

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Calado, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, orientadora desta dissertação, que com o seu profissionalismo e conhecimento me apoiou durante a realização deste trabalho.

À escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, na pessoa da sua directora, Dra. Eduarda Carvalho, pela compreensão e carinho demonstrados, pelo apoio constante e confiança que sempre me transmitiu, proporcionando o contexto e os recursos necessários à realização deste estudo.

A todos os colegas e à Psicóloga Paula Cabral, que colaboraram comigo ao longo deste percurso.

Ao M. e à sua família pela disponibilidade manifestada ao longo das sessões do Programa de Educação Parental e, sobretudo, pelo reconhecimento da necessidade de serem melhores, como pais e como pessoas.

A todos aqueles (profissionais e famílias) com quem, ao longo do meu percurso pessoal e profissional, aprendi a importância da colaboração entre pais e profissionais

Aos meus filhos e à minha família que sempre me apoiaram e incentivaram, mesmo nos momentos mais difíceis, e por toda a compreensão, ajuda e carinho que sempre demonstraram.

Resumo

À forma como se processa o desenvolvimento humano subjazem as características do indivíduo e do meio, mas também a contínua interacção entre ambos ao longo do tempo, sendo as transacções entre o indivíduo e os contextos de vida, nomeadamente a família, que dirigem ou redireccionam o curso do desenvolvimento.

Relativamente à deficiência, temos vindo a assistir a uma mudança na focalização quase exclusiva no indivíduo para uma crescente valorização das interacções que este estabelece com os contextos, desde os ambientes próximos até outros mais abrangentes, pelo que o conceito de deficiência intelectual resulta deste jogo de influências entre a individualidade do sujeito, os factores sociais e os ambientes que o rodeiam.

Assim, qualquer que seja a intervenção efectuada, o sucesso será limitado se as mudanças operadas se centrarem exclusivamente no sujeito. Serão igualmente necessárias mudanças no ambiente familiar e social, em que a finalidade não é apenas a minimização dos factores de risco, mas também a maximização dos factores de oportunidade, com vista a potenciar os resultados do desenvolvimento.

Neste enquadramento, o presente estudo analisou em que medida a aplicação de um programa de educação parental tem influência no auto conceito de um adolescente com deficiência intelectual. A forma como os estilos e as práticas educativas parentais são percebidos pelos jovens, sobretudo quando estes apresentam deficiência intelectual, e qual o impacto no seu auto-conceito, são os pontos fulcrais deste estudo, que assentou na elaboração e implementação de um programa de educação parental, baseado nas necessidades identificadas pela família e pelo jovem. Os sujeitos deste estudo foram um jovem com deficiência intelectual, a frequentar o 8º ano de escolaridade, e respectivos pais.

Utilizaram-se duas escalas de avaliação: a escala de avaliação do auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS), adaptada à população portuguesa por Veiga (2006) e a Escala de Qualidade na Interação Familiar - versão do jovem (EQIF), que nos permitiram recolher informação na fase anterior e posterior à intervenção. Foi ainda utilizada uma entrevista semi-estruturada aos pais, a fim de

recolher dados que possibilitaram a caracterização da família e informação sobre as práticas parentais mais usadas.

A implementação do Programa de Educação Parental foi efectuada em 10 sessões semanais e incluiu uma sessão de *follow up* três meses depois, com o propósito de verificar os efeitos duradouros da intervenção e avaliar os contributos do programa para os participantes no estudo.

Palavras-chave

Desenvolvimento; Educação parental; Auto-conceito.

Abstract

In the way it handles human development underlie the characteristics of the individual and the environment, but also the continuous interaction between the two over time, and transactions between the individual and the contexts of life, including family, directing or redirecting course of development.

For disability, we have been witnessing a shift in focus almost exclusively on the individual to a growing appreciation of the interactions that it establishes with the contexts, ranging from the next ones to the more comprehensive, so the concept of intellectual disability resulting from this game influences between the individuality of the subject, social factors and environments that surround it.

Thus, whatever the operative treatment, success is limited if the changes occurred only focusing on the subject. Will also require changes in family and social environment in which the goal is not only the minimization of risk factors, but also to maximize the factors of opportunity for enhancing development outcomes.

In this framework, this study examined the extent to which implementation of a program of parental education has an influence on the self concept of an adolescent with intellectual disabilities. The way the styles and parenting practices are perceived by young people, especially when they have intellectual disabilities and the impact on their self-concept, are the main points of this study, which was based on developing and implementing an education program parent, based on needs identified by family and

youth. The study subjects were a young person with intellectual disabilities, to attend the 8th grade and their parents.

We used two rating scales: a scale for assessing self-concept Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS), adapted to the Portuguese population by Veiga (2006) and the Scale of Quality in Family Interaction - version of the young (EQIF), which allowed us to collect information on stage before and after the intervention. It was also used a semi-structured interview to parents in order to collect data that allowed the characterization of the family and information on parenting practices most commonly used.

Implementation of Parental Education Program was conducted in 10 weekly sessions and included a follow up session three months later, with the purpose of verifying the lasting effects of the intervention and assesses the contributions of the program for participants in the study.

Keywords: Development; Parental Education; Self concept.

ÍNDICE

Introdução	1
I. Enquadramento teórico	3
1. O desenvolvimento humano	4
1.1. Modelos explicativos do desenvolvimento humano	4
1.2. Modelos contextuais do Risco	5
1.3. Risco, vulnerabilidade e protecção	6
1.4. Tipologia do Risco	10
1.5. Papel da família na promoção do desenvolvimento	13
2. Educação Parental	15
2.1. Definição do conceito	15
2.2. Evolução e fundamentação da Educação Parental	17
3. Auto – conceito	20
3.1. Definição e influência no desempenho do indivíduo	20
3.2. Influência das dinâmicas relacionais e familiares	22
3.3. Influência do desenvolvimento cognitivo	25
II. Procedimentos empíricos e intervenção	26
1. Planificação e organização do estudo empírico	27
1.1. Apresentação do problema e hipótese	28
1.2. Plano de Estudo	29
1.3. Sujeito	30
1.4. Instrumentos	31
1.5. Procedimento	34
1.6. Caracterização do sujeito	36
1.6.1. Caracterização do aluno	36
1.6.2. Caracterização dos pais	40
2. Construção e aplicação do Programa de Educação Parental	44
2.1. Objectivos gerais do programa	45
2.2. Estrutura geral do programa: características temáticas das sessões	45
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados	50
3.1. Auto-conceito	51
3.2. Qualidade da interacção familiar	52

3.3.	Intervenção – Sessões de Educação Parental.....	57
3.4.	Apreciações relativamente ao desempenho do M.....	60
4.	Considerações finais	63
5.	Bibliografia	66
Anexos		73

Índice de quadros

Quadro 1. Factores da escala PHCSCS.....	32
Quadro 2. Número de irmãos; situação escolar e profissional.....	36
Quadro 3. Serviços e respostas educativas facultados nos diferentes níveis de ensino.....	40
Quadro 4. Situação escolar e profissional.....	41
Quadro 5. Práticas educativas usadas pelos pais.....	41
Quadro 6. Expectativas dos pais relativamente ao M.....	42
Quadro 7. Percepção dos pais relativamente à família.....	43
Quadro 8. Pontuação obtida na área Envolvimento.....	52
Quadro 9. Pontuação obtida na área Regras e Monitoria.....	53
Quadro 10. Pontuação obtida na área: Comunicação Positiva.....	53
Quadro 11. Pontuação obtida na área: Comunicação Negativa.....	53
Quadro 12. Pontuação obtida na área: Punição Corporal.....	54
Quadro 13. Pontuação obtida na área: Clima Conjugal Positivo.....	54
Quadro14. Pontuação obtida na área: Clima Conjugal Negativo.....	55
Quadro15. Pontuação obtida na área: Modelo Parental.....	55
Quadro16. Pontuação obtida na área: Sentimento dos Filhos.....	56
Quadro 17. Total positivo (TP) por progenitor.....	56
Quadro 18. Total negativo (TN) por progenitor.....	56
Quadro 19. Avaliação do M. no final do ano lectivo de 2009/10 e primeiro período de 2010/11.....	60

Índice de gráficos

Gráfico 1. Pré-teste: Pontuação obtida por factores de auto-conceito.....	51
Gráfico 2. Pós-teste: Pontuação obtida por factores de auto-conceito.....	51
Gráfico 3. Pontuação obtida na área Envolvimento.....	52
Gráfico 4. Pontuação obtida na área Regras e Monitoria.....	53
Gráfico 5. Pontuação obtida na área: Comunicação Positiva.....	53
Gráfico 6. Pontuação obtida na área: Comunicação Negativa.....	53
Gráfico 7. Pontuação obtida na área: Punição Corporal.....	54
Gráfico 8. Pontuação obtida na área: Clima Conjugal Positivo.....	54
Gráfico 9. Pontuação obtida na área: Clima Conjugal Negativo.....	55
Gráfico 10. Pontuação obtida na área: Modelo Parental.....	55
Gráfico 11. Pontuação obtida na área: Sentimento dos Filhos.....	56
Gráfico 12. Total positivo (TP) por progenitor.....	56
Gráfico 13. Total negativo (TN) por progenitor.....	56
Gráfico 14. Total positivo (TP) global.....	57
Gráfico 15. Total negativo (TP) global.....	57

Introdução

Ao longo de um percurso profissional em que, desde cedo, a Educação Especial redireccionou motivações e interesses, o contacto estreito no trabalho com famílias e crianças com problemas de desenvolvimento, a reflexividade, a partilha de conhecimentos e preocupações, serviram de motivação para uma análise mais aprofundada sobre o papel da família no desenvolvimento e na formação do auto-conceito em indivíduos com deficiência intelectual.

Assim, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, procurou-se, através da implementação de um programa de educação parental, perceber os seus efeitos sobre as dinâmicas familiares e no auto-conceito de um adolescente com deficiência intelectual.

Na tentativa de compreender os princípios subjacentes ao desenvolvimento humano e importância do auto-conceito, bem como os pressupostos de uma intervenção na família, analisaram-se previamente os referenciais teóricos que melhor ajudassem a compreender e contextualizar estas problemáticas. Assim, definiram-se três capítulos no âmbito do enquadramento teórico.

O primeiro dedica-se às questões explicativas do desenvolvimento humano, dando especial atenção aos modelos contextuais do risco e sua tipologia. Posteriormente, mas ainda no mesmo capítulo, analisa-se o impacto do risco, da vulnerabilidade e protecção como variáveis das quais depende o desenvolvimento humano, para, finalmente, se perceber a importância da família no curso do desenvolvimento de um indivíduo.

O segundo capítulo desenvolve o conceito de Educação Parental de acordo com a sua definição, origens e evolução, procurando ainda fundamentar a importância da intervenção neste domínio.

No terceiro capítulo, procuramos definir o auto-conceito, assim como compreender a influência que as dinâmicas familiares, relacionais e o desenvolvimento cognitivo exercem sobre a sua construção.

Na segunda parte deste trabalho, centrada na componente empírica da investigação e na intervenção a ela associada, definiram-se quatro capítulos.

O primeiro capítulo, dedicado à planificação e organização do estudo, pretende explicitar os objectivos, instrumentos, caracterização do sujeito e procedimentos.

O segundo capítulo incide sobre a construção do programa de educação parental, nomeadamente sobre os objectivos que presidiram à sua elaboração, para, posteriormente, descrever as características temáticas das sessões que o compõem.

O terceiro capítulo incide sobre a apresentação e discussão dos resultados obtidos e o último dedica-se à apresentação das conclusões.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O desenvolvimento humano

1.1. Modelos explicativos do desenvolvimento humano

“O momento do nascimento de uma criança é a última pincelada de um quadro, dando-o por terminado, ou é o momento em que a obra é iniciada?” (Lopes, 1996, p. 7)

Esta questão de Lopes remete-nos para uma discussão que, ao longo do tempo, tem sido objecto de várias investigações, sendo que as teorizações em torno delas colocam a sua tónica numa ou noutra das concepções inerentes à expressão.

Embora actualmente se reconheça a importância fundamental dos factores genéticos e ambientais no desenvolvimento do ser humano, eles não podem ser considerados isoladamente, mas sim tidos como co-responsáveis num processo que se inicia no momento da concepção e se prolonga durante toda a vida do ser humano.

De acordo com esta abordagem, o desenvolvimento é o resultado de determinantes endógenas e exógenas que, actuando em simultâneo, são responsáveis pelo desenvolvimento.

Soares (2000) refere que são estes factores, internos e externos ao organismo, que ao interagirem, determinam os resultados desenvolvimentais, sendo as transacções entre o indivíduo e os contextos de vida, aquilo que dirige ou redirecciona o curso do desenvolvimento.

Portugal (1992) considera que a ecologia do desenvolvimento humano engloba o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre um indivíduo em desenvolvimento e as propriedades dos ambientes, sempre em transformação, com os quais a pessoa interage, e dos próprios contextos entre si.

Tendo como referência Dunst (1995), Pereira (2002) refere que os modelos ecológicos se baseiam no pressuposto de que o desenvolvimento depende de vários factores, pelo que aponta a necessidade de diversificar as estratégias de intervenção, em que a finalidade não é apenas a minimização dos factores de risco, mas também a maximização dos factores de oportunidade, com vista à potencialização dos resultados do desenvolvimento.

Bronfenbrenner, ao transferir a perspectiva ecológica para o âmbito do desenvolvimento humano, considera que este tem a ver, directa ou indirectamente, com o contexto em que

ocorre, contexto esse que inclui o indivíduo, os sistemas contextuais dinâmicos e em constante transformação, desde o microsistema ao macrosistema, referindo que o desenvolvimento é influenciado pela interação mútua e progressiva entre o meio e o indivíduo, processo esse que determina a qualidade das interações.

Sameroff e Chandler acrescentam uma concepção dinâmica ao desenvolvimento, baseada no modelo transaccional, em que ambos os parceiros (indivíduo e meio) têm um papel activo na interação, influenciando-se mutuamente. Esta perspectiva surge, de acordo com Pereira (2002), como hipótese explicativa sobre o papel dos factores de risco nos desvios de desenvolvimento.

De acordo com este modelo, o curso do desenvolvimento depende não só das características individuais e do meio, mas da contínua interação de ambos ao longo do tempo. Assim, o desenvolvimento é considerado como o produto das interações entre o indivíduo e as experiências proporcionadas pela família e pelo contexto social.

1.2. Modelos contextuais do Risco

Na literatura sobre risco e psicopatologia, deparamo-nos com frequência com uma versão linear e determinista da relação entre os processos desenvolvimentais e os resultados inadaptados ou adversos do desenvolvimento. O risco era tradicionalmente entendido em termos estáticos, como um factor que predisponha a um resultado negativo, pelo que a simples presença de um factor de risco era suficiente para se prever consequências indesejáveis.

Contrariamente a esta visão, os modelos contextuais do risco, segundo Hoppe (2006), procuram compreender o risco enquanto processo e encaram a importância das relações entre as transições normativas e não normativas do ciclo de vida, bem como dos acontecimentos em vários contextos sociais. Já não se trata de compreender isoladamente os factores de risco e os seus efeitos individuais, mas de atender à sua cumulatividade.

As teorias ecológicas, de entre as quais se salienta a defendida por Gabarino (1993), fornecem-nos os instrumentos conceptuais para reequacionar a noção de risco à luz destes novos entendimentos. Gabarino subscreve uma perspectiva ecológica do risco

desenvolvimental baseada na análise contextualizada do desenvolvimento humano e que envolve o estudo das relações entre os indivíduos e os ambientes com os quais estes interagem, não esquecendo, contudo, que a componente biológica, ou seja, as características e componentes que a criança traz no momento do nascimento, são também uma variável importante a equacionar neste jogo de relações.

Gabarino (1993) circunscreve os riscos e as oportunidades para o desenvolvimento em quatro níveis de influência, coincidentes com os concebidos por Bronfenbrenner: microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema. Segundo Pereira (2002), o jogo de influências entre a individualidade do sujeito, os factores sociais e os ambientes, definem o âmbito das questões que são colocados na análise das perspectivas ecológicas.

O risco passa então a ser encarado como uma variável directamente relacionada com o resultado provocado, situação que leva a questionar o motivo da mesma variável provocar resultados negativos num indivíduo e noutro não, ou da mesma variável provocar resultados diferentes numa mesma pessoa em momentos diferentes da sua trajectória desenvolvimental.

De acordo com esta perspectiva, qualquer que seja a intervenção efectuada, não terá sucesso se as mudanças operadas se focarem exclusivamente no sujeito; serão igualmente necessárias mudanças no ambiente familiar e social, subjacentes a uma visão mais complexa do desenvolvimento humano.

1.3. Risco, Vulnerabilidade e Protecção

O conceito de risco encontra-se inicialmente relacionado com a epidemiologia, cujo foco consistia em estudar padrões de doença em certas populações, bem como determinar os factores que influenciavam esses padrões (Mastern e Garmezy, 1985, referido por Cecconello, 2003). Segundo os mesmos autores, a presença de factores de risco presume a existência de uma probabilidade estatística numa população para o desenvolvimento de alguma desordem. Desta forma, podemos afirmar que o risco tem um potencial para predispor pessoas e populações a resultados negativos específicos. Contudo, só poderemos afirmar que um factor de risco teve efeito sobre uma pessoa, quando esse mesmo factor teve ou não efeito sobre ela.

A convicção de que a ocorrência de factores negativos diversos, em diferentes momentos da vida do indivíduo (gestação, nascimento e crescimento) poderão criar condições comprometedoras do seu desenvolvimento, levou a UNESCO, na Declaração de Salamanca (1994) a definir o conceito de alto risco como *“a presença de características ou condições da própria criança ou do meio no qual cresce e se desenvolve, as quais implicam uma alta possibilidade de produzir efeitos negativos sobre o seu processo de crescimento e desenvolvimento, até ao ponto de determinar um atraso de maior ou menor amplitude”*.

O risco é uma condição que está associada à probabilidade de ocorrência de um factor negativo, situação que implica, não necessariamente uma manifestação desajustada do desenvolvimento ou uma perturbação comportamental, mas uma predisposição e grande probabilidade dessas alterações virem a ocorrer. (Dunst, 2003). Esta distinção entre a condição do risco (factor) e a sua consequência no desenvolvimento, tem repercussões, segundo Dunst, na forma de avaliação e intervenção. O autor entende que a intervenção não deve estar condicionada pelo facto do indivíduo não manifestar aspectos negativos no desenvolvimento, embora estejam presentes factores de risco. Sempre que isto acontece devemos olhar para os factores de risco presentes e tentar determinar a sua interferência com factores de oportunidade que poderão anular ou promover o comportamento e desenvolvimento ajustados.

Poulsen (1995) salienta a relevância dos factores de risco biológicos, ambientais e psicossociais no desenvolvimento, referindo o efeito cumulativo dos mesmos, ou seja, no caso de um indivíduo vivenciar apenas um factor de risco, a probabilidade de apresentar uma perturbação é baixa. Contudo, se a presença dos factores de risco for cumulativa, ou seja, se somar dois ou mais factores, o risco de apresentar alguma alteração desenvolvimental ou comportamental aumenta significativamente. Dunst (2003) reforça este efeito cumulativo do risco, considerando que qualquer combinação de três ou mais factores coloca substancialmente o indivíduo em risco.

A autora considera que as condições biológicas podem ser consideradas de risco, quando estas têm uma grande probabilidade de um impacto negativo no desenvolvimento. Estas condições poderão implicar a existência de determinadas características pessoais, pelo que é fundamental considerar uma intervenção que ajude o indivíduo a compensar ou lidar com as suas vulnerabilidades.

