



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



GIORGIA FABIANA VIEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PARENTAL INSERIDA NO CONTEXTO DE AÇÕES PÚBLICAS
PARA UMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

CANOAS, 2016

GIORGIA FABIANA VIEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PARENTAL INSERIDA NO CONTEXTO DE AÇÕES PÚBLICAS
PARA UMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes

CANOAS, 2016

GIORGIA FABIANA VIEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PARENTAL INSERIDA NO CONTEXTO DE AÇÕES PÚBLICAS
PARA UMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação de Mestrado aprovada como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação pelo Centro
Universitário La Salle - Unilasalle.

Aprovado pela banca examinadora em 25 de julho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes (Orientadora)
Unilasalle

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Unilasalle

Prof^a. Dr^a. Narjara Mendes Garcia
FURG

Prof^a. Dr^a. Simone de Biazzi Avila Batista da Silveira
FURG

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à minha orientadora, Mamy, por todo apoio que me ofereceu, tanto em termos pessoais como técnicos, uma preciosa amizade que se estabeleceu em torno da pesquisa e no compartilhamento da vontade de fazer o bem a quem mais necessita dele. Agradeço também aos professores e professoras que me acompanharam nesta trajetória, em especial aos professores Balduino, Evaldo e Gilberto, com quem tanto aprendi e de quem recebi importante apoio. Aos colegas e às colegas de mestrado, em especial a Grazi, a “professora do amor”, cujo exemplo me inspira sempre.

Agradeço também pela bolsa de estudos oferecida pela Prefeitura Municipal de Canoas, e pela oportunidade de me qualificar profissionalmente em função desta formação.

Agradeço, com carinho especial, às pessoas que me acompanharam na aplicação do programa, os membros da equipe do PIM, principalmente Carin e Beбето e as mães e crianças participantes, principalmente a Mariana e sua família, das quais nunca esquecerei enquanto o plástico estiver inteiro...

Agradeço, ainda à minha mãe e minha avó, com quem aprendi sobre superação e resiliência muito antes de conhecer estas palavras e ao meu pai, que embora fugidio, sempre marcou minha vida por seu carinho e respeito. Ambos, pai e mãe, hoje compreendo, fizeram o que estava a seu alcance para que eu pudesse ir mais longe do que eles puderam fazer, sempre me inculindo o gosto pelo estudo.

Ao meu marido, companheiro de vida e de estudos nas madrugadas insones - não teria perseverado sem seu estímulo e cuidado, e à minha filha, que pacientemente esperou que eu concluísse o mestrado para receber mais atenção, meu profundo e sincero agradecimento e amor.

Agradeço a Deus, cujo amor e misericórdia me mantém de pé.

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho quantitativo e qualitativo, possui princípios metodológicos já utilizados em experiências anteriores, ancorados na perspectiva teórica de Urie Bronfenbrenner. Para encetar este estudo e melhor compreender o *desenvolvimento-em-contexto* apresentado por Bronfenbrenner, a abordagem metodológica empregada é a *“Inserção Ecológica”* que propõe que o pesquisador se insira no ambiente que pretende estudar. O objetivo foi replicar um Programa de educação e apoio parental intitulado “Crescer felizes em família”, um programa de metodologia experiencial em contexto de uma política pública. Esta ocorreu no espaço comumente utilizado por uma equipe do programa Primeira Infância Melhor (PIM), de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, onde atividades coletivas eram realizadas com as famílias cadastradas. As análises dos dados coletados consideraram o inter-relacionamento das dimensões Processo, Pessoa, Contexto, Tempo, proposto por Urie Bronfenbrenner. Os resultados indicam um *ethos* parental marcado por histórias de rupturas e recomeços, indicando capacidades individuais e coletivas de superação, no qual o protagonismo feminino prevalece nas lidas de cuidado e educação infantis em tensão com a conjugalidade, muitas vezes difícil, conformando a *monoparentalidade tácita*. A metodologia experiencial apresentou-se como estratégia adequada de intervenção, construindo conhecimentos e saberes compartilhados na escuta mútua e apoio grupal, ampliando a perspectiva das participantes de fazer escolhas saudáveis e adequadas para o desenvolvimento infantil. As participantes referiram alto nível de satisfação com a participação e resultados práticos do programa no cotidiano familiar. A relação entre parentalidade e cidadania também é abordada nesta investigação, encontrando-se estreita ligação entre os dois exercícios ao se pensar nas atribuições familiares previstas na legislação brasileira e internacional.

Palavras-chave: Parentalidade; Educação parental; Família; Cidadania parental; Políticas públicas.

ABSTRACT

This is a quantitative and qualitative research anchored in the theoretical perspective of Urie Bronfenbrenner .with methodological principles used in previous experiments. For a better understanding of the *development -in- context* the methodological strategy is the "Ecological insertion" and therefore the researcher is within the environment that to be studied. The objective of this investigation was to replicate the Program titled: "Growing happy in family", a parental education program with experiential methodology which took place in a local used by program staff of the For a Better Early Childhood (Primeira Infância Melhor - PIM), in a city in the metropolitan area of Porto Alegre. Group activities were conducted in this place with the registered families. The analysis of the data considered the inter-relationship of the four dimensions proposed by Bronfenbrenner: process, person, context and time. The results indicate a parental ethos marked by stories of ruptures and new beginnings, indicating individual and collective capacities of overcoming, where the female protagonist prevails in children's care and education in tension with conjugality, often difficult, forming the tacit single-parenthood. Experiential methodology was presented as an appropriate intervention strategy, building knowledge and expertise along with mutual support and listening. This elements showed to expand the perspective of the participants to make healthy and appropriate choices for the child development. The participants reported high satisfaction with their participation and reported practical results in family life quotidian. The relationship between aspects of parenting and citizenship is also addressed in this investigation, with close connection between the two exercises when we take into account family duties provided in the Brazilian and international law.

Keywords: Parenting. Parental education. Family. Parental citizenship. Public policy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 TESSITURA TEÓRICO-CONCEITUAL	12
2.1 A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e seus conceitos fundamentais	12
2.1.1 Aspectos do modelo PPCT	13
2.2 Família, parentalidade e interlocuções conceituais	15
2.2.1 Família, matéria jurídica	16
2.2.2 Parentalidade e poder familiar	17
2.2.3 O Sistema de Garantia de Direitos e a família	19
2.3 Família e educação parental	21
2.3.1 Educação Parental no contexto histórico recente	21
2.3.2 O programa Crescer Felizes em Família	26
3 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA	29
3.1 Participantes	29
3.1.1 Famílias atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor	29
3.1.2 Equipe do programa Primeira Infância Melhor	31
3.2 Instrumentos	31
3.2.1 Questionários	32
3.2.1.1 Questionário pré-teste para pais e responsáveis	32
3.2.1.2 Questionário pós-teste para famílias participantes	32
3.2.2 Bloco de notas e diário de campo	33
3.3 Análise de dados	33
3.4 Caracterização dos contextos de pesquisa	33
3.4.1 Contexto municipal	34
3.4.2 Contexto do entorno do espaço utilizado pelo PIM	35
3.4.3 Contexto do espaço utilizado pelo PIM	36
3.5 Caracterização de módulos e sessões	37
3.5.1 Quadro demonstrativo de módulos e sessões	37
3.5.2 Descrição geral da aplicação das sessões	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA	39
4.1 Sistema de Crenças e Práticas Parentais	40
4.1.1 Características, ideias e sentidos sobre parentalidade e desenvolvimento infantil	43
4.1.2 Expressões maternas sobre criança, educação, família	48

4.2 Cidadania e parentalidade	53
4.2.1 Contextos familiares de risco	53
4.2.2 Articulação com as redes de proteção	59
4.3 Efeitos do programa	63
5 CONCLUSÕES	67
REFERÊNCIAS	71
ANEXO A - Questionário das Ideias Dos Pais Acerca do Desenvolvimento e da Educação	77
ANEXO B – Sentido de Competência Parental	81
ANEXO C - Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental	83

1 INTRODUÇÃO

A leitura que segue é um convite à reflexão sobre família, sua participação na vida em comunidade, seus laços e desenlaces relativos às suas maneiras de exercer e usufruir a parentalidade e à função regulatória e protetiva do Estado neste exercício. O tema família está presente nos currículos escolares, nos discursos políticos, nas diferentes expressões artísticas e no cerne da maioria das civilizações. O que muda neste tema nos diferentes tempos e espaços vividos ao longo da história é a difusa fronteira entre o que é da alçada da família e o que é da competência da sociedade, estado, escola no que tange ao cuidado e educação infantil (KONZEN et al, 2000). Isso tudo hoje reverbera em muitos discursos sobre “inversão de valores”, “falta de limites e educação das crianças e jovens contemporâneos”, resultando em dilemas para diferentes campos, principalmente o docente (WAGNER, 2011; SARAIVA & WAGNER, 2013; FARIA FILHO, 2000). Para além destas discussões, pouco se fala sobre a carência de acesso, efetividade e eficiência das redes de apoio para que as famílias possam exercer a parentalidade de acordo com o preconizado em lei. No ordenamento jurídico brasileiro, a família é a base do Estado, salvaguarda dos direitos da criança e ao mesmo tempo responsável por ela perante o Estado no exercício da parentalidade até a maioridade dos/as filhos/as ou na incapacidade destes/as, salvo casos expressos na legislação. Já o Estado tem a função de proteger e amparar a criança em suas necessidades básicas, como prioridade absoluta, bem como proteger à família, reconhecida como principal suporte da criança (KONZEN et al, 2000). Entretanto, é perceptível que, em geral, os serviços públicos básicos não estão devidamente organizados e aparelhados para dar a base e a sustentação necessária para este importante e fundamental segmento social.

Meu interesse por este tema surge primeiramente em função de minha história pessoal e profissional. Sou oriunda de uma família numerosa e muitas vezes vista como “conturbada”. Minha infância foi marcada por percalços emocionais, entre eles, a vitimização por molestamento praticado por meu avô materno, e o sofrimento de violência física e moral aplicadas em algumas circunstâncias. Tais acontecimentos, ainda que mesclados com tantos outros momentos de alegria e ternura, deixaram-me marcas emocionais profundas. Aos dezesseis anos saí de casa e aos dezoito já

trabalhava no serviço público, empossada mediante concurso para atendente de creche e posteriormente como professora. Hoje, passados vinte e um anos de minha primeira posse, acumulei experiências múltiplas na Educação Infantil, trabalhando ali em diversos setores: preparo de alimentos, docência, gestão de uma instituição de educação infantil, coordenação e assessoria pedagógica. Nestas diferentes funções tenho verificado dificuldades de toda ordem no concernente à relação da escola com as famílias das crianças ali matriculadas, bem como tenho vivenciado as fragilidades das redes de proteção no cotidiano escolar e a impotência ou inabilidade da escola infantil diante das formas de violência que identifica ou pratica contra as crianças.

Os processos que vinham constituindo-me e foram significando meu exercício profissional não me possibilitaram, em tempos anteriores, ver além do que minha compreensão abarcava, e não raro, como é corrente, apresentei explicações simplistas para a negligência e outras situações de maus tratos domésticos contra crianças e adolescentes, colocando pais e mães como onipotentes e oniscientes de sua condução parental e das consequências disto para o desenvolvimento dos/as filhos/as. A história que aqui narro é uma outra história, uma história diferente desta que eu vinha percebendo, história de contextos de vulnerabilidade econômica e social que se imbricam com seus/as habitantes e usuários/as. Tais trajetórias são por vezes suavizadas nos processos desencadeados pela ação de agentes públicos/as dedicados/as, pelas capacidades individuais de superação, pela ética e resiliência comunitária, pela estética do cuidado e pelas múltiplas linguagens das vidas em família que coabitam estes contextos. Uma história de rupturas e recomeços. Uma história construída por várias mãos e cuja interpretação particular, orientada por uma perspectiva positiva e estruturada dentro de padrões científicos, compartilho nesta produção acadêmica.

Ao começar a frequentar o Programa de Mestrado em Educação, tinha como primeira ideia pesquisar sobre a rede de proteção à infância, dando continuidade à pesquisa realizada no trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (SANTOS, 2014; SANTOS & FELIPE, 2016), sem ter ainda formulado um problema de pesquisa. Em meio aos conteúdos trabalhados nas disciplinas do mestrado, à vinculação ao grupo de pesquisa *Educação e Desenvolvimento Psicológico de Populações em Situação de Risco*, coordenado pela minha orientadora, Doutora Maria Ângela Mattar Yunes, e na reflexão sobre a complexidade das relações familiares sob uma perspectiva sistêmica, aos poucos fui

apropriando-me deste assunto e fui lapidando meu projeto de pesquisa, no qual mantive minha atenção voltada para as redes de proteção, focando na família e educação parental. Realizar uma investigação dedicada à educação parental se torna importante não apenas para mim como pessoa e profissional, mas para o contexto brasileiro, uma vez que as iniciativas nacionais nesta área são parcas e/ou pouco divulgadas, ainda que relevantes e sobre as quais falarei posteriormente.

Partindo das premissas de Urie Bronfenbrenner (1974, 1979/1996), e de sua defesa de que as políticas públicas demandam atenção da comunidade acadêmico-científica como forma de conferir aos estudos científicos “vitalidade e legitimidade” (BRONFENBRENNER, 1974), reitero que a perspectiva teórica empregada neste trabalho é da *Bioecologia do Desenvolvimento Humano*, descrita por Urie Bronfenbrenner e colaboradores (BRONFENBRENNER, 1974, 1979/1996; YUNES & JULIANO, 2010; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998; MARTINS & SZYMANSKI, 2004). O recorte feito no presente estudo consistiu em replicar o programa “Crescer Felizes em Família”, com o objetivo principal de **avaliar os efeitos de um programa de educação e apoio parental (GARCIA, YUNES, ALMEIDA & RODRIGO, 2010) realizado em um contexto de atendimento às famílias do programa Primeira Infância Melhor (PIM), com vistas à promoção de resiliência familiar e parental, preservação familiar e parentalidade positiva.** Os seguintes objetivos específicos também foram considerados:

- Analisar diferentes manifestações e interações pessoais e coletivas feitas durante as sessões ou outros eventos ocorridos no período de aplicação do programa “Crescer Felizes em Família”, relacionados às práticas e discursos familiares estabelecidos neste *locus* de pesquisa, bem como a eficácia do modelo experiencial nas intervenções realizadas;

- Identificar elementos estruturantes dos sistemas de crenças, valores e organização familiar presentes no cotidiano das famílias pesquisadas, buscando uma compreensão profunda da realidade vivida;

- Apontar, a partir das reflexões e resultados encontrados, subsídios para propostas de intervenções voltadas para a promoção da parentalidade positiva, indicando possíveis estratégias de melhoria das relações humanas no microsistema familiar para o fortalecimento de vínculos familiares.

O aporte teórico e as concepções e conceitos utilizados para tramar esta pesquisa, bem como a descrição do programa aplicado, a proposta metodológica

utilizada para coleta e análise de dados, os resultados obtidos e as categorias de análise emergidas e problematizadas pela fundamentação dos resultados são apresentadas nos capítulos a seguir. Na *Tessitura Teórico-Conceitual*, exploro alguns dos principais pontos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano e faço considerações relacionadas à família e parentalidade, ao sistema de garantia de direitos e a programas de educação parental, esclarecendo os significados e referências subjacentes ao trabalho de pesquisa em sua construção e fundamentação teórica. A *Organização Metodológica* descreve o programa aplicado e a estrutura pormenorizada da coleta e tratamento de dados, buscando conduzir pelos caminhos que levaram aos *Resultados e discussões da Pesquisa*, caminhos traçados a partir dos resultados tabulados e tratados, resultantes das propriedades e dimensões extraídas do material coletado. Por último, abordo o fenômeno central da pesquisa através da elaboração da história contada, como síntese das reflexões compartilhadas.

2 TESSITURA TEÓRICO-CONCEITUAL

O estudo apresentado traz em sua trama teórica a bioecologia do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 1974, 1979/1996; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998), como principal sustentação conceitual, aqui também descrita por seus seguidores no Brasil (MARTINS & SZYMANSKI, 2004; YUNES & JULIANO, 2010; YUNES, 2013). Esta teoria foi escolhida a exemplo de outros estudos que abordam a relação família/parentalidade/educação sob uma perspectiva sistêmica (MONDIN, 2006; AMORIM, VITÓRIA E ROSSETTI-FERREIRA, 2000; HADDAD, 1997; YUNES & JULIANO, 2010; YUNES, 2013; GARCIA, 2012; GARCIA, YUNES, ALMEIDA & RODRIGO, 2010; RODRIGO et al, 2015; entre outros), tendo como foco o desenvolvimento em contexto, considerando a família e políticas públicas educativas como importantes contextos de desenvolvimento. Para falar sobre família, parentalidade e educação parental, fundamento as reflexões feitas com base em pesquisadoras/es reconhecidas/os por seu trabalho e produção na área (GARCIA, 2012; YUNES, 2013; GARCIA, YUNES, ALMEIDA & RODRIGO, 2010; GARCIA, YUNES & ALMEIDA, 2016; RODRIGO et al, 2015), buscando suporte também na legislação federal brasileira e estadual do Rio Grande do Sul.

2.1 A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e seus conceitos fundamentais

Urie Bronfenbrenner, cujo percurso acadêmico e pessoal o levou a verificar que as políticas públicas podem afetar o desenvolvimento e bem-estar humanos ao determinar suas condições de vida, dedicou boa parte de sua existência a modificar, desenvolver e implementar políticas públicas, principalmente aquelas voltadas para crianças e famílias (YUNES & JULIANO, 2010; BRONFENBRENNER, 1979/1996, BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). Seu livro *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*, apresenta uma teoria resultante de algumas dessas elaborações voltadas especialmente para os ambientes onde os seres humanos vivem e se desenvolvem, tecendo uma severa crítica às metodologias tradicionais. Seu principal argumento nesse aspecto é que tais estratégias metodológicas não levavam em conta o

contexto de produção de dados e, portanto, os resultados eram apenas parciais por não contemplar as possíveis nuances decorrentes das interações das pessoas com o meio (MARTINS & SZYMANSKI, 2004; BRONFENBRENNER, 1979/1996). Mais tarde, num movimento de atualização frente às pesquisas realizadas nas duas décadas que sucederam o lançamento deste livro originalmente publicado em 1979, Bronfenbrenner amplia sua teoria e renomeia sua abordagem para Bioecologia do Desenvolvimento Humano, a qual “é apresentada a partir das reflexões sobre a importância das características das pessoas e os mecanismos dos processos proximais primários como motores do desenvolvimento psicológico” (YUNES & JULIANO, 2010, p. 348), conformando o modelo Pessoa- Processo- Contexto- Tempo (PPCT). Estes são os quatro aspectos que se inter-relacionam em múltiplas direções (MARTINS & SZYMANSKI, 2004) e nos quais os *processos proximais* experimentados podem ser determinantes para a vida e desenvolvimento humano. *Processos proximais* são “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, p. 994). O modelo PPCT bioecológico se propõe a compreender relacionalmente as dimensões e propriedades tanto da pessoa quanto dos contextos dos quais ela participa (YUNES & JULIANO, 2010), e só faz sentido se tomarmos o indivíduo como ser em constante mudança que se re(constrói) nas interações que estabelece com outras pessoas, símbolos e contextos. Este movimento processual é contínuo, e é nele que Bronfenbrenner dá substância aos conceitos de pessoa-em-contexto e desenvolvimento humano – em - contexto.

