



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Rio Grande
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
CURSO DE DOUTORADO



DEISE PARULA MUNHOZ

PARENTALIDADE: Fortalecimento das relações entre pais e filhos adolescentes

Rio Grande-RS
Março de 2017

DEISE PARULA MUNHOZ

PARENTALIDADE:
Fortalecimento das relações entre pais e
filhos adolescentes

Tese apresentada como requisito básico para obtenção ao grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angela Mattar Yunes

Coorientadora: Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia

Rio Grande-RS
Março de 2017

M966p Munhoz, Deise Parula
Parentalidade: fortalecimento das relações entre pais e
filhos adolescentes / Deise Parula Munhoz. – 2017.
294 f.

Inclui apêndices e anexos.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande –
Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.

Orientadora: Dra. Maria Angela Mattar Yunes.
Coorientadora: Dra. Narjara Mendes Garcia.

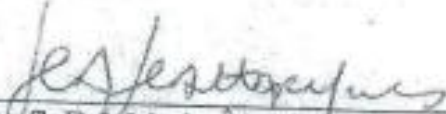
1. Educação Ambiental. 2. Educação parental.
3. Família. 4. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento
Humano. I. Yunes, Maria Angela Mattar. II. Garcia, Narjara
Mendes. III. Título.

CDU 504:37


Deise Parula Munhoz


“Parentalidade: Fortalecimento das relações entre pais e filhos adolescentes”

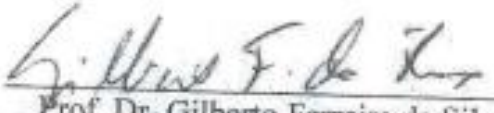
Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:


Prof.ª Dr.ª Maria Ângela Mattar Yunes
(PPGEA/FURG)

Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)


Prof. Dr. Francisco Quintanilha Veras Neto
(PPGEA/FURG)


Prof.ª Dr.ª Clarissa de Antoni
(UFCPA)


Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
(Unilasalle/RS)


Prof. Dr. Lucas Neiva Silva (FURG)

Dedico essa tese a minha mãe Lindamara Parula Munhoz e ao meu esposo Clériston Ribeiro Ramos, pelo amor e apoio incondicional que sempre dedicaram a mim, a vocês serei eternamente grata.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a minha família por toda paciência nos momentos em que precisei me ausentar, e por todo apoio e incentivo durante todo esse percurso, minha mãe Lindamara, meu marido Clériston, meus irmãos Andreia, Leonardo, Luciano e Rafaela, meu pai Vanderlei, os meus sobrinhos que são os meus orgulhos e meus amores Alef Munhoz, Abner Munhoz, Lohane e Juliane e ao amigo Michel. As minhas florzinhas, afilhadas Maria Eduarda e Maria Luiza, por compreenderem, ainda que inconscientemente, os momentos de ausência na vida de vocês, durante esse período.

Quero agradecer em especial meu querido e amado marido Clériston Ribeiro Ramos. Sentada agora escrevendo os agradecimentos, fico me questionando o que posso colocar que represente tudo que tu foste para mim durante esse período da tese, e o quanto eu te agradeço por isso tudo. Foste meu melhor amigo, meu companheiro, meu colega de trabalho, meu marido, meu amor, foste quem puxou meu freio de mão (ou pelo menos quem tentou puxar...), foste meu contraponto, quem me oportunizou um olhar diferente sobre algumas questões dessa tese, foste meu porto seguro, meu suporte, minha base, depois dessa tese, se algum dia duvidei do teu amor, agora não posso duvidar mais.

Agradeço meu sobrinho Alef Munhoz, que me auxiliou, realizando as transcrições de forma minuciosa dos relatos dessa pesquisa, a seriedade e a maturidade que tu demonstraste nesse processo, me encantaram. Não imaginas como fiquei orgulhosa e emocionada em ver meu sobrinho que até ontem me incomodava para assistir desenhos junto, hoje demonstrar interesse inicial por pesquisa, e até falar em um dia fazer doutorado.

Agradeço a minha querida amiga e orientadora Maria Angela Mattar Yunes, por me desafiar a realizar a “travessia”, me apresentando a Educação Parental e me oportunizando adentrar nesse universo que a quatro anos atrás, tinha pouco conhecimento, e depois desse período de estudos me percebo enquanto militante. Agradeço a ti minha querida, pelas aprendizagens, pelas palavras de incentivo, nos momentos que eu tanto precisei, por ter acreditado que era possível, e foi, hoje finalizamos esse trabalho.

Agradeço minha coorientadora e amiga Narjara Mendes Garcia, pelo apoio, e orientação, pelas palavras de incentivo e a dedicação que dispensou a mim nesse período.

Agradeço especialmente a minha banca, pesquisadores que sempre admirei pela competência, e que consegui reunir para a leitura de meu trabalho, professora Dra. Clarissa de Antoni, professora Dra. Paula Regina Costa Ribeiro, professor Dr. Francisco Quintanilha Veras Neto, professor Dr. Lucas Neiva Silva, e professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva, obrigada pelas excelentes contribuições nessa tese.

Agradeço a Caroline Vaz, que me auxiliou na tabulação dos dados dos questionários dos pais. As maravilhosas bolsistas voluntárias Sarah John, Anita Maruri, Brenda Ongaratto, e Alexandra Fraga, que me acompanharam durante os quatro meses nos grupos dos pais, e me deram todo auxílio que precisei, obrigada meninas por acreditarem nessa proposta, e por se engajarem para fazer com que tudo desse certo, vocês são pessoas muito especiais. A minha querida amiga e parceira de todos os momentos, psicóloga Claudia Degani Aguiar Silva, obrigada minha querida, por tudo, por ter acreditado e me incentivado durante todo esse trajeto, agradeço por ter me ouvido e me indicado o caminho, nos momentos em que não sabia como agir, obrigada por ter “aberto” as portas do CAPSi para mim, e por ter oportunizado meu crescimento, não só enquanto pesquisadora, mas principalmente enquanto pessoa, essa experiência que tive com vocês vou levar para a vida toda.

Agradeço ao Psicopedagogo do CAPSi Marco Antonio Louro, pelo auxílio e atenção dedicados a mim, enquanto desenvolvia o trabalho dentro desse contexto, foste essencial em todo esse processo.

Agradeço as coordenações dos CRAS e do CAPSi do município, e a toda equipe que compõe esses espaços, por todo suporte para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço a minha querida Cristina Juliano, atualmente secretária da Cidadania e Assistência Social do município do Rio Grande, pelo apoio que disponibilizou a mim para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço especialmente aos pais e aos adolescentes que participaram das intervenções, pois além de enriquecer essa pesquisa, também me ensinaram muito durante todo seu desenvolvimento.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que subsidiou meus estudos com a bolsa Demanda Social e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta tese teve como objetivo investigar o desenvolvimento da parentalidade por meio das relações entre pais e filhos adolescentes, através da aplicação de um programa de educação parental para pais, e uma intervenção em paralelo, para adolescentes, no contexto de uma política pública. Foram também realizados, os seguintes estudos: levantamento de programas de educação parental em âmbito internacional e de ações governamentais e municipal para a promoção da parentalidade. Essa proposta está em consonância com os princípios da Educação Ambiental, em questões relativas à promoção da participação das famílias, da abordagem sistêmica dos conteúdos, do uso de metodologias que tiveram como base o diálogo e o respeito às diferenças, seguindo com isso, os preceitos teórico-metodológicos da Educação Ambiental, na linha não formal. A pesquisa teve delineamento misto, quantitativo-qualitativa e tendo em vista a complexidade do estudo, utilizou-se a “Triangulação metodológica” com as seguintes estratégias metodológicas: entrevistas, questionários, diários, formulários, dentre outros, de modo que houvesse complementação entre esses, reduzindo o risco de limitações típicas de um único método. No que se refere aos contextos da pesquisa, a “Inserção Ecológica”, foi realizada nos Centros de Referência de Assistência Social e Centro de Atenção Psicossocial Infantil. Dentre os resultados, destaca-se que: no levantamento em âmbito internacional das ações de educação parental foi possível observar a utilização de distintas teorias como estratégia para alcance dos objetivos a serem alcançados pelos programas, no levantamento nacional sobre as ações de apoio a parentalidade em âmbito estaduais, notou-se que quase a totalidade das ações desenvolvidas estão vinculadas a estrutura da assistência social federal, ainda assim, poucas com enfoque no desenvolvimento das relações familiares e da parentalidade, esses levantamentos subsidiaram a criação e aplicação da intervenção com os adolescentes e a aplicação do programa para os pais; Na intervenção direcionada aos adolescentes, constatou-se a ausência do diálogo entre pais e filhos e ambiente familiar permeado por brigas; Ao final da aplicação, pôde-se afirmar que todos adolescentes que participaram efetivamente da intervenção constataram melhora nas relações com seus pais e/ou responsáveis; No programa direcionado a pais e/ou responsáveis por adolescentes, muitos participantes apresentavam dificuldades para lidar com os filhos, principalmente no estabelecimento do diálogo. Dentre as mudanças observadas, a partir da aplicação do programa, foram: a melhoria na compreensão dos pais em relação aos filhos, a aproximação entre eles e também o estabelecimento do diálogo enquanto estratégia de resolução dos conflitos; A aplicação das intervenções, possibilitou identificar a contribuição dessas para os processos proximais e na melhoria das relações desenvolvidas no âmbito do microssistema familiar, na perspectiva dos participantes. Portanto, é possível afirmar a essencialidade do desenvolvimento de programas de educação parental, no âmbito das políticas públicas, como forma de fortalecimento da parentalidade, sendo essa um recurso bastante significativo na aproximação entre pais e filhos adolescentes, principalmente para o desenvolvimento de relações positivas e dialógicas no contexto familiar.

Palavras-chaves: Educação Ambiental, Educação parental, Família, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate the development of parenting through the relationships between parents and adolescents through the application of a parental education program for parents and a parallel intervention for adolescents in the context of a public policy. The following studies were also carried out: survey of programs of parental education in international scope and of governmental and municipal actions for the promotion of paternity. This proposal is in line with the principles of Environmental Education, in matters related to the promotion of family participation, the systemic approach to content, the use of methodologies based on dialogue and respect for differences, following the precepts Theoretical-methodological aspects of Education Environmental, In non-formal form. The research had a mixed design, quantitative-qualitative and in view of the complexity of the study, the "Methodological Triangulation" was used with the following methodological strategies: interviews, questionnaires, journals, forms, among others, so that there was complementation between these , Reduce the risk of typical limitations of a single method. Regarding the contexts of the research, the "Ecological Insertion" was carried out in the "Centro de Referência de Assistência Social" and "Centro de Atenção Psicossocial Infantil". Among the results, it is worth mentioning that: in the international survey of parental education actions, it was possible to observe the use of different theories as a strategy to reach the objectives to be achieved by the programs, in the national research on the actions. Developed actions are linked to the structure of federal social assistance, although few focused on the development of family relationships and parenting, these research subsidized the creation and application of intervention with adolescents and adolescents. Implementation of the program for parents; In the intervention directed to the adolescents, it was verified the absence of the dialogue between parents and children and familiar atmosphere permeated by struggles; At the end of the application, it was possible to affirm that all adolescents who participated effectively in the intervention found an improvement in their relationships with their parents and / or caregivers; In the program aimed at parents and / or adolescents, many participants had difficulty dealing with their children, especially in establishing dialogue. Among the changes observed, the application of the program were: improved understanding of the parents of the children, the rapprochement between them and the establishment of dialogue as a strategy for conflict resolution; The application of the interventions allowed to identify their contribution to the proximal processes and to improve the relations developed within the scope of the familiar microsystem, from the perspective of the participants. Therefore, it is possible to affirm the essentiality of the development of parental education programs in the context of public policies as a way of strengthening parenting, being a very significant resource in the approximation between parents and adolescents, mainly for the development of Positive and in the context Family.

Keywords: Environmental education, Parental education, Family, Bioecological Theory of Human Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Esquema</u>		<i>Pág.</i>
Esquema	– Objetivo/Propósito das ações.....	103
 <u>Figuras</u>		
Figura 1	– Políticas de assistência às famílias.....	29
Figura 2	– Modelo de pirâmide dos níveis de intervenção.....	48
Figura 3	– Público-alvo das ações.....	105
Figura 4	– “Como foi meu dia” (turno: manhã).....	119
Figura 5	– Ambiente familiar (Positivo).....	150
Figura 6	– Ambiente familiar (Negativo).....	151
 <u>Gráficos</u>		
Gráfico 1	– Objetivos dos programas de educação parental.....	90
Gráfico 2	– Secretaria vinculada.....	101
Gráfico 3	– Tipo de ação.....	102
Gráfico 4	– Pessoas que moram na casa dos adolescentes.....	117
Gráfico 5	– Disponibilidade da mãe para diálogo.....	120
Gráfico 6	– Disponibilidade do pai para diálogo.....	120
Gráfico 7	– Ambiente familiar.....	122
Gráfico 8	– Relações diárias do adolescente com os familiares e amigos.....	126
Gráfico 9	– Avaliação da eficácia do programa de intervenção parental....	136
Gráfico 10	– Principais mudanças ocorridas.....	139
Gráfico 11	– Bairro onde mora.....	147
Gráfico 12	– Pessoas com quem mora.....	149
Gráfico 13	– Na adolescência, os filhos e as filhas começam a ser mais responsáveis.....	161
Gráfico 14	– Nesta idade, pais e mães têm dificuldades para compreenderem o(a) adolescente.....	163
Gráfico 15	– Seu(sua) filho(a) conta a você os seus segredos sobre, o que faz nos seus tempos livres.....	167
Gráfico 16	– O que você espera de um programa de educação parental....	170
Gráfico 17	– Sinto que entendo melhor os meus filhos.....	174
Gráfico 18	– Acho que os meus filhos mudaram para melhor na maneira como falam e se comportam em casa.....	175
Gráfico 19	– Noto que agora em família fazemos um esforço para falar e para que as coisas corram melhor.....	181

Mapas

Mapa 1	– Programas de educação parental, de acordo com seu país sede.....	82
Mapa 2	– Distribuição das ações governamentais para a parentalidade.	100

Quadros

Quadro 1	– Exemplo de categorização, utilizando a técnica de análise de conteúdo.....	80
Quadro 2	– Relação de programas investigados, de acordo com os países sede.....	83
Quadro 3	– Abordagem teórico-metodológica dos programas de educação parental.....	87
Quadro 4	– Relação de adolescentes que participaram da intervenção.....	116
Quadro 5	– Mudanças na relação, a partir da participação na intervenção	141
Quadro 6	– Relação de pais/responsáveis que participaram do programa.	144
Quadro 7	– De que forma o programa interferiu na sua relação com o teu filho?.....	164

LISTA DE TABELAS

	<i>Pág.</i>
Tabela 1 – Quantidade de pessoas que moram na casa dos adolescentes	117
Tabela 2 – Relações diárias do adolescente com a mãe e os amigos (conceito: muito bom).....	127
Tabela 3 – Relações diárias do adolescente com o pai e outro familiar (conceitos: ruim e muito ruim).....	128
Tabela 4 – Idade dos participantes.....	146
Tabela 5 – Estado civil.....	148
Tabela 6 – Quantidade de pessoas que moram na casa (Incluindo o respondente).....	148
Tabela 7 – Como você considera sua relação com seu(s) filho(s) adolescente(s)?.....	152
Tabela 8 – De que forma avalia os encontros com o grupo.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	– Amazonas
AMI	– Atenção Melhor à Infância
APIM	– Programa Atenção à Primeira Infância e à Maternidade
BIREME	– Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAPSi	– Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CFV	– Convivência e Fortalecimento de Vínculos
CICC	– Center for the Improvement of Child Caring
COE	– Conselho da Europa
CRAS	– Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	– Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DSC	– Discurso do Sujeito Coletivo
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	– Estados Unidos da América
FAPESP	– Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IPARDES	– Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LOAS	– Lei Orgânica da Assistência Social
LWT	– Living With Teenagers
MG	– Minas Gerais
NCF	– National Center for Fathering
OJJDP's	– Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention's (EUA)
ONU	– Organização mundial das Nações Unidas
PA	– Pará
PACS	– Programa de Agentes Comunitários de Saúde
PAEFI	– Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PAIF	– Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PE	– Pernambuco
PET	– Parent Effectiveness Training
PETI	– Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIM	– Primeira Infância Melhor
PIR	– Primeira Infância Ribeirinha
PNAS	– Política Nacional de Assistência Social
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAP	– Parents Plus Adolescent Programme
PPCP	– Parents Plus Children's Programme
PR	– Paraná
PSF	– Estratégia de Saúde da Família
RS	– Rio Grande do Sul
SAPG	– Solihull Approach Parenting Group
SFP	– Strengthening Families Program
SP	– São Paulo (Estado)
STEP	– Systematic Training for Effective Parenting
STOP	– Supportive Programme for Parents of Teenagers
SUAS	– Sistema Único de Assistência Social
TBDH	– Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
UFC	– Ultimate Fighting Championship
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
USA	– United States of America

SUMÁRIO

	<i>Pág.</i>
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FAMÍLIA.....	19
2.1 A família no contexto das políticas públicas brasileiras.....	23
2.1.1 O Centro de Referência em Assistência Social, enquanto espaço preventivo de atenção as famílias.....	30
3 ABORDAGENS SOBRE ADOLESCÊNCIA.....	32
3.1 Dimensões sobre a abordagem sócio-histórica na adolescência.....	37
4 RELAÇÕES FAMILIARES E PARENTALIDADE, SOB A ÓTICA DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	40
5 EDUCAÇÃO PARENTAL.....	47
5.1 Educação parental e Educação Ambiental.....	54
6 MÉTODO.....	57
6.1 Contextos da pesquisa.....	57
6.1.1 Centro de Referência de Assistência Social 1.....	60
6.1.2 Centro de Referência de Assistência Social 2.....	61
6.1.3 Centro de Referência de Assistência Social 3.....	61
6.1.4 Centro de Atenção Psicossocial Infantil.....	62
6.2 Participantes da pesquisa.....	63
6.3 Etapas da pesquisa.....	64
6.3.1 Estudo 1 – levantamento dos programas de educação parental, em âmbito internacional	65
6.3.2 Estudo 2 – levantamento das ações governamentais para a promoção da parentalidade, em âmbito estadual.....	66
6.3.3 Estudo 3 – investigação das ações municipais (cidade do Rio Grande-RS) para promoção da parentalidade	67
6.3.4 Estudo 4 – criação e aplicação de uma ação interventiva voltada aos adolescentes	67
6.3.5 Estudo 5 – aplicação do programa de educação parental “Viver a adolescência em família”, direcionado aos pais e/ou responsáveis legais.	70

6.4 Instrumentos e recursos.....	73
6.4.1 <i>Formulário do levantamento dos programas de educação parental, em âmbito internacional.....</i>	73
6.4.2 <i>Formulário do levantamento das ações governamentais que visem à promoção da parentalidade, em âmbito estadual.....</i>	74
6.4.3 <i>Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenação dos CRAS.....</i>	74
6.4.4 <i>Roteiro de entrevista estruturada, aplicado ao grupo de adolescentes (inicial).....</i>	75
6.4.5 <i>Diário íntimo, aplicado ao grupo de adolescentes.....</i>	75
6.4.6 <i>Roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado ao grupo de adolescentes (final).....</i>	76
6.4.7 <i>Roteiro de entrevista estruturada, aplicado ao grupo de adolescentes, após cinco meses da intervenção (Follow up).....</i>	76
6.4.8 <i>Roteiro de entrevista estruturada, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais (inicial).....</i>	77
6.4.9 <i>Diário coletivo, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais.....</i>	77
6.4.10 <i>Roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais (final).....</i>	78
6.4.11 <i>Instrumentos de avaliação do Programa “Viver a adolescência em família”.....</i>	78
6.5 Análise dos dados.....	79
7 RESULTADOS.....	81
7.1 Programas de educação parental: levantamento em âmbito internacional.....	81
7.2 Levantamento das ações governamentais de promoção da parentalidade, em âmbito estadual.....	94
7.3 Investigação das ações municipais (cidade do Rio Grande-RS) para promoção da parentalidade.....	108
7.3.1 <i>Entrevista com a coordenação do CRAS 1.....</i>	109
7.3.2 <i>Entrevista com a coordenação do CRAS 2.....</i>	111
7.3.3 <i>Entrevista com a coordenação do CRAS 3.....</i>	112
7.3.4 <i>Considerações sobre as ações dos CRAS.....</i>	113
7.4 Programa de apoio às relações familiares: intervenção com adolescentes.....	115
7.4.1 <i>Perfil dos adolescentes investigados.....</i>	116
7.4.2 <i>Mapeando as relações estabelecidas pelos adolescentes.....</i>	118
7.4.3 <i>Compreendendo as relações estabelecidas entre pais e filhos adolescentes.....</i>	123
7.4.4 <i>A intervenção em educação parental e o desenvolvimento das relações familiares.....</i>	129
7.4.5 <i>Follow up: acompanhamento da eficácia da intervenção, na perspectiva dos adolescentes.....</i>	135
7.4.6 <i>Avaliação do programa.....</i>	143

7.5 Aplicação do programa de educação parental “Viver adolescência em família”	144
7.5.1 Perfil dos participantes do programa.....	145
7.5.2 Mapeando as relações entre pais/e ou responsáveis e os adolescentes.....	150
7.5.3 Aplicação do Programa de Educação Parental “Viver Adolescência em família” e o desenvolvimento de relações familiares positivas.....	157
7.5.3.1 Reflexão acerca das próprias atitudes.....	158
7.5.3.2 Mudança na relação entre pais e filhos.....	160
7.5.4 Avaliação do programa “Viver a adolescência em família”.....	169
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE A – Intervenção com adolescentes.....	210
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista inicial (grupo de adolescentes).....	247
APÊNDICE C – Protótipo do Diário Íntimo.....	253
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista final (grupo de adolescentes).....	258
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista inicial (grupo de pais).....	260
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista final (grupo de pais).....	265
ANEXO A – Modelo de Carta de apresentação e declaração de autorização da instituição responsável pelo(a) participante.....	267
ANEXO B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido e declaração do(a) participante ou do(a) responsável pelo(a) participante.....	270
ANEXO C – Kit entregue ao grupo de adolescentes.....	272
ANEXO D – Guia de entrevista inicial – Viver a adolescência em Família.....	274
ANEXO E – Questionário sobre as concepções parentais sobre a adolescência.....	277
ANEXO F – Questionário sobre supervisão parental na adolescência.....	280
ANEXO G – Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental.....	283
ANEXO H – Diário íntimo dos adolescentes (espaço livre).....	287
ANEXO I – Diário coletivo dos pais (trecho).....	293

1 INTRODUÇÃO

No âmbito familiar, a relação entre pais/responsáveis e filhos é um desafio para ambos, os pais/responsáveis constantemente, questionam-se se estão agindo de forma correta na educação de seus filhos (BIASOLI-ALVES, 2001), e para os filhos a dificuldade centra-se na compreensão da forma de agir dos pais. Fatores intrínsecos tais como as prioridades, objetivos, projeções, assim como as questões sociais, culturais e políticas, exercem influência nessa relação, aproximando-os ou distanciando-os e isso pode agravar no período em que os filhos encontram-se na adolescência, fase em que esses ainda estão se descobrindo e buscando autonomia e identidade. Em muitos casos é possível estabelecer uma relação saudável, onde pais/responsáveis e filhos entendem-se de modo satisfatório. Em outros, dependendo do grau de distanciamento, há casos extremos com resultados de negligência, agressão ou abandono por parte dos pais/responsáveis. Para esses últimos, tanto o Estado, quanto outras instituições da sociedade, passaram a preocupar-se com essa problemática, buscando medidas que proporcionem instrumentos para que pais/responsáveis e filhos possam estabelecer relações positivas.

Biasoli-Alves (2001) observa que, na sociedade ocidental contemporânea, se estabeleceu que cabe aos mais velhos a função de socializar e transmitir valores fundamentais aos mais jovens. Destaca-se que a família é reconhecida enquanto “fio condutor” desse processo, por ser considerada uma unidade composta por fatores afetivos, sociais e cognitivos, servindo como matriz e gerando modelos para as relações coletivas junto às pessoas que a compõem (DESSEN; POLONIA, 2007). Observa-se, portanto, a complexidade e a importância das relações desenvolvidas no microssistema familiar, e de que forma isso refletirá ao longo da vida dos sujeitos. Complementando a essa afirmativa, Buscaglia (1997) *apud* Fiamenghi Jr.; Messa (2007), destacam que a família é uma unidade social inserida em uma sociedade imediata e ao mesmo tempo ampla, é interdependente, ou seja, as relações estabelecidas entre os familiares, e toda mudança ocorrida, influenciará cada membro que a compõe, tanto individualmente, quanto no sistema como um todo. O subsistema parental passa a ser formado após o nascimento do primeiro filho, ocasionando diversas mudanças na vida dos pais, sendo preciso uma readaptação a essa nova forma de vida em família, podendo ter reflexo em toda estrutura familiar

(FIAMENGHI JR.; MESSA, 2007), desse modo, a parentalidade se estabelece no momento em que o casal torna-se pais.

Considerando as questões apresentadas, emergiu a proposta desta tese que teve como objetivo investigar o desenvolvimento da parentalidade por meio das relações entre pais e filhos adolescentes, através da aplicação de um programa de educação parental para pais, e uma intervenção em paralelo, para adolescentes, no contexto de uma política pública. Destaca-se que o estudo ainda visou compreender em que medida essas intervenções poderão colaborar para o estabelecimento de relações parentais positivas e dialógicas. Foram consideradas as contribuições dos programas para os processos proximais e para as relações desenvolvidas no âmbito do microsistema familiar, na perspectiva dos participantes – pais/responsáveis e dos adolescentes. A inovação que esta tese alcançou, se refere à criação e desenvolvimento de uma intervenção com adolescentes, paralelo ao programa de educação parental, que atingisse e discutisse as relações parentais com o adolescente na perspectiva e voz desses. Ressalta-se que outras vertentes foram investigadas, dentre essas, os programas de educação parental em âmbito internacional e a pesquisa sobre o desenvolvimento de ações governamentais para a promoção da parentalidade, assim como as iniciativas locais nesse sentido. Essa proposta entra em consonância com os princípios da Educação Ambiental, no momento em objetiva promover a participação das famílias, a abordagem sistêmica dos conteúdos, o uso de metodologias que tenham como base o diálogo e o respeito às diferenças (GARCIA, 2012). Vale destacar que os preceitos teórico-metodológicos da Educação Ambiental, na linha não formal, permearam a pesquisa, uma vez que essa visa o “desenvolvimento de competências [...] e ações [...] na busca de proteção e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras” (UNESCO, 1986 *apud* TRISTÃO, 2011, p. 101). Acrescenta-se também a “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano” (BRONFENBRENNER, 1996), pois esta oferece subsídios para observar a pessoa em desenvolvimento, em seu contexto, bem como nos seus processos interativos (MARTINS; SZYMANSKI, 2004), o que vem ao encontro do que se desenvolveu ao longo desse estudo.

O presente texto está estruturado da seguinte forma: No capítulo 2, em trajetória histórica da família, é apresentada essa instituição ao longo dos tempos e

como essa vem se modificando e se constituindo; No capítulo 3, em “abordagens sobre adolescência”, serão apresentadas as teorias acerca da adolescência, quanto à “naturalização” desse fenômeno e acerca da abordagem sócio-histórica. No capítulo 4, as relações familiares a parentalidade, no que se refere aos pais/responsáveis e seus filhos adolescentes serão abordados. A parentalidade aqui é trabalhada na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; A educação parental é tratada no capítulo 5, bem como as sua relação com a Educação Ambiental; No capítulo 6, o método do estudo é abordado, sendo apresentado os contextos, as etapas, instrumentos, recursos e os procedimentos acerca da análise de dados; Os resultados são apresentados no capítulo 7, divididos pelos estudos realizados, em seguida as considerações finais são declaradas no capítulo 8.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FAMÍLIA

A família é tradicionalmente conceituada como um “conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto, particularmente o pai, a mãe e os filhos” (FAMÍLIA, c2009). Na literatura científica, o conceito de família tem passado por diversas modificações, sendo considerados a cultura e os valores da sociedade em que está inserida. Para Rodrigo e Palacios (2014), ao longo do tempo, a família “experimenta importantes cambios evolutivos producidos por los propios procesos de desarrollo de sus miembros los cambios em sus relaciones y los acontecimientos que se producen em la vida de una familia”, desse modo, a compreensão sobre esse ambiente passa também, pelo entendimento das relações que são estabelecidas em seu interior e o desenvolvimento de cada integrante do grupo familiar.

Alguns teóricos dedicaram-se a tecer considerações sobre a família e de seu papel na sociedade, dentre esses trazemos: Lévi-Strauss (1956), Da Matta (1987), Samara (2002), Roudinesco (2003), Sarti (2011), Engels (2012). Desde de sua concepção, na história antiga, a família era apresenta enquanto “um conjunto de escravos pertencentes ao mesmo homem” (ENGELS, 2012), essa foi desenvolvida para apresentar o surgimento de uma organização em sociedade, na qual o chefe da família detinha o poder sobre a mulher, seus filhos e um determinado grupo de escravos. A família apresentava nesse momento estágios de desenvolvimento, em que a mesma era classificada conforme sua organização.

O primeiro estágio foi conceituado como *Família Consanguínea* sendo a primeira constituição de família, nessa aconteciam as relações sexuais entre membros da mesma família como irmãs e irmãos, primos e primas. O estágio seguinte foi marcado pela exclusão da relação sexual entre membros da mesma família, e pelo reconhecimento da importância da relação entre marido e mulher, esse estágio foi denominado enquanto família punaluana. Contudo ocorreu um movimento na sociedade na qual esses grupos familiares se organizavam, e com o passar dos anos, os casamentos por grupos específicos (entre família) quase não conseguiam manter-se diante de tantas regras impostas, e aos poucos foi dando origem a uma nova composição familiar. O terceiro estágio apresentou características peculiares, a mulher passa a poder relacionar-se com apenas um

homem, e a união somente poderia ser desfeita se o marido assim desejasse. Nesse estágio era permitido somente homem a poligamia, contudo estudiosos afirmam que esse tipo de atitude se tornou rara, levando aos homens ao casamento como a única forma de manter para si uma esposa, originando a família monogâmica. A família monogâmica, foi caracterizada pelo casamento e procriação, nesse arranjo, se a mulher fosse infiel ou infértil, o homem poderia romper com o casamento, ainda assim diante dos outros estágios, essa é a que apresenta os laços matrimoniais mais fortes (DILL; CALDERAN, 2011; ENGELS, 2012). Logo, é possível observar o movimento vivenciado pela família enquanto base de uma organização social ao longo desse período.

Outra influência que a família sofreu, faz referência ao Cristianismo, nesse período, a família passou a ser concebida através de uma cerimônia religiosa e sua base começou a ser reconhecida enquanto um sacramento diante da sociedade, somente podendo ser desconstituído se uma das partes viesse a falecer. A igreja católica passou a interferir nesse contexto e combater qualquer situação que pudesse colocar em risco a união do casal, nessa nova organização a mulher teve seu papel reconhecido diante da sociedade enquanto responsável pelo cuidado com os filhos e pelo lar (PEREIRA, 2003, p. 25). Contudo, com o passar dos anos a compreensão que se tinha até o momento sobre família foi sendo modificada, sendo reconhecida pela sociedade não somente a família formada por meio de uma cerimônia religiosa, mas também àquelas constituídas por meio da igualdade e do afeto, sendo essas consideradas enquanto uma das características da família da pós-modernidade (DILL; CALDERAN, 2011).

Outros estudos com objetivo de entender a dimensão da família foram sendo desenvolvidos, subsidiando a compreensão contemporânea sobre o tema e de que forma esse contexto vem se organizando. Para o antropólogo Lévi-Strauss (1956) a família é um fenômeno universal, presente em todas as sociedades, tendo seu reconhecimento socialmente aprovado. Roudinesco (2003) concorda com essa percepção e complementa afirmando que, além de ser uma união aceita pela sociedade, a família ainda possui, enquanto objetivo, a criação e o cuidado de seus filhos, com isso, ampliando a visão sobre a família. No contexto brasileiro, o levantamento histórico compreendendo os estudos sobre família no Brasil, da época colonial até os dias atuais foi realizado por autores como Da Matta (1987) e Samara

(2002). Nesses, foram constatados que a família era reconhecida enquanto uma instituição substancial para a vida em sociedade, e que o País seguia tendências portuguesas, permanecendo o modelo patriarcal, em que o homem era o chefe de família, autenticado pelos meios jurídicos e religiosos da época. Com a urbanização ocorrida por volta do século XVIII, as mulheres começaram a ingressar no mercado de trabalho e mais tarde foram ganhando outros espaços modificando assim a constituição da família e a função da mulher dentro desse contexto. Contudo, ao buscar na literatura, constatou-se uma separação na compreensão entre casa e família. Nesse período histórico a família era referenciada pela figura do homem, sendo ele responsável por manter, sustentar e encaminhar seus membros, cabendo a ele o poder de decisão, enquanto a casa estava relacionada a imagem da mulher, encarregada da condução do lar, e de cuidar e manter a união dentro desse ambiente. Socialmente, havia o reconhecimento do homem como chefe da família, e a mulher chefe da casa, representando a hierarquia entre os gêneros (SARTI, 2008). Ainda em relação a soberania do homem sobre a mulher Durham (1982, p. 32 *apud* SILVA; CHAVEIRO, 2009) acrescentou outros elementos como parte desse processo afirmando que

[...] De modo geral a constituição da sociedade brasileira: tenta fortalecer o vínculo familiar das classes dominantes e dificultar os das classes pobres. Mas tem em comum a dominação do homem sobre a mulher.

Com isso pode-se perceber a relação direta entre as transformações econômicas, culturais e familiares presentes na sociedade. Ao longo do tempo a família tem apresentado mudanças significativas, alguns autores destacam em seus estudos que a partir da década de 60 começaram a ocorrer os principais acontecimentos que culminaram em transformações importantes no âmbito familiar, são eles: a *revolução industrial* – responsável pela separação do mundo do trabalho do núcleo familiar, nesse momento inicia-se um processo de transição na forma como se constituía a rotina familiar, a família passou a trabalhar nas fábricas, a mulher encontrou espaço no mercado de trabalho; a invenção da pílula anticoncepcional – favoreceu a autonomia da sexualidade feminina; os processos de fertilização *in vitro* e a inseminação artificial – inseriu no grupo familiar algum poder de escolha; Exame de DNA – permitiu o desenvolvimento de laços e

responsabilidades familiares (ARIÈS, 1978, p.133; SARTI, 2008, p. 21-26). Esses acontecimentos culminaram no aumento no número de divórcios, a religião perdeu a força diante da sociedade, e com isso não conseguia manter os casamentos indesejados, os casais buscavam cada vez mais a igualdade em suas relações (SIMIONATO; OLIVEIRA, 2003). Com o passar do tempo, a família foi se reorganizando, fazendo emergir nesse contexto diferentes constituições de famílias. As contribuições deixadas pelas culturas Romana, Portuguesa e Medieval, se mantêm até os dias atuais, como os sentimentos de solidariedade, laços de afetividade, a figura da autoridade do chefe da família, e o reconhecimento do casamento enquanto sacramento para igreja católica (RIGONATTI, 2003).

Na área de Antropologia, o conceito de família é apresentado de forma a desnaturalizar concepções, apresentando outras dimensões para seu entendimento. Lévi-Strauss, Gouch, Spiro (1980, p. 16) afirmou que a família nasce no momento do casamento, sendo o grupo nuclear formado por esposa, marido e filhos. O autor contribuiu também para estudos sobre esse tema, ao incluir a dimensão cultural a esse contexto, afirmando que a palavra família serve também para designar determinado grupo social (LÉVI-STRAUSS, GOUCH, SPIRO 1980, p. 16; SARTI, 1992). Essa forma distinta de perceber a família trouxe inúmeras contribuições para o campo científico, servindo enquanto ponto de partida para a concepção acerca do tema.

Em uma concepção contemporânea, pode-se dizer que a família representa um grupo de pessoas unidas por laços consanguíneos ou por afinidade, que assumem a responsabilidade de cuidar seus filhos (GIDENS, 2004), possibilitando a inclusão de outras dimensões e/ou configurações familiares. Nos últimos anos, outros autores também enfatizam questões peculiares da família para além da consanguinidade, afirmando que ela é “constituída por pessoas que possuem laços afetivos positivos”, evidenciando o sentimento de pertencimento que os sujeitos possuem sobre determinado grupo de pessoas (DE ANTONI, 2005), desse modo, apresentando distintas formas de organizações familiares que estão presentes na sociedade contemporânea. Sarti (2004), enfatiza que o entendimento de família não se define pelos laços biológicos existentes, “mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou inexistência, de sentido”.

Diante da complexidade da compreensão de família, por meio dos autores que dedicaram seus estudos a essa temática, foi possível perceber as transformações no que se refere a sociedade e a família ocorridas ao longo dos anos. Possuindo assim relação entre a cultura, o momento social vivenciado, e as mudanças ocorridas nesse contexto. Para essa pesquisa, além de compreender a família na história, percebendo as suas peculiaridades, é também importante, localizá-la no contexto das políticas públicas brasileiras, uma vez que o Estado possui papel determinante para estabelecimento de ações junto a essas, tal como veremos a seguir.

2.1 A família no contexto das políticas públicas brasileiras

As políticas públicas podem ser compreendidas enquanto soma de ações específicas de um determinado governo, desenvolvidas para resolução de determinadas questões públicas, capazes de influenciar diretamente a vida dos cidadãos (PETERS, 1986 *apud* SOUZA, 2006). No campo da Educação Ambiental, Sorrentino *et al.* (2005), concebe a política pública, da seguinte forma:

[...] pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos assim como à construção e aprimoramento do bem comum. Sua origem está nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos onde as questões que afetam a sociedade se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 286).

Na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, as políticas públicas apresentam-se enquanto componentes do macrossistema nas quais os sujeitos estão inseridos, sendo capazes de afetar a vida dessas pessoas (BRONFEMBRENNER, 1996, *apud* SOUZA, POLETTTO, 2013). Dentre essas políticas, as mais reconhecidas são as sociais e as macroeconômicas (LYNN, 1980 *apud* SOUZA, 2006; PETERS, 1986 *apud* SOUZA, 2006; GELINSKI, SEIBEL, 2008). Ainda que ambas impactem a vida dos cidadãos, as políticas sociais apresentam-se

direcionadas na busca pelo bem-estar, apoio a população e diminuição das desigualdades.

No que se relaciona a construção de políticas públicas direcionadas as famílias, um dos marcos para sua inserção nesse contexto diz respeito ao movimento “médico higienista” ocorrido no final do século XIX início do século XX. De acordo com Garcia (2012, p. 36), “este movimento se inseriu nas políticas públicas e formulou um projeto de higiene que apontava a necessidade de vigilância, moralização e regulação social”. Os higienistas, que em geral referiam-se aos médicos sanitaristas e a estudiosos da higiene, ao observarem o que poderia afetar a saúde da população, prescreveram novos hábitos em relação as atividades desenvolvidas pelos sujeitos envolvendo o trabalho, a escola, moradia, asseio corporal e a moralidade, eles acreditavam que o Brasil estava atrasado em relação a Europa pois faltava saúde e educação para o povo (GÓIS JUNIOR, 2002, p. 48).

Com o passar dos anos, outras intervenções direcionadas as famílias foram sendo desenvolvidas, inserindo-a gradualmente na dimensão política, sendo reconhecida pela Constituição de 88 em seus artigos 226º e 227º enquanto base da sociedade. Passando a ser competência da família em conjunto com o Estado, “assegurar o exercício dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes”. Essa observação, ainda que seja ampla, demonstra o movimento inicial para a promoção de legislações que promovam a proteção e amparo a família (BRASIL, 1988).

No Brasil, a Constituição de 88, traça um marco para inserção de políticas sociais no país, e objetivou garantir os direitos humanos dos cidadãos e diminuir as diferenças sociais existentes. Na seção IV, que trata da assistência social, em seu artigo nº 203, afirma que é dever do Estado, assegurar a proteção à família. No artigo nº 204, destaca que os recursos para as ações de assistência social devem ser procedentes da seguridade social e que ao governo federal, fica a responsabilidade de coordenação e estabelecimento de normas gerais e que a condução e execução dessas ações, ficaria ao encargo dos estados e municípios (BRASIL, 1988). Com isso, a Constituição de 88 já demarcava o amparo à família como um compromisso do governo federal, articulando suas ações junto aos estados e municípios. A partir disso, a família passou a ser reconhecida legalmente enquanto base para a sociedade, sendo dever do Estado garantir a proteção a seus membros; É possível afirmar, portanto que a família passou a obter reconhecimento

legal enquanto princípio para a construção de políticas públicas no Brasil (BRASIL, 1988). Corroborando com essa assertiva, Kofi Annan – então secretário da Organização mundial das Nações Unidas (ONU), ao reconhecer a importância do contexto familiar para o desenvolvimento de seus membros, indica que é dever do estado promover ou ampliar estratégias para apoiar as famílias na função de criar seus filhos (ANNAN, 2006). Relacionado a essa questão, um conceito bastante discutido quando são abordadas questões de família, pauta sobre a parentalidade, sendo essa, desenvolvida de forma transversal, e entendida enquanto

[...] conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade [...]” (CRUZ, 2005, p. 13),

Ainda sobre o apoio às famílias, em uma das recomendações no plano de ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas (CIPD), ocorrida em Cairo, em 1994, foi indicado que o Estado deveria formular políticas para famílias, em diversas frentes, inclusive na Educação, de modo a criar a sua sustentação. Uma das estratégias é “apoiar programas educacionais concernentes a papéis parentais, a habilidades parentais [...]” (ONU, 1994). Assim, destaca-se a importância no direcionamento de ações de parentalidade no âmbito dos sistemas familiares e o Estado possui papel fundamental nesse sentido.

De acordo com afirmações de Ribeiro (2004), o ano de 1994 foi um marco nas políticas voltadas à família no Brasil, com o desenvolvimento do Programa/Estratégia de Saúde da Família (PSF), sendo esse, considerado o “Ano Internacional da Família”, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Ressalta-se que antes do PSF se expandir, já havia uma preocupação no atendimento as famílias, tendo sido realizado pelo Governo Federal a implantação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), essa foi uma medida temporária, para que fossem desenvolvidos vínculos entre a população e os serviços de saúde (BRASIL, 2001a, p. 33).

Outra referência legislativa que trata da família é a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 1993, que dispõe sobre a organização

da assistência social. No que se relaciona à família, é reforçado o dever do Estado na garantia da sua proteção, por meio de uma definição de família enquanto “unidade mononuclear, vivendo sob o mesmo teto, cuja economia é mantida pela contribuição de seus integrantes”, sendo um de seus princípios, a promoção da convivência familiar (BRASIL, 1993).

Especificamente, no que se refere a garantia à convivência familiar, em aperfeiçoamento ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi criada a Lei da Convivência Familiar e Comunitária nº 12.010 de 2009. Essa lei reconhece a família enquanto um ambiente prioritário no que se relaciona ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, abordando questões como proteção da mãe durante a gestação, programas de acolhimento familiar e adoção. Sob esse aspecto, são apresentadas inúmeras possibilidades de manter a criança ou o adolescente no contexto familiar, antes que esses sejam encaminhados para adoção (BRASIL, 1990, 2009).

Contudo, esse não é o único momento em que a legislação brasileira se reporta à família. Na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), ela é caracterizada enquanto “núcleo de apoio primeiro”, quando se relacionam as vertentes da proteção social. Cabe à essa, portanto, o dever de garantir, dentre outras questões, a “vivência familiar”, seguindo as mesmas diretrizes apresentadas pela LOAS. Outro destaque se refere aos seus objetivos, em que o provimento de ações às famílias é direcionado por meio de “serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica, e, ou, especial”, especificando que essas ações possuem como proposta, a centralidade nas famílias de modo que “garantam a convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2005a).

Alguns anos mais tarde, em 2005 foi criado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com vistas a superação de questões como: atraso no repasse de recursos e falta de autonomia de estados e municípios para gerir esses fundos. Nesse sistema, é apresentada uma classificação entre os diferentes níveis de complexidade das ações como a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial. Portanto, trata-se de um sistema de serviços sócio assistenciais, com foco na família. Destaca que a gestão é compartilhada entre as esferas municipal, estadual e federal. Dentre os eixos estruturantes está a matricidade sócio familiar, o que reforça novamente a ideia de família enquanto foco das políticas assistenciais.

Nesse documento dentre as perspectivas da proteção social, está a “segurança de convívio ou vivência familiar”, que tem como proposta ações no sentido de “proporcionar experiências socioeducativas, lúdicas e socioculturais [...] para os diversos ciclos de vida, suas características e necessidades” (BRASIL, 2005a, 2005b).

Ainda sobre as ações articuladas pelo SUAS, no que se refere à Proteção Social Básica, o documento orienta que, as ações seriam executadas de forma direta, nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), bem como em outras entidades, com objetivo de prevenção a situações de risco. Os CRAS atuam no contexto comunitário, junto às famílias de modo a facilitar as relações internas e também com a sociedade, de forma mais preventiva. O Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF) é destacado como uma de suas ações, justificando que a proteção básica trabalha no sentido de compreender os diversos arranjos familiares e tendo esta como princípios: “prover a proteção e socialização de seus membros; constituir-se como referências morais, de indivíduos afetivos e sociais [...]”. Dentre as atribuições das equipes dos CRAS está a de orientar e informar a população na área de abrangência. Nas ações elencadas, destaca-se as instruções sobre programas de incentivo ao “protagonismo juvenil”, de modo a fortalecer os vínculos familiares e comunitários, como por exemplo o Projovem que é um dos programas desenvolvido no âmbito dos CRAS.

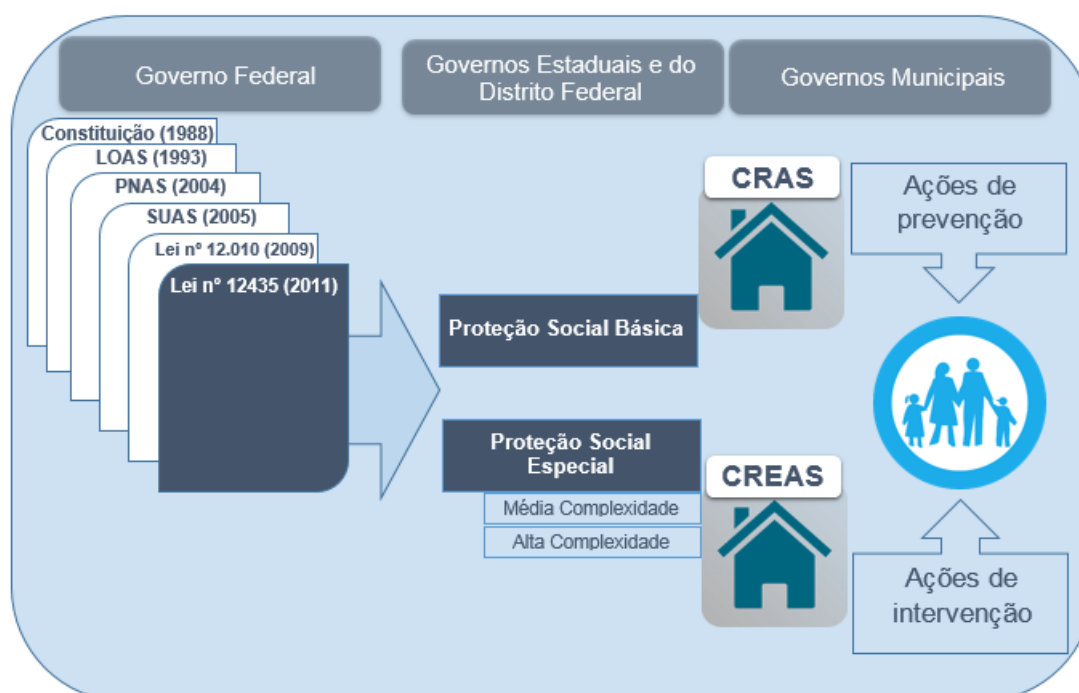
Quanto à proteção social especial, essa se apresenta enquanto ação interventiva, realizada junto aos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), agindo diretamente no combate à exclusão social, devido ao risco social e/ou pessoal. Maus tratos físicos e psíquicos, trabalho infantil, abuso sexual, dentre outras questões relacionadas, são elencados como preocupação da proteção social especial. Indica também que estratégias que visem a reestruturação da família sejam realizadas, contribuindo para a “elaboração de novas referências morais e afetivas”, como o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) e o Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias. Vale destacar que é realizada articulação com o Poder Judiciário, dentre outros órgãos. A proteção social especial subdivide-se em proteção social especial de média complexidade e proteção social especial de alta complexidade. Na proteção social especial de média complexidade, são referidos

serviços destinados àqueles que tiveram seus direitos violados, mas que ainda possuem vínculo familiar e comunitário. Dentre as ações está o serviço de proteção e apoio sócio-familiar, dirigidos à situação de violação de direitos. A proteção social especial de alta complexidade, trata de uma situação crítica, quando se faz necessária a retirada da pessoa de seu núcleo familiar, uma vez que ela se encontra em risco. Pode-se citar, dentre as ações, o acolhimento institucional, a inserção em família substituta e família acolhedora (BRASIL, 2005a).

Em 2011, a Lei 12.435/2011 traz alterações na organização da assistência social. Em relação à família, foi incluída a “vigilância socioassistencial”, com vistas à proteção às famílias. Com isso, apresenta-se como proposta, a análise da capacidade de proteção das famílias, de modo a diminuir as vulnerabilidades, ameaças, vitimizações e danos, observados a partir do local onde residem, por meio de diagnóstico realizado pela equipe técnica. Vale destacar que segundo Bronfenbrenner (1996), o microsistema familiar poderá se constituir enquanto ambiente benéfico ou tóxico, dependendo da forma que as relações se estabelecem, influenciando assim, no processo de desenvolvimento daqueles que constituem esse contexto. Ainda sobre a lei 12.435/2011, essa descreve os procedimentos acerca da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e também o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com isso, estes procedimentos tornam-se ainda mais consolidados (BRASIL, 2011).

A seguir será exibida a figura que tem por objetivo representar o movimento da política federal de assistência social, culminando com as ações voltadas às famílias:

Figura 1 – Políticas de assistência às famílias



Fonte: a autora.

Como expressado anteriormente, a Constituição de 88 foi o ponto de partida para as políticas de assistência, voltadas à família. Mais tarde, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei nº 8.742/1993, seguiu as diretrizes da Constituição. Em 2004, a Política Nacional de Assistência Social estabelece as diretrizes de funcionamento da estrutura das políticas públicas voltadas à assistência social, que no ano seguinte, em 2005, organiza no Sistema Único de Assistência Social, de modo a integrar as ações nesse sentido. Em 2009, a lei 12.010, incluir ações de amparo à convivência familiar e comunitária. Em 2011, a Lei 12.435 altera a LOAS, inserindo a PNAS, consolidando-a, sendo constituída enquanto lei. Importante destacar que todo esse processo, subsidiou a implantação de uma política cooparticipativa no que se refere à assistência social, compartilhando a responsabilidade que concernia apenas ao poder federal, passando a ser dividida junto aos estados e municípios, garantindo, portanto, resultados mais significativos em suas ações.

No que se refere à legislação direcionada às famílias, a análise dessas passagens permitiu observar o movimento de inserção da família no âmbito das políticas públicas federais. Essas são desenvolvidas por meio de ações preventivas

e interventivas, com objetivo de garantir a proteção e o bem-estar desse contexto, reconhecendo-o enquanto potencializadora de desenvolvimento dos sujeitos que a ele pertencem.

2.1.1 O Centro de Referência em Assistência Social, enquanto espaço preventivo de atenção as famílias

O Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), é parte da rede de proteção social básica do Governo Federal, por meio do Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário, alicerçado em locais com maiores índices de vulnerabilidade social e atua em áreas identificadas pelo município. De acordo com a Norma Operacional Básica (NOB), a escolha do local para a instalação do CRAS, tem como critério, a concentração de famílias vulneráveis, e o número de CRAS instituído por município, é considerado a partir do número populacional, conforme consta nos indicadores fornecidos pelo NOB (BRASIL, 2005a).

No que se refere a equipe profissional, é indicado que o CRAS seja constituído por uma equipe composta por: Psicólogo, Assistente Social, Auxiliar Administrativo, Estagiários e Coordenador, tendo sua quantidade de profissionais, relação direta com o número de famílias indicadas para o atendimento. Em relação ao espaço físico, esse, deverá ser compatível com os serviços nele ofertados, e que possuam no mínimo, três ambientes, divididos por: recepção, uma sala para atendimento e um salão para realização das atividades com o público a ser atendido (BRASIL, 2005b)

Um dos serviços obrigatórios dos CRAS é o desenvolvimento do Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF), entendido enquanto um conjunto de ações continuadas, tendo como principal ação, o acompanhamento sociofamiliar, sendo uma de suas premissas, o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Em relação a essa questão, o guia de orientação técnica para os CRAS afirma que

O trabalho de fortalecimento de vínculos deve interligar as relações internas ao grupo familiar e as relações deste com a comunidade, a sociedade e o Estado. São três as dimensões do vínculo: legal ou jurídica, sócio-cultural e afetivo-relacional. Na dimensão legal, ou jurídica, o vínculo implica em obrigações e direitos mútuos, tendo caráter normativo, regulado por lei. Busca-se o esclarecimento, delimitação, cumprimento (e apoio para o cumprimento) das obrigações e direitos definidos pelos estatutos legais. Na dimensão sócio-cultural, os vínculos estão associados aos papéis familiares, suas representações e relações. Busca-se fortalecer a identidade e resgatar a história do grupo familiar, seus valores, regras, ideais e relação da família com o contexto sócio-cultural. Na dimensão afetivo-relacional, **são abordadas as relações de cuidado, afeto e comunicação na família, buscando superar contingências que levam a violação de direitos no interior das relações familiares e comunitárias** (BRASIL, 2005b) (grifos da autora).

Destaca-se que nesse guia são evidenciados o foco na proteção às famílias, em suas diferentes nuances, sejam elas, afetivas, jurídicas ou culturais.

No que se refere a cidade de Rio Grande-RS, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, c2016), a cidade possui uma população média de 208.641 pessoas e se enquadra nos municípios com 100.001 a 900.000 habitantes. Com isso, a estimativa é que se tenha no mínimo, quatro CRAS. Atualmente, o município do Rio Grande é constituído com três CRAS em funcionamento, e um que está em processo de desenvolvimento. Os CRAS em atividade estão localizados em três bairros distintos: Cidade de Águeda, Hidráulica e Profilurb.

3 ABORDAGENS SOBRE ADOLESCÊNCIA

Na busca pela compreensão das características relacionadas à adolescência, de modo que se consiga, satisfatoriamente, aproximar o entendimento desse fenômeno, foram abordadas diferentes teorias em relação ao assunto, ancoradas nas perspectivas naturalizante e sócio-histórica, dando ênfase maior aos estudos científicos relacionados às áreas da Psicologia e da Sociologia, enfocando a adolescência no sentido de compreendê-la, e apresentar suas características e os aspectos sociais. No entanto, outras Ciências foram investigadas, como a Educação, Ciências Jurídicas e Medicina, como forma de complementar o entendimento da adolescência. Santrock (2014), afirma que guiar-se somente por uma teoria para estudar o desenvolvimento do adolescente, se constitui de um erro, sendo necessário apresentar diversas abordagens, de modo a observar os distintos pontos de vista, subsidiando assim um melhor entendimento acerca do assunto. Não se tenciona, portanto, padronizar a adolescência, mas sim, desvendar as semelhanças evidenciadas por meio de suas características.

Para a compreensão atual que se tem sobre a adolescência, estudos como de Aristóteles, Platão e Rousseau serviram como marcos na história, com importantes contribuições (FERREIRA, 1978). Esses autores, buscavam contextualizar a adolescência no seu período histórico. Todavia, muitas das características elencadas se tornaram atemporais, por aproximarem-se da percepção que alguns autores defendem atualmente sobre essa fase. Tal como as teorias apresentadas respectivamente por Platão e Aristóteles, nas quais, as principais particularidades em relação a adolescência, eram, a determinação, e a habilidade de realizar escolhas, afirmavam que, esse período deveria ser dedicado a conhecimento das Ciências e da Matemática (SANTROCK, 2003). Posteriormente, durante a Idade Média, Rousseau ratificou a assertiva desses autores, além de sustentar que o desenvolvimento possuía fases diferentes, alegou que era na adolescência que o raciocínio se desenvolvia, por esse motivo, defendia a importância de estimular a aprendizagem nesta etapa (SANTROCK, 2003, p. 3).

Certamente as teorias apresentadas por esses pensadores, alicerçaram o surgimento dos estudos científicos sobre esse tema, que em meados de 1904, foram iniciados por Hall. Esse autor, baseado nos estudos sobre a “teoria da

recapitulação¹”, afirmava que o indivíduo se desenvolve através de etapas correspondentes a evolução da espécie. O autor considerou a ideia de recapitulação para além do período pré-natal, conceituando a adolescência enquanto uma fase da vida, compreendida como um período de “transição e turbulência na evolução da humanidade” (PFROMM NETTO, 1976, p.14). Segundo Savage (2009, p.13-14), essa descrição de adolescência, esteve fortemente influenciada por acontecimentos vivenciados na época, em meados do século XIX, momento em que o país passava por processo de “urbanização; industrialização e rearmamento”, e o foco na delinquência juvenil estava sendo muito discutido. Similarmente referindo-se à definição de adolescência, Kett (1993, p. 664), declarou que essa conceituação de turbulência, faz referência a sexualidade dos adolescentes, relacionando-a com a dificuldade em lidar com os impulsos sexuais e obstáculos sociais existentes nesta época. Ainda que reconhecesse a relação com a sexualidade, Anna Freud, em 1962, afirmava que essa agitação do adolescente, se referia apenas aos “sinais externos de adaptações internas” (FERREIRA, 1978, p. 56).

Hall contribui para o conhecimento científico sobre o desenvolvimento na adolescência, teorizando a respeito das mudanças ocorridas nesta etapa. O autor caracterizava o período da adolescência como “estressante, tenso e dramático” (SPRINTHALL, COLLINS, 1999). É também de fundamental importância, destacar que os estudos de Hall, evidenciavam a natureza biológica do adolescente, mencionando a hereditariedade enquanto direcional, tanto no que se refere ao crescimento, comportamento e desenvolvimento, afirmando ainda, que o comportamento e o desenvolvimento ocorrem de forma imutável e universal (FERREIRA, 1978; SANTROCK, 2003).

Contudo, há conformidade entre alguns autores que concebem a adolescência para além de um período de passagem para a vida adulta, ainda que guarde relação com os eventos vivenciados durante a infância. É geralmente considerada como a última fase da infância. Assim, a adolescência constitui-se como uma etapa distinta que apresenta características peculiares, tanto no que se

¹A teoria da recapitulação de Haeckel afirmava que, durante o crescimento embrionário, todo indivíduo passaria por fases que repetiriam, de maneira sequencial, as formas adultas de seus antepassados. Segundo Gould (1999) *apud* Dalgalarondo, Gutman, Oda (2007) outras áreas do conhecimento passaram a utilizar esta teoria, como a Sociologia, a Psicologia e a Psicanálise.

refere ao aspecto biológico como o social, sendo essencial ser analisada sob diferentes óticas (ERIKSON, 1976, p. 156; SANTROCK, 2003).

Com o passar dos anos, outros autores dedicaram-se a investigar a adolescência, colaborando com diferentes olhares para a sua compreensão, de acordo com a área do conhecimento na qual estavam vinculados. Merecem destaque os teóricos – Margareth Mead, Ruth Benedict, Anna Freud, Eric Erikson, Maurice Debesse, Otto Rank, Eduard Spranger, dentre outros (FERREIRA, 1978).

Durante o processo de investigação, percebeu-se que muitos são os traços comumente utilizados para qualificar a adolescência como Hall em 1904 que referia-se a adolescência como um período de “tempestade e tensão”; Rank em 1929 afirmava que o que caracterizava essa etapa era a oposição a dominação dos pais; para Spranger em 1929, a adolescência era um período introspectivo; Debesse, 1958 destacava essa etapa enquanto idade de crise; Anna Freud em 1962 qualificava enquanto um período de ajustamento e perturbações; Erikson em 1976 sustentava que a adolescência era caracterizada pela existência de uma crise de identidade; e Aberastury, Knobel, em 1981, destacavam essa etapa como contraditória, confusa e dolorosa dentre outros. Cada um desses aspectos, carregam em seu cerne a teoria proposta por seus autores, apresentando uma perspectiva distinta, entrando em consonância ao apresentam uma visão “naturalista” e “universal” sobre a adolescência que têm sido bastante questionada nos dias atuais (OZELLA, 2002).

Em relação aos aspectos da adolescência, Horrocks (1954) *apud* Pfromm Netto (1976, p. 4) afirmam que a adolescência tem seu início marcado com questões fisiológicas e seu fim em termos psicológicos. Seguindo essas perspectivas, Sprinthall; Collins (1999), Santrock (2003); Silva; Leal (2008); destacam que a adolescência tem seu início com a puberdade, momento em que acontecem as transformações como altura. Neste período os adolescentes chegam a ganhar 20% de sua altura final; forma do corpo – chegam a atingir 50% de seu peso de adulto; capacidade física – ganham maior resistência e força, devido ao desenvolvimento do aparelho cardiorrespiratório; e desenvolvimento sexual – notou-se que nos meninos a primeira mudança visível é o aumento do pênis, e nas meninas o aumento dos seios. Nessa fase, o corpo dos adolescentes, se desenvolve de maneira desigual, e acelerada e esse fenômeno é chamado de “surto de crescimento”, ou “estirão

puberal” quando relacionados com a altura (SPRINTHALL, COLLINS, 1999; SILVA, LEAL, 2008). Ainda sobre as questões fisiológicas, nos últimos anos, verificou-se que o início da puberdade vem acontecendo cada vez mais cedo, teóricos destacaram como sendo um dos frutos da “Revolução Industrial”, tendo em vista que este fato incidiu na melhoria nas condições de vida da época, o que resulta em uma qualidade maior nos padrões de nutrição, que faz com que os adolescentes se desenvolvam melhor (SANTROCK, p.56, 2003; SILVA, LEAL, p. 49, 2008).

Essas são algumas características que podem suscitar “crises” na adolescência, como resultado do surgimento de um “novo corpo” e a necessidade de mudança de comportamento diante desse fato; a pressão de não ser considerado mais como criança, e não poder assumir responsabilidades de adultos, de ficar ainda na condição de dependentes financeiramente de seus pais, etc. São situações que causam um desconforto emocional nos adolescentes, podendo ser um dos fatores de hostilidade, principalmente por referirem-se a questões tão complexas tanto individual como social. Entretanto, não pode haver generalização quanto ao seu comportamento, diante dessas situações, uma vez que, cada um responderá de forma singular a estes efeitos, reforçado pela influência dos fatores cognitivos e sociais, ambientais e culturais como resposta a estes desafios (OZELLA, 2002; SANTROCK, 2003; TOMIO, 2006, p. 8).

Percebe-se ainda as mudanças psicológicas de ordem biopsicossocial como sendo as mais significativas, uma vez que muitas dessas transformações permanecerão para o resto da vida (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010). Durante essa fase, as características mais evidenciadas pelos pesquisadores clássicos do assunto, são: o poder de decisão; a capacidade de pensar e raciocinar; construção de autonomia; e a busca dos grupos, para subsidiar a construção de sua identidade, que será constituída em meio a “desequilíbrios e perturbações” típicas da adolescência (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.9; SPRINTHALL; COLLINS. 1999; ERIKSON, 1976, p.133).

Outros pesquisadores do século passado apresentam ideias que devem ser lembradas. Conforme o estudo realizado por Buhler em 1939, a psicóloga apresentou, a necessidade de estabelecer relações positivas no microsistema familiar, para que o adolescente, após a fase “negativa” conforme descreveu, volte a ser “sociável”. Acrescentou-se também, a preocupação com as punições dos pais

em relação ao adolescente, por acreditar que pudesse causar um distanciamento entre pais e filhos. Spranger em 1929, acrescentou que em nenhuma outra fase da vida, será tão importante a compreensão quanto na adolescência, pontos que ainda fazem sentido quando se pensa no adolescente do século XXI de qualquer cultura (SPRINTHALL, COLLINS, 1999; FERREIRA, 1978). Ainda sobre as afirmações, no que se relaciona ao contexto familiar, encontrou-se nos escritos de Debesse no período de 1958, que uma possível causa dos conflitos ocorridos no âmbito da família é o desejo de afirmação que o adolescente possui, e que ocasiona rebeldia contra a autoridade dos pais. O autor faz ainda uma ressalva afirmando que se o ambiente familiar for ofensivo, igualmente, aumentará a hostilidade dos jovens (FERREIRA, 1978; PFROMM NETTO, 1976, p. 7). Contudo, percebe-se enquanto ponto de convergência desses teóricos, o cuidado com o ambiente no qual o adolescente está inserido. Ainda que reconheçam a adolescência enquanto processo natural de desenvolvimento, Buhler, por exemplo, menciona a necessidade de desenvolver relações saudáveis para que essa transição ocorra de forma harmoniosa (FERREIRA, 1978, p. 29-37). Além disso, sobre o comportamento dos adolescentes, nos estudos desenvolvidos por Erikson (1976), foi possível encontrar algumas respostas, em que o autor afirma que nessa fase os adolescentes buscam aceitação dos pares, ainda que para isso, precisem agir de maneira desfavorável aos pais. Isso se deve a necessidade do adolescente em formar sua própria identidade, que muitas vezes, é procurada a partir do outro, seja nas relações de amizades, ou nas relações amorosas que por vezes alteram a dinâmica da família. Essa busca com a qual o adolescente se depara nessa fase, pode potencializar o surgimento de crise nas relações familiares, principalmente, porque muitas vezes eles ou elas se sentem privados de suas próprias escolhas. Contudo, essa crise é tida pelos autores mais clássicos como natural e precisa ser atravessada da melhor forma como em outras fases do desenvolvimento (ERIKSON, 1976, p.128; 129; 132-133).

Essas são algumas características que os autores mais reconhecidos, muitos vinculados às concepções psicanalíticas, contribuíram para “naturalizar” os estudos acerca do fenômeno da adolescência. Entretanto, percebe-se que não há unanimidade quanto ao término da adolescência, e pode-se afirmar segundo esses mesmos autores clássicos investigados, que esse fim está relacionado ao

desenvolvimento físico, emocional e social (ERIKSON 1976, p. 156; HORROCKS 1954 *apud* PFROMM NETTO, 1976; DEBESSE, 1948 *apud* FERREIRA, 1978; ROGERS 1962 *apud* FERREIRA, 1978; CLAES 1985, p. 48, p. 4). Todavia, atualmente alguns cientistas defendem a teoria de que muitas das características utilizadas para situar o período da adolescência, são por vezes discutíveis, podendo desenvolverem-se em outros momentos da vida dos sujeitos (BOCK, 1999). Esses autores, abordam a adolescência sob a ótica sócio-histórica. Para discutir outras abordagens sobre a adolescência, a seguir veremos essas concepções.