Poulsen (1995) considera ainda a existência de factores de risco ambiental que influenciam quer o indivíduo, quer a qualidade da interacção, ou ainda os cuidados prestados pelos progenitores. Assim, os factores de risco ambientais referem-se a aspectos sócio-económicos, culturais e comunitários que têm um impacto sobre a família e consequentemente, na sua capacidade para assegurar bem-estar, segurança e um ambiente favorável ao desenvolvimento.

Finalmente aponta ainda factores de risco psicossocial, destacando-se a monoparentalidade, a maternidade na adolescência, o isolamento social, a doença mental, limitações intelectuais, historial de negligência, etc.

Apesar da presença de factores de risco, convém salientar que, para que o impacto negativo no desenvolvimento se concretize, é necessária uma predisposição individual para o desenvolvimento de alguma doença, ou seja, para que o risco tenha efeito, a pessoa tem de mostrar alguma fragilidade perante ele, isto é, apresentar vulnerabilidade.

Vulnerabilidade refere-se a uma predisposição individual para apresentar resultados negativos no desenvolvimento (Mastern e Garmezy, 1985, referido por Cecconello, 2003). A vulnerabilidade aumenta a probabilidade de ocorrência de um resultado negativo na presença de um factor de risco, operando apenas na sua presença.

Um indivíduo pode ser vulnerável por diversas razões que, segundo Thomas (1992), se prendem com os padrões interactivos entre a criança/adolescente e os prestadores de cuidados (Cecconello, 2003). Para Mastern e Garmezy(1985) referido pelo mesmo autor, há que considerar, por um lado as características inatas ou adquiridas durante a gestação e primeira infância, também designado por vulnerabilidade primária e, por outro, as características desenvolvidas a partir das interacções posteriores da criança com o ambiente, a chamada vulnerabilidade secundária.

A vulnerabilidade está relacionada com características pessoais inatas ou adquiridas, em que somente na interacção com as situações de vida se pode observar a influência dos factores de risco e as manifestações da vulnerabilidade (Cown e cols, 1996, referido por Cecconello, 2003). Como característica individual que é, não é uma componente estática, mas sim um processo desenvolvimental.

Sem a presença do risco, a vulnerabilidade não se manifesta. Um indivíduo pode ter uma predisposição para o desenvolvimento de uma patologia e esta nunca se manifestar a não ser que seja desencadeada por uma situação stressante ou de risco.

Embora estes dois conceitos possuam semelhanças, é importante reconhecer que, enquanto o risco está associado a uma probabilidade estatística presente num grupo ou numa população, a vulnerabilidade está relacionada com uma predisposição face a um acontecimento ou situação negativa.

Várias pesquisas demonstraram que, muito embora sujeitas à influência do risco, algumas pessoas parecem superar os desafios por ele impostos, superando as adversidades.

Rutter (1993) referido por Ceconello (2003), salienta a importância de aspectos que reforçam a capacidade individual para lidar com as adversidades. Estes aspectos denominados factores de protecção, incluem características individuais e ambientais que diminuem a probabilidade de um resultado negativo ocorrer na presença de factores de risco, reduzindo a sua severidade e incidência. Garmezy e Mastern (1994) referidos por Ceconello (2003), identificam três grupos de factores de protecção: 1- Características individuais, como o auto conceito, a auto estima, inteligência, capacidade de resolução de problemas e competência social; 2 – coesão, suporte e relações familiares, através de um vínculo positivo com os prestadores de cuidados (factor fundamental, considerado por Antony como sombrinha da segurança e protecção (Mastern e Garmezy, 1985, referido por Lopes, 1996); 3 – apoio social externo providenciado por outras pessoas significativas da comunidade.

Segundo Soares (2000), vai havendo, ao longo da trajectória do desenvolvimento, um balanço entre situações ou eventos geradores de grande risco ou elevado *stress* que aumentam a vulnerabilidade, e factores protectores que potenciam a capacidade de ultrapassar situações problemáticas. É do jogo entre estes dois pólos que resulta a capacidade do indivíduo para enfrentar e lidar com as situações de vida de forma mais ou menos adequada.

O conjunto dos vários factores de protecção funciona como compensador dos factores de risco, auxiliando a pessoa a interagir adequadamente com as situações de stress, evitando consequências negativas.

Garmezy, Mastern e Tellegen (1984), referido por Werner (1993), sugerem que os factores protectores podem operar segundo três mecanismos diferentes: compensação, desafio e imunização.

O modelo compensatório pressupõe a existência de uma variável que neutraliza a exposição ao risco. Os factores de risco, bem como as características individuais, influenciam na predição dos resultados; contudo, situações de grave *stress* podem ser compensadas por qualidades pessoais ou sistemas de suporte. No modelo desafiador, o *stress* é encarado como potencial promotor de competências. Quando o risco é enfrentado como um desafio e este é enfrentado com sucesso, aumenta as estratégias para lidar de forma eficaz com as situações de risco, reforçando a capacidade da pessoa para lidar com novas situações stressantes. No terceiro modelo, o modelo de imunização, existe uma relação condicional entre factores de risco e factores protectores. Estes modulam o impacto do risco na qualidade da adaptação da pessoa, mas podem não ser perceptíveis na ausência do factor stressor.

O autor refere ainda que estes modelos não são mutuamente excludentes, podendo operar simultaneamente ou sucessivamente numa mesma situação, dependendo dos estilos individuais de *coping* e do estágio de desenvolvimento do indivíduo.

1.4. Tipologia do Risco

Nos anos 70 Tjossem propôs uma tipologia para o risco que, apesar de ter já alguns anos, ainda hoje é válida com algumas adaptações. Outros estudos se seguiram, contudo todos têm em comum o facto de considerarem que o desenvolvimento poderá estar comprometido devido a problemas do foro biológico, ambiental ou devido à presença de doenças (Halpern; Giugliani; Victoria; Barros & Horta, 2000).

De acordo com (Penha, 1996), a tipologia proposta por Tjossem inclui três tipos de risco:

Risco estabelecido que considera as crianças que precocemente apresentam um desenvolvimento atípico, relacionado com doenças ou deficiências passíveis de originarem atrasos de desenvolvimento.

Risco biológico referente a crianças que apresentam antecedentes pessoais e familiares, nomeadamente no que se prende com os períodos pré, péri e pós natais que podem resultar

em problemas de desenvolvimento (e.g. baixo peso à nascença, anóxia, nascimento prematuro, etc.).

Risco ambiental que se refere a crianças cujas experiências precoces, nomeadamente cuidados maternos e familiares, cuidados de saúde, nutrição, oportunidades de estimulação física, social e de adaptação, são de tal modo limitadas que implicam uma alta possibilidade de atraso no desenvolvimento.

Tendo por base estas três categorias do risco, a deficiência intelectual, enquanto limitação significativa do funcionamento intelectual, encontra-se associada ao risco estabelecido. Ao longo dos anos, vários têm sido os autores implicados no seu estudo e compreensão, tendo o conceito de deficiência intelectual sofrido alguma evolução até à data.

Assim, temos vindo a assistir a uma mudança de centração quase exclusiva no indivíduo para uma crescente valorização das interações que este estabelece com os contextos com os quais interage, desde os ambientes próximos até outros mais abrangentes.

A última definição apresentada pela *American Association on Mental Retardation* (A.A.M.R.), apresenta modificações importantes relativamente às anteriores e define que “*O atraso mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média, que geralmente coexiste com limitações em duas ou mais áreas de competências de adaptação: comunicação, independência pessoal, vida diária, competências sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempo livre e trabalho. A atraso mental deve manifestar-se antes dos 18 anos de idade*” (Luckasson et al, 1992, p.1 cit. in Alonso, 2002, p. 528, referido por Camelo, 2005).

Esta proposta pressupõe um importante avanço em relação às definições anteriores pois tem em conta não só os factores intrínsecos ao próprio indivíduo, como também a sua participação, interações e a influência do ambiente, como barreira ou facilitador do seu desenvolvimento e participação. Este novo conceito tem também implícito um modelo de avaliação diferente do anterior, pressupondo uma avaliação dinâmica, interactiva e multidimensional, que implica o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas e serviços locais que, actuando numa lógica de rentabilização de recursos, avaliam, partilham informações e, em conjunto, definem o perfil de funcionalidade do indivíduo (Alonso, 2003).

Deste modo, para avaliar um indivíduo com deficiência intelectual é indispensável o conhecimento das suas capacidades (inteligência e destrezas adaptativas), uma compreensão da estrutura e expectativas no seu contexto social e pessoal (casa, trabalho/escola, comunidade) e uma identificação dos recursos e apoios necessários.

O modelo de apoios propostos baseia-se na compreensão do desenvolvimento de acordo com uma perspectiva ecológica, avaliando a discrepância entre as capacidades do indivíduo e as exigências de um determinado ambiente (Alonso, 2003).

Tendo por base esta visão multidimensional do indivíduo, as questões da funcionalidade são encaradas à luz de um modelo que abrange diferentes dimensões e que resulta de uma interacção contínua entre a pessoa e o ambiente que a rodeia.

Nos últimos anos houve notáveis progressos no campo da medicina, nomeadamente na determinação da etiologia da deficiência intelectual, sendo múltiplos e variados os factores susceptíveis de provocar uma diminuição ou alteração das capacidades mentais.

Camelo (2005) refere que a *American Association on Mental Retardation* (A.A.M.R), agrupa as causas da deficiência mental em categorias distintas:

Deficiência mental devida a causas infecciosas

Deficiência mental devido a agentes tóxicos

Deficiência mental devido a traumatismos

Desordens metabólicas

Aberrações cromossómicas

Sousa (1994, pp. 26-27, citado por Camelo, 2005, pp.29) refere que *"a etiologia da deficiência mental é um campo vasto; temos algumas causas plenamente delimitadas e outras, em grande parte desconhecidas. Torna-se um pouco artificial fazer uma divisão, dado que, na maioria dos casos, os factores se associam (...) pode não surgir só por si, mas acompanhar várias desordens orgânicas e problemas afectivos"*. O atraso mental pode ainda ter origem num ambiente desfavorável ou por um ambiente cultural e familiar pobre, ou simplesmente ter origem em causas diversas ou múltiplas sendo neste caso difícil diagnosticá-las.

1.5. O papel da família na promoção do desenvolvimento

As relações pais – filhos e as práticas educativas parentais, pela sua importância e influência no desenvolvimento saudável das crianças e jovens, têm sido um foco de atenção por parte de investigadores, como refere Bayle & Martinet, 2008. Apesar do aumento de outras instâncias de socialização das crianças e jovens, como por exemplo os *media*, os pares e a escola, a família continua a ser o local privilegiado de desenvolvimento social em que crianças e jovens aprendem a interpretar a realidade e a construir os padrões de relacionamento com os outros. À família continua assim a ser atribuído o papel insubstituível na educação dos filhos (Marujo, 2002), sendo consensual a perspectiva de que as práticas educativas parentais influenciam o desenvolvimento da criança (Darling & Steinberg, 1993).

Salvo, Silveiras e Toni (2005) referem que Gomide (2003) aponta uma crescente preocupação em realizar estudos cujo objectivo passa pela avaliação do impacto das interacções familiares no desenvolvimento dos seus elementos, relacionando as práticas educativas parentais com o desenvolvimento de comportamentos pró ou anti – sociais, consoante a frequência e intensidade com que são utilizadas.

Um modelo teórico relevante no estudo das interacções pais – filhos e estilos de controle parental foi proposto por Baumrind (1996), tendo este introduzido um novo conceito de estilos parentais que integra a componente emocional e comportamental (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004). De acordo com Baumrind, poderemos encontrar famílias (pais) onde predominam diferentes estilos: autoritário, permissivo e autoritativo (Ribeiro, 2003; Teixeira, Bardagi, Gomes, 2004 & Pereira, 2007), que influenciam, consequentemente, o comportamento e personalidade dos filhos.

Ribeiro (2003) salienta que Lerner e Castellino (2000) reforçam o facto da predominância de um ou outro estilo originar consequências diferentes no desenvolvimento da criança ou jovem. Deste modo, os pais autoritários tendem a ter crianças obedientes, contudo infelizes e inseguras; os filhos de pais permissivos são pouco confiantes em si próprios e têm dificuldades a nível do auto controlo; por último, as crianças cujos pais utilizam um estilo predominantemente autoritativo são as mais felizes, socialmente competentes e com capacidades de realização.

Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) analisaram os estilos parentais com base em duas dimensões do comportamento parental: a responsividade e a exigência. Estes autores propuseram quatro estilos parentais referentes a distintos graus de responsividade, em que mantiveram os padrões autoritário (alto nível de exigência e baixo nível de responsividade) e autoritativo (alto nível de exigência e responsividade), transformando o padrão permissivo em dois novos padrões: indulgente (alto nível de responsividade e baixo nível de exigência) e negligente (níveis baixos de exigência e responsividade) (Teixeira, Bardagi e Gomes, 2004).

Vários estudos, como os de Smetana (1995), Paulson e Sputa (1996), Steinberg e colaboradores (1991, 1994), permitem demonstrar que os estilos parentais são um aspecto determinante no desenvolvimento dos filhos (Teixeira, Bardagi e Gomes, 2004).

Lopes (2006) sublinha a importância da família, dos seus modelos e práticas educativas na formação do auto conceito, na medida em que influenciam as ideias, os sentimentos e a personalidade das crianças e jovens. Esta autora refere que Vaz Serra (1978) realizou um estudo a fim de detectar a importância das relações pais – filhos e sua influência no auto conceito, tendo concluído que quanto melhor o clima familiar, melhor é o auto conceito. Esta conclusão pressupõe que uma má ou fraca relação com os progenitores origina um mau auto conceito e, conseqüentemente, um mau ajustamento do indivíduo. A autora considera que um dos aspectos mais importantes na génese do auto conceito é a influência dos Pais/família, como modelos ou fonte de reforço.

Esta consciência da importância do papel da família na educação dos filhos, o aparecimento de problemas comportamentais e emocionais em crianças e adolescentes e a constatação de que práticas educativas e habilidades sociais constituem factores protectores ao desenvolvimento sócio emocional de crianças e jovens, tem contribuído para o desenvolvimento de intervenções dirigidas a pais que potenciem as suas competências parentais (Coelho & Murta, 2007).

2. Educação Parental

2.1. Definição do conceito

A noção dos pais como agentes de mudança no desenvolvimento não é recente, pelo contrário, ao longo da história, tem sido atribuído aos pais o papel de cuidadores, educadores, sendo o seio da família o local principal de desenvolvimento e socialização dos filhos.

Remontando a Freud e à sua intervenção terapêutica no caso do pequeno Hans, podemos concluir que, ao invés de tratar directamente a criança, Freud facultou, aos pais, técnicas para resolver os seus medos. Com esta abordagem foram lançados os fundamentos para uma modalidade de intervenção terapêutica baseada na interacção pais-filhos.

Nos anos sessenta, o trabalho com crianças com problemas mostrou a importância da intervenção parental. Também nos anos que se seguiram (70 e 80) um grande número de investigações permitiu constatar a eficácia da intervenção parental na redução dos problemas das crianças. Até estas últimas décadas do século XX, a educação parental tinha essencialmente uma função remediativa, em que a intervenção se centrava no profissional, considerado como especialista, e que ensinava à família, aquilo que se considerava boas práticas em educação (Gaspar, 2003).

A noção da importância dos pais na intervenção foi crescendo, surgindo nos anos noventa uma visão dos pais como co-terapeutas em que o treino parental se destinava essencialmente a instruir os pais com técnicas e estratégias para modificação do comportamento ou a promover o desenvolvimento dos filhos (Briesmeister e Schafer, 2007).

Posteriormente, a educação parental começa a ser concebida como um conjunto de conhecimentos específicos, estratégias e actividades de suporte que ajudam os pais ou outros prestadores de cuidados a promover o desenvolvimento da criança, a compreender as suas necessidades sociais, emocionais e psicológicas e dos seus filhos, fomentando a qualidade das interacções entre ambos (Pugh et al., 1997, referido por Gaspar, 2003; Coutinho, 2004).

Ao analisarmos a literatura disponível sobre esta temática, verificamos que existe diferenciação entre a expressão Treino de competências parentais (Baker, 1989; hornby, 1992; Niccols & Mohamed, 2000) e Formação ou Educação parental (Bountin & Durning,

1994; Dunst, 1999; Mahoney et al, 1999). A primeira expressão surge associada a modelos estruturados que têm por finalidade a mudança de práticas parentais e que visam a modificação de problemas de comportamento ou desenvolvimento da criança, dirigindo-se a pais cujos filhos apresentam uma problemática específica. A segunda expressão pode entender-se como o processo de facultar aos pais ou outros prestadores de cuidados, conhecimentos ou estratégias que ajudem a promover o desenvolvimento da criança, podendo esta intervenção abranger os pais na sua globalidade, independentemente das suas capacidades parentais ou problemas das crianças (Ribeiro, 2003; Coutinho, 2004).

Estas duas definições pressupõem algumas diferenças quanto ao tipo de envolvimento da família e relativamente ao papel dos técnicos, pois enquanto a primeira assenta na interiorização de técnicas e modelos com vista à modificação de comportamentos específicos, em que o técnico assume o papel de especialista, a segunda pretende fomentar a capacitação dos pais para o acto de educar, quaisquer que sejam as dificuldades evidenciadas. Esta abordagem implica um redimensionamento do papel do técnico, passando este a ser um facilitador e mediador, ao invés de especialista e único detentor do conhecimento.

Independentemente destas diferenças, ambas se focam nos pais, tendo como objectivo comum proporcionar-lhes informação de carácter prático, transmitir-lhes princípios e estratégias de aprendizagem e de modificação do comportamento e promover competências parentais que intensifiquem o processo comunicativo, de resolução de problemas, promovendo as interações pais-filhos (Ribeiro, 2003; Briesmeister & Schaefer, 2007).

Segundo Fine (1989) referido por Ribeiro (2003), intervenção parental é pois um conceito multifacetado que engloba serviços destinados a pais com diferentes níveis educacionais e socioeconómicos, bem como a crianças com ou sem necessidades específicas.

A educação parental visa sobretudo melhorar a difícil missão de ser pai/mãe, melhorando as suas competências educativas e, nas situações mais graves, romper com o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, futuramente, irão criar também crianças com perturbações (Ribeiro, 2003).

Segundo Vale & Costa (1994-1995), referido por Ribeiro (2003), cabe à família um importante papel, que é o de poder alterar o curso da história melhorando ou prevenindo situações problemáticas.

2.2. Evolução e fundamentação da Educação parental

Em Portugal, o interesse pela Educação Parental tem um passado recente, muito embora este conceito, bem como os programas de intervenção com famílias, sejam já uma prática consistente em outros países (Coutinho, 2004).

Foi na realidade norte-americana que a Educação Parental encontrou maiores possibilidades de desenvolvimento e é de lá que, ainda hoje, provém a maior parte da bibliografia científica neste domínio da intervenção.

A área da intervenção precoce tem sido aquela onde o trabalho com famílias e o desenvolvimento de programas de intervenção e de educação parental tem proliferado, dado o seu impacto positivo na vida das crianças e respectivas famílias, funcionando como uma intervenção de carácter habilitativo, preventivo e de capacitação da família para responder às suas necessidades e às dos seus filhos (Dunst; Trivette e Deal, 1994).

