- Polster, R. A., & Dangel, R. F. (1986). Behavioral parent training. Where it came and where it's at. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds), *Parent training* (pp. 1-12). New York: The Guilford Press.
- Popkin, M. H. (1989). Active parenting: a video-based program. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education. Contemporary perspectives* (pp. 77-98). London. Academic Press, Inc.

Schaefer, E. S. (1991). Goals for parent and future-parent education: research on parental beliefs and behavior. *The Elementary School Journal*, 91, 239-247.

Smith, C., Perou, R., & Lesesne, C. (2002). Parent education. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting*

(pp. 389-410). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 501-519). Madrid: Alianza Editorial.