2.1.1 Aspectos do modelo PPCT

Sob a perspectiva PPCT, os atributos e características pessoais são importantes, pois influenciam diretamente a forma como o indivíduo irá se inserir e interagir nos contextos dos quais participa (MARTINS & SZYMANSKI, 2004). Três tipos de características pessoais podem afetar ou determinar o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998): são as *disposições*, *recursos bioecológicos* e *demanda*. As *disposições* são características que movimentam os processos proximais e lhes dão sustentação operacional. Podem ser *geradoras* de desenvolvimento, como curiosidade e firmeza de propósitos ou *disruptivas* de

desenvolvimento, como impulsividade e dificuldade de controlar emoções (MARTINS & SZYMANSKI, 2004; YUNES & JULIANO, 2010). Os *recursos bioecológicos* efetivam os processos proximais nas diferentes fases de desenvolvimento, constituindo-se em habilidades, experiências e conhecimentos, podendo ser ativos ou passivos (*idem*, 2004; *idem*, 2010). A outra característica pessoal que pode alimentar ou interromper a operação de processos proximais é a *demanda*, que convida ou desencoraja reações do ambiente social, suscitando expressões de afeto ou de rejeição (*ibidem*, 2004; *ibidem*, 2010).

O *Processo*, segundo aspecto do modelo PPCT, se constitui pelos papéis e atividades diárias das pessoas, é o que liga os diferentes níveis estruturais, tendo como expressão mais importante os processos proximais. O processo é afetado pela frequência, intensidade, complexidade das interações realizadas e reciprocidade nas relações interpessoais, sendo que uma interação que ocorre numa base regular e por um longo tempo tem maior efetividade (BRONFENBRENNER, 1999; MARTINS & SZYMANSKI, 2004; GARCIA, 2012). O terceiro aspecto do modelo PPCT, o *Contexto*, é subdividido em quatro níveis estruturais no mapa bioecológico: *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema* (BRONFENBRENNER, 1979/1996; MARTINS & SZYMANSKI, 2004; YUNES & JULIANO, 2010).

O *microssistema* possui a estrutura mais simples e compreende o nível das interações imediatas, feitas face-a-face, possuindo “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p. 18). No microssistema está situada a díade, relação bidirecional entre duas pessoas, estabelecida como unidade básica de análise da ecologia humana. São exemplos de microssistema: família, escola, igreja (YUNES & JULIANO, 2010). O *mesossistema* é o nível onde os microssistemas se inter-relacionam, e é onde se situa a presente pesquisa, considerando a família e o espaço utilizado nos atendimentos coletivos do PIM como microssistemas importantes para o desenvolvimento infantil no entorno pesquisado. O *exossistema* se refere a um ou mais ambientes ecológicos que não interagem diretamente com a pessoa ou grupo, mas que tem influência sobre estes, como o emprego dos pais ou a mantenedora da escola. O último nível ambiental, o *macrossistema*, se constitui pelo conjunto de crenças, valores, formas de governo, culturas vigentes no cotidiano das pessoas que

influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996, GARCIA, 2012), ou ainda “mapa real e ideal dos ambientes ecológicos ou “mundo” das pessoas em desenvolvimento” (YUNES & JULIANO, 2010, p. 363). O macrosistema não se refere a um contexto específico, mas a um panorama geral que engloba todos os sistemas contidos socialmente.

O *tempo*, quarto aspecto do modelo PPCT, diz respeito aos eventos e mudanças provocadas inscritas historicamente, na vida de uma pessoa ou mesmo de muitas, consistindo em importante referência para situar o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979/1996; MARTINS & SZYMANSKI, 2004).

2.2 Família, parentalidade e interlocuções conceituais

Para Bronfenbrenner (1979/ 1996) a família representa importante contexto de desenvolvimento humano, pois é ambiente propício para que as pessoas realizem interações significativas entre si, com símbolos inscritos em seu cotidiano e com outros ambientes ecológicos. A definição de família ao longo dos tempos está atrelada às suas diferentes funções - políticas, econômicas, sociais, biológicas, e nas formas como estas instâncias interagem e se constituem em determinada cultura e contexto. Na atualidade, o conceito de família passa a superar o modelo tradicional nuclear e se pauta mais na relação estabelecida entre seus membros do que na derivação genética, e não raro se utiliza o termo *família* para designar grupos corporativos, desportivos, religiosos, como forma de caracterizar um *status* relacional de confiança mútua, identidade de pertencimento, objetivos comuns. A parentalidade, conceito constituído na esteira da construção do conceito de família, é apresentada no presente estudo como o que diz respeito ao papel dos pais ou responsáveis na educação e cuidado das crianças e adolescentes (GARCIA, 2012). Há intensa cobrança social para que pais e mães cumpram integralmente suas funções de cuidadores/as e educadores/as, de modo a “entregar” à sociedade um sujeito adulto ajustado e produtivo, mas não se pode falar em parentalidade plena quando não há plenas condições de exercê-la, e não se pode pensar na criação de um/a filho/a como tarefa linear e exata. Se é necessária a fiscalização e intervenção do Estado e sociedade no exercício familiar da parentalidade, para garantir proteção integral à criança e adolescente, é imperativo compreender que as condições desse exercício dependem de uma complexa teia de processos que englobam desde as

experiências vividas com os próprios pais e mães e seus/as filhos/as, as conformações culturais em todos os níveis sistêmicos nos quais se está inserido, o acesso e manutenção das condições apropriadas para o desenvolvimento humano integral.

2.2.1 Família, matéria jurídica

O surgimento da família como unidade básica da sociedade tem sua origem no Império Romano, com uma concepção muito diferente das atuais. O princípio que a estabelecia era o da autoridade, e família era um grupo de pessoas subordinadas ao patriarca, que detinha poder, inclusive de vida e morte sobre os filhos (MOTA, ROCHA & MOTA, 2011). A partir do século IV, o Imperador Constantino introduziu no Direito Romano determinações para a organização familiar passar a ser pautada em princípios morais e éticos, diminuindo o poder do *paterfamilias* (MOTA, ROCHA & MOTA, 2011). O cristianismo ascendente e problemas ligados às questões de sucessão e aos lucros obtidos pelos soldados nas guerras corroboraram para a aceção moderna de família, conformando o formato nuclear (pai-mãe-filhos) como modelo ideal (MOTA, ROCHA & MOTA, 2011). Se nesse modelo, o pátrio poder não é ilimitado, por outro lado, ainda reporta o homem como responsável pela família.

A constituição brasileira vigente, datada de 1988, traz definições sucintas sobre família, apontando no artigo 226 apenas que ela é a base do estado, que a união estável entre homem e mulher ou a comunidade constituída por algum dos pais e seus descendentes é reconhecida como entidade familiar (BRASIL, 1988), e substitui o pátrio poder pelo poder familiar, poder este que se subordina ao Estado. A Lei Maria da Penha, em seu quinto artigo, dá um sentido mais amplo ao termo família, referindo que se pode compreendê-la como “comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa” (BRASIL, 2006). A concepção de família utilizada na presente pesquisa é reflexo de uma modernidade que traz consigo a emergência de novos paradigmas sociológicos, filosóficos, antropológicos, caracterizada pela transitoriedade. Nessa lógica, adoto o seguinte conceito de família:

(...) *locus nascendi* das histórias pessoais, é a instância predominantemente

responsável pela sobrevivência de seus componentes; lugar de pertencimento, de questionamentos; instituição responsável pela socialização, pela introjeção de valores e pela formação de identidade, espaço privado que se relaciona com o público (LOSACCO, 2010, p. 64).

A despeito da composição familiar experimentada, as relações travadas em ambientes domésticos devem ser permeadas por bons tratos, inclusive como práticas promotoras de saúde integral (BARUDY & DANTAGNAN, 2005). O âmbito jurídico é um dos campos em que novas e diferentes configurações familiares tem originado diversas ações, e tem exigido do judiciário que leve em conta o melhor interesse e bem-estar da criança e adolescente como forma de resolver impasses legais em conflitos na área do direito de família (COIMBRA, 2013). Apesar da legislação não invalidar as diferentes possibilidades de arranjo familiar, existe ainda uma tendência a se pensar na família nuclear como parâmetro dentro do estatuto social (PETRACCO & PIZZINATO, 2014; SILVEIRA & YUNES, 2010), algo defendido, por exemplo, por parte de bancadas religiosas assentes nas assembleias e câmaras legislativas brasileiras, o que pode vir a turvar a laicidade do estado de direito e corroer as políticas públicas pautadas na diversidade, pois suas posições ideológico-confessionais relativas à família nem sempre coadunam com as liberdades individuais nem com as realidades vividas, dificultando avanços neste setor.

2.2.2 Parentalidade e poder familiar

O Conselho da Europa em sua Recomendação Rec(2006)19, define como parentalidade o exercício das atribuições pertinentes aos pais no que tange ao cuidado e educação dos filhos, evidenciando a preocupação de que os pais exerçam seu papel ativo no desenvolvimento saudável integral das crianças (GARCIA, 2012). Na presente pesquisa, as principais dimensões abordadas relacionadas à parentalidade dizem respeito às práticas educativas parentais e aos estilos parentais. As práticas educativas parentais, ações voltadas para o controle do comportamento infantil na sua aquisição de hábitos e atitudes, são divididas em indutivas ou coercitivas, segundo Hoffman (1960, 1975). Enquanto nas práticas indutivas se trabalha com a criança através do estímulo à reflexão, tomada de decisões baseadas no diálogo e autorregulação, as práticas coercitivas impõem a

ordem através de ameaças, coerção, punição.

Quanto aos estilos parentais, Maccoby & Martin (1983) reformularam o modelo teórico apresentado por Baumrind (1966), que distinguia três estilos parentais- autoritário, autoritativo e permissivo, subdividindo o estilo permissivo em indulgente e negligente. O modelo autoritativo é apresentado como sendo o ideal, na medida que a regulação do comportamento infantil é feita de forma racional, equilibrada e com espaço para a dialogicidade e construção progressiva da autonomia, e o modelo autoritário se caracteriza pelo comportamento infantil ser regulado pelos pais com excessivo rigor (BAUMRIND, 1966; MACCOBY & MARTIN, 1983). Já nos modelos indulgente e negligente, os pais apresentam baixa capacidade de regular o comportamento das crianças, diferenciando-se nas manifestações de afeto e preocupação, sendo que apenas no modelo indulgente estes elementos estão presentes (MACCOBY & MARTIN, 1983). Convém recordar que cada uma dessas conduções traz consequências para as interações familiares e para o desenvolvimento infantil, e que, se no universo social a conjugalidade é exercício privado, a condução da parentalidade é de domínio público, uma vez que não se pode nem se deve fazer com as crianças o que bem entender, pois o poder familiar é normatizado e limitado (KONZEN et al, 2000).

As regulamentações posteriores da constituição federal – o Estatuto da Criança e do Adolescente ou ECA (BRASIL, 1990), a Lei Orgânica da Assistência Social ou LOAS (BRASIL, 1993) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional ou LDBEN (BRASIL, 1996) – em consonância com seu conteúdo, consubstanciam a doutrina da Proteção Integral (KONZEN et al, 2000). O poder familiar outorgado aos pais e responsáveis pela Constituição de 1988 e desenhado por suas posteriores regulamentações aponta para uma dinâmica familiar com responsabilidades compartilhadas na escuta mútua e no exercício diário da consensualidade. Pais que buscam uma relação com os filhos pautada no carinho e respeito, permitindo que empoderem-se de suas habilidades e capacidades no seu ritmo, fortalecem vínculos com os mesmos e expressam o que Urie Bronfenbrenner identifica como sendo os três elementos necessários para relações interpessoais saudáveis: afeto, equilíbrio de poder e reciprocidade (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Estes elementos também são importantes no exercício da parentalidade e conseqüentemente repercutem no conceito de *parentalidade positiva*, surgido na Europa.

A definição de parentalidade positiva refere-se ao comportamento parental

voltado para o melhor interesse da criança na regulação do comportamento infantil e práticas saudáveis de educação e cuidados, e “deve ser fundada no exercício da responsabilidade parental com garantia de que sejam cumpridos os direitos da criança no seio da família e seja otimizado o potencial desenvolvimento das crianças e o seu bem estar” (RODRIGO, MÁQUEZ & MARTÍN, 2010; RODRIGO, MÁQUEZ, MARTÍN, BYRNE, & RODRÍGUEZ, 2015). O cuidado, o controle e o desenvolvimento são as principais atividades presentes nas práticas de parentalidade positiva, como promotoras de desenvolvimento humano e cuja finalidade é agir em prol do bem-estar da criança e contra tudo que possa lhe prejudicar (HOGHUGH, 2004; GARCIA, 2012). Quando estas práticas são ausentes ou escassas no seio da família, a educação parental surge como possibilidade de intervenção positiva nesta realidade (RODRIGO, MÁQUEZ, MARTÍN, BYRNE, & RODRÍGUEZ, 2015; GARCIA, YUNES, ALMEIDA & RODRIGO, 2010; GARCIA, 2012; YUNES, 2013).

2.2.3 O Sistema de Garantia de Direitos e a família

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é previsto no ECA, em seu artigo 86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990), e tem sua competência especificada na Resolução 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e adolescente (BRASIL/CONANDA, 2006, art. 2):

Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações.

Atualmente, quando a família não está apta a dar conta do desenvolvimento integral da criança, devem ser compostas redes de proteção à infância, compromisso do estado e da sociedade, ação preferencialmente complementar, e não substitutiva. As redes de proteção são dimensões operacionais do SGD, nas

quais os serviços e ações necessárias para cada caso devem funcionar articuladamente e na medida das necessidades demandadas. É notório que estas redes de proteção, em geral, acabam sendo criadas dentro da perspectiva da defesa e restituição de direitos, com ações paliativas de danos já ocorridos, como abusos e violências, em detrimento de iniciativas que previnam tais situações e fomentem práticas positivas na promoção da dignidade humana (GUARÁ, 2010; JULIANO, 2014; JULIANO & YUNES, 2014). Em alguns casos, mediante fragilidade ou ausência da estrutura protetiva oferecida pelo poder público, a própria comunidade assume para si a criação de estratégias de proteção e que envolvem a rede de apoio social (JULIANO, 2014; JULIANO & YUNES, 2014).

Atendendo às especificações da referida resolução, o SGD está estruturado em três eixos, a saber, promoção, defesa e controle, e projeta a ação do estado como instância mantenedora da oferta e continuidade dos serviços públicos básicos e políticas públicas específicas, a ação do poder judiciário na defesa e fiscalização do cumprimento dos direitos da criança e adolescente e a ação dos conselhos de direito para o controle, consulta e deliberação sobre a forma como isso se processa. A Resolução 113/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA), coloca que a satisfação das necessidades básicas da criança e adolescente é dever da família, estado e sociedade (Art. 14, § 3), e aponta sanções apenas para os pais em caso de descumprimento deste dever, reiterando a função do Conselho Tutelar como órgão contencioso não jurisdicional, responsável pela aplicação de medidas especiais a pais ou responsáveis por crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados (Art.10). O abrigo deve ser a última medida especial da qual se lança mão, e antes que tal ação se faça necessária, estratégias de preservação familiar devem ser adotadas, evitando penalizar crianças e famílias duplamente - pelas dificuldades vividas e pela separação consequente.

Além do explanado acima, a Resolução só cita a família para esclarecer que a mesma tem direito à assistência jurídica gratuita em caso de necessidade (Art. 8, § 1); que deve ter participação proativa no processo socioeducativo (Art. X) e que os programas e serviços de promoção, defesa e garantia da convivência familiar e comunitária são co-coordenados pelo SGD (Art. VI). Cabe, neste ponto, refletir sobre a carga sistêmica imposta à família. Por um lado, a lei destaca a responsabilidade familiar perante crianças e adolescentes, e assim delega-lhe poder, no nível simbólico-abstrato da letra doutrinária. Por outro lado, sua quase invisibilidade nas

normatizações específicas, na contextualização de políticas públicas e no foco de ações estratégicas diminuem a possibilidade do pleno exercício de suas funções. À família, é delegado, e não proporcionado poder. Neste contexto, o Sistema de Garantia de Direitos tem sido interesse de pesquisa predominantemente de cunho jurídico, enquanto outras facetas igualmente importantes para seu fortalecimento e consolidação, como a compreensão das dinâmicas de participação de setores como educação, saúde e desenvolvimento social na prevenção de situações de risco e vulnerabilidade infantil e no suporte à parentalidade positiva, ainda carecem de visibilidade acadêmica e científica.

2.3 Família e educação parental

O exercício da parentalidade é experiência singular, que se constrói nas situações cotidianas, na transgeracionalidade de conhecimentos e práticas, na influência das políticas públicas e valores vigentes em dada sociedade (GARCIA, 2012). Não existe roteiro infalível para a criação de um filho. Como forma de dar suporte à tarefa familiar de cuidado e educação infantil, surgiu a Educação Parental. Há que se fazer diferenciação do termo “educação parental” e “educação de famílias”. No primeiro, há uma programação específica com vistas a orientar a família sobre a parentalidade responsável, enquanto no segundo a tarefa é espontânea, ocorrendo nas inter-relações dos membros da família, da influência midiática e cultural, nas inserções nas redes de apoio social (GARCIA, 2012). A Educação Parental consiste em um dos domínios da Pedagogia Social, que assim como a Educação Popular surge como demanda dos contextos educacionais atuais (GADOTTI, 2012). Para melhor definir educação parental utilizo o conceito expresso por Cruz e Pinho (2006, p.44): “é um processo co-construído ao longo da intervenção com os pais no sentido de se desenvolverem e reforçarem competências parentais que permitam um melhor e mais adequado desempenho das funções educativas”. Este processo pode seguir modelos teóricos e modelos de formação diferentes, de acordo com a conformação das políticas públicas de atendimento neste setor.

2.3.1 Educação Parental no contexto histórico recente

A educação parental é iniciativa rara no Brasil, assim como é escassa a oferta de material para pesquisa nesta área. Em alguns lugares do mundo, como Estados Unidos e Europa, já existe uma série de experiências voltadas para a orientação aos pais no exercício de uma melhor parentalidade com programas e ações de educação parental (GARCIA, 2012), conformando uma produção científica que é referência mundial, principalmente as pesquisas realizadas pela Doutora Maria Jose Rodrigo, da Universidade La Laguna, na Espanha. Nos Estados Unidos, Rudolf Dreikurs criou centros de aconselhamento a pais e mães em Chicago, no ano de 1939, sustentado no modelo adleriano para educação parental. Este modelo teórico apresenta entre seus princípios “a compreensão da criança; a igualdade e respeito mútuo nas relações pais-filhos; o encorajamento e uso das consequências naturais e lógicas como substituto da recompensa e da punição; a comunicação eficaz” (RIBEIRO, 2003, p. 39). Desde então e a partir da década de 1960 os programas de educação parental se disseminaram nos Estados Unidos. Na Europa, dois países com destaque nas ações voltadas para uma parentalidade positiva são Portugal e Espanha.

Portugal apresentou como marco das políticas públicas de apoio à família o programa “Ser criança”, em 1996, e possui legislação que contempla a educação parental como estratégia de proteção e promoção de bem-estar infantil e adolescente, oferecendo vasto e variado serviço de atendimento às famílias, principalmente nos centros de apoio familiar e aconselhamento parental (GARCIA, 2012; MELO & ALARCÃO, 2009). Um estudo feito de 2007 a 2010 (ABREU-LIMA, ALARCÃO, ALMEIDA, BRANDÃO, CRUZ, GASPAS & RIBEIRO DOS SANTOS, 2010) avaliou 68 intervenções de educação parental portuguesa, o que confere uma ideia da dimensão desta estratégia no país português. Entre os resultados obtidos, estão maior conscientização dos pais sobre suas práticas educativas e necessidade de mudar alguns comportamentos; maior percepção das necessidades infantis; menor uso do castigo físico; maior autoconfiança e diminuição do estresse derivado da condição parental; maior percepção da criança como sujeito, e satisfação por ser reconhecido/a como pessoa (ABREU-LIMA, ALARCÃO, ALMEIDA, BRANDÃO, CRUZ, GASPAS & RIBEIRO DOS SANTOS, 2010).