3.1 Dimensões sobre a abordagem sócio-histórica na adolescência

No que se refere à observação do homem, em relação à sociedade, Leontiev, baseado nos estudos de Vygotsky, abordou na sua obra “O homem e a natureza” que o sujeito, em seu processo de interação, modifica e é modificado pela sociedade, em uma relação dialética. O autor, um dos pioneiros nesse tema, argumentava que o desenvolvimento do homem se dá em sociedade, a partir de suas relações e experiências, como forma de alcançar o desenvolvimento de sua potencialidade, afirmando que não há uniformidade na espécie humana, uma vez que está diretamente relacionada com as “diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais” (LEONTIEV, 1978, p. 8 *apud* MARSIGLIA, 2010). Ainda que o autor, não tenha apresentado como foco, o estudo da adolescência, essa perspectiva, também chamada de “teoria sócio-histórica”, substanciou os estudos de autores brasileiros importantes, tais como Bock, Ozella e Clímaco. Estes autores se apropriaram da abordagem sócio histórica para apresentar uma dimensão distinta sobre o fenômeno da adolescência, buscando compreendê-la também, a partir das relações sociais estabelecidas.

Segundo Bock (1999), o estudo da adolescência, associado à teoria sócio histórica, emergiu em oposição às abordagens anteriormente utilizadas, também chamadas por ela de “teorias naturalizantes”. Essa abordagem é assim chamada pois “naturalizaram, universalizaram e patologizaram a adolescência ao invés de entendê-la como histórica” (BOCK, 1999). A autora reconhece que algumas

características são naturais da adolescência, mas defende que precisam ser analisadas tendo como base o contexto sócio histórico na qual são produzidas. Santos (1996) *apud* Ozella (2002) e Osório (1992, p. 21), acrescentam ainda a crítica de que esses estudos estão também fundamentados num estereótipo de adolescente: “branco-burguês-racional-ocidental”, estando desarticulados com a realidade da maioria dos adolescentes, servindo apenas para o grupo de adolescentes da “classe privilegiada”. Bock (1999) e Baroncelli (2012) observam também, que essas teorias tratam as características do adolescente como “genéricas”, logo, universais e imutáveis. Portanto, é possível observar que a crítica a essa abordagem se deve ao fato que, ao naturalizar as características da adolescência, acaba-se por desconsiderar o contexto e o momento histórico na qual os sujeitos encontram-se. Vale destacar que, sob o ponto de vista da antropologia cultural, em relação ao mesmo assunto, as antropólogas Mead [19--], e Benedict [19--], no início do século passado já questionavam a universalização das características dos adolescentes e evidenciavam a importância do contexto e da cultura no desenvolvimento humano. Segundo as autoras, a adolescência tem sua essência sociocultural, isto é, o desenvolvimento e o comportamento na adolescência sofrem também a influência do ambiente e não somente dos fatores genéticos pois o contexto social e cultural nas quais se está inserido é muito relevante (MUSS, 1973, p. 55). Ainda sobre a influência dos contextos, estudos apresentados por Scheer, Gavazzi, Blumenkrantz (2007), observam a busca de pesquisadores para substanciar o impacto do contexto social no desenvolvimento das características da adolescência, indicando que as normas sociais moldam os eventos da vida e suas transições. Desse modo, foi possível verificar uma busca de pesquisadores em investigar a associação existente entre o desenvolvimento da adolescência e a sociedade.

Pode-se afirmar que a adolescência trata-se de um conceito complexo e não universal e que além disso, há distintas formas de compreender essa fase de desenvolvimento (FERREIRA; NELAS, 2006). Não sendo viável portanto, assegurar que exista uma única adolescência, tendo em vista a multiplicidade de dimensões implicadas. Ainda sobre a definição, recentemente, Pais (2009, p. 373), afirmou estar cada vez mais difícil delimitar com precisão o período exato de início e término da adolescência, alguns autores afirmam que ela apresenta seu início entre os 11/12

anos de idade, e seu término no momento em que o jovem se sentir “suficientemente autônomo diante das figuras parentais”, entretanto, não há unanimidade quanto a essas questões, sendo, portanto, necessário considerar todas as vertentes que circundam essa fase, de modo a aproximar-se de seu entendimento (FERREIRA; NELAS, 2006).

A proposta defendida por Bock (1999) sobre a importância de “superar a visão naturalizante” da adolescência ganha importância, pois parte da premissa que a adolescência “cria” *corpus* através de sua interação com a sociedade. Por isso, considera-se que a teoria que melhor responde a essa proposta de tese, será a abordagem sócio-histórica da adolescência, por oportunizar investigar essa fase de desenvolvimento na imersão de diferentes contextos, possibilitando a compreensão das relações, processos e interações entre os adolescentes e os contextos nos quais esteja inserido, inclusive o familiar.

Sobre as relações familiares entre pais e/ou responsáveis e os adolescentes, essas serão melhores discutidas no capítulo a seguir.

4 RELAÇÕES FAMILIARES E PARENTALIDADE, SOB A ÓTICA DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

De acordo com Bronffebrenner (2011, p. 278) a família é considerada o “coração do sistema social”, que ao longo do tempo, vem sofrendo inúmeras influências e transformações, tanto internas – nos arranjos familiares, como separações, recasamentos, nascimento dos filhos, dentre outras; quanto externas – mudanças nos contextos em que a família está inserida, ou ainda, nas políticas governamentais que impactam esse ambiente (ROUDINESCO, 2003). Em consonância com essas afirmações, Pratta e Santos (2007a, p. 250), destacam o impacto dos relacionamentos interpessoais, trocas emocionais e suportes afetivos que são realizados no interior da família nas condições físicas e mentais das pessoas envolvidas.

Portanto, para estudar a família e as relações desenvolvidas no âmbito do contexto familiar, será utilizada a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) por oferecer subsídios para a compreensão sobre o desenvolvimento das pessoas no contexto nas quais estão inseridos, e as relações existente entre eles (BRONFENBRENNER, 2011). Para a TBDH, a família é descrita enquanto um dos ambientes mais importantes para o desenvolvimento dos sujeitos, pois influenciará as condições dos seres relacionarem-se em outros contextos da sociedade, ao longo da vida (BRONFENBRENNER, 2011). Nessa teoria, os contextos são apresentados enquanto estruturas concêntricas, fazendo uma alusão às bonecas russas, onde uma esta encaixada dentro da outra, mantendo uma relação e influenciando o desenvolvimento em maior ou menor grau (BRONFENBRENNER, 2011). Cabe destacar que nessa teoria, o nível mais próximo é nomeado microssistema, compreendido enquanto um ambiente imediato em que as pessoas se relacionam face-a-face, mantendo uma regularidade, como por exemplo a família. De acordo com a teoria, a pessoa é compreendida enquanto soma de características determinadas biopsicologicamente, com as construídas através da interação com o ambiente, estando o desenvolvimento relacionado com a estabilidade e a mudança biopsicológicas ocorridas ao longo da vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998 *apud* NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 55).

A família contemporânea é reconhecida enquanto relacional e individualista, a partir dessas características contraditórias, a busca por um equilíbrio entre esses dois polos, estaria causando tensão dentro desse ambiente, sendo responsável por separações e novas uniões (SINGLY, 2000). Entretanto, ainda que a família tenha sofrido imensas influências e transformações, tanto interna quanto externamente, o seu reconhecimento enquanto importante contexto para o desenvolvimento dos sujeitos permanece, sendo caracterizada, inclusive, como um espaço potencialmente protetivo e educativo (ROUDINESCO, 2003). Apesar da complexidade da abordagem sobre esse tema, pode-se perceber, que as transformações no que se referem a família, contribuíram para a compreensão contemporânea acerca desse tema e de que forma essa se organiza na sociedade.

Sarti (2003) afirma que a “família é um mundo de relações, ou seja, ao trabalhar com famílias não se está trabalhando com indivíduos, mas sim relações”. Para além do conceito de família, faz-se necessário direcionar o entendimento de suas relações, uma vez que isso permitirá identificar de que forma os seus indivíduos se desenvolvem em seu contexto. Ainda que o adolescente direcione sua atenção para fora do contexto familiar, centrando-se em grupos de amigos e colegas, é preciso contextualizá-lo no microssistema familiar, pois essa, juntamente com a cultura que ele está inserido, oferecerão subsídios para o seu desenvolvimento. Na contemporaneidade um dos maiores desafios para a relação entre os pais e seus filhos adolescentes é a influência de outros contextos. Alguns adolescentes passam a considerar esses ambientes substitutos ao familiar, apresentando um comportamento social inadequado, dificuldades de convivência familiar, questionando a autoridade dos pais, agravando a distância na relação entre eles.

Destaca-se que a família, na maioria das vezes, é possuidora de fatores protetivos, sendo importantes na prevenção de maus comportamentos sociais, e também uma das responsáveis pelos processos de socializações primárias dos adolescentes (SCHENKER; MINAYO, 2003). Portanto, quando a família provê segurança, afeto e bem-estar, ela assegura proteção, mas quando essa deixa de cumprir sua função, passará a oferecer risco para o desenvolvimento dos adolescentes (SHAFFER, 2005; WEBER, 2007).

Na TBDH são destacadas três características importantes nas relações desenvolvidas no âmbito de um microssistema familiar (BRONFENBRENNER, 1996). O autor enfatiza a díade² enquanto um elemento importante para o desenvolvimento, destacando características a saber: a reciprocidade – “o que A faz, influencia B e vice-versa”; O equilíbrio de poder – em que A exerce poder sobre B por um determinado período, no entanto, posteriormente, é B quem exercerá poder sobre A; e o afeto – “Quanto mais positivas e calorosas forem as relações de uma díade [A com B], maior a probabilidade de ocorrerem processos evolutivos de forma adaptada” (BRONFENBRENNER, 1996; CECCONELLO, DE ANTONI, KOLLER, 2003). Essas características tornam-se essenciais para a promoção de relações saudáveis, influenciando diretamente no desenvolvimento das pessoas envolvidas nesse processo.

Sabe-se que a interação entre pais e filhos adolescentes é permeada por inúmeras interferências, e influenciada por experiências vivenciadas em diferentes microssistemas dos quais esses participam ou não participam diretamente, como por exemplo, o trabalho dos pais e a escola dos filhos. O conjunto e a inter-relação entre os microssistemas, é definida na TBDH, como mesossistema. Estas relações podem ser de proteção ou de risco, quando que podem se apresentar de forma negativa, sendo a causa de muitos conflitos, prejudicando a eficácia do vínculo entre pais e filhos, ou pode se apresentar de forma positiva, sustentando e solidificando ainda mais a relação entre eles (BRONFENBRENNER, 2011). Observar a dinamicidade das relações ocorridas no âmbito do microssistema familiar, contribui para a compreensão da complexidade, subsidiando um olhar diferenciado em relação a esse contexto.

Nas relações familiares, a parentalidade se manifesta de forma transversal, e o seu conceito apresentado enquanto ações dos pais (biológicos ou não) em relação aos seus filhos, prove o desenvolvimento de forma plena, “utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (CRUZ, 2005, p. 13). Segundo Cavaco (2011), essas relações são de extrema importância, sendo o maior peso atribuído às interações humanas e à função parental, tendo em vista

²A díade ocorre quando “duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46).

às influências sociais e os efeitos comportamentais, emocionais e no desenvolvimento integral de todos os integrantes familiares.

Nesse aspecto, o conceito de parentalidade positiva se mostra uma ferramenta eficaz para alcançar esse propósito. Segundo o Comité de Ministros do Conselho da Europa [2009], a parentalidade positiva é definida como

comportamento parental em relação à criança que respeita os direitos e o superior interesse da criança e que as apoia, responsabiliza e favorece a sua autonomia, as guia e as reconhece como indivíduos por direito próprio. A parentalidade positiva não é indulgente mas define os limites de que as crianças necessitam para as ajudar a desenvolver plenamente o seu potencial (COE, [2009]).

Essa conceituação traz à luz ao entendimento das relações parentais em seu ideal, em que aos pais, são atribuídas diversas responsabilidades, principalmente, no que se refere à condução do processo de desenvolvimento dos filhos. Sá (2002, p. 213) acrescenta ainda que as questões correlatas à parentalidade estão intimamente ligadas com o desenvolvimento da personalidade da criança (ou do adolescente), incluindo nisso, o reforço na “capacidade de superar as situações de risco” ou resiliência (YUNES, 2013). A partir dessa perspectiva de parentalidade saudável, a pessoa em desenvolvimento terá maiores condições de fortalecer a base para a enfrentamento de situações problemáticas. Algumas adversidades se apresentam enquanto obstáculos para o cumprimento das competências parentais, tais como, o estresse social e intrafamiliar, que se intensificado, pode gerar consequências negativas para a família, principalmente para os filhos (BARUDY; DANTAGNAN, c2010).

Considerando a forma com que os pais lidam com seus filhos, dependendo da maneira como essa relação se desenvolve, gerarão consequências no desenvolvimento. Conceitualmente essa forma de exercer a função parental é denominada estilo parental. De forma a ilustrar a relação entre estilo parental e a consequência para o desenvolvimento, o estudo realizado por Schneider e Ramires (2007), constatou a relação entre estilo parental e sintomas depressivos em adolescentes. Inversamente, em ambientes familiares considerados saudáveis, em que as práticas de atitudes positivas são potencializadas, aumentará a probabilidade de obtenção de resultados positivos no desenvolvimento. Outros autores, têm pautado seus estudos acerca de discussões dos estilos e das práticas parentais no

contexto familiar, apresentando suas consequências no desenvolvimento dos seus integrantes, tais como De Antoni; Koller (2000), Oliveira *et al.* (2002); Cecconello; De Antoni; Koller (2003), Weber *et al.* (2004); Nardi, Dell'Aglio (2012). Nessa perspectiva, os estilos parentais são compreendidos enquanto o “contexto em que os pais influenciam seus filhos através de suas práticas de acordo com suas crenças e valores” (DARLING, STEINBERG, 1993 *apud* WEBER *et al.* 2004). Importante destacar que a família sofrerá interferência do macrosistema, tais como os valores e a cultura, e em decorrência disso, os contextos mais próximos também influenciarão nessas relações (BRONFEMBRENNER, 1996, 2011). Desse modo, pode-se relacionar os estilos parentais como a forma que os pais desenvolvem as relações com seus filhos, já as práticas parentais, são consideradas estratégias que os pais utilizam para alcançar um comportamento adequado por parte de seus filhos, ou ainda, suprimir uma postura considerada indesejada (ALVARENGA, 2001 *apud* WEBER *et al.* 2004).

Ainda no que se refere aos estilos e práticas parentais, os estudos propostos por Baumrind em 1968 e Maccoby; Martin em 1983, reconheceram a importância dos estilos parentais para a vida dos sujeitos. Em 1968, Baumrind classificou os estilos parentais em três modelos: autoritativo, permissivo e o autoritário. Alguns anos mais tarde, esses estilos foram reformulados por Maccoby e Martin, incluindo duas dimensões às anteriores: a responsividade e a exigência, resultando então, em quatro estilos parentais, sendo eles: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente (MACCOBY, MARTIN, 1983 *apud* CECCONELLO, DE ANTONI, KOLLER, 2003). No estilo autoritário, são impostas regras e limites, havendo um controle excessivo sobre as ações desses (WEBER *et al.* 2004; MACCOBY; MARTIN, 1983 *apud* CASSONI, 2013). Para o modelo autoritativo, as práticas dos pais são centradas no diálogo e ainda que ocorram desentendimentos, sem perder o controle e sua autoridade, o pai buscará ouvir o filho, compreendendo que ele possui interesses próprios. Nesse modelo há um equilíbrio, o pai não é muito rígido, tampouco permissivo. No indulgente, ainda que os pais não atuem enquanto modelo de comportamento, eles são atenciosos e carinhosos com os seus filhos, não exigindo determinadas atitudes por parte deles. Esse modelo se difere do negligente, pois nesse estilo não há envolvimento por parte dos pais em relação as suas funções parentais, e esse fato vai se agravando ao longo do tempo (WEBER *et al.*, 2004).

É possível, portanto, perceber a diversidade existente em relação aos estilos parentais, do mais repressivo ao mais moderado. Analisar os estilos e as práticas parentais produzidas dentro do contexto familiar, oferece subsídios iniciais para compreender as manifestações comportamentais das crianças e dos adolescentes. Estudos afirmam que adolescentes que vivem em um contexto familiar afetivo, com desenvolvimento de relações familiares positivas, apresentam maiores chances de sucesso em seu desenvolvimento, e um risco menor de apresentarem depressão e ansiedade (GARBARINO, 2009 *apud* NARDI; DELL'AGLIO, 2012; STEINBERG, 2000 *apud* NARDI; DELL'AGLIO, 2012). Considerando essa relação consecutiva, reconhece-se a importância de encorajar e empoderar as famílias para que essas desempenhem suas funções parentais, de forma positiva.

Para Poletto e Koller (2008), o desenvolvimento saudável, no âmbito do contexto familiar, subsidiará condições para promoção da resiliência, sendo esse conceito, apresentado enquanto conjunto de processos que possibilitam enfrentamento e superação de adversidades em indivíduos, famílias e comunidades (YUNES; SZYMANSKI, 2001; YUNES, 2013). Segundo Wright; Masten; Narayan (2013) o estudo científico sobre a resiliência surgiu em 1970, a partir da percepção que se obteve em relação ao desenvolvimento positivo em meio a situações de risco ou adversidades. Constatou-se que a resiliência era um resultado positivo da interação entre os fatores de risco e de proteção. No âmbito do microsistema familiar, no que se refere a crianças em situação de risco, por exemplo, ainda que houvesse um contexto desfavorável, há casos na literatura que, devido a presença de uma parentalidade competente, houve sucesso no desenvolvimento dessa criança (MASTEN; COATSWORTH, 1998). Ao contrário da criança, os adolescentes, são mais vulneráveis às consequências negativas como perdas e traições, por reconhecerem a importância dessas questões para suas vidas (WRIGHT, MASTEN, NARAYAN, 2013). De forma mais específica, a resiliência parental é um processo dinâmico, que permite aos pais o desenvolvimento de relações positivas com seus filhos, ainda que vivam em situação de vulnerabilidade, se apresentando enquanto busca de resolução de problemas, sustentação e estabelecimento de relações de confiança, inclusive com os filhos, além da identificação da busca por auxílio quando houver a necessidade (LÓPEZ, 2009; CENTER FOR SOCIAL POLICY, 2011).

Pôde-se constatar a importância da família para a sociedade como um todo, no que se refere ao desenvolvimento de seus membros e, no que tange às relações desenvolvidas nesse microsistema. Portanto, é possível perceber que essa estratégia subsidiou o entendimento da unidade familiar enquanto um contexto complexo, potencialmente protetivo e promotor de habilidades e competências que permearão a vida das pessoas.

Faz-se necessário estabelecer estratégias para estabelecimento de relações parentais positivas e a educação parental se mostra uma questão importante a se considerar.

5 EDUCAÇÃO PARENTAL

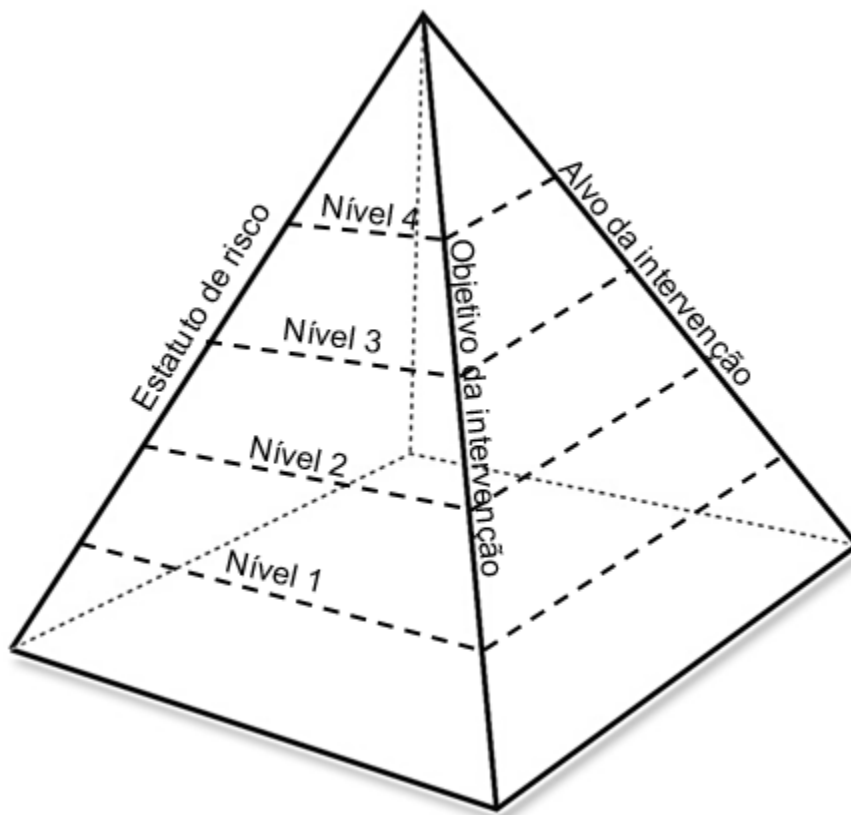
Muitas vezes, são formados conceitos idealizados de família, em que essa é percebida enquanto unidade promotora de desenvolvimento saudável, permeada por relações positivas, potencialmente ativa para o desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos (BRONFENBRENNER, 1996), no entanto, na prática, em alguns momentos essa compreensão não condiz com a realidade. Diante disso, reconhecendo a sua importância, foi sendo percebida a necessidade de ações que auxiliassem no alcance desse “ideal”, desse modo, começaram a ser desenvolvidas ações que visassem a melhoria do contexto familiar, e a intervenção parental vem ao encontro desse propósito.

De acordo com Cruz; Barbosa Ducharne (2006), parte-se do pressuposto que os pais constituem-se figuras importantes no desenvolvimento emocional, social e intelectual dos seus filhos. Portanto, diante das dificuldades encontradas pelos pais para o alcance desse “ideal” é que são pensadas as intervenções em educação parental enquanto possibilidades para a conquista desse propósito. Tais intervenções buscam diminuir os riscos de maus tratos dos pais para com seus filhos e oportunizar o desenvolvimento de relações positivas no microsistema familiar. No que tange à educação parental, pode-se afirmar que esta propõe-se a

alterar ou promover o assumir eficaz dos papéis parentais, quer enquanto parceiros de interação, quer enquanto instrutores e conselheiros, quer ainda enquanto responsáveis pela organização do contexto de desenvolvimento dos filhos, de forma a influenciar os resultados desenvolvimentais (CRUZ; BARBOSA DUCHARNE, 2006).

Com isso, a intervenção parental junto às famílias, direciona ações aos pais e responsáveis, com o intuito de garantir que esses assumam seus papéis enquanto condutores do processo de desenvolvimento dos seus filhos. Dentre os níveis de intervenção parental, podemos apresentar a pirâmide de Kroth (1989) e de Doherty (1995), onde esses ilustram o nível de intervenção, segundo o estatuto de risco, objetivo e o alvo da intervenção:

Figura 2 – Modelo de pirâmide dos níveis de intervenção



Fonte: KROTH (1989); DOHERTY (1995).

No que se refere às intervenções, observa-se que, à medida que o estatuto de risco, o objetivo e o alvo da intervenção se agravam, requer-se um nível mais elevado de intervenção. O nível 1, apresenta uma intervenção de caráter geral, onde os pais são informados sobre seus direitos e deveres enquanto pais, sobre a educação básica de seus filhos. Essas informações são acessíveis a todos, em palestras ou na mídia; No nível 2, refere-se a intervenção com caráter formativo. Nesse nível, os pais procuram orientação para solucionar “problemas” de baixo risco em relação aos seus filhos; O nível 3 é direcionado a um número menor de pais. Os filhos apresentam comportamento que requer mais atenção. Nesses casos, aos pais são ensinadas técnicas e estratégias de intervenção a serem aplicadas com seus filhos; Já o nível 4, é indicado aos pais que possuem filhos com problemas de comportamento bastante graves. Nesses casos, há a necessidade de acompanhamento de um terapeuta, sendo direcionado somente aos pais, pais e a criança ou toda a família (CRUZ; BARBOSA DUCHARNE, 2006).

Segundo as autoras, a formação de pais ocorre nos níveis 2 e 3, sendo o primeiro de caráter abrangente, envolvendo pais e responsáveis que desejam aprimorar suas competências parentais de modo a solucionar desafios do cotidiano; O nível 4, corresponde aos pais com problemas mais específicos em relação à educação de seus filhos. Para ambos os níveis, os programas de educação parental atuam, no sentido de orientar, refletir e aprimorar as práticas parentais de forma educativa.

Essas iniciativas educativas, remetem ao conceito de “formação parental”, na qual é definida por Boutin e Durning (1994) *apud* Coutinho (2004) como uma tentativa para aumentar a consciência dos pais na utilização das suas competências parentais, através de ações educativas de sensibilização, aprendizagem ou esclarecimento relativo aos valores, atitudes e práticas educativas parentais. A formação parental parte do pressuposto que os pais são determinantes para desenvolvimento de seus filhos e também que o aprendizado dos pais irá refletir em suas práticas cotidianas, com seus filhos. Mais especificamente, a “educação parental” pode ser considerada uma ação dirigida aos pais, com objetivo de prevenir ou intervir em uma problemática psicossocial específica (PEIXOTO, 2015). Com isso, se fazem necessárias ações no sentido de alcançar esse ideal. Os programas de formação de pais, emergem enquanto estratégia para alcançar esse propósito, geralmente apresentando as seguintes características:

- a) Apresentação dos marcos do desenvolvimento, estratégias educativas e de saúde;
- b) Ensino de estratégias educativas;
- c) Ensino de um modelo geral de resolução de problemas, e
- d) Conscientização das decisões enquanto pais (FINE, 1989).

Considerando a efetividade de ações nesse sentido é que a educação parental vem se estabelecendo enquanto uma importante ferramenta para os pais e responsáveis. A educação parental é conceituada enquanto

modalidade de intervenção na parentalidade, com objetivos gerais de promoção e capacitação dos pais no desempenho das funções básicas educativas: manutenção a vida, estimulação, apoio emocional, estruturação do ambiente e supervisão (BRADLEY, 2002)

A educação parental, associa-se a uma abordagem preventiva, com objetivo de promover e capacitar os pais, oferecendo apoio efetivo para o desempenho satisfatório de suas tarefas parentais, sendo considerada, uma forma de educação que se propõe a direcionar apoio às famílias, com a finalidade de garantir que os pais assumam seus papéis enquanto condutores no processo de desenvolvimento dos seus filhos (BRIESMEISTER; SCHAEFER, 1998).

Nos dias de hoje, a educação parental é uma realidade em diversos países, como Estados Unidos da América (EUA), Espanha, Canadá, Portugal, Inglaterra, Israel dentre outros. Nos dias de hoje, há diversos indicadores sobre a importância de programas de educação parental, dentre eles estão: o desejo dos pais em desempenhar positivamente suas funções parentais, o aumento no número de divórcios e de famílias recompostas, o reconhecimento por parte dos pais da dificuldade em educar os filhos nos dias atuais, a preocupação dos pais com o uso de drogas na adolescência, a complexidade de ser pai e mãe e as mudanças que envolvem esse momento da vida. Diante desse cenário contemporâneo, a recomendação, nº 19/2006 do Conselho da Europa, pautou sobre a política de apoio à parentalidade, ressaltando a responsabilidade dos pais sobre os filhos e a necessidade de promover aos progenitores, apoio suficiente para que esses possam desenvolver habilidades parentais positivas. Com base nessa regulamentação é que a educação parental surgiu enquanto estratégia eficaz e acessível às famílias, para o alcance da parentalidade protetiva e positiva. Essa, é reconhecida enquanto forma de prevenir os maus tratos, aumentar a autoestima e segurança afetiva, promover desenvolvimento e fortalecimento dos laços entre pais e filhos (BARTAU, MAGANTO, ETXEBERRÍA, 2001; BROCK, OERTWEIN, COUFAL, 1993; HICKS, WILLIAMS, 1981; FINE, HENRY, 1991; WAPNER, 1993; COE, 2006; PEIXOTO, 2015).

Alguns autores destacam que os programas de educação parental foram sendo construídos ao longo tempo (CROAKE, GLOVER, 1977). Jalongo (2002) e afirma que durante a transição entre os séculos XIX e XX, grande parte da bibliografia científica a respeito da educação parental, já estava sendo desenvolvida, com maior foco na América do Norte, local onde a educação e a intervenção parental apresentam grandes avanços até os dias atuais (JALONGO, 2002; DADAM, 2011). A partir dos anos 1980, essa organização de trabalho com famílias foi se

tornando ainda mais complexa, passando para um modelo sociocultural, bioecológico, multissistêmico, baseado nas potencialidades das famílias (CARVALHO, 2011).

Croake, Glover (1977), apresentaram em seus estudos, o histórico sobre a educação parental nos Estados Unidos da América (EUA), afirmando que o primeiro registro obtido foi em meados de 1800, momento em que as informações sobre cuidados com as crianças para mães norte-americanas foram importadas da Europa. O primeiro grupo de pais nos EUA foi realizado em 1815, em Portland. Mais tarde em 1820, grupos de mães começaram a encontrar-se regularmente, nomeando o grupo como “*maternal associations*”, com objetivo de discutir problemas em relação à criação de seus filhos. Outros grupos foram sendo desenvolvidos com intuito de discutir questões acerca de religião e moral. Entretanto, a educação parental norte-americana apresenta outras indicações que a consolidaram enquanto importante referência de proteção de crianças e das famílias, como o estabelecimento da *Society for the Study of Child Nature*, em 1888 – uma associação fundada por cinco mulheres cujo mote era estudar sobre o desenvolvimento infantil. Nesse momento haviam poucos dados oficiais sobre o assunto. Esse grupo baseou-se inicialmente nas teorias de autores como Platão, Rousseau, Spencer e Adler e posteriormente incorporando estudos de autores das áreas de Psicologia e Psiquiatria. Mais tarde, esse grupo passou a partilhar suas experiências com pequenos grupos de pais por todo País, sendo reconhecido como uma das organizações mais antiga dos EUA, no que se refere à programas de educação parental (CROAKE, GLOVER, 1977; HANSAN, c2014). Após esse período, houve a realização da *White House Conference on Child Welfare*, em 1909. Nesse ano, o evento abordou o tema sobre crianças negligenciadas. Participaram dessa conferência delegados de todo País, visando discutir questões acerca das problemáticas enfrentadas na época pelas crianças, com propósito de melhorar as condições de vida dessas. Em 1912, foi criado a *Children’s Bureau*, vinculado ao *U.S. Department of Health & Human Services*, com intuito de garantir a proteção do bem-estar de crianças e famílias, integrando programas e serviços que promovessem a permanência e segurança desse público (USA, 2015). Em 1914, foi criada a lei Federal dos Estados Unidos *Smith-Lever*, fornecendo base jurídica e apoio financeiro para que se desenvolvessem os serviços de extensão cooperativas

em conjunto com as universidades, que dentre outras questões, buscavam a proteção e assistência às crianças e a gestão e melhoria da vida familiar como um todo (CROAKE, GLOVER, 1977; COTTRELL, 2010).

Na contemporaneidade, por volta dos anos 50, ocorreu o surgimento do treino parental comportamental, que possuía como objetivo treinar os pais para que eles influenciassem os seus filhos. As bases dessa técnica foram na análise comportamental aplicada e na teoria de aprendizagem social (BRIESMEISTER; SCHAEFER, 1998). Na década seguinte – anos 60, surgiu a terapia centrada no cliente – *Parent Effectiveness Training (PET)*. Nesse tipo de técnica, os pais e a criança são tratados como terapeuta e cliente. Essa técnica possui influência com a filosofia de Rousseau – “o homem nasce bom”, por isso, cabe aos pais desenvolverem uma atmosfera onde a criança se desenvolva de forma natural, com apoio incondicional, perpassando por firmamento de ideias e valores; A estratégia a ser adotada é de influência e não afirmação de poder (SMITH; PEROU; LESESNE, 2002). A Abordagem Adleriana – *Systematic Training for Effective Parenting (STEP)* surgiu nos anos 70. Essa, tem como ponto de partida, que o homem é um ser social e que cada um deve ser tratado com equidade. Na relação entre pais e filhos, nessa teoria, cabe aos pais demonstrarem à criança respeito, reconhecimento dos pontos fortes, comunicação aberta e sobretudo afeto, criando um ambiente harmônico, promovendo relações positivas (SMITH; PEROU; LESESNE, 2002). Em relação aos comportamentos inadequados, esses são tratados como instrumentais, originários por um desses motivos: obtenção de atenção, poder ou vingança. Já na década de 80, houve difusão da “Parentalidade ativa - *Active parenting*”: Nessa técnica, os pais assumem o papel de líderes, onde a esses cabem estimular a aprendizagem dos filhos e a cooperação mútua entre os membros da família. Os pais devem desenvolver o sentido de responsabilidade dos seus filhos, estabelecendo limites e assim contribuindo para o seu desenvolvimento.

A recomendação da Europa 19/2006, pautou sobre a política de apoio a parentalidade, após perceber os desafios dos progenitores para desempenhar eficazmente suas funções parentais, reconhecendo a importância da responsabilidade dos pais sobre os filho declarou a necessidade de ser desenvolvida uma política de apoio para uma parentalidade positiva, afirmando que os Estados podem colaborar com os pais oferecendo serviços de apoio como, por

exemplo, “disponibilizar informação e aconselhamento e formação sobre a parentalidade, oportunizar espaços em que os progenitores possam trocar experiências e aprender uns com os outros, e também oferecer serviços dirigidos a populações de risco” oportunizando aos progenitores apoio suficiente para que eles consigam desenvolver habilidades parentais positivas (CONSELHO DA EUROPA, 2006).

Esses foram alguns marcos iniciais da educação parental, vale destacar que ainda que guardem distintos propósitos, em sua maioria, os programas apresentam-se enquanto foco principal a preocupação com o bem-estar em família, a convivência familiar satisfatória e a proteção de crianças e adolescentes, no entanto temáticas específicas foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo.

Ainda sobre os programas de educação parental, esses podem ser divididos em dois grandes grupos os de acesso universal e de acesso limitado. Os programas de acesso universal são destinados a todos pais e mães que desejem melhorar suas práticas parentais, informando sobre seus deveres e responsabilidades. Já os programas de acesso restrito, são indicados a um determinado grupo de pais, que se encontram em situação de risco biopsicossocial (MARTIN, 2005 *apud* MARTIN-QUINTANA *et al.*, 2009, p.123).

No que concerne aos modelos de programas de educação parental, alguns autores apresentam em seus escritos diferentes abordagens. Para Ribeiro (2003), esses modelos encontram-se divididos em Reflexivo, Comportamental e Adleriano. Para o modelo Reflexivo, é enfatizada a consciência parental compreendendo o sentimento da criança e a abordagem da terapia centrada no cliente de Carl Rogers – um exemplo é o *Parent Effectiveness Training*; No comportamental observam-se as variáveis como o ambiente e os padrões de comportamento. O modelo está relacionado com o treino parental uma vez que prepara os pais para enfrentarem uma situação específica com seus filhos, tal como problemas de comportamento. Exemplo: *preventive treatment programme*. Já o modelo Adleriano é baseado na teoria de Alfred Adler, que acreditava que o conjunto de esforços entre pais, professores, membros da comunidade bem como as crianças poderiam de forma cooperativa e democrática aprender essa metodologia. Tomando como base esse modelo, foram criados centros voltados para profissionais e aos pais utilizando a

educação parental em substituição a psicoterapia. Exemplos: *Systematic Training for Effective Parenting* e *Active Parenting*.

Outros modelos de educação parental foram apresentados por Martin-Quintana *et al.* (2009), estando subdivididos em Acadêmico, Técnico, Experiencial. Para a autora, o modelo acadêmico consiste em ensinar aos pais através de conhecimentos especializados, maneiras de como modificar sua visão tradicional em relação a educação de seus filhos. No modelo técnico são apresentadas estratégias diferentes para os pais melhorarem suas práticas parentais e lidarem melhor com os comportamentos dos seus filhos. E no experiencial os pais aprendem a observar seus filhos em seu cotidiano, tornando-se mais flexíveis, refletindo sobre suas práticas bem como suas consequências.

A discussão sobre a importância da família na formação e desenvolvimento das pessoas, o papel dos pais nesse processo, assim como os processos de intervenção e formação parental, permite clarificar conceitos teóricos acerca da educação parental.

5.1 Educação parental e Educação Ambiental

A educação ambiental não é somente a forma como as pessoas se relacionam com a natureza, mas abrange toda forma de relacionamento do homem enquanto parte desta, bem como, as relações sociais estabelecidas ao longo de sua vida, dentre essas, a familiar, comunitária, e a cultura na qual se está inserido. Esses elementos irão compor a formação do indivíduo ao longo de sua existência. No que se refere ao conceito de Educação Ambiental, essa é tratada enquanto

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para atender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisão e a ética que conduzem a melhoria da qualidade de vida (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DE TBILISI, 1977 *apud* BRASIL, [201-]).

Percebe-se nessa passagem, que o meio ambiente é abordado de forma genérica, vindo a ser especificado por Reigota (2009) enquanto “[...] um lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação”. Complementando essa definição, Sauv  (2005) teoriza sobre o meio ambiente, afirmando que esse pode ser entendido, enquanto lugar em que se vive, considerado enquanto contexto da vida cotidiana, como por exemplo a família, dentre outros. Declarando diante dessa premissa, que a primeira etapa da Educa o Ambiental,   o ato de observar e compreender esse local, “com um olhar renovado ao mesmo tempo apreciativo e crítico” (SAUVÉ, 2005), em processo de redefini o de si mesmo, no interior desse processo. Contudo, a Educa o Ambiental precisa estar associada, tanto aos processos ecológicos como os sociais, pois “somos sínteses singulares de rela es, unidade complexa que envolve estrutura biológica, cria o simbólica e a o transformadora da natureza” (LOUREIRO, 2007). Percebendo, portanto, a Educa o enquanto ponto central de transforma o social, sendo esta capaz de promover mudanças de valores, de padrões, reestrutura o econ mica, pautada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania, compreendendo o mundo na sua complexidade e totalidade (LOUREIRO, 2006). Subsidiando a mudança de pensamento e a percep o dos indivíduos, vinculando-se entre teoria e prática, a o e reflexão, indivíduo e sociedade, aspectos objetivos e subjetivos que definem nossa unidade social na natureza. A Educa o Ambiental se refere a todas as rela es que nos situam no planeta, e que se d o em sociedade – dimensão inerente   nossa condi o como espécie (LOUREIRO, 2006). Ainda apresenta-se nessa perspectiva, a educa o na condi o de “processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida”, e que age na a o política, da crítica e autocr tica enquanto processo constante, com isso tendo condi es de atingir a transforma o social (LOUREIRO, 2006, p. 81).

Diante disso,   possível encontrar aproxima es entre a Educa o Ambiental e a Educa o parental, uma vez que ambas convergem na importância da questão dialógica, em que os sujeitos por meio do diálogo, constituem-se e são constituídos, enquanto “sujeitos concretos, situados socialmente, com nomes, histórias, vontades, paixões, sonhos, desejos, interesses e necessidades próprios” (LOUREIRO, 2006, p. 90). No que se refere ao processo de forma o de sujeitos, tanto na Educa o

Ambiental quanto na educação parental, a práxis educativa deverá constituir-se enquanto estratégia de fomento para a reflexão e ação sobre os ambientes, criando subsídios para transformá-los (FREIRE, 2005. p. 42; LOUREIRO, 2006, p. 130).

6 MÉTODO

Este capítulo se propõe a apresentar os caminhos metodológicos percorridos ao longo da investigação. A pesquisa possui delineamento misto, quantitativo-qualitativa (CRESWELL, 1994). Tendo em vista a complexidade do estudo, utilizou-se a “Triangulação metodológica” (VOGT, 1993 *apud* GÜNTHER; PINHEIRO, 2008, p. 369), que se constitui na convergência de diversos métodos, de modo que haja complementação, reduzindo o risco de limitações típicas de um único método.

Anteriormente a coleta de dados junto aos contextos investigados que foram: CAPSi, e três CRAS, foi entregue uma carta de apresentação ao responsável pela instituição, informando sobre a pesquisa e seus procedimentos, bem como solicitada autorização para realização da pesquisa (modelo no ANEXO A). Aos pais e/ ou responsáveis, e os adolescentes, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que continha informações sobre a pesquisa, e os procedimentos de coleta de dados que seriam utilizados. Foi solicitado que esses entregassem assinado no primeiro dia de realização das atividades (modelo no ANEXO B).

O contexto do estudo será apresentado de forma a explicar os locais/ambientes que foram trabalhados, bem como as atividades que foram desenvolvidas. Em seguida, os participantes do estudo também serão elencados. Na subseção “etapas do estudo”, são apresentadas as cinco etapas da investigação. Após essas, são apresentados os instrumentos e recursos utilizados em cada uma das etapas do estudo e em “análise de dados”, serão destacadas as técnicas de análise dos resultados obtidos.

6.1 Contextos da pesquisa

A “Inserção Ecológica” (CECCONELLO; KOLLER, 2003), foi realizada em quase todas as etapas da investigação, especialmente nas que foi necessário estar presente nos ambientes estudados. A inserção contribuiu para o entendimento do “desenvolvimento-em-contexto” (BRONFENBRENNER, 1996). A partir dessa estratégia, foi possível estabelecer interações significativas nos ambientes estudados. A base teórica dessas intervenções, foi a “Abordagem Bioecológica de

Desenvolvimento Humano" proposta por Bronfenbrenner (1996). Nesse sentido, o modelo explicativo do desenvolvimento humano foi composto e compreendido na ótica das quatro dimensões inter-relacionadas: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo, o que é consistente com o uso da inserção ecológica como forma de pesquisar.

Com a finalidade de realização das atividades propostas nesta pesquisa, foram percorridos em três distintos contextos, a saber:

a) Na investigação das ações desenvolvidas no âmbito dos CRAS, foram realizadas entrevistas no contexto dos CRAS localizados no município do Rio Grande – Cidade de Águeda, Hidráulica e Dr^a Lucia Nader;

b) O grupo de adolescentes foi desenvolvido junto ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – Cidade de Águeda;

c) A aplicação do programa “Viver a adolescência em família”, direcionado aos pais e/ou responsáveis de adolescentes, deu-se no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) (RIO GRANDE, 2009). Contudo, esses espaços serão melhor apresentados nas subseções adiante. Evidencia-se que, inicialmente, planejava-se desenvolver ambas intervenções no âmbito de dois CRAS 1 e no 3, sendo possível desenvolver apenas a intervenção com adolescentes em um desses contextos.

Sobre o programa direcionado aos pais, no período proposto para aplicação da intervenção o CRAS 1 passava por reestruturação do espaço físico em sua sede, tendo sido deslocado para outro prédio, o que inicialmente modificou a dinâmica desse contexto, uma vez que, as famílias já tinham o espaço anterior como referência, e a readaptação ao novo local levaria algum tempo para acontecer. Ainda assim, foi realizada busca ativa junto as famílias do bairro, e também enviado convite aos pais de adolescentes que estavam inseridos em atividades junto a esse CRAS. Entretanto, na reunião agendada para apresentação do programa aos pais, compareceu apenas uma mãe, que destacou não poder participar por estar trabalhando. Após esgotarem-se estratégia de busca junto ao CRAS, foram distribuídos convites e cartazes da intervenção nas escolas localizadas nos bairros abrangidos pelo CRAS, sem obtenção de sucesso. Diante da impossibilidade de desenvolver esse programa no âmbito desse CRAS, direcionou-se as tentativas para os demais CRAS existentes.

No CRAS 3, foi realizada reunião com a coordenação e apresentação da proposta, na qual foi aceita, e disponibilizado um horário determinado pela coordenadora para que a intervenção fosse aplicada. A equipe do CRAS se disponibilizou a fazer o chamamento dos pais, informando a data de início, ainda assim, a pesquisadora foi nas escolas localizadas nos bairros de abrangência, e solicitou encaminhamento junto a direção. Foi realizado um encontro inicial com os pais. Nessa reunião compareceram quatro mães, que haviam aceitado participar do programa. Dessa forma, a intervenção iniciou com a participação dessas mães. Ainda assim, as buscas por mais integrantes continuaram. Após dois encontros, houve a desistência de duas mães, e nenhum outro membro aderiu a proposta. É provável que o horário disponibilizado tenha sido um dos empecilhos para a participação, visto que, algumas participantes já haviam relatado que era dificultoso chegar no horário estabelecido pois era o mesmo horário de entrada das crianças na escola. Diante desse fato, de ter apenas duas participantes, a aplicação do programa nesse CRAS teve que ser cancelada, ainda que já tivesse sido realizado de todo primeiro módulo do programa.

A última tentativa de aplicação no âmbito dos CRAS, deu-se no CRAS 2 onde foram realizados os mesmos procedimentos: apresentação da proposta para a coordenação, e solicitação. Foi autorizada a aplicação, e nesse espaço a equipe se dispôs a entregar os convites para os participantes de outras atividades, para que esses comparecessem na reunião agendada. No dia da reunião compareceram uma avó, e um casal. A avó interessou-se em participar, porém, destacou que as vezes não teria condições de comparecer aos encontros pois cuidava dos netos e o horário disponibilizado para aplicação do programa era muito complicado, uma vez que, ao final dos encontros ficava próximo ao horário do almoço. Todavia, com a pouca adesão da comunidade, foram realizadas pela pesquisadora, visitas nas escolas e entregues convites para os pais, com isso, agendou-se uma nova reunião. Nessa não compareceu ninguém, nem o casal, nem a avó, e muito menos os pais convidados nas escolas.

Para finalizar as tentativas de realização no espaço dos CRAS, entrou-se em contato com o Conselho tutelar que atendiam essas regiões, e foi realizada uma reunião de apresentação do programa, e solicitação de encaminhamento das famílias para participarem da intervenção. Insistiu-se junto ao conselho o período de

um mês, até que esses afirmaram não possuir demanda nesses bairros abrangidos pelo CRAS, e, portanto, não tinham famílias para encaminhar.

Com a impossibilidade de aplicação do programa junto ao CRAS, começou-se a considerar a realização do grupo de pais em outros espaços. Contudo, acreditava-se ser importante manter sua aplicação no âmbito de uma política pública municipal, como forma de não distanciar-se da proposta inicial.

Em reunião com a Psicóloga do CAPSi, foi apresentada a proposta, e foram discutidas a possibilidade de aplicação dessa intervenção junto aos pais ou responsáveis que acompanhavam os adolescentes. Com a avaliação de viabilidade da aplicação nesse contexto, foi realizada uma nova reunião com toda a equipe do CAPSi, de modo a apresentar o programa e discutir a respeito da possibilidade de início do programa. Após aprovação tanto por parte da coordenação, como por parte da equipe desse centro, ficou pactuado com os profissionais que esses iriam fazer a triagem e o encaminhamento dos participantes para a intervenção. Ficou estabelecido nesse momento que o programa seria realizado em três horários distintos, como forma de atingir o maior número possível de pais.

Por questões éticas, os CRAS não serão identificados chamaremos, portanto, CRAS 1, 2 e 3.

6.1.1 Centro de Referência de Assistência Social 1

Implantado em novembro de 2006, o primeiro CRAS do município, está localizado num dos bairros em situação de vulnerabilidade da cidade. O centro atende a mais de 26 bairros no município. Essa grande abrangência na atuação ocorre devido a que esse CRAS possui também uma equipe volante (com uma sede fixa), atuando em bairros mais distantes e nas ilhas do município.

A equipe do CRAS 1 é composta por dois psicólogos, duas assistentes sociais e quatro educadoras sociais, já incluindo a equipe volante. De toda equipe que compõe esse CRAS, apenas uma educadora social possui o mínimo de formação exigida para o cargo – ensino médio, todos os outros membros da equipe possuem formação em nível superior, em diferentes áreas como Administração, Pedagogia, Letras, Psicologia, Serviço Social *etc...* Para facilitar acesso as famílias,

esse espaço foi reformado no ano de 2016, contando atualmente, com um ambiente amplo composto por recepção, salas de atendimento individuais, salão para atividades, espaço para refeições e banheiro.

6.1.2 Centro de Referência de Assistência Social 2

Esse CRAS está localizado no espaço que antes era estabelecido um posto de saúde mantido pelo município, reconhecido pela comunidade. Esse local ofertava, além de atendimento ambulatorial para a comunidade, atendimentos especializados como odontologia, oftalmologia, ginecologia e clínica geral (RIO GRANDE, 2006). Em 2010, o espaço que foi readequado para atingir as diretrizes indicadas pelo Governo Federal, passando a ser legitimado como CRAS. O segundo CRAS do município conta atualmente, com uma equipe composta por educadores sociais, psicóloga, assistente social e uma coordenação.

Em seu espaço físico, há um número relevante de salas, tanto para atendimento, quanto para o desenvolvimento de atividades e banheiro. Havendo também uma sala da coordenação e uma recepção, além do espaço externo. A área de abrangência do CRAS 2 é de 13 bairros do município, distribuídos.

6.1.3 Centro de Referência de Assistência Social 3

Localizado no bairro igualmente vulnerável este centro, foi fundado no ano de 2014. Antes de ser CRAS, este espaço era destinado a um núcleo municipal comunitário, mantido pela prefeitura do município há mais de 28 anos. No Núcleo as crianças frequentavam no turno inverso da escola, nesse espaço eram ofertadas as crianças e adolescentes entre 7 até 14 anos de idade, oficinas de artesanato, dança, teatro, além de reforço escolar e passeios culturais, nesse espaço também atuavam educadores, assistente social (RIO GRANDE, 2005).

Após fundação do CRAS 3 nesse espaço, o núcleo foi extinto, modificando tanto o público de abrangência, como a organização e desenvolvimento das atividades. Neste momento, as crianças que eram atendidas e que se encontravam

na área de abrangência de outros CRAS, passaram a ser encaminhadas para esses centros, e o espaço em que os pais deixavam seus filhos para participarem de atividades já não existia mais. Isso gerou uma tensão dentro da comunidade, onde muitos ainda resistem em frequentarem, segundo informado pela equipe.

O CRAS 3, conta em sua estrutura física com sala da coordenação, salas para atendimento, duas salas amplas para o desenvolvimento de grupos ou oficinas, mais um espaço exterior considerável, onde encontra-se também a horta comunitária.

A equipe desse CRAS é composta por assistente social, psicóloga e educadoras sociais. Destaca-se, ainda que a exigência para função de educadora social exija ensino médio, todas atuantes nesse espaço têm formação superior pedagógica, denotando a qualificação da equipe. No tocante à área de abrangência desse CRAS, o mesmo abarca atendimento em 14 bairros do município.

6.1.4 Centro de Atenção Psicossocial Infantil

Vinculado à secretaria de Saúde do município do Rio Grande – RS, o CAPSi Serelepe, uma unidade de saúde mental, que atende crianças e adolescentes até 18 anos, foi fundado em 2009. Nesse espaço são atendidos pacientes em sofrimento psíquico, tanto leves, como fobias, ansiedades, hiperatividade até pacientes com transtornos mais graves como psicoses, autismo e transtorno de conduta (RIO GRANDE, 2009). Essa unidade de atendimento, oferece diferentes tipos de atendimento que vão desde atendimento individual, atendimento em grupo e oficinas terapêuticas.

A equipe do CAPSi é composta por três psicólogos, cinco psicopedagogos, um médico psiquiatra, dois artes educadores, dois assistentes sociais, um nutricionista, um fonoaudiólogo, um enfermeiro, um técnico em enfermagem, dois educadores sociais, dois recepcionistas, e mais cinco funcionários que compõe a equipe de apoio, distribuídos em motorista, vigilante, cozinheiro e serviços gerais (RIO GRANDE, [2015]). O espaço físico do CAPSi é bastante amplo, sendo composto por recepção, sala de espera, banheiros, salas para atendimento médico, psicológico, psicopedagógico e assistência social, além de uma sala grande, onde

ocorrem as oficinas ministradas nesse espaço, cozinha, refeitório, sala de enfermagem, e almoxarifado.

Esta unidade de saúde mental, atende pessoas de todo município, sendo encaminhados por distintos dispositivos locais como: Conselho Tutelar, escolas públicas e particulares, Hospital Psiquiátrico, Promotoria da Infância e Juventude, dentre outros que realizam os direcionamentos desse público para atendimento especializado. Para que o atendimento seja realizado, é preciso a presença de algum familiar ou responsável legal, no decorrer do tratamento esses responsáveis são convidados a participarem de reuniões em que irão receber orientações sobre o serviço, e poderem com isso esclarecer suas dúvidas.

6.2 Participantes da pesquisa

Foram considerados participantes dos estudos empíricos:

- a) Coordenadores do CRAS – investigação das ações locais direcionadas a promoção da parentalidade;
- b) Pais e/ou responsáveis que tivessem filhos adolescentes (10 a 19 anos) – programa “Viver a adolescência em família”;
- c) Adolescentes (10 a 19 anos) – intervenção direcionada a adolescentes.

A delimitação da adolescência segundo a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, c2011), compreende a idade de 10 até 19 anos. Essa delimitação foi seguida nessa pesquisa em outras etapas, como no levantamento internacional, na intervenção com adolescentes e para tornar linear, foi questionado junto a uma das autoras do programa “Viver a adolescência em família”, sobre a possibilidade de alteração da idade. Sendo permitida a alteração. Desse modo, foram incluídos no programa, pais ou responsáveis por adolescentes com idades entre 10 até 19 anos. Todavia, como o CAPSi, atende uma idade limite de 18 anos, não participaram pais com filhos acima dessa idade.

Para participação dos adolescentes, foi apresentada a proposta junto ao CRAS 1, que possui direcionamento de ações voltadas ao público adolescente. Tendo aprovação, foram convidados aqueles que já participavam do grupo

“Convivência e Fortalecimento de Vínculos” (CFV), desenvolvido nesse CRAS. Como se tratavam de uma turma de 30 adolescentes, esses foram desenvolvidos em duas turmas, com encontros semanais, com duração de duas horas até duas horas e trinta minutos.

A proposta de criação de um grupo de pais foi encaminhada à equipe do CAPSi, que após uma reunião com a participação da pesquisadora, a mesma obteve aprovação. Os pais dos filhos adolescentes que recebiam tratamento foram encaminhados pelos profissionais do CAPSi, totalizando 31 pais, divididos em três turmas, com encontros semanais de duas horas cada.

O desenvolvimento dos estudos independentes um do outro, mas integrados enquanto processo dessa tese será melhor detalhado a seguir.

6.3 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi dividida em cinco estudos a seguir:

- a) Estudo 1: levantamento dos programas de educação parental, em âmbito internacional;
- b) Estudo 2: levantamento das ações governamentais de promoção da parentalidade, em âmbito estadual;
- c) Estudo 3: investigação das ações municipais (cidade do Rio Grande-RS) para promoção da parentalidade;
- d) Estudo 4: criação e aplicação de uma ação interventiva voltada aos adolescentes;
- e) Estudo 5: aplicação do programa de educação parental “Viver a adolescência em família”, direcionado aos pais e/ou responsáveis legais.

Esses, serão detalhadas nas subseções a seguir.

Vale destacar que, ao contrário do que a pesquisa previa, não houve a possibilidade de realização da capacitação dos profissionais para aplicação das intervenções, visto que, esses estavam indisponíveis para realizar essa etapa. Isso ocorreu pois no período que antecedeu a aplicação do programa, o município do Rio Grande, foi afetado por uma chuva de granizo e por alagamentos, decretando

estado de emergência, devido ao estrago ocorrido nas residências locais, cerca de 10 mil famílias foram afetadas. Esse fato, gerou inúmeros problemas, um desses, foi o aumento da demanda de trabalho às equipes da assistência social do município, o que impediu que fosse realizada a capacitação dos profissionais para desenvolverem essa intervenção.

6.3.1 Estudo 1 – levantamento dos programas de educação parental, em âmbito internacional

A investigação foi direcionada para a literatura nacional e internacional sobre o tema, cujo objetivo foi compreender a forma de criação, foco das ações, o desenvolvimento e público alvo dos programas de educação parental. Optou-se por buscar informações diretamente nas fontes – nos *websites* das instituições promotoras dos programas de Educação Parental. Foi conduzida uma “Pesquisa Descritiva” (TRIVIÑOS, 1987), pois as informações foram obtidas diretamente da fonte e apresentadas de forma fidedigna, tal como essas estavam descritas. Como estratégia para possibilitar o acesso às fontes primárias das informações, inicialmente, foi preciso identificar o idioma oficial do país em que pretendia-se investigar. Após essa etapa, foi utilizado o termo “programa de educação parental”, no idioma do país. Para esse estudo, os idiomas eleitos foram: português, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão. Entendeu-se que tais idiomas dariam uma amplitude de grande espectro para uma busca internacional e nacional.

Uma dificuldade encontrada neste levantamento, se refere aos termos de busca, pois esses não são padronizados. Para cada país, foi preciso adaptar um termo distinto, de modo a possibilitar a sua recuperação. Dentre essas variações, pode-se citar os seguintes termos: educação parental, treino parental, educação de pais, treino de pais, grupos de pais, formação de pais, dentre outros. Destaca-se que, cada um desses termos, guardam particularidades de conceito entre si. No entanto, para cumprir com os objetivos de levantamento dessa pesquisa, essas expressões foram tratadas de forma análoga.

A análise dos programas foi direcionada somente àqueles desenvolvidos em grupos, de modo presencial, que traziam em sua descrição, o objetivo de promover

a parentalidade, tendo como público-alvo pais, mães e/ou outros responsáveis, e cujo programa direcionasse a sua atuação para familiares com filhos na adolescência (10 a 19 anos), seguindo os parâmetros do estudo. A delimitação das atividades foram aquelas realizadas em grupos. Isso se deve ao fato que os programas realizados dessa forma, possibilitam a reflexão e a discussão coletiva, bem como a promoção de apoio mútuo, a partir de trocas de experiências, além de possibilitar melhor integração na comunidade, permitindo às famílias acesso aos recursos comunitários (RODRIGO *et al.*, c2008). A partir desse recorte, foram descartadas as palestras, *workshops*, *camps*³, seminários, eventos com duração de um dia e atividades individualizadas. Programas que não traziam em seu propósito a parentalidade, tais como os de apoio às atividades escolares, assim como os cursos em modalidade não presencial (*online*), dentre outros, ainda que tenham sido analisados, foram desconsiderados.

Para esse levantamento, foi utilizado um formulário, no qual será especificado em “instrumentos e recursos” (6.4), na subseção 6.4.1.

6.3.2 Estudo 2 – levantamento das ações governamentais para a promoção da parentalidade, em âmbito estadual

Foi realizado um levantamento na biblioteca eletrônica SciELO (FAPESP; BIREME, 2002), no Portal de Periódicos da CAPES (BRASIL, [20--]) e no *website* Google Acadêmico (GOOGLE, [20--]), acerca da literatura sobre o tema “parentalidade”. Nos resultados da busca não foram recuperados materiais sobre a investigação de ações governamentais voltadas ao tema, o que constitui o ineditismo da pesquisa. Para esse estudo, foi realizada uma “pesquisa descritiva” (TRIVIÑOS, 1987), entre os meses de outubro a novembro de 2016, tendo como fonte de informação, os *websites* dos governos dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, por meio das secretarias de saúde, educação, cidadania, desenvolvimento social, justiça, segurança pública e similares. Foram recuperados os documentos dos que declarassem promover ações com o objetivo de

³Que são espécies de acampamentos, em que os participantes ficam imersos no local em que o programa será desenvolvido.

desenvolver aspectos vinculados à parentalidade. Destaca-se que no estado do Sergipe, no período da investigação, o *website* do governo do estado encontrava-se fora do ar. O recorte da investigação foi direcionado somente às ações emanadas pelos governos estaduais, excluindo àqueles da estrutura Federal ou promovidas por outras instituições, como Organizações Não Governamentais (ONGs).

Para esse levantamento, foi utilizado um formulário, no qual será especificado em “instrumentos e recursos” (6.4), na subseção 6.4.2.

6.3.3 Estudo 3: investigação das ações municipais (cidade do Rio Grande-RS) para promoção da parentalidade

A terceira etapa consistiu na realização de uma “entrevista semiestruturada”, destinada aos responsáveis pelos três CRAS do município de Rio Grande-RS, de modo a investigar questões acerca das ações desenvolvidas no âmbito dessas instituições, declaradas pelos entrevistados, enquanto iniciativas que objetivavam o desenvolvimento da parentalidade. A entrevista com a coordenação dos CRAS, foi realizada individualmente, em cada CRAS, e teve duração média de uma hora e meia. Nesse momento foi apresentado aos responsáveis os objetivos da pesquisa, e realizado o convite para que esses participassem. Após o aceite, e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (modelo no ANEXO B), foi realizada a pesquisa.

Para essa investigação, foi utilizado um formulário, no qual será especificado em “instrumentos e recursos” (6.4), subseção 6.4.3.

6.3.4 Estudo 4 – criação e aplicação de uma ação interventiva voltada aos adolescentes

Para estabelecer um paralelo entre o grupo de pais, que seria aplicado, a partir dos parâmetros do programa “Viver a adolescência em família”, julgou-se necessário criar uma intervenção para desenvolver junto aos adolescentes (APÊNDICE A). Para elaboração da proposta, foi solicitado aos profissionais atuantes nas instituições de

assistência social do município, que enviassem propostas de temas a serem desenvolvidos. Foram nove os profissionais colaboradores, entre eles, educadores sociais, assistentes sociais e dos coordenadores das instituições de acolhimento, atuantes no município, vinculados a diversas instituições: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) 1 Casa de Passagem e Casa da Reintegração. Após o envio das temáticas, foram organizadas as propostas, utilizando também algumas atividades do programa “Viver a adolescência em família”, buscando-se aplicar, de modo inverso, a mesma atividade que foi desenvolvida com o pai, ao seu filho. Além dessa, foram utilizadas outras fontes, obtido por meio de “pesquisa bibliográfica”, na literatura da área, de modo a obter informações acerca de publicações acerca do assunto (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 53).

O documento foi estruturado de modo a instruir os mediadores, contendo o tema do módulo, seu objetivo, atividades, tempo de duração e os modelos dos materiais que seriam utilizados; A intervenção teve a estrutura de sete módulos ao e em cada um desses, de três a seis atividades cada um, de 10 minutos a duas horas, totalizando 12 encontros em cada grupo, conforme pode ser conferido na integra, no APÊNDICE A.

No que se refere aos módulos da intervenção, esses foram organizados a partir dos seguintes objetivos:

Módulo 0 – Apresentação

Visou estabelecer o contato inicial com o grupo de adolescentes, apresentando a proposta da intervenção e estabelecendo as regras de convívio para o período de desenvolvimento dessa.

Módulo 1 – Ser adolescente

Objetivou-se abordar as questões relativas ao adolescente. A passagem da infância para a adolescência, as mudanças em sua constituição (físicas e psicológica), as certezas e as inseguranças, a busca por autonomia, identidade, dentre outras características;

Módulo 2 – Grupos, relações e valores

Abordou-se as relações entre os adolescentes e os grupos que esse frequenta: família, vizinhança, escola, amigos, religião, etc... Os relacionamentos dos adolescentes com as pessoas no que se refere aos sentimentos de respeito, amor, amizade, também foram tratados aqui.

Módulo 3 – Tempo livre, riscos e cuidados

Discutiu-se a respeito das questões acerca das atividades em momentos de lazer, formas de diversão, bem como as tentações como as drogas, e outras ofertas.

Módulo 4 – Sexualidade

Trabalhou-se com os adolescentes, temas transversais como questões de gênero, gravidez na adolescência, homossexualismo, aceitação, relacionamentos com parceiros, descoberta da sexualidade enquanto gênero também.

Módulo 5 – uso das tecnologias

Foram abordadas questões do acesso às tecnologias, superexposição, da super conexão, *ciber Bullying*, desenvolvimento de relações mediatizadas pela internet, dentre outras.

Módulo 6 – Construindo o futuro

Discutiu-se questões acerca da importância da escola, emprego, profissionalização, busca de oportunidades;

Módulo final

Foi destinado à avaliação da intervenção.

Todos os módulos, além de pautarem sobre o tema proposto, e a percepção do adolescente, direcionava-se a discussão também para a posição que os pais apresentavam diante dessas questões, de modo a favorecer o diálogo e a reflexão desses em relação as atitudes dos pais e a importância de analisarem essas situações sob uma ótica distinta, percebendo-se enquanto parte importante nessa relação.

Para esse estudo, foram associados os seguintes instrumentos: Roteiro de entrevista inicial, aplicado ao grupo de adolescentes (subseção 6.4.4), Diário íntimo, aplicado ao grupo de adolescentes (subseção 6.4.5), Roteiro de entrevista final, aplicado ao grupo de adolescentes (subseção 6.4.6) e *Follow up* (subseção 6.4.7).

6.3.5 Estudo 5 – aplicação do programa de educação parental “Viver a adolescência em família”, direcionado aos pais e/ou responsáveis legais

O programa “*Vivir adolescência em família: Programa psicoeducativo para promover a convivência familiar*” (RODRIGO *et al.*, 2010), possui o objetivo de preparar os pais e mães para lidar com a transição de filhos e filhas que se encontram na pré-adolescência e adolescência (aproximadamente entre 11 a 18 anos). Essa demanda emergiu da parceria entre o Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación da Universidad de La Laguna e Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ambos da Espanha. Esse grupo vem articulando juntamente com as comunidades e governos locais, uma série de ações destinadas às famílias em situação de risco psicossocial. Tal foco emergiu a partir da observação das dificuldades dos pais e mães em lidarem com seus filhos adolescentes, com isso, o programa atua no sentido de fortalecer a relação desses, por meio de reflexão sobre estratégias que permitam aprimorar as competências dos pais, fortalecendo esses laços, proporcionando apoio e potencializando a vivência positiva da adolescência.

Dentre as competências parentais nas quais o programa pretende fomentar podem-se destacar, o Desenvolvimento Pessoal – autoestima, controle de impulsos, e habilidades sociais; Educativas – Observação do filho em situações cotidianas e utilização de diferentes estratégias de comunicação, dentre outras. O programa visa a promover a convivência familiar saudável na transição dos filhos, desde a pré-adolescência até à adolescência. Foi desenhado para grupos de pais com o desenvolvimento de várias atividades, dentre as quais: diálogos simultâneos, discussão dirigida, trabalho em pequenos grupos, estudo de caso, compromissos pessoais, dentre outras atividades. É enfatizada a responsabilidade parental, no lugar da autoridade parental (RODRIGO *et al.*, 2010).