Dada a sua eficácia, estas experiências começam a ser expandidas a outras faixas etárias, desde o pré-escolar até à adolescência, de onde se destaca o programa *The Incredible Years* (Webster-Stratton, 1998; Webster-Stratton, 2007). Este programa, desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton, destina-se a crianças dos 3 aos 8 anos e respectivas famílias e dirige-se a alvos múltiplos (pais, educadores/professores e crianças). Com uma vertente essencialmente preventiva, este programa pretende prevenir e reduzir problemas emocionais e de comportamento, tendo, de acordo com as investigações que procuram avaliar o seu impacto, revelado eficácia, quer ao nível da redução dos comportamentos problemáticos da criança, quer no fortalecimento das relações pais-filhos.

A fundamentação e o crescente número de experiências bem sucedidas tem tido um grande impacto a nível internacional, começando a surgir na Europa, e concretamente em Portugal, algumas experiências relevantes.

O programa *The Incredible Years* rapidamente encontrou adeptos em Portugal, destacando-se como um dos pólos dinamizadores a Faculdade Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. Também vários investigadores se debruçaram sobre a influência da família no desenvolvimento, mais concretamente sobre a prática da educação parental. Pimentel (1997) estudou o processo de adaptação mãe-bebé e o comportamento interactivo na díade no 1º ano de vida, com crianças com Trissomia 21. Ribeiro (2003) desenhou,

implementou e avaliou um programa de Educação Parental destinado a uma população de nível sócio-económico carenciado. Coutinho (2004) implementou um estudo junto de mães de crianças com Síndrome de Down, tendo para tal construído e implementado um programa de formação destinado a pais. Silva, Brandão, Stoque e Pinola (2008) apontam trabalhos realizados na área da Educação Parental, destinados a famílias de crianças mais velhas/adolescentes, realizados por outros investigadores, nomeadamente, Marinho (1999) que realizou um trabalho com pais de 12 crianças com idades entre os 7 e os 12 anos com problemas de comportamento. Rocha e Brandão (1997) propuseram e implementaram um programa para pais, enquanto Silva et al (2000) aplicaram um programa a pais, cujos filhos apresentavam problemas de comportamento.

Muitos são os autores e trabalhos de investigação que têm evidenciado a influência que o contexto familiar exerce sobre o desenvolvimento. Guralnik (1997) salienta que o desenvolvimento da criança está dependente dos padrões de interacção familiares, em que são determinantes a qualidade das interacções pais-criança, o tipo de vivências proporcionadas à criança, e os cuidados básicos de segurança e saúde (Coutinho, 2004). Todas estas investigações e abordagens efectuadas enfatizam o carácter preventivo da intervenção, cujo objectivo essencial é modificar ou eliminar os factores de risco existentes, promovendo simultaneamente os factores protectores na família e na relação pais-filhos (Briesmeister & Schaefer, 2007).

De acordo com Coutinho (2004), apesar de algumas iniciativas, sobretudo na área da Intervenção Precoce, a formação de pais tem sido, em Portugal, uma área de pouco interesse e investimento estando ainda longe de constituir uma referência no nosso sistema de ensino, sobretudo quando se trata de adolescentes ou jovens com limitações cognitivas.

Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro refere a importância do envolvimento parental, considerando-o fulcral no desenvolvimento e na vida do aluno (qualquer que seja a sua idade) com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Correia, 2008). O autor faz ainda alusão à necessidade da colaboração e comunicação entre a família e os técnicos, que se deseja promotora de uma relação de trabalho assente na partilha de informação e no respeito mútuo.

A importância que os factores familiares assumem no desenvolvimento físico, psíquico e emocional da criança faz com que as intervenções centradas na família e nos pais se encontrem entre as formas mais prometedoras de prevenção de situações problemáticas futuras.

3. Auto – conceito

3.1. Definição e influência no desempenho do indivíduo

Devido à sua importância no processo de desenvolvimento humano, o auto-conceito tem sido, desde há várias décadas, um constructo largamente investigado. Apesar de apenas na década de oitenta ter recebido maior atenção, foi William James, em finais do século XIX, que o integrou na psicologia do Eu, tendo iniciado a investigação deste conceito de forma mais sistemática. O autor considerou que o Eu de um indivíduo estaria dividido em “The I” e “The Me”, sendo o primeiro responsável pela construção do “Me”, enquanto imagem que o sujeito tem de si, ou seja, no entender de Green, 2002, referido por Lopes, 2006, o auto-conceito.

Mais tarde, em 1902, Coley desenvolveu a teoria “Looking Glass Self”, atribuindo à interacção do sujeito com a sociedade, sobretudo com pessoas significativas para o indivíduo, um papel fundamental no desenvolvimento do self. Neste sentido, a imagem que o sujeito constrói de si próprio depende da informação que os outros lhe vão dando e da forma como este a interpreta (Azevedo, 1999, referido por Lopes, 2006).

Coley considera que a formação do auto-conceito se deve ao que pensamos que os outros pensam de nós ou na comparação com os outros, sendo as atitudes parentais, as que primeiro afectam e influenciam a imagem que cada um vai formando acerca de si próprio (Martins, 2001).

Lopes (2006) salienta a perspectiva de Mead (1934) na medida em que este enfatiza a importância das interacções com os outros na construção de uma imagem do sujeito acerca de si. Segundo este autor, o auto-conceito forma-se a partir das interacções com os outros, sendo estas determinantes na aprendizagem de regras sociais e modelagem do comportamento.

Martins (2001) refere que Staines (1958), definiu três níveis de auto-conceito : o EU conhecido (aquele que o indivíduo percebe de si mesmo), o Outro EU (o que os outros pensam dele) e o EU Ideal (o que ele gostaria de ser).

O mesmo autor, refere que Shavelson et al. (1976) define o auto-conceito, em termos gerais, como a percepção que o sujeito tem de si próprio e, em termos específicos, como o

conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das suas capacidades, aparência e aceitabilidade social.

Lopes (2006) salienta a perspectiva de Shavelson e Bolus (1982) ao referirem que estas percepções que o indivíduo tem de si próprio são formadas a partir das avaliações e dos reforços de pessoas significativas, das auto-avaliações e experiências do indivíduo no seu ambiente social. Deste modo, a forma como o indivíduo se percebe influencia a forma como se comporta.

“O auto-conceito torna-se, assim, numa espécie de fenómeno em espelho em que o indivíduo ao ver-se a si próprio tende a observar-se como os outros o observam” (Vaz Serra, 1986, p.58, citado por Martins, 2001, p. 55).

Lopes (2006) refere que, embora diversas, existem componentes do auto-conceito que, pela sua importância, devem ser destacadas, como é o caso da auto-estima, auto-eficácia e a auto-imagem.

Relativamente à auto-estima, Peixoto (2003) realça as afirmações de Rosenberg, Shcooler, Schoenbach e Rosenberg (1995) que a relacionam com o bem-estar psicológico da pessoa. Lopes (2006) considera que esta consiste no processo avaliativo que o indivíduo faz das suas competências ou desempenho, sendo entendida como a parte afectiva do auto-conceito.

É a Bandura, enquanto teórico da aprendizagem social, que Lopes (2006) atribui a elaboração do conceito de auto-eficácia. Segundo ele, este é um processo em que os julgamentos e avaliações do sujeito sobre a sua competência são determinantes no desempenho adequado de uma tarefa específica.

Quanto à auto-imagem acerca de si mesmo, Rosenberg (citado por Vaz Serra, 1986) entende que cada um constrói várias auto-imagens, sendo o mais importante, o valor que atribui a cada uma e a hierarquia que estabelece entre elas (Lopes, 2006).

Segundo Gecas (1982), o desenvolvimento do auto-conceito é influenciado por diversos factores, como o aspecto físico, o nível de inteligência, as emoções, os padrões culturais, a escola, a família e o estatuto social do indivíduo (Albuquerque & Oliveira, 1986). Lopes (2006) refere que Vaz Serra (1998) aponta quatro tipos de influência na construção do

auto-conceito: o modo como os outros observam o indivíduo leva-o a observar-se a si próprio da mesma maneira como os outros o consideram; a noção que o indivíduo guarda do seu desempenho em situações específicas; a comparação e o confronto entre a sua conduta e a dos seus pares e, finalmente, a avaliação de um comportamento em função de valores previamente estipulados.

Assim, estes factores contribuem para a formação de um auto-conceito positivo ou negativo, consoante o grau de influência e a vulnerabilidade do sujeito.

3.2. Influência das dinâmicas relacionais e familiares

São múltiplos os factores que contribuem para as representações que construímos sobre nós próprios, entre os quais se salientam a influência dos pares e grupos em que nos inserimos, a escola e, necessariamente, a família.

Segundo Maccoby (2002), a literatura recente tem sublinhado a importância de considerar a influência dos progenitores de forma probabilística, entendendo o comportamento parental como parte de um conjunto de factores de risco ou de protecção com impacto no desenvolvimento e comportamento das crianças e adolescentes (Pereira, 2007).

Vários autores, entre os quais Harter (1998); Lewis (1990); Markus & Cross (1990), referidos por Peixoto (2003), atribuem à família, enquanto contexto relacional, um papel importante na formação do auto-conceito, uma vez que as interacções que se estabelecem entre os seus elementos, bem como as avaliações e apreciações que os outros significativos emitem sobre o comportamento, o desempenho e a aparência, contribuem para a formação das representações do indivíduo acerca das suas competências e sentimentos. Segundo este autor, a própria qualidade das relações estabelecidas entre a família revela-se, igualmente, um factor preponderante na definição do auto-conceito.

Peixoto (2003) aponta vários trabalhos que procuraram demonstrar a relação entre um bom relacionamento do indivíduo com a família e níveis elevados de auto-conceito (Coopersmith, 1981; Field, Lang, Yando & Bendell 1999; Herrera-Gutiérrez, Nuez, Pérez-Lopez, Martinez-Fuentes & Diaz-herrero, 1999; Kenny, Lomax, BranecK & Fife, 1998;

Parra, Sàncnez-Queija & Sàncnez-Moraga, 1999; Serra, Firmino & Matos, 1987; Veiga, 1987).

Lopes (2006) sublinha a importância atribuída à família por Willie et al (1979), na qual os pais funcionam como modelo e fonte de reforço, influenciando as ideias e sentimentos que os filhos têm sobre si próprios. Assim, a auto aceitação da criança ou adolescente está directamente relacionada com a forma como percebe que é aceite pelos pais e com a semelhança que pensa existir entre si e os seus progenitores.

Lopes (2006) aponta também um estudo levado a cabo por Vaz Serra et al (1987) com o propósito de detectar a importância das relações pais-filhos na formação do auto-conceito, tendo concluído que quanto melhor é ao ambiente familiar, melhor é o auto-conceito. A má relação dos filhos com os progenitores contribui para um mau auto-conceito e, consequentemente, um mau ajustamento do indivíduo.

De acordo com Peixoto (2004) podemos considerar o impacto exercido pela família na construção do auto-conceito de acordo com diferentes níveis. Por um lado encontramos as avaliações que os vários elementos da família fazem acerca do adolescente e que se relacionam com as representações que este constrói sobre si próprio. Por outro lado, a qualidade e dinâmica das relações familiares vão influenciar as várias dimensões do auto-conceito. Segundo o autor, um dos aspectos das dinâmicas familiares que mais frequentemente se associam à construção das representações sobre si próprio é o suporte emocional fornecido pela família.

Um relacionamento entre pais e adolescentes assente na aceitação parental, num controlo da actividade do adolescente que lhe permite, ao mesmo tempo, alguma autonomia e afirmação da sua individualidade e que se baseie no fornecimento de suporte necessário, possibilita um bom desenvolvimento sócio-emocional que se irá reflectir numa maior maturidade psicossocial, uma auto-estima positiva e num auto-conceito elevado (Peixoto, 2003).

Também as práticas educativas se têm revelado um factor preponderante na formação do adolescente e no desenvolvimento do seu auto-conceito.

Baumrind (1991) efectuou um estudo longitudinal que incluiu um momento de avaliação no período da adolescência, cuja amostra era constituída por 139 adolescentes de

14 anos e suas famílias. Este estudo permitiu concluir que os adolescentes de famílias apoiantes com autoridade (que tinham pontuação elevada no controlo assertivo e apoiante), eram os que revelavam níveis mais elevados de competência e de comportamento pró-social. Nas famílias democráticas (com níveis médios de controlo assertivo e níveis elevados de controlo apoiante), os adolescentes revelavam ser competentes, pró-sociais e autónomos, embora, relativamente aos primeiros, tivessem mais problemas de abuso de substâncias. Os adolescentes de famílias directivas (que tinham pontuações médias-elevadas ou elevadas no controlo directivo e assertivo e médio-baixo no controlo apoiante) apresentavam níveis menos elevados de competência geral e de comportamento pró-social. Os adolescentes de famílias desligadas (que se caracterizavam por pontuações baixas em controlo directivo e assertivo e médias- elevadas em controlo apoiante), apresentavam níveis médios-baixos de competência. Por fim, as famílias desligadas/não envolvidas (que revelam pontuações baixas no controlo apoiante e assertivo) eram aquelas em que os adolescentes eram os menos pró-sociais e apresentavam uma emancipação funcional.

Este estudo permitiu a Baumrind concluir que as práticas educativas características das famílias apoiantes com autoridade e democráticas contribuem para um desenvolvimento equilibrado dos adolescentes (Pereira, 2007).

Deste modo, o relacionamento entre pais e adolescentes, baseado no suporte e aceitação parental, em que os pais exercem algum controlo sobre a actividade do adolescente, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, a afirmação da sua individualidade, contribui para um bom desenvolvimento sócio-emocional que se manifesta numa maior maturidade psicossocial e num auto-conceito elevado (Peixoto, 2003).

Podemos assim concluir que o ambiente familiar constitui uma peça fundamental na formação do auto-conceito, pois enquanto um ambiente adequado proporciona um elevado auto-conceito, as experiências negativas proporcionadas pela família contribuem para um auto-conceito inadequado do indivíduo.

3.3. Influência do desenvolvimento cognitivo

A formação do auto-conceito é um processo que se desenvolve a partir das experiências pessoais que se formam desde cedo, com base nas interações com os outros e na sua reacção, face ao comportamento do indivíduo. Assim, este desenvolve estratégias cognitivas que vão influenciar a recolha de informação, recordando mais facilmente o que é congruente com o seu auto-conceito. Segundo Lewicki (1983), referido por Martins (2001), o conjunto destes factores cognitivos determinam a forma como a pessoa se vê a si própria e como se relaciona com os outros.

De acordo com Figueiredo (2000), começam já a surgir alguns estudos que pretendem analisar a correlação entre o auto-conceito e algumas deficiências físicas, nomeadamente a deficiência visual, auditiva, motora (Dunham e Dunham, 1987; Sethil e Sen, 1981; Loeb e Sarigiani, 1986).

Contudo, os estudos acerca do auto-conceito em indivíduos com deficiência intelectual são escassos e os que existem, segundo a perspectiva de Molina Garcia (1994), referida por Martins (2001), revelam resultados contraditórios.

De acordo com o autor, os estudos levados a cabo por Pier & Harris (1964) e Zigler et al. (1972) referem um auto-conceito mais baixo em crianças e jovens com deficiência mental, em comparação com os seus pares sem deficiência. Por outro lado, Collings et al. (1970) nos estudos efectuados, referem não ter encontrado diferenças significativas entre indivíduos com e sem deficiência mental.

Zigler e Balla (1982) efectuaram um estudo, tendo concluído que os jovens com deficiência mental manifestaram uma disparidade entre a auto-imagem real e a ideal, sendo estas mais baixas que as dos seus pares sem deficiência. Estes autores compararam, também, os indivíduos com deficiência mental institucionalizados com os não institucionalizados, tendo verificado que os primeiros apresentavam um auto-conceito mais baixo (Martins, 2001).

Sprinthall & Collins (1994) referem que a auto-estima e o auto-conceito sofrem oscilações ao longo da vida e estão relacionados com a vulnerabilidade do indivíduo, estando uns mais propensos do que outros a vivenciar sentimentos flutuantes sobre si próprios (Martins, 2001).

PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS E INTERVENÇÃO

1. Planificação e organização do estudo empírico

1.1. Apresentação do problema e hipótese

Apesar dos estudos e investigações realizadas e das orientações legais existentes actualmente, a colaboração escola - família está ainda longe de constituir o pilar em que assenta uma parceria efectiva, baseada nas necessidades e expectativas das famílias relativamente aos seus filhos.

Se no âmbito da intervenção precoce as práticas de trabalho com famílias parecem ser uma constante, esta realidade deixa de ter expressividade quando se trata de alunos mais velhos, sendo mais difícil de implementar em crianças e jovens a frequentar o 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Contudo, parece-nos que, independentemente da idade e problemática apresentada pelos filhos, as famílias continuam a ter necessidades, prioridades e recursos que influenciam não só o seu sistema familiar, como também os estilos parentais adoptados e a qualidade das interacções familiares. Estes, de acordo com Darling e Stinberg (1993), são preditores do desenvolvimento da criança nos domínios da competência social, desempenho académico, desenvolvimento psicológico e problemas de comportamento. Também Gaspar (2003) salienta a pertinência atempada da intervenção com os pais, como forma de modificar positivamente o percurso do desenvolvimento sócio – emocional das crianças, colocando assim a ênfase na prevenção de problemas futuros.

De acordo com Maccoby (2002), referido por Pereira (2007), uma abordagem ecológica que considera a influência dos múltiplos determinantes intra e extra familiares no desenvolvimento do indivíduo, considera o comportamento parental, como parte de uma matriz de factores de risco ou de protecção, que conduzem ou potenciam determinados resultados desenvolvimentais.

Peixoto (2004) refere-se a estudos anteriores (Harter, 1996; Kirchler, Palmonari, 1993 & Pombeni, 1993; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Paterson, Pryor, & Field, 1995; Pereira, 1995) que revelam que a qualidade da relação com a família tem um papel importante em vários aspectos da vida do adolescente e na construção do seu auto - conceito.

Um estudo efectuado por Stone (1984), descrito por Figueiredo (2000), refere que as expectativas dos pais podem ter influência no auto - conceito dos adolescentes.

Assim, com base nos pressupostos atrás referidos, formulamos a seguinte **hipótese**:

A boa qualidade e frequência das interacções pais - filhos e das práticas educativas, contribuem para aumentar o auto-conceito de um adolescente com deficiência intelectual.

1.2. Plano de Estudo

De acordo com a perspectiva de Alós e Igea (1992, cit. Pelica, 1994), a metodologia qualitativa é a mais aconselhada para a investigação na área da Educação Especial, atendendo, por um lado, à grande heterogeneidade nos sujeitos e, por outro, ao facto do processo educativo se revestir de características complexas e multidimensionais (Martins, 2001). D'Oliveira (2007), relativamente a esta metodologia, salienta também que, enquanto a abordagem quantitativa procura identificar as regularidades do comportamento humano, a abordagem qualitativa procura englobar toda a diversidade que o comportamento humano pode assumir.

Tendo por base estas perspectivas, entendemos que o presente estudo se enquadra no paradigma qualitativo, uma vez que este integra um conjunto de actividades, de forma a obter informações “*descritivamente ricas e qualitativamente significativas*”. (Lee, 1999, p.14, cit. in D'Oliveira, 2007, p.20).

Adentro das abordagens qualitativas, este projecto pode definir-se como um Estudo de Caso, em que o foco de estudo é apenas um aluno com deficiência intelectual e respectivos pais, ao mesmo tempo que se enquadra no figurino metodológico da Investigação-Acção. De acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), esta metodologia será aquela que estará mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e instituições educativas. Esta forma de fazer investigação é caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, uma maior proximidade do real, maior interactividade social e, simultaneamente, uma maior reflexão crítica. Esta atitude reflexiva possibilita um conhecimento profundo da realidade, ao mesmo tempo que permite um redireccionamento dos procedimentos e rumo da investigação.