A Espanha também conta com sólida proposta de programas de educação parental, e assim como o Brasil, refere em sua constituição federal a obrigatoriedade da criação de mecanismos de amparo à criança, adolescente e família (GARCIA,

2012). Para atender o disposto em sua constituição, o país espanhol possui equipes que realizam intervenções vinculadas ao Programa de Prevenção e Proteção de Menores, subordinadas à Direção Geral de Proteção do Menor e da Família (RODRÍGUEZ, CAMACHO, RODRIGO, MARTÍN & MÁIQUEZ, 2006). Um importante estudo desenvolvido sobre os enfoques positivos de intervenções para a preservação familiar (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008), em solo espanhol, ofereceu o aporte teórico para a implementação do programa *Crece felices en familia: Um programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil* (Idem, 2008). O programa tinha por objetivo principal promover, através dos processos desencadeados pela metodologia experiencial, a resiliência familiar e comunitária para aquelas famílias que possuíam risco iminente de intervenção severa do Estado, como o abrigo, buscando a preservação familiar (GARCIA, 2012). Outro programa de educação parental orientado por metodologia experiencial, na Espanha, é o “*Programa de Apoyo Personal y Familiar*” (MARTÍN, MÁIQUEZ, RODRIGO, BYME, RODRÍGUEZ & RODRÍGUEZ, 2009), que tem por objetivos principais auxiliar pais e mães a retomar ou reforçar seu papel como educadores/as; proporcionar oportunidades para que os participantes descubram recursos pessoais e sociais necessários para enfrentar situações adversas no nível parental ou social, assim como promover a integração social como fator de proteção. O programa tem a duração de 31 encontros, realizados semanalmente, e os resultados apontam para mudanças significativas nas ideias sobre desenvolvimento e educação de crianças, na percepção das consequências de seus atos e práticas educativas, maior sensação de controle emocional e auto eficácia relatada pelos/as participantes (Idem, 2009).

O Brasil, apresenta ações em educação parental vinculadas principalmente a pesquisas acadêmicas ou políticas públicas locais, onde já despontam algumas experiências exitosas. Estas ações são diferentes na proposta metodológica, nos pressupostos utilizados, e estão adaptadas às idiosincrasias socioculturais das localidades onde estão implementadas. Em algumas das ações é utilizada a terminologia *educação parental*, e em outras, isto fica evidente apenas nas práticas verificadas. Alguns destaques comento a seguir.

Primeiríssima Infância

O Programa Primeiríssima Infância, no Estado de São Paulo, tem o objetivo de promover o desenvolvimento integral infantil, melhorando o atendimento e cuidado à gestante e crianças, da gestação até três anos de idade, consolidando a intersetorialidade e sensibilizando a sociedade para a primeiríssima infância como fase importante. Este programa foi criado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, e teve sua primeira implementação em 2009, sendo adotado também pelo Governo do Estado de São Paulo a partir de 2012 (CAMPOS *et al.*, 2014). Entre as ações promovidas pelo programa, estão:

(...) intervenções setoriais e intersetoriais voltadas para a formação e incremento de grupos com famílias com crianças na primeiríssima infância e que resultem no fortalecimento dos vínculos entre pais, mães, outros familiares e as crianças, desde o período da gestação até os três anos, favorecendo o seu desenvolvimento (CAMPOS *et al.*, 2014, p.12).

Estes encontros são estruturados conforme organização do município aderente, tendo periodicidades e dinâmicas variadas, e mantendo o diálogo, dinamismo e reflexão como ferramentas básicas. Os principais resultados obtidos pelo Programa no trabalho com grupos de famílias grávidas e com crianças pequenas demonstram que as gestantes melhoram nos cuidados com os/as filhos/as maiores, as trocas e construções coletivas servem como alívio para as situações de stress derivadas da condição gestacional, famílias que se reúnem em grupos de reflexão oferecem apoio mútuo no fortalecimento de vínculos, um ambiente agradável e estimulante favorece a aprendizagem grupal, há maior participação da família e do pai nos processos experimentados (CAMPOS *et al.*, 2014).

Círculos de Cultura e Educação

Os Círculos de Cultura e Educação são inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e na educação como prática emancipatória e libertadora (FREIRE, 1974). Na atualidade, os círculos são ações contidas no Programa Mãe Coruja Pernambucana, instituído pelo Estado de Pernambuco, em 2007, por meio do decreto 30589, e transformado em política de estado pela Lei 13959/2009. O Programa Mãe Coruja Pernambucana é lotado na Secretaria da Saúde, com ações desenvolvidas em articulação com outros setores, os quais possuem atribuições específicas conforme sua natureza. A proposta é a de trabalhar em rede, compartilhando decisões sobre

cada caso para reduzir a mortalidade infantil e materna, prestar atendimento à gestante, seus/as filhos/as e família e fortalecer os laços afetivos familiares. Assim, os Círculos de Educação e Cultura são de responsabilidade da Secretaria da Educação, visando alfabetizar gestantes e problematizar junto às mães questões relativas à cidadania, através de exercícios críticos de fala e escuta e da alfabetização e letramento significados nas ações de educação e cuidado dos/as filhos/as (LEÃO, 2010; COSTA & SÉRGIO, 2010). Conforme são identificadas outras necessidades, são feitos encaminhamentos ao serviço social, trabalho, proteção à mulher, entre outros. A metodologia empregada prevê atendimento individual e coletivo às gestantes e atendimentos grupais às mulheres cadastradas com seus/as filhos/as. Os atendimentos grupais são feitos com o máximo de 25 mulheres, em locais próprios ou associações, escolas, igrejas. Os conteúdos trabalhados giram em torno dos eixos Saúde, Educação e Desenvolvimento Social em relação à mulher, criança e família, valorizando os aspectos culturais e buscando confrontar saberes para possibilitar novas formas de ser e estar, de pensar e viver (LEÃO, 2010). Esta é uma política de empoderamento feminino, criada para diminuir as desigualdades originadas no machismo cultural instalado no árido pernambucano (LEÃO, 2010; COSTA & SÉRGIO, 2010). Entre os resultados obtidos com os Círculos de Cultura e Educação, se destaca a intersetorialidade efetiva, melhor e maior acesso de mulheres jovens e adultas à escolarização, um melhor cuidado das mulheres em relação aos/as filhos/as, fortalecimento dos laços afetivos entre seus familiares, entendimento da criança como sujeito de direitos no seio familiar (LEÃO, 2010).

Primeira Infância Melhor

O programa Primeira Infância Melhor tem como finalidade “promover o desenvolvimento integral da criança desde a gestação até os 5 anos de idade, articulando serviços relativos à educação, saúde e assistência social” (SANTOS, 2014, p. 28). O Programa funciona desde 2003, coordenado pela Secretaria Estadual da Saúde, e foi transformado em política pública estadual em 2006 (RIO GRANDE DO SUL, 2006). A criação do PIM pautou-se no projeto cubano *Educa a tu Hijo*, e sua implementação no estado gaúcho foi acompanhado pelo *Centro de Referencia Latinoamerica para la Educación Preescolar* (CELEP), o qual originalmente criou o projeto. As equipes locais são formadas pelo Grupo Técnico

Municipal (GTM), monitores, visitantes e digitadores para alimentar o sistema de dados. O funcionamento do programa se desenvolve a partir de encontros individuais realizados a cada semana, prioritariamente nos domicílios atendidos, para as crianças de 0 a 3 anos; encontros coletivos para crianças de 3 a 5 anos, semanalmente, e um encontro mensal onde seus pais e gestantes cadastradas participam juntos. A metodologia do programa busca oferecer orientações às famílias levando em conta sua cultura e experiências e buscando estimular o pleno desenvolvimento das crianças atendidas (SANTOS, 2014).

Entre os resultados apontados por pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (RUEDIGER *et al.*, 2014), estão o alto nível de satisfação das famílias com o programa (96%), percepção, pela família, de impacto positivo do programa nos cuidados com os/as filhos/as (87%) e de impacto positivo no desenvolvimento dos/as filhos/as (95%). Pelos resultados positivos alcançados, a Coordenação Estadual do PIM acompanha a implementação do projeto Primeira Infância Ribeirinha (PIR), no Estado do Amazonas, inspirado na proposta do PIM.

2.3.2 O programa *Crescer Felizes em Família*

Outra experiência inédita e exitosa em solo brasileiro foi a aplicação do programa “Crescer felizes em família”, em versão adaptada e resumida (GARCIA, YUNES, ALMEIDA & RODRIGO, 2010; GARCIA & YUNES, 2015; GARCIA, YUNES & ALMEIDA, 2016), cujos resultados apontaram para a necessidade de adaptação da estrutura e funcionamento do referido programa ao contexto de aplicação, principalmente nos aspectos de melhor divulgação, acesso e permanência, nível de alfabetização do público atendido; necessidade de maior articulação com a rede de proteção; relatos dos/as participantes de que compreendem melhor seus/as filhos/as; fortalecimento; alterações positivas nas práticas parentais; satisfação pela participação no programa, necessidade de ampliação do tempo das sessões (GARCIA, 2012; GARCIA, YUNES & ALMEIDA, 2016). Este programa foi aplicado com sucesso na Espanha e Portugal, e a ideia de aplicá-lo na realidade brasileira, primeiramente no município de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul e agora na região metropolitana de Porto Alegre e algumas cidades paulistas, surgiu com as possibilidades metodológicas que ele apresenta, principalmente porque sua dinâmica é *experiential* e visa a *preservação familiar* e a *resiliência familiar* e

parental.

A *metodologia experiencial* oferece a oportunidade das famílias participantes reconstruírem seus conhecimentos e concepções sobre as relações travadas no microsistema familiar, e dificilmente suscita culpa, antes pelo contrário, coloca o participante em posição ativa, onde pode confrontar suas ideias com os demais e refletir sobre suas próprias práticas, vislumbrando diferentes possibilidades de escolha para se orientar na vida com os filhos e filhas, com base na experiência e autoconsciência (MARTÍN, 2005; MARTÍN, MÁIZQUEZ, RODRIGO, BYME, RODRÍGUEZ & RODRÍGUEZ, 2009). Este modelo coaduna com os pressupostos freirianos de educação popular (FREIRE, 1974), uma vez que parte da realidade vivida pelas famílias para as discussões travadas, sem a imposição do conhecimento técnico pelo mediador do programa, mas no diálogo com o senso comum e na partilha de reflexões e saberes, onde “os pais têm como tarefa principal: identificar, refletir e analisar suas próprias ideias, sentimentos e ações nos episódios da vida cotidiana (...), a partir do que já fazem, de suas práticas educativas e não do que deveriam fazer” (MARTÍN, MÁIZQUEZ, RODRIGO, BYME, RODRÍGUEZ & RODRÍGUEZ, 2009, p. 127).

A *preservação familiar* diz respeito à manutenção dos vínculos familiares e norteia ações com vistas ao fortalecimento desses vínculos em famílias onde existe ocorrência de violência e negligência ainda sem indicação de afastamento de crianças e adolescentes do convívio familiar. O intuito é o de prevenir este tipo de encaminhamento, dando apoio necessário para que as famílias possam manter sua unidade sem a necessidade de intervenção severa, como o abrigo (RODRIGO, MÁIZQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008), promovendo os aspectos positivos da parentalidade e a proteção a riscos. A *resiliência familiar* ainda é conceito recente, com multiperspectivas, importando aqui sua essência, que são os processos e dimensões da família que lhes possibilitam enfrentar desafios e adversidades saindo fortalecida desses processos (YUNES, 2001; YUNES, 2003; WALSH, 2005). A resiliência familiar tem sido objeto de estudos de vários autores (CECCONELLO & KOLLER, 2003; DE ANTONI, 2000; YUNES, 2001, 2003, entre outros), e traz um novo desdobramento ao tema ao gerar o conceito de *resiliência parental* cunhado por Rodrigo (2010). Para Maria Jose Rodrigo, resiliência parental se constitui em “processos dinâmicos que permitem aos pais desenvolverem relações protetoras e sensíveis diante das necessidades dos filhos e filhas, apesar

de viverem em um entorno potencializador de comportamentos de maus tratos ou de risco” (RODRIGO, 2010). A autora acrescenta também que os principais indicadores de resiliência parental são a capacidade dos pais de reconhecer que as interações familiares têm consequências para o desenvolvimento dos indivíduos ali presentes, a percepção das necessidades das crianças e a consciência sobre suas ações no âmbito parental. Estas capacidades são estimuladas através do modelo experiencial, e por conta disso, seus aspectos metodológicos devem ser estritamente observados. Para finalizar este capítulo, coloco aqui mais uma reflexão. Os projetos citados acima são amostras do que um programa pode proporcionar aos beneficiários quando a proposta programática e metodológica está alicerçada nos aspectos técnicos em tensão com a cultura e contextos locais na produção de saberes e fazeres; quando as condições estruturais suficientes de aplicabilidade são oferecidas e os programas são multissetoriais, possuindo posição de destaque dentro das políticas públicas.

3 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

A presente pesquisa, de cunho quantitativo e qualitativo, possui princípios metodológicos já utilizados em experiências anteriores (GARCIA 2012; YUNES, 2013), ancorados na perspectiva teórica de Urie Bronfenbrenner, (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Para encetar este estudo e melhor compreender o *desenvolvimento-em-contexto* apresentado por Bronfenbrenner (1979/1996), a abordagem metodológica empregada é a “*Inserção Ecológica*” proposta por CECCONELLO & KOLLER (2003); PRATI, COUTO, POLETTO & KOLLER (2008), onde o pesquisador se insere no ambiente que pretende estudar. Neste caso, a aplicação do “Crescer felizes em família”, um programa de educação parental com abordagem experiencial (YUNES, 2013; GARCIA, 2012), que ocorreu no espaço comumente utilizado por uma equipe do programa Primeira Infância Melhor para realizar atividades coletivas com as famílias cadastradas. As análises feitas consideram o inter-relacionamento das dimensões Processo, Pessoa, Contexto, Tempo, proposto por Urie Bronfenbrenner em sua Bioecologia do Desenvolvimento Humano (1979/1996). A seguir, apresento os itens que caracterizam a presente pesquisa no que tange à aplicação dos instrumentos e coleta de dados para compor seu *corpus* de análise e a metodologia utilizada para a realização destas análises.

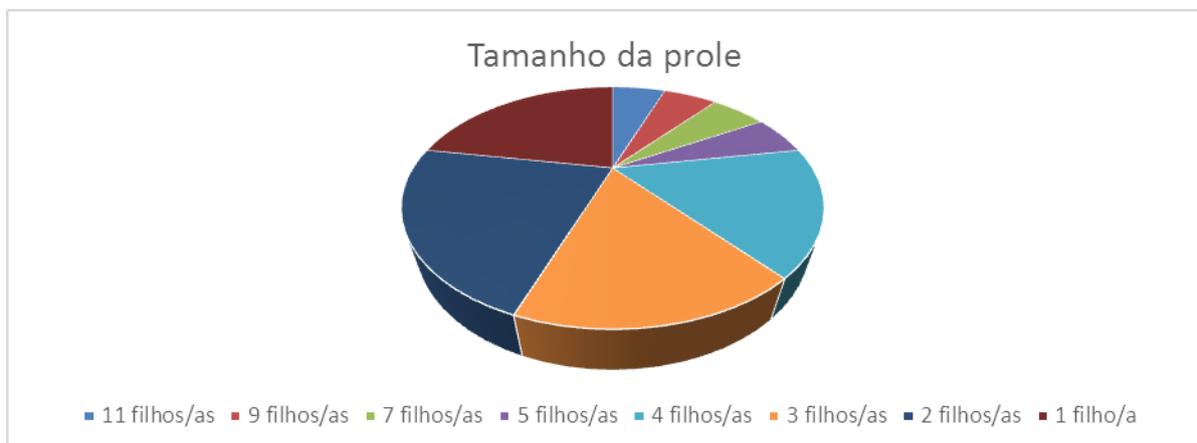
3.1 Participantes

3.1.1 Famílias atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor

As famílias atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor, em uma determinada localidade da região metropolitana de Porto Alegre, foram convidadas a participar da presente pesquisa durante um de seus encontros semanais regulares, onde foram esclarecidos os objetivos e metodologia do projeto a ser aplicado. Ao todo se inscreveram 23 mulheres, das quais 3 desistiram de participar na sessão introdutória e outras 2 na primeira sessão modular, perfazendo um total de 18 participantes que preencheram os instrumentos de pré-teste, todos levados em consideração para analisar os dados da etapa da pesquisa em que foram preenchidos. Todas inscritas que preencheram os questionários iniciais se declararam ser mães. Nenhuma declarou ter chegado ao Ensino Superior. A média

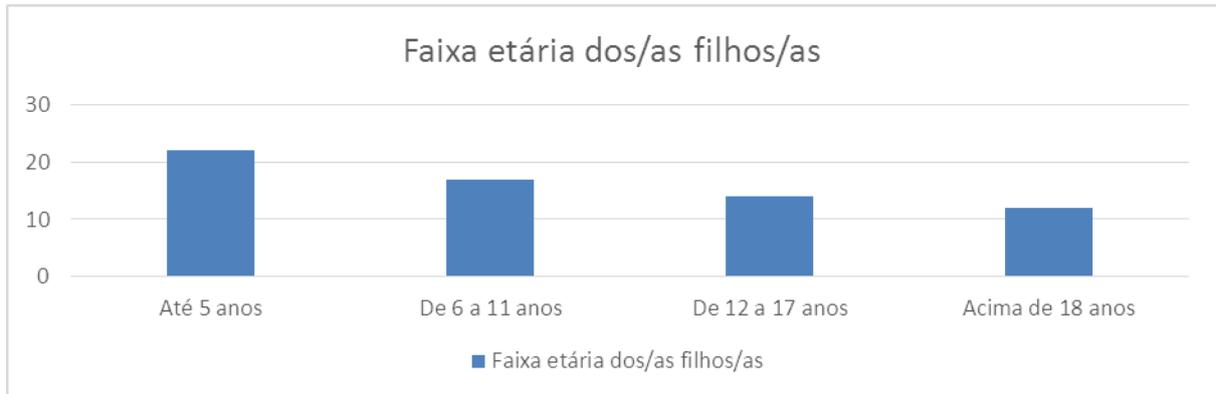
de filhos por família é de 3,6; a menor prole verificada foi de 1 filho, enquanto a maior foi de 11 filhos. As menores proles pertencem às mulheres mais jovens. Há uma leve predominância de membros masculinos entre os/as filhos/as, onde 34 são deste sexo e 31 do sexo feminino. Nenhuma das participantes era deficiente nem possuía filho/a com deficiência. Em geral, os/as adultos/as não moram com as mães. Metade das famílias é constituída por filhos/as gerados/as a partir de mais de um relacionamento. Uma das participantes tem todos os/as 7 filhos/as adultos/as, mas inscreveu-se porque queria auxiliar seus/as filhos/as na criação dos/as netos/as, permanecendo frequente até a metade do programa e depois o abandonando. Outra participante tem 1 filho adulto e 2 adolescentes, e se inscreveu porque costuma participar de grupos de luta na promoção dos direitos da mulher e ficou interessada com o teor da divulgação do programa, participando das 4 primeiras sessões e se despedindo em função de compromissos pessoais. Metade das famílias participantes é monoparental, possuindo somente a mãe, a outra metade é composta por mãe e pai ou padrasto. Ao final do programa, dez mães preencheram os questionários pós-teste, sendo este grupo a referência para analisar os resultados pós-teste em termos de efeitos do programa identificados pelas participantes. Este último grupo é composto pelas mães com maior prole e de maior idade, tendo apenas 1 mãe jovem e com 1 filho. Das 22 crianças menores de 6 anos, apenas 2 frequentavam escola de Educação Infantil. Abaixo, seguem gráficos demonstrativos das características das participantes e suas famílias.

Gráfico 1 – tamanho da prole das mães participantes



Fonte: Autoria própria, 2016.

Gráfico 2 – faixa etária dos/as filhos/as das mães participantes



Fonte: Autoria própria, 2016.