No que se refere à sua metodologia, o programa tem por base a intervenção em grupos, com mediação de um profissional, os encontros podem durar de 3 a 5 meses. O desenvolvimento do programa, é baseado na parentalidade positiva e na “metodologia experiencial” (MARTIN-QUINTANA *et al.*, 2009), no qual pretende proporcionar a pais e mães, reflexão, análise de seus sentimentos e ações na vida cotidiana e a partir disso, projetar um modelo ideal para melhoria da relação com o(s) seu(s) filho(s). Dentre os recursos utilizados estão: diálogos simultâneos, discussão dirigida, trabalho em pequenos grupos, estudos de caso, colagem, *role playing*⁴, fantasia guiada, trabalhos para casa e compromissos.

Esse programa é direcionado aos pais que queiram melhorar o convívio familiar, que tenham problemas de saúde, instabilidade emocional e/ou deficiência mental, baixo nível socioeconômico, encontrados em situação de risco e vulnerabilidade social, oriundo de culturas externas, que queiram compreender o fenômeno da adolescência, além dos que possuam filhos o com problema de conduta, são algumas das características dos participantes do programa. A avaliação ocorre nos âmbitos do contexto e da situação familiar, questionários de avaliação inicial e final, bem como o questionário de avaliação do programa pelo mediador. Dentre as competências esperadas do programa estão: as parentais – divididas em: educativas, pessoais, autônomas e de busca de apoio social, desenvolvimento social; E do adolescente, onde este deverá apoiar seus pais na tarefa de educar.

A chamada “seção 0” é constituída de preparação de constituição dos grupos, separadas em cinco atividades: apresentação dos membros do grupo, minhas expectativas neste grupo, os objetivos do programa, as normas do grupo, finalizando com a atividade “também fomos adolescentes”, de modo a promover uma reflexão sobre essa fase da vida.

O programa “Viver adolescência em família”, se constitui em 5 (cinco) módulos:

Módulo 1 – Sobre a adolescência

Apresentou como proposta, analisar as vivências da própria adolescência, com isso, proporcionar aos pais, identificar e interpretar as mudanças mais

⁴Espécie de jogo de dramatização, onde as pessoas representam uma situação imaginária.

importantes na pré-adolescência e na adolescência, promovendo o desenvolvimento positivo do adolescente frente aos seus pais.

Módulo 2 – Para além do conflito familiar

Neste módulo, foram trabalhados os desejos e necessidades dos filhos e filhas, que se escondem por trás dos conflitos, analisa-se os tipos de conflitos, como interpretá-los. Apresentou também como refletir sobre como desenvolver um ambiente familiar adequado.

Módulo 3 – Um caminho para um estilo de vida saudável em família

No módulo 3 foram tratadas as questões relativas à promoção de um estilo de vida saudável, conscientizar-se os caminhos para que esse adolescente percorre até a vida adulta, bem como as suas consequências, além disso, analisou as redes de apoio em que o adolescente poderá recorrer e também promover a comunicação com os filhos sobre afetividade e sexualidade.

Módulo 4 – As novas formas de comunicação dos adolescentes

O uso das tecnologias e meios de comunicação, os conhecimentos por parte dos pais em relação às redes sociais utilizadas pelos adolescentes, bem como observar as consequências do uso inadequado dessas tecnologias, foram tratados nesse módulo.

Módulo 5 – A relação família-escola. Um apoio fundamental na adolescência

Nesse módulo, foi promovida a reflexão da importância de atitudes positivas dos pais na escola e no processo educativo de seus filhos, bem como estreitar os laços entre a família e a escola.

Para essa etapa, estão associados os seguintes instrumentos: Roteiro de entrevista inicial, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais (subseção 6.4.8); Diário coletivo, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais (subseção 6.4.9); Roteiro de entrevista final, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais (subseção 6.4.10), e Instrumentos de avaliação do Programa “Viver a adolescência em família” (subseção 6.4.11).

6.4 Instrumentos e recursos

Para que se alcançasse os objetivos dessa proposta de tese, foram utilizados diferentes instrumentos e recursos, estando associados com cada etapa descrita.

6.4.1 Formulário do levantamento dos programas de educação parental, em âmbito internacional

Para instrumentalização do levantamento dos programas de educação parental, em âmbito internacional, foi convencionada uma ficha, adaptada a partir dos parâmetros de Almeida e Cruz (2009), contendo as seguintes informações:

- a) Entidade responsável – contendo a descrição da entidade, instituição ou empresa responsável pela criação ou desenvolvimento do programa;
- b) Custo – descrevendo os valores relativos à participação do programa, caso possuíssem;
- c) Abrangência – relacionado à abrangência geográfica da atuação do programa (local, nacional ou internacional);
- d) Público-alvo – nesse item foi descrito o tipo de público a quem se destina o programa;
- e) Abordagem teórico-metodológica – reservado à(s) abordagem(ns) teórico metodológica(s) em que o programa se baseia;
- f) Objetivo(s) – foram relacionados os propósitos/metapas que o programa pretendia alcançar; Local/locais de realização das atividades – foram descritos os locais de aplicação das atividades;
- g) Metodologia/Atividades – descritas as etapas e as dinâmicas desenvolvidas no âmbito dos programas;
- h) Materiais utilizados – neste item foram elencados os materiais utilizados nas atividades tais como vídeos, livros, dentre outros;
- i) Observações – este item foi reservado para destacar toda e qualquer informação relevante que não havia sido relacionada nos itens anteriores.

6.4.2 Formulário do levantamento das ações governamentais que visem à promoção da parentalidade, em âmbito estadual

Como forma de analisar as informações das ações declaradas, foi criado o formulário, contendo os seguintes itens:

- a) Secretaria vinculada – nome da secretaria de estado em que ação estava vinculada;
- b) Origem – histórico e origem da ação;
- c) Tipo de ação – se é uma política pública, programa, projeto ou outros;
- d) Objetivo – objetivo declarado da ação;
- e) Público-alvo – tipo de público na qual a ação se destina;
- f) De que forma é trabalhada a questão da parentalidade – explicação sobre as formas que a ação trata a parentalidade;
- g) Dados de ações (resultados) – resultados expressos da ação;
- h) Parcerias – instituição em que a ação possui parceria;
- i) Outras informações – destinado a observações pertinentes das ações, que não foram declaradas nos itens anteriores.

6.4.3 Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenação dos CRAS

Destinado a investigar acerca das ações desenvolvidas no âmbito municipal, destinados à parentalidade, realizados do interior do CRAS, a “entrevista semiestruturada” consistiu no encontro do entrevistador (pesquisador) e o entrevistado (responsável pelo CRAS), onde foi realizado, face a face, uma conversa, a partir de um roteiro pré-estabelecido (APPOLINÁRIO, c2006). Esse instrumento, conteve questões norteadoras, a respeito das ações desempenhadas, origem da ação, público alvo, especificação se havia alguma ação voltada aos pais/mães, os profissionais envolvidos, período de desenvolvimento, tipos de atividades, a frequência dessas ações, a avaliação, dentre outras observações que surgiram no decorrer da entrevista.

6.4.4 Roteiro de entrevista estruturada, aplicado ao grupo de adolescentes (inicial)

No primeiro encontro com o grupo de adolescentes, esses foram separados individualmente e aplicado um roteiro de “entrevista estruturada” (APÊNDICE B) sendo utilizadas as questões de nº 1 até 8.1, e questões 11, 12 e 14. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 82), a entrevista estruturada trata-se de uma técnica em que o pesquisador apresenta questionamentos previamente estabelecidos. Uma das vantagens desse instrumento é justamente a aplicação em todos segmentos, inclusive analfabetos, além oferecer margem de esclarecimento das questões àquelas que poderiam não ser entendidas pelo investigado.

Esse instrumento teve como propósito investigar questões iniciais relativas ao seu perfil, além de registrar as impressões iniciais sobre as relações familiares desses com seus pais e/ou responsáveis, no que tange ao ambiente familiar, o estabelecimento de diálogo, resolução de conflitos, dentre outras. O dado obtido por meio desse instrumento foi posteriormente confrontado com o roteiro de entrevista final, de modo a observar as possíveis mudanças ocorridas após a realização da intervenção destinada ao público adolescente.

6.4.5 Diário Íntimo, aplicado ao grupo de adolescentes

No primeiro dia de encontro com os adolescentes, foi distribuído um *kit* contendo o instrumento denominado “diário íntimo” (MUNHOZ; PALUDO, [2017]), juntamente com caneta esferográfica, lápis, lápis de cor, caneta hidrocor, borracha (ANEXO C). O instrumento Diário Íntimo, consiste em um conjunto de folhas, dispostas de forma similar a um diário, em que o participante deverá preencher, seguindo as diretrizes propostas nas questões norteadoras. A escolha desse instrumento, deve-se a esse servir como canal de comunicação com os adolescentes, considerado as seguintes características: dificuldade que alguns adolescentes possam vir a apresentar ao expressarem-se no grupo; Portabilidade, pois ele poderia ser transportado e preenchido no momento em que os investigados sentirem-se a vontade e motivados, apresentando o estímulo direto ao tema que foi investigado, ao longo do desenvolvimento do estudo.

Nessa pesquisa, o diário íntimo foi estruturado da seguinte forma: orientações de preenchimento; Questionamento “Como me sinto hoje” – de modo a aferir a declaração do estado emocional do adolescente e “Como foi meu dia”, sendo esse dividido por turno (manhã, tarde e noite); E também um “espaço livre”, para que eles pudessem expressar-se de outras formas, tal como desenhos, colagens, dentre outros. Foi combinado com os adolescentes que o diário deveria ser preenchido diariamente, ao longo de 30 dias⁵ e devolvido no último dia do encontro com o grupo de adolescentes (protótipo no APÊNDICE C).

6.4.6 Roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado ao grupo de adolescentes (final)

Como forma avaliar o impacto da aplicação da intervenção, no que se refere ao desenvolvimento das relações, no último dia do encontro com os adolescentes, foi aplicado individualmente, uma “entrevista semiestruturada” com esses (APPOLINÁRIO, c2006). A opção desse instrumento se deve ao fato que seria preciso que os entrevistados tivessem a liberdade para dialogar sobre a sua percepção em relação às atividades desenvolvidas e o que elas influenciaram no desenvolvimento de relações positivas e dialógicas, no âmbito familiar. Em cada entrevista as questões foram colocadas, de acordo com as atividades destacadas ao longo da aplicação do programa por aquele adolescente entrevistado (modelo no APÊNDICE D).

6.4.7 Roteiro de entrevista estruturada, aplicado ao grupo de adolescentes, após cinco meses da intervenção (Follow up)

Após o término da intervenção, passados cinco meses, foi realizado com os adolescentes um último encontro, e aplicada uma entrevista estruturada, como forma de verificar a eficácia dessa ação para os participantes, e analisar se os

⁵Vale destacar que, no ato da entrega do diário aos adolescentes, foi informado que após o seu preenchimento, ele poderia solicitar um outro diário íntimo, para que pudesse continuar registrando as suas atividades.

resultados obtidos, segundo esses, seriam duradouros. As entrevistas foram individuais e composta por três perguntas: 1 - Como avalia a relação com teus pais hoje?; 2 - Quais as principais mudanças ocorridas nesse tempo?, e 3 - Dessas mudanças, quais tu atribuis à tua participação no programa? Esse acompanhamento após a investigação é chamado de “Follow up” – termo da língua inglesa, para designar o ato de acompanhar algo⁶ (FOLLOW-UP, 2011).

6.4.8 Roteiro de entrevista estruturada, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais (inicial)

No primeiro encontro com o grupo de pais, esses foram separados individualmente e aplicado um roteiro de entrevista estruturada (APÊNDICE E), sendo utilizadas as questões de nº 1 até a 7, e da 9 até a 11. Esse instrumento teve como propósito investigar questões iniciais relativas ao seu perfil, além de registrar as impressões iniciais sobre as relações familiares desses com seus filhos, no que tange ao ambiente familiar, o estabelecimento de diálogo, resolução de conflitos, dentre outras, similar às questões aplicadas com os adolescentes, de forma inversa. O dado obtido por meio desse instrumento foi posteriormente confrontado com o roteiro de entrevista final, de modo a observar as possíveis mudanças ocorridas após a aplicação do programa.

6.4.9 Diário coletivo, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais

O diário coletivo foi um recurso utilizado para que os pais pudessem expressar suas observações em relação ao desenvolvimento dos “compromissos pessoais”, propostos pelo programa. Foi repassado um caderno pautado aos pais, sendo que esse deveria ficar em sua posse por uma semana e depois circulasse entre os pais, participantes do programa, daquele grupo (trecho no ANEXO I). A proposta é que eles pudessem expressar as atividades de casa, de modo que esses

⁶Esse termo é emprestado do campo publicitário, que significa o acompanhamento de um procedimento, passado um determinado tempo específico, de modo a observar a eficácia de seus resultados.

relatassem de que forma estavam sendo desenvolvidas e que essas observações pudessem ser acompanhadas pelos demais pais, com isso, estendendo a metodologia experiencial, seguida ao longo do programa.

6.4.10 Roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado ao grupo de pais e/ou responsáveis legais (final)

De modo a avaliar o impacto da aplicação do programa, no que se refere ao desenvolvimento das relações positivas e dialógicas, no último dia do encontro com os pais, foi aplicado individualmente, uma “entrevista semiestruturada” com esses (APPOLINÁRIO, c2006). Nas entrevistas foram questionadas passagens relativas aos encontros, às atividades no grupo, além das mudanças ocorridas nas relações com os filhos, dentre outras (APÊNDICE F).

6.4.11 Instrumentos de avaliação do Programa “Viver a adolescência em família”

O Programa “Viver a adolescência em família”, apresenta uma série de instrumentos, que visam a avaliação do contexto e da situação familiar, da avaliação do programa, dentre outros, tal como os apresentados a seguir:

- a) Guia de Entrevista Inicial – Viver a adolescência em Família (ANEXO D, utilizada a questão de nº 1);
- b) Questionário sobre as concepções parentais sobre a adolescência (ANEXO E, utilizadas as questões de nº 5, 6 e 9) – aplicado no início e fim do programa;
- c) Questionário sobre supervisão parental na adolescência (ANEXO F, utilizada a questão de nº 12) – aplicado no início e fim do programa, e

- d) Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental (ANEXO G, utilizadas as questões de nº 15, 17, 19 e 37).

6.5 Análise dos dados

Após a realização do levantamento, foram analisados os dados, e para seu tratamento, foram aplicadas diferentes técnicas de análise, uma vez que a presente pesquisa possui abordagem quanti-qualitativa. Para as questões fechadas, foi utilizada estatística simples, já para as questões abertas, foi utilizado o “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000), categorizando e classificando as informações obtidas, com isso, buscou-se trazer uma voz uníssona, de uma série de fragmentos de discursos distintos, de uma mesma comunidade – como ocorreu no item “De que forma trabalha a parentalidade” (levantamento das ações para promoção da parentalidade, em âmbito estadual). Porém, em quase a totalidade das questões abertas foi utilizada a “Análise de conteúdo” – que constitui-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 38), pois essa possibilitou a observação dos dados, sob a organização em categorias, de forma a proporcionar sua interpretação para posterior descrição, na pesquisa. Nesse estudo, as categorias emergiram dos dados trazidos pelos participantes, e posteriormente descritos na pesquisa, de forma textual e/ou gráfica, diante disso, alguns dados não apresentarão as porcentagens, visto que, uma mesma resposta, poderia gerar mais de uma categoria, muitas vezes, extrapolando o número de participantes.

Para ilustrar a utilização da técnica, será apresentado um exemplo dos caminhos percorridos: Em um grupo de 50 pais e mães de adolescentes, foi feita a seguinte pergunta: “Que atividade seu filho adolescente gosta fazer nas horas vagas?” Dentre as respostas, foram:

Quadro 1 – Exemplo de categorização, utilizando a técnica de análise de conteúdo

Respostas	Análise das respostas (pré-categorização)	Categorização
Jogar bola (10 ocorrências) Jogar futebol (5 ocorrências) Jogar voleibol (5 ocorrências)	Atividades relacionadas ao esporte	a) Pratica esportes (20 ocorrências)
Jogar vídeo game (8 ocorrências)		
Ficar no computador (2 ocorrências) Jogar no computador (2 ocorrências)	Atividades relacionadas a uso de tecnologias	b) Utiliza tecnologias (computador, vídeo game e telefone celular) (18 ocorrências)
Usar o celular (6 ocorrências)		
Ficar deitado (1 ocorrência)	Dormir ou descansar	c) Dorme/descansa (6 ocorrências)
Ficar dormindo (5 ocorrências)		
Sair com amigos (2 ocorrências)	Atividades fora de casa	d) Sai de casa (5 ocorrências)
Sair para rua (3 ocorrências)		
Fazer nada (1 ocorrência)	Não realiza nenhuma atividade	e) Não realiza nenhuma atividade (1 ocorrência)

Fonte: a autora.

No exemplo mostrado no quadro, as respostas representam a primeira etapa, seguida da análise das mesmas, reunindo as respostas por grupos correlatos e finalmente, categorizando-as. Esse recurso permitiu o tratamento de um grande volume de dados, com isso, qualificando as discussões dos resultados emergidos.

7 RESULTADOS

Serão apresentados a seguir os resultados das investigações, a partir das diferentes técnicas de coleta de dados. Inicialmente serão apresentados os resultados da investigação dos programas de educação parental em âmbito internacional, logo após serão apresentados os resultados das ações de promoção a parentalidade em âmbito estadual e municipal, e posteriormente, destacados a pesquisa realizada por meio da aplicação das intervenções com os adolescentes e outra direcionada aos pais e/ ou responsáveis por adolescentes.

Na apresentação dos resultados, as questões fechadas, apresentam na forma de ocorrências e porcentagem relativa ao número total de participantes investigados, já nas questões abertas, uma vez que foi utilizada a técnica “Análise de conteúdo” (BARDIN, 2011), como mais de uma resposta pode gerar duas ou mais categorias, as mesmas podem extrapolar o número total de participantes, uma vez que são contabilizadas a ocorrência da categoria emergida, portanto, não apresentando a sua porcentagem⁷.

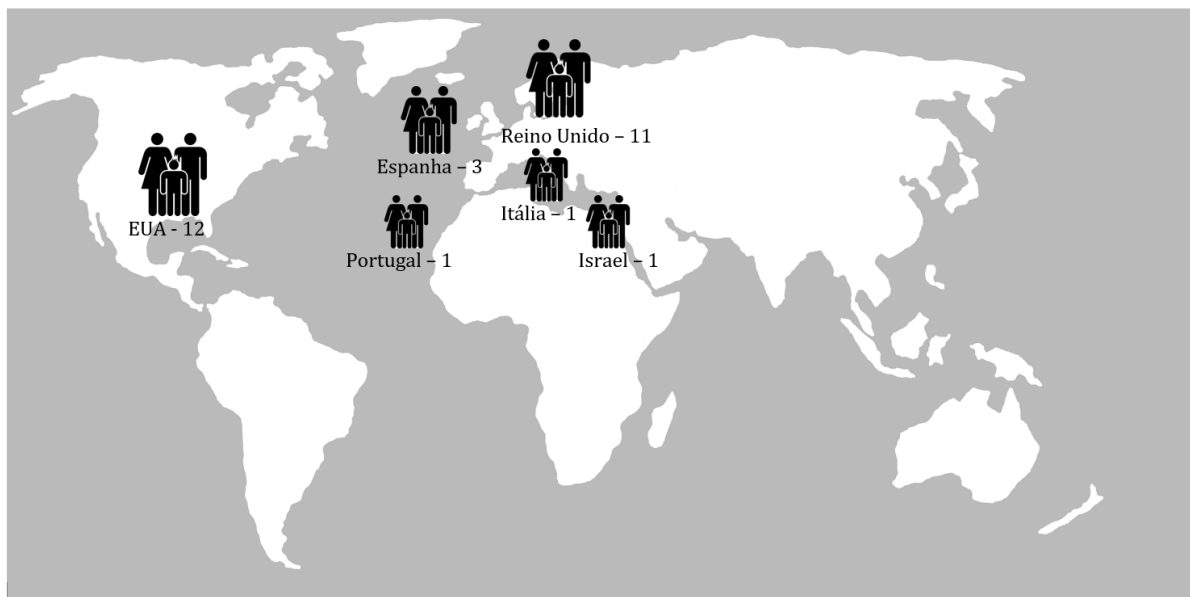
7. 1 Programas de educação parental: levantamento em âmbito internacional

Seguindo os critérios da delimitação metodológica (seção 6.3.1), chegou-se, inicialmente a um total de 43 programas. Desses, foram descartados três por questão da língua (polonês, russo e norueguês) e outros 11, que declararam não englobar a faixa etária de 10 a 19 anos. Foram totalizados 29 programas, que serão apresentados a seguir. Não se pretendeu realizar um levantamento exaustivo de todos os programas de educação parental que atendessem pais de adolescentes, mas sim realizar uma análise a partir dos critérios da investigação, a fim de detalhar algumas ações internacionais, com foco na forma como a parentalidade é abordada.

De modo a analisar os resultados dos programas, serão apresentados, a seguir, as iniciativas investigadas. No que se refere, especificamente, ao país sede dos programas, esses, podem ser observados na Ilustração a seguir:

⁷Como forma de diferenciar os resultados relativos ao número de participantes e das categorias, os primeiros serão identificados enquanto “incidências” e os seguintes, enquanto “ocorrências”.

Mapa 1 – Programas de educação parental, de acordo com seu país sede



Fonte: a autora.

Quanto à distribuição geográfica, conforme a Ilustração, observa-se a concentração de programas de educação parental nos Estados Unidos da América e no Reino Unido; A Europa é o continente com mais iniciativas nesse sentido, tendo programas, além do Reino Unido⁸, na Itália, Portugal e Espanha; Destaca-se também, na Ásia, com o programa promovido em Israel. Nota-se a ausência de países como Austrália, Suíça, Alemanha, Irlanda e Canadá, países habilitados pelos critérios da pesquisa e que possuem alguns dos maiores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) – critério utilizado pela Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da ONU, para medir o grau econômico e desenvolvimento humano de uma nação (UNDP, 2014).

Vale destacar que, o Departamento de Educação do Reino Unido, concentra uma base de dados de programas de educação parental, qualificando as iniciativas de acordo com os critérios estipulados pelo departamento (UNITED KINGDOM, c2013). Nos Estados Unidos também se verificou a existência de um guia de programas modelos destinados a prevenção, intervenção ou reinserção de crianças e adolescentes no que se refere ao crime, violência ou delinquência. Esse guia foi

⁸A opção de elencar o Reino Unido enquanto unidade e não pelos países que o compõem (Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales), se deu ao fato, que na investigação, foi constatado que os programas de Educação Parental estavam todos reunidos em um único *website*, ligados ao Reino Unido.

desenvolvido pelo *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention's (OJJDP's)*, dos Estados Unidos, nele os programas são avaliados como “efetivo, promissor e não efetivo” (tradução nossa) (USA, [201-]). A classificação é feita por especialistas em programas de educação parental que somente classificam os programas baseados em evidências, caso eles cumpram uma série de critérios, dentre esses estão: ter realizado pelo menos um experimento que possua relação com o crime, violência ou delinquência, ter seus resultados publicados e analisados por pares, e que essa publicação seja a partir de 1980. Percebe-se, com isso, uma preocupação com a qualidade no desenvolvimento dos programas nessas regiões, uma vez que são criados meios e métodos de avaliação para esses.

Conforme apresentado na Ilustração, foram ao todo 29 programas analisados, que poderão ser melhor visualizados no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2 – Relação de programas investigados, de acordo com os países sede

	Programa	Fonte
Estados Unidos da América (EUA)	ADAPT4U	(UNIVERSITY OF MINNESOTA, c2015)
	Active Parenting of Teens	(ACTIVE PARENTING, c2016)
	Dads of Destiny	(NCF, 2015)
	Parent Effectiveness Training (P.E.T.)	(GORDON TRAINING INTERNATIONAL, c2011)
	Parent Project Senior - Changing Destructive Adolescent Behavior	(PARENT PROJECT, 2016)
	Parenting in America	(PARENTING JOURNEY, c2015)
	Parents Anonymous – Adult Group	(PARENTS ANONYMOUS, [2011])
	Staying Connected with Your Teen®	(CHANNING BETE COMPANY, c2016)
	Strengthening Families Program (SFP)	(STRENGTHENING FAMILIES FOUNDATION, 2011)
	Strong African American Families Program	(UNIVERSITY OF GEORGIA, c2008)
	Systematic Training for Effective Parenting Programs (STEP) – STEP Teen	(CENTER FOR THE IMPROVEMENT OF CHILD CARING, [201-])
	Triple P – Group Teen Triple P	(TRIPLE P INTERNATIONAL, [201-])

Reino Unido	A Supportive Programme for Parents of Teenagers (STOP)	(MINISTRY OF PARENTING, c2016)
	Fostering Changes	(KING'S COLLEGE, [201-])
	Fun and Families	(CENTRE FOR FUN & FAMILIES, c2014a)
	Living with Teenagers (LWT)	(CENTRE FOR FUN & FAMILIES, c2014b)
	Parents Plus Adolescent Programme (PPAP)	(PPAP, c2013)
	Parents Plus Children's Programme (PPCP)	(PPCP, c2013)
	Raising Children	(SHARING PARENTING, c2010)
	Solihull Approach Parenting Group (SAPG)	(SOLIHULL APPROACH, c2015)
	Strengthening Families/Strengthening Communities (SFSC)	(RACE EQUALITY FOUNDATION, c2013)
	Take3 Parenting	(TAKE3 PARENTING, c2013)
	The Five Pillars of Parenting	(THE FIVE PILLARS OF PARENTING, c2013)
Espanha	Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes	(JUNTA DE ANDALUCIA, 2012)
	Programa de Educación Parental. "Construir lo cotidiano"	(ASOCED, [201-])
	Vivir Adolescência em Família: Programa Psicoeducativo para Promover a Convivência Familiar	(RODRIGO <i>et al.</i> , 2010)
Portuga	Programa Tesouro das Famílias	(LEIRIA, [2009])
Itália	Gruppi di Parola per Genitori Separati	(PSICOLOGI@ LAVORO, c2015)
Israel	Communities Believe in Education	(MIZRACH, [201-])

Fonte: a autora.

Em linhas gerais, a partir do título dos programas, é possível realizar algumas observações. Alguns deles, destacam a “parentalidade” como a palavra mais forte em seu título, como é o caso do programa *The Five Pillars of Parenting*, do Reino Unido; Alguns outros, utilizam a família como destaque, como o *Programa Tesouro das Famílias*, iniciativa de Portugal; Há grupos que destacam, em seu título, a figura dos pais, como o espanhol *Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes*; Outros programas especificam o perfil dos pais, como o *Gruppi di parola per genitori*

separati, da Itália; Ou ainda, direcionam o programa aos pais de adolescentes, como ocorre no *Programa de apoio a madres y padres de adolescentes*, da Espanha.

Para discussão dos resultados observados, foram considerados os itens relevantes, inseridos na ficha de levantamento. No item *a - Entidade responsável*, foi possível identificar uma variedade em relação à natureza dessas. Os programas são oriundos de: Entidades particulares – destaca-se que, somente nos Estados Unidos da América (EUA), foram encontrados oito programas, no Reino Unido constatou-se nove e na Itália um programa proveniente desse tipo de entidade; Universidade enquanto entidade desenvolvedora do programa, nas quais foram encontrados três programas, como o Programa *Strong African American Families Program*, dos EUA, que é promovido pelo *Center for Family Research*, da Universidade da Georgia; Há também programas advindos de parceria entre Universidade e Governo, como no caso da *Programa de Educación Parental. “Construir lo cotidiano”*, da Espanha, em que foi estabelecida parceria entre a Universidade de Oviedo e a União Européia; Outras, como o *Systematic Training for Effective Parenting Programs (STEP) – STEP Teen* (EUA), é proveniente da ONG *Center for the Improvement of Child Caring (CICC)*; Houve também, dois programas promovidos por entidades de cunho religioso – um em Portugal (*Programa Tesouro das Famílias*) e outro em Israel (*Communities Believe in Education*). Como analisado, destaca-se a pluralidade no que concerne as entidades responsáveis pelo desenvolvimento ou criação de programas de educação parental no mundo, o que demonstra o comprometimento dos diversos setores para o desenvolvimento dessas iniciativas.

No que se refere ao *custo* (item *b*) para participação nos programas, nem todos apresentavam essa informação em suas páginas. No entanto, foi possível perceber que dois programas não cobram para que os participantes frequentem. No entanto, solicitavam o pagamento dos materiais utilizados no decorrer do curso. Quanto aos programas que cobravam pela participação, percebeu-se que os valores variavam bastante, entre \$468 por família, como por exemplo o programa *Strong African American Families Program* (EUA), até \$5.000 mais o valor dos livros do curso, que custariam \$450, como é o caso do programa *Strengthening Families Program (SFP)* (EUA). Foi encontrado um programa que estava em fase de pesquisa, o *ADAPT4U* (EUA), nesse para participação cada família receberia \$610, por 2 anos de pesquisa.

Em relação a *abrangência* das iniciativas analisadas (item c), a maioria não descreveu esse item, somente três programas destacaram essas informações. Sendo esses – *Parent Effectiveness Training (PET)*, afirmou atuar em 43 países; O *Strengthening Families Program (SFP)* (EUA), possui atuação em 36 países e o *Triple P – Group Teen Triple P* (EUA), mencionando atuar em 25 países. Desses programas elencados, é relevante destacar que o PET é um dos precursores em Educação Parental, com seu primeiro curso desenvolvido em meados de 1962, nos Estados Unidos.

Notou-se uma enorme variedade no que se relaciona ao direcionamento dos programas de Educação Parental que incluíssem a faixa etária de 10 até 19 anos (*público alvo* – item d). Dentre as análises, houve cinco incidências (17,25%) de programas que não delimitavam nem a faixa etária dos filhos, nem alguma particularidade dos pais, tais como o *Dads of Destiny* (EUA) e o *Parents Anonymous – Adult Group* (EUA). Outros programas demonstraram peculiaridades, com delimitações específicas para adesão, como é o caso do programa *ADAPT4U* (EUA), no qual poderiam participar somente famílias que pelo menos um dos pais tenha sido enviado nas guerras do Iraque ou do Afeganistão; E do programa *Gruppi di Parola per Genitori Separati* (Itália), que é direcionado à pais e mães divorciados ou em processo de divórcio, cujos filhos tenham idades entre 6 a 14 anos. Ainda no item público-alvo, destaque para o programa *Solihull Approach Parenting Group* (SAPG) (Reino Unido), pois apresenta o atendimento bastante abrangente, acolhendo pais, cujos filhos possuam idades entre 0 até 18 anos. Uma idade bastante destacada, no que concerne a inclusão no atendimento dos programas, é a faixa de 12 anos. Dos 29 programas investigados, 25 atendem abrangem e atendem pais de filhos com essa idade. Um exemplo são os programas *Tesouro das Famílias* (Portugal), que atende famílias de filhos com idades entre seis até 12 anos, e o programa *Living With Teenagers* (LWT) (Reino Unido), direcionado a pais de adolescente com idade entre 11 até 16 anos. É possível afirmar que, ao longo do estudo realizado, percebeu-se um atendimento bastante amplo que demonstrou a preocupação dos idealizadores dos programas para atender distintas particularidades das famílias.

No que se refere a *abordagens teórico-metodológicas*, como base do desenvolvimento dos programas de educação parental (item e), essas, foram

destacadas as suas ocorrências e identificados os seus autores de inspiração, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Abordagem teórico-metodológica dos programas de educação parental

Ocorrências	Abordagem teórico-metodológica	Autor(es)	Fonte
7	Teoria da Aprendizagem Social	Albert Bandura	(BANDURA, 1977)
5	Parentalidade Positiva	Conselho de Europa	(COUNCIL OF EUROPE, 2006)
5	Teoria dos Sistemas Familiares	Murray Bowen	(PAPERO, 1998)
3	Teoria do Apego	Edward John Mostyn Bowlby	(DALBEM; DELL'AGLIO, 2005)
3	Teoria Cognitivo Comportamental	Aaron Temkin Beck	(KNAPP; BECK, 2008)
2	Parentalidade Baseada em Evidência	Gwen Dewar	(DEWAR, c2009)
2	Psicologia Adleriana	Alfred Adler	(ADLER GRADUATE SCHOOL, c2017)
2	Psicologia Positiva	Martin Seligman	(PALUDO; KOLLER, 2007)
1	Modelo Teórico de Oregon	Gerald R. Patterson	(PATTERSON, 1979)
1	Modelo de Gordon	Thomas Gordon	(GORDON TRAINING INTERNATIONAL, [201-])
1	Modelo Comportamental	John B. Watson	(STRAPASSON, 2012)
1	Modelo de Desenvolvimento Social	R. F. Catalano e J. D. Hawkins	(MOORE, 2011)
1	Abordagem Centrada na Pessoa	Carl Ransom Rogers	(DRUMOND, 2013)
1	Teoria do Controle Social	Travis Hirschi	(KEMPF-LEONARD; MORRIS, 2012)
1	Teoria da Aprendizagem Comportamental	Burrhus Frederic Skinner	(POZO, 2002)
1	Teoria do Desenvolvimento Social	Lev Vygotsky	(CHEN, 2015)
1	Teoria do Comportamento Problemático	Richard Jessor	(JESSOR, 2014)
1	Modelo Valores Religiosos: Muçulmano	Escritos religiosos	(THE FIVE PILLARS OF PARENTING, c2013)

Ocorrências	Abordagem teórico-metodológica	Autor(es)	Fonte
1	Perspectiva Ecológico-Sistêmica	Urie Bronfenbrenner	(BRONFENBRENNER, 1996)
1	Método da Aprendizagem Judaica <i>Beit Midrash</i>	Escritos religiosos	(MORGAN, [201-])

Fonte: A autora.

É possível perceber a grande heterogeneidade no que se relaciona às abordagens teórico-metodológicas dos programas. A maioria das iniciativas elencou suas bases teóricas, totalizando 23 programas. Desses, nove programas mencionaram ter utilizado mais de uma abordagem teórico-metodológica para fundamentar seus trabalhos, como o programa *Fostering Changes*, do Reino Unido, que declarou se basear nas seguintes abordagens: Teoria do Apego; Teoria da Aprendizagem Social; Teoria da Aprendizagem Comportamental e Teoria Cognitivo Comportamental. As maiores ocorrências, foram a “Teoria da aprendizagem social”, de Albert Bandura, com sete ocorrências. Essa, enfatiza a interação dos eventos ambientais, pessoais e comportamentais para o processo de aprendizagem, afirmando que “a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem”. Para o autor, a modelagem seria uma mudança no próprio comportamento das pessoas, a partir da observação de uma outra pessoa “modelo”; Nesse sentido, o comportamento dos pais serviria de modelo para os filhos (BANDURA, 1977, p. 22); Vale destacar que todas as sete ocorrências de programas que mencionaram a teoria de Bandura, estão localizados no Reino Unido.

A segunda abordagem mais citada foi a Parentalidade Positiva, com cinco ocorrências. Essa perspectiva, apoia-se na educação com amor, responsabilizando e apoiando a criança, destacando a importância de um ambiente saudável e reforçando a necessidade de aumentar autoestima e autoconfiança, para um pleno desenvolvimento (COUNCIL OF EUROPE, 2006; LOPES, 2012). Dos programas que afirmaram se basilar nesses princípios, dois são oriundos da Espanha e o restante distribuídos em regiões diversas. Ambos programas: *Vivir Adolescencia em Familia: Programa Psicoeducativo para Promover a Convivência Familiar e Construir lo Cotidiano*, direcionam seu trabalho para atuar nas competências e capacidades positivas dos pais de lidarem com os filhos, utilizando também a Metodologia

Experiencial, que oportuniza a reflexão sobre seu papel e atuação enquanto responsáveis pela condução dos filhos (RODRIGO *et al.*, 2010).

A Teoria dos Sistemas Familiares, desenvolvida por Murray Bowen também foi bastante evidenciada entre os programas, com cinco ocorrências. Essa teoria emergiu a partir da Teoria Geral dos Sistemas, formulada pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy. Para Bowen, a família é como um sistema, em que as mudanças ocorridas em uma das partes afetam todas as outras. Isso inclui também outros espaços nas quais as famílias estejam inseridas, em que um depende do outro para um funcionamento satisfatório, como uma “engrenagem” dentro de um sistema maior (PAPERO, 1998). Dos programas que utilizam essa teoria, constatou-se que três deles focalizam seus objetivos, ou nos problemas de comportamentos dos filhos, seja na comunidade ou na escola; Ou ainda, na adaptação à cultura na qual esse esteja se inserindo, como é o caso do *Parenting in America* (EUA).

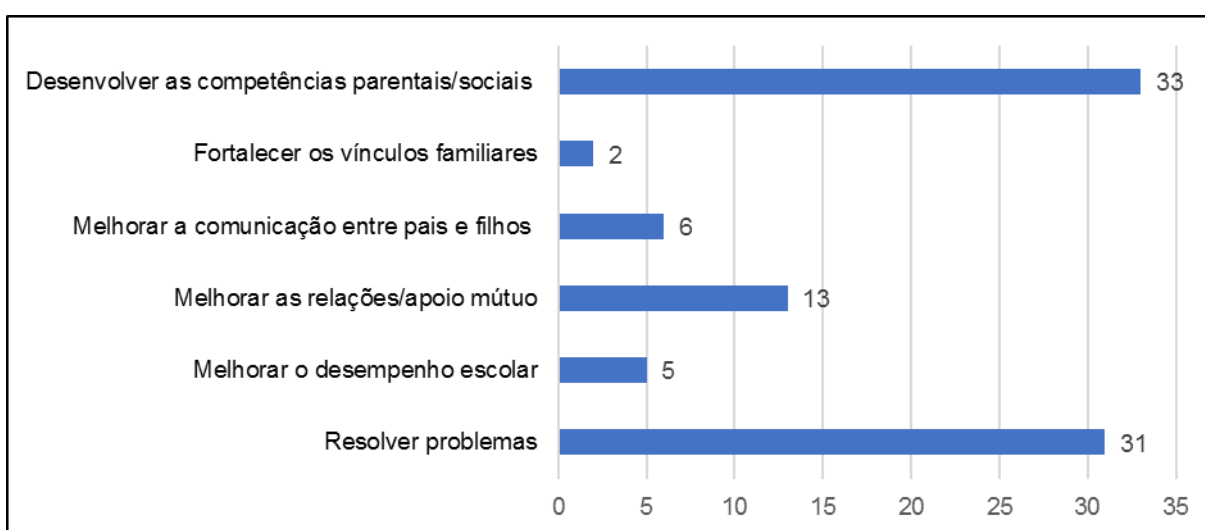
A utilização das Teorias do Apego e a Teoria Cognitivo Comportamental, foram também listadas por três programas; Na Teoria Cognitivo Comportamental, concebida por Aaron Temkin Beck (KNAPP; BECK, 2008), focaliza as atitudes dos sujeitos, procurando modificar as ações consideradas “não positivas”, direciona-se o foco nos problemas para que possam ser encontradas as soluções. De autoria de Edward John Mostyn Bowlby, a Teoria do Apego defende a importância do desenvolvimento do apego durante a infância como sendo responsável pela forma de envolvimento dos indivíduos ao longo da vida (BOWLBY, 1989 *apud* DALBEM, DELL'AGLIO, 2005). O *Fostering Changes* (Reino Unido) é um exemplo, cujo programa direciona-se para o desenvolvimento de uma relação entre os pais e seus filhos adotivos. Nesses casos, pode-se afirmar que ambas as teorias convergem, dentro da proposta metodológica dos programas, uma vez que buscam o desenvolvimento de relação saudáveis entre pais e seus filhos

Ainda que outras teorias tenham sido mencionadas, optou-se por discutir as mais frequentes. Contudo, foi possível perceber a preocupação com o rigor teórico na elaboração de todos os programas, estando esses, em convergência direta com as metodologias e os objetivos dos programas.

O Gráfico a seguir, apresenta os *objetivos* pelos quais os programas de educação parental estão pautados (item f). Observa-se maior destaque para dois eixos principais: Desenvolvimento de competências, sejam essas parentais ou

sociais, conforme o programa espanhol *Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes*, que visa otimizar as capacidades parentais dos pais em relação a seus filhos; E também questões relativas à resolução de problemas, como por exemplo, o *Parents Plus Adolescent Programme (PPAP)*, do Reino Unido, destinado aos pais com filhos com problemas comportamentais, emocionais ou com dificuldades de aprendizagem na escola.

Gráfico 1 – Objetivos dos programas de educação parental



Fonte: a autora.

Em relação ao eixo “desenvolver as competências parentais/sociais”, o foco se direcionou para o aumento da autoestima e confiança dos pais para o desenvolvimento de suas funções parentais. Outra questão bastante enfocada incidu sobre aspectos comportamentais. Merece destaque o objetivo que indicava fornecer ferramentas aos pais para modelar o comportamento dos filhos, como destacado no *Parenting in America*, dos EUA. No que se relaciona ao item “resolver problemas”, percebeu-se uma maior incidência para objetivos com foco na redução do comportamento criminal/delinquência, apresentando quatro ocorrências. Um dos programas que apresentaram esse eixo foi o *Strong African American Families Program*, dos EUA.

No que se refere aos *locais de realização das atividades* (item g), a maioria dos programas não informa onde elas ocorrem. Pressupõem-se que aconteçam em suas sedes. O *Active Parenting of Teens*, dos EUA destaca que há possibilidade de desenvolver as suas atividades, em centros comunitários, instituições religiosas,

escolas, dentre outros espaços. Outro exemplo é o *Parents Plus Adolescent Programme (PPAP)*, do Reino Unido, que oferece o programa em outras três modalidades: em forma de curso, em escolas ou direcionado a uma comunidade específica. Três programas destacam o meio digital, em paralelo ao grupo presencial, ou enquanto recurso adicional ao presencial, como é o caso do *Gruppi di parola per genitori separati*, Itália, que oferece um curso *online*.

Quanto às *metodologias e atividades* (item h), foram subdivididas em: quantidade de participantes por grupo, tempo de duração dos encontros e atividades e recursos. Na quantidade de participantes, 15 programas não declararam essa informação (51,73%); Das 14 iniciativas que declararam, as maiores incidências foram: quantidade mínima de 10 pais e quantidade máxima de 12 pais. Uma observação pertinente refere-se à quantidade máxima de pais em um grupo, pois acredita-se que, como se tratam de grupos baseados no diálogo, há uma limitação para que esses encontros sejam proveitosos e oportunizem a todos um espaço para expor as suas opiniões e participarem de forma ativa. No *Dads of Destiny*, dos EUA, por exemplo, há o cuidado de limitar a participação de quatro pais, podendo estender até seis pais, desde que sejam acrescentados 15 minutos em cada encontro, por participante adicional.

No que tange ao *tempo de duração* dos encontros, três programas não possuíam essa informação. Dentre os 26 que informaram, foi possível observar que a duração variava de 1:30h a 4h por encontro, sendo a maioria deles, em torno de 2h por encontro. Todas as iniciativas são semanais, sendo uma seção por encontro. A quantidade de encontros varia de 6 a 14 encontros, com as maiores incidências em 10 encontros (em seis deles, 20,68%). Quanto à carga horária total variou de 7:30h a 48h, sendo que a maior parte dos programas referia totalizar 20h (quatro deles, 13,79%). Algumas particularidades foram notadas, como por exemplo, no *A Supportive Programme for Parents of Teenagers (STOP)* os pais retornam ao grupo após três meses para uma sessão de reforço. E, também no *Triple P – Group Teen Triple P*, após término dessas sessões há três consultas telefônicas individuais com duração de 15 a 30 minutos com objetivo de orientar os pais na resolução de conflitos.

Nas *atividades e recursos* 19 programas (65,51%) não veicularam essa informação; Dos 10 programas (34,48%) que divulgaram suas atividades, seis deles

(20,68%), destacaram o diálogo, com escuta mútua e metodologia participativa ou ainda, enquanto discussão dirigida; Dois programas (6,89%) utilizaram o estudo de caso, dentre eles, o *Vivir adolescência em família: Programa psicoeducativo para promover a convivência familiar*, da Espanha. Além desse recurso, o programa utiliza compromissos pessoais, de modo a promover a convivência familiar; A “Chuva de ideias⁹” foi destacada em dois programas, como no *Parent Project Senior - Changing Destructive Adolescent Behavior*, para praticar a aplicação de novas ideias e subsidiar as atividades. Uma particularidade notada foi no *Strengthening Families Program (SFP)*, dos EUA, em que pais e jovens frequentam grupos separadamente na primeira hora de sessão, e na segunda hora, são colocados juntos para realizarem atividades supervisionadas.

Nos *materiais utilizados* pelos programas de Educação Parental (item i), em três programas foram relatados o uso de apostilas, como no *Parents Anonymous – Adult Group*, dos EUA, que utiliza o material produzido pelo próprio programa – o “I am a Parents Anonymous”.

No item j, *observações*, destacam-se três programas (10,34%), que apresentaram características particulares: o *Solihull Approach Parenting Group (SAPG)*, do Reino Unido, antes do início do programa, um médico faz uma visita particular às famílias, de modo a coletar informações relativas às características dessas; O *Parenting in America* (EUA), que após a participação no programa, é mantida uma rede de apoio aos pais, via *internet*; E o *Parents Anonymous – Adult Group*, dos EUA, recebendo diversos prêmios, dentre eles, do Conselho Nacional de Prevenção da Criminalidade (EUA), que conceituou como uma das 50 melhores estratégias para prevenir o crime de violência doméstica, em 2002.

Portanto, foram analisados os aspectos de origem, abrangência, abordagem teórico-metodológica, objetivos, metodologias, atividades, dentre outros para que se pudesse ter uma ideia do cenário internacional de execução de intervenções dessa natureza. Os dados e resultados encontrados, podem contribuir para um melhor entendimento dessas iniciativas e inspirar pesquisadores interessados nessa importante temática. De acordo com os parâmetros desta pesquisa, no que se refere à limitação dos termos de busca, idioma do país, delimitação de faixa etária dos filhos, dentre outras características dos programas a serem investigados, ainda

⁹Um dos programas apareceu como “Brainstorming”, seu equivalente na língua inglesa.

assim, foi possível atingir resultados bastante relevantes para o estudo, ainda que muitos desses não tenham sido explorados, por não seguir os critérios da pesquisa.

A utilização da ficha de descrição dos programas, foi bastante eficiente ainda que algumas iniciativas carecessem de informações, tais como: custo, abrangência, locais de atuação, quantidade de pais, atividades e recursos. A busca realizada a partir da fonte original, a partir dos *websites* dos programas, tornaram as informações mais fidedignas, possibilitando observar as diversas nuances dessas iniciativas. No entanto, limitou a exploração aos programas que publicam em websites e impede o acesso àqueles que não usam esse recurso.

Levando em conta o que foi estudado em relação às características dos programas, é possível observar que há algumas particularidades de acordo com a região em que se concentram. Ao analisar as ações do Reino Unido, foram percebidos que as iniciativas se voltam bastante para o desempenho escolar. Já nos Estados Unidos, verificou-se o desenvolvimento de algumas intervenções em educação parental mais direcionadas para os pais evitarem ou lidarem com o comportamento violento ou delinquência juvenil. De um modo geral, os programas analisados declaravam em seus *websites* que eram baseados em evidências, como estratégia de demonstrar a qualidade de suas iniciativas. No âmbito da educação parental, o órgão responsável utilizava esse termo para descrever que esses programas passaram por testagens em grupos e foram avaliados como eficazes, de acordo com o seu objetivo.

Um destaque relevante foi em relação ao idioma nos *websites* dos programas, houve uma concentração muito significativa de iniciativas descritas na língua inglesa. Nos Estados Unidos, foram constatadas muitas iniciativas em educação parental de origem privada. Quanto à abrangência das iniciativas, atuando em diversos países, os EUA também tiveram destaque, talvez pelo seu pioneirismo na educação parental, pois todos os três programas que veicularam essa informação, são oriundos desse país. Ao estudar as abordagens teórico-metodológica dos programas, percebeu-se a variedade e a multidisciplinariedade, em que a mesma ação descreveu o basilar de seus trabalhos em mais de uma abordagem, o que demonstra o aprofundamento teórico na elaboração dessas ações. No Reino Unido observou-se uma forte influência da teoria de Bandura, em que todas as ocorrências eram iniciativas advindas dessa região.

Essas foram algumas considerações no que concerne a investigação realizada. Ainda assim é preciso ampliar esse estudo para questões como: levantamento de programas de educação parental em idiomas não englobados nesse estudo e/ou considerar a ampliação para outra faixa etária e acessar outras formas de divulgação dos programas. Outra questão a ser considerada em estudos futuros, é em relação ao perfil e a formação dos mediadores para atuar na educação parental, ainda que não tenha sido o foco do estudo, foi um item bastante presente nos *websites* dos programas. Portanto, ainda assim, acredita-se que esse estudo tenha servido enquanto ponto de partida para outros que se proponham a investigar a educação parental, oportunizando maior visibilidade a esse trabalho de apoio direcionado às famílias.

7.2 Levantamento das ações governamentais de promoção da parentalidade, em âmbito estadual

O presente levantamento buscou investigar as iniciativas governamentais, de âmbito estadual brasileiro, que abordassem o apoio à parentalidade, seguindo os critérios metodológicos, apresentados na seção 6.3.2. De todos os *websites* dos estados e do Distrito Federal investigados, foram encontrados um total de 10 ações governamentais, são elas:

Pró-Vida (AM)

O Pró-Vida é um programa que teve início em 2005 e está vinculado à secretaria é a de Segurança Pública (SSP) / Polícia Civil. O propósito da ação é a prevenção no uso de drogas e atua em diversas entidades: escolas, empresas, grupos familiares, religiosos e filantrópicos. O programa visa trabalhar a parentalidade, por meio de palestras informativas sobre assuntos como: convivência familiar e na sociedade, sexualidade e gravidez na adolescência, qualidade de vida e o uso das drogas. Entre 2005 e 2012, o programa atingiu mais de 60 mil pessoas e no âmbito familiar, mais de 400 pais participaram de atividades. É uma forma que a equipe do Pró-Vida encontrou para envolver os responsáveis na educação mais direta dos

filhos, e assim poder detectar com agilidade qualquer situação estranha relacionada ao uso de entorpecentes (AMAZONAS, c2016).

Pro Paz Integrado (PA)

Surgido em 2004, o Pro Paz Integrado, foi desenvolvido enquanto programa de governo, com o objetivo de difundir a cultura de paz. Em 2013, foi transformado em política de Estado, regulamentado pela Lei nº 7.773; Já em 2015, o Pro Paz Integrado, passou a se constituir enquanto fundação, criada pela Lei nº 8.097, ganhando *status* de entidade da administração direta, vinculada diretamente ao gabinete do governador. Segundo o *website* da fundação, essa iniciativa visa direcionar suas ações,

com foco na atenção às pessoas em situação de vulnerabilidade, a Fundação busca contribuir para a prevenção, redução e solução dos conflitos sociais por meio da inclusão e da disseminação da 'Cultura de Paz' no Estado do Pará (PARÁ, c2016).

O Pro Paz Integrado, portanto, atua junto às pessoas em situação de vulnerabilidade, por meio de promoções de políticas integradas e desenvolvimento de ações em diversos grupos, com intuito de articular, fomentar e alinhar as políticas públicas voltadas para a infância, adolescência e juventude, visando a garantia dos direitos. Promovendo ações de conscientização para que os pais cuidem de forma mais efetiva de seus filhos. O programa também realiza Visita Domiciliar, quando ocorre busca ativa que auxilia no atendimento e acompanhamento dos casos e Atendimento Domiciliar, quando disponibiliza serviço psicológico às vítimas que estão momentaneamente impossibilitadas de receber acompanhamento em suas unidades, com foco na proteção e no seu fortalecimento. O Pro Paz Integrado foi destacado enquanto exemplo de boa prática, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Doha, no Qatar, durante o 13º Congresso de Prevenção contra o Crime (PARÁ, c2016).

Mãe Coruja (PE)

Em 2007, surgiu por meio do decreto, o Mãe Coruja, que passou a se tornar lei (nº 13.959), em 2009. Essa iniciativa está vinculada em diversas secretarias do governo do estado de Pernambuco, estabelecendo uma rede intersetorial. Seu objetivo é prover uma gestão de qualidade para as futuras mães, bem como o desenvolvimento saudável e harmonioso entre a mãe e a criança; Além disso, o programa visa combater a morbimortalidade materna e infantil. Destaca-se, portanto que o público-alvo da ação é a gestante; O Mãe Coruja, trabalha a parentalidade por meio de ações desenvolvidas nos “Cantos Mãe Coruja”, unidade de atendimento, que conta com profissionais para acompanhar as gestantes e seus filhos. Após o nascimento, a criança também passa a ser acompanhada até completar cinco anos de idade. O Mãe Coruja possui mais de 160 mil mulheres cadastradas e registro de cerca de 120 mil crianças acompanhadas (PERNAMBUCO, c2015).

Pernambuco Acolhendo a População em Situação de Risco e Rua (PE)

Surgiu como decreto em 2007, com o nome “Programa Vida Nova – Pernambuco Acolhendo a População em Situação de Rua” e em 2013, passou a se chamar “Pernambuco Acolhendo a População em Situação de Risco e Rua”. Esse programa está vinculado à secretaria de desenvolvimento social, criança e juventude e possui como objetivo, oferecer

um conjunto de serviços, ações e intervenções especializadas de proteção social especial de média e alta complexidade que contribuam para minorar os agravos sociais e o combate às violações de direitos voltados às pessoas que se encontram em situação de risco pessoal e/ou social e de rua [por meio de] ações que promovam a prevenção, a inserção ou a reinserção no seio familiar ou comunitário, na escola, em programas sociais e demais políticas públicas; bem como atendimento às famílias dos beneficiários atendidos neste Serviço”; (PERNAMBUCO, c2007a).

Os atendimentos ocorrem nos Centros de Atendimento a criança e ao adolescente – CCA (de 7 a 17 anos), e também nos Centro de Juventude – C.J, os Programa Vida Nova para adolescentes - de 14 a 17 anos e para jovens e adultos - de 18 a 30 anos, são destinadas atividades e ações sócioassistenciais e socioeducativas, que objetivam o “fortalecimento ou resgate dos vínculos familiares, comunitários e sociais, bem como a qualificação social e profissional para inserção no mercado de trabalho” (PERNAMBUCO, c2007a).

Programa ATITUDE (PE)

O Programa ATITUDE, do estado do Pernambuco, encontra-se vinculado à secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. É uma iniciativa que possui como público alvo o atendimento aos usuários de *crack*, álcool e outras drogas, bem como suas famílias, oferecendo suporte a questões de alimentação, atendimento psicossocial, dentre outros cuidados. O objetivo é oportunizar novas perspectivas de vida, estimulando para o desenvolvimento de um comportamento mais saudável. De acordo com o *website*, o programa enfatiza a escuta psicossocial e socioassistencial como possibilidade de (re)estruturação de vínculos familiares e ressignificação para novas formas de existir. Além de realizar grupos com famílias como estratégia de fortalecimento de vínculos (PERNAMBUCO, c2007b).

Se Liga (MG)

O Se Liga é uma iniciativa da secretaria de Estado de Defesa Social, que tem como objetivo, “contribuir para a sustentação ou continuidade de projetos desenvolvidos durante o cumprimento da medida, auxiliando na construção de novas oportunidades para os jovens” (MINAS GERAIS, 2014). Destaca-se que o público-alvo dessa ação, são os adolescentes que já se desligaram do sistema socioeducativo, com o propósito de desenvolver vínculos familiares, conforme as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A família é corresponsabilizada por esse trabalho, junto com os demais órgãos do governo. A participação na proposta é livre e trabalha nos seguintes eixos: saúde, profissionalização, educação, família, trabalho e renda. Destaca-se a parceria, estabelecida junto aos municípios do estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014).

Família Paulista (SP)

A ação teve sua origem em 2011, com o aprimoramento ao Programa São Paulo Solidário, e em 2015 passou a se chamar Família Paulista, ampliando seu objetivo: “Enfrentar as múltiplas privações das famílias em situação de extrema pobreza e promover o desenvolvimento social” (SÃO PAULO, [201-]). O programa, vinculado à secretaria de Desenvolvimento social, possuindo como público-alvo, famílias cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais (CAAd), com renda

mensal menor ou igual a R\$ 77,00 per capita. O Família Paulista trabalha a parentalidade no sentido do fortalecimento dos vínculos familiares e na autonomia das famílias, promovendo intervenções nos territórios e domicílios, de forma articulada, em prol da qualidade de vida e saúde das famílias (SÃO PAULO, [201-]).

Programa Crescer em Família (PR)

Vinculado à secretaria da família e desenvolvimento social, o Programa Crescer em Família, tem como objetivo, a preservação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, no que se refere à convivência familiar, comunitária e ao acolhimento. Essa iniciativa trabalha a parentalidade, na preparação de famílias para a adoção, orientando os interessados, principalmente, no que se refere ao processo de inclusão da criança ou do adolescente nos âmbitos familiares e comunitários. Dentre as parcerias estabelecidas pelo programa, destaca-se a Coordenadoria da Infância e da Juventude, por meio do Tribunal de Justiça do Paraná (PARANÁ, [201-]a).

Programa Família Paranaense (PR)

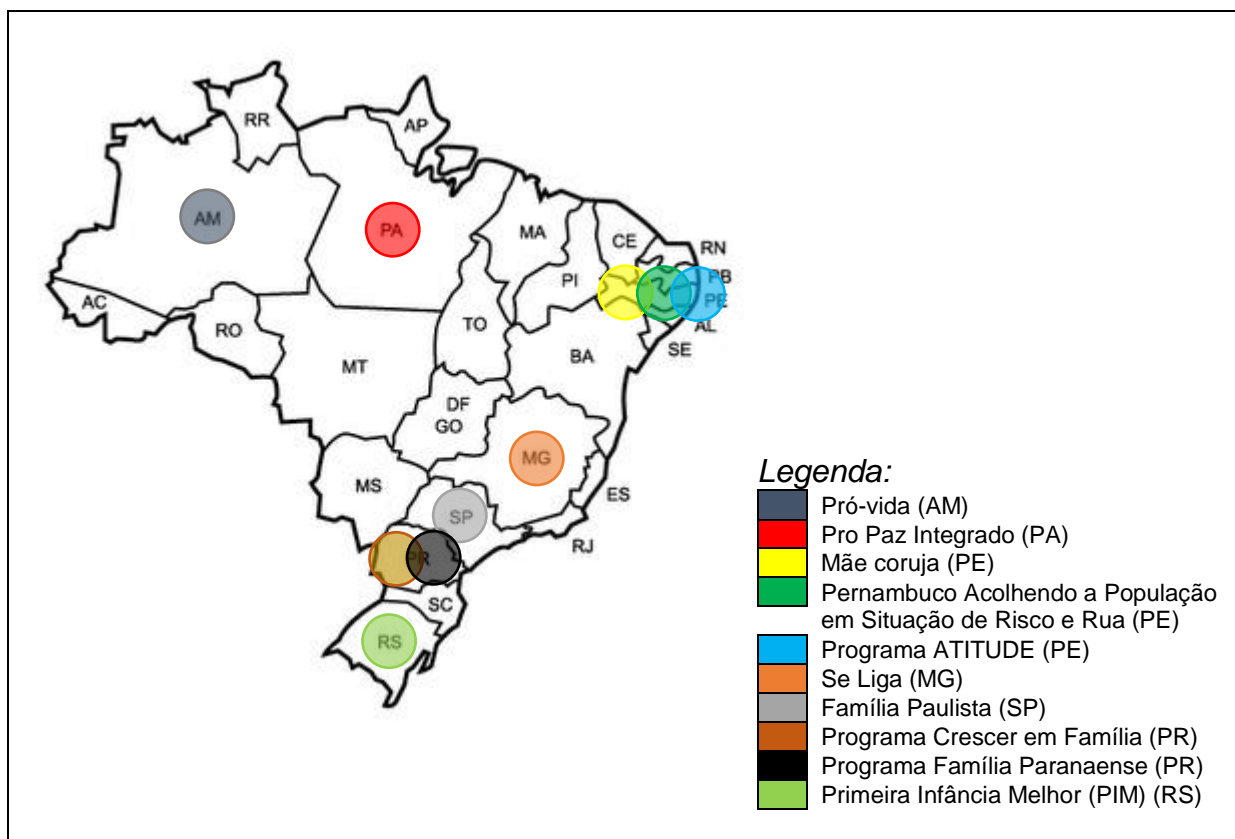
O Programa Família Paranaense teve seu início em 2012, por meio de decreto estadual. O programa está vinculado à secretaria da família e desenvolvimento social e segue as diretrizes do sistema federal de assistência social. Seu objetivo está pautado na promoção de autonomia para as famílias vulneráveis, por meio da articulação de uma rede integrada de serviços e ações, tendo em vista a especificidade de cada região e família. Um dos resultados esperados desse programa é o aumento da capacidade protetiva das famílias, oportunizada por meio das ações desenvolvidas pelo programa, uma dessas é Atenção às Famílias dos Adolescente Internados por Medida Socioeducativa – AFAI, nesse são desenvolvidas ações junto as famílias com o intuito de promover a inserção social dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Famílias em situação de vulnerabilidade são o público-alvo do programa, que já atendeu cerca de 5 mil famílias em 30 municípios prioritários do estado; O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), é parceiro do programa (PARANÁ, [201-]b).

Primeira Infância Melhor (PIM) (RS)

O Primeira Infância Melhor (PIM) teve sua origem a partir do programa cubano, *Educa a tu Hijo*, do *Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar* (Celep). O programa é desenvolvido pela secretaria da saúde do estado, com articulação entre outras secretarias; Ele teve seu desenvolvimento inicial em 2003 e tornou-se Lei Estadual nº 12.544, em 03 de julho de 2006. Seu objetivo é “Orientar as famílias, a partir de sua cultura e experiências, para que promovam o desenvolvimento integral de suas crianças desde a gestação até os seis anos de idade” (RIO GRANDE DO SUL, 2013). O público-alvo da iniciativa são famílias em situação de risco e vulnerabilidade social e a parentalidade é trabalhada por meio de visitas domiciliares, de periodicidade semanal, junto às famílias, visando fortalecer as competências dos pais junto à educação e cuidado às crianças. Em uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2014, obteve uma aprovação de seus usuários, de 96% (RIO GRANDE DO SUL, 2013). A propósito, essa ação foi replicada em diversos locais, no Amazonas - PIR (com o nome: Primeira Infância Ribeirinha), Fortaleza-CE - Cresça com seu filho, Vila Velha-ES - AMI (Atenção Melhor à Infância), Munhoz de Mello-PR - APIM (Programa Atenção à Primeira Infância e à Maternidade), e São Paulo-SP - São Paulo Carinhosa (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

Como visto, as ações estaduais que visam a parentalidade são bastante diversas e oriundas de distintas regiões. As suas particularidades serão melhor descritas a seguir.

Mapa 2 – Distribuição das ações governamentais para a parentalidade

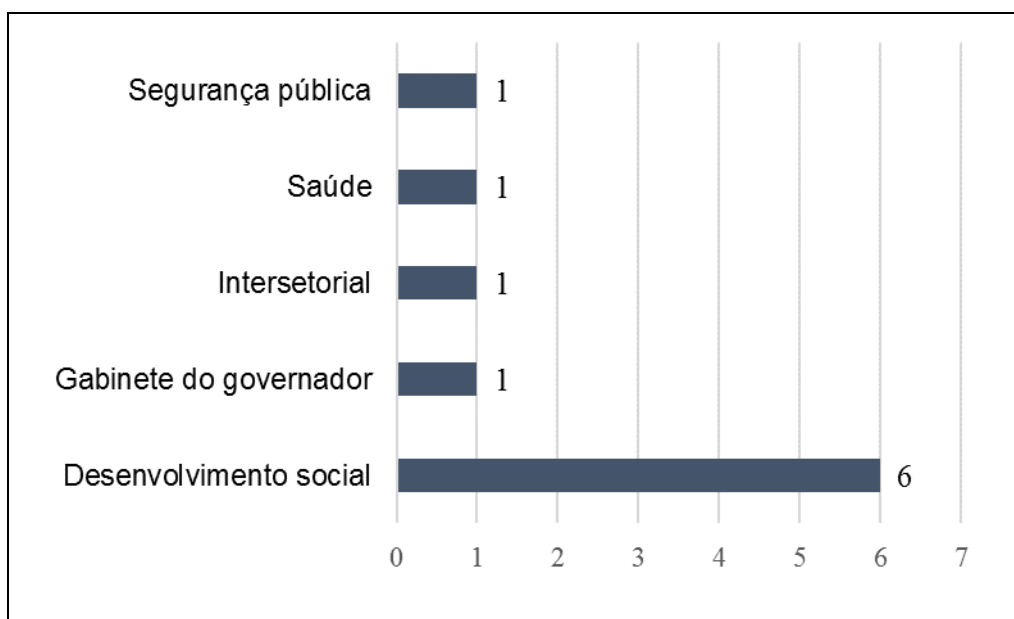


Fonte: ESPAÇO EDUCAR (adaptado) [2016].

A partir da observação do mapa brasileiro, é possível afirmar que as ações de promoção da parentalidade ocorrem de forma distribuída em suas regiões, com ações na região Norte (duas ações), Nordeste (três ações), Sudeste (duas ações), Sul (três ações), com exceção da região Centro-Oeste, que não foi registrada nenhuma ação governamental estadual, que visava a parentalidade. Há concentração de ações em um mesmo estado, como observado nos estados de Pernambuco (PE), com três ações, e no Paraná (PR), com duas ações. Foi notada a ausência, seguindo os critérios das pesquisas, de ações no Distrito Federal, e nos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás e Mato Grosso do Sul, que se encontram nas unidades federativas com maiores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do Brasil (ONU, 2010).

A seguir serão apresentadas em detalhes as ações investigadas, de acordo com os critérios: Secretaria vinculada; Origem; Tipo de ação; Objetivo; Público-alvo; De que forma trabalha a parentalidade; Dados de ações (resultados); Parcerias; E, Outras informações.

Gráfico 2 – Secretaria vinculada



Fonte: a autora.