Os mesmos autores, reforçando as perspectivas de Kemmis e McTaggart, 1988, Zuber-Skerritt, 1992, Cohen e Manion, 1994, entre outros, salientam que a investigação-Acção implica todos os intervenientes no processo, privilegiando, portanto, a participação e colaboração. O investigador não é um agente externo que realiza investigações com pessoas,

mas sim um co-investigador, com interesse nos problemas práticos e na melhoria da realidade. Por outro lado, atendendo ao seu papel interventivo, intervém nessa mesma realidade, não se limitando a descreve-la e caracteriza-la do ponto de vista teórico.

Fazer investigação-Acção implica planear, actuar, observar e reflectir de forma sistemática, com o objectivo de promover mudanças sociais, tendo, portanto, um carácter prático, sendo dirigida às preocupações do investigador e, em que este se envolve activamente na causa da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Com a presente investigação pretendemos uma observação detalhada e compreensão aprofundada da importância que as boas práticas educativas têm no desenvolvimento do auto-conceito, pelo que os dados recolhidos, deverão permitir uma análise de cariz indutivo, holístico e idiográfico. Partilhando da posição de Coutinho et al (2009), desejamos que o resultado da nossa investigação possibilite a produção de conhecimento, a modificação da realidade e a transformação dos actores.

Estamos conscientes das limitações inerentes a este estudo que poderão condicionar os resultados obtidos, nomeadamente a subjectividade dos dados recolhidos, o número reduzido de participantes, o envolvimento activo do investigador no respectivo estudo, a fraca representatividade dos dados, a existência de um pré-teste que poderá condicionar o sujeito no preenchimento do pós-teste, bem como a implementação do próprio Programa de Educação Parental, atendendo aos factores novidade e motivação.

Em face das limitações enumeradas que inviabilizam a validade externa, este estudo não pretende pois estabelecer relações causais entre as variáveis envolvidas, do mesmo modo que não visa proceder a qualquer generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras, para além daquelas em que a investigação se concretizou. Procura-se, essencialmente, a compreensão do fenómeno estudado e a identificação de tendências que nos possibilitem a discussão e reflexão sobre os dados recolhidos com o objectivo de modificar as práticas existentes.

1.3. Sujeito

Os sujeitos deste estudo são um aluno com incapacidade intelectual, a frequentar o oitavo ano de escolaridade na Escola Básica do 2º e 3º ciclo e Secundário Doutor Daniel de Matos, e respectivos pais.

1.4. Instrumentos

Para a realização deste estudo optou-se pela utilização de duas escalas de avaliação: a escala de avaliação do auto-conceito – PHCSCS-2 (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) e a escala de Qualidade na interacção familiar - EQIF.

A **escala de avaliação do auto-conceito PHCSCS** (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) foi criada e desenvolvida pelo psicólogo americano Piers (1969,1998) e revista na década de 80 do século XX, sendo um dos instrumentos de medida do auto-conceito geralmente utilizado na literatura sobre este construto. Posteriormente Veiga (2006) propôs uma adaptação do PHCSCS à população portuguesa, reduzido a 60 itens (PHCSCS - 2), mostrando-se esta adaptação de grande utilidade para a investigação e intervenção educacional, sendo esta a versão utilizada no presente estudo.

De acordo com Martins (2001), este instrumento é ainda utilizado na avaliação do auto – conceito de jovens com deficiência mental pela Unidade de Avaliação e Orientação Profissional do C.E.F.P.I. (Centro de Educação e Formação Profissional Integrada) - Porto.

De acordo com Veiga (2006), esta escala apresenta seis factores, cuja interpretação é a seguinte: factor I - Aspecto comportamental (AC): faz referência à percepção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em várias situações e da responsabilidade pelas suas acções em casa e na escola; factor II - Ansiedade (AN): que refere-se à insegurança, preocupações, medos e inquietações com que a pessoa se encara a si própria e às situações; factor III - Estatuto intelectual e escolar (EI): que sugere a forma como a pessoa se vê relativamente ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais. Este factor tem a ver com a admiração que pensa que lhe é dispensada na turma devido às suas ideias e capacidade de aprendizagem; factor IV – Popularidade (PO): refere-se à maneira como o sujeito se percebe na sua relação com os colegas, à facilidade em fazer amigos, ao grau de popularidade e ao modo como se sente incluído e desejado nos desportos e noutras actividades de grupo; factor V - Aparência e atributos físicos (AF): pretende avaliar o que a pessoa pensa acerca da sua aparência física; factor VI - Satisfação e felicidade (SF): sugere que sugere a satisfação que o sujeito sente por ser como é e tem a ver com o seu nível de felicidade geral.

Quadro 1. Factores da escala PHCSCS.

FACTOR I Aspecto comportamental (AC) 12. Porto-me bem na escola 13. Quando alguma coisa corre mal, a culpa é geralmente minha 14. Crio problemas à minha família 18. Faço bem os meus trabalhos escolares 19. Faço muitas coisas más 20. Porto-me mal em casa 27. Meto-me frequentemente em sarilhos 30. Os meus pais esperam demasiado de mim 36. Odeio a escola 38. Muitas vezes sou antipático com as outras pessoas 45. meto-me em muitas brigas 48. A minha família está desapontada comigo 58. Penso em coisas más FACTOR II Ansiedade (AS) 4. Estou triste muitas vezes 7. Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas 10. Fico nervoso(a) quando testes na escola 17. Desisto facilmente 23. Sou nervoso(a) 29. Preocupo-me muito 56. Tenho medo muitas vezes 59. Choro facilmente FACTOR III Estatuto intelectual (EI) 5. Sou uma pessoa esperta 16. Sou um membro importante da minha família 21. Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares 22. Sou um membro importante da minha turma 24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma 25. Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas 26. Os meus amigos gostam das minhas ideias 34. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário 39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias 43. Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas 50. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante	52. Esqueço o que aprendo 55. Gosto de ler FACTOR IV Popularidade (PO) 1. Os meus colegas da turma troçam de mim 3. Tenho dificuldades em fazer amizades 6. Sou uma pessoa tímida 11. Sou impopular 32. Sinto-me posto de parte 37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos 41. Tenho muitos amigos 47. As pessoas embirram comigo 51. Nas brincadeiras e nos desportos, oservo em vez de participar 57. Sou diferente das outras pessoas FACTOR V Aparência física (AF) 8. A minha aparência física desagrada-me 9. Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos 15. Sou forte 33. Tenho o cabelo bonito 44. Sou bonito(a) 46. Sou popular entre os rapazes 49. Tenho uma cara agradável 54. Sou popular entre as raparigas FACTOR VI Satisfação e felicidade (SF) 2. Sou uma pessoa feliz 28. Tenho sorte 31. Gosto de ser como sou 35. Gostava de ser diferente daquilo que sou 40. Sou infeliz 42. Sou alegre 53. Dou-me bem com os outros 60. Sou uma pessoa boa
--	--

Para a determinação da pontuação é atribuído 1 ponto ou 0, conforme a resposta dada seja reveladora, respectivamente, de uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo. A pontuação mais elevada corresponde, em todos os factores, a níveis superiores de auto – conceito. No factor ansiedade (NA), quanto maior for a pontuação, menor será a ansiedade.

A **escala de Qualidade na interação familiar (EQIF)** é um instrumento que contém 40 questões divididas em nove áreas: envolvimento, regras e monitorização, comunicação positiva com os filhos, comunicação negativa, punição corporal, clima conjugal positivo, clima conjugal negativo, modelo parental e sentimento dos filhos.

Estas nove áreas foram classificadas em positivas (envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva com os filhos, modelo parental, clima conjugal positivo e sentimento dos filhos) e negativas (punição corporal, comunicação negativa e clima conjugal negativo).

De acordo com Weber et al., (2007) esta classificação baseia-se em pesquisas que revelam que as práticas educativas podem representar factores de risco ou de protecção para o desenvolvimento dos filhos.

O preenchimento desta escala é feito pelo adolescente com incapacidade cognitiva relativamente à atitude dos seus pais (pai e mãe). Os autores Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008) referem ideias anteriormente trabalhadas por Holden e Edwards (1998) onde salientam a pertinência das respostas dadas pelos próprios adolescentes, uma vez que, quando são os pais a identificar as áreas fortes ou fracas da interacção familiar, pode haver o risco de relatarem os seus comportamentos conforme a conveniência social.

Os itens desta escala são avaliados de acordo com o sistema Likert de cinco postos (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre).

Esta escala possibilita ainda avaliar se a família é considerada “de risco”, sendo que nesta situação, o total positivo (TP) deverá ser igual ou inferior a 205 e o total negativo (TN) igual ou superior a 50.

Foi realizada ainda uma entrevista semi-estruturada aos pais, com objectivo de recolha de informação que possibilitasse a caracterização da família. Para além dos dados de identificação e caracterização, são ainda apresentadas situações hipotéticas, passíveis de acontecer no dia-a-dia da família entre pais e filhos e onde os pais são solicitados a exprimir o que fariam ou sentiriam perante a situação apresentada. Nesta entrevista pretende-se ainda recolher informação acerca da percepção dos pais relativamente ao M e à sua família.

Este levantamento, a par da percepção da qualidade das interacções familiares na perspectiva do adolescente, teve como objectivo o conhecimento das estratégias e práticas parentais usadas na família que serviu de base ao delineamento de um programa de educação parental.

Serão ainda alvo de análise deste estudo, o registo de informações escolares do M. referentes ao final do ano lectivo de 2009/2010 e ao primeiro período de 2010/2011, onde se poderão confrontar as apreciações das várias disciplinas ou áreas frequentadas antes e após a intervenção.

1.5. Procedimento

Após definidos os sujeitos do estudo, passou-se à fase da aplicação dos instrumentos.

Inicialmente foi realizada uma visita domiciliária, na qual foram apresentados à família e ao jovem adolescente, oralmente e por escrito, os objectivos da investigação e quais [cortar “quais”] os procedimentos inerentes, solicitando-se a sua autorização. Nesta visita foi ainda marcada uma reunião para a realização de uma entrevista com os pais, a qual teria [teve] lugar na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos (escola frequentada pelo aluno). Utilizando a técnica de administração indirecta, lemos e registámos as respostas dadas, recorrendo ainda à gravação da conversação.

Posteriormente, na referida escola, foram passadas ao aluno as escalas de avaliação. De acordo com as características específicas do aluno (embora demonstre algumas competências de leitura, manifesta dificuldade na interpretação da informação), recorreremos à leitura das questões em voz alta, ajudando o inquirido a compreender o seu significado, sempre que necessário.

Para um conhecimento mais aprofundado do sujeito da amostra, foi consultado o seu processo individual (existente na escola que frequenta), onde se recolheram dados de caracterização do adolescente e da família, percurso escolar e situação familiar.

Com base na informação recolhida anteriormente, foi elaborada a intervenção, que passou pela construção e aplicação de um Programa de Educação Parental.

Este programa foi implementado semanalmente, em 10 sessões, no período compreendido entre 22 de Março e 7 de Junho de 2010, na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, em local cedido para o efeito, de acordo com a concordância dos pais. A duração das sessões foi estimada em 90 minutos e o dia e horário para a realização das mesmas foi definido com base na disponibilidade dos pais.

A investigadora foi simultaneamente a dinamizadora das sessões, excepto na 9ª sessão em que, quer na planificação, quer na dinamização, contou com a colaboração da Psicóloga da escola.

Tendo como base de toda a intervenção os princípios teóricos e filosóficos do trabalho efectivo com as famílias, em que a comunicação, a colaboração e parceria têm como

finalidade capacitar e dar poder à família, (Beckman, 1996; Dunst, trivette & Deal, 1994), as sessões foram construídas com referência a um modelo colaborativo em que, embora tendo um tempo estimado para a realização de cada actividade, a estrutura contemplava a possibilidade de dar resposta imediata às preocupações e necessidades expressas. Esta estrutura privilegia a participação activa dos pais, potencia o seu envolvimento e a partilha de vivências pessoais, conduzindo a uma reflexão e posteriores mudanças, sentidas como necessárias e não impostas por outrem.

A elaboração dos materiais e a estrutura geral das sessões teve em consideração o nível sócio cultural e a baixa escolaridade dos pais, evitando-se as actividades que envolviam escrita em privilégio das de carácter prático e interactivo.

Nos acetatos elaborados para dar suporte às actividades, procuraram introduzir-se sempre imagens apelativas, e sendo os mesmos igualmente sempre lidos e acompanhados de explicação por parte da(s) dinamizadora(s) da sessão.

A estrutura das sessões permitiu o seu ajuste, nomeadamente a participação dos filhos mais novos, consoante as necessidades apresentadas pelos pais ou a pertinência da sua participação (ex. aniversário dos pais, temática abordada).

Três meses depois realizou-se uma sessão de *follow-up*, afim de verificar os efeitos duradouros da intervenção e avaliar os contributos do programa para os participantes no estudo.

A avaliação de cada uma das sessões foi feita no final das mesmas, pelos pais, de modo a avaliar continuamente o programa e introduzir, se necessário, alguns ajustes de acordo com as necessidades demonstradas.

A fim de constatar as possíveis diferenças entre as fases anterior e posterior da intervenção, optou-se por utilizar as duas escalas atrás referidas (PHCSCS - 2 e EQIF) como pré e pós teste.

1.6. Caracterização do sujeito

1.6.1. Caracterização do aluno

Identificação

O M. tem 14 anos de idade e frequenta o oitavo ano de escolaridade na escola básica e secundária, sede do Agrupamento de escolas do concelho de Vila Nova de Poiares.

É o terceiro de quatro irmãos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e cinco e os doze anos de idade. O irmão mais velho, de 25 anos, possui apenas o sétimo ano de escolaridade estando, actualmente, empregado numa sucata. A irmã de 23 anos tem o 6º ano de escolaridade e encontra-se no desemprego, tendo já constituído a sua própria família. A irmã mais nova, de 12 anos de idade, encontra-se a frequentar um percurso curricular alternativo, no 6º ano de escolaridade, uma vez que tem apresentado dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar.

O M. reside numa aldeia próxima da sede do concelho, e coabita com os pais, o irmão mais velho e a irmã mais nova.

Quadro 2. Número de irmãos; situação escolar e profissional

Posição do M. na família	Nº irmãos/Irmandades	Escolaridade	Situação Profissional
3º	25	7º	Empregado de sucata
	23	6º	Desempregada
	12	6º (PCA)*	Estudante

*PCA – percurso Curricular Alternativo

Situação médica

Pouco tempo após o seu nascimento, o M. foi referenciado à Intervenção Precoce, uma vez que a sua família apresentava alguns factores de risco ambiental, susceptíveis de condicionar negativamente o seu desenvolvimento. Simultaneamente, iniciou consultas de

desenvolvimento no Hospital Pediátrico de Coimbra, onde deu início ao seu acompanhamento médico. A sua avaliação psicológica, na altura, fazia referência a um atraso no desenvolvimento, comparativamente com as crianças da sua idade.

Não existe no seu processo individual nenhum relatório médico ou registo de avaliação médica/psicológica referente ao início da escolaridade obrigatória, tendo este sido solicitado ao Hospital Pediátrico em Dezembro de 2006.

De acordo com este relatório médico/psicológico, facultado em 12/12/2006, o M. apresenta resultados para um “desenvolvimento cognitivo global abaixo do intervalo médio para o seu grupo etário”.

Tendo por base a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, que aponta para a necessidade da avaliação das Necessidades Educativas Especiais (NEE) de crianças e jovens ter em conta factores intrínsecos e extrínsecos à criança/jovem, implicando uma visão multidimensional do indivíduo, as questões da funcionalidade são encaradas à luz de um modelo que abrange diferentes dimensões, resultante de uma interacção contínua entre a pessoa e o ambiente que a rodeia.

Esta avaliação dinâmica, interactiva e multidimensional das NEE, em que são alvo de avaliação as **funções do corpo** (factores intrínsecos que condicionam a actividade e participação), a **actividade e participação** (nível de participação nas situações do dia-a-dia) e **factores ambientais**, implica o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas e serviços (médicos, psicólogos, docentes, terapeutas, técnico de serviço social, etc.) e define o nível de funcionalidade do indivíduo.

Actualmente a sua avaliação faz referência, ao nível das **funções do corpo**, a um défice cognitivo moderado (b117.2), sendo a cognição verbal muito inferior à média esperada (b167.3). Apresenta dificuldades graves no cálculo mental e raciocínio quantitativo (b172.3). Tem fraca memória auditiva a curto prazo (b144.2).

Relativamente à sua **actividade e participação**, o relatório salienta que: “a leitura é uma área de motivação para o M., lê textos sem grande preocupação em respeitar a pontuação, interpreta oralmente e por escrito textos simples (d166.2). Apresenta maiores dificuldades na escrita uma vez que esta é muito pouco elaborada, tem dificuldade no

encadeamento lógico das ideias e dá erros ortográficos com alguma frequência. Respeita regras gramaticais simples (d170.2).

Relativamente ao cálculo mental, apresenta dificuldades graves (d150.3). Embora identifique e leia números até ao milhar, não tem a noção da centena. Tem muita dificuldade na realização de operações simples de somar e subtrair, recorrendo sempre à concretização e em solucionar situações problemáticas simples. Utiliza a calculadora para fazer operações. Conhece o dinheiro, compara preços, mas tem alguma dificuldade em relacionar notas e moedas entre si e fazer contagens. Apresenta dificuldades moderadas de atenção/concentração (d160.2 e d161.2), necessitando, quase sistematicamente, de um apoio individualizado e incentivo constante do professor.

Relativamente às relações interpessoais com colegas e adultos, o M. apresenta dificuldades moderadas (d720.2). Embora procure com frequência o afecto do adulto, tem por vezes manifestações de alguma agressividade verbal quando lhe é feita alguma observação ou comentário, muitas vezes não justificativo da reacção por ele apresentada. Perante alguma dificuldade ou maior exigência, amua com facilidade, demorando algum tempo a interagir de forma adequada. Apresenta um fraco auto conceito” (Relatório Técnico-pedagógico, pp.1-3).

Dos **factores ambientais** relevantes na sua avaliação, foi considerado que as atitudes individuais dos membros da família próxima (pais), se têm revelado uma barreira moderada (e410.3.), na medida em que apresentam alguma dificuldade na definição e implementação de regras familiares, bem como nas interacções e percepções que têm sobre o M. (sobretudo da parte do pai). O apoio prestado por uma vizinha, quer relativamente ao M., quer relativamente a aspectos familiares, tem sido um facilitador moderado (e325.2+). A mãe tem-se mostrado muito colaborante e preocupada com as aprendizagens e futuro do M. (e310.2+).

Actualmente, o M. continua a ser acompanhado com regularidade em consultas de Desenvolvimento no Hospital Pediátrico de Coimbra.

Percurso escolar

Com a idade de um ano e seis meses, o M. e respectiva família foram referenciados à Intervenção Precoce (IP) pelo médico de família, uma vez que esta evidenciava alguns factores de risco ambiental, que poderiam vir a condicionar o desenvolvimento do M.. Assim,

a equipa de intervenção local de Intervenção Precoce prestou apoio domiciliário semanal de modo a, tendo por base a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, intervir nos diferentes contextos que rodeiam a família, quer assegurando as necessidades básicas da criança e potenciando a qualidade das interações familiares, quer reforçando as suas redes de apoio social.