3.1.2 Equipe do programa Primeira Infância Melhor

A equipe do PIM que acompanhou a aplicação do presente estudo era composta pelo coordenador, algumas vezes substituído por outra colega do GTM, e um visitador e quatro visitadoras estagiárias que se alternavam semanalmente em duplas ou trios para atender às crianças presentes nos atendimentos coletivos. O GTM é composto por um médico pediatra e duas pedagogas, todos componentes deste grupo de longa data. Por questões administrativas municipais, os/as estagiários/as são vinculados/as a cursos de graduação na área da saúde, como fonoaudiologia, nutrição e psicologia.

Considerações éticas

As participantes assinaram declaração de consentimento livre e esclarecido, sendo notificadas da adesão voluntária ao programa, facultando-lhes o direito de interromper sua participação a qualquer momento, se assim o desejassem, sem prejuízo de espécie alguma para si. Os nomes utilizados nesta dissertação serão fictícios, para que a identidade das participantes seja preservada.

3.2 Instrumentos

A etapa referente à coleta de dados foi realizada em três momentos distintos. Primeiro, a aplicação de questionários pré-teste; segundo, aplicação do programa de

educação parental e, terceiro, aplicação de questionários pós teste.

3.2.1 Questionários

3.2.1.1 Questionário pré-teste para pais e responsáveis

As famílias que aderiram ao programa receberam dois questionários a serem respondidos antes do início dos encontros: o Questionário das Ideias dos Pais Acerca do Desenvolvimento e da Educação (TRIANA & RODRIGO, 1989, tradução e adaptação portuguesa de ALMEIDA, 2011), e o questionário de Sentido de Competência Parental (JOHNSTON & MASH, 1989; tradução e adaptação portuguesa de SEABRA-SANTOS & PIMENTEL, 2007). Estes questionários estão estruturados no intuito de desvelar as principais concepções dos participantes sobre desenvolvimento infantil e exercício da parentalidade, antes de sua participação no programa aplicado, onde os/as pais/mães respondem em que medida concordam com as questões colocadas, havendo respostas em escalonamento, de discordância total até concordância total (Anexos 1 e 2). Os questionários foram aplicados em pequenos grupos, com meu auxílio e de integrantes do PIM, no dia da sessão introdutória e da primeira sessão modular, para um total de 18 mães. A maioria das mães solicitou esclarecimentos sobre as questões, sobre a forma de preencher e sobre o conteúdo, e apresentou dificuldades na compreensão das respostas por escalonamento. Algumas mães dispensaram auxílio, mas destas, algumas não responderam a contento às questões, marcando mais de uma resposta quando havia apenas uma opção ou colocando respostas contraditórias.

3.2.1.2 Questionário pós-teste para famílias participantes

As mães e responsáveis que participaram de pelo menos metade do programa *Crescer Felizes em Família* responderam a um questionário pós-teste (ALMEIDA et al., 2008), que é composto de questões abertas e fechadas para identificar o grau de satisfação, impacto nas relações familiares e exercício da parentalidade, bem como sugestões de melhorias para a aplicação deste tipo de programa (Anexo C). Nesta etapa, os questionários foram aplicados no grande grupo, com 10 mães presentes.

Como nos questionários pré-teste, as mães tiveram dificuldades de preenchimento, mas pude perceber que as mães com maior frequência responderam com maior independência, solicitando menor auxílio meu e da equipe do PIM.

3.2.2 Bloco de notas e diário de campo

Os diferentes momentos de interação com os/as participantes foram apontados em bloco de notas e posteriormente registrados no Diário de Campo, ao longo de 111 páginas onde são descritos os contextos de aplicação de cada instrumento, falas significativas, impressões gerais e reflexões relativas aos processos desencadeados, contendo a essência das sessões aplicadas.

3.3 Análise de dados

A análise dos dados quantitativos apresentados será feita por frequência. As análises qualitativas serão feitas através da *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados (STRAUSS & CORBIN, 1990). Nesta abordagem, o pesquisador não parte de uma hipótese inicial, mas vai encontrando nas expressões dos participantes e em suas próprias percepções e registros, as categorias de análise a serem exploradas, uma vez que elas emergem à medida que se extrai as propriedades e dimensões do material coletado e as codifica por categorias (codificações aberta e axial) que se agrupam e reagrupam até chegar às categorias finais (codificação seletiva). Este tipo de tratamento de dados demanda que se esgotem todas as possibilidades de análise e possibilita ao pesquisador mobilidade. As diferentes codificações realizadas, que podem ou não se interligar, identificadas no exame minucioso dos dados coletados e dimensionados à exaustão, são tramadas de forma que ao final da pesquisa seja possível construir uma teoria (YUNES & SZYMANSKI, 2005).

3.4 Caracterização dos contextos de pesquisa

O contexto é aspecto importante a ser considerado em uma pesquisa, sob o ponto de vista bioecológico, pois o ambiente natural onde se vive é determinante influência para o desenvolvimento humano. A seguir, descrevo em linhas gerais

itens relevantes no que tange à compreensão do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, apresentando alguns indicadores da cidade onde foi aplicada a pesquisa e do entorno do espaço onde foi aplicado o referido programa, bem como suas caracterizações.

3.4.1 Contexto municipal

O espaço que sediou a versão abreviada do programa *Crescer Felizes em Família*, apresentada neste projeto, fica em um município da região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Este município é constituído somente por zonas urbanas, possui na maioria dos domicílios fornecimento regular de água e energia elétrica bem como coleta de resíduos, inclusive seletiva, em algumas zonas. Apresenta, na atualidade, mecanismos variados de participação popular, sendo a escolha de demandas para investimento de verba pública, via Orçamento Participativo, um destes mecanismos. Apesar dos avanços econômicos, sociais e tecnológicos do referido município desde sua fundação, existem bolsões de pobreza e vulnerabilidade social focados principalmente em áreas de moradias irregulares, onde os serviços de água, esgoto e energia elétrica ainda são precários e insuficientes. O percentual de ruas asfaltadas em todo o município é de 98%, conforme veiculado nos canais de comunicação da administração municipal. A chuva intensa e/ou de longa duração causa alagamentos em vários pontos da cidade, principalmente em suas regiões ribeirinhas, próximas a valos e arroios e em algumas zonas de tráfego intenso. Existem grandes parques verdes na cidade, bem cuidados, assim como a maioria das praças dali. Muitas praças contam com equipamentos para ginástica ao ar livre. A distribuição demográfica é disforme, havendo alguns bairros populosos e outros nem tanto. As opções de transporte público são o metrô, ônibus, táxis e assemelhados. São oferecidas diversas atividades culturais gratuitas ao longo do ano, para todas as faixas etárias.

O referido município possui serviços como Unidades Básicas de Saúde, Centros de Referência em Saúde, Unidades de Pronto Atendimento, Pronto Socorro, hospitais, Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Conselhos Tutelares, mais de 30 conselhos de direitos em funcionamento, Centros Sociais Urbanos, políticas e setores específicos na

administração pública municipal voltados para grupos minoritários ou em situação de violência e vulnerabilidade social. A adesão do Município ao programa PIM deu-se nos primórdios de sua implementação no Estado, sendo esta a única ação específica em educação parental nesta localidade. A rede de ensino conta com universidades, instituto federal, escolas particulares, estaduais e municipais, de Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil, estas últimas, insuficientes para atender à demanda por vagas na etapa da creche e para dar conta da universalização da educação pré-escolar.

3.4.2 Contexto do entorno do espaço utilizado pelo PIM

O espaço utilizado pela equipe do PIM fica em um bairro populoso, com muitas áreas invadidas e precárias. O entorno é reconhecido por ser constituído por famílias em situação de alta vulnerabilidade social, apresentando baixa adesão a programas de saúde e dificuldade de acesso e vínculo com programas de bem-estar social, sendo notório ali o abuso de drogas e violência familiar, motivos principais para atendimento pelo programa PIM. As principais vias utilizadas para acessar o bairro iniciam costeando a linha do metrô, algumas muito longas, pelas quais trafegam incessantemente ônibus lotados, ambulâncias, carros, carroças, bicicletas, pessoas sozinhas ou em pequenos grupos e cachorros. À medida que se adentra o bairro, afasta-se dessa linha e percorre-se em torno de 7 km em linha reta para chegar ao local de atendimento. Pelo caminho, uma profusão de cores e formas nas fachadas dos prédios – vê-se alternadamente estabelecimentos comerciais, postos de combustível, escolas, diversos escritórios políticos, fruteiras, mercados, casas de alvenaria, igrejas, praças. Nas vitrines das lojas, observa-se os vestuários das modas locais expostas em araras e manequins, quase sempre voltadas para o gênero feminino e em peças curtas e justas. Conforme vai-se aproximando do destino, a configuração do bairro começa a mudar. O comércio vai escasseando, a maioria das casas é mista ou de madeira e serviços básicos de infraestrutura estão disponíveis a boa parte dos domicílios, mas não a todos. Todas as ruas são asfaltadas, os lotes são pequenos e a maioria dos pátios não possui nenhum revestimento acima do chão de terra batida, que faz poeira no tempo seco e barro no tempo chuvoso, identificando-se criações de aves e cavalos em algumas residências. Em alguns terrenos há várias casas, mas a maioria possui uma única

edificação visível. O espaço de atendimento do PIM, situado no polo do bairro oposto ao metrô, fica numa ala da vila com residências melhor estruturadas, perto do final da linha de ônibus. Poucas casas adiante, o asfalto disfarça o caos instalado em alguns pátios, com restos de carroças e entulhos diversos; há vários becos onde se amontoam moradias capengas, algumas sem assoalho nem forro ou mesmo com paredes esburacadas pelo uso, umidade e pelos cupins. Até pouco tempo atrás, os moradores sofriam com constantes e severos alagamentos, o que foi abrandado com obras de infraestrutura. Ao circular pelo entorno, durante o dia, percebe-se movimento contínuo de pessoas, principalmente crianças e adolescentes, circulando em bicicletas, a pé, sozinhos ou acompanhados, ou mesmo parados nas esquinas e frentes das casas, bem como jogando futebol ou taco. A quantidade de meninas circulando pelas ruas é visualmente menor, e chama atenção dois tipos de indumentária apresentada, entre outras: algumas, com longas saias e cabelos, outras, com boa parte do corpo à mostra, ornada com *piercings* e tatuagens. Grandes grupos de pessoas também circulam vagarosamente pelas ruas da vila – são mães a carregar consigo suas crianças, aonde quer que vão. A referida vila possui proximidade com escola de ensino fundamental e de educação infantil, não possui espaços de lazer constituídos, nem fácil acesso a unidades de saúde. A equipe do PIM é, muitas vezes, o único vínculo com programas médicos e sociais acessado.

3.4.3 Contexto do espaço utilizado pelo PIM

O espaço físico utilizado pela equipe do PIM é cedido por uma associação esportiva, onde atividades sociais, recreativas e esportivas são desenvolvidas. A equipe do PIM realiza diversas ações junto à comunidade atendida através da cedência deste espaço, que é relativamente recente, vindo como alternativa a um espaço anterior, que possuía menor infraestrutura. É uma peça situada no final do terreno, com instalações simples, ampla, dotada de cozinha equipada e aparelhos audiovisuais, que ficam guardados em uma das duas subdivisões da peça. As paredes são pintadas de branco e o piso é de cimento. Seu pé direito é bem alto, mas não dá conta do abafamento produzido nos dias de calor úmido, quando se faz necessário ligar os ventiladores disponíveis e insuficientes. Em uma das extremidades da peça há um pequeno tablado de madeira, que serve de palco,

revestido de feltro, e perfiladas em uma das paredes ficam pilhas de mesas e cadeiras que são desmontadas e remontadas a cada atividade realizada ali. À frente da peça, um pequeno pátio, cercado, e a casa dos proprietários. Nos fundos da peça, no alto de um barranco, passa uma rodovia estadual para a qual não se tem acesso dali. Ao pé do barranco, atrás da Associação, há um valo a céu aberto, que exala um cheiro fétido nos dias de maior temperatura e facilita a proliferação de mosquitos e outros insetos. As participantes relataram haver procurado os órgãos competentes por diversas vezes para resolver estes problemas, mas nenhuma ação efetiva havia sido aplicada ainda.

3.5 Caracterização de módulos e sessões

3.5.1 Quadro demonstrativo de módulos e sessões

A versão abreviada do Crescer Felizes em Família é composta por 5 módulos, organizados por tópicos. O programa contém 12 sessões modulares e a sessão introdutória, cujo teor serve para a apresentação dos participantes e sensibilização aos temas abordados. A duração de cada sessão era de uma hora e meia a duas horas. A periodicidade dos encontros foi semanal, excetuando-se as semanas em que o dia do encontro foi feriado. Abaixo segue tabela (Yunes, 2013) com os temas abordados nos módulos e sessões:

Quadro 1- distribuição de módulos e sessões do programa Crescer Felizes

	Sessão 0 - Sessão Introdutória
Módulo 1 Desenvolvimento do vínculo afetivo: apego e relações pais e filhos.	Sessão 1 - Quando a criança se torna difícil de cuidar. Sessão 2 - Os tipos de apego e suas consequências para a criança.
Módulo 2 Aprender a conhecer os filhos: necessidades da criança e desenvolvimento infantil.	Sessão 1 - As necessidades da criança. Sessão 2 - Meu filho/a Sessão 3 - O relógio do desenvolvimento.
Módulo 3 Aprender a lidar com o comportamento infantil: estabelecendo normas e limites.	Sessão 1 - Estabelecendo normas e limites ao comportamento infantil. Sessão 2 - Educar para a convivência. Sessão 3 - Não existe uma única solução.

Módulo 4 A primeira relação com a escola: relação família e escola.	Sessão 1 - Meu filho vai à escola. Sessão 2 - Como fomentar a relação entre mãe/pai e professores.
Módulo 5 Educar: uma tarefa solitária? Descobrir a rede de apoio social.	Sessão 1 - Descobrir a rede. Sessão 2 - Tecendo redes: como utilizar os apoios sociais em meu entorno.

Fonte: YUNES, 2013

3.5.2 Descrição geral da aplicação das sessões

A sessão sempre iniciava com as participantes dispostas em círculos e, conforme roteiro programático, os temas abordados eram apresentados e problematizados a partir de situações e histórias fictícias, ou de perguntas reflexivas sobre os aspectos a serem trabalhados, suscitando que as mães pudessem expressar suas opiniões e trazer suas próprias experiências para o compartilhamento e debate grupal. Algumas dinâmicas eram feitas aos pares ou em pequenos grupos, antes de socializar o assunto com as demais. Outras formas de expressão também foram previstas no programa, como atividades de desenho, recorte e colagem, dramatização, podendo servir de estratégia para debates ou como fechamento de algo debatido. O material padrão escrito utilizado necessitou de interpretação algumas vezes, pois as expressões portuguesas nem sempre eram compreendidas pelas mães. Atividades mais elaboradas, executadas em mais de uma etapa ofereceram dificuldade extra às participantes. Durante as sessões, as crianças que já caminhavam ficavam sob os cuidados de estagiários/as do PIM, em recreações e atividades dirigidas, como assistir a vídeos, desenhar, dançar rodas cantadas, dentro ou fora da peça usada nos encontros. Os/as bebês de colo permaneciam em carrinhos ou no colo das mães, das demais participantes ou no colo de irmãs maiores. Eventualmente as mães saíam da roda de conversa para repreender ou supervisionar o que os/as filhos/as estavam fazendo.

A mulher responsável pelo espaço utilizado havia firmado parcerias com vistas a captar alimentos e outras doações para as famílias cadastradas na associação e, a cada encontro, as pessoas presentes eram brindadas com biscoitos caseiros, iogurte orgânico proveniente da agricultura familiar, cucas, e outros lanches. Eventualmente havia distribuição de alimentos, roupas, fraldas descartáveis às mães ao final das sessões, doados para a associação. Para encerrar cada encontro, era

dada uma tarefa às participantes – firmar um compromisso pessoal, relacionado com o tema trabalhado na sessão, e procurar cumprir com este compromisso ao longo da semana, devendo relatar no próximo encontro se conseguiu realizar o compromisso autodeterminado e em que medida: plena, parcial ou nenhuma.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Para analisar os dados coletados no pré-teste, pós teste e aplicação do programa são apresentadas, a seguir, as duas categorias que emergiram da codificação dos dados – *Sistema de Crenças e Práticas Parentais* e *Cidadania e Parentalidade*. Nestes dois pontos concentrarei as discussões deste estudo, apontando os indicadores dos efeitos constatados e da avaliação das participantes. Foi possível verificar que entre as mães que permaneceram até o final do programa e as que responderam somente aos pré-testes, sem ter frequentado os encontros posteriormente, as respostas obtidas apresentam percentuais similares nos resultados de pré-teste.

4.1 Sistema de Crenças e Práticas Parentais

O Sistema de Crenças e Práticas Parentais constatado nesta pesquisa apresenta a mulher como responsável pela educação e cuidado dos filhos nas questões operacionais (KLEIN, 2010), impondo-lhe uma carga que lhe é pesada na medida em que não consegue dar conta das atribuições que assume e lhe são conferidas. Nem sempre a mulher se dá conta disto e encara como natural esta compreensão sobre as coisas, justificando como consegue suas limitações e buscando o suporte a que tem acesso para o amparo de suas dificuldades, quando não se paralisa diante das situações que encara. As pistas indicativas sobre o sistema de crenças e práticas parentais apontam seus elementos estruturantes e a compreensão profunda da realidade pesquisada. Entre as possíveis concepções a se analisar neste estudo, destaco as que dizem respeito à criança, educação, família, por tratar de temas essenciais à compreensão de como a parentalidade se estabelece em relação às expectativas legais e sociais. Antes de passar à descrição e análises dos resultados, apresento duas histórias que dizem muito sobre a vida em família e em comunidade no entorno pesquisado, montadas a partir dos relatos e expressões feitas ao longo do programa.

Histórias da Mariana

Uma família emblemática nesta pesquisa foi a da Mariana. No dia em que participei de um encontro grupal do PIM para divulgar o programa Crescer Felizes às mães, observei a Mariana de soslaio, muito quieta. É uma mulher grande, visivelmente muito acima do peso, e sentava em uma cadeira mais reforçada que as demais. Ela passou quase o tempo todo sisuda, concentrada nas conversas, e por seu semblante imaginei que não retornaria no próximo encontro para frequentar o programa. Em dado momento, quase ao final, ela pediu a palavra, e falou. Mariana saiu de casa aos 14 anos. Sua mãe havia abandonado a família quando ela tinha 11 anos, e as circunstâncias a levaram a tomar seu lugar, inclusive na cama do pai, acometido pelo alcoolismo. Ao sair de casa, Mariana foi morar com um namorado, com quem viveu por 25 anos. Hoje, vive em um casebre apertado com 9 dos/as 11 filhos/as que possui, com pouco conforto e comida contada. Mas “*com muito respeito entre si*”, como ela faz questão de frisar. Dos/as nove filhos/as com quem mora, apenas um é adulto. O quarto de Mariana não tem janelas, era um recanto improvisado para o casal ter privacidade. Ambos bebiam muito, marido e mulher, e agrediam-se com frequência. Certo dia, Mariana se excedeu, e ameaçou matar o marido a machadadas, sendo impedida pelas crianças maiores. Assustada com as possíveis consequências, caso o ato tivesse se consumado, e sob a preocupação de que os/as filhos/as também viessem a fazer uso de álcool, Mariana buscou auxílio em uma igreja de confissão evangélica. Denunciou o marido à polícia e obteve medida protetiva, afastando-o do convívio diário enquanto mantiver o hábito de beber. Mariana refere amar seu marido. É pai de seus/as 11 filhos/as, o mais novo tem 2 anos, gestado após a separação, concebido em uma das visitas quinzenais a que o pai tem direito – “*mas só se estiver sóbrio. Na minha casa ele não entra mais bêbado. Eu não permito, faz mal pros meus filhos*”. Mariana tem esperança que o marido pare de beber e volte a morar com a família, com novas formas de convívio, superando o passado. Dentre as participantes, esta foi a que maior frequência apresentou, participando de todos os encontros, e foi a que deu os maiores resultados e retornos positivos sobre o programa. Foi a única que se dedicou a buscar cumprir os compromissos pessoais firmados semanalmente, apresentando os resultados obtidos na sessão subsequente. Mariana atribui ao programa uma melhora importante nas relações familiares e no seu exercício parental, e vincula isto a mim, pesquisadora, justificando que meu interesse em trabalhar com as mães os temas abordados trouxe a elas a oportunidade de progredirem, e a forma como o fiz

lhes deu condições de avançarem. Em agradecimento, escreveu um poema para mim e o apresentou em público no último encontro, e entregou-mo acompanhado de uma flor de plástico, que uma de suas filhas escolheu da decoração de casa: *“é de plástico porque flor natural morre, e a de plástico tu vai lembrar de nós para sempre”*. Entre os resultados mais significativos do programa está o relato da Mariana, ao final do ano, contando que seus/as cinco filhos/as em idade escolar iriam reprovar de ano, mas que desde que ela passou a frequentar o programa e realizar tarefas em casa relativas aos conteúdos trabalhados e compromissos pessoais, passou também a acompanhar de perto a vida escolar deles/as. Assim, passaram a cumprir com os temas de casa e se dedicar mais aos estudos, e dos/as cinco que iriam reprovar, apenas um o fez. Mariana afirmou que uma das maiores contribuições do programa foi fazer com que percebesse que as mães também erram, que nem sempre as atitudes tomadas são as melhores para o desenvolvimento das crianças, e que ela pode rever sua conduta por ter ciência disto. Mariana compartilhava com frequência suas opiniões em grupo, e confrontava posturas das demais quando discordava: *“tu acha que bater resolve? ”*, *“tu tem que passar por cima do orgulho e ir lá dar um abraço na tua filha no final do ano”*.