As ações governamentais estão concentradas, basicamente, nas secretarias estaduais de desenvolvimento social, no entanto, com menor incidência estão: de segurança pública, saúde, do gabinete do governador e também de forma intersetorial, como foi o caso do Programa Mãe Coruja (PE), pois articula com vários órgãos do governo do estado, tais como:

Gabinete de Projetos Estratégicos, Gabinete do Governador, Secretaria de Saúde, da Educação, do Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, da Mulher, de Planejamento e Gestão, de Agricultura e Reforma Agrária, da Micro e Pequena Empresa, Trabalho e Qualificação, Cultura e Turismo Esporte e Lazer (PERNAMBUCO, c2015)

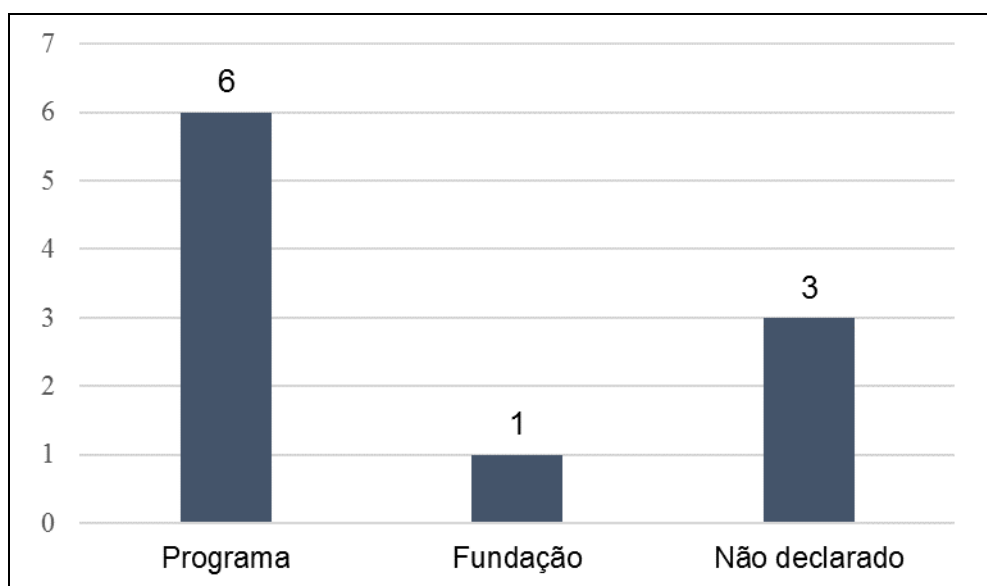
O conceito de assistência social enquanto instrumento de oferecimento de ações, que possuem o objetivo de “[...] melhorar as condições de vida da população atendida, por meio do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, [2016]). Com isso, encontra-se associação nos propósitos das ações que visem à parentalidade, estando relacionados às secretarias de desenvolvimento social.

No que se refere à origem das ações, quatro delas surgiram por iniciativa do próprio governo, estabelecido por meio de decreto estadual; Quatro por aprimoramento de ação anterior – talvez oriundo de outro governo; Uma não apresentou a origem no seu *website* e uma foi originária de uma experiência

internacional – como o programa Primeira Infância Melhor, do RS, que surgiu a partir do “*Educa a tu Hijo*”, do *Centro de Referencia Latinoamerica para la Educación Preescolar (Celep)*, de Cuba.

Os autores, Pinto (2008) e Raeder (2014), apresentaram o processo de formação de uma política pública, destacando que essa passa por diversas etapas: 1) geração da demanda, a partir de um problema percebido; 2) incorporação do problema na agenda do governo; 3) elaboração da ação; 4) implemento da ação, e 5) supervisão e monitoramento da ação. Vale destacar que no caso das ações investigadas as fontes foram variadas, no entanto seguiram o mesmo protocolo apresentado pelos autores.

Gráfico 3 – Tipo de ação



Fonte: a autora.

No que tange ao tipo de ação, é possível observar, no Gráfico 3, que o item com maior destaque foi para o programa, com seis incidências. No que se refere a programa, esse é conceituado enquanto “[...] instrumento de organização da ação governamental visando à concretização dos objetivos pretendidos, sendo mensurado por indicadores estabelecidos no plano plurianual” (BRASIL, 1999). Dois desses programas se tornaram leis estaduais, como foi o caso do Primeira Infância Melhor (RS), desenvolvido em 2003 e em 2006 tornou-se a lei estadual nº 12.544 e o Mãe Coruja (PE), que surgiu em 2007 e tornou-se em 2009, a lei estadual nº

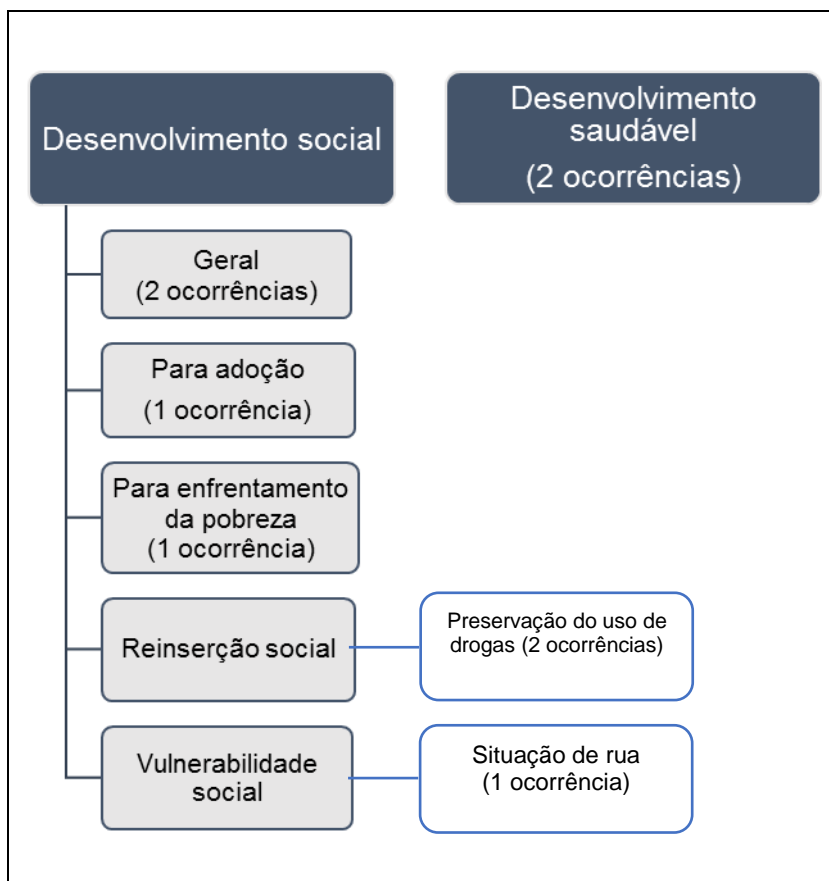
13.959. Já uma das ações, trata-se de uma fundação, que foi o caso da ação Pro Paz Integrado (PA). Para clarificar, vale destacar, que Fundação Pública, é conceituada enquanto:

entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes (BRASIL, 1967).

Desse modo, ainda que três iniciativas não tenham declarado que tipo de ação se tratava, pôde-se perceber que essas podem ser de diferentes formas, ainda que todas vinculadas aos seus governos estaduais.

Em relação aos objetivos das ações, após análise, essas puderam ser divididas em dois grandes grupos – Desenvolvimento social e Desenvolvimento saudável, como apresentado no Esquema:

Esquema – Objetivo/Propósito das ações

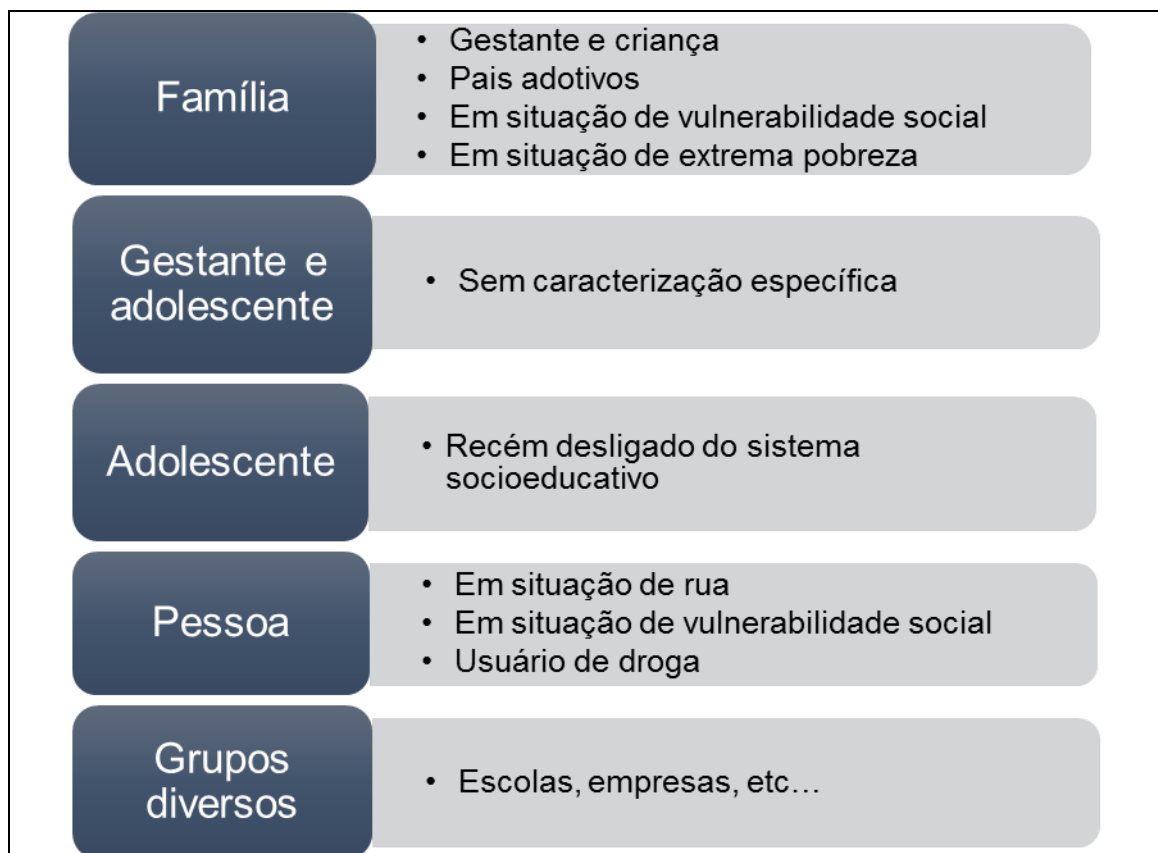


Fonte: a autora.

Nas ações que objetivaram questões relativas ao desenvolvimento social, essas subdividiram-se em: geral – com duas ocorrências, como o caso dos programas Se Liga (MG) e Primeira Infância Melhor (RS), sendo esse último também conceituado enquanto ação que visava o desenvolvimento saudável; Para adoção – como o Programa Crescer em Família (PR); Para enfrentamento da pobreza – no programa Família Paulista (SP); De reinserção social – mais precisamente na preservação do uso de drogas, como no caso das ações Pró-vida (AM) e Programa ATITUDE (PE), E, de vulnerabilidade social – mais especificamente em situação de rua, como no Pernambuco Acolhendo a População em Situação de Risco e Rua (PE). Já nas ações destinadas ao desenvolvimento saudável, ocorrem nos programas Primeira Infância Melhor (RS) e Mãe Coruja (PE). Nota-se as múltiplas facetas das ações, ainda que dedicados à mesma finalidade – desenvolver a parentalidade, em âmbito familiar.

No que se refere ao público alvo das ações, chegou-se aos seguintes sujeitos: Família; Gestante e adolescente; Adolescente; Pessoa, E, Grupos diversos, conforme pode ser observado na Figura 3:

Figura 3 – Público-alvo das ações



Fonte: a autora.

No conceito de família, enquanto público alvo, houve a maior variação, sendo considerada como tal: Gestante e criança – como apresentado na ação Mãe Coruja (PE); Pais adotivos – Programa Família Paranaense (PR); Ou então, a partir de alguma característica específica: Em situação de vulnerabilidade social, como o Primeira Infância Melhor (RS); Ou Em situação de extrema pobreza, englobando famílias com renda *per capita*, inferior à R\$75,00¹⁰, como no Família paulista (SP). No entanto, o público alvo “pessoa”, segundo alguma característica específica, também denotou ocorrência, sendo que essa “pessoa” pode estar “Em situação de rua”, como ocorre na ação Pernambuco Acolhendo a População em Situação de Risco e Rua (PE); Em situação de vulnerabilidade social, tal como o “Pro Paz Integrado” (PA) ou ainda, Usuário de droga, como o “Programa ATITUDE” (PE).

Para analisar a forma com que esses programas trabalham a questão da parentalidade em suas ações, foi utilizado a técnica de “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000). De maneira geral, pode-se afirmar que as

¹⁰Segundo os critérios, descritos no programa.

ações estaduais tratam a parentalidade, enquanto: *Fortalecimento/resgate das competências e dos vínculos familiares - Para educar/cuidar de crianças, fomento da autonomia familiar, discussão de temáticas, por meio de prestação de serviços, palestras ou orientações direcionadas.*

Ademais, nos dados das ações, somente algumas delas apresentaram seus resultados, foram elas: Pró-vida (AM) – atingindo 60 mil pessoas, mais especificamente, cerca de 400 pais; O Se liga (MG) – em 30 municípios, dos 399 do estado de MG, atingindo cerca de cinco mil famílias; O Mãe Coruja (PR), já atendeu cerca de 160 mil mulheres e 120 mil crianças; Já o Primeira Infância Melhor (RS), atua em 267 municípios, dos 497 no total do estado, atingindo nesse período, 55.140 famílias. É evidente a diferença das abrangências dessas ações, a iniciativa de Minas Gerais, atingiu pouco mais de 7% dos municípios do estado, enquanto o PIM quase 54% dos municípios do Rio Grande do Sul. O Pró-vida (AM) afirma ter atingido um número considerável de pessoas, no entanto, não há dados de abrangência dos municípios do estado do Amazonas.

Quanto as parcerias estabelecidas pelas ações, somente quatro dessas, declararam em seu *website*, possuí-las. São elas: Pro Paz Integrado (PA) – junto aos órgãos de proteção social e com a comunidade; O Se liga (MG) – junto aos municípios do estado; O Programa Crescer em Família – junto à Coordenadoria da Infância e da Juventude, do Tribunal de Justiça do PR; E, O Programa Família Paranaense – estabelecendo parceria com o órgão governamental “Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)”.

Outras informações que podem ser destacadas das ações investigadas, referem-se às seguintes ações: Pro Paz Integrado (PA), que foi “citado como exemplo de boa prática pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Doha, no Qatar, durante o 13º Congresso de Prevenção contra o Crime” (PARÁ, c2016); E, o Primeira Infância Melhor (RS), que em uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2014, obteve uma aprovação de seus usuários, de 96% (RIO GRANDE DO SUL, 2013). Além disso, essa ação foi replicada em diversos locais, no Amazonas - PIR (com o nome: Primeira Infância Ribeirinha), Fortaleza - CE - Cresça com seu filho, Vila Velha - ES - AMI (Atenção Melhor à Infância), Munhoz de Mello - PR - APIM (Programa Atenção à Primeira Infância e à Maternidade), e São Paulo - SP - São Paulo Carinhosa. Em vista disso, é possível afirmar que algumas dessas

ações tiveram um reconhecimento bastante positivo tanto do público interno (nacional), quanto do público externo (internacional).

No que concerne aos *websites* dos estados, esses, possuíam poucas informações ou ainda estavam desatualizados, o que dificultou a investigação demonstrando o descaso diante dessas questões. Soma-se a isso, foi constatado a utilização da rede social *Facebook*¹¹ para apresentação das notícias das ações do governo, substituindo os meios oficiais tradicionais. Acredita-se que os sites governamentais devem servir enquanto fontes oficiais de informação e de dados, utilizando outros meios de comunicação como estratégias secundárias de divulgação.

Em relação à quantidade de ações, se pensarmos que o Brasil é um país com 26 estados e mais um Distrito Federal, acreditava-se encontrar uma quantidade maior de ações oriundas dos governos dos estados, que focalizassem a parentalidade, visto a importância de desenvolvimento de iniciativas com esse propósito. Muitos estados não apresentaram quaisquer práticas com esse objetivo, ficando dependentes exclusivamente do sistema de Desenvolvimento Social do Governo Federal, ou seja, ações que o Governo Federal indica que sejam realizadas.

Demonstrando o descaso por parte dos governantes em impulsionar ações que visem o desempenho satisfatório da parentalidade. Em outros países já existe uma preocupação em promover ações que auxiliem os pais no exercício de suas funções parentais. Conforme mencionado anteriormente, o Conselho da Europa, pautou sobre a importância de políticas de apoio a parentalidade positiva, tornando ainda mais frequentes iniciativas com a finalidade de promover a parentalidade, nesses locais. Dentre os países, merecem destaques a Espanha e Portugal, apresentando inúmeros programas direcionados a participação dos pais ou responsáveis, com objetivo de auxiliá-los e motivá-los para o desenvolvimento de práticas parentais positivas.

Com base no estudo realizado, notou-se que alguns programas apresentavam poucos dados sobre as ações desenvolvidas, permanecendo bastante obscuras algumas informações. Todavia, um aspecto importante dessa investigação, foi observar que, ainda que escassas, estão sendo desenvolvidas

¹¹Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>.

algumas iniciativas que, ainda que não se apresentem enquanto objetivo principal, abordam também a promoção da parentalidade. Necessitando um maior interesse por parte do poder público com questões de extrema importância como essa.

Quanto aos temas tratados nas ações, foi percebida falta de articulação dessas com as famílias, exceto no Programa ATITUDE (PE) e o Se Liga (MG), que possuíam essa proposta. Outra observação pertinente, refere-se ao caráter preventivo das ações, como os Programas Pro Vida (AM) e Pro Paz Integrado (PA), representando uma parcela mínima das iniciativas levantadas.

Ainda que o resultado do levantamento da quantidade de ações tenha sido pouco expressivo, acredita-se que o propósito da pesquisa foi alcançado, uma vez que essa pretendeu realizar um levantamento das ações governamentais, em âmbito estadual, para a promoção da parentalidade.

A pesquisa realizada reforça a necessidade da implementação de políticas públicas estaduais direcionadas para o fortalecimento das práticas parentais, com destaque para a emergência em Estados que não apresentam tais proposições.

As políticas públicas direcionadas para o apoio à parentalidade positiva podem se configurar como ações de prevenção e promoção de educação familiar, desenvolvimento social e saúde coletiva, como demonstram os resultados positivos das ações estaduais identificadas neste estudo.

7.3 Centros de Referência em Assistência Social, em Rio Grande-RS

O objetivo dessa etapa da pesquisa foi conhecer as atividades que são desenvolvidas nos CRAS localizados no município do Rio Grande para buscar identificar se há planejamento e execução de ações focalizadas na família e na promoção e apoio a parentalidade das relações familiares, conforme os critérios metodológicos da seção 6.3.3.

7.3.1 Entrevista com a coordenação do CRAS 1

Conforme descrito pela coordenadora do CRAS, são desenvolvidos nesse espaço, grupos de crianças, idosos, adolescentes e também desenvolvidas oficinas de teatro, artesanato, dança e *Taekwondo*. Cabe destacar, que os grupos desenvolvidos nesse espaço estão vinculados ao projeto CRAS, referentes a grupos de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CFV), portanto, não são considerados grupos de demanda espontânea, mas sim, público prioritário de trabalho.

No grupo de idosos, são atendidas pessoas acima de 60 anos; O técnico de referência desse grupo é a psicóloga vinculada ao CRAS. Nessa iniciativa são abordadas questões relacionadas a autoestima e socialização, sendo o foco principal buscar o idoso para o convívio social. Como o CRAS é um bairro novo no município, tendo em média 20 anos de criação, segundo a coordenadora, não possui muitos idosos, desse modo, a psicóloga responsável pelo grupo de idosos, em parceria com os agentes comunitários de saúde, faz busca ativa para que pessoas de outros bairros atendidos pelo CRAS possam participar.

Isso reflete também em outros grupos, como por exemplo nas ações direcionadas as crianças, que são subdivididas em dois grupos. Um que atende crianças de seis a oito anos, e outro para crianças, de nove até 12 anos, ambos de responsabilidade das assistentes sociais do CRAS. Para esses grupos, a demanda de público é espontânea, sendo a maior parte dos participantes moradores do bairro em que está localizado o CRAS, uma vez que, por se tratar de crianças de faixa etária baixa, é preciso o comprometimento por parte dos pais ou responsáveis em levar as crianças até esse espaço, o que dificulta bastante o seu desenvolvimento. Entretanto, há também os filhos das famílias que são atendidas pelas técnicas do CRAS, utilizando inclusive como estratégia de apoio familiar.

Em relação ao grupo de adolescentes, é destacado que seu início foi no programa “Agente jovem” que mais tarde mudaria para “Projovem adolescente”. Sendo esse um programa financiado pelo governo federal, com recursos próprios para seu desenvolvimento, aos participantes eram ofertadas passagens, uniforme, cursos profissionalizantes. No “Agente jovem”, eles recebiam uma verba para participar, já no “Projovem adolescente”, recebiam curso e a viagem no final, tornando-se um atrativo que fazia com que os adolescentes permanecessem nos

grupos; O Projovem e o Agente jovem não existem mais. Um dos resultados destacados pela coordenação, deu-se a partir da participação nos cursos em que quatro jovens se empregaram e estão até hoje trabalhando no mesmo ramo.

Atualmente o grupo de adolescentes do CRAS, é um Grupo de Convivência e fortalecimento de vínculos. Como o bairro não oferece outras possibilidades de recreação, o grupo de adolescentes do CRAS tornou-se um espaço de referência, em que eles se encontram para conversar, onde são relatadas suas expectativas, seus anseios. Participam do grupo, adolescentes e jovens com idade entre 12 até 20 anos. Frequentar o grupo já se tornou cultura no bairro, o que passa a estratégia de adesão, por demanda espontânea. Em relação as temáticas abordadas com o grupo de adolescentes, a coordenação afirmou que

[...] eu trabalhava muito... muito a questão da sexualidade que aqui é muito aflorado, elas têm uma coisa, todos adolescentes é, a sexualidade é muito aflorada, a questão das DSTs que é bem presente na realidade, a questão da violência que também é o que permeia todo assunto, é violência e sexo, violência e sexo, eles falam a realidade né, muitos já têm relação com tráfico[...].

Quanto ao planejamento das ações, foi declarado que essas são aguardadas surgirem no próprio grupo as discussões, ainda em relação a esse assunto, foi afirmado que: “percebo a necessidade deles e na semana seguinte são abordados o tema”. A coordenação destacou a dificuldade no trabalho com os adolescentes, devido à baixa escolaridade, *“tem adolescente na terceira série, é quarto ano agora né ...tem uns no ensino médio”*, afirmando que essa questão impede que sejam trabalhados textos, e com isso, o trabalho termina voltando-se mais para o lúdico.

No que diz respeito as avaliações das ações por parte dos participantes, a responsável destacou que não são realizadas, justificando que *“[...] é difícil tu avaliar o teu trabalho”* e complementa dizendo que *“[...] eu consigo avaliar assim oh, o que eu vejo é assim oh, o todo respeito e a relação de amizade”*.

Cabe destacar que, segundo a coordenação, a comunidade atendida por essa unidade do CRAS, possui quase todos os públicos prioritários indicados pelo Governo Federal. Quanto ao desenvolvimento do trabalho no CRAS, responsável afirma que esse ocorre sem dificuldade nenhuma, estando dentro de quase todas as vulnerabilidades, como por exemplo, serem oriundos de Bolsa Família, muitos se enquadram no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), dentre outras particularidades existentes dentro dessa própria comunidade.

7.3.2 Entrevista com a coordenação do CRAS 2

A coordenação do CRAS, mencionou que as ações desenvolvidas nesse espaço estão relacionadas ao PAIF e ao CFV, e em cada grupo, há um técnico de referência e um educador social atuando.

Dentro desses, são organizados os grupos prioritários para atendimento: crianças, adolescentes, idosos e um grupo de mulheres (de 29 a 59 anos). Sendo o último, onde se concentra a maior parte da população do CRAS, possuindo atualmente dois grupos, em média com 30 mulheres cada.

No grupo de crianças, são atendidas àquelas que se enquadrem na faixa etária de 7 até 11 anos, já o grupo de adolescentes, atende com idades entre 14 até 17 anos. No grupo de mulheres de 29 até 59 anos, são trabalhados temas relacionados ao fortalecimento de vínculos. Segundo a coordenação

[...]sempre algum tema com fortalecimento de vínculo, que vai abordar os temas pra que isso venha acontecer, há, então a cada mês a gente vê o que ta se comemorando naquele mês e se trabalha todo aquele mês sempre aquele tema.

Outra ação desenvolvida nesse CRAS, refere-se aos grupos de idosos, em que são trabalhadas questões relacionadas a memória.

Em relação a busca por participantes dos grupos, é afirmado que os interessados vêm através de escolas, encaminhamento pelos postos de saúde, cadastro único e pela procura espontânea. Entretanto, para inclusão em alguma atividade é preciso que seja oriundo de cadastro único. Uma particularidade desse CRAS, segundo informado pelo responsável, é em relação a inclusão de novos membros nos grupos, que somente serão aceitos caso alguém que já esteja participando desista. A preocupação em relação a essa questão dá-se tanto no que se refere ao desenvolvimento das atividades a longo prazo, quanto na restrição do acesso a novos membros, uma vez que, em outras atividades oferecidas para a comunidade, como a ginástica, tem prioridade de vagas quem já participa dos grupos.

Nesse CRAS há uma organização do trabalho, dividido por grupos, sendo que a psicóloga trabalha com crianças e adolescentes, e as assistentes sociais trabalham com adultos e idosos. Não são realizados nenhum tipo de avaliação das

ações, de acordo com a coordenação “[...] a avaliação que tu vê, é elas né agradecer ao CRAS por existir, por ter modificado alguma coisa na vida delas”.

7.3.3 Entrevista com a coordenação do CRAS 3

De acordo com a coordenação desse CRAS, as ações que são desenvolvidas no espaço consistem em grupos de convivência e fortalecimento de vínculos. Dentro dessa proposta, são desenvolvidas diversas iniciativas, tais como: grupo direcionado a crianças e adolescentes, grupo de idosos, grupo de mulheres, além de oficinas.

Nos grupos direcionados a crianças e adolescentes, são desenvolvidos projetos pelos educadores sociais, direcionados ao público com idade entre 4 até 14 anos, na qual, são separados de acordo com a faixa etária. Nessas ações são desenvolvidas atividades como a hora do conto, com a realização de atividades sobre a história. Há também um grupo denominado como Arte em sucata, nesse, são utilizados materiais recicláveis, para elaborarem brinquedos, enfeites, etc.. Para o grupo com idade acima de sete anos, os profissionais trabalham com projetos que façam os participantes refletirem, entenderem como funciona o mundo e de que forma agir.

Um outro grupo desenvolvido é destinado a mulheres. Esse grupo surgiu após a finalização da aplicação de um programa de educação parental direcionados a mãe de crianças quatro até 10 anos. Esse programa foi desenvolvido nesse CRAS uma vez que a psicóloga e a educadora após participarem da capacitação, como requisito de avaliação final, foi exigido a aplicação de uma iniciativa de educação parental. Ao final da aplicação, as profissionais realizaram com as participantes uma avaliação, e essas evidenciaram o interesse por ações direcionadas a saúde, autoestima, dentre outras temáticas. A idade estipulada de 18 até 59 anos e vai ao encontro das orientações da tipificação oriunda do Governo Federal. Esse grupo é desenvolvido por uma psicóloga da equipe do CRAS juntamente com a educadora. Em relação esse grupo foi afirmado que é

grupo de convivência e fortalecimento de vínculo... só mulheres de 18 à 59 anos e com o objetivo do empoderamento da mulher que é a palavra do momento, trazer informação, trabalhar a auto estima da mulher, saúde bucal, meio ambiente , tudo voltado com a mulher inserida nesses vários setores dentro do CRAS.

A respeito dos assuntos abordados dentro desse grupo foi destacado também o desenvolvimento de “ações assim, no sentido de oficinas de reaproveitamento de alimentos”. De acordo com o responsável, dentro dessa iniciativa, foi desenvolvida uma horta no espaço do CRAS, e um dos objetivos é

chamar a responsabilidade de regar, plantar e depois na colheita não fica aquela coisa de só vou colher né, e trabalha o coletivo nisso né...eu vou plantar para todos colherem...eu vou regar para todos colherem, a gente tem um bom espaço e isso foi aproveitado assim”

Com essa ação, são realizadas trocas de informações, com intuito de ensinar e tornar essas mulheres multiplicadoras de seus aprendizados dentro de suas comunidades. Sobre a necessidade de formar multiplicadores das aprendizagens desenvolvidas no contexto desse CRAS, a coordenação relatou que

[...] o empoderamento é bonito né, mas que elas possam empoderar outras mulheres né, aquelas que não vêm aqui, pois eu digo pra elas, não contenham a informação, peguem a informação do alimento da cozinha ou da horta e levem pra alguém, a gente nunca contem uma informação, a gente espalha né, não fica juntando o conhecimento pra nós. E elas ficam assim, é eu passei pra minha vizinha.

Nesse espaço também é realizado há um ano, o grupo de idosos, composto por pessoas acima de 60 anos. A responsabilidade por esse grupo é da assistente social vinculada ao CRAS e nesses grupos, são desenvolvidas dinâmicas, rodas de conversa, passeios, conversas livres, jogos, quebra-cabeça, trocas de experiências e recentemente, tem sido ofertado para esse grupo, a capoeira – sendo essa última atividade, desenvolvida por um estagiário de Serviço Social do CRAS. A maioria das atividades são direcionadas para que os idosos possam raciocinar melhor e refletirem, oportunizando a formação de um grupo de apoio mútuo.

7.3.4 Considerações sobre as ações dos CRAS

Considerando o objetivo dessa etapa da pesquisa, que foi investigar a existência de ações de promoção da parentalidade, desenvolvidas no âmbito dos CRAS, pôde-se perceber, a partir dos relatos das coordenações, que não são realizadas ações com esse propósito. A falta de prioridade na abordagem de questões de relevância para a convivência em família, ficou evidente a partir dos

relatos, sendo possível afirmar que as ações desenvolvidas focalizam mais a convivência comunitária.

Foi possível observar, uma área de abrangência muito extensa dos CRAS do município, visto a importância desses espaços para a comunidade, isso acaba dificultando a participação da comunidade nesses contextos, com isso, acabam se tornando espaços de atendimento à comunidade local. Uma das alternativas poderia ser a de descentralizar essas atividades, e formar parcerias com ONGs, escolas locais ou entidades religiosas para desenvolverem grupos ou oficinas em espaços mais distantes, porém dentro da abrangência do CRAS, isso poderia fazer com que se criasse um conhecimento e posteriormente uma vinculação ao centro por parte da comunidade.

Há diferenciações das atividades nos CRAS: os grupos e as oficinas. Os grupos são de fluxo contínuo, acontecem durante todo ano, com pausa apenas quando o profissional responsável se encontra em férias. De acordo com as coordenadoras, essas atividades ocorrem semanalmente, e tem duração média de 1 hora e 30 minutos até no máximo 2 horas. Já as oficinas, a maioria tem duração de três meses, e que são ministradas em todos os CRAS locais, por profissionais contratados pelo município.

Ainda que os CRAS tenham liberdade para desenvolverem suas atividades, somente sendo indicados o público prioritário, foi possível observar algumas similaridades nos objetivos das atividades desenvolvidas, relacionadas a determinados grupos, como em relação ao grupo de idosos, em que no CRAS 2 e 3 focalizam ações que trabalhem a memória, e o raciocínio. Contudo, algumas particularidades em relação ao público atendido, também foi percebida, no CRAS 1 há uma concentração maior de atendimento as crianças e adolescentes, já no CRAS 2, de acordo com a coordenação, a concentração maior é no público de 18 a 59 anos.

Uma especificidade notada, refere-se ao CRAS 3, em que as ações são de fluxo contínuo com participantes fixos, somente são aceitos novos membros no momento da desistência de alguém do grupo. A justificativa para a não inserção de novos membros, é que esse CRAS somente pode trabalhar com no máximo 30 pessoas em cada grupo, fazendo com que se torne um grupo fechado.

A ausência de avaliação das ações desenvolvidas pelos três CRAS foi algo recorrente, tanto em relação a comunidade avaliar, como da própria equipe. A avaliação das ações, oportunizam um momento de reflexão tanto de quem participa, quanto de quem organiza, e são importantes para que se possam repensar novas estratégias e ações.

7.4 Programa de apoio às relações familiares: intervenção com adolescentes

Para investigar as relações parentais e familiares com foco no público adolescente, foi realizada uma ação composta pelos seguintes passos: Entrevista inicial, Encontros do grupo; Preenchimento do diário íntimo; Entrevista Final e *Follow up*. Participaram, 25 adolescentes dos quais quatro optaram por não responder ao questionário inicial. Com isso, as questões referentes ao perfil, foram respondidas por 21 participantes (84,00%). Nos encontros do grupo, 100% dos adolescentes participaram dessa atividade. No que se refere ao diário íntimo, não houve a devolução de dois desses diários, totalizando 23 diários preenchidos e devolvidos (92,00%). Na entrevista final, 21 adolescentes participaram totalizando 84,00%. Já no *Follow up*, 16 adolescentes cumpriram com o compromisso do retorno (64,00%).

A seguir serão apresentados os resultados das etapas acima descritas, dividindo pelas sessões: perfil do adolescente investigado, as relações inicialmente estabelecidas entre os filhos adolescentes e seus pais, bem como a evolução dessas, as mudanças ocorridas, dentre outras vertentes. Para apresentação dos resultados, e como forma de garantir o anonimato dos participantes, os dados serão apresentados da seguinte maneira: duas letras iniciais, sexo, acrescido pela idade, conforme pode ser percebido no quadro:

Quadro 4 – Relação de adolescentes que participaram da intervenção

BR (feminino, 15 anos)	IR (feminino, 15 anos)	RI (masculino, 12 anos)
BU (masculino, 14 anos)	JN (masculino, 13 anos)	SH (feminino, 18 anos)
CH (feminino, 14 anos)	JO (feminino, 17 anos)	TA (masculino, 17 anos)
DA (feminino, 14 anos)	JR (masculino, 15 anos)	TI (feminino, 15 anos)
DN (masculino, 14 anos)	LA (feminino, 16 anos)	TL (masculino, 16 anos)
EM (feminino, 14 anos)	MA (masculino, 13 anos)	TM (feminino, 13 anos)
FR (feminino, 17 anos)	NI (masculino, 17 anos)	TS (feminino, 13 anos)
GU (masculino, 15 anos)	PE (masculino, 15 anos)	WE (masculino, 13 anos)
HI (feminino, 16 anos)		

Fonte: a autora.

7.4.1 Perfil dos adolescentes investigados

Do total dos 21 adolescentes que participaram da entrevista inicial, esses possuíam idades entre 12 e 18 anos ($M=14,66$). Desses, 11 eram do sexo feminino (52,38%), e 10 eram do sexo masculino (47,62%). Em relação a etnia¹², 13 adolescentes se autodeclararam negros (61,90%), quatro brancos (19,05%), três pessoas afirmaram serem pardas (14,29%), e um declarou-se amarelo representando (4,76%). Nenhum dos participantes declarou ser Portador de Necessidades Especiais (PNE). No que se refere ao estado civil, 16 afirmaram serem solteiros (76,19%) e cinco marcaram a “opção - outro” referindo-se a estarem namorando (23,81%). Do total de respondentes, 20 são estudantes (95,24%) e um (4,76%) havia se formado no ensino médio. Relativo ao bairro em que moram, a maioria dos participantes residem no bairro Cidade de Águeda – 17 pessoas (80,95%), o bairro Castelo Branco II foi mencionado por três participantes (14,29%), e apenas um declarou morar no bairro Castelo Branco I (4,76%).

Em relação ao total de pessoas que moram na casa, incluindo o adolescente foram obtidas as seguintes respostas:

¹²Foram utilizados os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

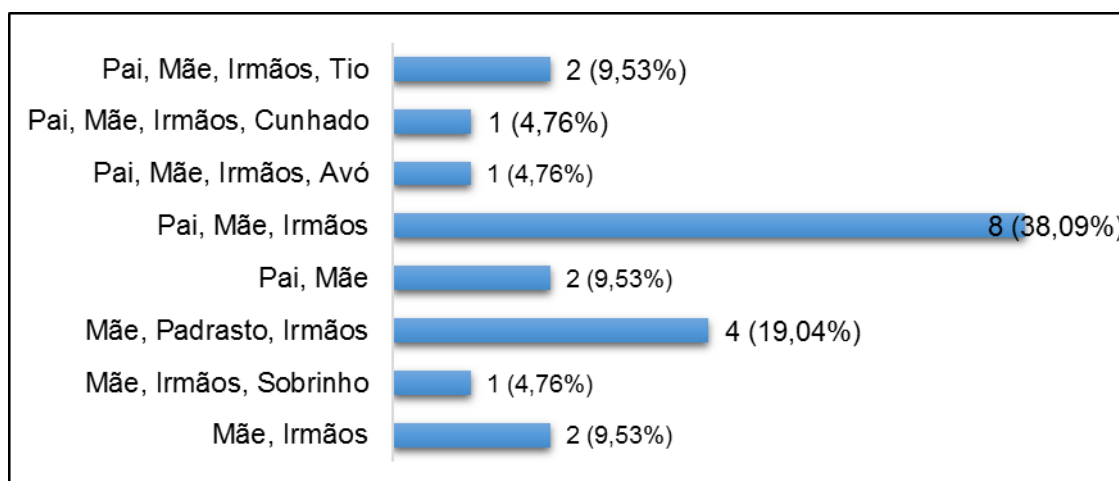
Tabela 1 – Quantidade de pessoas que moram na casa dos adolescentes

Quantidade de pessoas	Incidências	
	Nº	%
3 pessoas	2	9,52%
4 pessoas	8	38,09%
5 pessoas	1	4,76%
6 pessoas	3	14,29%
7 pessoas	3	14,29%
8 pessoas	3	14,29%
9 pessoas	1	4,76%
<i>Total</i>	<i>21</i>	<i>100%</i>

Fonte: Entrevista inicial.

Ainda que haja uma concentração maior em adolescentes que afirmaram morar com 4 pessoas (total de 8 incidências – 38,09%), destaca-se também que 10 adolescentes afirmam residir com mais de 5 pessoas (47,63%), o que aponta para a questão da possibilidade de haver famílias bastante numerosas. No que se direciona a quem mora na casa, foi elencado pelos respondentes as seguintes respostas:

Gráfico 4 – Pessoas que moram na casa dos adolescentes



Fonte: Entrevista inicial.

A partir dessas afirmações realizadas pelos participantes, pode-se perceber que essas famílias guardam algumas particularidades, a mãe é a figura mais presente nas famílias, estando em todas as incidências; outra observação reporta-se a maior incidência apresentada, que continua sendo composta pelas figuras do pai, mãe (66,67%). Contudo, ao analisar os dados do Gráfico 1, é possível reconhecer a

inclusão de familiares agregados morando na mesma casa, como irmãos, tio, avó e/ou cunhado. Foi identificado também, em duas incidências, a ausência do pai ou padrasto (14,29%). Em relação a organização familiar, Ferrari, Kaloustian (2002, p.14), destacam que:

A família, da forma como vem se modificando e estruturando nos últimos tempos, impossibilita identificá-la como um modelo único ou ideal. Pelo contrário, ela se manifesta como um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares peculiares.

Corroborando com essa assertiva, McGoldrick e Shibusawa (2016, p. 376), ainda afirmam “as famílias são compostas por aqueles que possuem uma história e futuro compartilhados [...] e os papéis entre os subsistemas estão constantemente sendo redefinidos”. Fica perceptível com essas afirmações, a diversidade dos arranjos apresentados pelos participantes.

Essas questões, ofereceram subsídios para uma observação inicial a respeito da percepção da relação filhos-pais que os adolescentes chegaram ao grupo. Em síntese, a partir desses dados iniciais, pode-se afirmar que os adolescentes participantes desse estudo são em sua maioria do sexo feminino, negros, moradores do bairro Cidade de Águeda, com organização familiar nuclear, composta pelas figuras parentais de pai, mãe e irmãos (38%), algumas com agregados (19%).

7.4.2 Mapeando as relações estabelecidas pelos adolescentes

Uma das observações feita durante os encontros realizados com os adolescentes, é de que esses assumem muito cedo a tarefa de cuidado dos irmãos mais novos e da casa. Em algumas ocasiões, TS (feminino, 13 anos) e TA (masculino, 17 anos), evidenciaram a necessidade de levar os irmãos aos encontros por não terem com quem deixá-los, destacando inclusive a preocupação com algumas tarefas domésticas, como o almoço e a limpeza de casa, pois as mães trabalhavam fora. Legitimando essa assertiva, quando questionados no diário íntimo a respeito de “*Como foi meu dia*”, espaço para descrever as atividades realizadas nos turnos manhã, tarde e noite, os adolescentes destacaram algumas dessas

situações. De forma a ilustrar, será apresentado abaixo os resultados do turno da manhã:

Figura 4 – “Como foi meu dia” (turno: manhã)

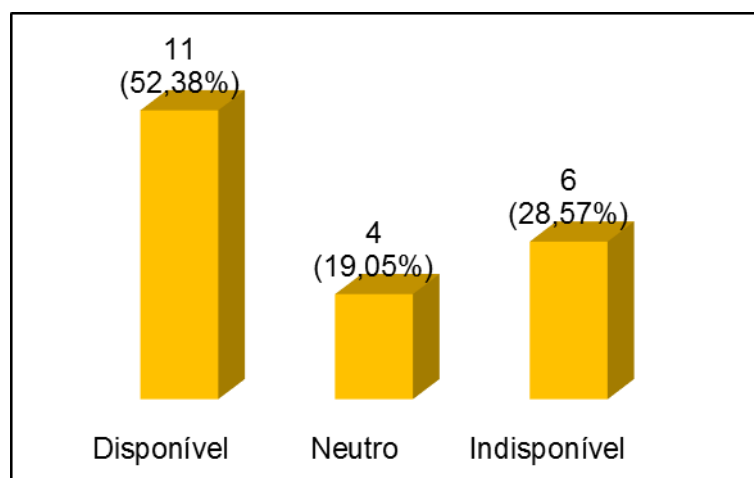


Fonte: Diário íntimo.

Nessa figura, em que as fontes maiores representam as maiores ocorrências, é possível perceber os diferentes microsistemas que fazem parte da vida dos adolescentes investigados e a transição que ele realiza entre esses, como por exemplo, a escola (Fui para a escola), casa (dormi, fiquei em casa) e comunidade (Fui para rua) (BRONFFENBRENNER, 1996). Contudo, o microsistema familiar, é o contexto com maiores ocorrências de desenvolvimento de atividades por parte dos adolescentes.

Sobre a percepção em relação a disponibilidade dos pais para conversar com eles, no que se refere a mãe, foram apresentadas as seguintes respostas conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Disponibilidade da mãe para diálogo

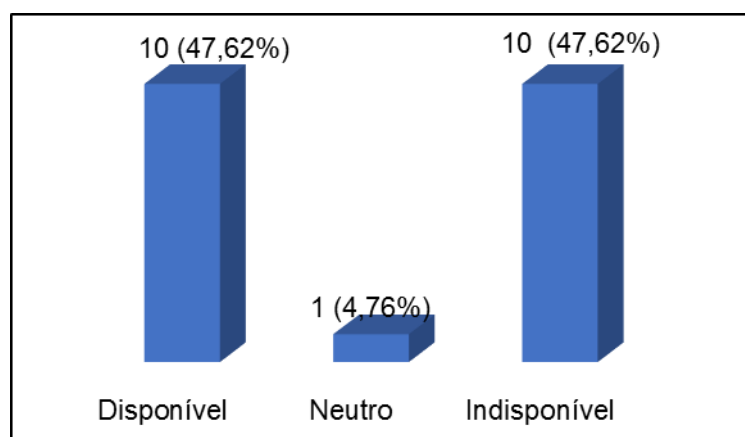


Fonte: Entrevista inicial.

Dentre os respondentes, a maioria percebe a mãe como disponível para o diálogo, com 11 incidências (52,38%). Isso talvez tenha relação com o fato de todos eles morarem com a mãe. Um dado, interessante, foi o destaque dos adolescentes que responderam não saber a respeito da sua disponibilidade. Por essa razão esses foram enquadrados em “neutro”, com quatro incidências (19,05%); Já o indisponível, apareceu em seis casos, totalizando 28,57%.

Em relação ao pai, as respostas se equilibraram entre disponível e indisponível, conforme apresentado a seguir:

Gráfico 6 – Disponibilidade do pai para diálogo

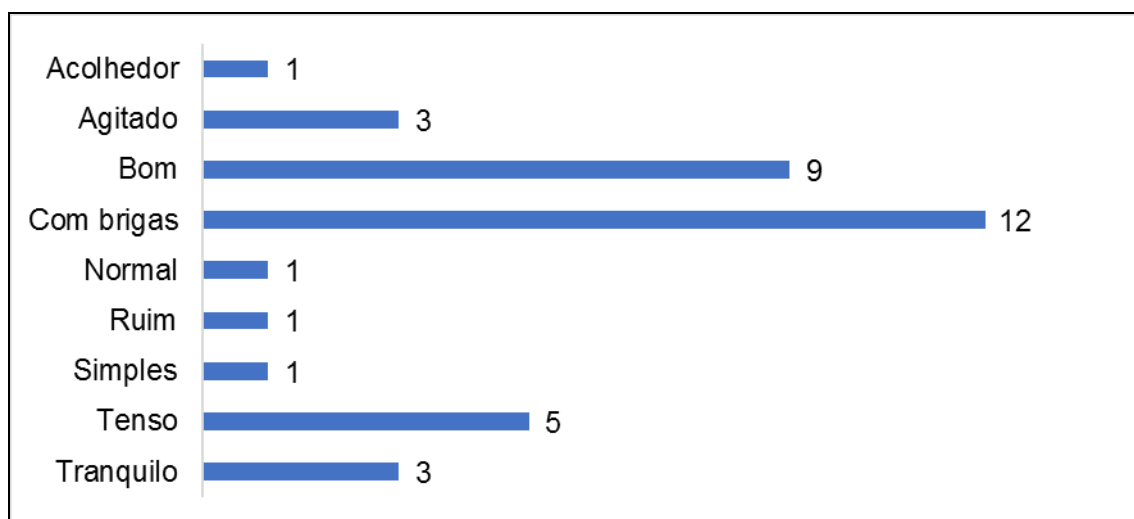


Fonte: Entrevista inicial.

Percebe-se que não há uma diferença muito grande entre a disponibilidade do pai e da mãe para o diálogo, segundo afirmaram os adolescentes. O que se destaca é percepção da indisponibilidade por parte do pai com 10 incidências (47,62%), estando equilibrado com o “disponível” do pai. A comunicação satisfatória entre pais e filhos dentro do contexto familiar, emerge enquanto potencializadora, tanto para o desenvolvimento dos adolescentes, como para as relações familiares (WAGNER *et al.* 2005 *apud* MORAIS, LIMA, FERNANDES, 2014, p. 103). No início da intervenção com os adolescentes, a maioria destacou não ter liberdade para conversar com seus pais, e outros destacaram também o desinteresse por parte dos pais em ouvi-los. Em relação ao diálogo com os pais, TS (feminino, 13 anos) afirma que “*eu digo ‘ah mãe quero fala contigo’, e ela diz ‘não tenho’*”, referindo-se que a mãe nem ouve o que ela quer conversar. A adolescente BR (feminino, 15 anos), sobre o diálogo com a mãe, destacou que “*ela não me dá liberdade de me ouvir se ela tá fazendo comida ela fica ali*”. Salienta-se que, quando questionados sobre a percepção em relação a falta de diálogo com os pais, TS (feminino, 13 anos) finalizou respondendo que “*eu acho chato sora, é melhor não conversa que leva um patão*”, referindo-se a forma ríspida com que os pais a tratam. E ainda acrescenta “*é sora, meu pai nem fala sora e a minha mãe não da nem bola pra mim sora*”. Ainda sobre a disponibilidade de diálogo dos pais, DN (masculino, 14 anos), também mencionou que “*eu acho ruim sora*”.

A ausência da disponibilidade para o diálogo, ou da possível falta dele entre esses pais e seus filhos, em alguns casos, pode ter relação direta na forma com que os adolescentes descreveram seu ambiente familiar, conforme apresentado abaixo:

Gráfico 7 – Ambiente familiar



Fonte: Entrevista inicial.

Inicialmente, chamou atenção a visão negativa do contexto familiar, tendo sido mencionado como um ambiente com “brigas”, “ruim” ou “tenso”, em um total de 18 ocorrências. Nas ocorrências de “Brigas” alguns adolescentes destacaram os seguintes acontecimentos relacionados a essa categoria: “[...] *o pai e a mãe sempre brigam*” (EM, feminino, 14 anos); “*meu pai começa a gritar e brigar e minha mãe também*” (JR, masculino, 15 anos), e “*tem sempre briga porque meu pai e a minha mãe tão sempre brigando*” (TS, feminino, 13 anos). Os efeitos de vivenciar essas situações conflituosas, pôde ser percebido na forma com que esses adolescentes descreveram seu ambiente familiar. Estudos indicam que a “qualidade da relação do casal está relacionada com maior disponibilidade, tanto materna quanto paterna, no envolvimento com os filhos” (CUMMINGS, O’REILLY, 1997 *apud* BENETTI, 2006). Diante do exposto, há possibilidade que os conflitos entre os pais tenham influenciado na percepção dos adolescentes quanto a disponibilidade dos pais para o diálogo, conforme apresentado anteriormente.

A ambiguidade em relação ao papel da família, que ora surge enquanto fator de proteção, ora aparece como fator de risco é consenso e sobre os fatores de risco, Yunes e Szymanski (2001), definem como “toda a sorte de eventos negativos da vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais”. Para a adolescente TS (feminino, 13 anos), a família a expõe a uma situação cotidiana que a coloca em risco, uma vez que, mencionou sofrer violências físicas/psicológicas por parte dos pais, somando a

isso, a adolescente expressou que sua família tem envolvimento com o tráfico de drogas. Ficam perceptíveis os problemas emocionais causados na adolescente pela exposição as violências quando ela se refere, em um dos instrumentos de coleta de dados, ao pai e a mãe, relatando que, ele é “*um demônio*”, e que “*odeio ele*”, e sobre a mãe: “*hoje precisei dela e ela nem me deu bola*”, e “*trabalha todo o dia e quando ta em casa não faz diferença*” (TS, feminino, 13 anos). Denotando um afastamento por parte da adolescente, em relação a essas figuras parentais. Em relação aos diferentes papéis exercidos pela mulher nos dias atuais de mãe, esposa, e trabalhadora, ainda que tenham se tornado mais complexas suas atribuições no microsistema familiar, continua cabendo à figura materna, a responsabilidade de conversar e estar atenta as necessidades e os interesses dos filhos (WAGNER *et al.*, 2002, p.76), isso se deve, pelo papel que a mãe ocupa dentro da família. Um exemplo foi a declaração realizada por JN (masculino, 13 anos) em que o mesmo afirma que “*ela trabalha di agora mesmo ela já não ta em casa só vem ó chega di noite faiz janta ela se deita e dormi e sai pra trabalhá di novo. Um dia de folga só*”.

Os aspectos iniciais das relações estabelecidas entre os pais e seus filhos adolescentes nesse contexto, em sua maioria, caracterizam-se com diversos aspectos negativos, grande parte vive em um microsistema familiar permeado por conflitos e com pouco diálogo, inclusive apresentando relatos de violência. Contudo, as vivências e as percepções das relações entre pais e filhos serão melhor exploradas a seguir.

7.4.3 Compreendendo as relações estabelecidas entre pais e filhos adolescentes

As relações estabelecidas entre pais e filhos durante a adolescência nem sempre transcorrem de forma tranquila e satisfatória para ambos. Ao longo do desenvolvimento da intervenção foi sendo exposta pelos participantes a forma com que esses observavam suas relações. No primeiro encontro, foram feitos alguns questionamentos dentre esses, no que eles pensavam quando a pesquisadora mencionava a palavra “Família”, as palavras mais citadas pelos adolescentes foram – “brigas”, “traição”, “paz”, “união” e “amor de vez em quando”. Para Souza (1997), a percepção de família está relacionada as experiências vivenciadas dentro desse

contexto, portanto, é possível que as questões destacadas foram manifestadas por estarem presentes em seus cotidianos. No grupo de adolescentes investigados, as manifestações no que se direciona a concepção da relação com seus pais e a forma como concebem o seu desenvolvimento, ainda que tenham apresentados algumas peculiaridades, foram bastante semelhantes, pautando sempre na descrição dos conflitos existentes entre as gerações dentro do contexto familiar.

O segundo questionamento realizado aos participantes, ainda nesse primeiro encontro, foi a respeito de “como percebem a relação com os pais”, dentre as respostas a essa questão, destaca-se “*la em casa la é UFC¹³ sora*” (masculino, 15 anos). Esse adolescente equivale a relação com os pais a uma luta, denotando ser um ambiente permeado por conflitos. De acordo com Assis (1994), o ambiente familiar se caracteriza enquanto um local “privilegiado” para o desenvolvimento da agressão física contra crianças e adolescentes, por se tratar de um grupo fechado, sendo muitas vezes de difícil alcance. Todavia, o que se torna evidente é forma natural com que o adolescente aborda a violência, relacionando-a com a prática de um esporte.

Outro adolescente que também relatou situações de violência vivenciados no contexto familiar foi TS (feminino, 13 anos), afirmando que os pais a agrediam com um cabo de vassoura, ao ponto de quebrar o cabo. No grupo, o relato da jovem foi ratificado por outros participantes do grupo, como LA (feminino, 16 anos), que frequentava sua casa. Essa adolescente ainda completou, destacando que a mãe de TS a cada duas semanas tem que comprar vassoura nova. Ao ser questionada se a adolescente se considerava vítima de violência dentro desse contexto, TS relatou que não, justificando a atitude dos pais como parte do processo educativo, com isso, naturalizando a violência sofrida. Igualmente, outros participantes abordaram a violência praticada pelo pai ou pela mãe como algo banal e até positivo. A adolescente HI (feminino, 16 anos) comentou que “*ah vai dize que as vezes não e legal toma uns pauzão [...] tapinha de mãe não dói*”. Na literatura são encontrados estudos sinalizando que, a existência de conflitos entre pais e filhos, não significa que a família não seja facilitadora de desenvolvimento positivo (WAGNER *et al.*, 1999), uma vez que, esse “centra-se na possibilidade que o sistema familiar tem de

¹³UFC é a sigla de *Ultimate Fighting Championship*, uma organização norte-americana de artes marciais mistas.

encontrar alternativas para a solução dos seus problemas e conseguir conter os efeitos destrutivos destes” (FÉRES-CARNEIRO, 1992 *apud* WAGNER *et al.*, 1999). Portanto, o conflito pode servir como um ponto de partida para que algumas questões sejam esclarecidas fazendo com que se busque a solução. Corroborando com os estudos evidenciados, foi percebido o aspecto positivo do conflito na fala do adolescente NI (masculino, 17 anos) que destaca “*minha relação com a minha mãe é boa, porque agenti discuti i si acerta*”.

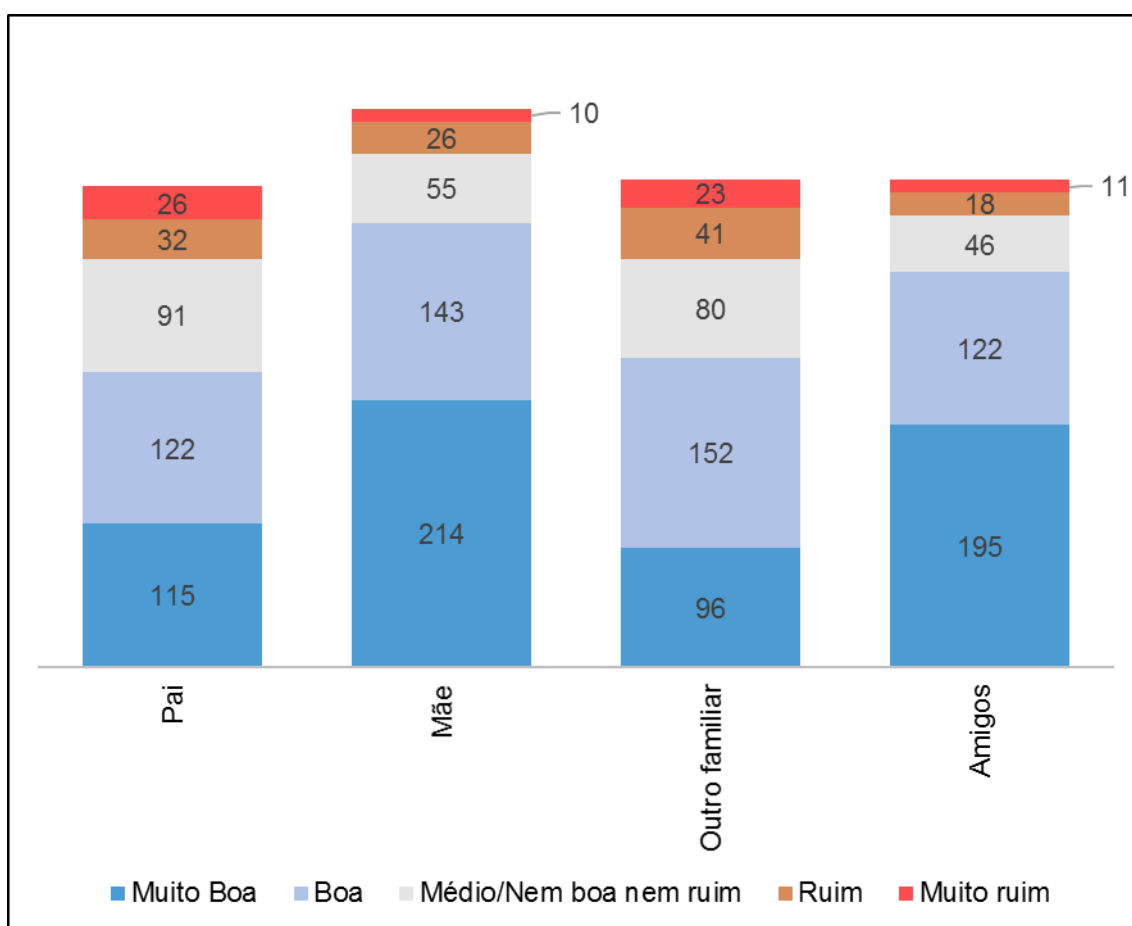
Entretanto, algumas dificuldades em lidar com os conflitos foram percebidas por parte de um grupo de adolescentes, principalmente nas famílias em que os pais são separados, possivelmente se refletindo na percepção que esses fazem na relação estabelecida com o pai ou com a mãe. Estudos realizados com adolescentes a respeito da percepção sobre o divórcio e as consequências que esse fato apresentava, foram encontradas a predominância de declarações negativas por parte dos participantes, sendo uma das justificativas a alteração que sofre a relação com a figura que sai de casa (RIBEIRO, 1989). Ratificando esses resultados Wagner *et al.* (1997), destacaram que no que se relaciona ao papel do pai “adolescentes de famílias recasadas, percebem a figura do pai como pouco afetiva e colaboradora”.

Ficando evidente na declaração da adolescente DA (feminino, 14 anos) que afirmou “*Meu pai é um lixo*”. Nesse caso, cabe destacar que os pais são separados, tendo o pai constituído outra família, e os cuidados com as filhas ficaram ao encargo da mãe. É provável que o ressentimento pela ausência do pai tenha influenciado na resposta, uma vez que, ao escrever pela primeira vez no Diário íntimo ela referenciou o pai da seguinte maneira “*ele é casado com outra mulher, ele não é um pai presente, carinhoso e ele acha que porque dá pensão, ele não precisa dar mais nada.. (desabafei)*”. A irmã de DA, que também participava da intervenção, reforça os sentimentos negativos em relação a figura do pai, escrevendo em seu diário que “*ele nem nos da bola [...] as vezes ele passa por nós e nem olha pra nos, nosso aniversario ele sempre esquece, sei la fico mal por isso doi as vezes [...]*” (HI, feminino, 16 anos). Além disso, ambas destacaram de forma positiva a figura da mãe, na maior parte do desenvolvimento do programa.

Outro ponto destacado pelos participantes, refere-se a diferença entre a percepção da relação com a mãe e com o pai, ainda que residam na mesma casa. Para muitos deles, são relações que desenvolvem-se de forma diferentes, e que

quando equiparadas, destacam positivamente a relação com a mãe, e de forma negativa com o pai. Ficaram evidentes essas disparidades nos escritos dos diários íntimo, em que era solicitado aos participantes que descrevessem como havia sido a relação com o pai e com a mãe no dia que estava sendo preenchido o instrumento. Conforme verifica-se a seguir:

Gráfico 8 – Relações diárias do adolescente com os familiares e amigos



Fonte: Diário íntimo.

A partir do gráfico 8, é possível perceber um número superior de ocorrências na relação positiva com a mãe no diário íntimo, ficando entre boa e muito boa (357 ocorrências¹⁴), de acordo com os relatos. Em segundo lugar, um número expressivo faz-se relação com a figura dos amigos, na qual concentram mais ocorrências positivas (317, considerando a soma dos conceitos muito boa e boa), que por

¹⁴O número de ocorrências refere-se aos preenchimentos cotidianos dos participantes no instrumento, na qual foi redigido ao longo de 30 dias, por cada adolescente. E as percepções em relação as pessoas, são observações diárias das relações transcritas pelos diaristas.

exemplo, a figura do pai na vida dos participantes (237 ocorrências). Durante a adolescência, é comum os amigos passarem a fazer parte do microsistema familiar, estando cotidianamente presente na vida dos adolescentes, diferentemente de outras fases da vida, passando a exercerem um papel importante. Validando essas afirmações, estudos realizados por Desousa, Rodríguez e De Antoni (2014) afirmam que “no ‘emaranhado’ de relações interpessoais, as amizades ocupam um amplo espaço psicológico no cotidiano dos adolescentes”.

No quadro abaixo, é possível observar as categorias emergentes a partir dos relatos dos adolescentes, em relação a figura materna e aos amigos. De acordo com Jung (1991, p. 388), “a relação mãe-filho é, de qualquer modo, a mais profunda e a mais comovente que se conhece [...]”. Sendo assim, será focalizado as discussões a respeito das categorias referentes ao conceito “Muito Bom” da mãe, em razão do objetivo da pesquisa se tratar das relações estabelecidas entre pais e filhos.

Tabela 2 – Relações diárias do adolescente com a mãe e os amigos (conceito: muito bom)

MÃE (Muito Bom)		AMIGOS (Muito Bom)	
%	Categoria	%	Categoria
16,83%	Conceito positivo geral (boa, legal, etc...)	15,90%	Conceito positivo geral (legais, etc..)
7,48%	Ficaram juntas	10,26%	Se divertiram/brincaram
4,68%	Apoia/ajuda	6,16%	Ficaram juntos
4,68%	Conversaram	4,11%	Engraçados/divertidos
4,68%	Saíram juntas	4,11%	Saíram juntos
3,74%	Vantagem/questão	3,59%	Conversaram (inclusive via aplicativo de mensagens)
3,28%	financeira	55,97%	<i>Outras respostas</i>
3,28%	Deixou sair		
2,81%	Não brigaram		
51,35%	Engraçada/divertida		
	<i>Outras respostas</i>		

Fonte: Diário íntimo.

A categoria com maior ocorrência concentrou-se em “outras respostas” (51,35%), dentro delas, foram narradas situações diversas, como “*nos aproximamos*”, “*tava de bom humor*” e “*ela tava ate bem legal, ate estranha*”. Dentro das respostas relacionadas ao “Conceito positivo geral”, os adolescentes foram sucintos em suas respostas, destacando apenas as qualidades de “boa” e “legal”,

para referir-se a figura da mãe. Dentro da categoria “Ficaram juntas” (7,48%), houveram relatos significativos no que direciona-se a importância dada pelos adolescentes em estar próximo da mãe. Para HI (feminino, 16 anos), a *“melhor coisa do mundo é estar ao lado dela, aquela mulher que não consegue me deixar triste, sempre me ajudando, tenho muito orgulho dessa mulher que ela é, amo muito minha mãe”*. A adolescente sempre evidenciou uma percepção de relacionamento positivo entre ela e sua mãe, deixando explícito a insatisfação em relação ao pai. Um outro participante destacou ainda que “porque ela chegou cedo do serviço hoje e vi ela bastante, pelo menos vi mais que o meu pai” (NI, masculino, 17 anos). A comparação entre a imagem da mãe e a do pai, estiveram presentes na maioria dos discursos dos adolescentes.

Em relação ao pai, no quadro abaixo é possível verificar dentro dos conceitos “Ruim” e “Muito Ruim” as categorias que mais se destacaram:

Tabela 3 – Relações diárias do adolescente com o pai e outro familiar (conceitos: ruim e muito ruim)

PAI (Ruim e Muito Ruim)		OUTRO FAMILIAR (Ruim e Muito Ruim)	
%	Categoria	%	Categoria
25,87%	Falta de contato/ausência	14,07%	Briga (irmãos)
20,67%	Brigas	7,82%	Ausência (familiar não especificado)
13,80%	Conceito negativo geral	4,69%	Conceito negativo geral (familiar não especificado)
6,90%	Punição	4,69%	Falta de contato/ausência (tios)
32,76%	Outras respostas	4,69%	Falta de contato/ausência (irmãos)
		4,69%	Briga (padrasto)
		3,13%	Briga (familiar não especificado)
		3,13%	Briga (tios)
		3,13%	Falta de contato/ausência (primos)
		3,13%	Presença indesejada (namorado)
		46,83%	Outras respostas

Fonte: Diário íntimo.

Na categoria “outras respostas” (32,76%) houve variação nas respostas por parte dos participantes, dentre essas destaca-se *“não quer brincar”*. Em relação a

“falta de contato/ausência” (25,87%) os relatos basicamente pautaram em “ausente”, “*não nos falamos*”, e “*não nos vimos*”.

Já na categoria “Brigas”, dois relatos se destacaram são eles “*não parou de encher o saco 1 minuto enquanto estava dentro de casa, e eu não aguento mais. Chego a nem dar mais bola pro que ele [pai] fala fiko até escutando minhas músicas*” (EM, feminino, 14 anos), E o exposto por BU (masculino, 14 anos), afirmando que “*Trouxe pão estragado porque a família dele não podia comer, e trouxe para os filhos dele, e jogou o pão na cabeça da minha mãe*”. A partir dos relatos, foi percebido que a violência no contexto das famílias, ainda é algo muito presente, seja para solucionar problemas conjugais, ou para auxiliar na educação dos filhos, como se não houvessem outras formas de resolução.

Em síntese, a partir dos relatos das vivências dos adolescentes no contexto familiar, foi possível perceber que as relações estabelecidas nesse contexto são hierarquizadas, com ausência de equilíbrio de poder, uma vez que, os pais reafirmam sua autoridade sobre os filhos, inclusive utilizando como estratégia a violência. Os processos proximais estabelecidos entre filhos e os pais estão fragilizados, pois desempenham poucas atividades em conjunto, baixa comunicação e pouca interação (BRONFENBRENNER, 1996). Contudo, a busca e a permanência dos adolescentes pela/na intervenção em educação parental, denota uma iniciativa dos participantes em transformar algumas questões nas relações até então estabelecidas com seus pais.