Aos três anos de idade iniciou a frequência no Jardim de Infância. Durante o percurso na educação pré – escolar apresentou sempre um atraso de desenvolvimento relativamente às crianças da sua faixa etária, pelo que contou com o apoio da educação especial, no âmbito da qual, através de actividades de estimulação no jardim-de-infância, se procurou esbater esse desfasamento entre o desenvolvimento apresentado e o esperado para a sua idade.

Durante o percurso no primeiro ciclo do ensino básico, o M. continuou a ter apoio da educação especial, usufruindo de medidas ao abrigo da legislação destinada a alunos com necessidades educativas especiais – Decreto - lei 319/91 de 31 de Agosto, nomeadamente adaptações curriculares e adaptações na avaliação. Atendendo às dificuldades de aprendizagem apresentadas, teve uma retenção no terceiro ano do ensino básico. No decurso do quarto ano, em virtude das graves dificuldades de aprendizagem, passou a usufruir de um currículo alternativo, ao abrigo da mesma legislação.

Ao longo do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, o M. continuou a ser abrangido pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, beneficiando de um currículo específico individual, alínea e) do artigo 16º, mantendo o apoio da educação especial. Assim, para além de frequentar, com a sua turma, algumas disciplinas de carácter prático adaptadas às suas motivações e de acordo com o seu plano curricular, frequenta simultaneamente outras áreas consideradas benéficas ao seu desenvolvimento escolar, pessoal e social e facilitadoras da sua transição para a vida pós escolar. Essas áreas existem dentro do espaço escolar (biblioteca, informática, reprografia, desporto escolar), na APPACDM, através de um protocolo vigente entre esta instituição e o Agrupamento de escolas (piscina e atelier de cozinha) e numa pastelaria da sede do concelho.

Quadro 3. Serviços e respostas educativas facultados nos diferentes níveis de ensino.

Nível de escolaridade	Serviços e respostas educativas facultadas
Intervenção Precoce -IP	IP - regime domiciliário semanal
Pré - escolar	Jardim de Infância - apoio da Educação Especial
1º ciclo	Ensino regular - apoio da Educação Especial Medidas ao abrigo da legislação 319/91: Adaptações curriculares, adaptações na avaliação e posteriormente, currículo alternativo
2º e 3º ciclos	Ensino regular - apoio da Educação Especial Usufriui de medidas ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente Currículo específico individual - alínea e) do artigo16º). Possuí também um Programa Individual de Transição que engloba actividades numa Pastelaria do concelho (2manhãs/semana) e na área da cozinha, na APPACDM local (1 manhã/semana).

1.6.2. Caracterização dos pais

Identificação

Os pais do M., ambos com idade igual ou superior a cinquenta anos, possuem um baixo nível de escolaridade. Apenas a mãe tem o quarto ano de escolaridade, concluído recentemente, no âmbito das Novas Oportunidades.

Ambos os progenitores possuem parcos rendimentos económicos, uma vez que as suas actividades profissionais são precárias. A mãe é trabalhadora rural, sendo este emprego temporário, por conta de uma Junta de Freguesia. O pai é actualmente desempregado, auferindo de uma pensão por invalidez.

A família reside em casa própria, construída com a ajuda de serviços locais.

Quadro 4. Situação escolar e profissional.

Progenitor	Idade	Escolaridade	Profissão/horário	Entidade patronal
Pai	54	Sabe ler e escrever	Desempregado	_____
Mãe	50	4º ano	Trabalhador rural 9h/17h-2ªf livre	Junta de freguesia

Percepção face às suas práticas educativas

Relativamente às práticas educativas, os pais ou são demasiado permissivos ou demasiado autoritários, tendo dificuldade em contrabalançar as suas atitudes com momentos de afecto, elogio e interacções gratificantes, de acordo com a necessidade do M. Relativamente à forma como a parentalidade é exercida, é notória alguma divergência entre as práticas educativas adoptadas pela mãe e pelo pai. De acordo com o quadro 5 podemos verificar que a mãe demonstra alguma preocupação em relação à sua interacção com o M., procurando estar atenta aos seus comportamentos e necessidades.

O pai evidencia uma relação distante com o M., pautada pelas interacções comunicativas pobres e estabelecimento de regras, denotando uma certa desresponsabilização pelo acompanhamento do filho.

Quadro 5. Práticas educativas usadas pelos pais

	Situação	Pai	Mãe
Comunicação	“Quando peço ao meu filho que colabore numa tarefa...”	...acho que ele tem que cumprir a ordem e não lhe dou qualquer explicação.	...Explico-lhe o motivo.
	“Quando o meu filho faz algo de positivo...”	...não faço qualquer comentário, pois acho que faz parte do dever dele.	...às vezes elogio-o e encorajo-o a continuar.
	“Quando a família está reunida...”	...vemos televisão ou cada um faz aquilo que entende.	...vemos televisão ou cada um faz aquilo que entende
	“Quando o meu filho faz alguma coisa errada...”	...ignoro o que aconteceu para não me incomodar.	...às vezes tento saber o que aconteceu antes de o castigar.
	“Quando o meu filho ajuda nas tarefas de casa...”	...às vezes critico-o porque não lhe compete realizar certas tarefas de casa (varrer, cozinhar, arrumar a casa).	...às vezes elogio-o pela ajuda que presta.

Regras e monitoria	“Quando o meu filho sai ou não está em casa...”	...não exerço nenhum controlo perante as saídas dele.	...não exerço nenhum controlo perante as saídas dele.
	“Em relação à escola...”	...Não me preocupo, nem procuro saber o que acontece na escola.	...Tento saber como é que o seu comportamento e aproveitamento.
Envolvimento	“No dia-a-dia...”	...acho que já não tem idade para manifestações de carinho.	...às vezes dou-lhe um beijo ou tenho outras manifestações de carinho para com o meu filho.
	“Quando tenho algum tempo livre...”	...Prefiro sair ou fazer coisas sozinho e ele fica em casa.	...às vezes convido o meu filho para fazer actividades comigo.

Percepção dos pais relativamente ao M.

Relativamente às qualidades que reconhecem no M., os pais manifestaram opiniões idênticas, relacionadas com a sua maneira de ser e de se relacionar com os outros (carinhoso, gostar de ajudar, ser calado).

Quanto às preocupações em relação ao M., o Pai refere questões inerentes ao comportamento (introversão e alguma reactividade verbal), enquanto a mãe mostra preocupações quanto à sua autonomia.

Em relação às expectativas face ao M., o emprego e a autonomia aparece como um aspecto comum a ambos os progenitores.

Quadro 6. Expectativas dos pais relativamente ao M.

	Pai	Mãe
Qualidades	- É calmo e muito calado; - Estuda bem; - É amigo de ajudar.	- Quando está bem disposto, é carinhoso. - Gosta de ajudar
Preocupações	- Como é muito calado, não diz o que se passa ou o que sente. - Às vezes os outros dizem-lhe coisas menos agradáveis e ele, ou não responde, ou exagera na forma como reage.	- Tem dificuldade em gerir o dinheiro e fazer compras sozinho. - Tenho medo que lhe façam algo de mal e ele não se saiba defender.
Expectativas	- Que tivesse um bom emprego.	- Que tivesse um bom emprego - Que fosse independente - Que fosse para uma área profissional de que gostasse.

Percepção dos pais relativamente à família

Acerca da sua família, os pais manifestaram alguma dificuldade em identificar aspectos positivos, sobretudo o pai, uma vez que não referiu qualquer aspecto.

As preocupações incidem, sobretudo, na qualidade das interações entre os vários elementos da família, que se repercutem negativamente no ambiente familiar. A mãe refere ainda preocupações a nível económico.

Dos aspectos a melhorar, ambos os progenitores salientam a qualidade do ambiente familiar. O pai refere também aspectos de saúde e relacionamento com os vizinhos e a mãe refere ainda as condições económicas da família.

Quadro 7. Percepção dos pais relativamente à família.

	Pai	Mãe
Aspectos positivos	(Não se manifestou)	Às vezes, quando estão todos bem dispostos, damos-nos bem.
Preocupações	O comportamento dos filhos Não poder trabalhar	O ambiente familiar O comportamento dos filhos A relação entre a irmã mais nova e o M. Dificuldades económicas
Aspectos a melhorar	O ambiente familiar Melhorar de saúde para poder trabalhar O ambiente com os vizinhos	O ambiente familiar (menos discussões e melhor entendimento) As condições económicas Ter um emprego mais estável

2.Construção e aplicação do Programa de Educação Parental

1.1. Objectivos gerais do programa

O programa tem como objectivos gerais:

- Promover o auto conhecimento enquanto pais e enquanto pessoas, partindo de uma reflexão sobre as suas experiências passadas e de que forma elas podem influenciar as relações com os filhos promovendo a repetição do passado no presente;
- Aumentar o nível de informação dos pais, de acordo com as necessidades expressas;
- Promover a auto-estima e o sentimento de competência parental;
- Promover formas de comunicação eficazes na relação pais - filhos que promovam sentimentos positivos e reforcem o seu auto conceito;
- Promover a discussão sobre algumas estratégias para lidar com os comportamentos dos filhos e reflectir sobre a importância do reforço positivo enquanto promotor do auto-conceito e autonomia pessoal e social;
- Reflectir sobre algumas características inerentes à adolescência;
- Promover atitudes e expectativas futuras positivas relativamente aos filhos.

1.2. Estrutura geral do programa: características temáticas das sessões

Todas as sessões do programa incluem uma primeira actividade que tem por objectivo recapitular a sessão anterior a fim de relembrar e interligar as temáticas do programa. No final de cada sessão, os pais avaliam a pertinência dos assuntos abordados, as actividades desenvolvidas a metodologia usada e sugestões do dinamizador, dando ainda, caso entendam, contributos para eventuais adequações da metodologia e temáticas a abordar. Esta avaliação final inclui ainda uma reflexão/verificação, por parte do dinamizador, acerca da realização das actividades previstas para a sessão.

De salientar ainda que cada sessão encerra com um breve pequeno-almoço (uma vez que as sessões se realizaram das 9 às 10 horas e 30 minutos).

O conhecimento acerca das práticas familiares, recolhido através das escalas aplicadas e entrevista realizada, permitiu a definição dos temas das sessões.

1ª sessão – Nesta sessão fez-se a apresentação do programa de Educação Parental, onde será dado [foi dado] aos pais um cronograma com a data e horário das sessões e apresentados os temas a abordar. Esta sessão iniciou-se com uma breve discussão sobre o nível de envolvimento dos pais e a sua participação nas actividades previstas e pretende[u], essencialmente, promover a reflexão sobre a dificuldade de educar e a importância das figuras parentais no desenvolvimento da criança/adolescente.

Nesta primeira sessão foi dado aos pais um pequeno caderno intitulado “mensagens de e para casa” onde foram anotadas, segundo instruções recebidas, informações, sentimentos, opiniões acerca de situações familiares, de situações ocorridas nas sessões de formação, ou ainda tarefas a realizar, que haveriam de servir como base de uma reflexão posterior.

2ª sessão – A temática desta sessão incidiu sobre a importância do auto conhecimento nas relações que o indivíduo estabelece com os outros. Procurou-se, através de actividades de carácter prático, reflectir sobre a influência da família de origem na transmissão de valores e atitudes e sobre a forma como a educação recebida pode influenciar as práticas educativas parentais.

No final foi proposta aos pais a realização uma pintura (em tela), actividade que foi repetida na última sessão do programa. Esta actividade lúdica, foi encarada como mais um registo da forma como os pais vivenciaram estes momentos e do percurso que fizeram. Por outro lado, criámos que a exposição das telas em sua casa, poderia potenciar o relembrar da importância dos assuntos abordados.

3ª sessão – Nesta sessão procurou-se levar os pais a identificar as suas características pessoais, reflectindo sobre a importância de gostarmos de nós, independentemente dos nossos “defeitos”. Pretendeu-se ainda promover a reflexão sobre a importância e influência de uma auto estima positiva das figuras parentais no desenvolvimento da auto estima dos filhos. Uma

atitude optimista influencia a forma como os pais lidam com os filhos, ajudando-os a ser autónomos, confiantes, e a encarar os acontecimentos de uma forma positiva.

4ª sessão – Nesta sessão foram apresentados os diferentes estilos educativos: “Deixa fazer tudo” (permissivo), “Estilo autoritário” e “Democrata”, procurando identificar as características e práticas associadas a cada um, bem como ajudar os pais a identificar o estilo educativo predominante no relacionamento com os filhos.

Preocupámo-nos ainda com o reconhecimento das possíveis implicações de estilos educativos antagónicos ou discrepantes entre pai e mãe, na relação educativa com os filhos, salientando a necessidade de uma progressiva estabilização, no sentido do estilo democrata, uma vez que a sua implementação será mais vantajosa para a criança/jovem, bem como a necessidade de conciliar os estilos educativos entre pai e mãe.

5ª sessão – Esta sessão foi dedicada à comunicação (verbal e gestual) e à importância da escuta activa e do diálogo em família. Um pequeno *role playing* ajudaria os pais a identificarem o poder da comunicação não verbal na interacção com os outros.

Esforçamo-nos ainda para que os pais reflectissem sobre a importância do diálogo na interacção com os filhos. Neste sentido, foi feito com os pais um levantamento dos contextos ou situações da rotina diária em que o diálogo e a escuta activa podem ocorrer.

6ª sessão – Nesta sessão foi abordada a importância da expressão dos sentimentos positivos, reconhecendo a pertinência do elogio na educação como forma de incrementar o auto conceito e comportamentos positivos nos filhos. Foi pedido aos pais que transformassem alguns comentários menos positivos em elogios e relacionassem atitudes comportamentais com elogios correspondentes.

7ª sessão – Esta sessão foi destinada ao tema da educação para o optimismo onde, através da noção da existência de diferentes formas de encarar a mesma realidade, se procura ajudar os pais a reflectir sobre as diferenças entre uma atitude pessimista e optimista.

Propõe-se a análise de um quadro onde são enumeradas algumas diferenças entre estas duas perspectivas, procurando que os pais reflectam sobre a sua própria atitude, pontuando-se numa ou noutra situação.

Perante situações concretas apresentadas, os pais são ajudados a reflectir sobre qual ou quais os pensamentos que lhe ocorrem mais frequentemente perante cada situação. Pretende-se assim, que os pais identifiquem formas de transmitir pessimismo ou optimismo na relação pais – filhos, reconhecendo os benefícios de uma atitude optimista na relação com os outros.

8ª sessão - Esta sessão teve como objectivo identificar situações de descontrolo, características, antecedentes (desencadeadores) e respectivas consequências, bem como explorar algumas estratégias de auto – controlo, discutindo a sua viabilidade no contexto da família.

9ª sessão - A dinamização desta sessão contou com a participação da Psicóloga da escola que colaborou connosco, quer na sua planificação, quer na sua concretização. A nossa decisão de incluir este perito na nossa intervenção, justificando também através deste aspecto metodológico a inserção do nosso estudo na tendências da investigação clínica designadas por investigação-acção, deveu-se ao facto de, na escola, se encontrar em desenvolvimento um projecto com alguns alunos, na área dos afectos e características da adolescência.

Esta sessão teve como objectivo reflectir sobre as principais características da adolescência, procurando ajudar os pais a interpretar alguns comportamentos mais usuais nos filhos.

Nesta sequência, considera-se fundamental reforçar a noção da importância da família na adolescência, sendo ela o primeiro grupo de referência para os jovens, pelo que as vivências no seio da família são determinantes no desenvolvimento afectivo e social dos adolescentes, bem como na construção da sua personalidade.

Foi ainda nosso objectivo mencionar algumas fraquezas e erros mais comuns que ocorrem mais frequentemente nas famílias, procurando sempre partir das vivências e informações dadas pelos pais.

10ª sessão – O objectivo principal desta sessão foi fazer um balanço global do programa, procurando-se recapitular os conteúdos abordados ao longo das sessões. Esta sessão pretendeu ainda ajudar os pais a identificar algumas mudanças ocorridas desde o início da intervenção, reconhecendo a importância da participação neste programa como ponto de

partida para um desempenho parental potenciador de interacções mais positivas entre pais e filhos.

Esta sessão teve ainda como objectivo reflectir sobre o que se considera ser “Bons pais”, reforçando a noção de uma construção permanente do acto de educar. A sessão culminou com a pintura de uma tela (tal como na 2ª sessão) pelos pais, que, tal como a primeira, pretende retratar o seu percurso no programa.

Sessão de Follow up – Esta sessão teve como finalidade reflectir sobre os contributos do programa ao nível das práticas educativas e mudanças ocorridas no ambiente familiar. Foi solicitado aos pais que descrevessem as recordações que têm relativamente às sessões e temáticas abordadas, bem como as áreas em que as mudanças são mais difíceis de implementar.

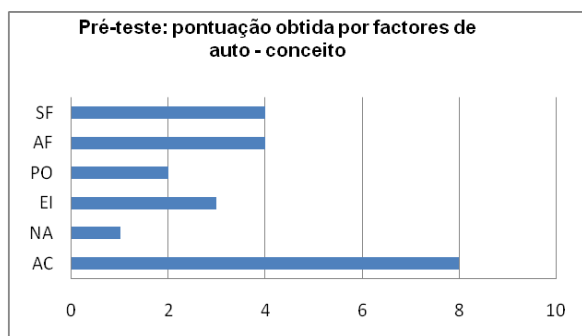
A finalizar, reforçou-se a necessidade de diálogo permanente, de discussão e partilha de preocupações, da busca de ajuda dentro ou fora da família, como forma de ultrapassar dificuldades e partilhar estratégias que conduzam a uma melhoria nas relações pais – filhos, sublinhando-se a ideia da necessidade de estar aberto à mudança e da importância do suporte social na colaboração e fortalecimento da família.

3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

3.1. Auto-conceito

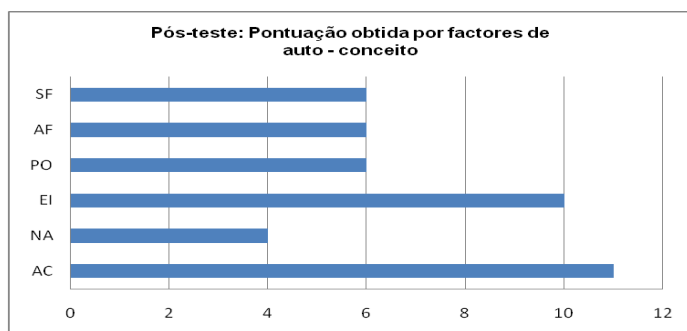
A escala de avaliação do auto-conceito PHCSCS (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) foi preenchida pelo aluno antes de iniciar a intervenção (pré-teste) e no final da mesma (pós-teste), sendo notória uma alteração dos resultados em todos os factores da escala, como se pode observar nos gráficos seguintes.

Gráfico 1. Pré-teste: Pontuação obtida por factores de auto-conceito.



AC	AN	EI	PO	AF	SF
8	1	3	2	4	4

Gráfico 2. Pós-teste: Pontuação obtida por factores de auto-conceito.



AC	AN	EI	PO	AF	SF
11	4	10	6	6	6

A análise dos gráficos aponta para um aumento de dois a quatro pontos na maioria dos factores, sendo o aumento mais visível no factor EI (estatuto intelectual), no qual se regista um aumento de sete pontos. Relativamente ao factor AN (ansiedade), verifica-se, que após a intervenção, esta diminuiu (quanto maior é a pontuação neste factor, menor é a ansiedade).