Histórias da Mariele

As histórias da Mariele também merecem destaque. Mariele teve seu primeiro filho com 13 anos. Sua mãe assumiu a criação deste filho e dos outros dois que nasceram na sequência, uma menina e um menino, todos frutos de seu relacionamento com um rapaz de 16 anos, à época. Mariele refere nunca ter apanhado dos pais, e que sua mãe lhe permitia fazer o que quisesse, nunca tendo controle sobre si. Quando os três filhos eram ainda pequenos, Mariele decidiu ir morar com um novo companheiro e, conforme relatou, não teve coragem de levar a filha e os filhos consigo e afastá-los da avó, que os criara até então. Após sua saída da casa da mãe, Mariele teve outros/as filhos/as com este que é seu marido na atualidade, perfazendo um total de nove crianças. Antes de alcançar este número de crianças, sua mãe faleceu, e ela teve que trazer os filhos, agora beirando a pré-adolescência, para morar em sua casa. Como não tivesse constituído relação consistente anterior com os filhos recém-chegados, encontrou dificuldade extrema

em estabelecer vínculos e regular o comportamento deles, e passou a espancá-los como forma de tentar fazer valer suas determinações. Ela mesma reconhece que faz isto, e questiona das outras como pode educar nove filhos sem bater neles. Ela e seu marido sofrem de alcoolismo e em função disto as brigas entre eles são constantes, e a mesma afirma – *“ele é a melhor pessoa do mundo quando não bebe!”*. Mariele participou de quase todos os encontros, só faltando na semana em que uma chuva de granizo destruiu parte de seu telhado e quase tudo o que tinha dentro de casa. Participava ativamente com suas opiniões, em geral polêmicas e opostas à maioria presente, e compunha um tipo de personagem ao narrar caricaturalmente as surras e constrangimentos que aplica aos/as filhos/as, arrancando muitas risadas das presentes e também expressões de censura – *“coitado, pra que fazer isto? ”*, *“queria ver se fosse contigo”*. Mariele refere não entender porque seus/as filhos/as maiores são rebeldes e desobedientes, e faz concessão à filha de seis anos porque tem “problema de nervos” (epilepsia). Por algum tempo, Mariele foi vizinha de Mariana, com quem mantém forte vínculo mesmo depois de ter ido morar em outra casa, na mesma vila. Até hoje recorrem uma à outra em alguma necessidade mais grave, e durante os encontros Mariana era a principal antagonista das ideias de Mariele quando esta se punha a relatar sua condução violenta na educação dos/as filhos/as, e este antagonismo aparentemente não criava desavenças, mas pelo contrário, fazia Mariele capitular e calar-se, reflexiva, na maioria das situações. Mariele vive novo drama familiar, na atualidade. Sua menina mais velha, de 18 anos, vive com um traficante de drogas, conforme seus relatos, está com sífilis e no início de sua primeira gestação. De acordo com suas narrativas, ao saber da gravidez da filha, alegando ser contra o companheiro que a mesma tem, Mariele a espancou, ignorando seus pedidos para não prejudicar o bebê em sua barriga. Arrependida, Mariele amarga o afastamento da filha e sua impossibilidade de compreender e perdoar o que a mãe fez. Dá-se conta aos poucos de que possui nova experiência pela frente – a de ser avó. Agora, afirma que largou os/as filhos/as grandes de mão, que só vai cuidar dos/as pequenos/as, e aventa com as amigas da comunidade alternativas de aproximação com a filha grávida.

4.1.1 Características, ideias e sentidos sobre parentalidade e desenvolvimento infantil

As histórias narradas acima são algumas ilustrações que representam o que foi verificado no *Questionário de Sentido de Competência Parental* (JOHNSTON & MASH, 1989; tradução e adaptação portuguesa de SEABRA-SANTOS & PIMENTEL, 2007) e no *Questionário das Ideias dos Pais Acerca do Desenvolvimento e da Educação* (TRIANA & RODRIGO, 1989, tradução e adaptação portuguesa de ALMEIDA, 2011), respondidos por 18 mães, antes do início do programa. Os resultados apontam grandes dúvidas quando o tema é avaliar a própria competência parental, uma vez que 25% do total de respostas marcadas foi “não tenho certeza”. Esta incerteza diz respeito às expectativas próprias e externas, acerca do exercício da parentalidade. Se por um lado é preconizado em lei e socialmente esperado que pais e mães sejam dotados de um conjunto de habilidades e condições mínimas para criar um filho, por outro não parecem estar claras para todas as pessoas quais são essas habilidades e mesmo se as possuem. Metade das participantes que preencheram o questionário de competência parental não sabem afirmar se seus pais foram melhores pais do que elas o são. Em 75% das respostas, as mães participantes evidenciam compreender que suas ações afetam o desenvolvimento dos filhos, ainda que algumas práticas observadas sejam incongruentes com as respostas escolhidas. É dado relevante as colocações das participantes em relação à ansiedade e frustração decorrentes da condição materna: 45% se sentem frustradas e 75% se sentem tensas e ansiosas com as responsabilidades que carregam. Nesse sentido, são relevantes também os resultados obtidos no Questionário da Avaliação e Eficácia do Programa de Formação Parental (ALMEIDA et al., 2008), respondido por 10 mães, o qual apresenta avanços nessas percepções. As participantes do programa que responderam ao questionário pós teste indicaram ter se beneficiado da convivência grupal experimentada ao longo do programa. 90% sentiram-se mais apoiadas nos problemas relativos à parentalidade por contarem com o grupo formado, 80% considera que compartilhar seus problemas em grupo auxilia a encontrar soluções. 80% das participantes declarou que há pessoas no grupo a quem querem continuar encontrando. 80% sente-se capaz de encontrar melhores soluções para seus problemas e 70% referem utilizar os exemplos compartilhados nas sessões. Resultados de outras pesquisas com programas de educação parental também apresentam indicadores de progresso neste sentido: maior autoconfiança e diminuição do estresse derivado da condição parental; maior percepção da criança

como sujeito, e satisfação por ser reconhecido/a como pessoa (ABREU-LIMA, ALARCÃO, ALMEIDA, BRANDÃO, CRUZ, GASPAS & RIBEIRO DOS SANTOS, 2010); maior sensação de controle emocional e auto eficácia relatada pelos/as participantes (MARTÍN, MÁIZQUEZ, RODRIGO, BYME, RODRÍGUEZ & RODRÍGUEZ, 2009); as trocas e construções coletivas servem como alívio para as situações de stress derivadas da condição gestacional, um ambiente agradável e estimulante favorece a aprendizagem grupal, há maior participação da família e do pai nos processos experimentados (CAMPOS *et al.*, 2014); fortalecimento, alterações positivas nas práticas parentais, satisfação pela participação no programa (GARCIA, 2012; GARCIA, YUNES & ALMEIDA, 2016).

Outras expressões identificadas nos questionários pré-teste acerca de impotência, insegurança, incerteza, como a sensação de estar sendo manipulado pela criança, referida por 70% das participantes, e a sensação de ineficácia como mãe, foi manifesta por 30% das mulheres pesquisadas. Por vezes, esses sentimentos estão relacionados a disposições disruptivas (BRONFENBRENNER, 1979/1996), e acabam por criar dificuldades extras ao ter que enfrentar os problemas cotidianos. No entanto, a autoimagem positiva predomina sobre expressões negativas, e a porcentagem de mães que se sentem recompensadas pela maternidade em si é de 65%; enquanto que 60% afirma ter todas as capacidades necessárias para ser boa mãe, e 75% acredita ser capaz de resolver problemas relacionados à criação das crianças com facilidade. Metade das participantes assinala ter condições de ser um bom exemplo a seguir como mãe. 40% das participantes manifestam o desejo saber se estão conduzindo corretamente a educação dos filhos. Ficou evidente na pesquisa a capacidade de desenvolver processos de resiliência, tanto individuais como comunitários, fato desvelado nos relatos e debates feitos. Além dos relatos orais, as expressões em diferentes linguagens, como a plástica ou dramática evidenciavam uma crença em um futuro melhor, utilizando a esperança como ferramenta para lidar com as dificuldades cotidianas: *“sempre tem ajuda, se procurar”*, *“não foi e não é fácil, mas eu vivo um dia após o outro, amanhã há de ser melhor”*. Estes processos também se evidenciaram na valorização à vida, no olhar positivo: *“o temporal levou tudo, mas graças a Deus tá todo mundo vivo, das coisas a gente corre atrás!”*. Estas expressões de resiliência reiteram estudos feitos com famílias (YUNES, 2003, 2013; YUNES & JULIANO, 2010; GARCIA, 2012), onde intervenções positivas funcionam

como promotoras de resiliência familiar, principalmente quando as características pessoais correspondem a disposições geradoras e recursos bioecológicos ativos (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Algo que me chamou a atenção foi o esmero da maioria das mães com a aparência de suas crianças. Algumas as traziam muito alinhadas, com cabelos bem penteados e roupas limpas, apesar de surradas. Poucas crianças tinham aparência mais desgredada, e mesmo assim, se havia alguma atividade festiva, estas também compareciam com aparência melhor cuidada. Algumas mães atribuíram capacidade de reagir às adversidades por encontrar forças nos/as filhos/as, na igreja ou em si mesmas e é corrente entre elas que a condição feminina é critério de força- *“as mulheres encaram os problemas melhor que os homens, elas dão conta de tudo, até deles”*. Quando não conseguem doações ou dinheiro para comprar comida, as mães referem bater nas casas umas das outras, e a última instância a que recorrem é a casa da Mariana – *“se ela não tiver comida, ninguém mais tem”*. As mulheres se destacaram como as principais, senão únicas pessoas dedicadas às lidas de cuidado e educação infantil e também como responsáveis pelo sustento do lar e suprimento das necessidades básicas da família, similar ao que aponta o censo do IBGE (2010), mostrando um número cada vez maior de mulheres como responsáveis pelo domicílio. As mães dali se apresentaram como a referência para seus membros familiares, inclusive para o marido, a quem algumas preferem não contrariar e outras referem agredir, *“quando preciso”*. Para o grupo pesquisado, não é obrigação da mulher fazer sozinha todas as tarefas domésticas, se perguntadas especificamente acerca disto, mas o contraditório se instala quando, nos livres debates, o grupo em geral manifesta a necessidade de ensinar às filhas o serviço da casa e o cuidado de crianças, alegando algumas que *“depois vai ter a casa dela e não vai saber fazer”*, *“é melhor aprender com a mãe do que apanhando de marido”*. As muitas responsabilidades assumidamente femininas suscitam culpa pela incapacidade de dar conta do rol de obrigações que elas geram, e nas primeiras reflexões feitas em grupo as mães tenderam a responsabilizar outras pessoas pelo fracasso em determinada área: *“A criança acaba apanhando ou levando xingão porque não obedece”*, *“Às vezes a avó não deixa a mãe educar”*. Com o andamento das sessões, passou a ser mais frequente expressões de superação das dificuldades relativas à parentalidade: *“Já pedi desculpa e perdão para a mais velha”*, *“não cedo mais pras birras dele”*. Neste ponto, a metodologia experiencial

demonstrou-se como eficaz para aparelhar as mães nas escolhas cotidianas que precisam fazer no exercício da parentalidade, pois os conhecimentos produzidos ampliam a consciência em relação às opções disponíveis, oferecendo a possibilidade de opções saudáveis e adequadas, como também pode ser verificado em outros programas baseados nesta metodologia (GARCIA, 2012; YUNES, 2013).

As respostas feitas nos questionários também apresentam ideias difusas sobre o desenvolvimento infantil, apontando para algumas poucas concepções compartilhadas pela maioria das participantes. A concepção mais compartilhada é a de que pais devem “cultivar” a educação dos filhos – 84% afirmaram que a semente-criança deve ser cuidada pelos pais para que dê bons frutos. Outra concepção comum a boa parte das participantes é a necessidade de corrigir o mau comportamento dos filhos logo no início, obtendo 66% das respostas concordantes com esta afirmativa. As questões que mobilizaram a maior anuência entre as mães foram as relativas à vinculação do desenvolvimento infantil com a educação oferecida pelos pais: 70% das mães concordam completamente que a maneira de ser da criança depende da educação em família; 77% refere que a criança nasce sem saber de nada e os pais devem indicar o caminho correto; 50% acreditam que é necessário evitar situações que prejudiquem a criança, e 77% colocam que a disciplina é elementar na infância. As perguntas relacionadas à saúde e alimentação como determinantes para o desenvolvimento infantil dividiram opiniões. 39% das mães marcaram que boa saúde e alimentação garantem um desenvolvimento adequado, 61% comungam que uma criança bem alimentada é melhor de educar, enquanto 28% apontam que a criança que não come bem é mais difícil. 33% das mães discordam e outras 33% concordam em parte que uma criança doente tende a fracassar nas coisas que faz. A herança genética foi refutada por 27% das mães como justificativa determinante para as características de comportamento e caráter infantil, porém, 55% acredita que a criança nasce com seu jeito de ser e seu caráter determinado. Um terço das participantes avalia que o desenvolvimento é tarefa de responsabilidade particular, que requer esforço próprio, desejo de aprender. A questão que mais dividiu opiniões foi a afirmação de que a criança apresenta similaridades comportamentais com os pais já ao nascer. Nesta, as nove opções disponíveis foram marcadas, apresentando um grau de discordância máximo entre as participantes nas respostas feitas. Depois desta, as questões que mais apresentaram discordância nas opiniões foram as afirmações de que a criança se

desenvolve por si e tem características determinantes herdadas geneticamente, onde oito das nove opções disponíveis foram marcadas.

Um balanço geral dos dados coletados neste questionário aponta para uma consciência que é compartilhada entre o grupo de mulheres pesquisadas, de que a parentalidade é um exercício acessível, executado com largo domínio adulto na maior parte do tempo, embora a sobrecarga da responsabilidade pela tarefa parental traga angústias e dúvidas. Tais sentimentos podem ser disruptivos de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996), pois a dificuldade de tomar decisões saudáveis pode custar um tempo precioso. O balanço aponta também para a preocupação com as atitudes tomadas cotidianamente em relação aos cuidados e educação para com os/as filhos/as, em tensionamentos com as incertezas que se instalam na contemporaneidade. As mães participantes apresentaram compreensão prévia à aplicação do programa de que suas atitudes influenciam o desenvolvimento infantil, referindo a noção de que é necessário cuidado e educação para um bom desenvolvimento, e que estas práticas são pautadas nas concepções particulares e nas compartilhadas sobre isto. Neste grupo, as concepções que se destacaram dizem que a educação oferecida pelos pais é determinante no desenvolvimento da criança, a qual deve estar bem alimentada e gozando de boa saúde para ter melhores condições de se desenvolver; devendo ter vontade própria de progredir, sendo isto, para as participantes, um processo natural.

Com a conclusão no programa, 90% das participantes referiram compreender melhor os filhos e a busca por ser melhor mãe, apresentando entender de forma mais abrangente os efeitos de suas atitudes no desenvolvimento dos/as filhos/as, fazendo coisas para as quais não dava valor antes e identificando que a família também tem se esforçado por melhorar as interações. A maioria das mães pesquisadas conta com menor prole, e são notadamente as mulheres mais jovens e com maior acesso ao ensino formal. Esta é uma tendência demográfica que vem se observando, conforme dados censitários (IBGE, 2010).

4.1.2 Expressões maternas sobre criança, educação, família

As conversas e atividades realizadas oportunizaram que fosse possível identificar algumas ideias sobre criança, educação, família, todavia sem fechar padrões rígidos. São pequenas pistas encontradas entre os temas debatidos, que

apontam para os caminhos que esta pesquisa trilha.

Concepções de criança

As principais falas sobre criança dizem sobre um ser dependente da mãe, cuja companhia seria a preferida sobre as demais. As crianças são prioridade nos comentários feitos, e em seu favor as mães referem-se a submeter ao sacrifício que for necessário. A percepção da criança como ser frágil e dependente remonta da concepção romântica que se tinha sobre esta faixa etária na época do renascimento, e perdura até os dias de hoje (NUNES, CORSINO & DIDONET, 2011), podendo ser identificada no grupo pesquisado como a predominante. Outra percepção a se destacar é a ideia de criança com capacidades de discernimento nem sempre compatíveis com a faixa etária, a quem se delega a responsabilidade de fomentar violências contra si: *“ele sabe que eu me irrita e bato, então se fica me provocando é porque gosta de apanhar”*. Vinculada a esta ideia, ocorre também a identificação, por parte das mães, de conduta abusiva infantil: *“As crianças se abusam dos adultos porque sabem que não podem apanhar”*. Houve também quem avaliasse a criança como ardilosa, capaz de manipular a outrem em benefício próprio, perspectiva aproximada à concepção do menor infrator (KONZEN et al., 2000). Ainda que estas opiniões sejam divergentes, em outro ponto as mães foram completamente convergentes. Para elas, as crianças representam uma força que lhes move e sustenta, demonstrando a molaridade que os processos proximais relativos ao exercício da maternidade podem representar para a mãe em sua busca de ser-mais e na tentativa de proporcionar este ser-mais – pelos/as filhos/as tenta-se fazer o impossível. Porém, se a demanda da criança é percebida e oralizada como prioritária, é percebido também como é custoso às mães que possuem disposições disruptivas importantes e recursos bioecológicos passivos em áreas estratégicas para a parentalidade contemplarem a amplitude desta demanda. Neste caso, resta às mães optarem por quais demandas conseguem atender dentro de suas possibilidades, e esta escolha é por demais complexa. Não cabe julgamento, mas a compreensão desta situação, inclusive para definir como traçar intervenções positivas nesta realidade (GARCIA, 2012; YUNES, 2013). Tendo em vista os comentários feitos, conclui-se que as crianças são percebidas como prioridade para as mães, e o *status* dessa prioridade está atrelado ao *status* que se dá a outras

instâncias, como a conjugalidade. Essa dimensão, por exemplo, é algo não expressamente referido pelas participantes, mas percebido como fundamento subjacente, o que será discutido adiante. A criação dos filhos é conduzida pelo regime de *monoparentalidade tácita*, onde apenas um dos membros - nestes casos relativos às participantes desta pesquisa, a mãe - arca com as tarefas cotidianas de cuidado e com as decisões relativas à educação, algo naturalizado neste grupo pesquisado e componente de seu *ethos* parental. As mães pesquisadas ainda sinalizaram que a infância é período para brincar, de não ter preocupações, mas paradoxalmente referem que delegar mais responsabilidades às crianças e adolescentes e permitir que trabalhem desde cedo é uma das saídas para dar conta de um futuro melhor, como alternativa a tantos jovens “*desocupados e preguiçosos*”, cujo tempo livre impele a praticar más ações.