7.4.4 A intervenção em educação parental e o desenvolvimento das relações familiares

Ao longo da aplicação das atividades foram sendo notadas significativas melhoras na questão das relações familiares. Um dos primeiros avanços identificados, foi em relação a percepção das atitudes dos pais, tanto em relação ao afeto demonstrado, como em permitirem ou não eles saíssem. No que se relaciona ao afeto, a adolescente SH (feminino, 18 anos) declarou no início dos encontros, afirmou que “*minha mãe não gosta muito di mim sora, ela não mi beja, neim abraça, i depois qui eu fiquei gravida, pioro tudo*”. Estudos evidenciam que a notícia da

gravidez durante a adolescência, na maioria das vezes, abala a família, que não sabe como reagir diante desse novo acontecimento (SILVA, TONETE, 2006). A percepção de que a relação com a mãe se agravou, é provável que tenha sido resultante da dificuldade por parte da mãe em saber lidar com essa situação.

No encontro de aplicação do último módulo do programa “Construindo um futuro”, foi realizada uma conversa inicial sobre as percepções deles na reta final do programa, e quais as perspectivas deles. JR (masculino, 15 anos) declarou que os pais mudaram com ele, de acordo com o adolescente “*eles mi dão menos atenção agora, porque eu fiquei maior*”, e SH (feminino, 18 anos) explica ao colega que “*as vezes é a criação qui eles tamém tivero né, minha mãe não foi uma pessoa qui teve muito carinho do pai i da mãe dela i as vezes eles só vein trazendo cum eles a criação deles né du jeito qui eles foram criadus*”. Foi possível perceber uma mudança no discurso de SH, que no início declarava não ser amada pela mãe, apresentando ao final dos três meses da intervenção, uma fala de estilo mais compreensivo.

A melhoria na relação entre SH e mãe, foi ficando perceptível, não somente através de seus comentários ao longo do desenvolvimento do programa, mas também no diário íntimo da adolescente, em que ela inicialmente declarava de forma repetitiva sobre a relação com a mãe “*não sei explica*” e também “*agente brigo*”. Da metade do preenchimento de seu diário em diante, foram aparecendo declarações da adolescente como “*tava legal, vimos filme juntas*”, “*tomamos chimarram juntas*”, “*falando sobre o futuro da minha filha*” e “*hoje agente ta vendo as roupa de bebe como são lindas e caras*”. E o conceito que ela atribuía a relação com a mãe que no início não mudava de “*Médio/nem boa nem ruim*”, passou para “*Muito boa*”.

Em relação aos pais deixarem ou não os adolescentes saírem, foi visível que a maioria dos adolescentes passaram a compreenderem melhor as atitudes dos pais em relação a esse fato, como na fala de JR (masculino, 15 anos) “*quando eu saio o pai fica preocupado demais, não é como antis qui não tinha assim tanto tiroteio ai eu não saio muito*”. Alguns participantes inclusive mudaram suas ações, como deixar de mentir, por exemplo, ao reconhecerem a apreensão dos pais, conforme relato de IR (feminino, 15 anos): “*antis eu mintia sora, dizia qui tava na casa di uma amiga, i ia pru shoppin só qui eu comecei a pensa qui si aconteci alguma coisa [...] minha mãe fica preocupada comigo, ai eu não minto mais agora*”. Percebe-se que eles

começaram a considerar outras questões antes de agirem, inclusive analisando a perspectiva dos pais também.

Outra questão que teve mudança significativa se refere a interação entre pais e filhos. No início do preenchimento dos diários, alguns adolescentes pautavam seus escritos sobre a relação com os pais apontando as recompensas que ganhavam desses, e se ganhavam, e a partir de então conceituavam relação, com o passar do tempo de preenchimento, foram aparecendo declarações de uma interação maior com essas figuras parentais. Conforme observado no diário de DN (masculino, 14 anos), em que inicialmente declarava em relação ao pai *“por que ele me da tudo o que eu quero”*, *“a gente foi ve um tênis pramin ir sair”* e *“a gente foi ver os materiais escolar”*, e com o tempo de desenvolvimento da intervenção DN foi modificando o foco de sua escrita no instrumento, para *“porquê ele é o meu melhor amigo”*, *“a gente foi pra pelotas”*, *“agente fez uma casinha procachorro”* *“porque eu ele hoje sentamos e conversamos”*. Cabe destacar que, o DN conceituou a relação com o pai em seus últimos escritos, enquanto *“Muito boa”*. Outro diário que foi possível identificar essas mudanças foi no instrumento do adolescente TA (masculino, 17 anos) que se repetiam questões como *“me colocou credito”*, *“ela comprou roupas pra mim hohoho”* e *“tomamos vodka com energético coisa ruim (o vodka)”*, nos últimos comentários de seu instrumento, a referência que ele faz quando conceituou a mãe em *“Muito boa”* relacionava-se a *“sempre conversamos bastante”*, *“saudade pois fique 3 dias sem ve-la”* e *“assistimo TV juntos”*. Pode-se observar que ambos adolescentes DN e TA, começam a valorizar outras questões, como na realização de tarefas em conjunto com os pais. Para a teoria do desenvolvimento humano, essas atividades desenvolvidas entre duas pessoas, como exemplificado anteriormente, são denominadas enquanto díades de atividade em conjunto (BRONFENBRENNER, 1996, p. 48).

Tendo em vista essas questões, pôde-se perceber, nos escritos dos diários e nos discursos desses durante os encontros com o grupo, que houve uma mudança gradual em relação as figuras parentais com a maioria dos participantes. Contudo, ao finalizar os encontros, realizou-se uma entrevista final para que esses avaliassem a efetividade da intervenção para as relações estabelecidas entre eles e seus pais. Responderam os questionamentos 20 adolescentes, a maioria avaliou de forma positiva a intervenção, seja pela melhoria na relação com os pais, ou por auto

percepção de seu desenvolvimento dentro desse processo. Apenas dois adolescentes, afirmaram não ter sido positiva a participação no programa para as relações familiares, sendo eles irmãos. Contudo, algumas questões subsidiaram os adolescentes para que observassem a intervenção dessa forma, como por exemplo, a ausência de uma relação positiva estabelecida dentro do contexto familiar, visto que esse ambiente é permeado por relações violentas e carência de diálogo, conforme citado anteriormente, e também o pouco envolvimento deles durante a execução do programa, não sabendo inclusive avaliar as atividades específicas que faziam parte da avaliação. TS (feminino, 13 anos) avaliou a intervenção da seguinte maneira “*não sora [não foi positivo] porque continua a mesma coisa sora... e eu não tô errada em sobre querê privacidade e eles não vão mudá...*”, e o irmão dela o TL afirmou que “*foi bom que eu fiquei aqui conversando e não fiquei na rua sora. não [quando perguntado se foi positivo para as relações familiares]*” (masculino, 16 anos).

Apesar dessas avaliações negativas, os demais adolescentes apresentaram em seus relatos a satisfação em ter participado da proposta, alguns inclusive pontuando em que sentido o programa auxiliou. De acordo com a adolescente IR (feminino, 15 anos), o programa de educação parental foi avaliado da seguinte forma

foi bom sora, as atitude de outra maneira, por causa que as vezes eles brigam, mais qué dize que eles brigam por causa que é pra me fazer bem, pra não deixa saí, eu acho que eles querem pro meu bem sora, eu conversei mais com a minha mãe, antes eles falava saia do ouvido e entrava no outro sora, eu não respeitava eu saía e o que eles falava que não, é a mesma coisa que fala que sim, eu saía, agora se eles fala que não, eu respeito, eles tão confiando mais [...]eu não atendia minha mãe sora, eu não falava com a minha mãe sora, eu não gostava de fala com a minha mãe no facebook sora, [...], i agora eu to respeitando minha mãe mais que antes, antes eu saia eu batia a porta, eu gritava xingava ela, agora ela fala eu fico queta, escutando.

É possível perceber duas mudanças essenciais em IR, a de respeitar os limites impostos pelos pais, e uma aproximação maior com a mãe. Igualmente, outros adolescentes destacaram mudanças semelhantes, como DA (feminino, 14 anos) “*uhum [curso foi positivo] [...]eu consegui mi aproxima bem dela (mãe), foi mi ajuda, mi ajuda a melhora, mi ajuda a mi abri mais pra minha mãe e tal, olho duma forma diferente [relação com a mãe]*”. Segundo Drummond, Drummond Filho (1998),

é importante que a família instaure relações de confiança, respeito e afeto, para que consigam enfrentar a fase da adolescência de maneira satisfatória, e ao que constate, um movimento inicial em direção a essas mudanças começou a ser realizado. Todavia, outras mudanças foram observadas pelos adolescentes, a partir da participação na intervenção. Para CH (feminino, 14 anos),

[...] mudou bem mais sora (atitudes dos pais durante o curso com a mudança dela), porque meu pai ta mi liberando mais, **meu pai ta confiando mais em mim, eu consigo conta as coisa pra minha mãe e pro meu pai.** É meu pai ta confiando mais em mim sora, é sora, porque lembra aquele dia qui a senhora tava falando qui se os nossos pai nos põem limiti si agenti cumpre os limiti, **eu não cumpria os limiti qui o meu pai tava colocando tipo meu pai falava tal hora ta em casa e eu não tava, ai eu comecei a respeita meu pai** falava deiz i meia dentro di casa, deiz i meia eu tava na frenti da minha casa entrando entendeu? ai meu pai sabi, si eu manda ela deiz i meia, deiz i meia ela vai ta aqui, **ai eu comecei a respeita os limiti dele ai ele confia mais im mim i deixa eu sai.** Ai sora eu aprendi bastanti, com esse curso [...] i eu gostei sora, eu avalio como positivo sora (grifos da autora).

Além do respeito aos limites impostos pelos pais, para a adolescente CH, outra mudança percebida refere-se ao estabelecimento de uma relação de confiança tanto dos pais com ela e vice-versa, ocasionando, de acordo com sua afirmação, na conquista de uma liberdade maior. Estudos realizados afirmam que em decorrência de algumas mudanças ocorridas durante a adolescência, faz-se necessário uma reorganização familiar, e uma comunicação clara e direta facilita o desenvolvimento de confiança e afeto entre pais e filhos (WAGNER *et al.* 2002, p.77). Certamente, a alteração de comportamento da adolescente, tanto em relação ao estabelecimento do diálogo com os pais, como em relação a responsabilidade em cumprir os horários estabelecidos, favoreceu o desenvolvimento positivo no relacionamento dentro do microsistema familiar. Desse mesmo modo, BU (masculino, 14 anos) relacionou sua participação no programa com a mudança ocorrida na sua relação com a mãe, evidenciando que *“com a minha mãe ajudou bastante, agora eu converso mais cum ela quando eu tenho qui falar alguma coisa pra ela, eu falo cum ela”*. Outros adolescentes também compartilharam da mesma percepção, de que a intervenção serviu para o estabelecimento do diálogo com os pais, como TA (masculino, 17 anos) *“[...]certeza teve uma valorização [avaliação da proposta] Converso de tudo, tudo mesmo sem problema nenhum”* e WE (masculino, 13 anos) expressou que *“aham, a gente conversa mais [quanto aos pais]. Sim [o curso foi positivo]”*.

Alguns adolescentes identificaram nesse período, também mudanças nas atitudes dos pais, conforme relatou MA (masculino, 13 anos) ao avaliar o programa “*foi sora [positivo o curso para ele], me ajudou na convivência com meus pai sora agora eles tem mais respeito cumigo e eu tenho mais respeito cum eles, eles mi ajudaro também [no preenchimento do diário]*”. Pesquisadores afirmam que, a transição da adolescência para a vida adulta, é marcada por inúmeras transformações, dentre essas podem-se destacar a reciprocidade e o estabelecimento do respeito mútuo entre pais e filhos (SINGLY, 2000 *apud* PONCIANO, FÉRES-CARNEIRO, 2014). Já o adolescente RI (masculino, 12 anos) também percebeu mudanças no comportamento dos pais relacionando-as com a sua escrita no diário, declarando que:

eu gostei, me ajudou em algumas vez a fala assim sobre o que eu escrevia aí eu via o que ele fazia aí tipo eu nem falava pra ele e ele parava de fazer uma coisa que eu escrevi a minha mãe também, é que a minha mãe trabalha quando eu chego ela vem “ai meu filhinho” eu tô também mais próximo

É provável que durante o processo de escrita, o adolescente refletiu sobre as ações dos pais e suas próprias ações, modificando algum comportamento e em reflexo disso os pais também mudaram a conduta com ele. Outra possibilidade é que o adolescente tivesse pensado que os pais tenham feito a leitura de seu diário, e por isso tenham modificado a atitude com ele.

Para SH (feminino, 18 anos), que estava grávida, destacou em alguns momentos as dificuldades encontradas no relacionamento com a mãe, conforme mencionado anteriormente, na avaliação final a adolescente externou que “*sim, foi importante com a minha mãe lógico. Ah não, melhorô né sora.. a gente conversa mais*”.

Diante dos resultados apresentados, pôde-se perceber que alguns participantes apresentaram dificuldade em pontuar na entrevista final o que melhorou na relação com seus pais, como JR (masculino, 15 anos) que procurou avaliar a participação dele no programa declarando que:

ah si eu fosse dá uma nota para mim de um a deiz eu daria oito vírgula nove porque a genti não muda de um dia pro outro sendo qui foi três mês de curso, pois bem o qui eu acho eu algumas coisas eu mudei algumas coisas eu pensei e comecei a pensá anti di fazer aquilo di errado ou não errado pois eu achei qui foi melhor pra mim pensá e refletir. ficou melhor fico a mesma coisa so qui melhor ainda

Ainda assim, a partir da conclusão de todo processo da intervenção em educação parental, foi possível perceber o adolescente enquanto um sujeito “ativo, interativo e protagônico” capaz de proporcionar mudanças dentro do ambiente familiar, conforme relatado pelos participantes (BRONFENBRENNER 1977; 1986; 1992 *apud* POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p.77).

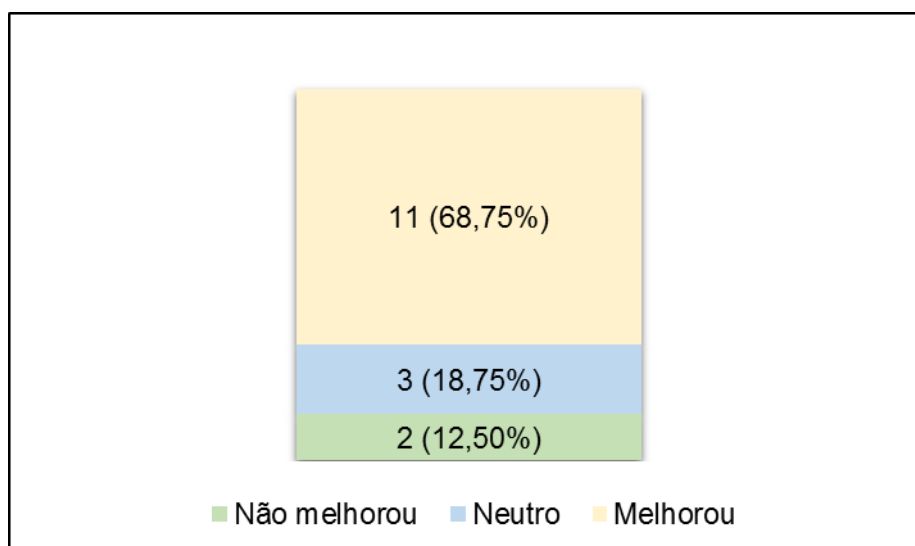
Embora as avaliações apresentadas tenham se mostrado satisfatórias, foi de extrema importância analisar como essas mudanças, que haviam sido diagnosticadas pelos adolescentes, perduraram ao longo do tempo, e também para os adolescentes que não conseguiram observar transformações na relação, se durante esse período havia acontecido alguma modificação. Para tanto, foi realizado o *follow up*, após cinco meses do término da intervenção.

7.4.5 Follow up: acompanhamento da eficácia da intervenção, na perspectiva dos adolescentes

Após o término do programa, passados cinco meses, foi realizado com os adolescentes um último encontro, e aplicado uma entrevista individual composta por três perguntas, como forma de verificar a eficácia dessa ação para os participantes, e analisar se os resultados obtidos, segundo esses, seriam duradouros. Participaram desse encontro 16 adolescentes, e para não interferir nas respostas, não foi realizada uma recapitulação das sessões da intervenção e nem respostas apresentadas na entrevista final.

O primeiro questionamento foi sobre a forma que eles avaliavam a relação com os pais no momento da entrevista, a partir disso foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 9 – Avaliação da eficácia do programa de intervenção parental



Fonte: *Follow up*.

No gráfico é possível observar que a maioria dos adolescentes (11), afirmou ter melhorado a relação com os pais, após cinco meses do término da intervenção. Desses, que afirmaram ter melhorado, pode-se destacar o relato da adolescente EM (feminino, 14 anos)

Olha eu não vo dize que ta a mesma coisa porque não tá, melhora bastanti, a relação com meu pai melhora, lembra que eu ti falava qui eu tinha mais dificuldade com meu pai e não muito com a minha mãe, com meu pai melhora mesmo bastanti, agenti ta mais junto agora, mais próximo, com ele melhora bastanti, com a minha mãe continua a mesma coisa di sempri, sempri foi bom a nossa relação continua boa

A adolescente EM apresentava relatos desde o início da intervenção, em que ela sinalizava dificuldades no relacionamento com o pai, inclusive em seu diário em alguns momentos ela chegou a lamentar o fato de retornar para casa, e ter que conviver com a presença dele. No diário a adolescente chegou a fazer os seguintes relatos referindo-se ao pai “[...] hoje é sábado ele não trabalha, então ficou o dia em casa (ainda bem que fugi pra [nome da amiga] kk) ” e “Porque não vejo ele faz um tempinho kk (graças a Deus)”. Nessa última passagem, a adolescente estava justificando o conceito de relação: “Boa”, que ela tinha atribuído ao pai no instrumento. Contudo, ao analisar a entrevista final da adolescente, pôde-se perceber a partir do relato de EM, que a melhora na relação com o pai aconteceu ao longo do tempo, visto que havia mencionado na avaliação que a intervenção havia

sido “muito boa”, mas destacou “*Olha com meu pai não mudou nada ate hoje [...] mais não adianta tira só di mim né? tem que ser dele também* [sobre aproximação com o pai]”.

Para DN (masculino, 14 anos) na relação dele com os pais foi declarado que “*Agora tá bem sora, agora eu to respeitando eles, eles tão mi ajudando inté nas coisas[...]*”. DN, ao destacar primeiro a mudança de seu comportamento, para depois mencionar a mudança nos pais se coloca como parte atuante para essa mudança.

Do mesmo modo, outro adolescente que reconheceu a continuidade na melhoria da relação com os pais, foi IR (feminino, 15 anos) segundo ela:

tipu... sora eu to avaliandu ótimo [a relação com o pais], porque eles tão tudo mi intendendu eu comecei a conta as coisa pra eles, eles tão tudo mi intendendu tão tipu... pareci qui eles largaram mais a minha liberdadi intendeu assim.. tão mi deixandu faze mais coisa ãh...não to fazendu mais nada iscondidu tudu qui eu fiz di erradu tentei acerta tipu ta muito ótimo, muito ótimo, muito ótimo.

Para adolescente, além da confiança que ela já vinha desenvolvendo com os pais durante o desenvolvimento do grupo, um ponto que chama a atenção é a preocupação em acertar, o que ela considera haver feito de errado, demonstrando uma preocupação em não cometer os mesmos erros que vinha cometendo, como mentir e se exaltar com a mãe, conforme mencionado em outras passagens. IR em seu relato, apresenta uma sequência de acontecimentos positivos, e conclui conceituando a relação com os pais em “ótimo”, reforçado várias vezes. Possivelmente, a adolescente percebeu que ao modificar sua postura diante de alguns fatos, fez com que os pais também se transformassem, refletindo na relação deles.

A adolescente LA (feminino, 16 anos) afirmou que estava mais próxima da mãe, a mãe da adolescente havia falecido um mês antes da realização do *follow up*, ainda assim, LA fez questão de participar do encontro e mencionar a afinidade que estava desenvolvendo com ela. A melhora na relação da adolescente com a mãe, foi sendo percebida durante todo o período do programa. Inicialmente, tanto o discurso quanto os escritos da adolescente sobre a mãe, pautavam em ter deixado (ou não) ela sair para rua, e com o passar do tempo, esses relatos foram dando espaço para descrições como “*porque eu e ela coloquemos os papos em dia e rimos muito*”, e também “*porque minha mãe é muito boa pra mim*”, dentre outras passagens que evidenciaram uma crescente proximidade entre as duas. Além disso, ela destacou a

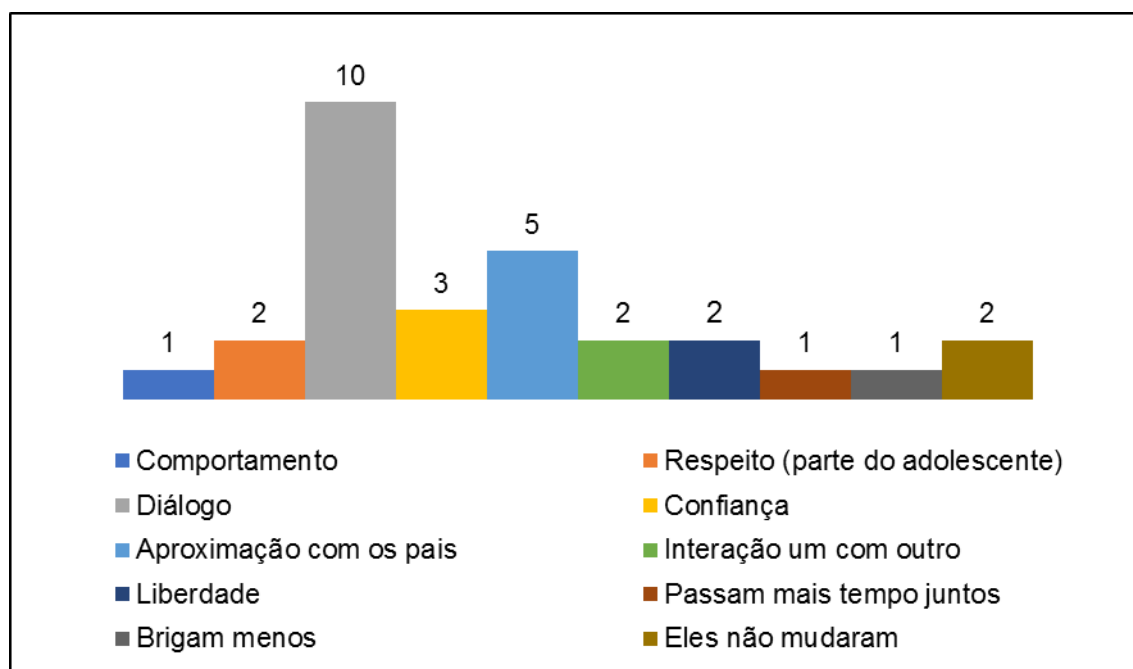
importância percebida em estar com a mãe e estabelecer diálogo. A adolescente declarou na entrevista de *follow up* que: “*tava bem sora, tava bom, tava mais próxima dela[mãe]*” e em relação ao pai afirmou que “*ele não mora mais comigo depois que a minha mãe morreu eu não tenho muito contato com meu pai, ele arrumou outra mulher e não me procura*”. Diante disso, além da adolescente estar sofrendo com a perda da mãe, ainda vivência o afastamento da figura paterna.

Na opção “neutro”, estão também incluídas respostas de quem declarou estar da mesma forma a relação com os pais.

Nas respostas conceituadas em “Não melhorou”, destacam-se os relatos dos irmãos JR (masculino, 15 anos) e JO (feminino, 17 anos). Os pais se divorciaram, e eles ficaram morando com a mãe. De acordo com JO a relação com a mãe “*está bem, muito show... ela me deixa mais eu sei, eu converso com ela*” e com o pai “*eu não tenho mais [relação com o pai], mais eu sinto saudade, ele vai na minha casa mais não fala muito comigo[...] ele não merece nosso amor*”. Já o irmão JR, declarou que “*ah agora né sora muita coisa mudou, minha mãe e meu pai se separaram, aí eu tive que assumir um posto maior né, tipo homi da casa agora né, então tá meio que difícil né*”. Percebe-se que a alteração na dinâmica familiar causou um desconforto tanto para JO que afirmou não ter mais relação com o pai, quanto para JR que se percebeu com responsabilidades nas quais ele acreditava não estar preparado. Diante desses acontecimentos, ambos declararam ter piorado a relação com os pais.

O segundo questionamento feito aos adolescentes referia-se sobre quais haviam sido as mudanças ocorridas desde a finalização da intervenção. Sobre isso, foram apresentados os seguintes resultados:

Gráfico 10 – Principais mudanças ocorridas



Fonte: *Follow up*.

Ao elencarem as mudanças que notaram na relação com os pais, é possível observar um número maior de ocorrências relacionado ao diálogo (10 ocorrências) e a aproximação com os pais (cinco ocorrências). A respeito da melhoria do diálogo com os pais, destaca-se o relato de CH (feminino, 14 anos):

antes eu não conseguia me abrir com eles, eu não conseguia me expressar, aí eu ficava só quieta, aí eu ouvia eles falar sem dar minha opinião, **eu não conseguia expor minha opinião e agora eu consigo e eles respeitam**[...] acho que era o que mais estava me incomodando era isso (grifo da autora)

O adolescente NI (masculino, 17 anos) expôs que “*ah as mudanças...agentei começou a conversa mais, dialoga mais*”. Ainda sobre o desenvolvimento do diálogo com os pais, IR (feminino, 15 anos) comentou que:

eu tô contando mais as coisas pra minha mãe, tipo **tudo que aconteceu eu tô contando pra minha mãe e pro meu pai**, é tá uma relação muito boa porque eu não tenho mais vergonha de falar mais nada na frente deles, [...] tipo tá uma coisa normal agora, sei lá mudou muito (grifo da autora)

A importância dada ao diálogo, por parte dos adolescentes, fica evidente quando esses associam a melhoria da relação com o estabelecimento do diálogo.

Em relação a aproximação com os pais, a participante EM (feminino, 14 anos), apresentou em seu relato mudanças muito pertinentes, uma vez que, ela tinha uma grande dificuldade em relacionar-se positivamente com seu pai. Para ela a principal mudança ocorrida nesse período diz respeito a ele, mencionando que:

a relação com meu pai [principal mudança], eu vejo qui ele ta querendo ta mais próximo né qui agenti ta querendo si ajuntar mais interagi mais um com outro **qui agenti praticamente neim si falava muito**, agenti senti vontade di interagi mais um com outro conversa, brinca (grifo da autora)

No caso de RI (masculino, 12 anos) “*eu não ficava muito passando muito tempo com eles agora eu passo*”. Para ambos adolescentes, o fato de estarem juntos, seja para realizar alguma atividade, ou simplesmente ficar perto, já faz com que conceituem enquanto mudanças positivas.

Para finalizar as avaliações por parte dos adolescentes, foi perguntado das mudanças que eles destacaram, qual/quais atribuía a participação na intervenção em educação parental, diante disso, os participantes apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 5 – Mudanças na relação, a partir da participação na intervenção

Categorias		Ocorrências
RELAÇÃO	Aprendeu a lidar com a família Compreende mais os pais Conversa mais com a família/pais Melhorou o relacionamento	6
APROXIMAÇÃO	Fica mais tempo com a família Saiu menos Se aproximou do pai Tentativa aproximação maior com os pais [sem sucesso]	5
AUTORREFLEXÃO	Consegue ver os dois lados Mudou como pessoa (o adolescente) Reconhece/percebe quando está errado Refletiu	4
CONFIANÇA	Aprendeu a confiar na mãe Deixou de fazer coisas escondidas dos pais Se abriu mais com os pais	3
RESPEITO	O pai passou a respeitar mais Respeita os pais	2
CONFLITO	Briga menos	1
TOTAL		21

Fonte: *Follow up*.

A melhoria na relação com os pais, foi o item de maior recorrência na fala dos adolescentes. Esses evidenciaram a importância da intervenção para que essas mudanças acontecessem. De acordo com TI (feminino, 15 anos) o programa ajudou, pois, com ele:

aprendi a interagi com a família, i depois na hora di conversa tu tais conversando, i não tem resposta, daí tu ti lembra do qui tu falou [pesquisadora]..ah eu tenho qui fala com alguém, mais não sei com quem, mais ai tu sempri tem qui ti lembra que tu tens os teus pais do teu lado ai eu pego vo lá i converso com a minha mãe

Na categoria “aproximação”, destaca-se a tentativa frustrante de aproximação dos pais da adolescente TS (feminino, 13 anos), segundo ela

o grupo mi ajudo sora, mais quem teim qui muda é eles não eu, eu tentei muda não adianto, tentei muda mais quem não mudo foi eles, eu mi aproximava da minha mãe, minha mãe nunca si aproximava di mim, si aconteceu o qui aconteceu, foi porque ela nunca converso comigo, nunca fez nada, nunca teve do meu lado, o grupo mi ajudo a tenta mi aproxima, mais não adianto porque eles não deram bola

Nota-se que a adolescente se propôs a fazer o esforço de tentar uma harmonização com os pais, infelizmente os pais de TS não responderam de maneira satisfatória a iniciativa dela. Isso sinaliza a necessidade de inclusão dos pais em futuras intervenções.

Portanto, com o direcionamento da investigação aos adolescentes que participaram da intervenção, foi possível apresentar o perfil desses, além de entender de que forma os adolescentes estabeleciam as relações com seus pais, entender também de que forma a intervenção em educação parental influenciou nessas relações ao longo de sua aplicação e também como essas se mantiveram, após cinco meses de seu término. No princípio, as questões de afazeres da casa, o diálogo ainda bastante conflituoso com os pais e também o ambiente permeado por brigas e outros tipos de violência, foi bastante evidenciado e a partir da reflexão e mudança de atitudes dos adolescentes, houve destacada melhoria na aproximação e no diálogo estabelecido com os seus pais, evidenciado pela grande maioria dos participantes da intervenção. Dessa forma, foi possível entender que forma a intervenção parental, direcionada aos adolescentes, impactou diretamente no desenvolvimento das relações positivas e dialógicas, no interior do microsistema familiar.

7.4.6 Avaliação do programa

No que se refere à aplicação das atividades, todas foram aplicadas. No entanto, foi preciso realizar algumas adaptações: na fantasia guiada (3ª atividade do módulo 3) – não haviam colchonetes disponíveis para realização da atividade; Na palestra sobre sexualidade (3ª atividade do módulo 4) – seria convidado um palestrante externo, mas optou-se por não fazer dessa forma, seguindo a metodologia experiencial (diálogo e aprendizado, a partir da experiência dos participantes); A dinâmica sobre gravidez na adolescência foi modificada (1ª atividade do módulo 4) para uma discussão coletiva sobre o assunto; Nos filmes (1ª atividade, dos módulos 5 e 6) – pois os adolescentes já haviam assistido esses; Na atividade de elaboração de currículo (3ª atividade do módulo 6) – pois os CRAS já realizam essa atividade. Todas essas foram substituídas por debates sobre o tema que seria abordado naquela atividade, com isso, seguiu-se a totalidade da proposta inicial. Duas atividades tiveram destaque: a “Curto, compartilho e comento”, no módulo dedicado à discussão do uso das tecnologias – os participantes se envolveram nas discussões, uma vez que as redes sociais estão presentes em seu cotidiano; E também, o debate de temas polêmicos, promovido na atividade “caixa de surpresas”, no módulo dedicado à abordagem do tempo livre, riscos e cuidados, uma vez que eles fizeram várias colocações sobre as relações familiares e a postura dos seus pais frente aos assuntos debatidos. No que se refere às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades, está relacionada à indisponibilidade de auxílio na mediação das atividades – o que se faz necessário, uma vez que apenas um mediador não é o suficiente para desenvolver a intervenção de forma plena; Além disso, a preocupação com a manutenção dos grupos, uma vez que, depois de serem desenvolvidos para a investigação, não foram continuados pelas entidades envolvidas.

7.5 Aplicação do programa de educação parental “Viver adolescência em família”

A aplicação do programa de educação parental “Viver a adolescência em família”, foi uma estratégia para identificar as relações entre pais e seus filhos adolescentes, sob a ótica dos primeiros. Esse programa se insere na perspectiva de melhoria das relações entre pais e filhos adolescentes, bem como, no aprimoramento das competências parentais. Para esse estudo, o programa busca proporcionar respostas a questões relativas às relações parentais desenvolvidas no microsistema familiar. No âmbito dos módulos foram desenvolvidas diversas atividades, gerando registros que serão apresentados nos resultados da investigação. Os dados que serão apresentados, são oriundos dos diferentes instrumentos utilizados durante a aplicação do programa junto as famílias participantes, bem como dos relatos transcritos a partir dos encontros. Esses instrumentos incluem: Diário coletivo, Entrevista inicial, Entrevista final, e questionários procedentes do “Programa Viver Adolescência em Família”. Participaram efetivamente desse estudo, 31 pais ou responsáveis por adolescentes, distribuídos nos três grupos ofertados. Para esse estudo, entretanto, os pais e responsáveis, em alguns momentos, serão genericamente denominados “pais”, bem como os filhos, netos, enteados e *etc.*, que serão tratados aqui como “filhos”. Para preservação da identidade dos pais, quando mencionados, serão denominados por duas letras iniciais, sexo e idade, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Relação de pais/responsáveis que participaram do programa

AJ (feminino, 53 anos)	JA (feminino, 40 anos)	MR (feminino, 42 anos)
AL (masculino, 35 anos)	JQ (feminino, 39 anos)	NE (feminino, 58 anos)
AN (feminino, 44 anos)	KE (feminino, 31 anos)	NO (feminino, 64 anos)
CA (masculino, 53 anos)	LC (feminino, 29 anos)	PA (feminino, 41 anos)
DE (feminino, 45 anos)	LE (feminino, 59 anos)	PC (feminino, 43 anos)
DI (feminino, 43 anos)	LI (feminino, 35 anos)	PR (masculino, 47 anos)
EN (feminino, 49 anos)	LU (masculino, 37 anos)	RO (feminino, 43 anos)
FE (feminino, 38 anos)	MG (feminino, 46 anos)	TO (masculino, 39 anos)
GE (feminino, 47 anos)	MM (feminino, 64 anos)	TT (feminino, 38 anos)
IA (feminino, 54 anos)	MO (feminino, 40 anos)	VI (feminino, 40 anos)
IN (masculino, 62 anos)		

Fonte: A autora.

Como estratégia para permanência dos pais ao programa, eram realizadas ligações semanais para todos participantes, no dia antecedente a realização do encontro do grupo. Esse procedimento além de fazer com que os pais permanecessem no programa, fez com que esses se sentissem valorizados, além de criar de laços de proximidade entre os participantes e a pesquisadora.

Para melhor conhecer os pais e conseqüentemente compreender as relações estabelecidas entre os pais ou responsáveis pelos adolescentes, foram investigadas questões como o perfil dos participantes, as percepções iniciais que esses trouxeram para o grupo a respeito das relações estabelecidas, bem como as mudanças evidenciadas pelos participantes.

7.5.1 Perfil dos participantes do programa

Dos participantes dessa etapa, 25 (80,65%), eram do sexo feminino, e seis do sexo masculino (19,35%). Desses, somente a mãe (19), madrasta (1), avós (3), pai e mãe¹⁵ (2) e somente o pai (4). Percebe-se que a maioria dos participantes ainda é representada pela figura da mãe. A figura da madrasta evidencia a existência de pelo menos uma família reconstituída, em que a madrasta assume o papel de mãe nos cuidados em relação ao adolescente. Para AN (feminino, 44 anos), uma das dificuldades enfrentadas na relação com enteado, é a forma desrespeitosa e desafiadora com que ele a tratava. Para Wagner *et al.* (1997), esse tipo de atitude é previsto quando há a inclusão de um novo membro dentro da família, momento em que os adolescentes poderão vivenciar sentimentos de rivalidade, até “uma relação de companheirismo e amizade”. De acordo com Pasley, Lee (2010) *apud* Pasley, Garneau (2016, p. 151), “os recasamentos e as famílias adotivas têm probabilidade de experimentar mais conflitos e maiores desafios na adaptação da vida familiar do que os casais em primeiro casamento”, reforçando a complexidade existente no desenvolvimento das relações familiares, principalmente quando ocorrem mudanças em seus arranjos. A participação dos pais e de dois casais no programa, ainda que com pouca adesão, foi um número significativo, visto que a intervenção era realizada

¹⁵Trata-se de dois casais que participaram, totalizando quatro pessoas.

dentro do horário de atendimento do Centro de Atenção Psicossocial infantil (CAPSi), o que poderia ser uma dificuldade.

No que se refere a idade dos participantes, essas foram bastante diversificadas, com média de idade de 44,52 anos, tendo participantes com 29 anos e se estendendo aos 64 anos, conforme apresentado a seguir:

Tabela 4 – Idade dos participantes

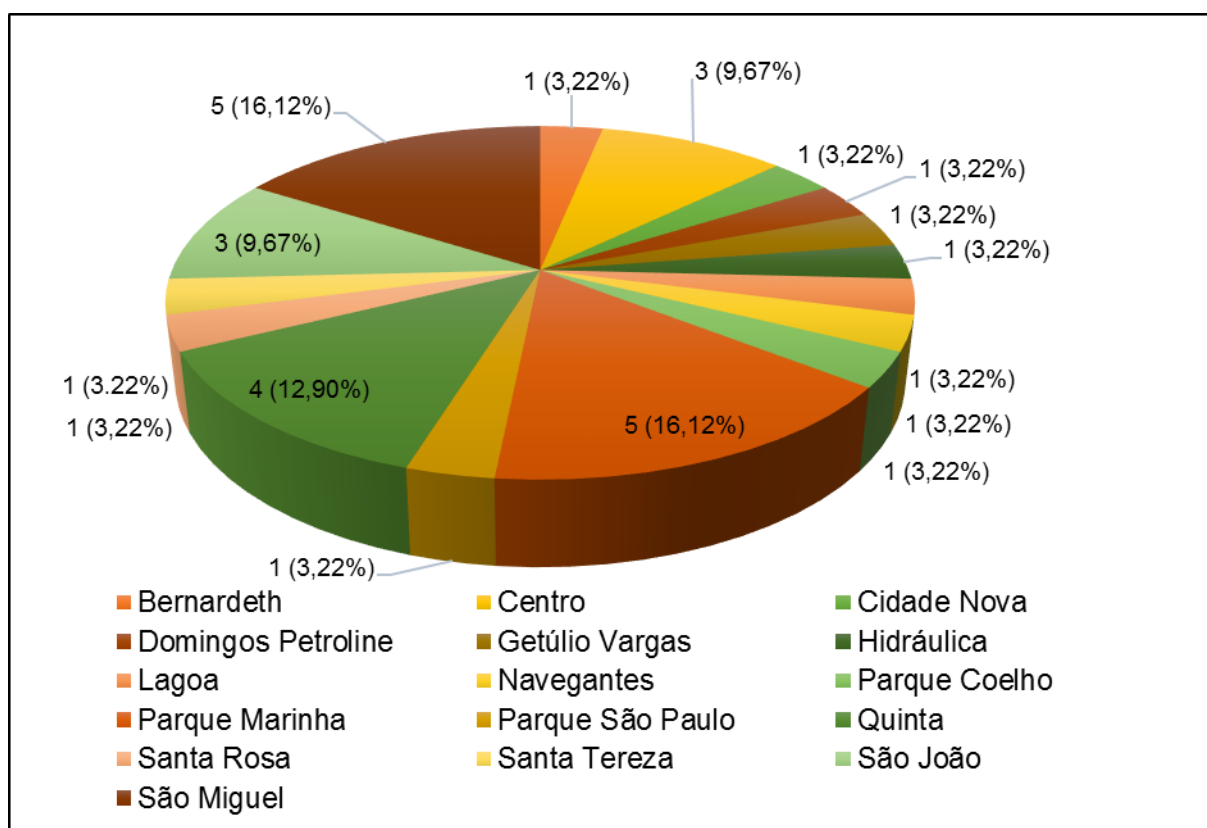
Idade	Incidências	
	Nº	%
29 a 36	5	16,13
37 a 42	9	29,04
43 a 48	8	25,80
49 a 54	5	16,13
55 a 59	2	6,45
60 a 64	2	6,45
<i>Total</i>	<i>31</i>	<i>100%</i>

Fonte: Entrevista inicial.

Essa diversidade relacionada tanto a idade dos participantes, como das figuras parentais que participaram enquanto responsáveis pelos adolescentes, como: avó, mãe, pai, foi bastante positiva para o desenvolvimento dos grupos, oportunizando troca de experiências e vivências, em decorrência das funções parentais que esses exerciam na educação dos adolescentes.

Referente a etnia, os responsáveis se autodeclararam – Branca: 20 (64,52%), Negra: seis (19,36%) e Parda: cinco (16,12%). Quanto a serem Portadores de Necessidades Especiais (PNE), dois afirmaram portar, um mencionou problemas de saúde como a asma, e o outro declarou possuir baixa visão. Relativo ao bairro em que residiam, foram mencionados diversos bairros do município conforme verifica-se abaixo:

Gráfico 11 – Bairro onde mora



Fonte: Entrevista inicial.

Ainda que tenham maiores incidências nos bairros Parque Marinha e São Miguel, ambos com cinco incidências cada (16,12%), nota-se que a maioria destes bairros se encontram na zona periférica, afastados do centro da cidade e do local de encontro do grupo. Mesmo com este afastamento, percebe-se uma variedade de bairros indiretamente atingidos pelo programa, chegando ao todo, 16 bairros diferentes do município do Rio Grande/ RS.

Em relação ao estado civil dos participantes, foram declaradas as seguintes situações:

Tabela 5 – Estado civil

Estado civil	Incidências	
	Nº	%
Casado(a) (ou morando junto)	13	41,94%
Solteiro(a)	8	25,80%
Divorciado(a)/separado(a)	6	19,36%
Viúvo(a)	2	6,45%
Outro	2	6,45%
<i>Total</i>	<i>31</i>	<i>100%</i>

Fonte: Entrevista inicial.

As maiores incidências apresentadas pelos participantes, foram de pais ou responsáveis que encontram-se “casados” ou então “morando junto” com companheiro(a), totalizando 13 (41,94%). Na opção “Outro”, foram evidenciados pelos respondentes que um possuía União estável e o segundo afirmou ser casada, porém morava em casa separada do companheiro. Em relação ao total de pessoas que moram junto, incluindo o responsável, foram obtidas as seguintes informações:

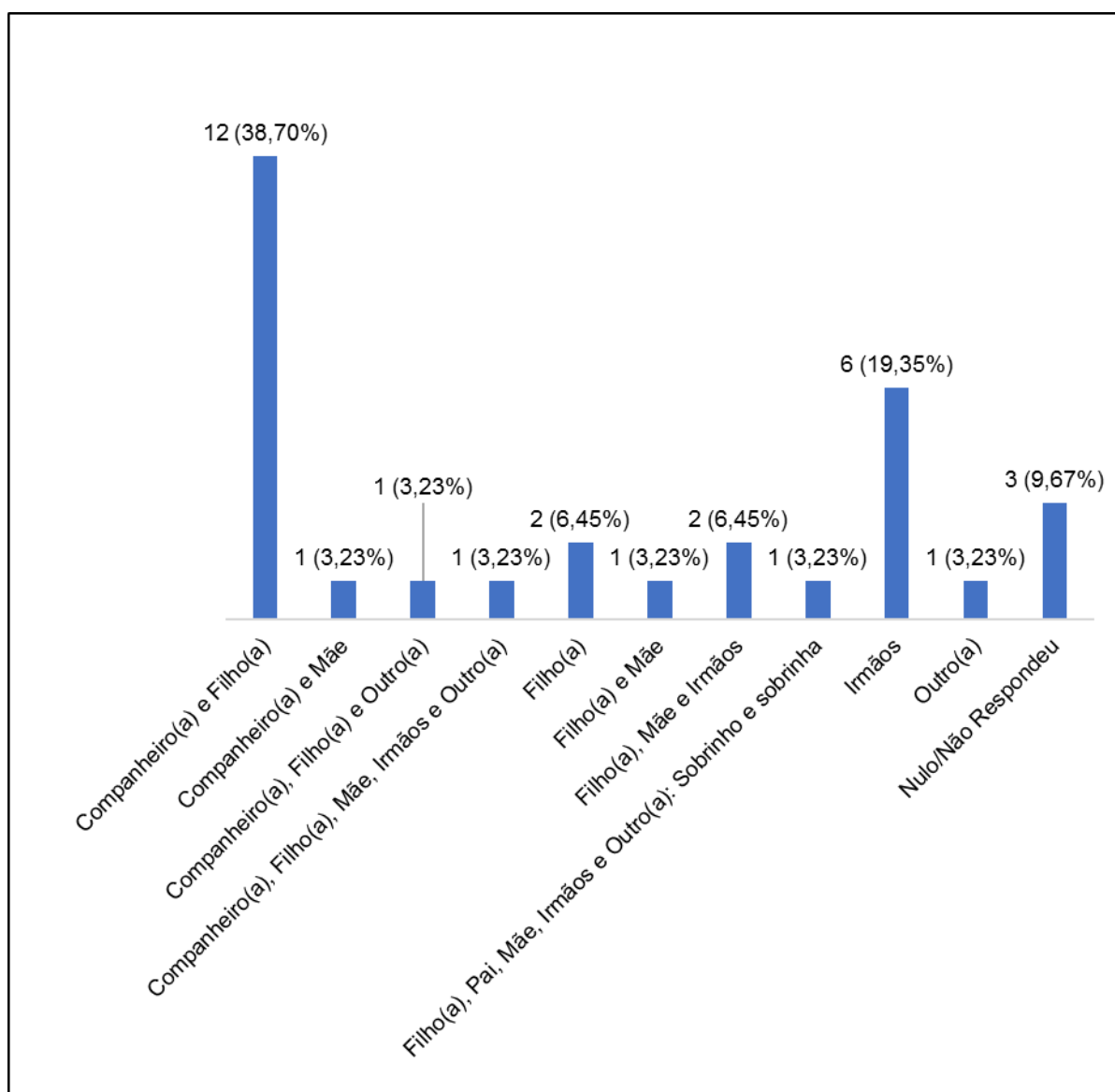
Tabela 6 – Quantidade de pessoas que moram na casa (Incluindo o respondente)

Total de pessoas	Incidências	
	Nº	%
2 pessoas	3	9,68%
3 pessoas	11	35,49%
4 pessoas	9	29,04%
5 pessoas	2	6,45%
6 pessoas	0	0%
7 pessoas	2	6,45%
8 pessoas	1	3,22%
9 pessoas	2	6,45%
Não Respondeu	1	3,22%
<i>Total</i>	<i>31</i>	<i>100%</i>

Fonte: Entrevista inicial.

Nota-se que as maiores concentrações se encontram entre três a quatro pessoas morando na mesma casa, com 20 incidências (64,53%). Em relação as pessoas que moram junto, incluindo o respondente, esses declararam, residir com:

Gráfico 12 – Pessoas com quem mora



Fonte: Entrevista inicial.

A maioria dos contextos familiares são constituídos pelo marido, esposa e filho com 12 incidências (38,70%), contudo, a partir das respostas apresentadas foi possível notar a constituição de famílias sem a presença de um(a) companheiro(a) que totalizou 13 incidências (41,94%), a variedade de configurações familiares que se apresentaram também foi bastante significativa. Moradias compostas somente por irmãos também foram mencionadas pelos participantes, sendo a segunda maior incidência com seis afirmações (19,35%). Para Wagner, Tronco e Armani (2011), a constituição do núcleo familiar vem estabelecendo seu entendimento para além de fatores biológicos e legais, e complementando essas afirmações, pesquisadores afirmam que devido as mudanças, tanto no funcionamento das famílias como em

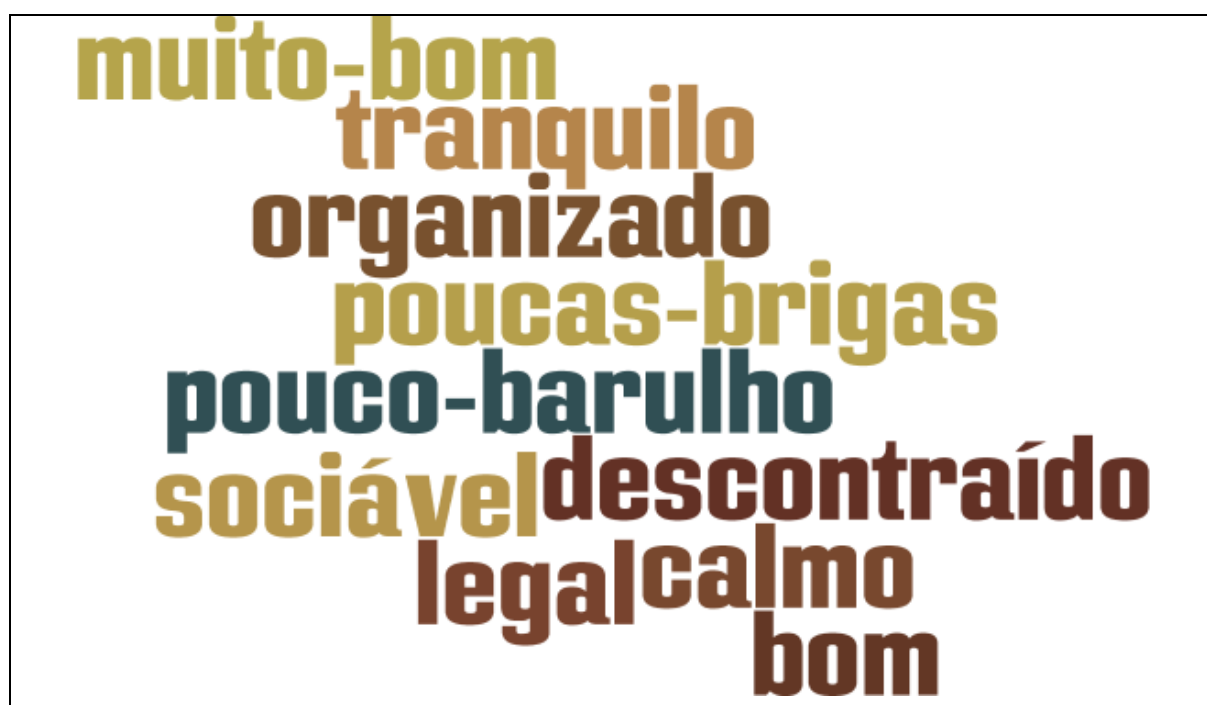
seus arranjos, têm favorecido transformações de “padrões de funcionamento entre seus membros”, tornando cada vez mais comum no cotidiano das pessoas, a existência de diferentes arranjos familiares, influenciando, inclusive, o desenvolvimento dos indivíduos, e nas relações familiares estabelecidas (WAGNER *et al.*, 1999; DESSEN, POLONIA, 2007).

7.5.2 Mapeando as relações entre pais/e ou responsáveis e os adolescentes

Inicialmente, para que se conseguisse compreender as relações estabelecidas entre os participantes e seus adolescentes, foi necessário evidenciar as suas percepções acerca de algumas questões, como ambiente familiar, dificuldades no relacionamento com o adolescente, e o estabelecimento de diálogo.

Sobre as características do ambiente familiar, as respostas, tanto por qualificá-lo como positivo quanto como negativo se equivaleram, ficando com 16 ocorrências em cada. Alguns participantes, apresentaram mais de um conceito para se referir ao microsistema familiar. Nas concepções positivas, foram expressos os seguintes termos:

Figura 5 – Ambiente familiar (Positivo)

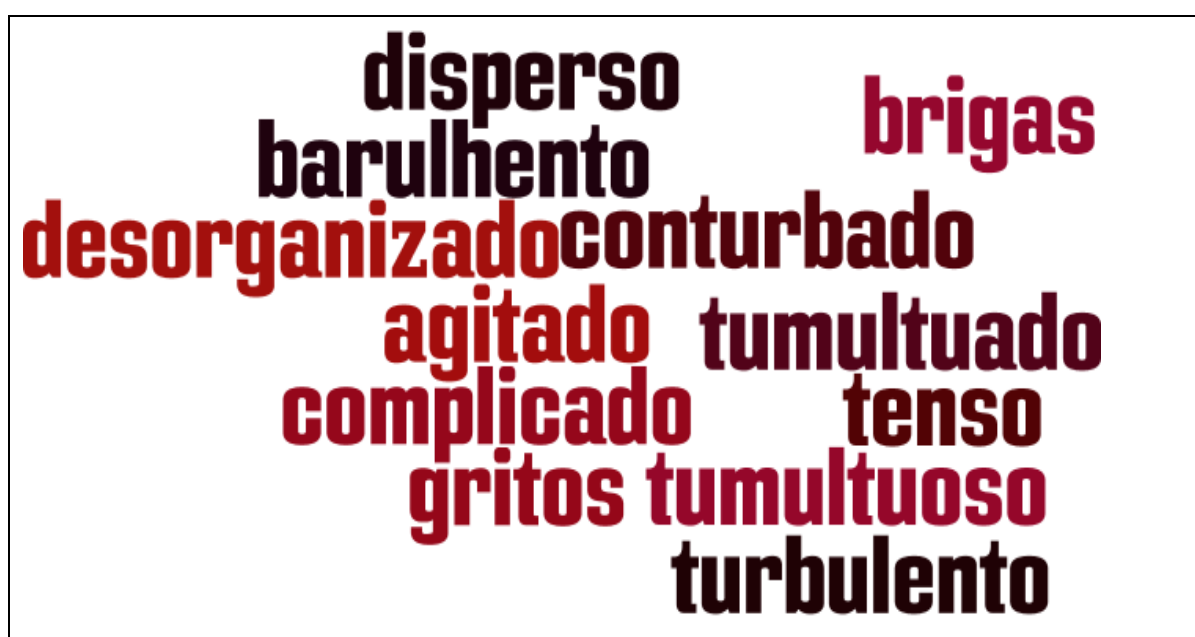


Fonte: Entrevista inicial.

Na observação do gráfico 3, cada ocorrência pôde ser destacada, e de acordo com as respostas, percebe-se muitas características positivas para descrever os seus ambientes familiares, apresentando-os enquanto ambiente “sociável” e “tranquilo”. Nos relatos, os participantes afirmaram que “*Meu ambiente familiar é bem tranquilo, nos damos bem e vivemos em harmonia*” (RO, feminino, 43 anos), e “*Bem descontraído, mas cada um sabe seu limite e seu papel na casa*” (TO, masculino, 39 anos). Se torna evidente, a forma positiva com que esses observam seu ambiente imediato. É de extrema importância que o contexto familiar seja permeado por qualidades positivas, visto que, esse é um ambiente de fundamental importância para o desenvolvimento dos indivíduos, influenciando significativamente no comportamento dos sujeitos por meio “das ações e medidas educativas tomadas no âmbito familiar” (DRUMMOND, DRUMMOND FILHO, 1998 *apud* PRATTA, SANTOS, 2007a). Entretanto, alguns respondentes apresentaram conceitos sobre o ambiente familiar ora negativo, ora positivo, conforme o relato “*De tudo um pouco... Organizado ao mesmo tempo desorganizado*” (PC, feminino, 43 anos).

Nos resultados que se enquadraram como ambiente familiar negativo, foram apresentadas respostas como:

Figura 6 – Ambiente familiar (Negativo)



Fonte: Entrevista inicial.

A percepção negativa sobre o ambiente familiar, pode ter sofrido influência do próprio problema de saúde mental¹⁶ vivenciado pelas famílias, cujo adolescentes estavam em processo de tratamento. Os responsáveis que identificaram seu ambiente familiar apresentando características negativas destacaram que “*cada um por si*” (TT, feminino, 38 anos), “*Tumultuado, meu filho mais velho foi dependente químico*” (VI feminino, 40 anos), “*No meu ambiente familiar ocorrem alguns conflitos entre eu e meu marido, o que as vezes interfere no comportamento do [LC], portanto as vezes é meio conturbado[...]*” (JA, feminino, 40 anos), e “*No momento tenso estou me separando, o clima está difícil pra mim e pras crianças*” (DI, feminino, 43 anos). Nessas duas últimas passagens, fica evidente as percepções sobre a desarmonia e falta de união do grupo familiar, reflexo da individualização e de conflitos nas relações conjugais no contexto familiar. Dessen, Braz (2005), corroboram a respeito da importância do estabelecimento de relações satisfatórias entre marido-mulher, constituindo-se enquanto fonte de apoio para ambos, favorecendo o desenvolvimento positivo dentro desse ambiente.

Contudo, quando questionados sobre a relação que estabeleciam com os adolescentes a quem eram responsáveis, os participantes afirmaram que:

Tabela 7 – Como você considera sua relação com seu(s) filho(s) adolescente(s)?

Relação com o filho	Incidências	
	Nº	%
Muito boa	4	12,90%
Boa	21	67,74%
Nem boa e nem ruim	6	19,36%
Ruim	0	0%
Muito ruim	0	0%
<i>Total</i>	<i>31</i>	<i>100%</i>

Fonte: Entrevista inicial.

A maior concentração ficou na observação da relação enquanto “boa” (67,74%), não havendo nenhuma resposta que declarasse ser uma relação “ruim” ou “muito ruim”, denotando uma visão positiva da relação. De acordo com Lago *et al.* (2010), “os relacionamentos pais-filhos são importantes não apenas para o desenvolvimento das crianças, mas também o são para a saúde mental do

¹⁶Pois os filhos dos participantes estão vinculados ao dispositivo de saúde mental – CAPSi.

adolescente”, e uma das estratégias para que se consiga obter um relacionamento positivo com os filhos, é o estabelecimento do diálogo. A ideia de relação “nem boa nem ruim” com seis respostas (19,36%), também merece destaque, uma vez que, pode sugerir pouco interesse pela relação, tanto que não consegue encaixá-la em nenhum outro conceito.

Ainda sobre o diálogo, os respondentes foram questionados a respeito dessa questão, se conseguiam ou não estabelecer uma conversa com seus adolescentes, das respostas obtidas, 18 ocorrências foram categorizadas em “consegue estabelecer diálogo”, e 16 ocorrências em “possui dificuldade em estabelecer diálogo”. Dentre os responsáveis que declararam conseguirem conversar com os adolescentes, está o relato de GE (feminino, 47 anos) afirmando que “*São boas. Eu sento, converso com ele, digo o que passei*”, e LC (feminino, 29 anos), declara que “*As vezes eu converso para ela entender a vida, não ter preconceitos*”. O estabelecimento do diálogo entre pais e filhos é muito importante, pois permite uma aproximação maior entre ambos, e sua ausência, termina prejudicando sua relação.

Dos que referiram ter dificuldade em estabelecer o diálogo, destacam-se os relatos de PA (feminino, 41 anos) “*Não sei conversar muito, é pouco diálogo*” e, DI (feminino, 43 anos) que mencionou “*Está um pouco difícil, tenho pouco tempo, mas estou me esforçando para melhorar[...]*”. Nesses casos, apresenta-se duas situações bastante distintas, uma mãe que aceitou com naturalidade a situação de não saber conversar e com isso não estabelecer diálogo com a filha, e, logo em seguida, apresenta-se o relato de outra mãe que, ainda que reconheça as dificuldades que enfrenta em relação ao diálogo com os filhos, ainda preocupa-se em tentar modificar essa situação, o que permite afirmar que essa mãe reconhece a importância de assegurar o diálogo para a relação entre eles. De acordo com Pratta, Santos (2007b), o diálogo entre pais e filhos durante a adolescência, é importante uma vez que

os membros da família tornam-se mais próximos e íntimos, o que transmite segurança tanto aos pais (pois estão atentos ao dia-a-dia dos filhos), quanto aos adolescentes (que se sentem seguros e valorizados), pois, mantendo uma relação mais próxima, é mais fácil para os pais detectarem mudanças no comportamento dos filhos.

Entretanto, as dificuldades em se relacionar com os adolescentes e de resolver problemas de forma pacífica, também foram recorrentes nos discursos dos responsáveis. Conforme apresentado por PA (feminino, 41 anos):

pro meu filho fazer o que eu quero, eu tenho que manda, grita, ontem eu ainda agarrei pelos cabelo, porque ele disse que não queria ir pro colégio, me embrabeci e queria coloca ele com roupa e tudo debaixo do chuveiro [...] chorei tanto, ai peguei e liguei pro conselho tutelar e não adianta nada né”[...] [...] quando ele faz alguma coisa errada eu quebro as coisas né, eu quebrei o jogo nele né, ah eu quebro, eu ontem eu tive vontade de quebra a televisão...ah eu quebro

A mãe ainda comentou que para que o filho faça o que ela quer, precisa ameaçar, dizendo que “*vou para o caro i ti larga aqui no meio da rua*” ou dizer que vai deixa-lo trancado dentro do carro, ou então presenteá-lo com algo que ele queria como celular e jogos. A forma negativa com que a mãe tenta solucionar os problemas habituais com o filho, podem trazer prejuízos para o relacionamento, uma vez que não faz uso do diálogo para solucionar questões cotidianas. De acordo com Gomide (2003), o uso de ameaças, ou de agressão verbal para dominar o comportamento dos filhos, pode ocasionar a eles, o desenvolvimento de problemas de comportamento.

Porém, PA não foi a única mãe que relatou dificuldades na educação dos filhos, PC (feminino, 43 anos), também relatou “*eu so autoritária, grito, depois amolece o coração, minha filha não me respeita mesmo*”, e em relação ao outro filho adolescente, a mesma mãe declarou que quando ele não quer tomar a medicação, fala para ele “*ah já vem minha bixinha, começou a minha bixinha*”. A falta de equilíbrio entre ser autoritária ou ser branda e o desrespeito no processo de educar os filhos, fica evidente no discurso de PC. Para Bolsoni-Silva; Marturano (2002), os pais servem de modelos e devem incentivar comportamentos assertivos dos filhos, quanto à expressão de sentimentos, opiniões e críticas, portanto, é necessário que haja por parte dos pais um cuidado maior diante de suas ações, e também a consciência de seus papéis na vida dos filhos.

Outras dificuldades também foram mencionadas pelos participantes, JA (feminino, 40 anos), declarou que:

a minha dificuldade com meu filho é brincar, eu não sei brincar, quem brinca é meu marido, ele brinca e brinca muito, as vezes ele chega em casa e a primeira coisa que o LC fala é pai vamo brincar, ai ele [marido] chega cansado e que né faz alguma coisa, ai meu marido pega e diz pra mim, poxa tu não brinco com ele?

Fica evidente a cobrança mútua entre pai e mãe, na responsabilidade de interagir e brincar com o filho. Um agravante nesse caso é que a mãe transfere ao pai a responsabilidade em brincar com o filho, justificando por não saber como brincar. Contudo, ainda que o pai tenha facilidade de brincar com o filho, não substitui a necessidade da mãe em aprender a brincar também, e com isso, aproveitar esses momentos como estratégia de aproximação maior com o filho. Em estudo realizado por Ferrigno (2009), pautado sobre os relacionamentos estabelecidos entre as diferentes gerações, dentre essas pais e filhos, ao investigar os filhos, uma das reclamações desses era justamente a falta de tempo dos pais para brincarem com eles, o autor reforça a importância do lúdico como forma de socialização entre essas gerações.

Nos grupos, foram relatados também, por parte das avós, que assumiram a função materna diante na criação de seus netos, a dificuldade em lidar com as mudanças no ciclo da vida familiar, no que concerne suas responsabilidades na educação dos netos. AJ (feminino, 53 anos), cria a neta desde que ela nasceu, e afirma que *“vó faz tudo, mesmo que os netos sejam errados né, abri exceções”*. A avó LE (feminino, 59 anos), afirmou que *“meus netos vieram morar comigo, porque a mãe deles não quis mais eles”*, e ainda complementa descrevendo que *“minha dificuldade com eles é, se trata bem eles, eles querem passar por cima, e se agente trata eles com mais rigor eles se revoltam”*, a avó chora ao relatar no grupo, a rejeição dos netos pela mãe, explicando que percebe o quanto isso faz mal para eles. De acordo com Arrais *et al.* (2012), houve um aumento no número de avós que passaram a desempenhar papel de pais, assumindo funções que antes eram destinadas aos progenitores como os cuidados diários, com isso esses avós deixaram de vivenciar seu papel de avós na vida dos netos. Os autores ainda relacionam essas mudanças nos papéis com as novas configurações familiares, mencionando dois modelos de estrutura, a coabitação, se dá quando os avós moram com netos, mas com uma figura parental do pai ou da mãe junto, e o outro se dá

quando os pais estão ausentes e os avós tornam-se as principais fontes de apoio para os netos e únicos responsáveis pela condução do processo educativo desses.

Ao questionar os responsáveis a respeito de terem ou não dificuldade em se relacionar com os adolescentes, a maioria 21 (67,74%) se percebe como não possuindo dificuldades em lidar com os adolescentes. Dos participantes que afirmaram apresentar dificuldades 10 (32,26%), justificaram explicando *“Por causa que ele quer as coisas como ele quer, e não como eu quero”* (PR, masculino, 47 anos), e *“Não sei demonstrar meu amor pelas pessoas”* (DI, feminino, 43 anos), esse sentimento de culpa, por não conseguir se relacionar satisfatoriamente com os adolescentes, estiveram presentes em outros discursos também. Contudo, ao justificar a resposta, a maioria dos pais (sete ocorrências), pautaram em culpar os filhos pela ausência ou dificuldade no relacionamento, como se estivessem à parte na relação. O ato de culpar os filhos adolescentes, ficou ainda mais evidente, quando os respondentes foram questionados, se pudessem modificar algo na relação com eles, o que mudariam. A maioria das respostas (15 ocorrências) foram categorizadas enquanto mudança no filho, dessas, pode-se destacar os relatos de NO (feminino, 64 anos), *“Gostaria que acreditassem mais em meus conselhos e entendessem o quanto os amo”*, e, DE (feminino, 45 anos), *“Gostaria que eles me entendessem”*. Essa dificuldade no relacionamento entre pais e filhos, em alguns momentos, se torna ainda maior, principalmente durante o período da adolescência, os pais têm dificuldade em adaptar-se a esse novo ciclo da família, e os filhos em compreenderem e aceitarem determinados comportamentos dos pais. A necessidade dos pais em aconselharem seus filhos, termina causando conflitos dentro do ambiente familiar. Contudo, nessa questão – o que modificaria na relação, houveram sete ocorrências indicando que esses pais fariam mudanças em si próprios. Das transformações que fariam, MM (feminino, 64 anos) declarou que *“Dar menos coisas que ele quer, pois a mãe dele tenta pôr limite e a gente fica o dia todo com ele e acabamos cedendo”*. Essa atitude da avó é bastante comum, quando esses ficam encarregados dos cuidados pelos netos, por um determinado período de tempo, de uma maneira geral, as avós querem fazer pelos netos, o que não conseguiram fazer pelos filhos quando esses ainda eram crianças (COUTRIM, 2004). Esse fato pode transformar-se em um conflito dentro da família,

principalmente quando a atitude dos avós é contrária a forma com que os pais tentam conduzir a educação dos filhos.