Pela comparação dos resultados obtidos, observam-se, após a intervenção, níveis superiores de auto-conceito.

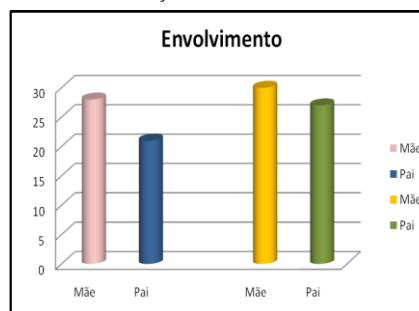
3.2. Qualidade da interação familiar

O procedimento relativo à aplicação desta **escala de Qualidade na interação familiar (EQIF)** foi igual ao anterior, tendo sido preenchida pelo adolescente em situação de pré e pós-teste. Entre estes dois momentos decorreu a implementação de um Programa de Educação Parental, que se efectivou em dez sessões, com uma periodicidade semanal.

Esta escala contém 40 questões divididas em nove áreas, classificadas em positivas (envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva com os filhos, modelo parental, clima conjugal positivo e sentimento dos filhos) e negativas (punição corporal, comunicação negativa e clima conjugal negativo).

A primeira área, **Envolvimento**, reflecte, na globalidade, entre o pré e o pós-teste, um aumento na pontuação obtida relativa ao pai e à mãe. Contudo, salienta-se que as práticas educativas referentes a esta área sofreram maior aumento em relação ao pai.

Gráfico 3. Pontuação obtida na área Envolvimento



Quadro 8. Pontuação obtida na área Envolvimento.

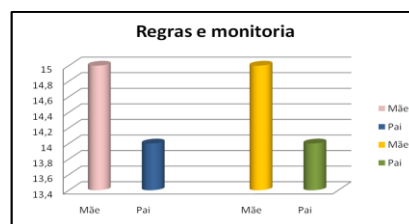
Envolvimento (+)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Os meus pais costumam dizer o quanto sou importante para eles	3	2	4	3
Os meus pais ficam felizes quando estão comigo	3	3	3	3
Os meus pais procuram saber o que se passa comigo quando estou triste	4	3	4	4
Os meus pais agradecem-me quando os ajudo	4	3	4	4
Os meus pais mostram que se preocupam comigo	4	3	4	4
Os meus pais demonstram orgulho em mim	4	3	4	3
Os meus pais dão-me carinho e elogiam-me quando me porto bem	3	2	4	3
Os meus pais abraçam-me e dão-me carinho	3	2	3	3
Total	28	21	30	27

Na área **Regras e Monitoria** não é visível alteração dos resultados entre o pré e o pós-teste, denotando-se uma grande coerência entre as atitudes parentais de ambos os progenitores.

Gráfico 4: Pontuação obtida na área Regras e Monitoria

Quadro 9. Pontuação obtida na área Regras e monitoria.

Regras e monitoria (+)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Quando eu não estou em casa, os meus pais sabem onde estou	4	3	4	3
Os meus pais sabem o que faço quando tenho tempo livre	4	4	4	4
Os meus pais dão-me conselhos	3	3	3	3
Os meus pais pedem para eu dizer para onde vou quando saio de casa	4	4	4	4
Total	15	14	15	14



A área da **Comunicação positiva** revela um ligeiro aumento global, sendo que este é mais notório em relação ao pai. O adolescente recorre sobretudo à mãe para comunicar aspectos positivos e negativos.

Gráfico 5. Pontuação obtida na área Comunicação positiva

Quadro 10. Pontuação obtida na área: Comunicação positiva.

Comunicação positiva (+)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem	3	2	3	3
Eu costumo contar ao meu pai/mãe o que me acontece de mau	4	3	4	3
Eu falo com os meus pais sobre aquilo que sinto	2	2	3	3
Total	9	7	10	9

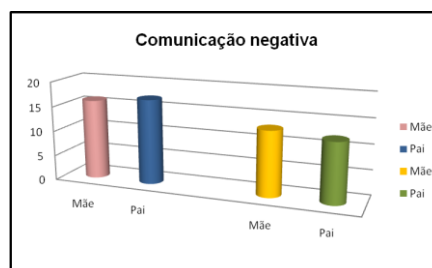


A área da **Comunicação negativa** denota um decréscimo significativo nas práticas consideradas negativas pelo adolescente, por parte de ambos os progenitores. Estes são considerados como tendo práticas muito semelhantes relativamente a esta área.

Quadro 11. Pontuação obtida na área: Comunicação negativa.

Comunicação negativa (-)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Os meus pais zangam-se comigo por qualquer coisa	4	4	3	3
Os meus pais costumam falar alto ou gritar comigo	3	3	3	2
Quando estão com problemas, os meus pais descarregam em mim	4	4	3	3
Os meus pais costumam tratar-me mal e dizem-me "palavrões"	2	3	2	2
Os meus pais criticam-me de forma negativa	3	3	2	2
Total	16	17	13	12

Gráfico 6. Pontuação obtida na área: Comunicação negativa

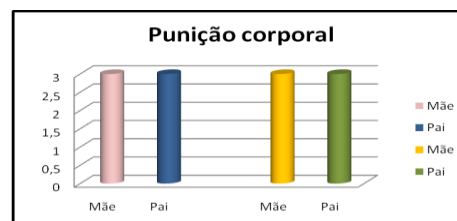


É a área referente à **Punição corporal**, aquela que reflecte uma maior estabilidade entre o pré e o pós-teste, não havendo alteração dos resultados em função da intervenção, existindo maior coincidência nas práticas educativas adoptadas pelo pai e pela mãe.

Gráfico 7. Pontuação obtida na área: Punição corporal.

Quadro 12. Pontuação obtida na área: Punição corporal.

Punição corporal (-)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Os meus pais batem-me quando faço alguma coisa errada	1	1	1	1
Os meus pais batem-me sem eu fazer nada de errado	1	1	1	1
Os meus pais batem-me por coisas sem importância	1	1	1	1
Total	3	3	3	3

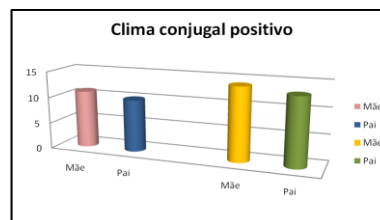


Relativamente à área referente ao **Clima conjugal positivo**, é visível entre o pré e o pós-teste um aumento de 3 pontos, relativamente às práticas usadas por ambos os progenitores. Esta, conjuntamente com a área Clima conjugal negativo, foram as áreas consideradas mais deficitárias pelo adolescente.

Gráfico 8. Pontuação obtida na área: Clima

Quadro 13. Pontuação obtida na área: Clima conjugal positivo

Clima conjugal positivo (+)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Os meus pais têm demonstrações de carinho um com o outro	2	2	3	2
Os meus pais fazem elogios um ao outro	3	2	3	3
Os meus pais abraçam-se	1	1	2	2
Os meus pais falam bem um do outro	2	2	3	3
Os meus pais têm um bom relacionamento entre eles	3	3	3	3
Total	11	10	14	13

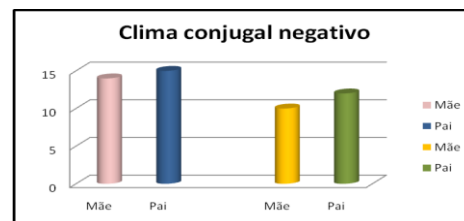


Na área **Clima conjugal negativo** verifica-se uma diminuição significativa das práticas consideradas negativas pelo adolescente, embora, de acordo com a tabela abaixo, se verifique que essa diminuição é mais notória por parte da mãe.

Gráfico 9. Pontuação obtida na área: Clima conjugal negativo.

Quadro14. Pontuação obtida na área: Clima conjugal negativo

Clima conjugal negativo (-)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Os meus pais costumam discutir um com o outro	5	5	3	4
Os meus pais falam mal um do outro	3	4	2	3
Os meus pais zangam-se um com o outro	4	4	3	3
Os meus pais brigam um com o outro	2	2	2	2
Total	14	15	10	12

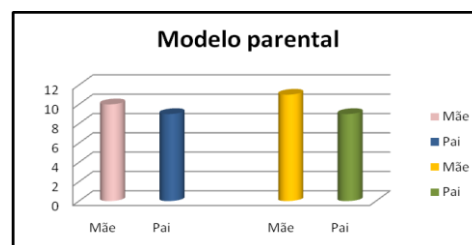


Nesta área, **Modelo parental**, o adolescente não acrescentou ao pós-teste muitas alterações aquilo que inicialmente (pré-teste) definiu. As alterações sentidas foram pouco significativas nesta área, notando-se apenas alteração nas práticas adoptadas pela mãe num dos itens da escala. É visível também alguma discrepância entre as práticas usadas por ambos os pais, relativamente à forma como servem de modelo ao comportamento dos filhos.

Gráfico 10. Pontuação obtida na área: Modelo parental.

Quadro15. Pontuação obtida na área: Modelo parental.

Modelo parental (+)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Os meus pais dão o exemplo quando me ensinam algo de bom	4	3	4	3
Os meus pais fazem as coisas que me ensinam	3	3	4	3
Eu gosto das coisas que os meus pais fazem	3	3	3	3
Total	10	9	11	9

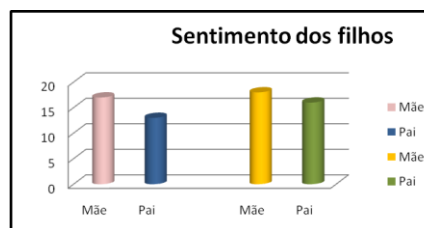


Quanto à última área, **Sentimento dos filhos**, embora o adolescente considere no pré e no pós-teste que, quer o pai, quer a mãe são os melhores pais que conhece, considera que houve uma melhoria, sobretudo relativamente à figura paterna.

Gráfico 11. Pontuação obtida na área: Sentimento dos filhos

Quadro16. Pontuação obtida na área: Sentimento dos filhos.

Sentimento dos filhos (+)	Pré-teste		Pós-teste	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Eu penso que o meu pai/mãe são os melhores pais que eu conheço	4	3	4	3
Sinto que sou amado pelos meus pais	3	3	4	3
Os meus pais são um bom exemplo para mim	3	2	3	3
Sinto orgulho dos meus pais	3	2	3	3
Pontuação que dou aos meus pais (de 1 a 5)	4	3	4	4
Total	17	13	18	16

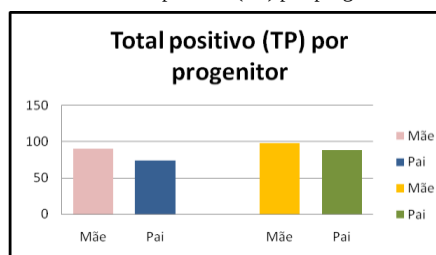


Relativamente aos aspectos positivos da qualidade da interacção parental, na sua globalidade, identificada no pré o no pós-teste, podemos observar no gráfico 12 uma evolução significativa em ambos os progenitores, sendo esta mais acentuada na figura parental.

Quadro 17. Total positivo (TP) por progenitor.

Pré-teste		Pós-teste	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
90	74	98	88

Gráfico 12. Total positivo (TP) por progenitor.

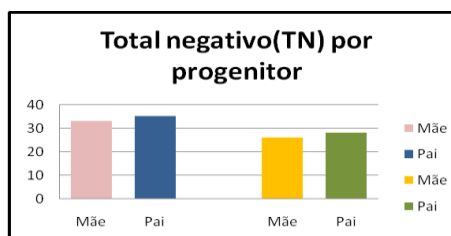


Também os aspectos negativos identificados revelam, igualmente, uma melhoria, na medida em que os valores identificados sofreram uma diminuição de sete valores quer no progenitor masculino, quer no feminino. Apesar desta progressão, o adolescente continua a identificar mais aspectos negativos no pai do que na mãe.

Quadro 18. Total negativo (TN) por progenitor.

Pré-teste		Pós-teste	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
33	35	26	28

Gráfico 13. Total negativo (TN) por progenitor.



Na globalidade, podemos verificar que, entre o início e o final da intervenção, foram identificados progressos na qualidade da interacção entre os progenitores e o M. Esses

progressos são identificáveis tanto ao nível dos aspectos positivos, como dos aspectos negativos da interacção, embora estes últimos tenham sido aqueles que denotam maior evolução, na medida em que os valores referentes a aspectos negativos aumentaram quatro valores.

Gráfico 14. Total positivo (TP) global.

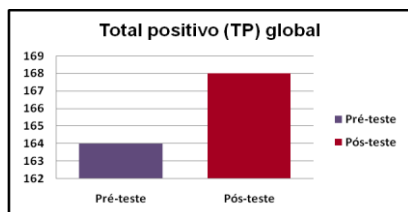
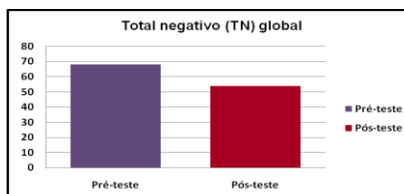


Gráfico 15. Total negativo (TN) global.



De acordo com a escala de Avaliação da Qualidade da Interação Familiar, e com os resultados obtidos, o M. é um adolescente proveniente de uma **família com factores de risco**, uma vez que os valores obtidos se enquadram no previsto nesta escala, ou seja, o total positivo (TP) igual ou inferior a 205 e o total negativo (TN) igual ou superior a 50.

Embora os valores obtidos tenham aumentado (escalas positivas +) e diminuído (escalas negativas -) após a intervenção, mais concretamente após a aplicação de um programa de educação parental, a família da qual o M. faz parte, continua a enquadrar-se na designação de “família de risco”.

3.3. Intervenção – Sessões de Educação Parental

Os pais estiveram sempre presentes em todas as sessões, participando na discussão dos assuntos abordados. Inicialmente, e sobretudo o pai, demonstraram alguma dificuldade em reconhecer a necessidade de mudança em relação à forma como interagem com os filhos ou em reconhecer a eles próprios a capacidade de implementar estratégias educativas diferentes, achando, e de novo especialmente o pai, que as mudanças advêm de algo exterior a eles - *locus* de controle externo. Apesar disso, conseguiram identificar situações ou interações negativas ou reconhecer o que está mal, reconhecendo a necessidade de mudar algumas formas de actuar junto dos filhos.

Relativamente aos diferentes estilos parentais, os pais reflectiram sobre as práticas associadas a cada um deles, identificaram-se sobretudo com os estilos “deixa fazer tudo” e autoritativo. Também concluíram que nem sempre há concordância entre o estilo adoptado pela mãe e o adoptado pelo pai.

Os pais falaram das suas experiências, das suas vivências e preocupações, muitas vezes em função das propostas feitas pela dinamizadora.

Quanto à importância do diálogo na interacção com os filhos inicialmente, estes associaram os momentos de diálogo e conversação a momentos específicos para esse efeito. “Tiramos um bocado”, foi a expressão usada pela mãe para definir quando devem conversar com os filhos.

Progressivamente, os pais demonstraram maior adequação e melhor compreensão dos conteúdos das sessões. O pai, que normalmente correspondia com respostas menos adequadas ao tema, melhorou a sua participação, fazendo comparações com o seu dia-a-dia muito relevantes. Os pais reconheceram que reforçam mais os aspectos negativos ao invés de elogiar. Ambos assumiram que elogiam pouco os filhos parecendo haver alguma timidez quando se trata de dar afectos ou dizer ao outro os seus aspectos positivos. Com o decurso das sessões, conseguiram reformular verbalizações negativas, transformando-as em positivas de acordo com situações que ocorrem no seu dia-a-dia.

Os pais verbalizaram também alguma dificuldade em lidar e gerir os conflitos entre o M. e a irmã, pelo que foi sugerido que, numa das sessões, estivessem presentes os filhos, sugestão que foi aceite de imediato.

Foram identificados os aspectos positivos de cada elemento, bem como a contribuição que cada um dá à família, a necessidade de colaborarem e se entre-ajudarem, de modo a evitar alguns conflitos existentes. Reflectiu-se também sobre a necessidade de “negociar” atitudes e comportamentos, utilizando os gostos e motivações de cada um como “moeda de troca”.

Numa das sessões posteriores, o pai referiu que o ambiente familiar esteve mais calmo, tendo havido menos situações conflituosas e mencionou algumas atitudes parentais para controlar o comportamento dos filhos. Algumas dessas sugestões haviam sido feitas na sessão anterior, o que denota que os pais as perceberam e aplicaram.

Reforçou-se também a noção da importância da família na adolescência, sendo esta, como tem vindo a ser sublinhado, o primeiro grupo de referência para os jovens, pelo que as vivências no seio da família, são determinantes no desenvolvimento afectivo e social dos adolescentes, bem como na construção da sua personalidade. Os pais mostraram-se sempre muito atentos, participativos, dando exemplos e sugestões muito adequadas e pertinentes relativamente aos assuntos abordados.

Ao questionar os pais sobre eventuais mudanças ocorridas no seio familiar desde o início das sessões, eles referiram que:

“ - Os filhos estão mais calmos; ouvem-nos e já ajudam mais; elogiamo-los quando fazem alguma coisa bem; conversamos um bocadinho mais; ralhamos menos; somos mais firmes naquilo que dizemos; tentamos ser menos permissivos”.

Ao serem questionados sobre o que entendiam serem “Bons Pais” referiram que “É dar bons exemplos; conversar; repreender quando algo está mal e elogiar quando fazem alguma coisa bem; não deixar fazer tudo o que querem”.

Entendem que ser “Bons Filhos” passa por “Ouvir os pais e tentar fazer o que eles pedem, pois estes querem o melhor para eles; ajudar e compreender os pais; tratar os pais com carinho”.

Na última sessão (*follow up*) constatámos através da participação dos pais que, de uma forma geral, ficou retida alguma informação transmitida ao longo das sessões e que, dentro do possível, eles tentaram pôr em prática alguns dos conteúdos e sugestões dados, tendo ainda referido algumas melhorias no ambiente familiar.

3.4. Apreciações relativamente ao desempenho do M.

Relativamente ao contexto escolar, as apreciações sobre o desempenho do M. referentes ao primeiro período do ano lectivo de 2009/2010 e ao primeiro período do ano lectivo de 2010/2011, realizadas pelos diversos intervenientes no seu processo educativo, revelaram progressos significativos, sobretudo a nível do seu empenho, responsabilidade e interesse, e ainda ao nível das competências sociais e interactivas, como se pode observar no quadro 19, onde resumimos as apreciações descritivas constantes das fichas de avaliação referentes a esses períodos.

Quadro 19. Avaliação do M. no final do ano lectivo de 2009/10 e primeiro período de 2010/11.