Concepções de educação

Algumas expressões recolhidas dizem que a educação é como uma semente, e que é tarefa familiar. Outras, referem que a educação é tarefa que pode ser compartilhada com a escola, apresentando bom vínculos com a mesma: “*As mães não têm tempo, na escola eles ensinam tudo*”. Houve também quem questionasse o currículo escolar – “*Muitas coisas que ensinam estão ultrapassadas*”, e atribuísse ao currículo a evasão escolar, oferecendo uma alternativa: “*Se não quer estudar, não adianta forçar, então vai trabalhar logo*”. Não estava claro para todas as mães a importância da assiduidade escolar, sendo possível encontrar crianças acompanhando nas atividades de apoio parental quando deveriam estar na escola. Após insistirmos, eu e a equipe do PIM com as mães, para que levassem as crianças para estudar, diminuiu a incidência destas crianças nos encontros, mas o excesso de faltas prejudicou algumas crianças, as quais reprovaram o ano letivo, conforme relatos das próprias mães. As mães também afirmaram que a tarefa de educar os filhos é delas; que os pais e avós atrapalham a educação das crianças e que umas palmadas “*não matam*”, referindo ter funcionado isto consigo. Esta prática coercitiva, no entanto, só autorizaria as mães a bater nos/as filhos/as – “*homem não sabe bater!*”. Todas as participantes que possuíam companheiro referiram assumir as lidas de cuidado e educação das crianças para evitar conflitos com o mesmo, que se apresenta como pai para “*estragar*” as crianças ou para bater nelas. Tais

afirmações remetem a vínculos paternos fragilizados, reiterados pela ausência física de pais nas sessões. Durante os encontros também foi possível observar maneiras empregadas pelas mães para corrigir o comportamento das crianças. Algumas, chegavam com uma vara na mão, dispensando-as no portão do local de encontros; outras, assustavam com algo ou faziam ameaças “*vai ver quando chegar em casa!*”. Outras ainda, faziam sinais ou falavam com filhas adolescentes presentes para regular o comportamento dos/as irmãos/as. Uma das participantes, em duas ocasiões diferentes, chacoalhou brevemente a filha de 2 anos pelo braço e deu-lhe um tapa nos braços ou pernas por ter se desagradado de algo que a menina tivesse feito. Agiu de maneira abrupta e irritada, procurando disfarçar estas atitudes diante dos/as outros/as adultos/as, fazendo a um canto. Ao final do programa, essa participante referiu ter melhorado em relação a usar castigos físicos para educar suas crianças, mas podia-se ainda observar que a mesma mantinha a prática de bater, fazendo-o até a última sessão. Os estilos parentais mais comumente observados entre as participantes eram o autoritário e o negligente (MACCOBY & MARTIN, 1983), e as práticas mais observadas foram as coercitivas. Ainda para as mães pesquisadas, se a mãe não estiver trabalhando, não necessita pôr os/as filhos/as na escola, e lugar de criança pequena é em casa, com a mãe, pois “*nunca se sabe se a criança está sendo bem cuidada na creche, tem tia que maltrata as crianças, elas não sabem falar quando são pequenas*”.

Antes da aplicação do programa chegar à metade, as participantes já referiam mudanças positivas na rotina familiar, atribuindo ao programa estas mudanças. As principais expressões feitas indicam progressos na compreensão sobre os processos de parentalidade e seus efeitos: “*Minha filha gosta muito de conversar, agora tenho maior consciência que ela merece respeito, amor carinho*”. Mais seguras em relação à condução parental, as mães que ampliavam sua consciência iam estimulando as demais a refletirem sobre suas conduções, e pelos vínculos formados o grupo tornou-se fonte de apoio mútuo e espaço de acolhimento para as diferentes opiniões compartilhadas. Conforme as discussões e conteúdos avançavam, mais expressões relativas à percepção causa-consequência foram surgindo – “*Tem que fazer certo na frente deles*”, “*Tudo é gerado dentro de casa, vale a pena investir, mesmo que ele vai sair pro mundo depois*”. Atitudes de empatia para com as crianças e entre as participantes também foram se avolumando com o passar do programa, quando as mães apontaram a necessidade de saber se colocar

no lugar do outro, inclusive da criança.

Concepções de família

Uma das características predominantes das famílias pesquisadas são os rearranjos familiares, onde a configuração atual familiar possui membros dissidentes de outros arranjos familiares. A percepção das participantes é a de família como algo que se constrói, que se forma nos vínculos que se estabelecem entre seus membros, diariamente. Para elas a família, em geral, é uma instância segura a quem recorrer em caso de necessidade, mas também pode ser fonte de stress e discórdia quando se trata, por exemplo, da família do marido. Sogra e cunhadas, nestes casos, são os maiores desafetos referidos, com a queixa de que interferem negativamente no relacionamento conjugal e na educação e cuidados das crianças. O comportamento permissivo das avós e avôs é criticado, mas justificado pelas próprias mães como o resgate do que não se pode fazer pelos/as filhos/as enquanto eram pequenos. Algumas mães citam a família em tom magoado, referindo desordens de relacionamento com o pai, a mãe, o cônjuge ou os/as filhos/as adolescentes, às vezes relacionando hábitos como ingestão de álcool. Algumas participantes efetivamente são da mesma família, como tia e sobrinha, e outras referem ter uma família ampliada levando em conta a amizade que tem entre si, consolidada no auxílio mútuo em tribulações diversas. É visível a dificuldade em realizar o planejamento familiar para algumas mães, e há quem evite qualquer expressão de rejeição aos/as filhos/as: *“não me arrependo de ter meus 11 filhos, se precisar, tenho mais 11!”*.

O conceito de família identificado nesta pesquisa é caracterizado como algo que vai se constituindo nas histórias pessoais. Os/as filhos/as, em geral, são concebidos por falta de uso de métodos contraceptivos. Não se pode dizer que as pessoas desconhecem o uso pelo menos da pílula contraceptiva e do preservativo, nesta comunidade, tampouco se pode afirmar que não sabem o quanto pode ser trabalhoso e oneroso ter filhos/as. É interessante compreender que a aparente negligência com o planejamento familiar é cotejada por processos de desenvolvimento pessoais que agem de maneira muito determinante nas atitudes e comportamentos, manifestando na prática o que o inconsciente comporta. Nessa perspectiva, os elementos necessários para que o planejamento familiar seja uma

prática consciente precisam ser trabalhados até que não sejam apenas reconhecidos, mas compreendidos, provocando a ampliação da consciência acerca disto. Para algumas das mães pesquisadas, falar em planejamento familiar pode suscitar desconforto, como uma heresia contra suas proles numerosas, as quais se orgulham de possuir. Parece que pensar em formas de não ter mais filhos/as provoca um certo remorso, quase como se estivessem impedindo de nascer a cada um/a de seus/as filhos/as, a quem expressam amar e sem os quais não se imaginam viver. Há que acrescer-se que culturalmente e principalmente nas classes mais populares a mulher tem sido forjada para a maternidade como atividade de excelência (KLEIN, 2010).

4.2 Cidadania e parentalidade

Entre os resultados obtidos no programa, algumas características contextuais demandam atenção especial para construção de intervenções eficazes. Tomo as possibilidades de risco à integridade infantil como prioritárias para conferir celeridade à formação de estratégias para diminuir estes fatores e criar fatores de proteção possíveis. A maneira como diferentes formas de violência contra a criança é vivida e interpretada ficou evidente nos encontros programáticos, e foi tema recorrente dos debates.

4.2.1 Contextos familiares de risco

A violência dita branda, aplicada para fins de regulação comportamental, é amplamente defendida pelas mães participantes: *“não é espancar, é dar uma chinelada”, “sou contra bater no rosto e na cabeça”, “vou com a vara na mão”*. Para elas, só a conversa não é suficiente para dar conta dos modos infantis, mesmo após o término do programa, algumas dessas crenças ainda se faziam presentes. Ainda que a maioria reconheça que há formas variadas de educar, as outras formas não dominam. A discordância fica entre as que pensam que bater é estratégia válida somente até o final da infância – *“tá ficando moço pra apanhar”*- e as que mantêm as agressões por tempo indefinido – *“eu dou-lhe pau, deixo todo marcado pra ver se fica com vergonha e aprende. Depois vou na escola e conto pros colegas que apanhou e porquê”*. O castigo, ou seja, tirar privilégios, limitar saídas ou proibições

diversas é estratégia menos utilizada, porque segundo as participantes, “*não resolve*”. As mães reconhecem que muitas vezes as crianças apanham por impulso do/a adulto/a, e sem motivo que considerem suficiente, principalmente quando é o pai a aplicar a agressão. Se por um lado as mães referendam o uso de palmadas para educar crianças, por outro evitam em fazê-lo em público, para abster-se do julgamento alheio: “*Deu chilique uma vez no mercado, quando passou do portão de casa pra dentro, o chinelo pegou*”. Uma das mães, a Mariele, assumiu abertamente bater muito nos/as filhos/as a fim de educá-los/as, e afirma fazê-lo a qualquer idade e em qualquer lugar. Conforme ali verificado, quando ocorre a monoparentalidade tácita, o exercício da parentalidade pelo membro não ativo pode ser caracterizado como *fugidio*, pois só o executa em circunstâncias esporádicas, em geral de forma extrema, oscilando entre autoritarismo acompanhado ou não de violência (s) e indulgência excessiva, como pode ser identificado nos relatos feitos ao longo da pesquisa. A tática de responsabilizar a mãe reforça a sua posição no esquema familiar, pois uma situação insustentável para estas mães é ver o filho apanhando do marido, e um dos discursos correntes entre elas é que “*homem não sabe bater*”, havendo quem justificasse essa afirmação com: “*isso eu aprendi com minha mãe*”, conhecimento pétreo, inquestionável. Nesta lógica, ela passa a defender as crianças da ira do pai desdobrando-se em afazeres e lidas para evitar a mão pesada do homem sobre as crianças, o que acaba por isentá-lo das tarefas de educação e cuidado dos filhos. Já os casos de indulgência paterna ficam evidentes nos comentários sobre a relação principalmente entre pais e meninas, desautorizando as regras determinadas pelo membro que exerce ativamente a parentalidade.

Vulnerabilidade do período da adolescência

Embora o programa aplicado dissesse respeito à faixa etária de 0 a 6 anos, as referências às dificuldades com a educação e convívio com adolescentes foram frequentes, indicando uma demanda de atendimento específico nesta área. As mães pesquisadas confiam que a infância é segura porque vivida dentro de casa, com vínculos mais sólidos, mas acreditam que as más companhias e influências externas podem acabar com os valores até então constituídos quando, adolescentes, os/as filhos/as saem à sociedade, prevalecendo o vínculo com amigos sobre os vínculos familiares. Uma das preocupações é relativa ao consumo de produtos e roupas

caras, pois a realidade econômica que vivem não permite investimento nestes artefatos, o que impeliria jovens a praticar ilícitos como forma de angariar dinheiro “fácil” para adquirir tais produtos e equivaler-se aos que tem melhores condições, conforme expresso pelas mães. Elas também fizeram referências comparativas sobre a época da própria adolescência, quando a vida em comunidade seria menos perigosa, as drogas seriam poucas e com mecanismos menos potentes de criar dependência, bem como o acesso a elas seria mais difícil, enquanto na época atual, em que veem com frequência jovens rapazes das famílias próximas e mesmo de suas próprias sendo consumidos por drogas ou envolvidos em infrações, a vida seria banalizada, e por qualquer trivialidade se morre e se mata, não estando nenhuma família invulnerável a isto.

Conjugalidade difícil

A maior parte das mães que possuem um companheiro refere dificuldades de relacionamento, por questões de temperamento, algumas vezes por fatores como álcool, e outras vezes o álcool acompanhado de problemas como discussões e agressões físicas. Estes indicadores surgiram tímidos, e tiveram que ser abordados com muita cautela, pois notavelmente as participantes evitaram falar sobre aspectos de sua conjugalidade. Em uma das sessões, quando uma mãe fez comentário aleatório sobre as dificuldades do marido como pai, outra das mães chegou a levantar-se da cadeira e ameaçar ir embora, comentando com as pessoas próximas que, se fosse para falar de marido, não queria participar. Ainda assim, foi possível verificar que no grupo pesquisado a conjugalidade está em constante tensionamento com a parentalidade, e os casais barganham entre si e com os filhos as dinâmicas familiares cotidianas. Como exemplo, cito o caso de uma das mães, que amamenta ao peito o filho de 2 anos e oferece papinhas e mingaus à bebê de dois meses porque, ao encontrar dificuldade em desmamar o filho maior, foi advertida pelo marido que não queria ouvir o menino chorando e fazendo birra, que se a mesma não controlasse o choro da criança, ele o faria à sua maneira. Como forma de não contrariar o marido, privou a recém-nascida do leite materno e manteve o filho maior atendido em suas exigências. Em menor número, algumas mães expressaram compartilhar algumas lidas domésticas com os maridos, inclusive os elogiando: “*ele faz arroz melhor do que eu!*”. Pautadas em um sistema de pesos e medidas, as

escolhas cotidianas trazem consequências para estas famílias, e podem acabar autorizando a perpetuação de ideias e práticas “nefastas” ou inadequadas ao desenvolvimento. Sob a percepção bioecológica, pensar a criança como prioridade requer que as pessoas por ela responsáveis possuam recursos bioecológicos para atender-lhe, estabelecendo processos proximais que promoverão disposições geradoras, e não disruptivas de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). Assumindo a posição naturalizada de cuidadora e educadora das crianças, as mães chamam para si todas as responsabilidades e se ressentem de não se sentirem apoiadas nestas tarefas, muitas vezes tendo que se indispor com o companheiro. Escolher entre desafiar um companheiro de maneira imediata no que pode se desenrolar para situação de violência, e acalmar uma bebê por fome, com alimentos que não lhe são adequados, mas podem lhe saciar para dar o leite materno ao irmão maior, calando-lhe e evitando a ira do pai, parece uma escolha fácil para quem tem compreensão plena de que a necessidade da criança é maior que a do adulto. Todavia, na prática, isto pode ser complicado. Para as mães que possuem um companheiro, a conjugalidade se apresenta como fator de risco à parentalidade na medida em que as relações conjugais podem ser “desequilibradas”. Podem funcionar também como fator de proteção na proporção em que o afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder entre o casal reverbere na condução da educação e cuidado paterno e materno (YUNES, 2013; GARCIA, 2012). O poder parental tacitamente delegado à mãe, em família e pela sociedade, lhe aumenta a carga de responsabilidades rotineiras e lhe faz suscitar sentimento de impotência, ansiedade, tensão na medida que não têm com quem compartilhar a carga emocional gerada. O interesse em fazer certo esbarra na falta de suporte, no excesso de informações sem critérios nem parâmetros a que se tem acesso na atualidade, à falta de modelos sociais a serem reproduzidos e na dificuldade de iniciativa, tanto por parte da população, quanto por parte dos órgãos competentes.

Algumas práticas identificadas e comentários feitos sugerem que no grupo pesquisado há expectativas compartilhadas sobre ser mulher/mãe/esposa, em geral perpassadas por características machistas. Conforme relatos, os companheiros costumam delegar à mãe o exercício da parentalidade, colocando-se nesta tarefa sem compromisso de continuidade e nem sempre de forma consensual com a mãe, a qual responsabiliza quando se excede e a quem desconstitui quando permite às

crianças burlarem as regras estabelecidas por ela – “o pai tira a autoridade”, “Já que a tua mãe não deu jeito...”. Entre as expectativas identificadas entre as participantes estão a crença de que “mulher decente” cria os/as filhos/as sozinha, devendo ficar em casa com as crianças pequenas, dominar as tarefas domésticas, contornar os problemas e encontrar soluções para manter o casamento, e ainda que é a responsável majoritariamente pelo exercício parental, pois é a pessoa que “naturalmente” possui o conhecimento para fazê-lo.

Tarefas de cuidado e regulação do comportamento infantil

As principais atribuições parentais dizem respeito ao cuidado, regulação do comportamento e promoção de desenvolvimento saudável das crianças (RODRIGO, 2010). As mães pesquisadas expressam acreditar que são as únicas a compreenderem as necessidades dos/as filhos/as: “A mãe vai fazer o melhor para a filha, a menina vai sofrer no início, mas vai se adaptar”, “Se eu tenho café, divido conforme necessidade dos meus filhos”. Algumas noções referidas dizem que não se deve comprar as crianças, que é preciso saber dizer não a elas, que se devem aplicar sanções quando os/as filhos/as não cumprem suas tarefas ou combinados. Durante e até o final da aplicação do programa, surgiram expressões que vinculavam mudanças positivas na regulação do comportamento infantil à frequência nos encontros – “parece que ela ficou mais calma”, “eles estão brigando menos”. Expressões que referem culpa foram compartilhadas durante as sessões, principalmente após a metade da aplicação do programa - “meu filho poderia estar melhor se eu tivesse cobrado”, “foi relaxamento meu, eles faltaram muito”, “Bater dói mais em mim, não gosto”, “Batia mais nos mais velhos, depois chorava escondida”. À medida que os temas iam sendo discutidos, as novas percepções construídas sobre a função parental deixavam as participantes em estado de confusão reflexiva e dúvidas nas atitudes a seguir dali em diante. Mais esclarecidas sobre as consequências e importância da qualidade das interações com as crianças através das atividades do programa, na impossibilidade de voltar atrás e refazer alguns caminhos percorridos, e ainda sem dominar outras possibilidades de exercício parental, a questão que reverberou foi “como fazer?”. As participantes expressavam constantemente muitas dúvidas e curiosidades, o que reafirmava seus desejos de compreender para modificar comportamentos e atitudes nas relações parentais.

Compartilhamento de responsabilidades

As vezes em que as mães pesquisadas referiram compartilhar responsabilidades parentais com outra pessoa, o fizeram contando com a própria mãe e com as filhas mais velhas. Em se tratando de prover a casa, a inscrição em programas como Bolsa Família e cadastro em associações, igrejas, CRAS, tem função elementar, garantindo um mínimo de alimentação e vestuário para estas famílias. Na contramão da ideia ali estabelecida de que as mães devem permanecer em casa com suas crianças pequenas, há a necessidade de trabalhar como forma de obter renda, o que fica inviabilizado diante da dificuldade de acessar às vagas públicas na educação infantil, conforme apontado pelas participantes. Raramente alguém referiu contar com o companheiro no compartilhamento de tarefas, pelo contrário, queixas e críticas em relação a ele se fizeram mais constantes: “*O homem não reconhece tudo o que a mulher faz, chega do serviço e ainda tem que fazer tudo em casa*”. Ao sentir-se beneficiada com o programa, uma das mães comentou “*Seria bom que os homens também viessem*”.