Para EN (feminino, 49 anos), a declaração de que “*Queria ter sido melhor como mãe, ter construído uma relação melhor com ela, desde pequenininha não ter trabalhado tanto*”, torna evidente o quanto a mãe se culpa não ter acompanhado o desenvolvimento da filha. Estudos observaram que atualmente a mulher vivência “contradições decorrentes das ambivalências sociais e pessoais do trabalho fora de casa, relacionadas ao seu papel de mulher e de mãe” (WEBER *et al*, 2006). Embora alguns autores venham pautando seus estudos sobre a participação dos pais em relação ao cuidado com os filhos (LEWIS; DESSEN, 1999), a imposição de que cabe a figura materna esses cuidados, ainda permanece enraizado em nossa sociedade, fazendo com que as mulheres vivenciem esses sentimentos, mesmo que para algumas dessas, não tenham sido oportunizada escolha diante desse dilema.

Essas percepções iniciais sobre as relações estabelecidas entre os pais ou responsáveis por adolescentes permitiu observar que, com a chegada da adolescência, começam a emergir questionamentos nos pais de como agir, além disso, a falta de estabelecimento de diálogo nas relações, torna evidente as dificuldades de se relacionar com os filhos nessa fase da adolescência. Porém o fato desses participantes terem aceitado integrar o programa de educação parental demonstra uma preocupação em tentar compreender melhor essa fase, e com isso conseguir lidar melhor com os adolescentes.

7.5.3 Aplicação do Programa de Educação Parental “Viver Adolescência em família” e o desenvolvimento de relações familiares positivas

No decorrer dos encontros, foram percebidas mudanças nos discursos dos participantes na relação com seus filhos adolescentes. Notou-se que esses pais, ao longo do desenvolvimento do programa, passaram por alguns processos distintos, como problematização da relação (mencionado anteriormente), reflexão das próprias atitudes, e por último a mudança na relação entre pais e filhos, seja por atitude dos pais e/ou iniciativas por parte dos filhos. Ainda que cada um tenha passado em

momentos diferentes nesses estágios, foi possível perceber que todos vivenciaram as mesmas etapas.

7.5.3.1 Reflexão acerca das próprias atitudes

Durante as atividades do programa, foram destacados pelos pais alguns relatos de reflexão e posterior mudança de atitude. Nesse estágio, notou-se que os pais já não pautavam seu discurso nos problemas, mas sim em algumas reflexões sobre as próprias atitudes, enquanto condutores do processo educativo. De acordo com AN (feminino, 44 anos)

sabi qui antis do grupo, eu não sabia, eu ficava perdida, com esses probleminhas dele, ai eu dizia meu Deus o qui eu tenho qui faze o qui eu tenho qui fala pra ele, como é qui eu tenho qui mi comporta, será qui eu to fazendo certo, **ai aqui eu comecei a mi questiona será qui eu chegando perto i gritando com ele eu vo ta ajudando ele?** ai agora quando eu grito com ele, eu fico mal, eu fico triste [...] (grifo da autora).

AN apresenta uma reflexão sobre como ela era antes de ingressar no programa e as atitudes que tinha diante de determinadas situações com o adolescente, entretanto, ainda que não tenha mencionado uma mudança radical, no momento das discussões, ela estava questionando seu próprio estilo de reagir em ocasiões específicas, nas quais começaram a fazer com que ela se sentisse mal. Outra reflexão pertinente foi da mãe VI (feminino, 40 anos), que relata “[...] *eu faço tudo pelos meus filho, mais ai agenti pensa, pô ele não tem capacidade pra faze? ai agora eu fico pensando qui.. po meu filho tem qui aprende a faze as coisa, eu tenho qui ensina*”. Esses questionamentos que as mães começaram a realizar a si mesmas, por meio, do desenvolvimento das atividades do programa, sinaliza uma possibilidade de transição para atitudes mais positivas em relação aos seus adolescentes.

Fazendo alusão aos ensinamentos de Paulo Freire (1995) sobre o ato de se tornar educador, ainda que esses fundamentos tenham como referência a área da formação profissional do educador no campo formal, o autor destaca que o tornar-se educador requer um constante repensar sobre a própria prática. É plenamente

possível associar o que apresentou-se anteriormente, à prática educativa desenvolvida no contexto familiar, mais especificamente ao papel dos pais diante do movimento de educar, uma vez que, a partir do nascimento dos filhos, esses passam por uma transição de papéis, que anteriormente era de marido/esposa, para também de pais. Para Cowan (1991) *apud* Martins (2013), a partir do nascimento do filho, os pais atravessam uma forma peculiar de mudança, que envolve questões como a tomada de consciência de novas competências, e o ajustamento de comportamento frente as novas exigências.

Foi possível observar que DI (feminino, 43 anos), também passou por um processo de reflexão de suas atitudes enquanto mãe, dizendo que:

eu por nunca ter tido mãe, nunca consegui me enxerga sendo mãe de menina, agora que eu consegui me enxerga como mãe de menina [as filhas de DI têm 12 anos, e o filho 16 anos], porque pra mim é difícil, porque eu nunca tive minha mãe, até naqueles momentos difícil assim, eu nunca tive minha mãe pra me orienta [...]

Desde o começo dos encontros DI apresentava em seu discurso a dificuldade que percebia em se relacionar com os filhos, se declarando inclusive, como péssima mãe nos encontros com o grupo, chegando a afirmar que *“filhos são presente de Deus eu acho que tenho mais que mereço”*. Para Martins (2013), as dificuldades do exercício parental, muitas vezes se apresenta enquanto obstáculos intransponíveis para os pais, mediante de sua complexidade. A necessidade de um modelo a seguir, fez com que DI encontrasse obstáculos no estabelecimento de vínculos com os filhos, de acordo com sua declaração, é possível perceber que ela não se sentia parte da relação mãe-filho, e por isso tinha dificuldade em desempenhar seu papel de mãe.

Esse constante (re)pensar dos pais sobre a práticas educativas parentais possibilitou o desenvolvimento de mudanças nas relações entre esses e seus filhos adolescentes. Esse resultado, apresenta relação direta com a metodologia proposta pelo programa, na qual baseia-se no estabelecimento do diálogo em grupo, como estratégia para alcance das mudanças necessárias para o estabelecimento de uma parentalidade positiva dentro do contexto familiar.

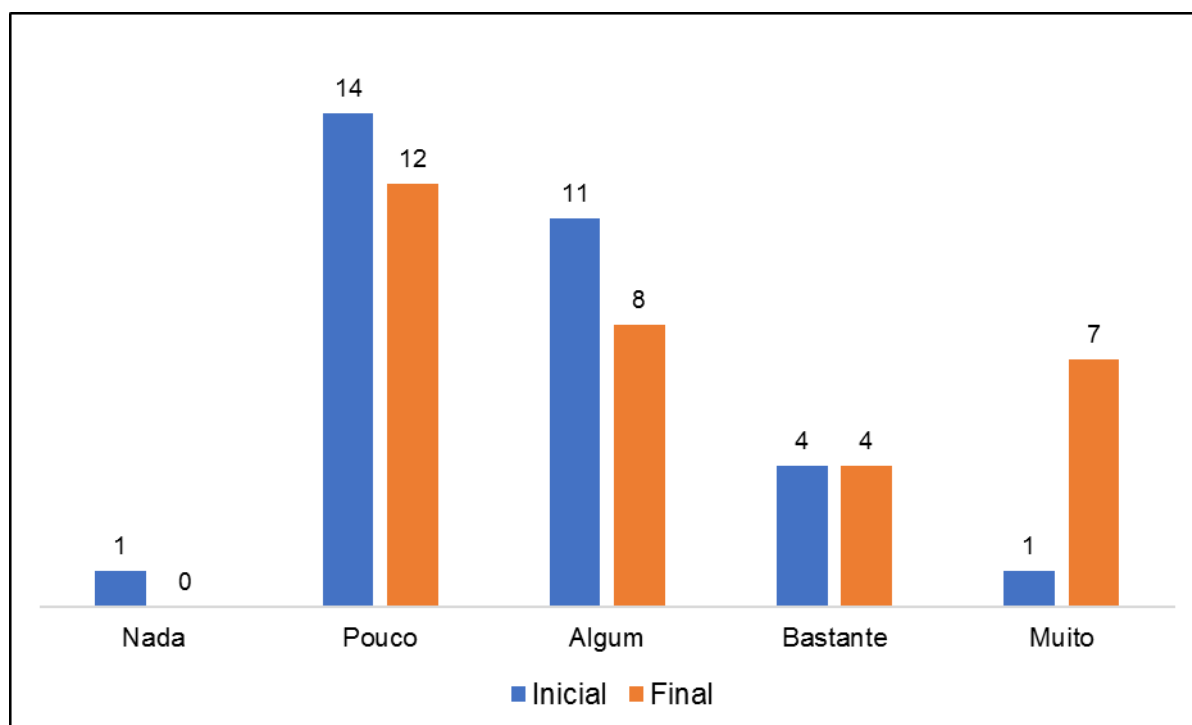
7.5.3.2 Mudança na relação entre pais e filhos

Com a reflexão sobre suas próprias atitudes enquanto pais, foi percebido que esses começaram a experimentar um processo gradual de mudança, cada participante, em seu determinado tempo. A mãe RO (feminino, 43 anos), em sua transição na relação com o filho, mencionou que *“Me deixar mais próxima dele. Com o programa, eu fui fazendo essas atividades que tu nos dava [compromissos pessoais], fui aplicando com ele... Vi mudanças. **Foi a minha mudança que claro acabou influenciando a mudança dele**”* (grifo da autora). Já FE (feminino, 38 anos) diz que: *“eu já aprendi uma coisa...bater..**antis eu batia muito, ai o que acontecia, ele ia pro colégio brigava, toda hora brigando, ai eu pensei.. ai pra eu pode fala cara a cara com ele eu me abaixo, e falo, converso com ele, e ele não tem feito mais** [brigado]”* (grifo da autora). Nas duas passagens, nota-se o movimento feito pelas mães RO e FE, em que essas associam a mudança de seu comportamento influenciando nas atitudes dos filhos. Sobre isso, Biasoli-Alves, (2001) *apud* Pratta, Santos (2007b), informam que durante a adolescência os adultos servem enquanto modelos, transmitindo suas atitudes e comportamentos.

Algumas transformações específicas, foram percebidas nos pais, em relação a percepção sobre algumas particularidades que se relacionava com a adolescência, como responsabilidade, autonomia, compreensão dos pais em relação aos filhos, dentre outras questões. O processo de mudança nas relações passa, anteriormente, por uma mudança de concepção e percepção da adolescência, modificando também a forma de perceber o seu filho adolescente.

No que se refere a responsabilidade, pode-se perceber no gráfico abaixo, uma notável mudança.

Gráfico 13 – Na adolescência, os filhos e as filhas começam a ser mais responsáveis



Fontes: Questionários de concepções parentais sobre a adolescência (inicial e final).

A observação do desenvolvimento da responsabilidade por parte dos filhos apresentou uma mudança considerável. A explicação para essa transformação se apresenta com distintas possibilidades – pode ter se dado tanto em relação ao pensamento da maioria dos pais que ao ingressarem no programa percebiam seus filhos como crianças, portanto, não munidos de responsabilidade, já que essa na maioria das vezes, é atribuído ao papel do adulto; Pode também ter relação com o fato dos pais observarem mais seus filhos durante esse período, e com isso conseguiram notar algumas questões que antes não percebiam; ou então referindo-se ao desenvolvimento da autonomia que os pais foram oportunizando aos filhos, essa última, com base nos relatos dos pais, acredita-se ser a mais plausível.

A autonomia faz parte do processo de desenvolvimento do adolescente. Reichert, Wagner (2007) afirmam que a chave para a autonomia na adolescência está associada a qualidade da relação entre pais e filhos, podendo esse processo ser experimentado enquanto uma transição saudável de mudança no contexto familiar, ou se apresentar como uma experiência problemática dentro da família. No desenvolvimento do programa, estavam previstas atividades com intuito de oportunizar aos pais analisarem a respeito da importância da autonomia durante a

adolescência. Sobre isso, LI (feminino, 35 anos), declarou que a partir desse momento:

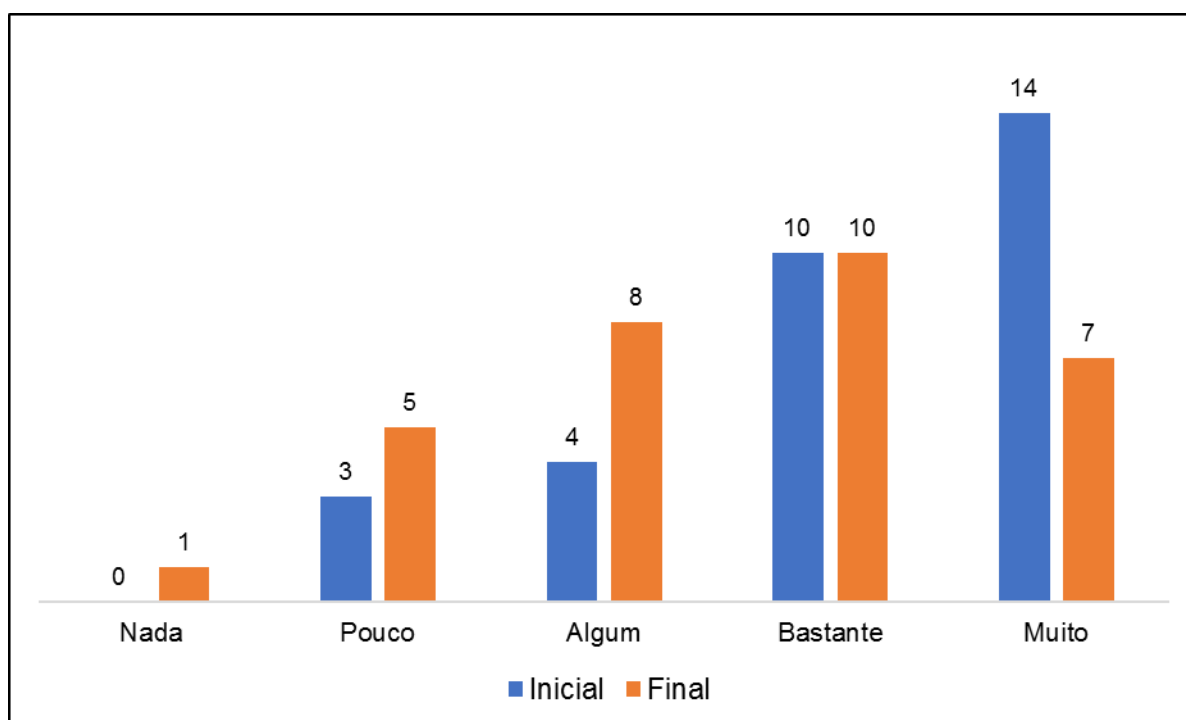
Agora eu to aprendendo a deixa ele ve a roupa qui ele qué bota, porque antis quem via a roupa pra ele era eu, eu queria decidi, agora eu to vendo qui ele já ta decidindo, até o café qui ele mandava eu fazê quando chegava du colégio, agora ele mesmo chega e já vai fazê o café dele[....].

Ainda que, se perceba como uma simples atitude, muitos adolescentes são impedidos pelos seus pais de desempenhar atividades triviais como “escolher a própria roupa”. Diante desse fato, a declaração de LI, representa um movimento inicial de mudança, no que se refere a oportunizar o desenvolvimento da autonomia de seu filho. Em termos do ciclo vital de desenvolvimento humano, é consenso que é na adolescência que ocorrem as transformações mais importantes, momento no qual, iniciam-se também o processo gradual de independência em relação aos pais. Para tanto, é necessário a aquisição de determinadas competências para o ingresso na vida adulta, como, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia (REICHERT; WAGNER, 2007). Nesse sentido, destaca-se a importância da família para a condução dos filhos diante desse processo.

Para Allen *et al.*, 2002 *apud* Reichert; Wagner (2007), “as dificuldades que as famílias têm de manejar a autonomia adolescente é um fator preditivo da hostilidade adulta”, desse modo, é muito importante que essas questões sejam abordadas com os pais desde o início dessa fase. De acordo com Carter, McGoldrick (2001), diante da adolescência é preciso que as famílias desenvolvam “fronteiras flexíveis”, permitindo aos filhos serem dependentes diante de situações que não consigam lidar sozinhos e também experimentarem certo grau de independência de forma gradual.

Um aspecto que também apresentou diferença, segundo os respondentes, está relacionado as dificuldades desses em compreenderem o adolescente, conforme verifica-se no gráfico apresentado a seguir:

Gráfico 14 – Nesta idade, pais e mães têm dificuldades para compreenderem o(a) adolescente



Fontes: Questionários de concepções parentais sobre a adolescência (inicial e final).

Nota-se significativa mudança em relação a compreensão inicial e final no que refere-se aos filhos adolescentes. A diminuição expressiva de pais que inicialmente acreditavam que durante a adolescência havia uma dificuldade em compreender os filhos, do número de respostas ao final da intervenção. Isso deve-se ao engajamento dos pais diante da proposta do programa, propiciando uma outra forma de conceber a relação com seus filhos. Reforçando a assertiva, IN (masculino, 62 anos) declara *“Me aproximou no fato de eu ensinar as coisas pra ele, de eu mostrar que ele tem que ter compromisso. Eu até escuto mais ele[...], to aprendendo a lidar com os gostos dele. Ajudou a lidar com ele nessa parte sim”*.

A compreensão maior por parte dos pais, acarretou em outras mudanças no funcionamento da relação estabelecida entre pais-filhos, como por exemplo, a atitude positiva frente a resolução de conflitos. De acordo com VI (feminino, 40 anos), *“As vezes aconteceu alguma coisa, ai agenti deixa passa, ai eu aprendi uma coisa, tein qui **senta e tenta resolve na hora**, aconteceu resolve, não deixa passa”* (grifo da autora). Independente do grau de dificuldade dos conflitos, é importante que sua resolução seja pautada no diálogo e no estabelecimento de acordos, até mesmo como estratégia de orientação dos filhos diante de determinadas situações.

O estabelecimento estratégias mais pacíficas, e a mudança de atitudes dos pais, apresenta reflexo inclusive na aproximação maior entre pais e filhos, conforme pode ser visto na seguinte passagem:

Sabi qui agenti sempre aprendi né, i eu chamo sempri o meu filho pelo nome né i ai aquela coisa qui **tu falou assim, chama ele di filho**, porque ele dizia sempri pro meu filho pequeno 'a tua mãe, e dizia pra mim 'o teu filho', **ai eu comecei a chama ele de filho i ele começou a mudar, começou a fica mais próximo**, eles tem ciúmes mesmo né, não adianta" (VI, feminino, 40 anos) (grifos da autora).

No relato de VI, percebe-se o impacto do programa, mais especificamente das discussões realizadas nos encontros para a melhoria na relação entre ela e seu filho. Todavia, todos os pais foram questionados sobre a influência do programa nas relações que esses estabeleciam com seus adolescentes, e as respostas foram categorizadas e divididas em dois grupos, sendo eles: "mudança nos pais" e "mudança nos filhos", dessas foram elencadas:

Quadro 7 – De que forma o programa interferiu na sua relação com o teu filho?

Mudança dos pais	Mudança dos filhos
(7) Me aproximei mais do meu filho (7) Converso/oriento mais (com) o meu filho (5) Percebi/Entendi mais o meu filho (4) Fiquei mais paciente/tolerante (2) Aprendi a lidar melhor com o meu filho (2) Aprendi a dar mais liberdade (1) Passei a percebê-lo de maneira diferente (1) Observei mais o meu filho (1) Melhorei o comportamento (1) Me fez refletir (1) Escuto mais meu filho (1) Ensinei a ele a ser mais comprometido (1) Dou mais carinho (1) Compreendo mais ele (1) Aprendi a lidar com os gostos dele (1) Respeito mais ele	(5) Está mais próximo (5) Conversa mais comigo (4) "Se abre" mais comigo (3) Melhorou o comportamento (2) Ficou mais carinhoso (1) Me respeita mais (1) Me ajuda mais

Fonte: Entrevista final.

De acordo com os relatos dos pais, fica perceptível a colaboração do programa em diferentes questões que se relacionam a uma melhor convivência familiar. As maiores ocorrências em relação as mudanças relacionadas com os pais foram neles conseguirem se aproximar mais dos filhos com sete ocorrências, seguido pela melhoria no estabelecimento do diálogo também com sete ocorrências.

Sobre a aproximação maior com os adolescentes, merece destaque a fala de PA (feminino, 41 anos), que afirmou *“eu não saía, não passeava, eu acho que eu to aprendendo muito aqui, **agora eu passeio com os meus filhos, eu vo no shopping, saio com eles, eu acho que agora eu to mais próxima a eles, eu vejo qui eu tava muito errada do jeito qui eu tava**”* (grifos da autora). O fato de PA se propor a realizar atividades em conjunto com os filhos, fez com que se desenvolvesse uma vinculação maior, tornando-a mais próxima deles, e os resultados dessa proximidade maior, causou na mãe uma crítica das atitudes que antes tinha. Outra mãe que mencionou ter ficado mais próxima da filha foi KE (feminino, 31 anos), *“Ensinou pra mim a se aproximar porque eu não me aproximava muito. Me aproximei mais dela, a subtender as dificuldades as coisas assim tendesse? **Ela ta mais calma, mais tranquila**”* (grifo da autora), mais uma mãe que relacionou a mudança de sua postura, com as mudanças de comportamento da filha, reforçando a necessidade de um ambiente positivo, permeado por relações saudáveis, de modo a propiciar o desenvolvimento satisfatório dos adolescentes.

Nas ocorrências relacionadas com a categoria “Converso/oriento mais (com) o meu filho”, DI (feminino, 43 anos) disse que

Olha, teve bastante [diferença]. Eu acho que foi em enxergar melhor o meu filho, meus filhos na realidade entendesse? Porque eu era muito autoritária e eu não me enxergava como autoritária, porque **eu não dava espaço pra eles se abrirem comigo**, eu queria que eles se abrissem mas eu que não tava dando esse espaço pra eles. E eu consegui dar. **Eles se abrem bem mais comigo agora**. Tão [mais próximos] porque **agora eu consegui escutar eles** e antes eu não escutava entendesse? Como eles falavam comigo e como assim o programa mostrou pra mim que eu tinha que ver a diferença de cada um deles entendesse? Escutar mais eles, entender mais... (grifos da autora)

Na fala de DI, é notório a mudança percebida pela participante desde seu ingresso no programa, essa mãe apresenta um resumo dos aspectos mais significativos que ela julga que o programa a ajudou. A participação e comprometimento de DI fizeram com que a relação dela com os filhos melhorasse,

conseguindo inclusive, estabelecer o diálogo que ela tanto desejava ter com os filhos.

Na percepção da avó (feminino, 59 anos), *“Melhorou porque as vezes eu tinha algo pra conversar com ela e não conseguia e agora eu to conseguindo mais. **As vezes com qualquer probleminha eu não falava sobre aquilo eu só chorava. Agora eu tô conseguindo falar. Ela ta bem calma agora”** (grifo da autora)*. Além da avó relacionar a melhora da neta, ela traz um relato bastante significativo, evidenciando que a intervenção auxiliou inclusive para que ela conseguisse se expressar.

Essas análises feitas pelos pais, a respeito do estabelecimento maior do diálogo entre eles e os filhos, repercutiram nas respostas dadas no questionário sobre as concepções parentais sobre a adolescência (Seção 6.4.11), em que, esses foram questionados se acreditavam que durante a adolescência os filhos falavam menos com seus pais, 20 participantes (64,52%) acreditavam que muitas vezes ocorria dessa forma, e, ao final do programa na aplicação do mesmo instrumento, foi percebido uma redução no número de pais que concordavam com essa afirmativa, apresentando apenas 10 incidências (32,26%). Contudo, um fator importante tanto para o crescimento do diálogo no contexto familiar, passa pela inserção do respeito dentro da relação, que algumas vezes, não era mantido pelos participantes, conforme declarou PA (feminino, 41 anos)

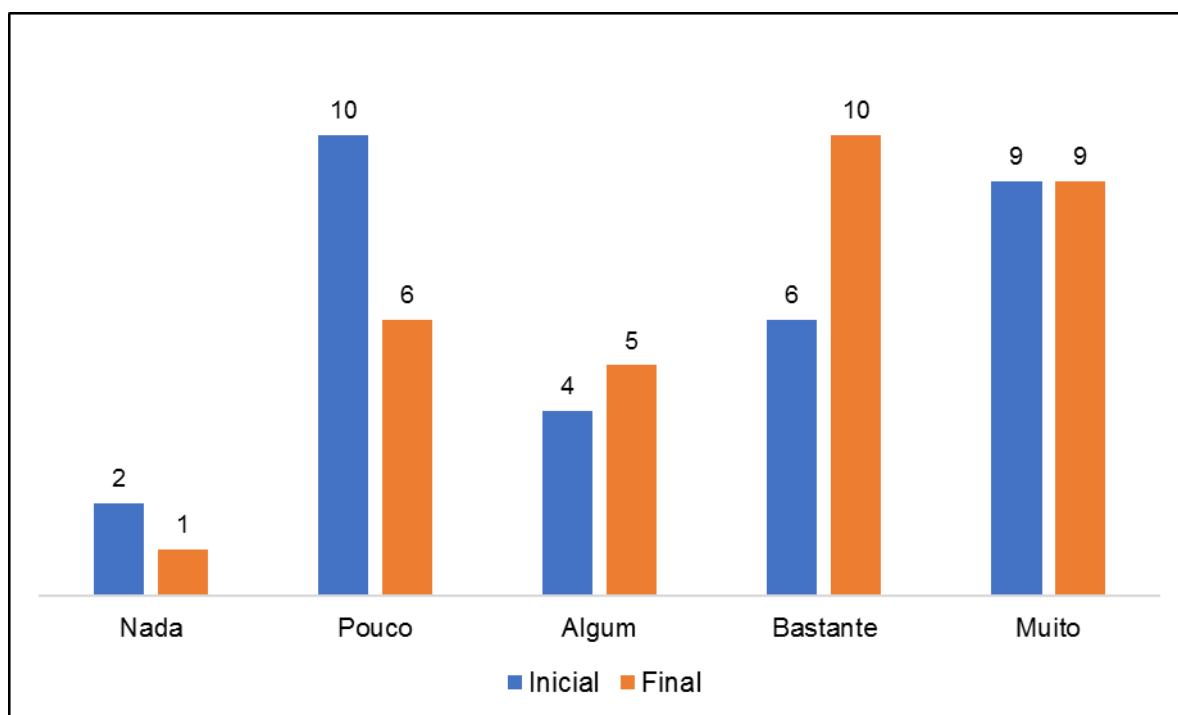
Eu era uma mesmo que chamava muito ele de gordo. Toda hora falando que ele comia demais... Aí eu aprendi que tudo isso dói nele, que isso ai machuca. Mudei muito nessas coisas ai. Muita coisa eu aprendi. Eu acho que sim [aproximou-se mais]. Com certeza, eu aprendi muito a me aproximar deles e to aprendendo né?

PA, ao depreciar o filho, rotulando-o como “gordo”, não imaginava o quanto isso fazia mal para ele, e refletia na relação deles, uma vez que ela não se percebia cometendo violência psicológica contra o filho. Nesse contexto, de acordo com PA, ela é a figura de referência do filho, visto que o pai é falecido, e não há inclusão de padrasto nesse ambiente. De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2001b), a violência psicológica, é considerada como a “ação ou omissão que causa ou visa causar dano a autoestima, a identidade ou ao desenvolvimento da pessoa, incluindo ameaças e humilhações”. Ainda que PA, inicialmente, não tivesse a dimensão de sua ação, no decorrer do programa, ao repensar suas atitudes, e conscientizando-

se, de modo a alterar seu comportamento diante dessa questão, o que resultou em uma aproximação com os filhos. Outra mãe que também associa a mudança no filho, a partir da modificação de seu comportamento, foi FE (feminino, 38 anos) “***Eu fiquei mais calma, eu converso. Antes não tinha tanto carinho, tanto amor agora é toda hora beijinho, carinho, abraço. As vezes eu to fazendo uma coisa e quando vê tem uma pessoa me abraçando pelas costas e é ele, sabe? [...]***” (grifos da autora).

Essa mudança de postura, na condução da relação, em que passou a ser baseada no diálogo, respeito e afeto fez com que emergisse uma intimidade maior dos filhos em relação aos pais. O desenvolvimento da confiança, foi notado a partir do seguinte questionamento:

Gráfico 15 – Seu(sua) filho(a) conta a você os seus segredos sobre, o que faz nos seus tempos livres



Fontes: Questionários sobre supervisão parental na adolescência (inicial e final).

No gráfico acima, é possível observar uma mudança na percepção dos pais no início do programa, e ao final, sobre a confiança dos filhos em contar segredos a eles. As principais mudanças nas incidências ocorreram nos conceitos “pouco” que inicialmente eram 10 (32,26%) e no final passou para 6 (19,36%) pais que

acreditavam que os filhos contavam pouco seus segredos. E no conceito “bastante”, que era 6 (19,36%) e passou para 10 (32,26%). De acordo com Ruzany *et al.* (2008) o processo de estabelecimento da confiança entre pais e filhos na adolescência é uma das bases do processo de individualização vivenciado durante essa fase.

Em retomada aos resultados do questionamento sobre a forma que o programa interferiu nas relações, no tocante as mudanças observadas nos filhos, as maiores ocorrências foram para as categorias “está mais próximo” e “conversa mais comigo” ambas com cinco ocorrências. No conceito relativo a proximidade, os pais relataram

tenho me comunicado mais com ele, melhora **nossa** forma de comunicação entendeu..e tipo é **ele ta mais amoroso comigo, ele ta mais apegado**, e agora que a gente ta tendo problema por parte da mãe dele [são divorciados], porque ele ta mais apegado claro, as vezes ele não quer ir pra casa, então como melhora a comunicação também melhora a forma de raciocínio dele, porque hoje ele diz que quer ficar comigo, ai eu pergunto porque ta acontecendo alguma coisa, ai ele diz, não pai é que a gente se ve tão pouco, ele consegue se expressa melhor (AL, masculino, 35 anos) (grifos da autora).

Ao longo da intervenção, o pai mencionou muitas brigas com a família mãe de seu filho, algumas inclusive em decorrência do novo relacionamento em que a mãe se encontrava. Contudo, o que se destacava bastante na fala do pai AL, era a forma com que esse conduzia essas desavenças, não protegendo o filho de presenciar. O que provavelmente fazia com que o filho agisse de outra forma, no transcorrer da intervenção o pai passou a preservar mais o adolescente de vivenciar a verdadeira batalha que esse travava com avós, e a mãe, inclusive, sendo mais equilibrado diante de algumas situações, e essa mudança foi se refletindo no convívio entre pai e filho. Na literatura, há inúmeros relatos de pesquisadores evidenciando as relações conflituosas vivenciadas pelas famílias após o divórcio dos pais (WALLERSTEIN; LEWIS; BLAKESLEE, 2002).

Para a avó MM (feminino, 64 anos), as mudanças ocorridas na relação com o neto se estenderam também ao comportamento desse com a mãe, que não pôde participar do programa. Na passagem MM afirmou que *“Ela não tava [filha] e eu decidia tudo por ele. E depois daqui eu entendi que eu to errada, querer decidir tudo né. Pra ele decidir. Mudou. **Ele deixa eu andar com ele pra lá e pra cá**, era curso disso e daquilo outro. **Ele conversa mais com a mãe**”* (grifos da autora).

Desse modo, percebe-se que as interferências do programa extrapolaram a relação apenas de pais ou responsáveis com seus adolescentes, passando a auxiliar também nas relações familiares como um todo, conforme afirmou a mãe NO (feminino, 64 anos) “*Me ajudou a ser mais tolerante, a não exigir tanto uma perfeição [...] humanizou um pouco mais a minha relação com ele. **E posso dizer até que tenha influído nas relações familiares, na harmonia familiar***” (grifo da autora). Outro pai que também percebeu mudanças para além da relação entre ele e seu filho foi LU (masculino, 37 anos):

O que ele [programa] mais me auxiliou foi entender o LC, o meu filho. Conversar um pouquinho, **interagir um pouquinho melhor com a minha esposa pra poder melhorar a nossa relação**. Uma coisa muito importante foi ter começado esse programa pros pais, pros parentes (grifo da autora).

Essa influência do programa no contexto familiar, oportunizou uma melhora no comportamento de todos que compõe esse ambiente, favorecendo seu desenvolvimento. Contudo, os resultados mais relevantes foram nas relações entre pais e filhos, na postura desses diante de seus papéis exercidos dentro da família, e a aproximação maior em quase totalidade dos casos. A melhoria na comunicação foi também uma notável diferença, desde o ingresso no programa até seu término, essas foram sendo percebidas paulatinamente.

7.5.4 Avaliação do programa “Viver a adolescência em família”

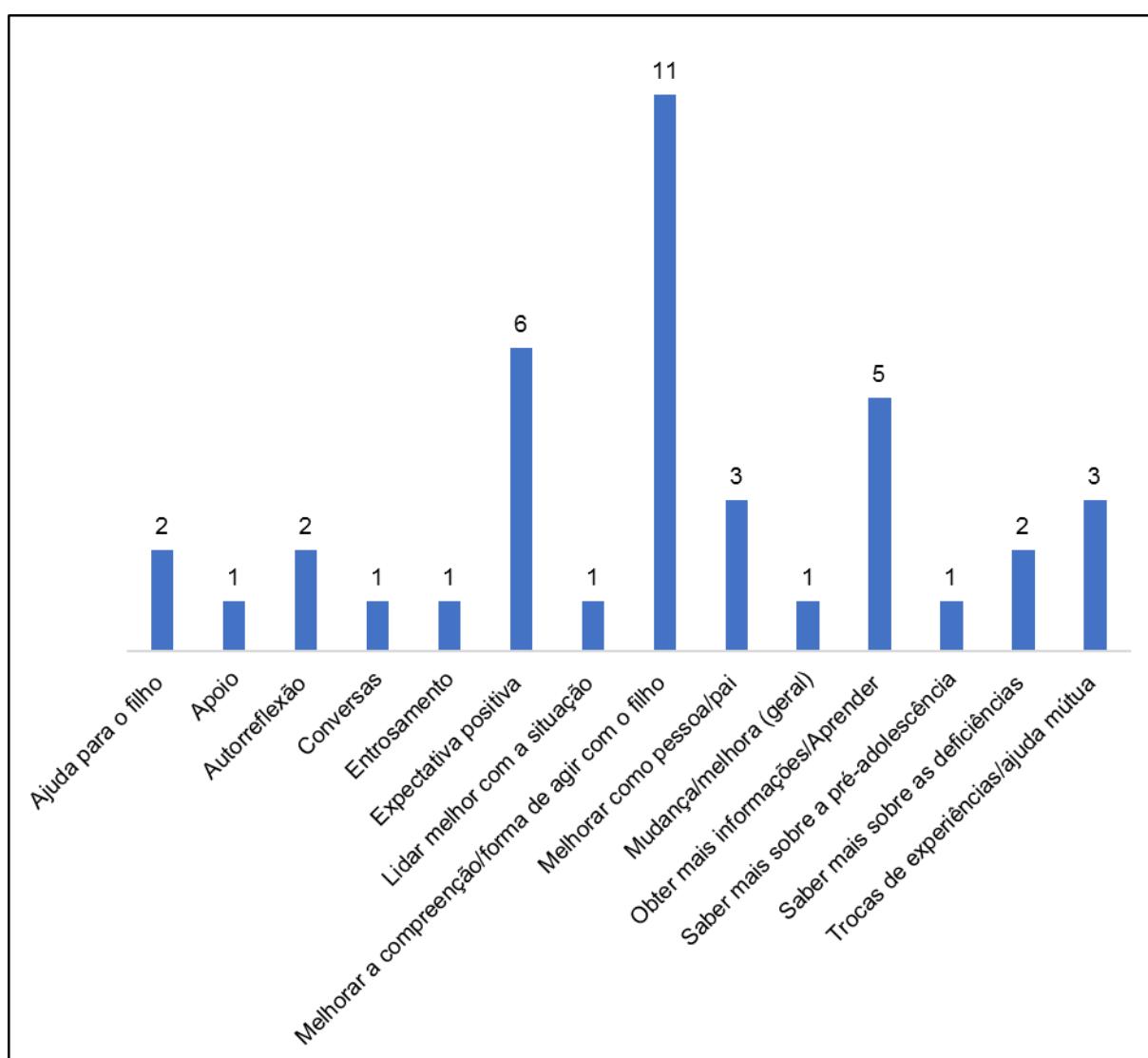
Ao final da participação no programa de educação parental “Viver a adolescência em família”, os participantes foram convidados a responderem uma avaliação da intervenção. Para tanto foram utilizadas diferentes formas de coleta e informações, sendo elas: aplicação de um questionário estruturado de satisfação e eficácia do programa, constituído por 36 questões fechadas e cinco questões abertas, e aplicação de uma entrevista semiestruturada elaborada pela pesquisadora, composta por cinco questões. Para esse estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: Guia de entrevista inicial do programa, questão nº 1, no questionário de satisfação e eficácia as questões nº 15, 17, 19 e 37, e da entrevista

semiestruturada serão apresentados resultados das cinco questões aplicadas. A escolha dessas questões, justifica-se por se tratar de assuntos que se relacionam a proposta do estudo. Para tratamento dos dados, foi utilizada estatística simples e as técnicas de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Todos os participantes do programa 31(100%), disponibilizaram-se em responder a avaliação final.

Como forma de iniciar a avaliação feita pelos pais, é importante apresentar as expectativas apresentadas por esses, no primeiro dia de aplicação da intervenção.

Gráfico 16 – O que você espera de um programa de educação parental



Fonte: Guia de entrevista inicial.

Percebe-se que a categoria com maior ocorrência pautou em melhorar a compreensão e a forma de agir com o filho com 11 ocorrências, nesse momento, destaca-se o relato de DI (feminino, 43 anos) em que a mãe afirmou *“Que me ajude a compreender melhor meus filhos e ajudar eles a passar por essa fase da vida melhor”*. A categoria “expectativa positiva” foi a segunda em maior ocorrência, apresentando seis ocorrências, para essa categoria, foram incluídas as respostas dos participantes que não sabiam exatamente o que esperar do programa, e mencionaram questões como “coisas positivas”, “melhorar as coisas”, “legal” dentre outras respostas correlatas. A terceira categoria com maior relevância, foi a “obtenção de mais informações/aprender” com cinco ocorrências, essa pode ser exemplificada com o relato da mãe JQ (feminino, 39 anos) em que declarou *“Busco uma nova visão familiar”*. Dessa forma, nota-se que a busca dos participantes em desempenhar de forma satisfatória suas funções parentais, fez com que esses aceitassem integrar-se ao programa Viver Adolescência em Família, ainda que nesse momento, alguns não tenham conseguido precisar o que de fato buscavam junto a uma intervenção em educação parental.

No que se refere a avaliação do programa, destaca-se que todos participantes apresentaram um conceito positivo em relação a efetividade do programa para eles. De acordo com AN (feminino, 44 anos), *“Maravilhoso. Eu adorei, me senti muito a vontade sabe? Porque geralmente assim eu fico meio travada mas aqui no grupo eu consegui expor né o que eu vivo lá com o R e assim, o grupo muito bom. Muito bom mesmo”*. A possibilidade de oportunizar aos pais um momento tanto de aprendizado em grupo, quanto de escuta mostrou-se de extrema importância, uma vez que alguns desses mencionaram não ter tido antes essa oportunidade, o que fazia com que se sentissem um pouco confusos diante de alguns dilemas relacionados a adolescência, e sobre seu papel de responsável. Vale destacar a observação feita pela mãe JQ (feminino, 39 anos), que confessou:

Quando eu cheguei no programa minha relação com meu filho era bem difícil, **já havia desistido. Porque acreditava que desistir, deixar ele lá no cantinho dele seria melhor porque ia evitar os conflitos** enfim. Mas o grupo me fez refletir que isso não era o legal, que o legal era insistir. Era ta perto, era ta junto. **Realmente isso fez toda a diferença** (grifos da autora).

Essa dúvida de como agir diante de determinadas situações, causava nos pais um desconforto e uma ansiedade, sentindo-se perdidos diante da nova fase que

a família estava se inserindo, e as adaptações necessárias para que as relações fluíssem satisfatoriamente. Quando questionados sobre a forma com que avaliavam os encontros com o grupo, os pais pautaram sobre diversas qualidades que o programa auxiliou a melhorar, na relação com seu adolescente, dentre elas estão:

Tabela 8 – De que forma avalia os encontros com o grupo

Explicação	Ocorrências
Serviu para refletir que os problemas que acontecem comigo, acontecem com outros pais	7
Ajudou a desenvolver estratégias para lidar e dialogar com meu filho	7
Troca de informações, experiências e diálogos no grupo	5
Apreendi algumas coisas que não sabia	4
Passei a ter mais paciência, calma ou menos ansiedade	4
A agir diferente	3
Melhorou a relação com meu filho	2
Consigo me colocar mais no lugar do outro	1
Converso mais com meu filho	1
Escuto mais meu filho	1
Estou brigando menos com o filho	1
Melhorou a relação com minha esposa	1
Passei a me abrir mais	1
Passei a me conhecer mais	1
Refletir sobre algumas atitudes minhas	1

Fonte: Entrevista final.

Nos resultados da tabela, na explicação sobre “serviu para refletir...” apresentou sete ocorrências, se aproximando das expectativas iniciais na participação do programa, que mencionava “autorreflexão”, no período, com duas ocorrências. Essa reflexão realizada pelos pais, é proveniente da metodologia experiencial adotada pelo programa, uma vez que, apresenta-se enquanto ponto de partida a experiência e a vivência dos pais, uma vez que, esse programa apresenta uma proposta de cunho reflexivo, e não de ensino de técnicas e/ou transmissão de conhecimentos, desse modo, faz com que os participantes sintam-se impactados pelas atividades do programa e com isso, consigam refletir melhor sobre seus papéis e também na forma de agir (RODRIGO, M. J. *et al.*,2010) . Dessa maneira, representado na fala de NO (feminino, 64 anos) “*Os próprios colegas com a experiência deles fizeram com que eu não me sentisse sozinha. Sempre alguém aponta um caminho que pode ser útil pra gente*”, correspondendo a metodologia

experiential, proposta pelo programa. Corroborando com a afirmação de NO, a mãe PC (feminino, 43 anos) destacou:

Pra mim, como pessoa, foi muito produtivo porque as vezes eu vinha chateada e vocês sempre tinham um assunto que muitas vezes pegava no assunto que eu tava vivendo principalmente com a L. Me identifiquei com muitos assuntos e assim ó, muitas respostas. Que eu não precisava fazer e vinha automaticamente no grupo.

No item “Ajudou a desenvolver estratégias para lidar e dialogar com meu filho”, que obteve também, sete ocorrências, vai ao encontro das maiores ocorrências nas expectativas iniciais dos pais, que buscavam junto ao programa “melhorar a compreensão/forma de agir com o filho”, com 11 ocorrências. Diante disso, é percebida uma diferença na abordagem dos pais, como por exemplo, o que antes apresentava-se como “melhorar forma de agir”, tornou-se ao final do programa dessa forma: “ajudou desenvolver estratégias para poder lidar e dialogar com o meu filho”, evidenciando uma mudança para respostas mais precisas. Sobre essa última categoria, destacam-se as falas das mães FE (feminino, 38 anos) pontuou: *“Foi muito positivo. Por causa que eu antes não relevava, agora eu relevo tudo. Antes a primeira coisa que vinha na minha cabeça era uma palmada, era bater. Agora não. Agora eu converso com ele mais”*, é possível perceber, uma mudança nas práticas educativas de FE, alterando de uma prática coercitiva, para uma prática indutiva. De acordo com GARCIA (2012) a diferença entre a prática coercitiva e a indutiva é que nas práticas coercitivas os pais utilizam a aplicação de força, como punições físicas, ameaças, e nas práticas indutivas, a educação é baseada na utilização de conversas e explicações. Com isso, de acordo com a fala de FE, a mudança da palmada para o diálogo, permite afirmar que ocorreu uma alteração em suas práticas educativas em relação ao seu filho adolescente.

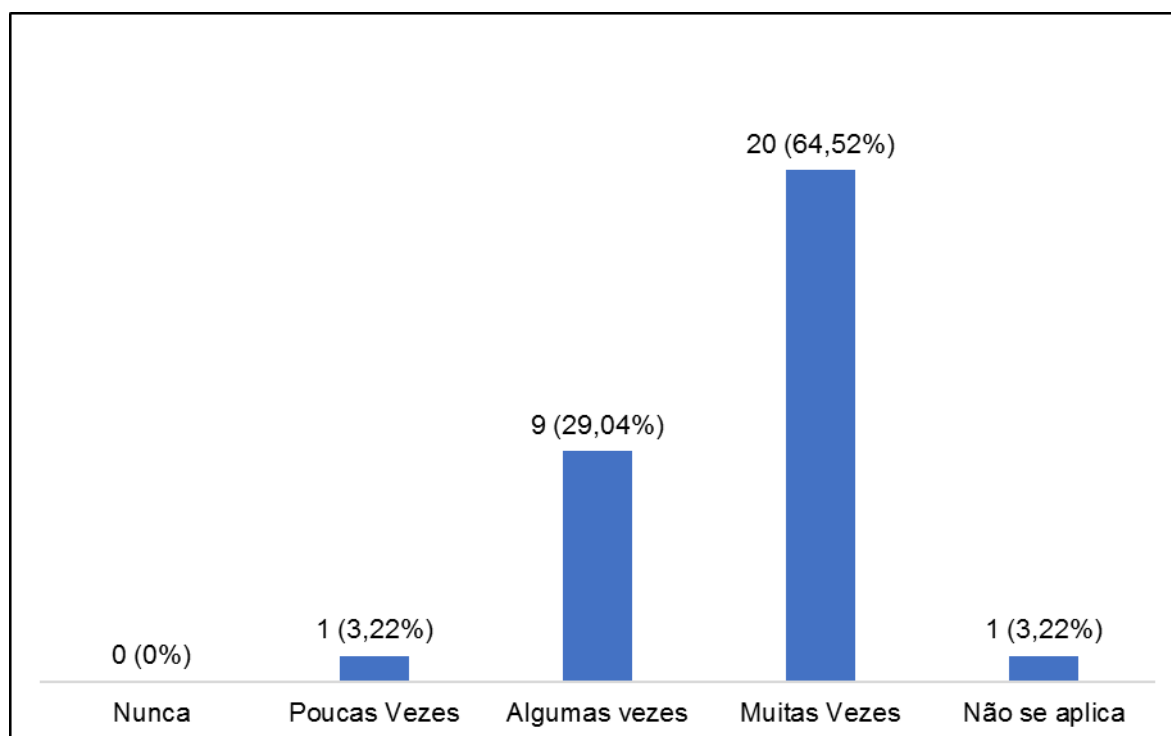
A mãe NE (feminino, 58 anos), afirmou em relação a sua participação no programa que:

Eu gostei, aprendi a me conhecer mais a me abrir mais e principalmente a minha filha que tinha várias ocasiões que **eu não sabia como lidar com ela** e eu achava que ela tava emburrada. **Aprendi a observar mais ela**, eu vi que a maioria das vezes era por causa das brigas com os namoradinhos (grifos da autora)

Contudo, essas não foram as únicas observações realizadas pelos participantes, a respeito da eficácia do programa para as relações entre eles e seus

adolescentes. Ainda sobre a relação com seus filhos, ao final do programa, os pais afirmaram que:

Gráfico 17 – Sinto que entendo melhor os meus filhos



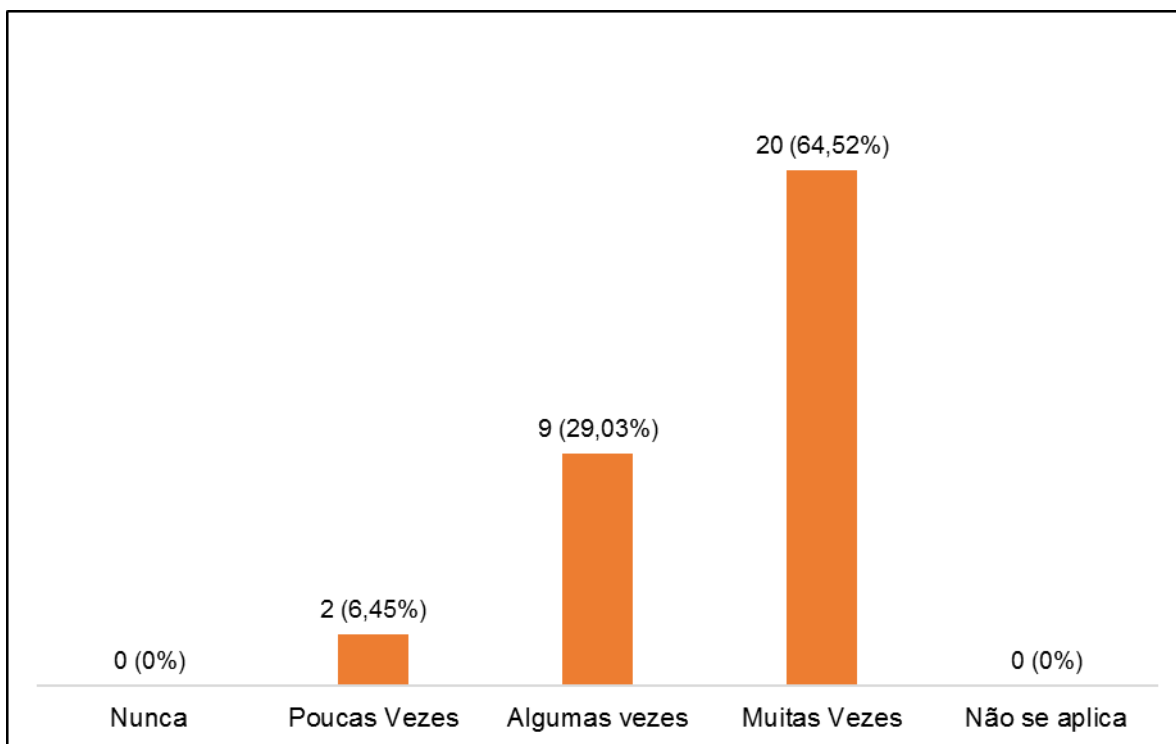
Fonte: Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental.

A maioria dos pais percebeu que após participarem do programa, sentiam que muitas vezes, entendiam melhor seus filhos total de 20 pais (64,52%). Conforme relato de LI (feminino, 35 anos)

Muito bom. Excelente. Fez eu modificar um monte coisa com meu filho. Fez eu aprender coisas que eu não conseguia. Como que eu sou muito curiosa, tudo eu quero saber ainda mais quando ele chega de cara amarrada em casa. Aí eu dou espaço pra ele vir e me falar. Respeitar mais ele, entender quando ele não quer sair com nós...

De acordo com o relato de LI, a mudança percebida por ela, é o fato de respeitar o momento do filho, e entendê-lo diante de determinadas situações. Outros pais também destacaram experimentar transformações semelhantes, e possivelmente, essas apresentaram reflexo no comportamento dos filhos, que ao serem questionados sobre esse fato, os pais conceituaram da seguinte forma:

Gráfico 18 – Acho que os meus filhos mudaram para melhor na maneira como falam e se comportam em casa



Fonte: Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental.

Diante do exposto, é possível afirmar que o programa de educação parental impactou também outras pessoas que, não somente os participantes da intervenção. A modificação das atitudes dos pais, fizeram com que os filhos passassem a se comportarem de uma forma melhor dentro do ambiente familiar, na maioria das vezes. Isso é resultado das reflexões oportunizadas por meio do desenvolvimento das atividades que foram propostas pelo programa.

Ao serem questionados sobre o que destacariam no grupo, a categoria de maior ocorrência foi o fato de poderem trocar experiências, apresentando nove ocorrências. Nessa categoria, destaca-se o relato do pai LU (masculino, 37 anos)

Estar ali presente e poder escutar os outros, os problemas dos outros e relacionar com os nossos problemas né? Pra poder achar soluções, definições pra lidar o dia-a-dia em casa... Pra ver que não sou só eu que tenho problemas, que todo mundo tem e todo mundo ta tendo de enfrentar. Foi o que eu mais achei legal do programa

Contudo, a categoria, que também apresentou ocorrências significativas, relacionou-se a “encontros/grupo em si”, com o total de seis ocorrências. Evidencia-

se a passagem da mãe NE (feminino, 58 anos), relatando que *“Eu gostei desses encontros, um monte mãe juntas. [Ajudou] A pensar melhor e tem umas respostas que eu não consigo responder mas eu pergunto e vocês me ajudam”*. Contudo, outros pais relataram seus destaques em relação aos grupos classificando-o por módulo do programa, ou por atividade específica, o que havia sido mais importante.

No *módulo 1 – Sobre a adolescência*: o desenvolvimento desse primeiro módulo, os participantes, ainda que estivessem motivados a participarem do programa, comentaram que muitas vezes se sentiam cansados e desmotivados para conversar com seus filhos adolescentes. Em uma das atividades que compunha o módulo, na qual era relatado pela pesquisadora a história de um adolescente, e sua trajetória até a vida adulta. No grupo aconteceram risos e identificações com a história, emergindo discussões sobre isolamento, que nem sempre tem motivos específicos, e hipóteses sobre os motivos do isolamento na adolescência, e sobre como isso afeta a relação familiar. Na continuação da história sobre as mudanças cognitivas dessa fase, surgiram questões sobre a formação de opinião, sobre os adolescentes pensarem que têm o controle das situações, que as coisas acontecem com os outros e não consigo. E para finalizar, pautou-se sobre as mudanças sociais, nesse, os pais afirmaram que se sentiam meio abandonados, pois durante muito tempo tinham “controle” sobre os filhos. Sobre o destaque dos pais da importância do módulo 1 para eles, destaca-se o relato da mãe DI (feminino, 43 anos) que mencionou

Eu acho que foi mostrar a diferença que tem hoje em dia da minha adolescência de agora, porque antes eu não conseguia enxergar essa diferença entendesse? E o programa começou a mostrar que teve muitas mudanças mas claro a base é a mesma, entendesse? Mas a gente é diferente dos nossos pais. Eu acho que foi o mais importante até pra enxergar melhor entendesse? Os filhos da gente porque a gente tende a achar que eles tem que ser igual a gente e não tem que ser, né? Porque a gente na real não é igual aos pais da gente. A gente sempre quis ser diferente e quando acontece com os filhos da gente, a gente não quer que eles sejam diferente da gente (grifos da autora)

Ao analisar a resposta da mãe, é possível identificar a atividade que oportunizou a ela fazer esse movimento reflexivo, ainda que DI não tenha conseguido especificar a atividade, ao verificar em seu relato, é possível aferir que a atividade que ela se reporta é *“Assim foi minha adolescência”*, parte do módulo 1.

Também, foram destacadas atividades específicas em outros módulos, em que os participantes analisaram como significativas para eles enquanto pais.

No *módulo 2* – Para além do conflito familiar: nesse momento, os pais começaram a se engajar com a proposta do programa, e começaram a produzir discursos mais reflexivos sobre suas ações em relação aos filhos. Comentaram sobre as atitudes autoritárias, e o quanto essas, podem prejudicar a relação, produzindo conflitos dentro da família. Comentaram sobre a diferença entre ter medo dos pais e ter respeito. Das atividades destacadas pelos pais, estão “Nossa árvore cresce”, de acordo com PR (masculino, 47 anos), *“Eu achei legal a atividade da árvore. Como eu disse, eu botei os meus conflitos e eles botaram que tinham os conflitos deles...”*. Nessa atividade, os pais se envolveram bastante, mencionaram que tinham dificuldades em relacionar algum aspecto positivo em relação ao conflito, que somente conseguiam perceber como algo ruim, e após realizarem a atividade, conseguiram observar os conflitos de outra maneira, como uma possibilidade de crescimento e aprendizado. Outra atividade destacada pelos pais, foi “temos os mesmos conflitos? ”, nesse exercício os pais dialogaram sobre a importância que deram ao perceber que eles e seus filhos tinham visão diferentes sobre determinadas questões, e ressaltaram inclusive, que reconheciam que eram somente visões diferentes, e que essas eram decorrentes dos momentos de vida que vivenciavam.

No *módulo 3* – Um caminho para um estilo de vida saudável em família: os pais foram participativos, e esse módulo a cada atividade que era aplicada gerava inúmeras discussões no grupo. Na atividade 1 “as pás do moinho”, em que se discutiu alguns conceitos como, por exemplo, o autocuidado, os pais falaram que muitas vezes colocam os filhos em primeiro lugar, cuidam deles primeiro e esquecem de cuidar de si mesmos. Relataram também terem percebido, o quanto eles influenciavam os filhos sem perceber. Ainda nesse mesmo módulo, na sessão 3 que abordava a rede de apoio social na adolescência, um dos temas que as atividades apresentavam era sobre a demonstração de afeto em família, nesse momento os pais afirmaram se considerarem afetuosos, mas relataram situações nas quais os adolescentes não demonstram carinho, se sentem cobrados e reclamam de tudo. Todos observam esse mesmo aspecto em seus adolescentes, e por final concluíram que é normal nessa fase. Sobre a importância desse módulo

para os pais, é apresentado o relato de uma das mães, que mencionou uma atividade específica dentro desse módulo, a Atividade 3 “mãe/pai ou colega? ”, de acordo com MR (feminino, 42 anos)

Teve um questionário [perfil parental] que tu passasse que eu vi como eu sou uma mãe má (risos). Um depois das competências... O do que pai que tu era. **Foi bom porque a gente consegue corrigir o erro da gente, né? A gente tem a verdade da gente, né? E a gente acha que ta certa e a gente não ta certa. Então quando a gente enxerga isso aí é bom que a gente consegue fazer uma autoanálise, né?** (grifos da autora)

No *módulo 4* – as novas formas de comunicar-se dos adolescentes: nesse módulo, buscou-se enfatizar aos pais que a orientação e o acompanhamento dos filhos em relação ao uso das tecnologias é importante. Ainda que não tenha sido relacionada como uma das mais significativas pelos pais, na atividade 1 e 2 , “as tecnologias de informação e comunicação em minha vida”, e “as tecnologias de informação e comunicação na vida de meu filho (a)”, os pais ficaram surpresos ao final da atividade, pois ao relacionar o tempo de uso das tecnologias por eles e depois por seus filhos, chegaram à conclusão que são muito mais usuários e “dependentes” conforme se referiram, do que seus filhos, que inicialmente eram tidos, de acordo com relatos, como “viciados” em tecnologias como computador, *vídeo game* e celular.

Já no *modulo 5* – A relação família-escola. Um apoio fundamental na adolescência: nesse momento os pais relataram as experiências vivenciadas nesses contextos, afirmando que nem sempre a escola encontra-se de “portas abertas” para recebe-los. De acordo com os participantes, esse modulo foi significativo uma vez que oportunizou aprender a lidar com a questão da escola. Conforme afirmou TO (masculino, 39 anos) “[...] é uma forma de saber agir com os professores. Teve uma forma positiva”.

Contudo, ainda que os pais tenham identificados como mais importantes tais atividades ou módulos, ao avaliar todo o processo, é possível afirmar que o programa na íntegra foi satisfatório para os participantes e apresentou impacto significativo para as relações entre pais e filhos nas famílias participantes. É possível afirmar que, em maior ou menor grau, todos os módulos contribuíram para que, ao final da intervenção, se estabelecesse no contexto de suas famílias, relações mais

positivas e dialógicas entre eles e seus filhos. Sobre os compromissos pessoais semanais que os pais tinham que realizar em casa, alguns se referiam a observação de algumas particularidades específicas no filho, outras eram atividades para serem realizadas em conjunto com ele. Para a mãe JQ (feminino, 39 anos), os compromissos pessoais foram necessários, uma vez que *“São elas [atividades] que colocam em pratica o que a gente vê aqui né? Aqui seria uma teoria e sem ela impossível de perceber que realmente fazia todo sentido o grupo né? ”*.

Diante do questionamento sobre a importância da realização dessas atividades, os pais avaliaram como positivas, sendo a categoria com maior ocorrência (sete) a que relacionava o desenvolvimento dos compromissos com uma aproximação maior entre eles e seus adolescentes. Essa mudança, não havia sido mencionada pelos pais, quando responderam a entrevista inicial, evidenciando que o programa foi além das expectativas dos participantes. Ainda sobre a percepção de proximidade maior com os filhos, através da realização das atividades, a mãe JA (feminino, 40 anos), declarou a respeito dos compromissos pessoais que:

Eu achei muito legal, eu fiz as que foram pra casa. A última que foi das tecnologias né? Aí eu sentei lá e ele me mostrou os vídeos lá que ele gosta. Porque ele assiste mais vídeos que joga. Aí ele me contou toda a história do *Minecraft* [videojogo] e foi bem legal assim. Ele ficou muito feliz de poder ter me contado, de eu ter sentado com ele pra escutar o que ele gosta. **Eu fiquei muito feliz porque eu senti essa proximidade sabe?** (grifo da autora).

A segunda maior ocorrência, sobre a importância da realização dos compromissos pessoais, foi a categoria da observação dos filhos: “me ajudou a observar melhor meu filho”, que também não havia sido inicialmente, prevista pelos pais. A mãe DI (feminino, 43 anos), mencionou que

Ah foi. Foi porque eles também gostavam de fazer sabe? Eles queriam saber “por que tu ta fazendo isso mãe? aí eu explicava que era o programa que tinha que fazê sabe? **Mostrou a observar mais eles também que eu não observava, que eu comecei a observar...** Eles também gostaram de eu participar também, que teve mudança comigo também eu tive mais paciência com eles (grifo da autora)

Os compromissos pessoais, oportunizaram aos pais, uma experiência para além do grupo, oportunizando a realização de atividades triviais que no cotidiano os

pais não costumavam fazer, como observar os filhos, ouvi-los, dentre outras práticas, que foram sendo desenvolvidas em família, ao perceberem como importantes para o desenvolvimento de relações positivas nesse contexto.

A respeito da inclusão do diário coletivo, pôde-se perceber um envolvimento maior por parte de alguns pais, que não a totalidade desses. Isso deve-se ao baixo nível de escolaridade apresentado anteriormente, na sessão sobre o perfil dos participantes. Outra questão peculiar, foi a diferença entre os grupos da forma de apropriação do instrumento. Os pais do grupo 1, em sua maioria, contribuíram com relatos de realização dos compromissos pessoais e também descreveram o cotidiano com seus adolescentes. No grupo de 2, o número de pais que escreviam no diário foi pouco, visto que, era o grupo que apresentava participantes com escolaridade baixa. Já os pais do grupo 3 colocaram capa no diário, e também se preocupavam em fixar com cola, os compromissos pessoais da semana, além de terem contribuído bastante com as suas escritas (fotografia).

A adesão nas escritas no diário, e a sua importância foram também relatadas na avaliação final do programa pelos participantes. Para DI (feminino, 43 anos) a escrita no diário foi importante pois

Eu sempre gostei de fazer diário claro com o tempo eu perdi essa mania sabe? Mas é bom porque muitas vezes a gente não consegue o que guarda o que realmente queria dizer, e ali é mais fácil. E eu comecei a ler o que os outros pais botavam também... É bom porque tu acaba enxergando que tu não ta sozinha nessa, todos os pais tem suas dificuldades né? É que a gente tende muito a achar que o problema é só nosso, que só a gente que passa por isso e tu acaba olhando mais a tua volta, ao teu redor, que nesse mundo que a gente vive agora a gente perdeu muito isso né? De olhar o próximo. De tentar se colocar por um segundo que seja no lugar das outras pessoas né? Se perdeu muito mesmo acho que a gente tinha mais isso antes...

Já a mãe JQ (feminino, 39 anos) afirmou que

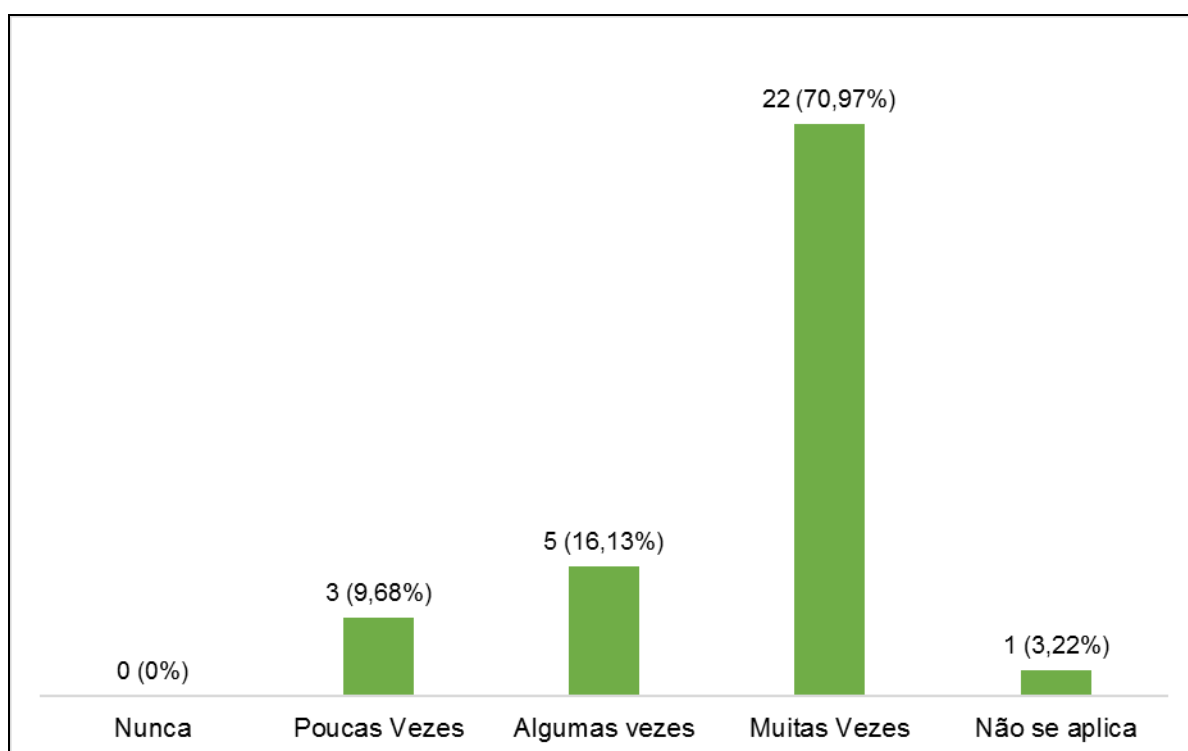
A escrita no diário faz a gente refletir. Poxa, realmente ta acontecendo. Ta funcionando, é fundamental. Sim faz com que tu venha refletir as tuas coisas. Parece até que é pra surtir uma certa curiosidade mas isso que é o legal né? Poxa o outro lida dessa forma com essa situação e tem um ganho com isso, vou tentar fazer mais ou menos por aí. Claro que de uma forma diferente porque nós somos subjetivos, né?