Ano Área	2009/2010	2010/2011
C. Naturais	“...aluno interessado, educado, tendo participado com interesse sempre que lhe foi solicitado”.	“...interessado e empenhado. Bem integrado na turma e bom relacionamento com colegas e docente”
Educ. Tecnológica	“...É um aluno bem comportado, tendo demonstrado empenhamento e criatividade...”	“...bom comportamento, participa com empenho nas tarefas propostas...dificuldade na aquisição e aplicação de conhecimentos...”
TIC	_____	“...revelou interesse e empenho apesar das suas limitações...bastante receptividade face a orientações dadas...”
EMRC	“...manifestou maior participação e integração na turma...”.	“...revelou interesse e empenho nas actividades...”
E. Especial	“...embora sejam notórios progressos, será vantajoso que as suas competências sociais continuem a ser alvo de atenção e intervenção futuras, uma vez que está eminente o terminus da escolaridade obrigatória e a sua transição para a vida activa”.	“...crescente sentido de responsabilidade e autonomia...educado, interessado e com comportamento socialmente adequado. Relaciona-se correctamente com os adultos, embora apresente alguma inibição na interacção...”
APPACDM (natação e cozinha)	“...na globalidade, o seu desempenho satisfaz.”.	“...mostra interesse e gosto pelas actividades”
Pastelaria	“...interesse e respeito pelas orientações dadas e alguma capacidade de iniciativa...”	“Tem evoluído de forma muito positiva. É empenhado e mais comunicativo com as pessoas do que inicialmente aparentava ser”
Informática	“...demonstrou interesse pelas acções desempenhadas ao longo do ano e executou, de forma geral com sucesso, todas as tarefas que lhe foram propostas”.	“Revelou interesse nas tarefas, pelo que se introduzirão progressivamente tarefas mais complexas. É autónomo e manifesta muito interesse pelas actividades que executa.”
Área Projecto	“...Revelou pouca capacidade de organização... realizou actividades de forma pouco autónoma e revelou curiosidade e gosto por aprender”.	“...tem uma postura correcta na sala de aula...”
Formação Cívica	“...manifestou grande interesse e acompanhou com sucesso as temáticas abordadas”.	“...tem revelado interesse pelas actividades propostas...manifesta ainda alguma dificuldade em se relacionar com o resto dos colegas”.
Educação Física	“.... Revela algumas dificuldades, contudo tenta superá-las... tendência para se isolar relativamente aos colegas de turma”.	“...é bem comportado, assíduo e, embora tenha melhorado o seu empenho, este ainda poderia ser maior...”

Teatro	“...revelou empenho e um bom comportamento na sala de aula. Respeitou sempre as orientações dos outros e manifestou-se solidário com os colegas”.	_____
Educação Visual	“...Teve algumas dificuldades na execução e empenho nas tarefas propostas...”	_____
Reprografia	“...revelou-se mais activo, participativo e uma progressiva desinibição”.	_____

4. Considerações finais

Este trabalho, elaborado com o propósito de analisar a influência que a boa qualidade e frequência das interações pais - filhos e das práticas educativas parentais têm no auto-conceito de um adolescente com deficiência intelectual permitiu-nos corroborar estudos feitos anteriormente que salientam o papel exercido pela família como determinante no desenvolvimento psicossocial da criança e do jovem, sendo a influência dos pais/família, quer como modelos, quer como fonte de reforço, um dos aspectos determinantes na génese do auto-conceito (Lopes, 2006).

Esse estudo demonstrou também que a forma como ocorrem as interações entre pais e filhos, bem como as práticas parentais utilizadas, têm efeitos sobre a percepção que o adolescente tem de si próprio e a forma como se relaciona com os outros. Pela comparação dos dados obtidos, verificaram-se no adolescente com deficiência intelectual, níveis mais elevados de auto-conceito após a aplicação de um programa de educação parental. Este programa elaborado com base no conhecimento acerca das práticas familiares (recolhido através das escalas aplicadas e entrevista realizada), permitiu a partilha de informação, de sugestões e estratégias conducentes a novas práticas e a uma maior capacitação da família para lidar com situações diárias.

Os resultados obtidos após a implementação deste programa, quer através de registos de cada uma das sessões realizadas, quer dos dados obtidos pelo adolescente através do preenchimento da escala de qualidade das interações familiares, são reveladores, na globalidade, de uma evolução positiva, tendo sido identificados progressos na qualidade da interação entre os progenitores e o M.. Esses progressos são identificáveis tanto ao nível dos aspectos positivos, como dos aspectos negativos da interação, embora estes últimos tenham sido aqueles que denotam maior evolução.

Muito embora a família deva ser o lugar privilegiado em que as crianças aprendem a interpretar a realidade e construir a sua identidade e os padrões de relacionamento no dia-a-dia, diferentes aspectos da interação podem ser classificados como factores de risco ou de protecção, de acordo com a influência que exercem no desenvolvimento dos indivíduos (Weber, Prado, Salvador e Branderburg, 2008).

Verificou-se neste estudo que, embora os valores obtidos tenham aumentado (escalas positivas) e diminuído (escalas negativas) após a intervenção, mais concretamente após a

aplicação de um programa de educação parental, a família da qual o M. faz parte, continua a enquadrar-se, segundo os autores atrás referidos, na designação de “família de risco”.

Este estudo, apesar das limitações metodológicas já apontadas que inviabilizam qualquer generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras, para além daquelas em que a investigação se concretizou, possibilitou a confirmação da hipótese colocada, uma vez que os dados obtidos apontam para uma correlação directa entre a boa qualidade das práticas parentais e a melhoria do auto-conceito no M..

Ao longo das pesquisas efectuadas, constatamos que internacionalmente, e mesmo a nível nacional, são muitos os autores e estudos que se preocupam em avaliar o impacto das interacções familiares no desenvolvimento dos filhos, justificando assim, a importância de intervir precocemente em crianças e respectivas famílias, quer com carácter preventivo, quer reabilitativo de aspectos desenvolvimentais, fazendo da intervenção precoce uma área em que muito se tem pesquisado e em que muito conhecimento se tem produzido. Contudo, constatamos que a aplicação dos princípios e práticas defendidas se encontra limitado a idades mais precoces, sendo escassos os trabalhos relativos à adolescência, mais concretamente a adolescentes com deficiência intelectual.

Gostaríamos ainda de evidenciar a escassez de estudos referentes à educação parental em famílias de adolescentes com deficiência intelectual, pelo que se sugere que a investigação se debruce futuramente sobre esta área.

Como apontamento final e perante as conclusões obtidas, parece-nos pertinente que, posteriormente, se aprofunde a discussão acerca da importância dos pais na educação dos filhos adolescentes, colocando a tónica no estabelecimento de parcerias pais/profissionais geradoras de uma maior capacitação das famílias relativamente à educação dos filhos, quaisquer que sejam as suas dificuldades e limitações. Parece-nos desejável que, face a um conhecimento fundamentado da importância do envolvimento e práticas parentais no desenvolvimento emocional do indivíduo, se enverede pela implementação de Programas de Educação Parental, nas escolas do 2º e 3º ciclos, dirigidos a pais de crianças e adolescentes em geral e com deficiência intelectual, em particular.

É nosso desejo que o resultado desta investigação e a compreensão do fenómeno estudado possibilite a produção de conhecimento, a discussão e reflexão sobre os dados recolhidos com o objectivo de modificar e melhorar as práticas existentes.

5. Bibliografia

- Albuquerque, C., M., S., & Oliveira, C., F. (1996). *Características psicológicas associadas à saúde: a importância do auto-conceito*. Recuperado em 9 de Novembro, 2009, de, http://www.ipv.pt/milleniun/Milleniun26/26_22htm.
- Alonso, M., A., V., & Bernijo, G., B. (2001). *Atraso Mental*. Amadora: McGrawhill
- Alonso, M., A., V. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Recuperado em 29 de Novembro, 2009, de, <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>.
- Bayle, F., & Martinet, S. (2008). *Perturbações da parentalidade*. Lisboa: Climpesi Editores.
- Beckman, P., S. (1996). *Strategies for working with families of young children with disabilities*. Baltimore: Paul Brooks publishing company.
- Benavente, A., Costa, A., F. & Machado, F., L. (1990). *Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária*. Revista Crítica de Ciências Sociais, Volume 29, pp 55-80. Recuperado em 15 de Fevereiro, 2011, de, http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al_pp.55-80.pdf
- Briesmeister, J., M., & Schaefer, C., E. (2007). *Handbook of Parenting Training*. NY: John Wiley & Sons.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camelo, D., M., A. (2005). *Ensino Especial...e Depois?* Dissertação para obtenção da especialização em Problemas Intelectuais e Multideficiência, Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração, Aveiro, Portugal.
- Ceconello, A., M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Recuperado em 12 de Maio, 2009, de, http://WWW.msmedia.com/ceprua/artigos/alessandra_tese.pdf

- Clara, C, Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura, Volume XII, nº 2, pp 455-479. Recuperado em 11 de Fevereiro, 2011, de, http://repositorio.pt/handle/1822/10148?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formatum.sdum.uminho+completo
- Coelho, M., V., & Murta, S., G. (2007). *Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência*. Recuperado em 26 de Dezembro, 2009, de, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2007000300005&script=sci_arttext&tlng=g
- Correia, L., M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão e alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M., T., B. (2004). *Apoio à família e formação parental*. Recuperado em 9 de Janeiro, 2010, de, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a06.pdf>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). *Parenting Style as Context: na Integrative Model*. Recuperado em 25 de Janeiro, 2010, de, <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações*. Lisboa: Editora RH.
- Dunst, C., D., Trivette, C., M., & Deal, A. (1994). *Supporting and strenghting families: Mehtods, Strategies and Practices*. Cambrige: Brooking Books.
- Dunst, C., J. (2003). *Implications of risk and opportunity factores for assesement and intervention practices*. Topics in Earl Childhood education, Volume 13.
- Decreto-Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008 (2008). *Dispõe sobre os objectivos, enquadramento, princípios orientadores, medidas e recursos educativos para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente*. Diário da República, 1ª série-Nº4.
- Figueiredo, M., H., A. (2000). *Estudo comparativo do auto-conceito em alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Gabarino (1993). *The human ecology of early risk*. In Meisels, S., J. & Shonkoff, J., P. (1993). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: University.
- Gaspar, M. (2003). *O trabalho com pais na prevenção do comportamento anti-social*. In Alberto et al (Orgs). *Comportamento anti-social: Escola e Família*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Herbert, G. & Napper, R. (2000). *TIPS. Tried Ideas for Parent Education and Support*. UK. Russell House Publishing.
- Hoppe (2006). *Vulnerabilidade e resiliência*. Recuperado em 12 de Maio, 2009, de, <http://sistemas.aids.gov.br/congressoprev2006/Html/resumo402.html>.
- Lima, J., A. & Pacheco, J., A. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, I. (1996). *Factores de risco no desenvolvimento da criança*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Lopes, R., C., C. (2006). *O auto conceito revisitado*. *Psycologia*, 41, 317-327.
- Martins, M., A., D. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- Marujo, H., A.; Neto, L., M. & Perloiro, M., F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H., A. (2002). *Treino de Pais: formas científicas de educar para a felicidade*. *Pretextos*, 11, 8-11.
- Necessidades Educativas Especiais (1994). *Declaração de Salamanca*. *Inovação*, Volume 7, nº1.
- Peixoto, F., J., B. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Peixoto, F., (2004). *Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico*. Recuperado em 25 de Janeiro, 2010, de, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a21.pdf>
- Penha, M., T., & Ribeiro, A., S. (1996). *Crianças em risco*. Direcção Geral de Acção Social.
- Pereira, A., P., S. (2002). *Análise das condições de risco numa perspectiva ecológica*. Inclusão, nº2, pp 75-90.
- Pereira, A., I., F. (2007). *Crescer em Relação: Estilos Parentais Educativos, Apoio Social e Ajustamento*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, Portugal.
- Pimentel, J., V., Z., S. (1997). *Um bebé diferente, Da individualidade da interacção à especificidade da intervenção*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Poulsen, M., K. (1995). *Strategies for building resilience in infants and young children at risk*. In Blackman, J., A. (1995). *Infant development and mental health in early intervention*. Maryland: Aspen publication.
- Quiles, M., J. & Espada, J., P. (2009). *Educar para a auto – estima*. Sintra: Keditora.
- Ribeiro, M., J., S. (2003). *Ser Família. Construção, implementação e avaliação de um Programa de Educação Parental*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Salvo, C. G., Silveiras, E., F., M., & Toni, P., M. (2005). *Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social*.

Recuperado em 10 de Janeiro, 2010, de, <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epc/v22n2/v22n2a08.pdf>

- Silva, A., T., B., Brandão, A., S., Stoque, F., M., V., & Pinola, A., R., R. (2008). *Avaliação de um Programa de Intervenção de Habilidades Sociais Educativas Parentais: Um Estudo Piloto*. Recuperado em 23 de Janeiro, 2010, de, <http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a03.pdf>
- Teixeira, M., A., P., Bardagi, M., P., & Gomes, W., B. (2004). *Refinamento de um Instrumento para Avaliar a Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência*. Recuperado em 26 de Dezembro, 2010, de, <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/avp/v3n1/v3n1a01.pdf>
- Veiga, F. (2006). *Escala de Auto-conceito: adaptação portuguesa do “autoconceito Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”* Recuperado a 20 de Dezembro, 2009, de, http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/Textos%202/Texto%20151.pdf
- Veiga, F. (2006). *Uma nova versão da escala de auto-conceito Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (PHSCS-2)*. Recuperado a 20 de Dezembro, 2009, de, http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/textos/Texto16.pdf
- Weber, L., N., D., Prado, P., M., Viezzer, A., P., & Brandenburg, O., J. (2004). *Identificação dos estilos parentais - ponto de vista de pais e filhos*. Recuperado em 26 de Dezembro, 2009, de, <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf>
- Weber, L., N., D., Prado, P. M., Salvador, A., P., V., & Brandenburg, O. J. (2008). *Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar*. Recuperado em 31 de Janeiro, 2010, de, <http://www.google.pt/#hl=pt-PT&q=constru%C3%A7%C3%A3o+e+confiabilidade+das+escalas+de+qualidade+na+intera%C3%A7%C3%A3o+familiar&start=0&sa=N&fp=e6ad6d74e8e81ec>

- Webster-Stratton, C., & Hancock, L. (1998). *Training for parents of young childrens with conduct problems: Content, methods, and therapeutic process*. In Schaefer, C., E., & Briemeister, J., M. (Eds). *Handbook of parent training*. NY: Jonh Wiley & Sons.
- Webster-Stratton, C. (2007). *Tailoring the Incredible Years Parent Programs according to Children`s Developmental Needs and Family Risk Factors*. In Briesmeister, J., M., & Schaefer, C., E. (2007). *Handbook of Parenting Training*. NY: Jonh Wiley & Sons.
- Werner, E. (1993). *Protective factores and individual resilience*. In Meisels, S., J. e Shonkoff, J., P. (1993). *Handbook of early childhood intervention*. Cambrige: Univerity.
- Soares, I. (2006). *Introdução à psicologia de desenvolvimento: questões teóricas de investigação*. In Soares, I., (Ed). *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in) adaptativas ao longo da vida*. (pp.11-42). Quarteto: Coimbra.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1 - ESCALA DE AUTOCONCEITO.....	75
Anexo 2 - EQIF – ESCALA DE QUALIDADE NA INTERACÇÃO FAMILIAR.....	77
Anexo 3 – Guião de entrevista.....	79
Anexo 4 – Programa de Educação Parental.....	81
Anexo 5 – Materiais de suporte às sessões de Educação Parental	89
Anexo 6 - Termo de consentimento	96
Anexo 7 - Termo de consentimento e colaboração	97

Anexo 1 - ESCALA DE AUTOCONCEITO

Nova versão do PHCSCS-2 Pierre-Harris Children Self-Concept Scale (PHCSCS)

Adaptada por Feliciano H. Veiga

Item	Sim	Não
01 – Os meus colegas de turma troçam de mim *		
02 – Sou uma pessoa feliz		
03 – Tenho dificuldades em fazer amizades *		
04 – Estou triste muitas vezes *		
05 – Sou uma pessoa esperta		
06 – Sou uma pessoa tímida *		
07 – Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas *		
08 – A minha aparência física desagrada-me *		
09 – Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos		
10 – Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola *		
11 – Sou impopular *		
12 – Porto-me bem na escola		
13 – Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha *		
14 – Crio problemas à minha família *		
15 – Sou forte		
16 – Sou um membro importante da minha família		
17 – Desisto facilmente *		
18 – Faço bem os meus trabalhos escolares		
19 – Faço muitas coisas más *		
20 – Porto-me mal em casa *		
21 – Sou lento (a) a terminar os trabalhos escolares *		
22 – Sou um membro importante da minha turma		
23 – Sou nervoso (a) *		
24 – Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma		
25 – Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas *		
26 – Os meus amigos gostam das minhas ideias		
27 – Meto-me frequentemente em sarilhos *		
28 – Tenho sorte		
29 – Preocupo-me muito *		
30 – Os meus pais esperam demasiado de mim *		
31 – Gosto de ser como sou		
32 – Sinto-me posto de parte *		
33 – Tenho o cabelo bonito		
34 – Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário		
35 – Gostava de ser diferente daquilo que sou *		
36 – Odeio a escola *		
37 – Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos *		
38 – Muitas vezes sou antipático com as outras pessoas *		
39 – Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias		
40 – Sou infeliz *		
41 – Tenho muitos amigos		
42 – Sou alegre		
43 – Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas *		
44 – Sou bonito(a)		

45 – Meto-me em muitas brigas *		
46 – Sou popular entre os rapazes		
47 – As pessoas embirram comigo *		
48 – A minha família está desapontada comigo *		
49 – Tenho uma cara agradável		
50 – Quando for maior, vou ser uma pessoa importante		
51 – Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar *		
52 – Esqueço o que aprendo *		
53 – Dou-me bem com os outros		
54 – Sou popular entre as raparigas		
55 – Gosto de ler		
56 – Tenho medo muitas vezes *		
57 – Sou diferente das outras pessoas *		
58 – Penso em coisas más *		
59 – Choro facilmente *		
60 – Sou uma pessoa boa		

*O asterisco indica que o item é inverso. Pontuação: ao item respondido no sentido esperado (x) é atribuído um ponto.

Anexo 2- EQIF – ESCALA DE QUALIDADE NA INTERACÇÃO FAMILIAR

(Weber, L. N. D., Prado, P. M., Salvador, A. P. V., Brandenburg, O. J., 2008)

Abaixo há uma série de frases sobre atitudes de pais e mães. Para cada uma marque, à direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião. Assinale penas uma resposta por frase e não deixe nenhum item sem resposta.

A respeito dos seus pais, considere as seguintes frases	Mãe					Pai				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Os meus pais costumam dizer o quanto sou importante para eles										
2. Os meus pais zangam-se comigo por qualquer coisa										
3. Os meus pais costumam discutir um com o outro										
4. Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem										
5. Os meus pais costumam falar alto ou gritar comigo										
6. Os meus pais têm demonstrações de carinho um com o outro										
7. Os meus pais dão o exemplo quando me ensinam algo de bom										
8. Eu penso que o meu pai/a minha mãe são os melhores pais que eu conheço										
9. Os meus pais ficam felizes quando estão comigo										
10. Quando estão com problemas, os meus pais descarregam em mim										
11. Os meus pais falam mal um do outro										
12. Eu costumo contar ao meu pai/minha mãe o que me acontece de mau										
13. Os meus pais costumam tratar-me mal e dizer-me “palavrões”										
14. Os meus pais fazem elogios um ao outro										
15. Os meus pais fazem as coisas que me ensinam										
16. Sinto que sou amado pelos meus pais										
17. Os meus pais procuram saber o que se passa comigo quando estou triste										
18. Quando eu não estou em casa, os meus pais sabem onde estou										
19. Os meus pais agradecem-me quando os ajudo										
20. Os meus pais batem-me quando faço alguma coisa errada										
21. Os meus pais zangam-se um com o outro										
22. Eu falo com os meus pais sobre aquilo que										

sinto										
23. Os meus pais abraçam-se										
24. Eu gosto das coisas que os meus pais fazem										
25. Os meus pais são um bom exemplo para mim										
26. Os meus pais mostram que se preocupam comigo										
27. Os meus pais demonstram orgulho em mim										
28. Os meus pais sabem o que faço quando tenho tempo livre										
29. Os meus pais brigam um com o outro										
30. Os meus pais dão-me carinho e elogiam-me quando me porto bem										
31. Os meus pais batem-me sem eu fazer nada de errado										
32. Os meus pais criticam-me de forma negativa										
33. Os meus pais falam bem um do outro										
34. Sinto orgulho dos meus pais										
35. Os meus pais abraçam-me e dão-me carinho										
36. Os meus pais dão-me conselhos										
37. Os meus pais batem-me por coisas sem importância										
38. Os meus pais têm um bom relacionamento entre eles										
39. Os meus pais pedem para eu dizer para onde vou quando saio de casa										
40. De 1 a 5, qual a pontuação que dá aos seus pais										

Anexo 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA

1. A seguir encontram-se algumas situações que poderão ocorrer no seu dia-a-dia. Das opções apresentadas, escolha a que mais se adequa aquilo que normalmente acontece, colocando um círculo no início da frase (Pai - círculo azul, Mãe - círculo rosa) . Pai e mãe deverão identificar cada uma das alternativas, mesmo que sejam coincidentes.