A dura realidade econômica dificulta às famílias contarem com membros em sua composição que não contribuam para o sustento e ainda representem ônus financeiro, como é o caso das crianças. As mães que relataram uma infância difícil, onde cedo tiveram responsabilidades, inclusive laborais, demonstraram conceber a infância como um período mais curto que o estabelecido pela legislação e com especificidades um pouco diferentes, ancoradas na perspectiva da capacidade que conferem à criança de poder contribuir com o sustento familiar. Mesmo as políticas compensatórias como o programa Bolsa Família são consideradas insuficientes pelas mães para justificar, em sua opinião, o que consideram a postergação da inserção de pessoas recém entradas na adolescência no mercado de trabalho. Nestes casos, o trabalho não representa só o sustento, mas uma forma de encaminhar a vida dos/as filhos/as, de garantir-lhes um caminho longe do que possa lhes prejudicar, como envolver-se com drogas ou crimes, comportamentos ali relacionados a desocupados – “*cabeça vazia, oficina do diabo...*”. A erradicação do trabalho infantil é política de estado (BRASIL, 1990), incentivada por organismos internacionais, e só faz sentido para as famílias que conseguem se organizar de maneira adequada para sustentar-se. No contexto pesquisado, não verifiquei

crianças em atividades laborais formais ou informais, e as mães reconhecem que a legislação não permite tal fato, embora discordem do que é determinado. Não é o caso de se fazer concessões, não importa em que circunstâncias de vida a criança esteja inserida, nada vai justificar a exploração de sua mão de obra como fonte de sustento familiar, o que é necessário é verificar as motivações e conformações que balizam estas práticas para a regulação das políticas específicas de erradicação do trabalho infantil. Um desses elementos é a tendência de atribuir capacidades que estudos em psicologia considera como adultas, às crianças, demonstrando falta de entendimento sobre as especificidades desta faixa etária, prevalecendo os conhecimentos compartilhados transgeracionalmente e culturalmente (GARCIA, 2012). Esta tendência diz respeito à vida concreta das pessoas, que vão se investindo de certos conhecimentos na proporção em que interagem com eles e os agregam à sua produção de sentidos. Esta lógica é a mesma quando se pensa na responsabilização da criança pelas violências por ela sofridas. O adulto que o faz, não se compreende como agente dotado de maior poder na relação com a criança. Sabe-se que intervenções positivas são capazes de quebrar ciclos de negligência e violência familiar (YUNES, SILVEIRA, JULIANO, PIETRO & GARCIA, 2013), portanto pesquisas na área da prevenção e enfrentamento à violência são necessárias para subsidiar a criação de programas e políticas públicas voltadas para este fim, podendo-se tomar por exemplo os países que oferecem programas de educação parental, os quais apresentam melhora significativa da relação pais/filhos e das práticas de parentalidade positiva, favorecendo o desenvolvimento integral saudável das crianças (CONSELHO DA EUROPA, 2014; RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN, BYRNE, & RODRÍGUEZ, 2015).

4.2.2 Articulação com as redes de proteção

O grupo pesquisado indica dificuldade de acesso às políticas públicas de desenvolvimento social, devido excessiva burocracia e reconhece os principais componentes da rede de proteção social, embora não identifique a contento suas funções específicas. Apenas afirma-se que os serviços disponíveis não contemplam as necessidades básicas da comunidade, muitas vezes considerando perda de tempo buscar auxílio junto aos órgãos competentes. A consciência ampliada traz também um jugo, que é o da impotência diante de situações onde necessita-se

contar com redes de apoio, quando se sabe de suas fragilidades e sua ineficiência. Nestes casos, a impotência gerou raiva, e a raiva gerou lamento entre as mães participantes. O episódio do temporal de granizo expôs o despreparo do setor público para lidar com catástrofes climáticas. As regiões severamente atingidas pelo temporal eram majoritariamente zonas carentes, e a chuva perdurou por alguns dias. A defesa civil não deu conta de distribuir lonas suficientes para todos/as desabrigado/as, e nem sempre as famílias dispunham de dinheiro nem crédito para comprar lonas, ficando em situação bastante difícil. Na semana seguinte à do temporal, a sessão realizada só contou com duas mães – Mariana e Mariele. Foi um momento em que se sentiram impelidas a falar com maior ênfase sobre suas condições econômicas e sobre a falta de suporte dos serviços de desenvolvimento social, conscientes dos limites destes: *“fui na defesa civil duas vezes e não tem lona”*; *“eu ganho um rancho, mas é só um, e eu tenho nove filhos”*; *“nem adianta ir no CRAS, eles nunca podem fazer nada”*. Sobre os acontecimentos relativos à passagem do temporal, Mariana registrou em uma atividade: *“Muitas pessoas isoladas, desoladas, sem nenhum atendimento. Vi pessoas que perderam tudo, muitas perderam até o respeito porque tiveram que brigar por um pedaço de lona”*.

Articulação com a escola

As mães indicam compreender que sua vinculação com a escola favorece a educação formal dos/as filhos/as, e em geral colocam-se à disposição para frequentar reuniões e atividades que envolvem a família, mas tecem críticas a docentes que não se mostram acolhedores com suas dificuldades, principalmente quando estas dizem respeito ao comportamento das crianças. Para estas mães, docentes devem ter melhor preparo para atender às diferentes necessidades das crianças e maior compreensão com a família. A falta de vagas na educação infantil é outra problemática apontada. Algumas mães referiram ter tentado vagas para suas crianças por várias vezes, sem sucesso. Houve relatos também do papel protetivo da escola para as crianças: *“o diretor me chamou e disse que não posso bater no meu filho”*. Nestes casos, tudo indica que a escola chama a atenção e repreende a família sem tentar compreender as complexidades da situação individual e a história familiar e comunitária. De qualquer forma, a família não se colocou contra a escola, embora nem sempre concordasse com a orientação feita ou não conseguisse acatá-

la. A relação família-escola permanece na superficialidade das interações.

Articulação com os CRAS

As famílias pesquisadas, em sua totalidade, têm vínculo com o CRAS referência, com o intuito principal de perceber os valores relativos ao Bolsa Família e benefícios como rancho mensal e passe livre no transporte público para os casos previstos. Todavia, as mães referem ser estes auxílios limitados e insuficientes, e reitera-se a mesma superficialidade relacional que existe com a escola.

Articulação com o Conselho Tutelar

As vezes em que o Conselho Tutelar foi citado, ficou evidente a desconfiança das mães em relação à sua atuação. Não o percebem como órgão de proteção à infância e adolescência, mas como instância punitiva para os pais e mães e como salvaguarda de “marginais” adolescentes amparados pela proteção integral. Algumas das mães pesquisadas possuem acompanhamento com o Conselho Tutelar denunciadas por maus tratos, como a Mariele, e o concebem como perseguição do Conselho Tutelar, cujas funções não compreendem com clareza.

Articulação com o PIM

Durante a aplicação do programa Crescer Felizes, a equipe do PIM contava com um pediatra e duas pedagogas compondo o GTM e um estagiário e quatro estagiárias como visitantes/as. Pelo efetivo reduzido, a abrangência do PIM era limitada. Os encontros coletivos eram organizados em parceria com voluntários e membros de outros setores públicos, e na falta destes, a pauta versava sobre temas relacionados à saúde das crianças e acesso a serviços básicos, bem como ao combate à violência doméstica, entre outros. As mães participantes manifestam grande apreço pelo programa e pelos membros da equipe, sendo fortemente vinculadas a eles/as, e referem progressos no desenvolvimento dos/as filhos/as em virtude dos atendimentos feitos. Muitas vezes, a equipe disponibiliza às mães doações que recebe de pessoas e entidades, como fraldas descartáveis, leite em pó, entre outros, algo reconhecido e elogiado pelas mães. Algumas questões

identificadas pelos membros da equipe durante os atendimentos são pontualmente encaminhadas com as mães, lhes explicando os caminhos a percorrer quando necessitam acionar os serviços básicos e não sabem como fazê-lo. À equipe as mães também fazem confidências e recorrem em busca de conselhos diversos. A fidelização ao programa não é contínua, havendo fases em que as famílias se afastam e depois retornam. Este comportamento também foi verificado junto às participantes da pesquisa.

Equipe do PIM

A participação dos membros da equipe do PIM nas sessões, geralmente, possuía um caráter prescritivo, a exemplo da metodologia utilizada pelo programa PIM, de cunho técnico. A intenção era a de aproveitar alguns assuntos suscitados pelas atividades realizadas e agregar conhecimentos às mães. Algumas vezes, os membros da equipe faziam perguntas que estimulavam a reflexão. A participação da equipe nas conversas era baixa e não pareceu intervir de maneira importante nas posições das mães. Quando a atividade era mais complexa, a equipe prontamente me auxiliava junto às mães, como em situações que necessitavam de registros escritos. Ao final das sessões, a equipe sempre me procurava para comentar sobre o encontro e me dava retorno positivo. Conforme relatos dos membros do GTM, em todo o tempo de existência do Primeira Infância Melhor, naquela localidade, esta foi a segunda vez que se realizou uma pesquisa. Comentaram também que muitas ações necessárias para atender às populações mais vulneráveis econômica e socialmente não chegam ao público de maior demanda pela falta de proximidade geográfica dos pontos de atendimento, escassez de informações, complexidades burocráticas. Entre as experiências vividas dentro do PIM, as mais impactantes para seus membros foram as situações em que identificaram situações de abuso sexual contra as crianças dentro de casa, algo encarado como difícil de encaminhar. A possibilidade de aplicar o programa Crescer felizes em família no espaço cedido aos atendimentos coletivos da equipe do PIM surgiu do diálogo com a coordenação deste último, e substituiu uma ação que seria ali desenvolvida em parceria com a Secretaria da Saúde, na qual se abordaria temáticas relacionadas à saúde e bem-estar da mulher, mas tal ação foi cancelada pela equipe técnica convidada.

4.3 Efeitos do programa

A inserção ecológica apresentou-se como abordagem adequada e possibilitou profunda interação com as participantes da pesquisa. O ambiente natural onde as pessoas interagem pôde ser satisfatoriamente perscrutado para compor as análises, e as participantes se mostraram à vontade para expressar suas opiniões mediante minhas intervenções. Como parte do experimento, creio ter cumprido a contento com os objetivos propostos pelo programa, procurando estabelecer vínculo com as participantes e fomentar que estabelecessem vínculos entre si, estimulando a participação de todas, acolhendo as opiniões diferentes, tensionando-as junto ao grupo e conduzindo os debates para que não perdessem o foco. Segue abaixo um quadro demonstrativo das principais expressões recolhidas quanto aos efeitos do programa Crescer Felizes em Família. Estas expressões surgiram a partir do final do primeiro módulo e permaneceram até o final da aplicação do programa.

Quadro 2 – percepções maternas e efeitos observados

Expressão	Efeito observado
<i>Estou me sentindo mais segura</i>	Aumento da autoconfiança
<i>Precisa ouvir o outro lado, saber porque</i>	Aumento da capacidade de escuta
<i>Estou mais paciente, ouço meus filhos, não tinha mais paciência</i>	Aumento da capacidade de escuta e da paciência
<i>Tenho mais carinho pelos meus filhos, escuto mais eles</i>	Aumento da capacidade de escuta e das relações de afeto
<i>O programa é uma escola</i>	Compreensão do caráter educativo do programa
<i>A gente julga mal, precisava se colocar no lugar do outro</i>	Desenvolvimento de empatia
<i>Eu batia</i>	Diminuição de castigos físicos
<i>Depois do programa tô mais light</i>	Diminuição do stress parental
<i>Não precisa ser super-homem, tem que expressar os sentimentos, achar saídas, compartilhar dificuldades</i>	Expressões de resiliência

<i>Tem que se colocar no lugar da criança</i>	Identificação da criança como sujeito
<i>A filha passou de ano pela ajuda nos temas</i>	Maior acompanhamento das atividades escolares
<i>Começo a perdoar minha mãe por algumas falhas cometidas no passado</i>	Melhor compreensão da relação com pais e mães
<i>É muito importante a oportunidade de se sentar e conversar sobre filhos, família, educação</i>	Necessidade de escuta contemplada
<i>Eu deixo tudo para vir, é uma terapia</i>	Vinculação ao programa pela dinâmica de participação

Fonte: Autoria própria, 2016

Os resultados obtidos no Questionário da Avaliação e Eficácia do Programa de Formação Parental (ALMEIDA et al., 2008) demonstram que a maioria das mães referiu grau de satisfação elevado com os elementos de apoio presentes na oferta do programa, como os lanches (60%), o atendimento às crianças (80%) e as doações compartilhadas (90%). O horário de funcionamento foi aprovado por 80% das participantes e o local por 90%. Os conteúdos abordados nas sessões são considerados pelas participantes como importantes (90%) e todas as mães que responderam ao questionário marcaram que o aprendizado feito é útil para si no exercício parental. As percepções das participantes em relação ao meu desempenho como dinamizadora do programa são positivas. 80% considera que as orientações feitas suscitavam a participação nas atividades. Este mesmo percentual se aplica ao avaliar o respeito à privacidade das participantes, à aceitabilidade de suas opiniões e na demonstração de interesse pelos problemas das famílias. 90% apontaram que fui capaz de manter o bom relacionamento entre os membros do grupo e fazer as pessoas sentirem-se bem. A permanência no programa foi complicada para algumas das mães que responderam ao questionário pós teste, sendo que 40% delas indicou ter pensado com frequência em abandonar o programa, enquanto as outras 60% alegaram nunca ter pensado nisto. 90% afirmam que os/as filhos/as consideraram importante a participação da mãe no programa. 80% das mães expressaram que o programa foi melhor do que o esperado, e 90% sugeriria o programa a outras pessoas. Abaixo, apresento quadro com as respostas livres às perguntas contidas no questionário sobre a eficácia do programa. As mães

foram sucintas nas respostas por extenso, e algumas apresentaram dificuldade de compreensão dos enunciados. Nenhuma das mães fez sugestões sobre temas a serem abordados em apoio à formação parental.

Quadro 3 – quadro com registros de livre expressão

<p>Para mim, a parte do programa mais útil foi ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber lidar com os meus filhos e com a próxima que vai nascer; - Como tratar os meus filhos melhor, ser uma boa mãe; - como me relacionar com meus filhos e reconhecer que mãe e pai também erram; - Como cuidar do meu filho, como ser uma boa mãe; - Aprender como lidar com meus filhos; - Conversar sobre os filhos e as dificuldades; - Eu não sei porque, foram todas, não teve nenhuma ruim; - Foi conversar sobre os filhos; - Trabalhos em grupo, jeito de conversar, sobre lidar com os filhos. 	<p>Aquilo de que gostei mais neste programa foi ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversar com outras mães; - Foi tanta coisa boa, roupa, rancho... em relação ao trabalho da Giorgia, foi muita coisa que eu nem me lembro; - De ter conhecido as pessoas que participaram do programa; - O apoio que me deram; - Saber que não estava sozinha na minha caminhada em relação à educação dos meus filhos; - Foi aprender a me relacionar mais com meus filhos; - Tudo.
<p>Na minha opinião, as coisas que podiam melhorar o programa são...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nada, tá tudo bom; - É tudo bom, tratam sempre a gente bem; - No verão é quente neste horário, pela gestação ficou difícil vir; - Devia continuar; 	<p>Aquilo de que gostei menos neste programa foi ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tem - Que eu não consegui participar de todas as vezes por motivo de doença, mas quando dava eu estava lá; - Não poder participar por motivo de doença;

<ul style="list-style-type: none">- O relacionamento entre as pessoas;- As pessoas expressarem o que está sendo debatido;- As pessoas prestassem mais atenção;- Não sei.	<ul style="list-style-type: none">- Ver que muitas mães desistiram durante o passar do tempo;- Foi que muitas pessoas desistiram de participar;- Eu gostei de tudo o que foi feito e foi conversado.
---	--

Fonte: Autoria própria, 2016.

5 CONCLUSÕES

O eixo principal que conduz as análises desta pesquisa surgiu a partir das propriedades e dimensões encontradas nos dados coletados. Trata-se do *sistema de crenças e práticas parentais* e a *parentalidade e cidadania*. Dentro do sistema de crenças e práticas parentais pode-se verificar que há um *ethos* parental, caracterizado aqui como o conjunto de práticas individuais e/ou coletivas validadas a partir do sistema de regras, crenças e valores compartilhados na educação e cuidados parentais, em determinado contexto, em certo período. A ecologia do *ethos* parental vai (re) constituindo-se na cotidianidade, impregnado dos aspectos individuais em articulação com os aspectos micro, meso, exo e macrosistêmicos, perspectivas particulares e culturais, locais e gerais, conformando as relações estabelecidas em seu âmago (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Dentro de determinado sistema ecológico, o *ethos* parental se constrói sobre paradigmas sociais locais, sedimentados nos processos de desenvolvimento individuais em contínua interação com diferentes pessoas e diferentes contextos vividos ao longo dos tempos e de geração para geração. A possibilidade de pessoas que desempenham papéis similares discutirem sobre o exercício destes papéis fomenta o questionamento dos paradigmas sociais vigentes. A emergência de uma pessoa da comunidade como referência para as demais sugere a exploração deste potencial como fator desencadeante para constituir novos modelos de exercício parental, utilizando o protagonismo local como possível fator de proteção comunitária.

Os resultados desta pesquisa permitiram identificar alguns elementos estruturantes do *ethos* parental na comunidade pesquisada. Entre eles, a monoparentalidade tácita, assumida pela mulher, em geral, e outras formas de protagonismo feminino, embora a cultura seja permeada por concepções ainda machistas, fazendo com que, às vezes, as mães tenham que optar entre colocar sua conjugalidade ou sua criança como prioridade. Conforme expressado, os pais e mães sentem a pressão social e do estado na observância do cumprimento das obrigações que lhe competem, julgam severa a intervenção do estado em atribuições que concebem como particulares, questionam as alternativas ao castigo para dar conta da educação dos filhos, se ressentem de não acessar os bens sociais a que tem direito, nem mesmo na medida de sua necessidade.

A relação feita entre *Ethos* Parental e Exercício da Cidadania advém da

reflexão sobre o papel do Estado na parentalidade, nas relações meso/exossistêmicas que as famílias apresentam com a legislação, com instituições e agentes públicos e com a vida em comunidade, bem como a forma com que se exerce a cidadania parental. Quando as famílias não são contempladas com políticas públicas consistentes para lhes auxiliar ou mesmo garantir o exercício de suas responsabilidades, como prática de cidadania, nem podem contar com o apoio constante da sociedade, guiada por interesses liberais, o estado e a sociedade se colocam como pólos tão fragilizados dentro das interlocuções sistêmicas quanto estas famílias (KLEIN, 2010). Assim estabelecem-se frágeis processos, desenvolvidos em períodos demasiado curtos, para pessoas demasiado vulneráveis. O que não pode ser considerado promotor de desenvolvimento torna-se disruptor. Desta forma, o exercício da cidadania parental não é devidamente praticado e maiores são as chances do *ethos* parental se constituir por práticas e concepções inadequadas do ponto-de-vista da bioecologia do desenvolvimento humano, pois maior êxito obterá o processo conforme sua regularidade, longevidade e complexidade (BRONFENBRENNER, 1979/1996; YUNES, 2013; JULIANO & YUNES, 2014).

Conforme verificado nos resultados e em consonância com outras pesquisas da área, os materiais e recursos utilizados devem se adequar ao nível de compreensão dos/as participantes, o papel do/a dinamizador/a é fundamental para desencadear processos proximais promotores de desenvolvimento. Alguns elementos foram prejudiciais para a aplicação do programa. O principal foi uma chuva de granizo severa, que desabrigou muitas famílias no entorno e trouxe prejuízos materiais para algumas famílias participantes. Em uma época a chuva foi intermitente, alagando pátios e deixando embarrados alguns acessos das famílias, que não tinham como transitar com suas crianças pequenas e em grande número. Em outras semanas, o calor ficou insuportável, desafiando a vontade de qualquer pessoa em sair à rua. A cultura de participação sazonal também pode ter prejudicado a aplicação e resultados do programa, porquanto as mães não estão habituadas a ações estandarizadas de médio e longo prazo e acabaram por não acompanhar a todos os temas debatidos a cada módulo. Foi possível observar que o grau de dificuldade de algumas atividades propostas limitou a participação das mães com compreensão reduzida acerca da leitura e escrita, bem como a linguagem utilizada nos materiais específicos do programa, cuja formatação original se deu em

contexto europeu. Nem todas as participantes verbalizavam suas opiniões durante as sessões, embora fossem estimuladas a fazê-lo. A duração dos encontros, em torno de duas horas, às vezes foi insuficiente para dar conta das atividades previstas, e em duas situações tivemos que dividir a sessão em dois encontros diferentes, quando foi debatido sobre a descoberta da gravidez, apoio familiar para resolver problemas e acesso aos serviços públicos. As mães costumavam trazer suas crianças consigo para o programa, e embora os/as estagiários/as realizassem atividades com as crianças, estas eram geralmente realizadas no mesmo espaço da roda de encontro, criando ruídos e situações que atrapalhavam as atividades e discussões, desviando a atenção das mães. Outrossim, propiciavam que se observasse *in loco* os comportamentos parentais, como nos exemplos oferecidos acima sobre punições físicas como práticas educativas.