É notório que a escrita no diário coletivo (ANEXO I), oportunizou aos pais uma reflexão maior sobre questões cotidianas, situações que por vezes, não sabiam

como agir e também puderam por meio dele, visualizar a experiência dos pais que relataram anteriormente. Uma singularidade em relação ao instrumento, foi relatado por DI (feminino, 43 anos), comentando que o filho cobrava dela em fazer o “tema” referindo-se ao preenchimento do diário coletivo, outros pais também comentaram durante o grupo, que os filhos queriam ajuda-los a preencherem, fato similar ao que acontecia com o diário íntimo do grupo de adolescentes, em que os pais ajudavam os filhos a preencherem. Isso demonstra uma aproximação entre as figuras de pai e filhos por meio do instrumento.

A propósito, sobre algumas práticas cotidianas em família, ao final da participação no programa, os pais afirmaram que:

Gráfico 19 – Noto que agora em família fazemos um esforço para falar e para que as coisas corram melhor



Fonte: Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental.

A maioria dos participantes 22 (70,97%) ao perceberem a necessidade de se ter um tempo em família, para dialogar, afirmaram no final do programa, que muitas vezes, passaram a destinar um período para a realização dessa prática,

demonstrando um engajamento dos pais com a proposta da intervenção, e o reconhecimento da sua eficácia.

No que tange a questão da avaliação final, que pautava sobre a forma que o programa havia sido útil para os participantes, como estratégia de tornar único o discurso dos pais foi utilizado a técnica de DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000), para organizar os relatos desses, feito isso, chegou-se ao seguinte relato:

O programa foi muito bom, ótimo, proporcionou ver melhorias para os adolescentes e nós pais. Para mim, tudo ajudou: os encontros, os desabafos, as orientações, a troca de experiência entre o grupo e os dinamizadores, ouvir as pessoas que também passam por momentos difíceis, conversar, expor os meus problemas com pessoas dispostas a me ajudar, poder falar o que pensava e sentia, compreender melhor o meu filho e ver que todo o pai de adolescente, passa por problemas iguais, descobrir pessoas com problemas até maiores que os meus, porque o meu era de adaptação. Me ajudou muito esse grupo. Todos os encontros foram úteis, se completavam. Aprendi muito, principalmente deixar meus filhos mais independentes, sobre ciúmes entre os filhos, aprender a lidar com eles, aprender a falar de forma que não os machuque, poder entender melhor meu filho, eu queria resolver tudo e aqui aprendi a ouvir ele e a deixar ele mais a vontade. E ele melhorou. Foi importante poder contar com pessoas preparadas, ou seja, profissionais do meio e poder me expressar de forma que me entendesse, também quando a dinamizadora disse que temos que escutar os nossos filhos, além das conversas particulares com ela.

Com a proximidade desenvolvida entre pesquisadora, e bolsistas com a equipe técnica do CAPSi, foram sendo relatados por profissionais que atendiam os adolescentes, melhoras em seus comportamentos, inclusive em relação aos pais. De acordo com o assistente social da instituição comentou com a equipe sobre a percepção da melhora significativa da mãe LC (feminino, 29 anos), e o quanto o grupo tem contribuído para isso. Para a educadora social do centro, foi percebida melhora no comportamento do adolescente filho de PA (feminino, 41 anos). A profissional ainda complementou destacando que era reflexo da melhora dela ao participar do grupo. Evidencia-se a importância no desenvolvimento de um trabalho em equipe, com vistas a oportunizar uma melhora na qualidade de vida dessas famílias em todos os sentidos.

Ao final da aplicação do programa, percebeu-se que os pais lamentaram bastante seu término, ao serem liberados das atividades, os participantes quiseram permanecer conversando na sala, trocando número de telefones, contato via rede social *Facebook* e disseram que não queriam perder o contato com as pessoas com o final do grupo, declararam que fizeram amizades e construíram relações importantes, demonstrando o quanto eles se envolveram.

Mesmo com uma avaliação bastante satisfatória por parte dos participantes, seria importante que o programa previsse a aplicação de um *follow up*, de modo a verificar a permanência dos resultados no decorrer do tempo, no que se refere as relações positivas que se estabeleceram entre pais e filhos ao longo da intervenção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo investigar o desenvolvimento da parentalidade por meio das relações entre pais e filhos adolescentes, através da aplicação de um programa de educação parental para pais “Viver a adolescência em família”, e uma intervenção em paralelo, para adolescentes, no contexto de uma política pública. A pesquisa, ainda, mapeou os programas de educação parental, em âmbito internacional e as ações governamentais de promoção à parentalidade, estaduais e municipais.

No que refere à revisão de literatura, o resgate histórico da família, por meio da revisão de literatura, subsidiou um conhecimento teórico acerca dessa entidade ao longo da história, sua origem e evolução, até a contemporaneidade. Foi analisada a inserção da família nas políticas públicas, no que se refere à estrutura federal de assistência social no Brasil e as legislações relacionadas a essa entidade. As teorias da adolescência, serviram para localizar essa fase de desenvolvimento na história, até culminar no entendimento dos adolescentes enquanto sujeitos inseridos nos contextos, ao mesmo tempo, histórico e social. A “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano” (BRONFENBRENNER, 2011) permitiu um olhar mais complexo no que se refere às relações dos pais com seus filhos, entendendo a família enquanto potencializadora de relações positivas. A revisão a respeito da Educação parental, foi necessária para perceber a importância dessa intervenção junto as famílias, de modo a compreender o desenvolvimento da parentalidade por meio da aplicação dessas ações. Quanto à relação entre a educação parental e a Educação Ambiental, foram constatadas aproximações na abordagem dialógica de ambas, pois as duas abordagens tratam os sujeitos enquanto seres inseridos no meio social e ambiental. Esses estudos serviram para aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos para instrumentalização da prática da pesquisa, de forma ampla.

Nos procedimentos metodológicos, a “Inserção ecológica” (CECCONELLO; KOLLER, 2003) permitiu a observação dos contextos estudados, no que se refere à observação das peculiaridades dos participantes e dos ambientes investigados, com isso, agregando observações permitidas somente com essa imersão. Fez-se necessário o enfoque igualitário entre os pais e os adolescentes investigados, o que

oportunizou trazer um paralelo entre as particularidades e também nas aproximações de suas observações, no que se referem às relações entre pais e filhos (e vice-versa). Esse procedimento somente foi possível, pois foi utilizado um programa de educação parental, internacionalmente consolidado – “Viver a adolescência em família” (RODRIGO *et al.*, 2010), e em paralelo, por uma intervenção destinada ao público adolescente, elaborada pela autora desta tese de doutorado. A “Triangulação metodológica” (VOGT, 1993 *apud* GÜNTHER; PINHEIRO, 2008, p. 369), subsidiou uma observação mais ampla e ao mesmo tempo mais fidedigna dos dados expressados pelos sujeitos investigados, uma vez que esses eram manifestados em diversos momentos da pesquisa, por meio de vários instrumentos, com isso, chegando-se a um entendimento mais preciso do que estava sendo investigado. A divisão das etapas da pesquisa em estudos diferenciados, oportunizou o desenvolvimento gradativo dessa, em que cada etapa ofereceu subsídios para o desenvolvimento dos estudos subsequentes. No que se refere aos instrumentos de investigação, a adaptação e criação de formulários para os levantamentos documentais foram importantes para a organização do grande fluxo de dados levantados; O uso de questionários e roteiro de entrevistas, tanto os emanados do programa “Viver a adolescência em família”, quanto os criados para essa investigação, ainda que tenham sido numerosos, foram necessários para poder observar o estado inicial das relações e como elas se desenvolveram ao longo do tempo. Em particular, o *Follow up* foi importante para verificar a eficácia das ações ao longo do tempo, além disso, se constitui de um método a ser seguido em qualquer intervenção para que os efeitos benéficos não se percam ao longo do tempo. Outro destaque foi o uso dos diários, tanto o “Diário íntimo” (MUNHOZ; PALUDO, [2017]), com os adolescentes, quanto o diário coletivo para os pais, que permitiram a expressão de opiniões e observações no momento que algum fato ocorria. As técnicas de análise de dados, tanto quantitativas quanto qualitativas, auxiliaram no tratamento dos dados coletados, de modo que esses pudessem ser traduzidos em informações relevantes ao estudo, com destaque para as técnicas de “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2011) – que permitiu captar informações diversas no interior de uma manifestação determinada, de modo a representar por meio das categorias, os detalhes do que estava sendo colocado pelos sujeitos; Assim como a técnica do “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000) –

que subsidiou a junção de manifestações diversas, inseridas em um único discurso. Ainda na questão metodológica do trabalho, vale destacar que algumas adaptações foram necessárias, no que se refere aos locais das formações dos grupos de pais – planejava-se ocorrer nos CRAS, mas foi necessário direcionar as atividades no CAPSi; E, na execução das atividades – traçando um paralelo com as questões locais, sendo necessário apresentar modelos e exemplos, de modo a subsidiar melhor o entendimento das atividades. Outra questão crítica no desenvolvimento das atividades foi o desafio na mediação de conflitos e situações de “desabafo” dos participantes, em que foi preciso tratar as questões e também direcionar o problema às discussões nos grupos, evitando-se cair no escopo psicoterápico.

Algumas observações são mais prementes e as ressalto a partir dos resultados já apresentados. No levantamento internacional dos programas de educação parental, destaca-se o aprofundamento teórico descrito pelos programas, enquanto, estratégia para alcance de seus objetivos, em que, muitos desses, eram subsidiados por distintas teorias. Outra particularidade, foi a preocupação em demonstrar a qualidade dos programas, sendo utilizado o termo “baseado em evidência”, para denotar que esses já haviam sido testados e seus resultados comprovados, de acordo com seus objetivos. Foi possível observar também, uma consolidação por parte de alguns programas principalmente nos Estados Unidos, sendo utilizados inclusive, em diversos países do mundo como o *Triple P – Group Teen Triple P* (TRIPLE P INTERNATIONAL, [201-]), dos Estados Unidos. Em relação a criação e desenvolvimento dessas iniciativas, notou-se que na Espanha e Portugal, por exemplo, esses programas geralmente são vinculados às universidades e aos governos locais; Ou ainda na articulação dos programas com o governo, que inclusive supervisionam essas atividades, como ocorrido em iniciativas dos EUA e Reino Unido. O que causa um contraste com a realidade brasileira, em que as iniciativas municipais e estaduais, de modo geral, estão quase que exclusivamente, vinculadas à estrutura da assistência social federal. Algumas se aproximam da proposta de educação parental, como o PIM, porém, daquelas investigadas, poucas têm como enfoque principal, o desenvolvimento das relações familiares com foco na parentalidade e no exercício das competências parentais. Nas ações de âmbito estadual, em específico, são quase a totalidade, ações interventivas e não preventivas, ou seja, são desenvolvidas iniciativas para lidar com

um problema que já estava ocorrendo, sem inseri-lo, previamente nas agendas dos governos, de modo a evita-los. Na investigação das ações em âmbito municipal, por meio das ações dos 3 CRAS da cidade do Rio Grande, é possível afirmar que no momento da pesquisa, não estavam sendo desenvolvidas ações que objetivassem a promoção da parentalidade, direcionando suas atividades na questão da convivência comunitária. No grupo de adolescentes, a principal observação é que todos aqueles que participaram efetivamente das atividades propostas, constataram melhora nas relações com seus pais, assim como no grupo de pais, no qual se notou esse mesmo movimento. Em específico sobre as suas relações, a ausência do diálogo foi destacada nas relações, tanto da mãe quanto para o pai, sendo esse último ainda mais acentuado. Os aspectos negativos sobre o ambiente familiar foram bastante destacados, permeados, muitas vezes, com brigas, inclusive entre os pais, reforçado pelos relatos desses nos encontros e no diário íntimo. Foi notada a diferença na melhoria das relações entre esses adolescentes e seus pais, no que se refere ao estabelecimento e melhoria do diálogo e na aproximação entre eles, constatado a partir das manifestações dos adolescentes participantes da intervenção, desse modo, estabelecendo um conceito positivo em relação as figuras parentais, reafirmado no *follow up*.

No grupo de pais, no início da aplicação do programa de educação parental “Viver adolescência em família”, foi observado que esses apresentavam muitas dificuldades para lidar com os filhos, principalmente no que se refere à questão do estabelecimento do diálogo. Alguns pais manifestaram que muitas vezes recorriam a práticas coercitivas, enquanto recurso inicial, com objetivo de educar seus filhos. No decorrer dos encontros, foram notados os estágios em que os pais foram desenvolvendo, primeiramente, de autorreflexão sobre as suas práticas, para finalmente ocasionar a mudança na relação com seus filhos. Dentre as mudanças observadas, a partir da aplicação do programa, foram: a melhoria na compreensão dos pais em relação aos filhos, a aproximação entre eles e também o estabelecimento do diálogo enquanto estratégia de resolução dos conflitos. Como forma de verificar a permanência desses resultados positivos, sentiu-se a necessidade de aplicação de *follow up* com esse grupo, como realizado com o grupo de adolescentes. Aliás, a troca de experiências no desenvolvimento dos grupos foi um imperativo, subsidiado pelo diálogo, que foi destacado, tanto no grupo de

adolescentes, como de pais, como sendo um ponto de convergência entre eles e seus respectivos parentes. Sendo percebido inicialmente, que os participantes dos grupos não reconheciam o seu papel dentro das relações familiares constituídas, e ao longo do desenvolvimento dos programas, eles começaram a se perceber como parte desse processo, e com isso se empoderando para qualificar as suas relações. Diante disso, foi possível identificar a contribuição das intervenções realizadas, para os processos proximais e na melhoria das relações desenvolvidas no âmbito do microsistema familiar, na perspectiva dos participantes – pais e adolescentes. Nesse sentido, essa proposta, se aplicada com as suas diretrizes teórico-metodológicas, ainda que guardadas algumas particularidades, poderá ser eficaz para a melhoria das relações entre pais e filhos adolescentes.

Portanto, é possível afirmar a essencialidade do desenvolvimento de programas de educação parental, no âmbito das políticas públicas, como forma de fortalecimento da parentalidade. Trata-se de investir que, serviços que tenham em suas diretrizes, a promoção de convivência familiar e comunitária, passem a trabalhar com intervenções promotoras da parentalidade positiva. Para isso, é preciso formar dinamizadores, uma vez que, essa tese comprova que esse é um recurso bastante significativo na aproximação entre pais e filhos adolescentes, e que desenvolve relações positivas e dialógicas no contexto familiar, que certamente terão impacto e serão generalizadas para outros ambientes, como a escola, grupo de amigos, trabalho e diferentes espaços sociais.

REFERÊNCIAS:

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1981.

ACTIVE PARENTING. **Active Parenting of Teens**. Marietta, GA (EUA), c2016. Disponível em: <http://www.activeparenting.com/Teens_parents#anchor41261>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ADLER GRADUATE SCHOOL. About Adler. **Alfred Adler: theory and application**. c2017. Disponível em: <<http://alfredadler.edu/about/alfred-adler-theory-application>>. Acesso em 21 jan. 2017.

ALMEIDA, A.; CRUZ, O. **El apoyo a la familia desde los programas de formación parental: la experiencia portuguesa**. Madrid, 2009. (Trabalho apresentado no evento Jornadas sobre parentalidad positiva).

AMAZONAS. Secretaria de Segurança Pública. **Pró-vida**. Manaus, c2016. Disponível em: <<http://www.ssp.am.gov.br/pro-vida/>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

ANNAN, K. **Mensagem do secretário-geral da ONU Kofi Annan, por ocasião do dia internacional das famílias**. Centro Regional de Informação da ONU em Bruxelas, 2016.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Thomson, c2006. p. 134.

ARIÈS, P. **A história da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARRAIS, A. R. *et al.* O lugar dos avós na configuração familiar com netos adolescentes. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 15, n. 2, 159-176, 2012.

ASOCED. **Programa de Educación Parental. “Construir lo cotidiano”**. [201-]. Disponível em: <<http://grupos.uniovi.es/web/ASOCED>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

ASSIS, S. G. Crianças e adolescentes violentados: passado, presente e perspectivas para o futuro. **Cad. Saúde Pública** [online]. v.10, sup.1, 1994, p. 126-134. ISSN 1678-4464. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10sup1a08.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 38.

BARONCELLI, L. Adolescência: fenômeno singular e de campo. **Rev. abordagem gestalt**. [online]. 2012, vol.18, n.2, pp. 188-196. ISSN 1809-6867.

BARTAU, I.; MAGANTO, M.; ETXEBERRIA, J. Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 25, p. 1-17, 2001.

BARUDY J., DANTAGNAN M., (2010) Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Barcelona, Gedisa.

BENETTI, S. P. C. **Conflito conjugal**: impacto no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2006, n. 19, v. 2, p. 261-268. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200012>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. In.: BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; FISCHMANN, R. (orgs.). **Crianças e adolescentes**: construindo uma cultura da tolerância. São Paulo: EdUSP, 2001.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estud. psicol. (Natal)** [online]. v. 7, n. 2, p. 227-235, 2002.

BOCK, A. M. B. **Adolescência**: uma concepção crítica. [projeto envolver], 1999. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBOQFjAAahUKEwiK1aWZ69bHAhXEkpAKHT3YA5E&url=https%3A%2F%2Fprojetoenvolver.files.wordpress.com%2F2010%2F10%2Fadolescencia-uma-concepcao-critica-ana-bock.doc&usq=AFQjCNFPtCOChRPwuMO6TJF1100j1-n6SA&sig2=1OSDNuIXwtZgZC02fs_uRw&bvm=bv.101800829,d.Y2I>. Acesso em: 1. set. 2015.

BROCK, G. W., OERTWEIN, M.; COUFAL, J. D. Parent education: theory, research, and practice. In.: ARCUS, M. E.; SCHVANEVELDT, J. D.; MOSS, J. J. (Eds.). **Handbook of family life education**. Newbury Park: Sage, 1993. p. 87-114. (The practice of family life education. Vol 2).

BRADLEY, R. Environment and Parenting. In.: BORNSTEIN, M. (org.). **Handbook of parenting**. Mahawah, NJ (EUA): L. Eribaum ed., 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**: Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Brasília, 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0200.htm#art5iv>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portal de Periódicos**. Brasília, [20--]. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 12 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta de Saúde do Adolescente**. Brasília. 2009. p. 7.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Guia Prático do Programa de Saúde da Família**. Brasília, Ministério da Saúde, p. 33; 128, 2001a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/partes/guia_psf1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas Públicas de Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da saúde, 2001b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. O MDS para você. **Assistência social**: o que faz. Brasília, [2016]. Disponível em: <<http://mdspravoce.mds.gov.br/assistencia-social/o-que-faz/>>. Acesso em 8 jan. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social Brasília. Norma Operacional Básica**. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs/pnas-2004-e-nobsuas_08-08-2011.pdf/download>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Sistema Único de Assistência Social**. Brasília, 2005b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/suas>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério de Meio Ambiente. Educação Ambiental. **A política de Educação Ambiental**. Brasília, [201-]. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

BRASIL. Ministério do Orçamento e Gestão. Portaria nº 42, de 14 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**, de 15 abr. 1999. Disponível em: <<http://www3.tesouro.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portaria42.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.435, de 6 de julho de 2011**: organização da Assistência Social. Brasília, 2011.

BRIESMEISTER, J. M.; SCHAEFER, C. E. Introduction. In: BRIESMEISTER, J. M.; SCHAEFER, C. E. (Eds.). **Handbook of parent training**: parents as co-therapists for childrens behaviour problems. New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 1-26.

BROCK, G. W., OERTWEIN, M.; COUFAL, J. D. Parent Education: theory, research, and practice. In.: ARCUS, M. E. ; SCHVANEVELDT, J.D.; MOSS, J.J. (Ed.). **Handbook of Family Life Education**. Newbury Park: Sage, 1993. p. 87-114. (The practice of family life education. Vol 2).

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar**: Uma estrutura para a terapia familiar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CARVALHO, C. **Formação Parental ou a procura de competências dentro da família - um desafio!** [Reflexões Psico e Lógicas]: 2011. Disponível em <<http://reflexoespsikologicas.blogspot.com.br/2011/10/formacao-parental-ou-procura-de.html>> Acesso em 26 dez. 2016.

CASSONI, C. **Estilos parentais e práticas educativas parentais**: revisão sistemática e crítica da literatura. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

CAVACO, N. A. P. A. Atitudes educativas parentais e resiliência no adolescente. **Psicologia.pt**. 2011. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0563.pdf> >. Acesso em: 15 jan. 2017.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, 8, n. esp., p. 45-54, 2003.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16, 3, p. 515-524, 2003.

CENTRE FOR FUN & FAMILIES. Groups. **Fun and Families**. c2014a Disponível em: <<http://funandfamilies.co.uk/cff2014/groups/fun-and-families/>>. Acesso em 21 jan. 2017.

CENTRE FOR FUN & FAMILIES. Groups. **Living with Teenagers**. c2014b Disponível em: < <http://funandfamilies.co.uk/cff2014/groups/living-with-teenagers/>>. Acesso em 21 jan. 2017.

CENTER FOR SOCIAL POLICY. Washington, 2001. Disponível em: <<http://www.cssp.org/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

CENTER FOR THE IMPROVEMENT OF CHILD CARING – CICC. **Systematic Training for Effective Parenting Programs (STEP): STEP Teen**. Los Angeles, CA (EUA), [201-]. Disponível em: <<http://www.ciccparenting.org/parenting-programs.php>>. Acesso em 20 nov. 2016.

CHANNING BETE COMPANY. **Staying Connected with Your Teen**. [s. l.], c2016. Disponível em: <<http://www.channing-bete.com/prevention-programs/staying-connected-w-your-teen/staying-connected-w-your-teen.html>>. Acesso em 20 nov. 2016.

CHEN, M. **Social Development Theory**. [University of Victoria], 2015 (Development theory). Disponível em: <<https://onlineacademiccommunity.uvic.ca/learningdesign/wp-content/uploads/sites/1178/2015/06/Mingli-Chen-ebook.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CLAES, M. **Os problemas da adolescência**. Lisboa: Verbo Ed., 1985.

CONSELHO DA EUROPA – COE. **Política de apoio à Parentalidade Positiva**. [Lisboa], 2006. Disponível em: <http://igualdadeparental.org/wp-content/uploads/2012/02/PositiveParentingBrochure_prt.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CONSELHO DA EUROPA – COE. **Directrizes do Conselho da Europa sobre as estratégias nacionais integradas de protecção das crianças contra a violência**. [Lisboa, 2009]. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg3/children/News/Guidelines/A4%20Recommendation%20CM%20protection%20of%20children%20_POR_BD.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

COTTRELL, D. M. **The handbook of Texas**. Texas State Historical Association, 2010. Disponível em: <<http://www.tshaonline.org/handbook/online/articles/aah01>>. Acesso em: 3 set. 2015. (Última modificação em 4 set. 2013).

COUNCIL OF EUROPE. **Directrizes do Conselho da Europa sobre as estratégias nacionais integradas de protecção das crianças contra a violência**. 2006. Disponível em: <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046eb83>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

COUTINHO, M. T. B. Apoio à família e formação parental. **Análise Psicológica**, XXII, 1, 55-64, 2004.

COUTRIM, R. M. E. **A velhice invisível: o cotidiano dos idosos que trabalham nas ruas de Belo Horizonte**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2004.

CRESWELL, J. W. **Qualitative and quantitative methods**. Newbury Park, Sage. 1994.

CROAKE, J. W.; GLOVER, K. E. **A history and evaluation of parent education.** *The Family Coordinator*, v. 26, n. 2, p. 151-158, 1977.

CRUZ, O.; BARBOSA DUCHARNE, M. A. Intervenção na parentalidade - o caso específico da formação de pais. **Revista galego-portuguesa de psicología e educación**, v. 13, n. 11-12, ano 10, 2006. ISSN: 1138-1663.

CRUZ, O. **Parentalidade.** Coimbra: Quarteto, 2005.

DA MATTA, R. A família como valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira. In: ALMEIDA, A. M.; CARNEIRO, M. J.; PAULA, S. G. (Orgs.) **Pensando a família no Brasil: da colônia a modernidade.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987, p. 115-136.

DADAM, S. **Programa de orientação para parentalidade: Avaliação da sua importância e momento adequado de aplicação.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2011. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/2345>>. Acesso em: 1º set. 2015.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1- 2, p. 3-27, 2005. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/40/57>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

DALGALARRONDO. P; GUTMAN G.; ODA, A. M. G. R. Osório Cezar e Roger Bastide: as relações entre arte, religião e psicopatologia. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, X, 1, p. 101-117, 2007. Disponível em: <http://en.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume10/n1/osorio_cezard_e_roger_bastide_as_relacoes_entre_arte_religiao_e_psicopatologia.pdf>. Acesso em: 1. set. 2015.

DE ANTONI, C. (2005). Coesão e Hierarquia em famílias com história de abuso físico. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. **Psico**, v. 31, n. 1, p. 39-66, 2000.

DESOUSA, D. A.; RODRÍGUEZ, S. N.; DE ANTONI, C. Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. In.: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Eds.). **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 101-117. <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. In.: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132-151.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

DEWAR, G. **Evidence-based parenting**: What is it? Parenting Science. c2009. Disponível em: <<http://www.parentingscience.com/Evidence-based-parenting.html>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

DILL, M. A; CALDERAN, T. B. Evolução histórica e legislativa da família e da filiação. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 85, fev. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura%20&artigo_id=%209019>. Acesso em: 17 fev. 2017.

DOHERTY, W. Boundaries between parent and family education and family therapy: the levels of family involvement model. **Family Relations**, 44, p. 353-358, 1995.

DRUMMOND, M.; DRUMMOND FILHO, H. **Drogas**: a busca de respostas. São Paulo: Loyola, 1998.

DRUMOND. Carl Rogers e a ACP – Abordagem Centrada na Pessoa. **PsicoArtigos**, 2013. Disponível em: <<https://psicologadrumond.wordpress.com/2013/08/15/carl-rogers-e-a-acp-abordagem-centrada-na-pessoa/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo. Lafonte, 2012.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

ESPAÇO EDUCAR. Colorir. [**Desenhos da Independência do Brasil**. 2016]. Disponível em: <<http://www.espacoeducar-colorir.com.br/2016/09/desenhos-da-independencia-do-brasil.html>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

FAMÍLIA. In.: MICHAELIS, c2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=A124>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. A importância da família. In.: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. 5 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNICEF, 2002. p. 14.

FERREIRA, B. W. **Adolescência**: teoria e pesquisa. Ed. Sulina, Porto Alegre, 1978.

FERREIRA, M.; NELAS, P. B. Adolescências...Adolescentes... **Millenium - Revista do Instituto Politécnico de Viseu**, 32, 141-162, 2006. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium32/11.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

FERRIGNO J. C. **O conflito de gerações**: atividades culturais e de lazer como estratégia de superação com vistas à construção de uma cultura intergeracional solidária. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FIAMENGHI JR., G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia ciência e profissão**, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n2/v27n2a06>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

FINE, M. J. (Ed.). **The second handbook on parent education**: contemporary perspectives. London: Academic Press, 1989. p. 3-20.

FINE, M. J.; HENRY, S. A. Professional issues in parent education. *In.*: FINE, M.J. (Ed.). **The second handbook on parent education**. San Diego: Academic Press, 1991.

FOLLOW-UP. **American heritage dictionary of the english language**, 5. ed. [EUA: Farlex], 2011. Disponível em: <<http://www.thefreedictionary.com/follow-up>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO – FAPESP; CENTRO LATINO-AMERICANO E DO CARIBE DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE – BIREME. Scientific Electronic Library Online [SciELO]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Situação mundial da infância 2011**: adolescência uma fase de oportunidades. c2011. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

GARCIA, N. M. **Educação Parental**: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a Educação Ambiental. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/ RS, 2012.

GELINSKI, C. R. O. G.; SEIBEL, E. J. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, Abr./ Out. 2008.

GIDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste. Gulbenkian. 2004.

GÓIS JÚNIOR, E. Movimento higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo, **Conscientiae Saúde**, ano/vol. 10, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002.

GOOGLE. **Google acadêmico**. [20--]. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GORDON TRAINING INTERNATIONAL. **P.E.T. Philosophy**. [201-]. Disponível em: <<http://www.gordontraining.com/p-e-t-philosophy/#>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

GORDON TRAINING INTERNATIONAL. **Parent Effectiveness Training**

(P.E.T.). c2011. Disponível em: <<http://www.gordontraining.com/parent-programs/parent-effectiveness-training-p-e-t/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. *In.*: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 21-61.

GÜNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q. A abordagem multimétodos em estudos pessoa-ambiente: características, definições e implicações. *In.*: PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. (orgs.) **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

HANSAN, J. **Child Study Association of America** – Statement of Purpose 1913.

Child Study Association of America. c2014. Disponível em:

<<http://www.socialwelfarehistory.com/eras/child-study-association-of-america-statement-of-purpose-1913/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

HICKS, M.; WILLIAMS, J. W. Current challenges in educating for parenthood. *Family Relations*, **Journal of Applied Family And Child Studies**, v. 30, p. 579-590, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. Rio Grande do Sul. Rio Grande. c2016. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431560&search=rio-grande-do-sul|rio-grande>>.

JALONGO, M. R. **Parent education**. *In.*: World Book Encyclopedia. 2002. Disponível em: <www.elibrary.com/education>. Acesso em: 12 jun. 2015.

JESSOR, R. Problem Behavior Theory: A half century of research on adolescent behavior and development. *In.*: LERNER, R. M. *et al.* (Eds.). **The developmental science of adolescence**: History through autobiography. New York: Psychology Press, 2014. p. 239-256.

JUNG, C. G. **A dinâmica do inconsciente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991. p. 388.

JUNTA DE ANDALUCIA. Consejería de Salud. **Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes**. Sevilla (España): 2012. Disponível em:

<http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/programa_madres_padres_adolescentes>.

Acesso em: 21 jan. 2017.

KEMPF-LEONARD, K.; MORRIS, N. A. **Social Control Theory**. Oxford

Bibliographies, 2012. Disponível em:

<<http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780195396607/obo-9780195396607-0091.xml>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

KETT, J. F. Descubrimiento e Invencion de la Adolescencia en la Historia, **Journal of Adolescent Health**, v. 14, New York, NY: society for Adolescent Medicine, p. 664-672, 1993.

KING'S COLLEGE. Institute of Psychiatry. Fostering Changes Training Centre. **Fostering Changes**. [201-]. Disponível em: <<http://fosteringchanges.com/>>. Acesso em 20 nov. 2016.

KNAPP, P.; BECK, A. T. Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. **Rev Bras Psiquiatr.**, v. 30, Supl. 2, p 54-64, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v30s2/a02v30s2.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2017.

KROTH, R. School-based parent involvement programs. *In.*: FINE, M. J. (Ed.). **The second handbook on parent education: Contemporary perspectives**. London: Academic Press, 1989. p. 119-144.

LAGO, V. M. *et al.* Instrumentos que avaliam a relação entre pais e filhos. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.** [online], v. 20, n. 2, p. 330-341, 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEIRIA (Portugal). [2009]. **Programa Tesouro das Famílias**. Disponível em: <<http://www.cm-leiria.pt/pages/430>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

LÉVI-STRAUSS, C. A família. *In.*: SHAPIRO, H. L. **Homem, cultura e sociedade**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1956.

LÉVI-STRAUSS, L.; GOUCH, K.; SPIRO, M. **A família**: origem e evolução. Porto Alegre: Villa Martha, 1980.

LEWIS, C.; DESSEN, M. A. O pai no contexto familiar. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 9-16, 1999.

LOPES, M. S. O. C. **Apoiar na parentalidade positiva: áreas de intervenção de enfermagem**. 262 f. 2013. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Instituto de Ciências da Saúde, da Universidade Católica Portuguesa. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10563>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

LÓPEZ, M. J. R. Una mirada integradora de la resiliencia parental: Desde el contexto hasta la mente de las madres y los padres en riesgo psicosocial. **Psicología da Educación**, 28, p. 51-71, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília; [MEC/MMA], 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 53; 73-74; 82.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. *In.*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2010.

MARTIN-QUINTANA, J. C. *et al.* Programas de educación parental. **Intervención Psicosocial** [online], v.18, n. 2, p. 121-133, 2009. ISSN 1132-0559.

MARTINS, C. A. **A transição no exercício da parentalidade durante o primeiro ano de vida da criança**: uma teoria explicativa da enfermagem. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Portugal, 2013.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Revista estudos e pesquisas em psicologia**, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11111/8805>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children. **American Psychologist**, 53, p. 205–220, 1998.

MCGOLDRICK, M. SHIBUSAWA, T. O ciclo vital familiar. *In.*: WALSH, F. **Processos normativos da família diversidade e complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 376.

MINAS GERAIS. Secretaria de Defesa Social. **Se Liga**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.seds.mg.gov.br/socioeducativo/programas-e-aco-es/se-liga>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

MINISTRY OF PARENTING, THE. **A Supportive Programme for Parents of Teenagers**. Colchester, Essex (Inglaterra), c2016. Disponível em: <<http://www.theministryofparenting.com/resources/stop/>>. Acesso em 20 nov. 2016.

MIZRACH. Programs. Learning Communities. **Parent Leadership** [201-]. Disponível em: <<http://mizrach.org.il/en/programs/learning-communities/parent-leadership/>>. Acesso em 20 nov. 2016.

MOORE, M. Psychological Theories of Crime and Delinquency. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, v. 21, p. 226-239, 2011. Disponível em: <https://is.muni.cz/el/1423/jaro2015/SPP209/um/2_Moore_2011_Psychological_Theories_of_Crime.pdf>. Acesso em 21 jan. 2017.

MORAIS, N. A.; LIMA, R.; FERNANDES, J. Adolescência e contexto familiar. *In.*: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Eds.). **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 103.

MORGAN, H. **The "Beit Midrash"**: Learning How To Learn Together. Howard Morgan ministries, [201-]. Disponível em: <<http://howardmorganministries.org/Teachings/beit.html>>. Acesso em 21 jan. 2017.

MUNHOZ, D. P.; PALUDO, S. S. Diário íntimo: Um instrumento complementar para investigação com jovens. *In.*: ROSA, E. M.; DIAS, A. C. G. (orgs.). **Metodologias de Pesquisa e Intervenção para Crianças, Adolescentes e Jovens**. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, [2017]. (no prelo). ISBN: 9788577723461.

MUSS, R. **Teorias da adolescência**. Minas Gerais: Interlivros, 1973.

NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D. D. Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre a família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 28, p. 181-191, 2012.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. *In.*: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004. p. 51-65.

NATIONAL CENTER FOR FATHERING – NCF. **Dads of Destiny**. 2015. Disponível em: <<http://www.fathers.com/training-2/small-groups-2/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

OLIVEIRA, E. A. *et al.* Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Desenvolvimento Humano e IDH. **Ranking IDHM Unidades da Federação 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento**: Plataforma de Cairo. Cairo: [ONU], 1994. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. *IN*: CONTINI, M. de L. J.; PACER CENTER. **Grandparent to Grandparent Program**. 2015. Disponível em: <<http://www.pacer.org/grandparent/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: Dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PALUDO, S.; KOLLER, S. H. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2007, v.17, n.36, p. 9-20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a02.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2017.

PAPERO, D. V. A teoria sobre os sistemas familiares de Bowen. *In.*: ELKAIM, M. (org.). **Panorama das terapias familiares**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

PARENT PROJECT®, THE. **Changing Destructive Adolescent Behavior**. Boulder City, NV (EUA), 2016. Disponível em: <<http://www.parentproject.com/index.php/about-us/programs-offered/changing-destructive-adolescent-behavior>>. Acesso em 20 nov. 2016.

PARENTING JOURNEY. **Parenting journey – parenting in America**. Somerville, MA (EUA), c2015. Disponível em: <<https://parentingjourney.org/>>. Acesso em: 3 set. 2015.

PARENTS ANONYMOUS. **Parents Anonymous – Adult Group**. [2011]. Disponível em: <<http://parentsanonymous.org/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

PARENTS Plus Adolescent Programme – PPAP. c2013.

Disponível em:

<<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140311170415/http://www.education.gov.uk/commissioning-toolkit/Programme/Detail/30>>. Acesso em 21 jan. 2017.

PARENTS Plus Children's Programme – PPCP. c2013.

Disponível em:

<<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140311170415/http://www.education.gov.uk/commissioning-toolkit/Programme/Detail/34>>. Acesso em 21 jan. 2017.

PASLEY, K ; GARNEAU, C. Recasamento e família recasada. *In.*: WALSH, F. **Processos normativos da família: diversidade e complexidade**. 4. ed. p.149-195, 2016. p. 151.

PATTERSON, G. R. A performance model for coercive family interaction. *In.*: CAIRNS, R. B. (Ed.), **Social interaction: Methods, analysis, and illustrations**. Hillsdale: Erlbaum, 1979. p. 119-162.

PEIXOTO, J. **Módulo I: Parentalidade positiva e educação parental**. 2015.

Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/JuditePeixoto/workshop-parentalidade-positiva-e-educao-parental-46163144>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

PEREIRA, R. C. Família, direitos humanos, psicanálise e inclusão social. **Revista Brasileira de Direito de Família**. Porto Alegre, v. 4, n. 16, p. 5, jan/mar. 2003. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12594269-Familia-direitos-humanos-psicanalise-e-inclusao-social.html>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da adolescência**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, 25, p. 405-416, 2008.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARÁ. Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social. **Pró Paz**. Belém, c2016. Disponível em: <<http://www.segup.pa.gov.br/?q=node/101>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

PARANÁ. Secretaria da Família e do Desenvolvimento Social. **Programa Crescer em Família**. Curitiba, [201-]a. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=473>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

PARANÁ. Secretaria da Família e do Desenvolvimento Social. **Programa Família Paranaense**. Curitiba, [201-]b. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=604>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

PERNAMBUCO. **Mãe coruja**. Recife, c2015. Disponível em: <<http://www.maecoruja.pe.gov.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude. **Programa Vida Nova**. Recife, c2007a. Disponível em: <<http://www.sdscj.pe.gov.br/web/sedsdh/vida-nova1>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude. **Programa ATITUDE**. Recife, c2007b. Disponível em: <<http://www.sdscj.pe.gov.br/web/sedsdh/programa-atitude1>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

PINTO, I. C. M. Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de política. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v. 12, n. 1, p. 27-36, jan./jun. 2008. Disponível em: <www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=153>. Acesso em: 8 jan. 2016.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA-JÚNIOR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed; 2005. p. 264-278.

PONCIANO, E. L. T.; FERES-CARNEIRO, T. Relação pais-filhos na transição para a vida adulta, autonomia e relativização da hierarquia. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. v. 27, n.2, 2014. p.388-397. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v27n2/0102-7972-prc-27-02-00388.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. estud.** [online], v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007a.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Opiniões dos adolescentes do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro. **Paideia** (Ribeirão Preto), v. 17, p. 115-122, 2007b.

PSICOLOGI@ LAVORO. **Gruppi di parola per genitori separati**. Italia, c2015. Disponível em: <<http://formazionecontinuaainpsicologia.it/gruppi-di-parola-per-genitori-separati/>>. Acesso em 20 nov. 2016.

RACE EQUALITY FOUNDATION. **Strengthening Families, Strengthening Communities parenting programme**. c2013. Disponível em: <<http://www.raceequalityfoundation.org.uk/sfsc>>. Acesso em: 27 dez. 2016

RAEDER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, jan./jun. 2014.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 3, p. 292-299, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1496/2173>>. Acesso em 15 jan. 2017.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, E. M. As várias abordagens da família no cenário do programa/estratégia de saúde da família (PSF). **Rev Latino-am Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 658-664, jul./ago. 2004.

RIBEIRO, M. **Ser família**: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

RIBEIRO, M. A. Separação conjugal: o que os filhos acham e como se sentem. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, 1989, p. 25-40.

RIGONATTI, S. P. (coord.). **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor, 2003.

RIO GRANDE. **CAPSi Serelepe**: Centro de Atenção Psicossocial. [Rio Grande, 2015]. Disponível em: <<http://capsirg.blogspot.com.br/p/sobre-nos.html>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RIO GRANDE. Notícias. **Posto de saúde da hidráulica divulga serviços**. 20 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/noticias/detalhes+bb019,,posto-de-saude-da-hidraulica-divulga-servicos.html#.WIJxzBsrKUK>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RIO GRANDE. Notícias. **Prefeito inaugura unidade do CAPS infantil**. 17 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/noticias/detalhes+bab0,,prefeito-inaugura-unidade-do-caps-infantil.html#.WJ5P-jsrKUI>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RIO GRANDE. Notícias. **Primeira-dama prestigiou 20 anos do NAP**. 19 set. 2005. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/noticias/detalhes+b5043,,primeira-dama-prestigiou-20-anos-do-nap.html#.WIJylxsrKUK>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. **Primeira Infância Melhor**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

RODRIGO, M. J. *et al.* **Preservación familiar**: un enfoque positivo para la intervención com famílias. Madrid: Pirámide, c2008.

RODRIGO, M. J. *et al.* **Vivir la adolescencia en familia**: programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, 2010. (Circulação restrita)

RODRIGO, M. J.; PALACIOS, J. Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. *In.*: RODRIGO, M. J.; PALACIOS, J. (Coords.). **Familia y Desarrollo Humano**. Madrid: Alianza, 2014. p. 45-70.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RUZANY M. H. *et al.* Comunicação entre a família e seus filhos adolescentes: construindo uma relação dialógica. **Adolescência & Saúde**, v. 5, n. 1, p. 29-38, 2008.

SÁ, E. **Adolescentes somos nós**. Lisboa: ed. Fim de século, 2002.

SANTROCK, J. W. **Adolescência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC; 2003. (Tradução de AB Pinheiro de Lemos).

SANTROCK, J. W. **Adolescência**. 14. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria do Desenvolvimento Social. **Família Paulista**. São Paulo, [201-]. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/familia-paulista>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v.15, n.3, p.11-28, 2004.

SARTI, C. A vítima como figura contemporânea. **Caderno CRH**, Salvador, ano 24, n. 61, p. 51-61, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000100004>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SARTI, C. A. Contribuições da antropologia para o estudo da família. **Psicologia USP**, São Paulo, v.3, n. 1/ 2, p. 69-76, 1992.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. *In.*: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Orgs.). **Família: laços, redes e políticas públicas**. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais-PUCSP, 2003. p. 21-36.

SARTI, C. Famílias enredadas. *In.*: ACOSTA, A. R., VITALE, M. A. F. (Orgs.). **Família, rede, laços e políticas públicas**. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais/PUC SP; Cortez, 2008.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SAVAGE, J. **A criação da Juventude**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SAMARA, E. M. O que mudou na família brasileira?: da colônia à atualidade. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 19 fev. 2017.

SCHEER, S. D.; GAVAZZI, S. M.; BLUMENKRANTZ, D. G. Rites of passage during adolescence. **The Forum for Family and Consumer Issues**, [v.] 12, [n.] 2, 2007. Disponível em: <<http://ncsu.edu/ffci/publications/2007/v12-n2-2007-summer-fall/scheer.php>>. Acesso em 30 ago. 2015.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. de S. A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. v. 8, n.1, p. 299-306, 2003. ISSN 1413-8123.

SCHNEIDER, A. C. N.; RAMIRES, V. R. R. Vínculo parental e rede de apoio social: relação com a sintomatologia depressiva na adolescência. **Aletheia**, 26, 95-108, 2007.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos tempos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr./jun. 2010.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Pioneira, 2005. (Tradução de: Cíntia Regina Pemberton Cancissu).

SHARING PARENTING. **Raising Children**. Suffolk (Inglaterra), c2010. Disponível em: <<http://www.sharingparenting.com/>>. Acesso em 20 nov. 2016.

SILVA, L.; TONETE, V. L. P. A gravidez na adolescência sob a perspectiva dos familiares: compartilhando projetos de vida e cuidado. **Rev Latina-Am Enfermagem** [on-line], v. 14, n. 2, Ribeirão Preto, 2006. p. 199-206. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n2/v14n2a08.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

SILVA, L, E, V; LEAL, M, M. Crescimento e desenvolvimento puberal. *In*: Saito M, I, Silva, L, E, V, Leal M, M. **Adolescência**: prevenção e risco. 2a ed. São Paulo: Atheneu, 2008. p. 49-79.

SILVA, M. C.; CHAVEIRO, E. F. Demografia e família: as transformações da família no século XXI. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 171-183, jul./dez, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3371/337127152012/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SIMIONATO, M. A. W.; OLIVEIRA, R. G. Funções e transformações da família ao longo da história. *In*.: Anais do I Encontro Paranaense de Psicopedagogia. ABPppr, nov. 2003.

SMITH, C.; PEROU, R.; LESESNE, C. Parent education. *In*.: BORNSTEIN, M. H. (ed.) **Handbook of parenting**: vol 2. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

SINGLY, F. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. *In*: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, F. de; CICCHELLI, V. (Org.). **50 Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-19.

SOLIHULL APPROACH. Parenting Groups. **Solihull Approach Parenting Group**. c2015. Disponível em: <<http://solihullapproachparenting.com/parenting-groups/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SORRENTINO, M. *et al*. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago 2005.

SOUZA, A. M. N. **A família e seu espaço**: uma proposta de terapia familiar. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SOUZA, A. P. L.; POLETTO, M. Abordagem Bioecologica do Desenvolvimento Humano. *In*. POLETTO, M; SOUZA, A. P. L.; KOLLER, S. H. **Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos**: manual de capacitação para educadores. Porto Alegre, Brasil: IDEOGRAF, p. 150-157, 2013.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias** [online], n.16, p. 20-45, 2006. ISSN 1807-0337. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> >. Acesso em: 19 fev. 2017.

SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, W. A. **Psicologia do adolescente**: uma abordagem desenvolvimentista. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

STRAPASSON, B. A. A caracterização de John B. Watson como behaviorista metodológico na literatura brasileira: possíveis fontes de controle. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, jan./ abr. 2012, p. 83-90. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n1/10.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

STRENGTHENING FAMILIES FOUNDATION. **Strengthening Families Program – SFP**. 2011. Disponível em: <<http://www.strengtheningfamiliesprogram.org/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

TAKE3 PARENTING. **Take 3 parenting programme introduction**. c2013. Disponível em: <<http://www.take3parenting.co.uk/t3p.html>>. Acesso em 20 nov. 2016.

THE FIVE Pillars of Parenting. c2013.

Disponível em:

<<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140311170415/http://www.education.gov.uk/commissioning-toolkit/Programme/Detail/58>>. Acesso em 21 jan. 2017.

TOMIO, N. A. O. **Adolescência na perspectiva histórico-cultural**. 2006. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2006.

TRIPLE P INTERNATIONAL. **Level 4 Group Triple P – all you want to know**. [201-]. Disponível em: <<http://www.triplep-parenting.net/glo-en/get-help/which-triple-p-is-right-for-me/level-4-group-triple-p-all-you-want-to-know/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

TRISTÃO, V. T. V. **Educação ambiental não formal: a experiência das organizações do terceiro setor**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122011-162826/>>. Acesso em: 3 set. 2015. p. 101

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED KINGDOM. Department of Education. **Find a parenting programme**. [National archives], c2013. Disponível em:

<<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140311170415/http://education.gov.uk/commissioning-toolkit/Programme/ParentsSearch>>. Acesso em 21 jan. 2017.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME – UNDP. Human Development Reports. **Table 1: Human Development Index and its components**. 2014. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

UNITED STATES OF AMERICA – USA. Department of Health & Human Services. Children's Bureau. **Focus Areas**. 2015. Disponível em: <<http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/focus-areas>>. Acesso em: 3 set. 2015.

UNITED STATES OF AMERICA – USA. Office of Justice Programs. **Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention's**. [201-]. Disponível em: <<https://www.ojjdp.gov/mpg>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

UNIVERSITY OF GEORGIA. Center for Family Research. **Strong African American Families Program**. Athens, GA (EUA), c2008. Disponível em: <<http://www.cfr.uga.edu/projects#saaf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

UNIVERSITY OF MINNESOTA. College of Education & Human Development. **ADAPT4U**. c2015. Disponível em: <<http://www.cehd.umn.edu/fsos/projects/adapt/about.asp>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

WAGNER, A. *et al.* A comunicação em famílias com filhos adolescentes. **Psicologia Em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, 2002. p. 75-80. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a08.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

WAGNER, A. *et al.* Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], v. 12, n. 1, p.147-156, 1999.

WAGNER, A. *et al.* La relación de los adolescentes con sus familias: un estudio comparativo entre familias de origen y reconstituidas. **Cuadernos de Terapia Familiar**, [v.] 35-36, p. 119-127, 1997.

WAGNER, A.; TRONCO, C.; ARMANI, A. B. Introdução: os desafios da família contemporânea: revisitando conceitos. *In*: WAGNER, A. *et al.* **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea**: pesquisas e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 19-35.

WALLERSTEIN, J.; LEWIS, J.; BLAKESLEE, S. **Filhos do divórcio**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

WAPNER. Parental development: A holistic, developmental systems-oriented perspective. *In*: DEMICK, J.; BURSİK, K.; DIBIASE, R. **Parental Development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

WEBER, L. N. D. **Eduque com carinho**: equilíbrio entre amor e limites. 2. Ed. Curitiba: Juruá, 2007.

WEBER, L. N. D. *et al.* Filhos em creches no século XXI e os sentimentos das mães. **Psicologia Argumento**, v. 24, n. 44, p. 45-54, 2006.

WEBER, L. N. D. *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicol. Reflex. Crit.** v.17, n. 3, p. 323-331, 2004. ISSN 0102-7972.

WRIGHT, M. O.; MASTEN, A. S.; NARAYAN, A. J. Resilience processes in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. *In*: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. B. (eds.). **Handbook of resilience in children**. Hardcover: Springer, 2013.

YUNES, M. A. M. **Resiliência familiar e parentalidade positiva**: a aplicação do modelo experiencial em Programas de Educação Parental. 2013. (projeto de pesquisa contemplado no Edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, Chamada 43/2013, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq. Circulação restrita).

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. *In.*: TAVARES, J. (Ed.) **Resiliência e Educação**, São Paulo: Cortez, 2001. p.13-42.

APÊNDICE A – Intervenção com adolescentes



Intervenção com ADOLESCENTES

Deise Parula Munhoz & Colaboradores

Rio Grande
Setembro de 2015

A INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES

Essa proposta emergiu a partir da compreensão de que os adolescentes são seres ativos dentro de seus contextos familiares, sendo influenciado e influenciando os contextos nas quais esses fazem parte.

Apresenta-se enquanto uma ação direcionada a intervenção parental, com objetivo de fortalecer as relações entre esses adolescentes e seus responsáveis. Portanto, todos os diálogos e atividades desenvolvidas ao longo da aplicação da intervenção, deverão ser pautadas na percepção que esses adolescentes possuem sobre as atitudes de seus pais/responsáveis diante de determinados temas, além de oportunizar por meio das atividades, o desenvolvimento de uma visão crítica, a respeito de suas próprias atitudes, e das consequências no ambiente familiar.

É importante, oportunizar aos adolescentes a percepção de que eles são parte ativa dessa relação que se estabelece no contexto familiar, e, portanto, responsáveis também pela sua condução. Há, a necessidade de fomentar durante os encontros, o desenvolvimento de atitudes positivas desses dentro da família, bem como, potencializar o desenvolvimento do diálogo para resolução de conflitos.

Essa intervenção, será ancorada no diálogo, e na reflexão dos participantes, como estratégias para que eles mesmos, a partir das atividades e dos debates, encontrem a melhor forma de desenvolverem as relações positivas dentro do seu contexto familiar. Para organização dessa intervenção, algumas atividades foram utilizadas de forma adaptada do “Programa Viver Adolescência em Família” LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

PÚBLICO ALVO

Essa intervenção foi elaborada para ser aplicada em adolescentes com idades entre 10 até 18 anos, uma vez que, apresenta temas que convergem com suas necessidades.

DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

Os encontros deverão acontecer uma vez por semana, e terem a duração de duas horas. Contudo, é sempre importante que o mediador disponibilize 10 minutos após o final, para poder conversar em particular com os participantes, caso alguém solicite.

É importante cuidar o tempo para desenvolvimento das atividades, e também no tempo de fala dos participantes.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que por meio dessa intervenção, se consiga melhorar as relações entre os filhos adolescentes e seus pais e/ou responsáveis.

LISTA DE MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES

Módulo 0	<p>Canetas Formulários A e B Folhas de ofício A4 Pincel atômico Cartolina (2) Fita adesiva Canetinhas</p>
Módulo 1	<p>Formulários Ce D Canetas Papel a metro Caixa de papelão forrada Espelho Aparelho de som Música calma Folhas de ofício A4</p>
Módulo 2	<p>Balões Tesoura Barbante Folhas de ofício A4 Pincel atômico Fita crepe Formulários E, F, G, H Cartolina ou papel a metro</p>
Módulo 3	<p>Documentário “Rolezinho” Caixa de sapato Papéis com os temas Almofadas, colchões (se possível) Música calma</p>
Módulo 4	<p>Balões Folhas de ofício A4 Canetas Aparelho de Som Etiquetas adesivas com os rótulos escritos</p>
Módulo 5	<p>Filme “Confiar” Folhas ofício A4 Canetas Anexos J (para cada adolescente) Notícias – Anexo K Fita adesiva Canetinhas</p>
Módulo 6	<p>Filme “O Contador de Histórias” Tesouras Revistas Jornais Cola Canetinha Lápis de Cor Folhas de Ofício A4</p>

APRESENTAÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO

MÓDULO 0 (APRESENTAÇÃO)

Objetivo: Essa reunião visa estabelecer o contato inicial com o grupo de adolescentes, apresentando a proposta da intervenção e estabelecendo as regras de convívio para o período de desenvolvimento dessa.

Atividade 1 – Apresentação da equipe de dinamizadores (10 min.)

Atividade 2 – Apresentação dos participantes (20 min.)

Atividade 3 – Expectativas dos participantes (20 min.)

Atividade 4 – Etapas e objetivos da intervenção (30 min.)

Atividade 5 – Estabelecimento das regras do grupo – contrato (15 min.)

Atividade 6 – Aplicação do questionário com perfil do adolescente (30 min.)

Data prevista:

1º MÓDULO – SER ADOLESCENTE

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas as questões relativas ao adolescente. A passagem da infância para a adolescência, as mudanças em sua constituição (físicas e psicológica), as certezas e as inseguranças, a busca por autonomia, identidade, dentre outras características.

Atividade 1 – Minha adolescência (20 min.)

Atividade 2 – Como me tratam e como me sinto (40 min.)

Atividade 3 – Como é ser adolescente (30 min.)

Atividade 4 – Como me constituo (30 min.)

Data prevista:

2º MÓDULO – GRUPOS, RELAÇÕES E VALORES

Objetivo: Nesse módulo serão abordadas as relações entre os adolescentes e os grupos que esse frequenta: família, vizinhança, escola, amigos, religião, etc... Os relacionamentos dos adolescentes com as pessoas no que se refere aos sentimentos de respeito, amor, amizade, também serão tratados aqui.

Atividade 1 – Relações (15 min.)

Atividade 2 – Valores (30 min.)

Atividade 3 – “A nossa árvore familiar cresce” (30 min.)

Atividade 4 – Família (45 min.)

Data prevista:

3º MÓDULO – TEMPO LIVRE, RISCOS E CUIDADOS

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas questões acerca das atividades em momentos de lazer, formas de diversão, bem como as tentações como as drogas, e outras ofertas.

Atividade 1 – Tempo livre (10 min.)

Atividade 2 – Caixa de surpresas (60 min.)

Atividade 3 – Fantasia guiada (50 min.)

Data prevista:

4º MÓDULO – SEXUALIDADE

Objetivo: Nesse módulo serão trabalhados com os adolescentes temas transversais como questões de gênero, gravidez na adolescência, homossexualismo, aceitação, relacionamentos com parceiros, descoberta da sexualidade enquanto gênero também.

Atividade 1 – Gravidez na adolescência (60 min.)

Atividade 2 – Dinâmica: jogo dos rótulos (60 min.)

Atividade 3 – Palestra sobre sexualidade (2h)

Data prevista:

5º MÓDULO – USO DE TECNOLOGIAS

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas questões do acesso às tecnologias, superexposição, da super conexão, ciber Bullying, desenvolvimento de relações mediatizadas pela internet, dentre outras.

Atividade 1 – Filme “Confiar” (1h45min.)

Atividade 2 – Curto, compartilho e comento (60 min.)

Atividade 3 – Dramatização: buscando oportunidades de trabalho (60 min.)

Data prevista:

6º MÓDULO - CONSTRUINDO O FUTURO

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas questões acerca da importância da escola, emprego, profissionalização, busca de oportunidades.

Atividade 1 – Filme: Contador de histórias (1h30min. aprox.)

Atividade 2 – Roda de discussão sobre superação de adversidades (30min.)

Atividade 3 – Dinâmica do currículo (dramatização com final aberto) (60 min.)

Data prevista:

MÓDULO FINAL – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

MÓDULO 0 (APRESENTAÇÃO)

Objetivo: Essa reunião visa estabelecer o contato inicial com o grupo de adolescentes, apresentando a proposta da intervenção e estabelecendo as regras de convívio para o período de desenvolvimento dessa.

Atividades e tempo de duração:

Atividade 1 – Apresentação da equipe de dinamizadores (10 min.)

Aqui o dinamizador deverá apresentar-se, falando seu nome, idade, qual sua função, quanto tempo trabalha nessa, experiências anteriores, bem como sua expectativa em relação aos encontros.

Atividade 2 – Apresentação dos participantes (20 min.)

- Dinâmica: “Apresentando o vizinho”

APRESENTANDO O VIZINHO

Material necessário: formulário de apresentação, caneta.

Disposição das cadeiras: em círculo.

Aplicação: Indicado para pessoas que ainda não se conhecem, essa dinâmica visa promover a primeira interação entre as pessoas do grupo. Com todos os participantes sentados, inicia-se a dinâmica, que é composta de dois momentos. Primeiro, os participantes são divididos em pares, com os vizinhos (colega do lado). Se os participantes estiverem em número ímpar, o mediador fará par com um dos componentes. Cada dupla terá cinco minutos para conhece-se mutuamente.

Munidos de um formulário, cada pessoa deverá fazer as seguintes perguntas ao vizinho: a) Nome; b) Idade; c) Uma qualidade; d) Um defeito; e) O que mais gosto de fazer; f) O que menos gosto de fazer. Logo após, o outro vizinho fará as mesmas perguntas ao primeiro.

Na segunda parte, cada componente deverá “apresentar o seu vizinho”, ou seja, ler em voz alta, o que foi descrito pelo colega da dupla. Nessa segunda atividade estima um tempo de 15 minutos.



Fonte: BERKENBROCK, 2011.

Observação: O formulário dessa dinâmica encontra-se no ANEXO A.

Atividade 3 – Expectativas dos participantes (20 min.)

Aqui, o dinamizador irá questionar aos participantes o que eles esperam em relação às atividades que serão desenvolvidas, conforme a dinâmica.

- Dinâmica: “Minhas expectativas nesse grupo”

Fonte: LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

Atividade 4 – Etapas e objetivos da intervenção (30 min.)

Nessa atividade, o dinamizador apresentará as etapas e os objetivos da intervenção conforme modelo. Indica-se o estabelecimento de um cronograma (ANEXO B).

Atividade 5 – Estabelecimento das regras do grupo – contrato (15 min.)

Após a apresentação dos objetivos da intervenção, o dinamizador deverá perguntar aos participantes como gostariam de desenvolver os encontros. O dinamizador deverá destacar que é de fundamental importância que exista respeito às opiniões dos colegas e também da confidencialidade das informações.

Fonte: LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

Atividade 6 – Aplicação do questionário com perfil do adolescente (30 min.)

De modo a aferir o perfil do adolescente participante da intervenção, será aplicado um questionário.

1º MÓDULO – SER ADOLESCENTE

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas as questões relativas ao adolescente. A passagem da infância para a adolescência, as mudanças em sua constituição (físicas e psicológica), as certezas e as inseguranças, a busca por autonomia, identidade, dentre outras características.

Fonte: LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

Atividade 1 – Minha adolescência (20 min.)

A partir do quadro, o grupo deverá completar com acontecimentos importantes que ocorreram durante a fase de sua adolescência (falecimento de um familiar, nascimento de um sobrinho, mudança de casa, sair somente com os amigos, uma doença, reprovação na escola, começar a trabalhar, meu/minha primeiro(a) namorado(a), etc...); As pessoas que foram importantes nesse momento; Os sentimentos que são associados a cada momento; A reação de meus pais e as consequências que essas geraram em minha vida.

Fonte: LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

Atividade 2 – Como me tratam e como me sinto (40 min.)

Esta atividade dá continuidade à anterior, sendo que o foco vai estar centrado nas duas últimas colunas da tabela: as “reações dos meus pais” e as “consequências que tiveram na minha vida” Para tal, o dinamizador irá recolher as diferentes atitudes e comportamentos dos pais dos vários elementos do grupo perante aos acontecimentos sucedidos na adolescência. Podemos verificar que tipo de atitudes é que mais se repetem e se predominam as positivas ou negativas na opinião dos elementos do grupo. Finalmente, um dos aspectos a realçar é a tomada de consciência das consequências que as atitudes dos seus pais tiveram e a forma como afetaram as suas vidas.

Fonte: LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

Atividade 3 – Como é ser adolescente (30 min.)

Nessa atividade objetiva-se que o adolescente reflita sobre si mesmo e seus valores.

- Dinâmica: Quem sou eu

QUEM SOU EU

Material necessário: caixa, espelho, reproduutor de áudio, música serena.

Aplicação:

- 1) O dinamizador pede ao grupo que pensem em alguém que cada um tenha profunda admiração. Indica-se que se crie um clima de reflexão;
- 2) Após isso, o dinamizador avisará que os componentes estarão frente a frente com essa pessoa;
- 3) Um por vez, cada integrante será direcionado a uma outra sala (ou parte isolada da mesma sala);
- 4) Nessa sala conterà uma caixa. Pede-se que olhe o conteúdo da caixa e voltar silenciosamente ao seu lugar;
- 5) Após, é aberto o debate, de modo que todos compartilhem seus sentimentos, reflexões e conclusões sobre a pessoa que todos visualizaram.



Fonte: Sala Evangelize

Atividade 4 – Como me constituo (30 minutos)

- Dinâmica: "DNA/Herança Genética"

Objetivo: Descobrir os traços de personalidade herdados da família

Material: 1 Folha A4 para cada participante e Canetas.

Tempo: 25 min.

O dinamizador reflete com o grupo as características genéticas que herdamos de nossos parentes mais próximos. Às vezes um comportamento ou atitude revela uma característica do avô, do pai, da tia... Este exercício irá promover no grupo uma apresentação grupal a partir das qualidades da árvore genealógica de cada um.

Primeiramente entregue uma folha A4 para cada participante. Dobre-a em 4 partes e nomeie as partes com sendo A, B, C e D. Na parte A o participante deverá descrever características de como ele enxerga os avós maternos com pelo menos

uma qualidade e um defeito de cada avô materno. Na parte B o participante deverá descrever características de como ele enxerga os avós maternos com pelo menos uma qualidade e um defeito de cada avô paterno. Na parte C o participante deverá descrever o Pai e a Mãe e seguir o exercício, anotando a principal qualidade que nota nos pais e também a principal falha. Na parte D ele deverá se autodescrever, observando as qualidades e falhas da família, deverá anotar que características herdou e de quem herdou. Escrever também na folha o nome e a idade.

Após o término, o mediador orienta o grupo a comentar sobre suas heranças. O mediador deverá analisar as seguintes questões:

A análise deste jogo se dá pela valorização que damos à genética, à nossa história de vida pessoal baseada nos valores e comportamentos familiares. Da percepção que temos do espaço social chamado Família.

- Que personagem da família foi mais fácil descrever?
- Dentre as qualidades que você herdou, qual foi mais confortável anotar? Por que?
- Que característica você nota em seus familiares e você ainda não possui? Deseja possuir?
- Que sentimentos este exercício trouxe à tona?
- Que herança é mais fácil herdar? Características ou valores financeiros?
- Como foi fazer esse exercício de pensar nas características que herdou de seus familiares? Foi bom: Ruim? Porque?

Fonte: SILVA (2012).

2º MÓDULO – GRUPOS, RELAÇÕES E VALORES

Objetivo: Nesse módulo serão abordadas as relações entre os adolescentes e os grupos que esse frequenta: família, vizinhança, escola, amigos, religião, etc... Os relacionamentos dos adolescentes com as pessoas no que se refere aos sentimentos de respeito, amor, amizade, também serão tratados aqui.

Atividades e tempo de duração:

Atividade 1 – Relações (30 min.)

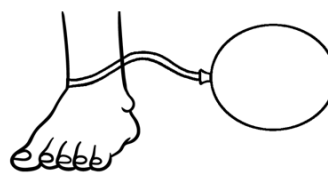
➤ Dinâmica: balão no pé

BALÃO NO PÉ

Material necessário: balões, tesoura e barbante.

Aplicação:

- 1) O dinamizador solicitará ao grupo que fique no centro da sala, de pé;
- 2) Distribuir um balão e um pedaço de cordão para cada participante;
- 3) Cada participante inflará seu balão, amarrará e prenderá no tornozelo;
- 4) Ao comando do dinamizador, os participantes deverão caminhar pela sala, protegendo seu balão;
- 5) Espera-se que os participantes estourem os balões uns dos outros. Após isso, o dinamizador pede que todos sentem.
- 6) A partir desse momento, o dinamizador deverá questionar sobre o fato de não ter pedido que estourasse o balão uns dos outros, mas sim, manter o seu intacto.
- 7) O dinamizador deverá fazer a relação entre a questão de preocupar-se consigo mesmo e com os outros, de modo geral. Dentre as perguntas estimuladoras para essa discussão, poderão ser indagadas:
 - a) Até que ponto me preocupo com o que o outro está fazendo?
 - b) Observar o outro é mais importante que olhar para mim mesmo?
 - c) Para que eu possa me destacar é preciso que o outro seja prejudicado?



Fonte: BALDEZ, MURITIBA, 2010

Atividade 2 – Valores (45 min.)

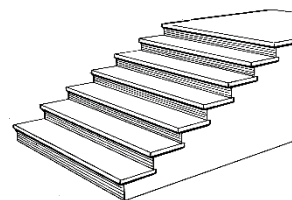
- Dinâmica: a escada.

A ESCADA

Material necessário: folhas de papel (A4), pincel atômico e fita crepe.