Quando peço ao meu filho que colabore nalguma tarefa:

- Explico-lhe o motivo
- Acho que ele tem que cumprir a ordem e não lhe dou qualquer explicação

Quando o meu filho faz algo de positivo

- Elogio-o e encorajo-o a continuar
- Não faço qualquer comentário pois acho que faz parte do dever dele

Quando a família está reunida

- Conversamos sobre como correu o dia ou sobre assuntos que cada um vai colocando
- Vemos televisão ou cada um faz o que entende

Quando o meu filho faz alguma coisa errada

- Castigo-o de imediato, sem o deixar dar grandes explicações
- Ignoro o que aconteceu, para não me incomodar
- Tento saber o que aconteceu antes de o castigar

Quando o meu filho sai ou não está em casa

- Tento saber onde vai, para onde foi, com quem vai e a que horas chega
- Não exerço nenhum controlo perante as saídas do meu filho

Quando o meu filho está triste ou tem algum problema

- Fico preocupado e tento que me diga o que se passa com ele
- Não ligo, pois acho que os meus problemas são maiores que os dele

Quando tenho algum tempo livre

- Convido o meu filho para fazer actividades comigo
- Prefiro fazer coisas ou sair sozinho e ele fica em casa

No dia-a-dia

- Dou um beijo ou tenho outras manifestações de carinho para com o meu filho

- Acho que já não tem idade para essas manifestações

Quando o meu filho ajuda nas tarefas de casa

- Elogio-o pela ajuda que presta
- Acho que não lhe compete realizar certas tarefas domésticas (arrumar a casa, varrer, fazer as refeições, etc.)

Em relação à escola

- Não me preocupo nem procuro saber o que acontece na escola
- Tento saber como é o seu comportamento e aproveitamento na escola

2. Durante a conversação, deverá procurar saber:

- Quais são as principais qualidades do M.? (Pai e Mãe)
- Quais são as suas principais preocupações relativamente ao M. ? (Pai e Mãe)
- Quais são as suas expectativas futuras relativamente ao M.? (Pai e Mãe)
- Quais os principais aspectos positivos da vossa família? (Pai e Mãe)
- Quais são as principais preocupações quanto à vossa família? (Pai e Mãe)
- O que acha que poderia melhorar na vossa família? (Pai e Mãe)

Anexo 4 – Programa de Educação Parental (devido ao elevado número de páginas, seleccionaram-se apenas algumas sessões, como exemplo).

Programa de Educação Parental



Desenho realizado por M. A. F. C., Fevereiro 2010

Maria do Céu Henriques Pedroso Carvalho Pereira

Calendarização das sessões

	Dias				
Março	22	29			
Abril	12	19	26		
Maio	3	10	17	24	31
Setembro	27				

Horário

2ª Feira; das 9h às 10h 30m

Local

EB 2, 3/S Dr. Daniel de Matos

Temas das Sessões

- ✚ Educar...uma tarefa difícil!
- ✚ Conhecermo-nos melhor
- ✚ Para gostar dos outros, temos que gostar de nós
- ✚ Os diferentes estilos na educação dos filhos
- ✚ O diálogo e a colaboração em família
- ✚ Elogiar e valorizar as diferenças
- ✚ A importância de uma atitude optimista
- ✚ Lidar com os conflitos familiares
- ✚ Algumas características da adolescência
- ✚ Ser Bons Pais

1ª SESSÃO

Objectivos:

- ✚ Apresentação do programa de Educação Parental
- ✚ Reflectir sobre a dificuldade de educar
- ✚ Reflectir sobre a importância das figuras parentais no desenvolvimento da criança.

Materiais:

- Novelo de lã
- Retroprojector
- Acetatos

Plano da sessão

Actividade 1

- Informar os pais sobre a calendarização das sessões e os temas ao longo do programa (mostrar em acetato). Deixar claro que a planificação das sessões será flexível, podendo abordar assuntos relacionados com preocupações ou prioridades de momento;
- Entrega aos pais de um cronograma com a data e horário das sessões;
- Apresentação dos temas/assuntos a abordar
- Discussão sobre o nível de envolvimento e participação nas actividades solicitadas (trabalhos práticos, jogos, visualização de filmes, trabalhos para casa, etc.);

Actividade 2

- Jogo “A teia”

Com este jogo, pretende-se que cada um dos pais e a dinamizadora falem um pouco de si, dos seus filhos, características de cada um deles e do que é para cada um ser pai e mãe.

Como jogar:

Os pais e a dinamizadora sentam-se voltados para o centro. A dinamizadora agarra um novelo de lã e começa a desenvolver a conversação. No fim de dar uma informação, dá uma volta com o novelo à volta do seu dedo e passa-o a um dos pais, que fará o mesmo procedimento. A lã vai-se cruzando à medida que a conversação prossegue.

No final será importante associar o emaranhado de fios às relações que estabelecemos com a nossa família e, sobretudo, com os filhos. A tarefa deverá terminar com a tentativa de “desconstruir” a teia, sem quebrar o fio, encontrando a solução, por difícil que seja.

Actividade 3

Acetato (1)

- “Manual de instruções”

Reflectir sobre:

Ser pai e ser mãe é um desafio permanente. Não há receitas nem livros de instruções que nos digam o que fazer. É importante reflectir, conversar e partir do princípio que aquilo que os nossos pais faziam antigamente poderá não se adequar à realidade que vivemos e às necessidades que sentimos.

Actividade 4

- Trabalho para casa:

Solicitar a ambos os pais que tragam, para a próxima sessão, uma fotografia antiga (de preferência de quando eram pequenos) e outra actual. Escrever a informação no caderno das mensagens de e para casa. Este caderno servirá para anotar informações, sentimentos ou opiniões acerca de coisas que acontecerão em casa ou nas sessões de formação.

Actividade 5

- Assinar a folha de presenças
- Preencher a ficha de avaliação da sessão (pais)

2ª SESSÃO

Objectivos:

- ✚ Reflectir sobre a influência da família de origem na transmissão de valores e atitudes;
- ✚ Reflectir sobre a forma como a educação recebida pode influenciar as práticas educativas parentais;
- ✚ Promover o auto-conhecimento

Materiais:

- Papel
- Acetato
- Canetas
- Fotografias
- Tela
- Tintas
- Retroprojector

Plano da sessão

Actividade 1

➤ “Voltar atrás no tempo”

1.1 Pegar nas fotografias de infância e levar os pais a recordar/reflectir:

- “Como foi a minha infância?”
- “Como é que os meus pais lidavam comigo?”
- “O que gostava mais nos meus pais?”
- “O que não gostava nos meus pais?”

1.2 A partir das fotografias actuais, levar os pais a recordar/reflectir:

- “Com quem me pareço e em quê?”
- “Quais as características que herdei dos meus pais?”

Escrever as respostas num acetato intitulado “Mensagens de casa”.

Actividade 2

➤ “Quando eu era criança...palavras que ouvi e coisas que vivi que me magoaram...”

Escrever num acetato aquilo que cada um dos pais vai dizendo. No final, rever cada uma das frases e reflectir sobre quais aquelas que por vezes, na nossa família e na relação com os filhos, ainda utilizamos. Sublinhar a ideia de que muitas vezes repetimos o passado, muito embora não concordemos com ele.

Actividade 3

➤ Pintar uma tela.

Após a reflexão, propor aos pais realizar uma pintura (esta actividade irá ser repetida na última sessão do programa).

Actividade 4

- ✓ Assinar a folha de presenças
- ✓ Preencher a ficha de avaliação da sessão (pais).

6ª SESSÃO

Objectivos:

- ✚ Reflectir sobre a importância do elogio na educação
- ✚ Transformar alguns comentários em elogios
- ✚ Relacionar atitudes comportamentais com um elogio correspondente

Materiais:

- Retroprojector

Plano da sessão

Actividade 1

Reflectir sobre a importância do elogio na educação

Muitas vezes castigamos os comportamentos de alguém de quem gostamos com queixas, comentários negativos ou críticas. No entanto, quando fazem algo de bom, temos tendência a pensar que “deveriam ser sempre assim” ou que “é sua obrigação” e não nos preocupamos em elogiar o outro através de palavras ou de gestos carinhosos, fazendo-o sentir que estamos contentes pelo que ele fez.

Actividade 2

Fazer uma lista de possíveis elogios (palavras e gestos carinhosos). Escrever num acetato o que for verbalizado.

Actividade 3

Relacionar atitudes comportamentais com um elogio correspondente (preenchimento de um quadro). No final, para alguns comportamentos, sugere-se aos pais que, perante um determinado comportamento, verbalizem quais os elogios que fariam nessa situação concreta.

TPC

Escrever no caderno de mensagens de casa e para casa, os elogios que fizeram aos filhos ao longo da semana.

Actividade 4

- ✓ Assinar a folha de presenças
- ✓ Preencher a ficha de avaliação da sessão (pais).

7ª SESSÃO

Objectivos:

- ✚ Promover o auto conhecimento
- ✚ Reflectir sobre as diferenças entre uma atitude pessimista e uma atitude optimista
- ✚ Distinguir atitudes pessimistas e optimistas
- ✚ Reconhecer os benefícios de uma atitude optimista.

Materiais:

- Retroprojector

Plano da sessão

Actividade 1

Através da noção da existência de diferentes formas de encarar a mesma realidade, procura-se ajudar os pais a reflectir sobre as diferenças entre uma atitude pessimista e uma atitude optimista.

Propõe-se a análise de um quadro onde são enumeradas algumas diferenças entre estas duas perspectivas, procurando que os pais reflectam sobre a sua própria atitude, pontuando-se numa ou noutra situação.

Actividade 2

Perante situações concretas apresentadas, os pais são ajudados a reflectir sobre qual ou quais os pensamentos que lhe ocorrem mais frequentemente perante cada situação. Pretende-se assim, que os pais identifiquem formas de transmitir pessimismo ou optimismo na relação pais - filhos.

Actividade 3

Que tipo de linguagem utilizamos no nosso dia-a-dia: linguagem optimista ou linguagem pessimista?

- Visualização de um acetato com exemplos de frases que podemos utilizar e qual o seu impacto nos outros. Propõe-se de seguida um exercício de substituição de pensamentos/verbalizações pessimistas por outras mais optimistas.

- Visualização de um acetato sobre a linguagem corporal que reflecte uma atitude optimista ou pessimista.

Actividade 4

- ✓ Assinar a folha de presenças
- ✓ Preencher a ficha de avaliação da sessão (pais).

Avaliação da sessão**- Pais -**

Por favor, coloque uma cruz à frente da afirmação que mais se adequar ao que sente.

Data: ____/____/____

Os assuntos discutidos foram:

	De grande ajuda	De alguma ajuda	De nenhuma ajuda
Mãe			
Pai			

As opiniões e sugestões do dinamizador foram:

	De grande ajuda	De alguma ajuda	De nenhuma ajuda
Mãe			
Pai			

As actividades desenvolvidas foram:

	De grande ajuda	De alguma ajuda	De nenhuma ajuda
Mãe			
Pai			

Outras observações ou comentários

Lista de Verificação

(A preencher pela dinamizadora)

Data: ____/____/____

Tarefas	Sim	Não
Apresentei os objectivos do Programa		
Distribuí uma folha com as datas, horário e local das sessões		
Expliquei a dinâmica das sessões, as tarefas para casa e a ligação entre as sessões		
Dei oportunidade aos pais de intervir, colocar questões ou expor preocupações		
Apresentei todas as actividades previstas		
Dei a folha de presenças a assinar		
Li as questões para a avaliação da sessão e os pais preencheram-na		
Informei qual a tarefa para casa e os pais escreveram-na no caderno.		

Anexo 5 – Materiais de suporte às sessões do Programa de Educação Parental

(dado o elevado número, seleccionaram-se apenas os materiais correspondentes às sessões apresentadas).



Quando eu era CRIANÇA...
Palavras que ouvi e que me magoaram...



2ª Sessão

Mensagens de casa



2ª Sessão

O que costumamos dizer às vezes...

Ainda bem que chegaste!

O jantar está muito bom, podes continuar...

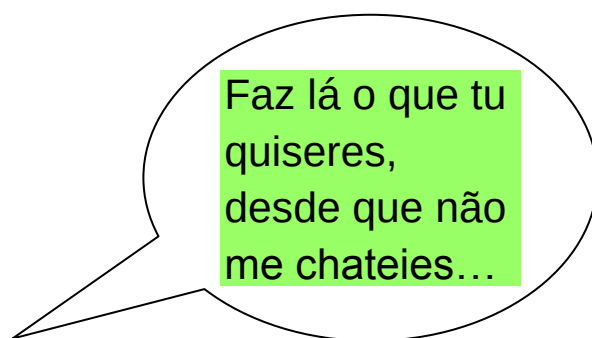
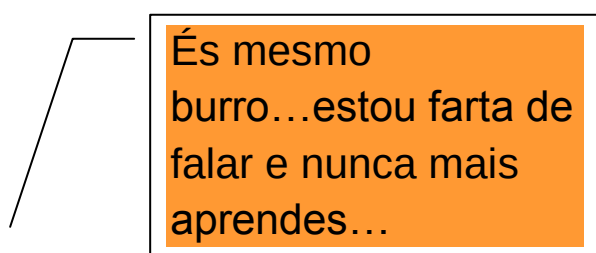
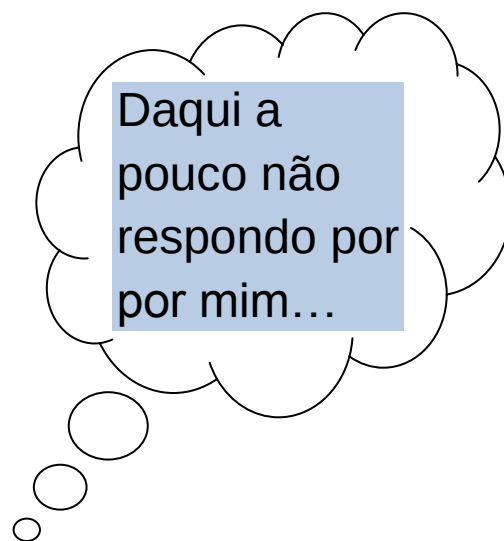
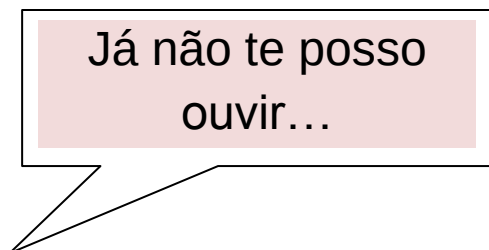
Essa camisola fica-te mesmo bem!

Afinal tu percebes mesmo de cozinha!



6ª Sessão

O que costumamos dizer muitas vezes...



6ª Sessão



ELOGIAR

Situação	Elogio
O M. levantou-se, arranjou-se a tempo para apanhar o autocarro	
O M. e a S. estão os dois a fazer o jantar	
O M. foi ajudar o pai a tratar dos animais	
O M. tem boas informações na escola	
O M. arrumou a casa	

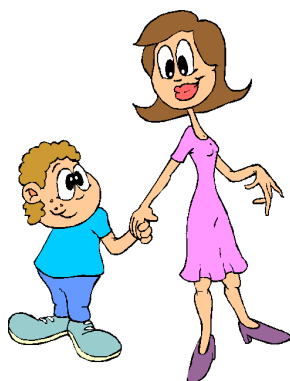


Pessimista ou optimista?



Situação	Atitudes/verbalizações optimistas	✓	Atitudes/verbalizações pessimistas	✓
O M. fez o jantar	Boa, o jantar está mesmo bom!		Para a próxima põe-lhe um bocado mais de sal, está desconsolado.	
Estão a ver televisão sem discutir	Que bom estarmos todos juntos...		Estão tão sossegados, de certeza que estão para aprontar alguma!	
O M. pôs a mesa com o cuidado de combinar as cores	Até dá gosto comer numa mesa assim...		Deixa-te mas é destas mariquices e vamos mas é comer!	
A I. arranhou o cabelo	Hoje estás muito jeitosa. Até pareces mais nova.		Não é que estejas mal, mas amanhã já está tudo estragado. Mal empregado dinheiro!	
O M. e a S. estão a arrumar a casa	Que bom ver os meus filhos preocupados com a casa. Ainda bem que tenho quem me ajude!		Vejam lá se fazem o serviço sem guerrear um com o outro	





Situação	O que costumo pensar ou dizer...



Anexo 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto: “**Educação parental:** Impacto da implementação de um Programa no auto-conceito de adolescentes com deficiência intelectual”.

Eu, _____(pai), idade _____ e _____(mãe), idade _____, concordo em participar no projecto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente Maria do Céu Henriques Pedroso Carvalho Pereira.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. Este estudo tem como objectivo saber qual o impacto da implementação de um programa de Educação Parental no auto-conceito de um aluno com deficiência intelectual;
2. A implementação do referido programa decorrerá em 10 sessões que terão lugar à 2ª Feira, em local cedido pela EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos;
3. As sessões serão dinamizadas pela docente Maria do Céu Carvalho e pela Psicóloga Paula Cabral;
4. Durante a implementação do Projecto, será pedido que responda a alguns questionários e avaliação das sessões;
1. Os dados pessoais da nossa família serão mantidos em sigilo e os resultados gerais, obtidos a partir da pesquisa serão, posteriormente, comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
5. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a docente responsável.

Vila Nova de Poiares, _____ de _____ de 20____.

Os pais

Anexo 7 - TERMO DE CONSENTIMENTO E COLABORAÇÃO

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto: “**Educação parental:** Impacto da implementação de um Programa no auto-conceito de adolescentes com deficiência intelectual”.

Eu, _____, Directora do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, tomei conhecimento do projecto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente Maria do Céu Henriques Pedroso Carvalho Pereira e acedo prestar a colaboração necessária à sua implementação.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. Este estudo tem como objectivo saber qual o impacto da implementação de um programa de Educação Parental no auto-conceito de um aluno com deficiência intelectual;
2. A implementação do referido programa decorrerá em 10 sessões que terão lugar à 2ª Feira, em local cedido pela EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, tendo como população alvo a família de um aluno do 8º ano;
3. As sessões serão dinamizadas pela docente Maria do Céu Carvalho;
4. Os resultados gerais, obtidos a partir da pesquisa efectuada serão comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
5. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a docente responsável.

Vila Nova de Poiares, _____ de _____ de 20____.

A Directora do Agrupamento de Escolas