Os elementos que promoveram bom funcionamento e melhores resultados dizem respeito às questões relacionais, principalmente. O grupo participante da pesquisa já possuía vínculo com a equipe do PIM e estava familiarizado com o espaço e entre si, algumas mães por serem vizinhas ou parentes, outras pelas atividades coletivas realizadas pelo PIM. A equipe do PIM trabalha a orientação às famílias com afeto e reciprocidade, facilitando o vínculo consigo, e a comunidade local confia nos membros da equipe. A infraestrutura do local, apesar de simples, era suficiente para atender necessidades como de água, energia elétrica, banheiros; e favorecia a realização de uma série de ações com os equipamentos de cozinha, mobiliário e audiovisuais disponíveis. O pátio do local de encontros era fechado e as crianças estavam sempre acompanhadas pelos/as estagiários/as, o que trazia tranquilidade às mães. Nos dias de chuva intensa, o pátio do local não foi afetado por alagamentos, e a cobertura de brita evitou a criação de lama. A mulher responsável pelo espaço, Marinês, era muito acolhedora com quem ali chegava, e sempre procurava providenciar, com doações recebidas, lanches que iam do biscoito colonial com suco em pó até o bolinho de chuva com chá, fazendo a alegria de muitas das pessoas presentes. Marinês é referência para as mães como rede de apoio, pois além de zelar pelo espaço emprestado ao PIM, cedido por sua sogra, também distribui gêneros alimentícios perecíveis e não perecíveis em parcerias firmadas por iniciativa particular, assim como roupas e calçados. Ao final de boa parte dos encontros as mães podiam repartir-se com as doações disponíveis - algumas mais afoitas, mas sem desentendimentos. Em alguns encontros foi possível

observar mães fazendo consultas de saúde informais com o pediatra. As participantes assíduas criaram uma identidade de grupo positiva, trazendo maior coesão ao grupo e fortalecendo sua rede de apoio. As atividades propostas foram, em sua maioria, interessantes e adequadas à compreensão das participantes, e a variedade de formas de expressão lhes estimulou o interesse. Os indicadores dos efeitos do programa aplicado demonstram que sua eficácia, já reconhecida em outros lugares e contextos, se confirma no entorno pesquisado, e a intervenção pautada na metodologia experiencial surtiu efeitos muito positivos nas participantes, que referiram mudanças expressivas nas práticas parentais, maior compreensão das necessidades das crianças e dos efeitos de sua condução parental no desenvolvimento dos/as filhos/as, constituindo-se em processos de resiliência parental, familiar e comunitária.

A metodologia experiencial ofereceu oportunidade para as mães se fazerem escutadas, além de escutarem as opiniões dos/as demais, ficando expresso em algumas falas os efeitos disso para algumas participantes: *“pra mim, o grupo foi uma terapia”, “imagina, eu até chorei contando da minha filha, eu não choro nunca! Foi o apoio do grupo, me senti à vontade, eu sabia que ninguém ia sair falando”*. Comentários sobre os assuntos debatidos e seus efeitos práticos também foram verificados: *“quando eu vi que as outras tinham o mesmo problema que eu, fiquei prestando atenção pra ver como elas fazem, e eu tive umas ideias boas”, “o exemplo da Mariana pra mim é uma inspiração, um exemplo de superação, às vezes penso nela quando tenho um problema”*. A principal conclusão que tiro da pesquisa é a de que a pessoa mais beneficiada fui eu, que cresci como pesquisadora, profissional e como pessoa, aprendendo com as demais participantes formas de superação e apoio mútuo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, K. S.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.. *Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche*. Cad. Pesqui, São Paulo, n. 109, p. 115-144, Mar. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 maio 2015.
- BARUDY, J. & DANTAGNAN, M. *Los buenos tratos a la infancia. Personalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2005.
- BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. In: *Child Development*, v. 37, p. 887-907, 1966.
- BRANCHER, Leoberto Narciso. Organização e gestão do Sistema de Garantia de Direitos da Infância e da Juventude. In: KONZEN, Afonso Armando (Org.) *et al. Pela Justiça na Educação*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.
- BRASIL. (CONANDA) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente. Resolução 113, DE 19 DE ABRIL DE 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente:
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. Lei Maria da Penha. Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990.
- _____. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. *Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências*. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1993.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 1974. v. 45, p. 1-5.
- _____, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____, U, & MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.(Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol.1 (pp. 993-1027). New York,

NY: John Wiley & Sons, 1998.

CECCONELLO, Alessandra Marques. Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. *Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco*. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Dec. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010>.

COIMBRA, M. A. Família socioafetiva e a importância do princípio constitucional da afetividade. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVI, n. 117, out 2013. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13375&revista_caderno=14>. Acesso em maio 2015.

CONSELHO DA EUROPA. Comitê de Ministros dos Estados Membros. *Recomendação Rec 19*, 2006. Disponível em: <<http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>>. Acesso em dezembro 2015.

DE ANTONI, C. Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo Perspec*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, Junho 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200007>.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R., De Bruyn, E.E.J., Godoy, A., Hornke, L. F., Ter Laak, J., C. Vizcarro, C., Westhoff, K, Westmeyer, H, & Zaccagnini, J. L. Guidelines for the Assessment Process (GAP): A Proposal for Discussion, *European Journal of Psychological Assessment*, 17, (3), 187–200, 2001.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Escondido à vista de todos: uma análise da violência contra crianças*. Nova Iorque: UNICEF, 2014. Sumário Executivo em Português

GADOTTI, M. *Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. Procedimentos online. Associação Brasileira de Educadores Sociais, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 maio. 2015.

GARCIA, N. *Educação Parental: Estratégias de Intervenção Protetiva e as Interfaces com a Educação Ambiental*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

_____, N.M.; YUNES, M.A.M.; ALMEIDA, A.M.T. & RODRIGO, M.J. *Reflexões sobre a aplicação de um programa de educação e apoio parental às famílias brasileiras em situação de risco*. In VII Congresso Ibero-americano de Psicologia. Oviedo, 2010.

_____, N.; YUNES, M. A. M. *Educação familiar como proposta de investigação e intervenção em educação ambiental*. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, [S.l.], p. 105-120, nov. 2015. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/4714>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. (Coord.). *Redes de proteção social* 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. Coleção Abrigos em Movimento.

HADDAD, Lenira. *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

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

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

HOGHUGHI, M. Parenting: an introduction. In HOGHUGHI, M. & N. L. (Org.), *Handbook of parenting: theory and research for practice*. (pp. 1-18). Londres: Sage, 2004.

JULIANO, M. C. C. *Rede Família: uma tecnologia social promotora de resiliência Familiar e Comunitária*. Rio Grande: Pluscom, 2014.

JULIANO, M. C. C.; YUNES, M. A. M. *Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência*. *Ambient. soc.*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 135-154, Set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Dec. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009>.

KLEIN, Carin. Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”. Tese de doutorado, Educação, UFRGS, 2010.

KONZEN, A. A. (Org.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000

KONZEN, A. A. (2000). Conselho Tutelar, escola e família - parcerias em defesa do direito à educação. In: KONZEN, A. A. (Org.) *et al. Pela Justiça na Educação*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA. p. 160-190.

LOSACCO, S. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, A. R. (org). *Família, redes, laços e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2010. P. 63-76

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

MARTÍN, J. C. *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicossocial*. Tese de doutorado não publicada. Universidad de La Laguna, Tenerife, Espanha, 2005.

MARTÍN, J. C.; MÁIQUEZ, M. L.; RODRIGO, M. J.; BYRNE, S.; RODRIGUEZ, B. R., & RODRÍGUEZ, G. Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 2009. 18 (2), 121-133.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. *A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias*. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004
Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 set. 2015.

MELO, A. T. de & ALARCÃO, M. Centros de apoio familiar e aconselhamento parental: proposta de um modelo global de organização. *Psicologia & Sociedade*, 21, (1), 2009. p. 55-64.

MONDIN, E. M. C. *Contexto e comportamento: definindo as interações na família e na pré-escola*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

MOTA, T. S.; ROCHA, R. F.; MOTA, Gabriela Brasileiro Campos. *Família – Considerações gerais e historicidade no âmbito jurídico*. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 84, jan 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8845>. Acesso em dez 2015.

PETRACCO, M. M.; PIZZINATO, A. Família. In: LAZZAROTTO, G. D. R.i (et al). *Medida socioeducativa: entre A & Z*. Porto Alegre: UFRGS: Evangraf, 2014.

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

RODRIGO, M. J.; MÁIQUEZ, M. L.; MARTÍN, J. C.; BYRNE, S., & RODRÍGUEZ, B. *Manual práctico en parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis, 2015.

_____, M. J., MÁIQUEZ, M. L., MARTÍN, J. C., & BYRNE, S. *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Ediciones Pirámide: Madrid, 2008.

_____, M. J.; MÁIQUEZ, M. L. & MARTÍN, J. C. *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Gráfica Nitral: Arroyo Bueno, 2010.

RODRÍGUEZ, G.; CAMACHO, J.; RODRIGO, M. J.; MARTÍN, J. C., & MÁIQUEZ, M. L. *Evaluación del riesgo psicosocial em famílias usuárias de servicios sociales municipales*. *Psicothema*, 2006.18, (2), 200-206.

SANTOS, G. F. V. *Redes de proteção à infância: Ampliando a noção de cuidado na educação infantil*. Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profª Drª Jane Felipe e coorientação da Profª Leni Vieira Dornelles. Porto alegre, 2014/1.

SANTOS, G. F. V.; FELIPE, J. *Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil*. In: FELIPE, J.; ALBUQUERQUE, S. S.; CORSO, L. V. *Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano*. Porto Alegre: Evangraf e Editora da UFRGS, 2016. p. 19-39

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. *A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>.

SILVEIRA, S.B.A.B.; & YUNES, M.A.M. *Interações do ambiente judiciário e famílias pobres: risco ou proteção às relações familiares?* In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 16, 1, p. 180-198, 2010.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WAGNER, A. (Org.). *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

YUNES, M. A. M. *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

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

_____, M. A. M. *Prefácio*. In: JULIANO, M. C. C. *Rede Família: uma tecnologia social promotora de resiliência Familiar e Comunitária*. Rio Grande: Pluscom, 2014. p. 7-15

_____, M. A. M. Resiliência familiar e parentalidade positiva: a aplicação do modelo experiencial em Programas de Educação Parental. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico. Edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Chamada 43/2013, 2013.

_____, M. A. M.; JULIANO, M. C. *A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental*. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 37, p. 347-379 2010. p. 347-367. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>>. Acesso em 24 maio 2015.

_____, M. A. M.; SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Famílias. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, v. 39, n. 3, 2005

_____, Maria Angela Mattar ; SILVEIRA, S. B. ; JULIANO, Maria Cristina ; PIETRO, A. T. ; GARCIA, Narjara Mendes . Intervenções psicoeducacionais positivas em contextos de risco psicossocial. In: Bettina Steren dos Santos. (Org.). *Psicopedagogia em Diferentes Cenários*. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, v. 1, p. 231-242.

ANEXO A - Questionário das Ideias Dos Pais Acerca do Desenvolvimento e da Educação

QUESTIONÁRIO DAS IDEIAS DOS PAIS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

Triana, B. e Rodrigo, M.J. (1989), U. de La Laguna

Tradução e adaptação portuguesa de A. Almeida (2011), U. do Minho

Este estudo, coordenado pela Doutora Maria Angela Mattar Yunes (FURG/UNILASALLE), tem como objetivo compreender quais são as ideias dos pais (pai ou mãe) **sobre o desenvolvimento e educação dos filhos**. Para isto construiu-se um questionário que reúne um conjunto de afirmações relativas a diferentes formas de pensar sobre o tema da educação e do desenvolvimento. Pedimos a sua colaboração para responder a este questionário, que inclui 21 afirmações. Para cada afirmação, indique o quanto concorda, usando a seguinte escala:

Não concordo nada	Concordo pouco			Concordo em parte		Concordo bastante		Estou totalmente de acordo
0	1	2	3	4	5	6	7	8

Para responder, deve classificar cada uma das afirmações colocando um “x” no número que está mais próximo de seu grau de acordo ou de desacordo. Nesta tarefa **não existem respostas certas ou erradas**. Assim, as suas respostas são tanto mais úteis quanto elas refletirem as suas ideias e opiniões pessoais sobre a educação.

Procure utilizar todos os pontos da escala (0 a 8). A resposta ao questionário é anônima e os dados destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

DADOS PESSOAIS

Parentesco com a criança: Pai _____ Mãe _____

Constituição familiar dos pais: *(Coloque uma “X” nas respostas que se aplicam ao seu caso):*

Filho/a _____ Padrasto/madrasta _____ Pais ou sogros _____ Outros _____

Indique a idade e o sexo dos seus filhos:

Sexo	idade

Estado Civil

Estado Civil	
Solteiro(a)	
Casado(a)	
União Estável	
Viúvo(a)	
Divorciado(a)	

Escolaridade	pai	mãe	Situação laboral	pai	mãe
Fundamental Incompleto			Desempregado(a)		
Fundamental			Trabalhador(a) por conta própria		
Médio Incompleto			Trabalhador por conta de outrem		
Médio			Pensionista/reformado(a)		
Superior Incompleto			Outra		
Superior					
Profissão	Pai		mãe		
Zona de residência	Rural		Urbana		

Não concordo nada	Concordo pouco			Concordo em parte		Concordo bastante		Estou totalmente de acordo
	1	2	3	4	5	6	7	
0								8

1. A maneira de ser de cada criança depende completamente da educação que recebe do seu pai e/ou da sua mãe.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Assim que a criança nasce, podemos observar que tem comportamentos e atitudes parecidas com as do seu pai ou da sua mãe.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Uma criança que goze de boa saúde e que esteja bem alimentada irá desenvolver-se bem e com muita maturidade.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

4. Uma criança que queira alguma coisa, se tiver vontade, terá maiores possibilidades de a conseguir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Na minha opinião, uma criança é como uma semente e a obrigação dos pais é cuidá-la para que “dê bons frutos”.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Estou convencido que uma criança que está frequentemente doente fracassa em qualquer coisa que faça.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Acredito que cada criança, com o que faz e as experiências que tem, vai crescendo por si própria.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Se não corrigirmos os primeiros erros dos nossos filhos, logo surgirão muitos mais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Na minha opinião, desde que uma criança nasce já se pode perceber qual será o seu carácter no futuro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
10. É imprescindível que as crianças gozem de boa saúde para podermos educá-las corretamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
11. A maneira de ser e o comportamento das crianças são herdados dos pais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
12. O que uma criança consegue e o que ela vem a ser é resultado do seu próprio esforço.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
13. Como as crianças nascem sem saberem fazer nada por si mesmas, é necessário que os pais lhes ensinem os caminhos corretos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Penso que as crianças que estão bem alimentadas não terão nenhum problema na hora de serem educadas pelos seus pais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Como a alimentação e a saúde são importantes para que as crianças se desenvolvam bem, os pais devem procurar que elas se alimentem bem e não adoeçam.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Há que se evitar situações que possam ser prejudiciais para o futuro desenvolvimento das crianças.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
17. As crianças desenvolvem a sua própria personalidade e, por isso, devem ser responsabilizadas pelas suas ações.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
18. É difícil educar uma criança que não come o suficiente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
19. É necessário haver disciplina para que as crianças aprendam a construir o seu futuro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

20. As crianças nascem com uma maneira de ser e é muito difícil mudá-la.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
21. Uma criança que é bem alimentada seguramente aprenderá bem e terá bons resultados escolares.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

ANEXO B – Sentido de Competência Parental

Sentido de Competência Parental

(Johnston & Mash, 1989; Tradução e adaptação portuguesa de Seabra-Santos & Pimentel, 2007)

Este é um questionário acerca das suas atitudes e sentimentos relacionados com o ser mãe/pai. Por favor faça um círculo na resposta que está mais próxima da maneira como sente. **Note que não há respostas certas nem erradas.**

	Concordo plenamente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1. Os problemas relacionados com o cuidar de uma criança são fáceis de resolver, a partir do momento em que sabemos, tal como eu já sei, de que modo é que as nossas ações afetam a criança.					
2. Ainda que ser mãe/pai possa ser recompensador em muitas ocasiões, na idade que meu(a) filho(a) está no momento, sinto-me frustrado(a)					
3. Não sei bem porquê, mas às vezes, quando sei que devia ter o controle da situação, sinto-me mais como se fosse eu que estivesse sendo manipulado(a).					
4. Ser mãe/pai está dentro das minhas possibilidades e qualquer problema que surja facilmente se resolve.					
5. Ser mãe/pai faz sentir-me tenso(a) e ansioso(a).					
6. Eu daria um excelente modelo a seguir por uma nova mãe (novo pai), para que pudesse aprender o que é necessário para ser uma boa mãe (bom pai).					
7. Deito-me com a					

mesma sensação com que me levanto de manhã: a de que não consegui grande coisa como mãe/pai.					
8. A minha mãe/pai estava mais bem preparada/o para ser uma boa mãe (um bom pai) do que eu.					
9. Um problema difícil quando se é mãe/pai, é que não sabemos se estamos fazendo um bom ou um mau trabalho.					
10. Ao cuidar do meu filho (da minha filha) sou tão boa (bom) como sempre quis ser.					
11. Se existe alguém que consegue compreender o que é que perturba o meu filho (a minha filha), essa pessoa sou eu.					
12. Às vezes sinto que não estou conseguindo nada dele(a).					
13. Para o tempo que tive como mãe/pai, sinto que já estou bem familiarizada/o com este papel.					
14. Os meus talentos e interesses estão noutras áreas – não estão em ser mãe/pai.					
15. Se ao menos ser mãe/pai fosse mais interessante, eu estaria mais motivada/o para fazer um bom trabalho nessa função.					
16. Honestamente, acredito que tenho todas as capacidades necessárias para ser uma boa mãe (um bom pai).					
17. Ser uma boa mãe (um bom pai) é, só por si, recompensador.					

ANEXO C - Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E APOIO FAMILIAR
AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO E EFICÁCIA DO PROGRAMA DE
FORMAÇÃO PARENTAL
QUESTIONÁRIO PAIS**

Descrição detalhada dos motivos da indicação da família para o Programa de Educação Familiar

(Se necessário, utilize o verso):

Data: ____/____/____ **Local** _____

Entrevistado (a)

Papel familiar: () mãe () pai () avó () avô () tia/ tio () irmã/ irmão

Nome da/s criança/s ou jovem/ns que participou/participaram no programa:

Nome _____ **Idade** ____ **Sexo** ____ **Ano** ____

Agora que terminou o programa gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre ele. A sua colaboração é muito importante. Pedimos que nos responda honestamente e, pela nossa parte, comprometemo-nos a respeitar a sua opinião e o sigilo da sua identidade. Por favor, assinale a opção “Não se aplica”, sempre que uma questão se referir a algo que não fez parte do programa em que participou.

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

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

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

37. Para mim, a parte do programa mais útil foi ...
38. Aquilo de que gostei mais neste programa foi ...
39. Aquilo de que gostei menos neste programa foi ...

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

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