Aplicação:

- 1) O dinamizador solicitará aos participantes que caminhem pela sala e pensem sobre "O que é mais importante na sua vida"?
- 2) Em seguida, será pedido que cada adolescente que pegue 1 folha de papel e 1 pincel atômico;
- 3) O dinamizador pedirá que a folha seja dividida em 3 partes, no sentido do comprimento;
- 4) A seguir, o dinamizador pedirá que, em cada tira de papel, seja escrita uma palavra que corresponda a um valor da vida do adolescente;
- 5) Enquanto isso, o dinamizador marcará no chão da sala, com fita-crepe, 3 degraus de uma escada.
- 6) Certificando-se de que todos terminaram, o dinamizador pede que cada adolescente que vá até os degraus e coloque uma tira com a palavra escrita em cada degrau, em ordem decrescente de importância.



Sugestões para reflexão:

- a) No início da dinâmica, foi difícil detectar os principais valores? Deu branco?
- b) Que valores aparecem mais? Que tipos de valores são?
- c) Por que eles não estão na mesma escala de prioridade?
- d) Durante nossa vida, esses valores de vida e a prevenção?
- e) Qual a relação entre os valores de vida e a prevenção?

Resultado esperado: Os participantes terão um melhor entendimento sobre os próprios valores de vida e sobre a diversidade de valores de outras pessoas.

Fonte: ABEN nacional

Atividade 3 – “A nossa árvore familiar cresce” (30 min)

Nesta atividade serão trabalhados os aspetos positivos e negativos dos conflitos das famílias.

Fonte: LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

Atividade 4 – Família (45 minutos)

Será realizado em dois momentos, em que os filhos irão refletir-se enquanto filhos, percebendo suas atitudes, dentre outras questões relacionadas e como são enquanto filhos.

2ª parte – como sou enquanto filho(a)

Essa segunda parte, tem como objetivo que cada filho(a) exponha em que medida os pais cumprem com cada uma das suas funções.

Fonte: LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

3º MÓDULO – TEMPO LIVRE, RISCOS E CUIDADOS

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas questões acerca das atividades em momentos de lazer, formas de diversão, bem como as tentações como as drogas, e outras ofertas.

Atividades e tempo de duração:

Atividade 1 – Tempo livre (10 minutos)

- Documentário “Rolezinhos” (8min. aprox.)
<https://www.youtube.com/watch?v=37ITFy7DUGU>



Atividade 2 – Caixa de surpresas (60 minutos)

- Discussão de temas polêmicos

Em uma caixa de sapato forrada, faz-se uma abertura na parte superior, de modo que os participantes consigam puxar de dentro os papéis com os temas que serão discutidos. Os dinamizadores, explicam que a dinâmica da atividade constará que cada participante ao retirar o tema da caixa, o leia em voz alta, e fale a primeira palavra que vem à mente ao se referir a tal temática. Ao final da atividade, todos devem ter retirado um tema.

A cada tema apresentado, o dinamizador deverá lançar algumas questões acerca do assunto, primeiramente de forma impessoal, e conforme os adolescentes forem se descontraindo e se apropriando da atividade, iniciam-se as perguntas de ordem mais pessoais, mas nunca direcionadas a uma pessoa.

Observação: Nesse momento, cada mediador deverá ter em mãos as questões que fazem parte da dinâmica proposta, poderão surgir outros questionamentos a serem feitos ao longo de alguns temas.

Temas a serem inseridos na caixa de surpresa:

- a) Consumo
- b) Direitos
- c) Discriminação
- d) Diferença de classe social
- e) Diversão/Tempo livre
- f) Drogas
- g) Liberdade
- h) Namoro
- i) Ostentação
- j) Redes sociais
- k) Violência

Modelo no ANEXO I

Questionamentos a serem realizados:

- Quando essa palavra é mencionada, o que vem em mente a vocês?
- Como vocês percebem essas situações?
- Vocês conhecem algum amigo (a) que vivenciou algum fato desse tipo?
Como foi?
- E vocês já vivenciaram? E como reagiriam diante de situações que envolvessem esse tipo de questão?
- Como a família de vocês reagiu diante dessa situação? Ou como vocês acreditam que sua família reagiria?
- Se viesse a vivenciar uma situação desse tipo, quem seria a primeira pessoa que vocês contariam?

Atividade 3 – Fantasia guiada (50 min.)

Para iniciar a fantasia guiada, será ideal a sala possuir colchões, mantas e almofadas para que os participantes se possam deitar no chão e fiquem o mais relaxado possível durante a atividade. Pode-se colocar uma música ambiente suave e pedir aos participantes para se deitarem no chão, fecharem os olhos e relaxarem. Inicia-se a leitura do seguinte texto, calmamente, com entoação e pausas:

O dinamizador deverá criar uma história fictícia contendo questões relacionadas com as dificuldades em que os pais passam, onde eles deverão colocar-se no lugar desses, de acordo com cada público.

PS: Cada grupo criará uma mensagem de acordo com o público que esta participando, elaborando um texto que atinja os adolescentes, de forma a

sensibilizá-los sobre as dificuldades e os medos que os pais sentem no desenvolvimento de suas tarefas. A ideia principal é que esses participantes consigam se colocar no lugar dos pais e compreendam que algumas atitudes mesmo que percebidas como exageradas, possuem fundamento.

4º MÓDULO – SEXUALIDADE

Objetivo: Nesse módulo serão trabalhados com os adolescentes temas transversais como questões de gênero, gravidez na adolescência, homossexualismo, aceitação, relacionamentos com parceiros, descoberta da sexualidade enquanto gênero também.

Atividade 1 – Gravidez na adolescência (60 min.)

- Dinâmica: Jogo da Batata Quente

Objetivo: Conscientizar o grupo sobre a gravidez indesejada.

Material: Balão de borracha; papel ofício, caneta, som com CD.

Desenvolvimento: Disponha os participantes em semi-círculo e peça para eles pensarem em atitudes que diminuam o risco de uma gravidez. Encha o balão e diga que vai começar o Jogo da Batata Quente - mas com o balão de borracha, que representa uma barriga grávida. Como a timidez é comum, diga a todos que manuseiem o balão e estimule-os a colocá-la sob a roupa, simulando gravidez.

Quando o gelo inicial estiver quebrado, ligue o som e deixe uma música alegre ditar o ritmo da brincadeira. A "barriga" deve correr de mão em mão até que você decida apertar o botão de pausa. Quando a música parar, quem estiver com o balão na mão deve responder, imediatamente, qual foi a atitude em que pensou para evitar a gravidez. Se o grupo - e você - considerar a atitude adequada, a música prossegue e o balão passa para outras mãos. Porém, se o educando não responder ou sugerir uma atitude inadequada, ele assume o papel de "grávido". O grupo faz perguntas: "Por que você não usou um contraceptivo?" O que vai fazer agora?, O que muda em sua vida?" Quando as questões se esgotarem você agradece a participação do educando.

O jogo continua até que você tenha recolhido informações suficientes da visão do grupo sobre o assunto. Peça aos educandos que ficaram "grávidos" para falarem da experiência e incentive o restante do grupo a lembrar casos de pessoas conhecidas que tenham vivido situações parecidas.

Avaliação: Ao final da atividade, fale sobre as atitudes que podem evitar uma gravidez indesejada e quais são os comportamentos de risco.

Atividade 2 – Dinâmica: jogos dos rótulos (60 minutos)

Introdução: Essa atividade baseia-se na representação de papéis, para favorecer a compreensão acerca dos preconceitos, estereótipos e papéis de gênero, implícitos na linguagem.

Objetivos: Analisar os preconceitos, estereótipos e papéis de gênero; Analisar a linguagem sexista.

Materiais: Etiquetas autocolantes, caneta.

Lista de estereótipos:

- Barraqueiro(a)
- Desonesto(a)
- Drogado(a)
- Educado(a)
- Falso(a)
- Gay/Lésbica
- Ladrão/Ladra
- Machista/feminista
- Mal educado(a)
- Morador(a) de rua
- Pobre
- Portador(a) de HIV
- Prostituto(a)
- Rico(a)
- Traficante

Desenvolvimento: Colar etiquetas com estereótipos na testa dos participantes, sem que eles vejam o que está sendo colado. Pedir aos participantes que relacionem-se entre si, sem utilizar a linguagem verbal, interajam, de acordo com o que eles leem das etiquetas dos colegas. O jogo deverá terminar quando todas as pessoas têm pelo menos uma ideia sobre o que está escrito em sua etiqueta.

Faz-se uma rodada em torno de três questões:

- Como se sentiram? O que foi fácil e difícil?
- Qual etiqueta acham que foi a de vocês?
- Alguém do grupo já rotulou algum outro colega? A partir dessa atividade conseguiu repensar essas ações? De como se sentem as outras pessoas?

Fonte: REDE JOVENS IGUALDADE, [201-]

Atividade 3 – Palestra sobre sexualidade (2h)

Nessa atividade, será convidada a participar do grupo, uma profissional da área da saúde, que promova junto aos adolescentes a discussão acerca do tema sexualidade. É importante que seja realizada uma conversa anterior ao encontro, com a profissional, de modo que possa ser negociado alguns temas emergentes com os quais o módulo propôs abordar (doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, sexualidade, homossexualidade, etc.), para que seja realizado um apanhado geral sobre o módulo, finalizando-o. Outro ponto importante a se destacar a profissional, é que se trata de uma intervenção em Educação Parental, e há uma importância em trazer sempre nas discussões qual o papel dos pais diante desses temas, e se possível montar uma trajetória histórica, mesmo que breve, sobre as mudanças no que diz respeito a sexualidade nos últimos anos. Para que os adolescentes e jovens possam perceber que houve uma mudança significativa, e que nem sempre para os pais é fácil compreender essa transição.

5º MÓDULO – USO DE TECNOLOGIAS

Nesse modulo serão abordadas questões do acesso às tecnologias, superexposição, da super conexão, cyber Bullying, desenvolvimento de relações mediatizadas pela internet, dentre outras.

Atividade 1 – Filme “Confiar” (1h45min.)



Sinopse: Will (Clive Owen) e Lynn (Catherine Keener) têm três filhos. Enquanto um está prestes a entrar para a faculdade, a filha do meio, Annie (Liana Liberato), começa a apresentar os sintomas comuns das adolescentes que querem se parecer mais velhas e ser aceitas entre seus pares. Publicitário bem sucedido e super envolvido com a profissão, Will procura ter uma relação de confiança com os filhos, mas Annie inicia um relacionamento no computador com um jovem de 16 anos e dá continuidade através do telefone. Sem que seus pais soubessem, ela aceita o convite dele para um encontro, mas a surpresa que ela tem no primeiro momento é só o começo de um pesadelo que marcará para sempre a sua vida e a de sua família.

Fonte: Adoro Cinema (2012).

O dinamizador deverá pedir para os participantes fazerem anotações sobre o que eles observarem no filme, trazendo para sua realidade. A discussão será realizada no encontro seguinte. E em que momento, eles conseguem se fazer relação com alguma vivencia deles.

Que papel os pais assumem em relação ao uso das tecnologias?

- Eles cuidam?
- Questionam?
- Acompanham?
- Sabem quem são seus amigos?

Atividade 2 – Curto, compartilho e comento (60 min.)

- Dinâmica: Curto, compartilho e comento

Para essa atividade, o dinamizador precisará ter impressas os rótulos de notícias separadamente. Além das placas (Curto, não curto, compartilho e comento) (ANEXO J).

Em relação as placas, essas devem serem impressas, de modo que cada participante tenha as suas.

Em relação aos rótulos de notícias, esses serão impressos, e dobrados. Colocados em uma caixa, em que cada participante deverá retirar uma notícia, na qual todos do grupo devem discutir sobre a mesma, até que se conclua a discussão sobre o tema central. O dinamizador deverá mediar a discussão do grupo e fazer sempre o fechamento em cada notícia.

Ao início das atividades, o dinamizador deverá entregar a cada participante suas placas, e pedir que todos sentem-se. Explicando que poderá ser usada mais de uma placa para cada declaração feita.

Após é solicitado um a um membro do grupo que retire da caixa uma notícia, e leia ou entregue a outro colega para que seja lida ao restante do grupo.

Após a leitura da notícia, o dinamizador solicita ao grupo, que se posicionem diante dessa, usando as placas. Logo após abre-se o debate, sobre o tema.

Observação: É importante que o dinamizador, não deixe que o grupo se prenda somente ao que foi dito pela notícia. Em cada uma delas há uma temática para ser discutida (relação da família com as tecnologias, Cyberbullying, super exposição etc..)

Após discussão sobre a notícia lida, e debate do tema que está sendo explorado. Solicita-se que outro membro do grupo faça a mesma atividade, e assim por diante, até que todos os temas e notícias sejam lidos e discutidos.

Materiais: Folha ofício contendo as notícias, fita adesiva.

Notícias: ANEXO K

PS: As notícias podem ser modificadas, e atualizadas, de acordo com o momento em que se está aplicando a intervenção. A sugestão é que sejam buscadas notícias atuais em sites confiáveis.

Atividade 3 – Dramatização: buscando oportunidades de trabalho (60 min.)

Objetivo: Proporcionar a percepção e a reflexão dos adolescentes sobre o uso das tecnologias no dia a dia, através do desenvolvimento de histórias hipotéticas.

Material: Folha ofício e caneta hidrocor

Inicialmente o dinamizador divide o grupo de modo que cada grupo fique com até 4 participantes. Deverá ser explicado aos adolescentes que eles precisam criar uma pequena história fictícia, ou podendo ser baseada em situações vivenciadas em seu cotidiano.

Cada grupo irá montar sua história, identificando os personagens que irão compor (escolha de nomes fictícios, idade, profissão), do cenário e do ambiente onde a cena se realizará. Os grupos serão divididos em: grupo que apresentará os aspectos positivos do uso das tecnologias e o outro que apresentara os aspectos negativos.

Deverá ser dado aos participantes uns 15 minutos para que eles se organizem e criem suas histórias. O início da cena se dá no momento em que os personagens se sentirem preparados.

Ao final de cada apresentação, o dinamizador irá solicitar aos demais adolescentes que observavam, que se posicionem em relação ao que foi exposto. Questionando se essas situações retratam seu dia a dia, ou o cotidiano de alguém que conheça? Pedindo que eles opinem sobre essa situação.

O dinamizador encerra sintetizando o relato do grupo, complementando com observações que não foram percebidas pelo grupo, levando os participantes a associarem a situação apresentada nas histórias com os fatos da vida real.

6º MÓDULO - CONSTRUINDO O FUTURO

Nesse modulo serão abordadas questões acerca da importância da escola, emprego, profissionalização, busca de oportunidades, e do papel da família diante dessas questões.

Atividade 1 – Filme: Contador de histórias (1h30min. aprox.)



Sinopse: Anos 70. Aos 6 anos Roberto Carlos Ramos (Marco Ribeiro) foi escolhido por sua mãe (Jú Colombo) para ser interno em uma instituição oficial que, segundo apregoava a propaganda, visava a formação de crianças em médicos, advogados e engenheiros. Entretanto a realidade era bem diferente, o que fez com que Roberto aprendesse as regras de sobrevivência no local. Pouco depois de completar 7 anos ele é transferido, passando a conviver com crianças até 14 anos. Aos 13 anos, ainda analfabeto, Roberto tem contato com as drogas e já acumula mais de 100 tentativas de fuga. Considerado irrecuperável por muitos, Roberto recebe a visita da psicóloga francesa Margherit Duvas (Maria de Medeiros). Tratando-o com respeito, ela inicia o processo de recuperação e aprendizagem de Roberto.

Fonte: Adoro Cinema (2002).

Atividade 2 – Colagem (30min.)

Materiais: Tesoura, revistas, jornais, cola, canetinhas, lápis de cor.

Com base na história apresentada no filme, o dinamizador separa os participantes em grupo, e solicita que eles descrevam em forma de colagens qual a mensagem que o filme passou para cada um. E se alguma cena, apresenta aproximação com sua vivencia na família?

Ao final o dinamizador solicita que cada grupo escolha um representante para apresentar as percepções do grupo.

O dinamizador após a apresentação dos grupos, deverá estimular a discussão entorno da temática central do filme, (superação diante de situações de dificuldades) questionando se os adolescentes já vivenciaram situações difíceis e

conseguiram superar? Como foi? Quais foram as pessoas que estavam juntos apoiando? E os pais?

Quando todos tiverem relatado algo, o dinamizador faz um desfecho, apresentando uma conclusão positiva sobre a superação e sobre a rede de apoio.

Atividade 3 – Dinâmica do currículo (dramatização com final aberto) (60 min.)

O dinamizador solicita 4 voluntários – 1 para desempenhar a função de chefia; 1 para desempenhar função de secretária e 2 para desempenhar a função de desempregados.

- 1) O chefe deverá ajudar a secretária a montar um anúncio de vaga de emprego para recepcionista de hotel. Pensem nos requisitos que os candidatos devem ter (formação, idade, sexo, disponibilidade de horário, etc..)
- 2) Serão dois candidatos – um com formação na área e outro sem formação na área;
- 3) O dinamizador deverá auxiliar os candidatos ao emprego, a preencher um currículo fictício;
- 4) Cada candidato deverá ser entrevistado por vez pelo chefe. O chefe deverá fazer perguntas relativas à vaga pretendida (destacar a formação e as experiências);
- 5) Ao final o dinamizador deverá questionar aos demais participantes quem o chefe deveria contratar.

Espera-se, com essa dinâmica, que os adolescentes reflitam sobre a relação entre a formação e as oportunidades de emprego.

MÓDULO FINAL – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Atividade – Discussão dos módulos por meio de entrevistas individuais.

Questionamentos:

- Como avaliam a intervenção?
- Para as relações familiares, como avaliam as atividades? Positiva ou não?
- Houve uma mudança nas relações familiares? Como?
- Quais atividades que mais gostaram e fizeram refletir?

PS: Esses são alguns questionamentos possíveis para fazer uma avaliação final da intervenção. É possível que cada dinamizador/ pesquisador elabore outros questionamentos, caso sinta necessidade.

REFERÊNCIAS:

ABEN NACIONAL. <http://www.abennacional.org.br/revista/cap6.2.html>

ADORO CINEMA. [sinopses]. 2002, 2012.

BERKENBROCK, V. J. Dinâmicas para encontros de grupo. In.: _____. **Apresentando o vizinho**. Petrópolis: Vozes, 2011 (adaptado).

DIALOGO. <http://dicasderoteiro.com/tag/dialogos/>
<http://procurandoopi.blogspot.com.br/>

LÓPEZ, MARTÍN QUINTANA, MÁIQUEZ CHAVES ([201-]).

[MÃO] **Plano de aula**. 18 de setembro de 2013.

REDE JOVENS IGUALDADE, [201-]. Disponível em:
<http://tk.redejovensigualdade.org.pt/kitpedagogico_rede.pdf>. Acesso em 9 set. 2015.

SILVA, J. **Vamos educar!!** 103 Dinâmicas para jovens e adultos! 2012. Disponível em: <<http://joasilva-educarpraserfeliz.blogspot.com.br/2012/07/103-dinamicas-para-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em 9 set. 2015.

ANEXO A – FORMULÁRIO DA DINÂMICA “APRESENTANDO O VIZINHO”

APRESENTANDO O VIZINHO

Vizinho A

- a) Nome
- b) Idade
- c) Uma qualidade
- d) Um defeito
- e) O que mais gosto de fazer
- f) O que menos gosto de fazer

Vizinho B

- a) Nome
- b) Idade
- c) Uma qualidade
- d) Um defeito
- e) O que mais gosto de fazer
- f) O que menos gosto de fazer

ANEXO B – OBJETIVOS E ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO

MÓDULO 0 (APRESENTAÇÃO)

Objetivo: Essa reunião visa estabelecer o contato inicial com o grupo de adolescentes, apresentando a proposta da intervenção e estabelecendo as regras de convívio para o período de desenvolvimento dessa.

Atividade 1 – Apresentação da equipe de dinamizadores (10 min.)

Atividade 2 – Apresentação dos participantes (20 min.)

Atividade 3 – Expectativas dos participantes (20 min.)

Atividade 4 – Etapas e objetivos da intervenção (30 min.)

Atividade 5 – Estabelecimento das regras do grupo – contrato (15 min.)

Atividade 6 – Aplicação do questionário com perfil do adolescente (30 min.)

Data prevista:

1º MÓDULO – SER ADOLESCENTE

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas as questões relativas ao adolescente. A passagem da infância para a adolescência, as mudanças em sua constituição (físicas e psicológica), as certezas e as inseguranças, a busca por autonomia, identidade, dentre outras características.

Atividade 1 – Minha adolescência (20 min.)

Atividade 2 – Como me tratam e como me sinto (40 min.)

Atividade 3 – Como é ser adolescente (30 min.)

Atividade 4 – Como me constituo (30 min.)

Data prevista:

2º MÓDULO – GRUPOS, RELAÇÕES E VALORES

Objetivo: Nesse módulo serão abordadas as relações entre os adolescentes e os grupos que esse frequenta: família, vizinhança, escola, amigos, religião, etc... Os relacionamentos dos adolescentes com as pessoas no que se refere aos sentimentos de respeito, amor, amizade, também serão tratados aqui.

Atividade 1 – Relações (15 min.)

Atividade 2 – Valores (30 min.)

Atividade 3 – “A nossa árvore familiar cresce” (30 min.)

Atividade 4 – Família (45 min.)

3º MÓDULO – TEMPO LIVRE, RISCOS E CUIDADOS

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas questões acerca das atividades em momentos de lazer, formas de diversão, bem como as tentações como as drogas, e outras ofertas.

Atividade 1 – Tempo livre (10 min.)

Atividade 2 – Caixa de surpresas (60 min.)

Atividade 3 – Fantasia guiada (50 min.)

4º MÓDULO – SEXUALIDADE

Objetivo: Nesse módulo serão trabalhados com os adolescentes temas transversais como questões de gênero, gravidez na adolescência, homossexualismo, aceitação, relacionamentos com parceiros, descoberta da sexualidade enquanto gênero também.

Atividade 1 – Gravidez na adolescência (60 min.)

Atividade 2 – Dinâmica: jogo dos rótulos (60 min.)

Atividade 3 – Palestra sobre sexualidade (2h)

5º MÓDULO – USO DE TECNOLOGIAS

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas questões do acesso às tecnologias, superexposição, da super conexão, ciber Bullying, desenvolvimento de relações mediatizadas pela internet, dentre outras.

Atividade 1 – Filme “Confiar” (1h45min.)

Atividade 2 – Curto, compartilho e comento (60 min.)

Atividade 3 – Dramatização: buscando oportunidades de trabalho (60 min.)

6º MÓDULO - CONSTRUINDO O FUTURO

Objetivo: Nesse modulo serão abordadas questões acerca da importância da escola, emprego, profissionalização, busca de oportunidades.

Atividade 1 – Filme: Contador de histórias (1h30min. aprox.)

Atividade 2 – Roda de discussão sobre superação de adversidades (30min.)

Atividade 3 – Dinâmica do currículo (dramatização com final aberto) (60 min.)

MÓDULO FINAL – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

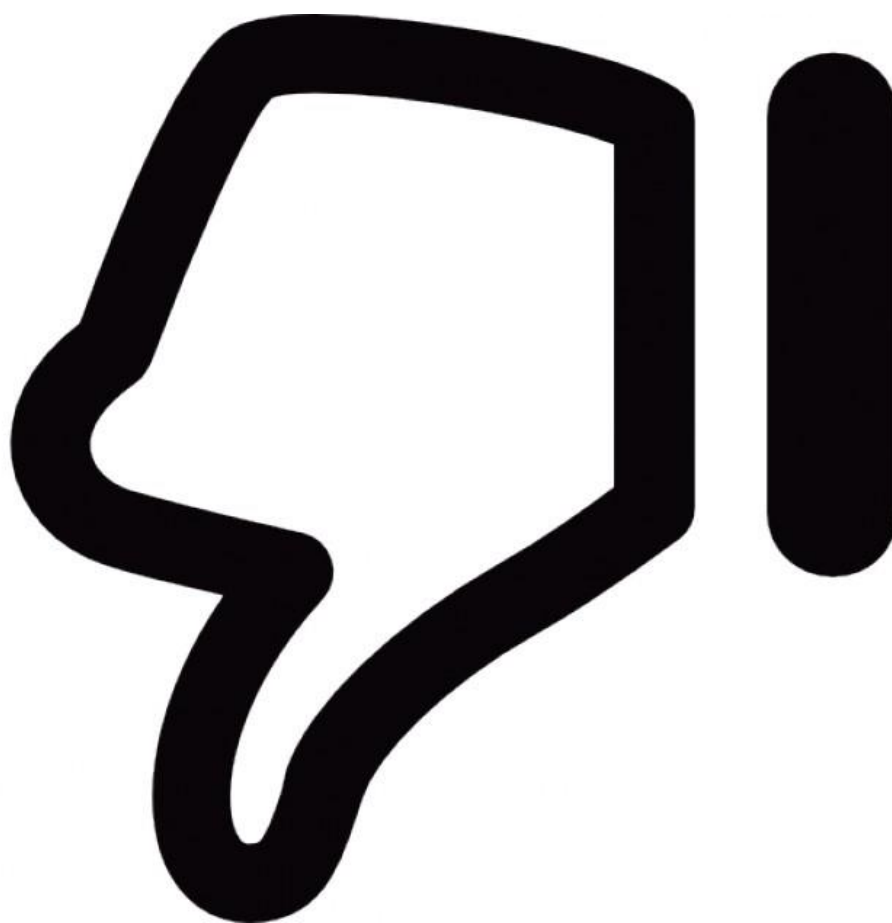
ANEXO I – LISTA DE TEMAS

CONSUMO
DIREITOS
DISCRIMINAÇÃO
DIFERENÇA DE CLASSE SOCIAL
DIVERSÃO/TEMPO LIVRE
DROGAS
LIBERDADE
NAMORO
OSTENTAÇÃO
REDES SOCIAIS
VIOLÊNCIA

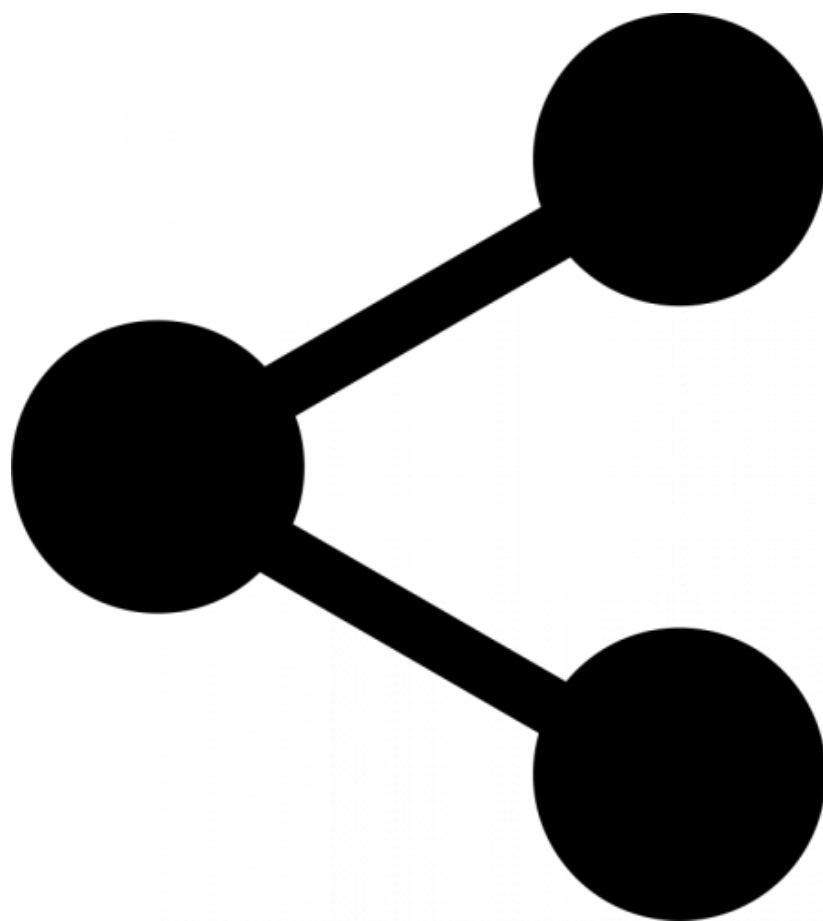
ANEXO J – CURTO, COMPARTILHO E COMENTO



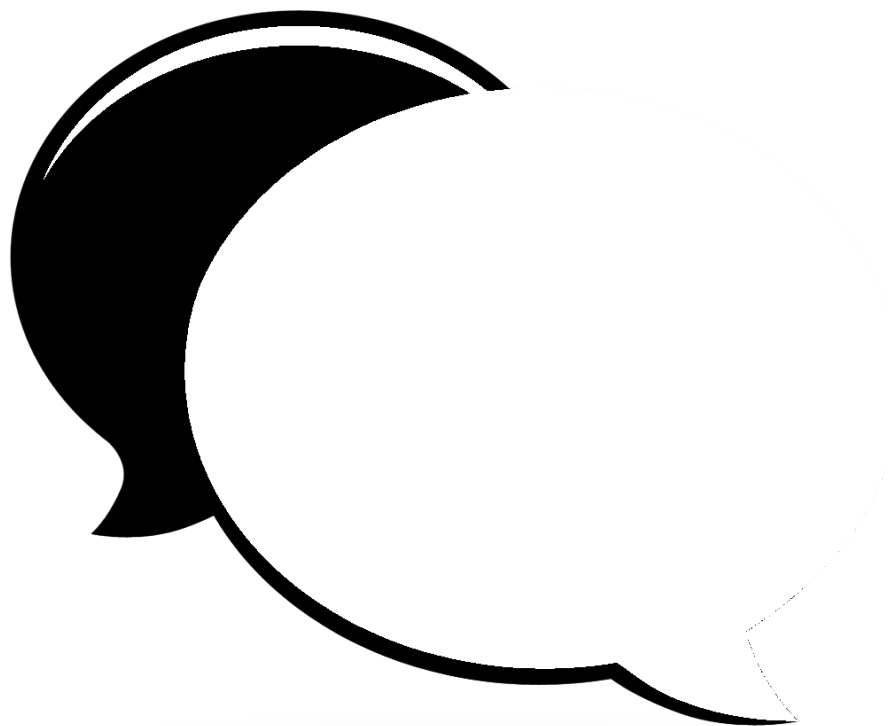
Curto!



Não Curto!



Compartilho



Comento

ANEXO K – NOTÍCIAS

“Crianças usam cada vez mais o celular em aula, mas a tecnologia não deve ser encarada como inimiga” (R7. Tecnologia e Ciência.

8/9/2015)
“Mais da metade dos adolescentes dos EUA fazem amizade via internet” (O Tempo. Tecnologia e games. 6/8/2015)
“Adolescente marca encontro pela internet e é agredida por suspeito no RJ” (R7 Rio de Janeiro. 3/9/2015)
“Adolescente cria falso anúncio de emprego na internet para estuprar garota” (Folha Vitória. Polícia. 22/08/2015).
“Especialista defende controle dos pais sobre acesso à internet” (Comunique-se. 9/9/2015)
“Cresce compartilhamento de fotos íntimas entre adolescentes” (EBC. Tecnologia. 19/5/2015)
“Americana de 14 anos cria ferramenta para evitar o cyberbullying” (Clic RBS. Bem-estar. 27/8/2015)
“Jovem se mata por acidente nos EUA ao tirar selfie segurando arma” (G1. Tecnologia e Games. 3/9/2015)
“Sete atitudes para lidar com a rebeldia do seu filho adolescente” (Bondenews - 1/10/2015)
“Pesquisa mostra como os adolescentes usam internet no Brasil” (EBC. 02/10/12)
“É possível compatibilizar maternidade, trabalho, casal, amizades e a privacidade? O

melhor é se concentrar na qualidade das relações e no vínculo com seus filhos” (El País. 02/03/2015)

“75% dos jovens infratores no Brasil são usuários de drogas, aponta CNJ” (G1. 10/04/2012)

“Os pais têm um grande papel e responsabilidade na orientação sexual dos filhos” (Aleteia. 02/07/2014)

“Namoro na adolescência: o que pensa pais e filhos” (Infonet 02/10/2009)

“Pais têm obrigação legal e ética de impor limites a seus filhos” (Consultório Jurídico. 10/08/2014)

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista inicial (grupo de adolescentes)

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL –
PERFIL DO ADOLESCENTE

I – DADOS PESSOAIS

1) Idade: ____ anos

2) Sexo

- a. () Masculino
- b. () Feminino

3) Raça

- a. () Negra
- b. () Parda
- c. () Branca
- d. () Amarela
- e. () Indígena

4) Você é portador de algum tipo de necessidade especial:

- a. () Não
- b. () Sim Qual? _____

5) Estado civil

- a. () Solteiro(a)
- b. () Casado(a) (ou morando junto)
- c. () Divorciado(a)/separado(a)
- d. () Viúvo(a)
- e. () Outro. Qual? _____

6) Bairro onde mora: _____

7) Escola que frequenta: _____

7.1) Série/Ano: _____

8) Pessoas que moram na sua casa (marque com X em mais de uma resposta, caso necessário):

- a. () Pai
- b. () Mãe
- c. () Padrasto
- d. () Madrasta
- e. () Irmãos
- f. () Avô(ó)
- g. () Tio(a)
- h. () Primo(a)
- i. () Filho(a)
- j. () Companheiro(a)
- l. () Outro(a). Qual? _____

8.1) Total de pessoas que moram na sua casa (incluindo você): _____

9) Qual é o grau de instrução de seu pai? (marque com um X):

- a. () Nunca frequentou à escola
- b. () Fundamental incompleto (1º grau)
- c. () Fundamental completo (1º grau)
- d. () Médio incompleto (2º grau)
- e. () Médio completo (2º grau)
- f. () Superior incompleto (universitário)
- g. () Superior completo (universitário)
- h. () Pós-Graduação
- i. () Não sei

10) Qual é o grau de instrução de sua mãe? (marque com um X):

- a. () Nunca frequentou à escola
- b. () Fundamental incompleto (1º grau)
- c. () Fundamental completo (1º grau)
- d. () Médio incompleto (2º grau)
- e. () Médio completo (2º grau)
- f. () Superior incompleto (universitário)
- g. () Superior completo (universitário)
- h. () Pós-Graduação
- i. () Não sei

II – RELAÇÕES FAMILIARES

11) Como você descreveria o seu ambiente familiar?

12) Como é o diálogo com seu pai? Ele está sempre disponível quando você precisa conversar? (Alerta sobre as consequências de meus comportamentos)

13) Quando você faz algo que seu pai considera errado, de que maneira ele costuma agir? (como me sinto em relação a isso)

14) Como é o diálogo com sua mãe? Ela está sempre disponível quando você precisa conversar? (Alerta sobre as consequências de meus comportamentos)

15) Quando você faz algo que sua mãe considera errado, de que maneira ela costuma agir? (como me sinto em relação a isso)

16) quando preciso de ajuda ou de conselhos costumo buscar com

- a. () Meus amigos
- b. () Meu pai
- c. () Minha mãe
- d. () Meu(s) irmão(s)
- e. () Outra(s) pessoa(s) Quem? _____

17) Na sua opinião, quais os principais motivos para que aconteçam desentendimentos entre você e seus pais?

18) Com que frequência você costuma receber demonstrações de afeto de seus pais

- a. () Nunca
- b. () quase nunca
- c. () quase sempre
- d. () sempre
- e. () As vezes
- f. () quase sempre

19) Com que frequência você costuma demonstrar afeto aos seus pais

- a. () Nunca
- b. () quase nunca
- c. () quase sempre
- d. () sempre
- e. () As vezes
- f. () quase sempre

20) Você tem dificuldade em se relacionar com seus pais?

- a. () Sim

b. () Não

21) O que seus pais sabem sobre seus amigos?

- a. () sabem muito pouco
- b. () não sabem nada
- c. () sabem quase tudo
- d. () sabem tudo

22) Quando você não está em casa, o quanto seus pais costumam saber onde você está:

- a. () sabem as vezes onde estou
- b. () nunca sabem
- c. () quase sempre eles sabem
- d. () sabem sempre

23) Em relação aos limites impostos a você pelo seus pais, como você descreve:

- a. () sinto que eles exigem muito de mim
- b. () meus pais não impõem limites para mim
- c. () os limites impostos pelos meus pais são fáceis de cumprir
- d. () não me preocupo em cumprir os limites impostos por eles

24) Você e seus pais conseguem resolver seus problemas juntos e com calma?

- a. () Nunca
- c. () quase nunca
- d. () As vezes
- e. () quase sempre
- f. () sempre

25) Como você considera sua relação com seu PAI?

- a. () Muito boa
- b. () boa
- c. () nem boa e nem ruim
- d. () ruim
- e. () muito ruim

26) Como você considera sua relação com sua MÃE?

- a. () Muito boa
- b. () boa
- c. () nem boa e nem ruim
- d. () ruim
- e. () muito ruim

27) Se você pudesse mudar sua relação com seu PAI, o que modificaria?

28) Se você pudesse mudar sua relação com sua MÃE, o que modificaria?

29) Você gostaria de expressar mais alguma informação em relação aos seus pais que não foi questionado?

APÊNDICE C – Protótipo do Diário íntimo

The background of the entire page is a repeating pattern of small, colorful icons. Each icon depicts a person's head and shoulders, rendered in a white silhouette. The icons are set against a variety of vibrant colors including purple, blue, yellow, orange, and red. They are arranged in a grid that covers the entire page.





MEU DIÁRIO

Nº de Identificação




1º dia

Data:

COMO ME SINTO HOJE? (marque a carinha)

- | | |
|---|--|
|  Feliz/contente |  Apaixonado(a) |
|  Triste/deprimido(a) |  Entediado(a)/enjoado(a) |
|  Cansado(a)/esgotado(a) |  Esperançoso(a)/entusiasmado(a) |
|  Preocupado(a)/apreensivo(a) |  Indignado(a)/furioso(a) |

Com foi meu dia:

 Manhã	
 Tarde	
 Noite	

MINHAS RELAÇÕES

Com meu pai

() Muito boa () Boa () Médio/Nem boa nem ruim () Ruim () Muito ruim

Por quê?

Com minha mãe

() Muito boa () Boa () Médio/Nem boa nem ruim () Ruim () Muito ruim

Por quê?

Com outro(s) familiar(es)

() Muito boa () Boa () Médio/Nem boa nem ruim () Ruim () Muito ruim

Por quê?

Com meus amigos

() Muito boa () Boa () Médio/Nem boa nem ruim () Ruim () Muito ruim

Por quê?

ESPAÇO LIVRE

*(Utilize esse espaço para se expressar como desejar, seja escrevendo um poema,
fazendo um desenho, etc...)*

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista final (grupo de
adolescentes)

Roteiro de entrevista final (grupo de adolescentes)

1 – Na primeira atividade que fizemos no que se refere as expectativas com o grupo tu acha que hoje com o final, tuas expectativas foram superadas ou não? (**MÓDULO 0**)

2 – Em relação a atividade “como foi minha adolescência”, em que houve o relato da [SH] e de alguns colegas sobre a falta de apoio dos pais, isso fez tu refletir sobre tuas atitudes em relação aos teus pais? (**MÓDULO 1**)

3 – Na atividade do “DNA”, que vocês tinham que colocar as características da família. Na parte que precisava refletir sobre quais defeitos e qualidades herdaram, lendo o que tu escreveste, isso te faz refletir de uma maneira diferente hoje? Como foi e que sentimentos tu sentiste ao refletir sobre tua família, as características e os defeitos? (**MÓDULO 1**)

4 – Na atividade da “arvore”, onde a gente tinha que colocar o lado negativo e positivo dos conflitos dentro da tua família, refletir sobre esses conflitos nessa atividade, fez com que tu observasses hoje os conflitos na tua família de uma maneira diferente? (**MÓDULO 2**)

5 – Na atividade do “teu papel enquanto filho”, onde foram mostradas imagens de passagens de diálogos entre pais e filhos, em que vocês se reconheceram em algumas passagens, hoje quando acontece alguma situação semelhante, consegues refletir que isso acontece também com outros pais? E o porquê que teus pais agem assim? (**MÓDULO 2**)

6 – Nesse mesmo dia, nós fizemos atividades que vocês precisavam refletir sobre a qualidade do “Reconhecimento”, do “apoio”, e da “supervisão”, por parte dos pais de vocês. Como tu percebe atualmente essas atividades? Tu consegues enxergar de uma forma diferente? Refletir sobre essas questões foi positivo para ti? Por que? (**MÓDULO 2**)

7 – Na atividade em que sorteávamos temas para discutirmos, falávamos sobre as redes sociais, e se os pais acompanhavam, cuidavam. Essa atividade te fez refletir sobre a atitude dos teus pais em relação a essas questões? O que mudou nos teus pais em relação a isso? E em ti? (**MÓDULO 3**)

8 – Esse tempo em que ficamos discutindo a Educação Parental por meio das atividades, modificou tua relação com teus pais? E a deles contigo? Fez com que tu olhasses de uma maneira diferente? De que forma mudou a relação com eles?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista inicial (grupo de pais)

ENTREVISTA INICIAL DOS PAIS

I – DADOS PESSOAIS

1) Idade: ____ anos

2) Sexo

a. () Masculino

b. () Feminino

3) Raça

a. () Negra

b. () Parda

c. () Branca

d. () Amarela

e. () Indígena

4) Você é portador de algum tipo de necessidade especial:

a. () Não

b. () Sim Qual? _____

5) Estado civil

a. () Solteiro(a)

b. () Casado(a) (ou morando junto)

c. () Divorciado(a)/separado(a)

d. () Viúvo(a)

e. () Outro. Qual? _____

6) Bairro onde mora: _____

7) Pessoas que moram na sua casa (marque com X em mais de uma resposta, caso necessário):

a. () Companheiro(a)

b. () Filho(a)

c. () Pai

d. () Mãe

e. () Irmãos

f. () Outro(a). Qual? _____

6.1) Total de pessoas que moram na sua casa (incluindo você): _____

8) Qual é o seu grau de instrução? (marque com um X):

a. () Nunca frequentou à escola

b. () Fundamental incompleto (1º grau)

c. () Fundamental completo (1º grau)

d. () Médio incompleto (2º grau)

e. () Médio completo (2º grau)

f. () Superior incompleto (universitário)

g. () Superior completo (universitário)

h. () Pós-Graduação

II – RELAÇÕES FAMILIARES

9) Como você descreveria o seu ambiente familiar?

10) Como é o diálogo com seu(s) filho(s) adolescente(s)?

11) Como você considera a sua relação com o pai/a mãe do seu(s) filho(s) adolescente(s)?

- a. () Muito boa
 b. () Boa
 c. () Nem boa e nem ruim
 d. () Ruim
 e. () Muito ruim

Comentários (opcional):

12) Como você considera a sua relação com o seu/a sua atual companheiro(a)?

- a. () Muito boa
 b. () Boa
 c. () Nem boa e nem ruim
 d. () Ruim
 e. () Muito ruim

Comentários (opcional):

13) Como você considera a relação do seu(s) filho(s) adolescente(s) com o pai/mãe dele(a)?

- a. Muito boa
- b. Boa
- c. Nem boa e nem ruim
- d. Ruim
- e. Muito ruim

Comentários (opcional):

14) Como você considera a relação do seu(s) filho(s) adolescente(s) com o seu/a sua atual companheiro(a)?

- a. Muito boa
- b. Boa
- c. Nem boa e nem ruim
- d. Ruim
- e. Muito ruim

Comentários (opcional):

15) Quando o seu filho faz algo que você considera errado, de que maneira você costuma agir? (como me sinto em relação a isso)

16) Na sua opinião, quais os principais motivos para que aconteçam desentendimentos entre você e seu(s) filho(s) adolescente(s)?

17) Com que frequência você costuma receber afeto de seu(s) filho(s) adolescente(s)?

- a. Nunca
- c. Quase nunca

d. () Às vezes

e. () Quase sempre

f. () Sempre

18) Com que frequência você costuma demonstrar afeto a seu(s) filho(s) adolescente(s)?

a. () Nunca

c. () Quase nunca

d. () Às vezes

e. () Quase sempre

f. () Sempre

19) Você tem dificuldade em se relacionar com seu(s) filho(s) adolescente(s)?

a. () Não

b. () Sim. Por que? _____

20) Em relação aos limites impostos por você, como você descreve:

a. () Sinto que exijo muito dele(s)

b. () Não imponho limites para ele(s)

c. () Os limites que imponho são fáceis de cumprir

d. () Ele(s) não se preocupa(m) em cumprir os limites impostos por mim

21) Você e seu(s) filho(s) adolescente(s) conseguem resolver seus problemas juntos e com calma?

a. () Nunca

c. () Quase nunca

d. () Às vezes

e. () Quase sempre

f. () Sempre

22) Como você considera sua relação com seu(s) filho(s) adolescente(s)?

a. () Muito boa

b. () Boa

c. () Nem boa e nem ruim

d. () Ruim

e. () Muito ruim

23) Se você pudesse mudar alguma coisa na relação com seu(s) filho(s) adolescente(s), o que modificaria?

24) Você gostaria de expressar mais alguma informação em relação aos seu(s) filho(s) adolescente(s), que não foi questionado?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista final (grupo de
pais)

Roteiro de entrevista final – grupo de pais

- 1) De que forma avalias os encontros com o grupo (o Programa)? (Foi válido? Não foi? Porque?)
- 2) O que tu destacarias no grupo? (Alguma atividade que te fez pensar melhor ou ver de uma maneira diferente? A relação com os outros pais do grupo?)
- 3) De que forma isso interferiu na tua relação com o teu filho? (Melhorou? Piorou? Mesma coisa? Me modifiquei? Ele se modificou? De que forma?)
- 4) E nas atividades que eram para serem feitas em casa, tu achou importante realizá-las? (Porque? Achas que elas te ajudaram? Em que?)
- 5) E o diário. tu achou importante? Porque?

ANEXO A – Modelo de Carta de apresentação e
declaração de autorização da instituição responsável
pelo(a) participante

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Rio Grande
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
CURSO DE DOUTORADO



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Rio Grande, , de de 201.

Caro(a) Senhor(a),
Coordenadora da [unidade],

Eu, professora Dr^a Maria Angela Mattar Yunes venho por meio dessa solicitar a autorização para aplicação da pesquisa intitulada “Educação Parental: Fortalecendo as relações entre pais e filhos adolescentes”, de autoria de Deise Parula Munhoz, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob minha orientação. Tal pesquisa tem como principal objetivo é compreender em que medida a aplicação do Programa de Educação Parental Viver a adolescência em família com pais de adolescentes podem auxiliar no estabelecimento de relações positivas e dialógicas no contexto familiar. Serão convidados a participar do estudo pais e/ou responsáveis por adolescentes, de ambos os sexos, acompanhantes de usuários dos serviços realizados nesta [unidade]. A participação dos pais consistirá na aplicação de questionários, com os participantes, aplicação de um Programa de Educação Parental pelo período de 4 (quatro) meses, uso do diário coletivo, e a aplicação de uma entrevista individual sendo esses aplicados uma vez em cada participante. Todos esses procedimentos serão realizados nas dependências físicas da [unidade] e será solicitada junto aos participantes e/ ou responsáveis a concordância na participação da pesquisa sendo tomados todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações. Aos pais e ou responsáveis por adolescentes que aceitarem participar do estudo deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes serão informados de que sua participação no estudo é voluntária e poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. A qualquer momento, tanto os participantes, como a instituição, poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a esse estudo. Os dados obtidos através dos instrumentos aplicados serão armazenados pela pesquisadora e destruídos após o período de cinco anos. Haverá uma devolução dos resultados finais do estudo.

Agradecemos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar com nossa equipe, isso poderá ser feito através do telefone

Atenciosamente,

Dr^a Maria Angela Mattar Yunes
(53)91212555

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELO(A)
PARTICIPANTE:**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em autorizar a realização do estudo “Educação Parental: Fortalecendo as relações entre pais e filhos adolescentes” no CRAS. Fui informado(a) pela pesquisadora Deise Parula Munhoz dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de autorização. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo () Não autorizo ()

Local e data: _____ / _____ / _____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido e declaração do(a) participante ou do(a) responsável pelo(a) participante



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Rio Grande
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
CURSO DE DOUTORADO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Educação Parental: Fortalecendo as relações entre pais e filhos adolescentes

Pesquisador Responsável: Deise Parula Munhoz

Telefone para contato da pesquisadora: (53)991212555

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa é compreender em que medida a aplicação de intervenção em Educação Parental com adolescentes e com pais, pode auxiliar no estabelecimento de relações positivas e dialógicas no contexto familiar. A pesquisa se justifica diante da complexidade no desenvolvimento das relações entre pais e filhos no período da adolescência. O objetivo desta coleta no âmbito do [Nome da unidade] será subsidiar o conhecimento de quais ações são desenvolvidas em âmbito municipal, que objetivem proporcionar o desenvolvimento da parentalidade junto à comunidade de abrangência deste centro. O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: aplicação de uma entrevista semiestruturada com a coordenação da [termo da unidade]. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizado nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo acima citado. Fui informado (a) pela pesquisadora Deise Parula Munhoz, dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação dos dados coletados pela pesquisadora.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do responsável pela [unidade]: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO C – Kit entregue ao grupo de adolescentes



ANEXO D – Guia de entrevista inicial – Viver a
adolescência em Família

Guia de Entrevista Inicial – Viver a adolescência em Família**Código
profissional:****Código Família:**

1. O que você espera de um programa de educação parental?

2. O que motiva você a participar deste programa?

3. Alguma vez tinha pensado nesta possibilidade de apoio para os pais?

4. Que tipo de apoios você acha que seriam importantes para o seu papel de pai/mãe?

5. Que benefícios você imagina que terá com a participação no grupo de pais?

6. Você pensa em algum tipo de aprendizado que acha importante ter para exercer o seu papel de pai/mãe de uma forma mais satisfatória?

Estas são questões orientadoras. Cada colaborador poderá ajustar as perguntas e colocar outras que se possa achar relevante no decorrer da entrevista.

ANEXO E – Questionário sobre as concepções
parentais sobre a adolescência

Questionário sobre as concepções parentais sobre a adolescência
(Martín & Arencibia, 2005; Tradução portuguesa de Almeida & Martins, 2015)

Código profissional:

Código Família:

Assinale qual é o seu grau de acordo com as seguintes afirmações.

	1. Nada	2. Pouco	3. Algum	4. Bastante	5. Muito
1. Na adolescência, os meninos e meninas têm mais problemas com os seus amigos e amigas.					
2. Na adolescência, o mais importante para os meninos e meninas é fazer o que mais gostam.					
3. Na adolescência, o que mais importa é viver o momento.					
4. As dificuldades dos meninos e meninas os ajudarão a amadurecer.					
5. Na adolescência, os filhos e as filhas começam a ser mais responsáveis.					
6. Nesta idade, os adolescentes falam menos com seus pais e mães.					
7. Os adolescentes aproveitam a idade para se divertirem o máximo possível.					
8. Os adolescentes se sentem mais incompreendidos.					
9. Nesta idade, pais e mães têm dificuldades para compreenderem o(a) adolescente.					
10. Os adolescentes passam por situações desagradáveis devido à sua inexperiência em muitos assuntos.					
11. Na adolescência, os amigos e amigas são muitas vezes más influências.					
12. A adolescência é a idade em que os pais têm mais dificuldades com os filhos e filhas.					

	1. Nada	2. Pouco	3. Algum	4. Bastante	5. Muito
13. Na adolescência, os meninos e meninas se expõem a muitos perigos.					
14. Na adolescência, os meninos e meninas preferem mais os seus amigos aos seus pais.					
15. Na adolescência, os meninos e meninas têm respeito aos outros e às normas sociais.					
16. Na adolescência, os meninos e meninas começam a ser mais compreensíveis.					

ANEXO F – Questionário sobre supervisão parental na
adolescência

Questionário sobre supervisão parental na adolescência

(Adaptação de Sattin e Kerr, 2000 e tradução portuguesa de Almeida & Martins, 2015)

Código profissional:

Código Família:

Marque qual é o seu grau de acordo com as seguintes afirmações.

	1. Nada	2. Pouco	3. Algum	4. Bastante	5. Muito
1. Sabe o que seu(sua) filho(a) faz nos tempos livres.					
2. Sabe quem são os(as) amigos(as) de seu(sua) filho(a).					
3. Sabe quais são os trabalhos que seu(sua) filho(a) traz da escola para fazer em casa.					
4. Sabe em que seu(sua) filho(a) gasta o dinheiro.					
5. Sabe se seu(sua) filho(a) tem teste, prova ou algum trabalho para levar às aulas.					
6. Sabe o que seu(sua) filho(a) está estudando e como vai nas diferentes disciplinas.					
7. Sabe aonde seu(sua) filho(a) vai quando sai das aulas.					
8. Seu(sua) filho(a) deve pedir autorização para sair durante o fim de semana.					
9. Seu(sua) filho(a) conta a você, por vontade própria, coisas sobre seus(suas) amigos(as) (quem são, como andam e o que pensam).					
10. Seu(sua) filho(a) deve dizer a você com antecedência com quem vai sair e aonde vai quando sai à noite.					
11. Seu(sua) filho(a) deve dizer com quem e aonde vai depois da escola, para que você autorize.					
12. Seu(sua) filho(a) conta a você os seus segredos sobre o que faz nos seus tempos livres.					

	1. Nada	2. Pouco	3. Algum	4. Bastante	5. Muito
13. Seu(sua) filho(a) deve pedir autorização a você para sair à noite antes de fazer planos com os amigos.					
14. Seu(sua) filho(a) conta a você, por vontade própria, o que faz durante as saídas à noite e ao fim de semana.					
15. Seu(sua) filho(a) deve dizer a você em que vai gastar o dinheiro que ganha (mesada, semanada).					
16. Acredita que seu(sua) filho(a) gosta de contar a você o que faz e aonde vai fora da escola.					

ANEXO G – Avaliação da satisfação e eficácia do
programa de formação parental

Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental

A. Almeida, M. Gaspar, M. Alarcão, T. Brandão, I. Abreu-Lima, O. Cruz, M. Ribeiro-santos
versão pais (2008)

**Código
profissional:**

Código Família:

Agora que o programa terminou 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 confidencialidade das suas respostas.

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.

	Nunc a	Pouca s vezes	Algum as vezes	Muita s vezes	Não se aplica
1. O horário de aplicação do programa ajudou a minha família a participar.					
2. O local era agradável para estar.					
3. O apoio de transporte dado pelo programa facilitou 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. (Cuidadoras para as crianças)					
6. As recompensas dadas no programa agradaram-me.					
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 me fez sentir bem.					
11. Os comentários feitos pelo grupo me fizeram 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 me encontrar.					
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 naquilo 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 o(s) dinamizador(es) aceitava(m) as minhas opiniões.				
25. Acho que o(s) dinamizador(es) foi(ram) capaz(es) de ter boas soluções nos momentos difíceis.				
26. Sinto que o(s) dinamizador(es) mostrou(ram) interesse pelos meus problemas.				
27. Acho que o(s) dinamizador(es) foi (ram) capaz(es) de manter o bom relacionamento entre todos, respeitando os limites de cada um.				
28. Sinto que o(s) dinamizador(es) soube(ram) 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 o(s) dinamizador(es) mostrou(ram) interesse pelos problemas dos meus filhos.				
30. Acho que o(s) dinamizador(es) teve(tiveram) um papel importante para que o grupo se sentisse bem.				
31. A forma como o(s) dinamizador(es) orientou(ram) as sessões me motivou 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 em abandonar o programa.				
36. Eu diria a uma amiga para frequentar este programa. (Indicaria o 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 poderiam melhorar no programa são....

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

ANEXO H – Diário íntimo dos adolescentes (espaço
livre)

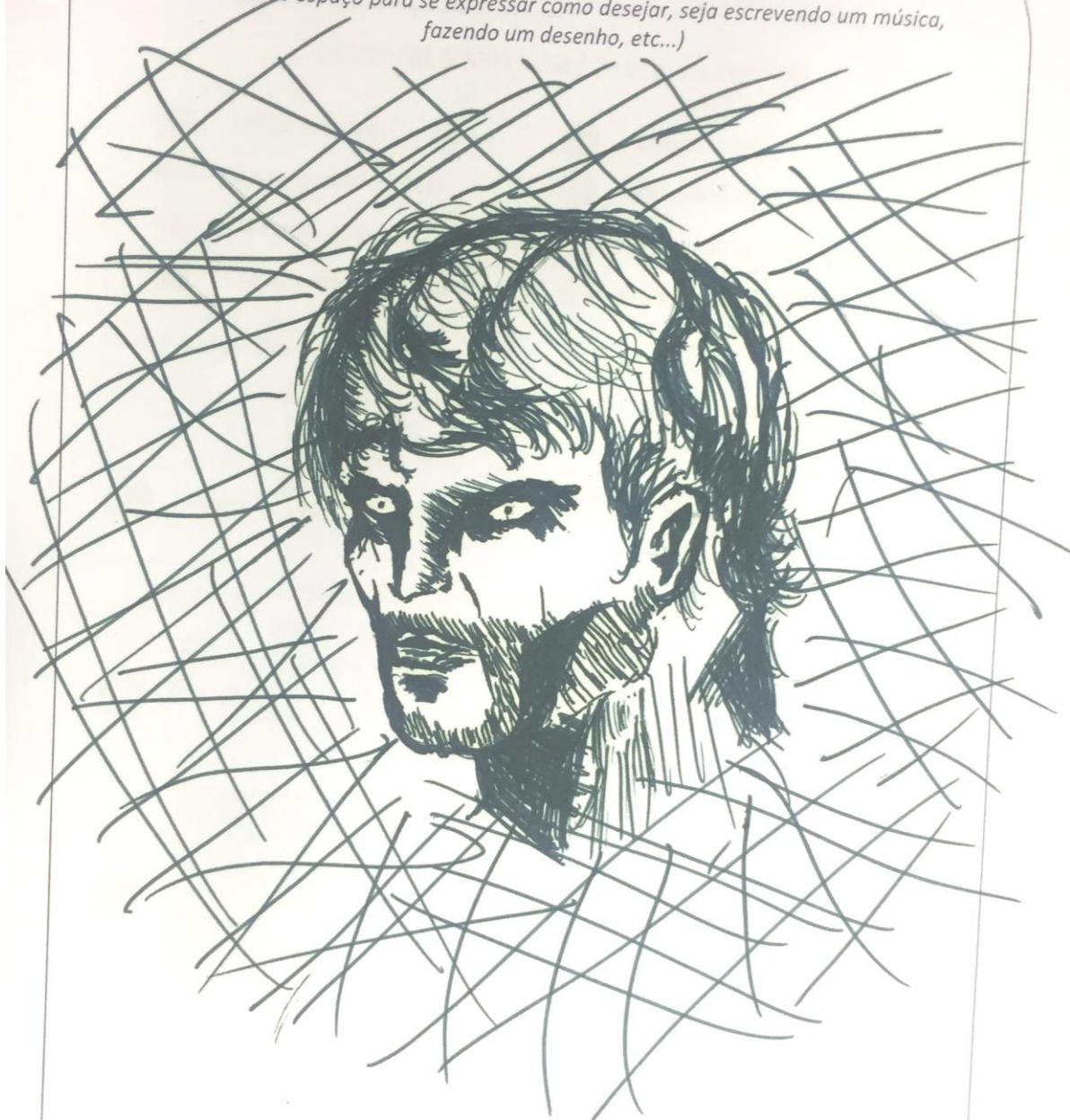
ESPAÇO LIVRE

(Utilize esse espaço para se expressar como desejar, seja escrevendo um música, fazendo um desenho, etc...)



ESPAÇO LIVRE

(Utilize esse espaço para se expressar como desejar, seja escrevendo um música, fazendo um desenho, etc...)



ESPAÇO LIVRE

(Utilize esse espaço para se expressar como desejar, seja escrevendo um música, fazendo um desenho, etc...)



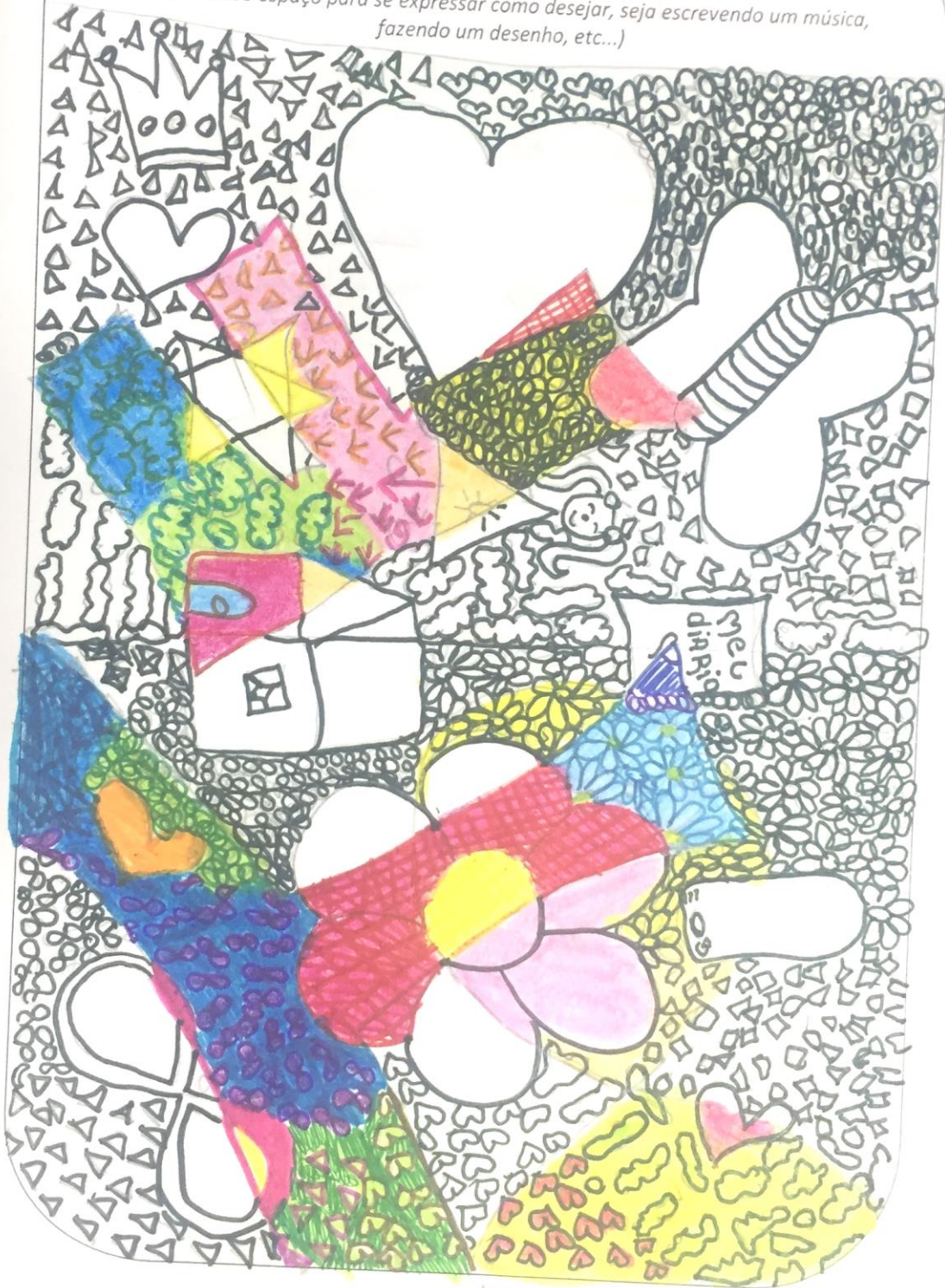
ESPAÇO LIVRE

(Utilize esse espaço para se expressar como desejar, seja escrevendo um música,
fazendo um desenho, etc...)



ESPAÇO LIVRE

(Utilize esse espaço para se expressar como desejar, seja escrevendo um música, fazendo um desenho, etc...)



ANEXO I – Diário coletivo dos pais (trecho)

Trabalhar em casa

Em casa os participantes irão observar se as percepções que têm acerca do andamento das etapas críticas do desenvolvimento por parte do filho (exercício das chaves) estão corretas. Para tal, podem pedir a opinião do companheiro (marido/esposa) caso este não tenha estado presente na sessão e inclusive discuti-las com os filhos, para ver se estes concordam ou não. Podem também verificar se estão acontecendo algumas das consequências adequadas ou inadequadas, em função das chaves que vão alcançando ou não.

24-08-2016

O DIA COMEÇA BEM COMO SEU RITMO DIÁRIO ALMOODADO 5:40h e NOVAMENTE FRISO A DISPOSIÇÃO DA [REDACTED], POIS LEVANTOU-SE TOMOU SEU BANHO E FOI A ESCOLA. RETORNOU ALMOODO BEM E FOI AO SEU DESCANSO A TARDE. AO CHEGAR DO TRABALHO NOTE QUE O TRATAMENTO ESTÁ SURTINDO EFEITO

25-08-2016

DIA TRANQUILA A NOITE A [REDACTED] MOSTROU-SE ATIVA AO BRINCAR COM A IRMÃ SORRIZOS SARGALHADAS ENFIM ESTAVA BEM ALEGRE

26-08-2016

COMO SEMPRE ROTINA TRANQUILA A NOITE A [REDACTED] AO BRINCAR COM A IRMÃ SEM QUERER JOGOU A BOLA E QUEBROU A TELA DO CELULAR DO IRMÃO COISA ATÉ CERTO PONTO NORMAL, POIS FOI VISTO QUE NÃO HOUVE A INTENÇÃO ELA FICOU TRISTE SE ISOLOU EM SEU QUARTO

→

MAS FOI BREVE LOGO JA ESTAVA BEM NÃO CORTOU-SE SO FICOU TRISTE MAS FOI SE O MOMENTO

27-08-2016

DIA CALMO TRANQUILO NOTOU-SE QUE ELA ESTÁ FICANDO MENOS TEMPO AO CELULAR NO MEU PONTO DE VISTA UMA ENORME EVOLUÇÃO

28-08-2016

DOMINGO BOM DE MAIS, POIS A [REDACTED] PASSEU O DIA ALEGRE E TRANQUILA COMO SEMPRE DIGO ELA TA MUITO MELHOR

29-08-2016

DIA DA MESMA ROTINA MENOS A INTERAÇÃO DELA POIS DEMONSTROU PLANOS P/ FUTURO DEMONSTROU VONTADE DE SAIR PRA RUA VER PESSOAS COISA QUE FAZIA TEMPO QUE NÃO EXPRESSAVA ESTA VONTADE

30-08-2016

DIA ONDE A [REDACTED] NÃO PAROU DE FALAR UM SEGUNDO E ALEGRE COM SUAS NOTAS NA ESCOLA

01-09-2016

DIA MUITO PROVEITOSO, P/B MAIS UMA VEZ. DEMONSTROU-SE COM UMA VONTADE ENORME DE TRABALHAR COISA NORMAL, POIS UM DIA ELA VAI TER SEU DINHEIRO MAIS PARA O FUTURO E CLARO.