

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

JULIANA GOMES DA CUNHA BALTAR

**PRÁTICAS PARENTAIS, ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E
DIREITO: ADAPTAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO COM
REQUERIDOS POR VIOLÊNCIA DOMÉSTICA FILIAL**

VITÓRIA

2020

JULIANA GOMES DA CUNHA BALTAR

**PRÁTICAS PARENTAIS, ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E
DIREITO: ADAPTAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO COM
REQUERIDOS POR VIOLÊNCIA DOMÉSTICA FILIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Federal do Espírito
Santo, como requisito parcial para obtenção do título
de Doutora em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Batista Borloti

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B197p Baltar, Juliana Gomes da Cunha, 1988-
Práticas parentais, análise do comportamento e direito : adaptação de uma intervenção com requeridos por violência doméstica filial / Juliana Gomes da Cunha Baltar. - 2020.
246 f. : il.

Orientador: Elizeu Batista Borloti.
Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Práticas educativas. 2. Comportamento. 3. Direito. 4. Violência familiar. I. Borloti, Elizeu Batista. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

JULIANA GOMES DA CUNHA BALTAR

**PRÁTICAS PARENTAIS, ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E DIREITO:
ADAPTAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO COM REQUERIDOS POR
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA FILIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Elizeu Batista Borloti
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a. Dr^a. Edinete Maria Rosa
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Célia Regina Rangel Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Paula Inez Cunha Gomide
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof^a. Dr^a. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber
Universidade Federal do Paraná

Dedico a todos que despertaram ou foram despertados de forma afetuosa em algum momento do percurso de construção dessa tese.

Se apagas o brilho das crianças, apagas também estrelas.

Quésia Cunha

Agradecimentos

Durante o processo de construção dessa tese recebi ajudas tão importantes que não poderia considerá-las menos que imprescindíveis. Espero poder retribuir ao menos parte delas, mas, por ora, me dedico a agradecê-las:

Agradeço a Deus, por ter me concedido saúde para chegar até aqui. À minha família, sobretudo meus pais, pelo suporte em todos os sentidos e momentos. Ao meu esposo, Leonardo, pelo amor e companheirismo infinitos. À minha irmã, pelo apoio e amor e aos meus sogros e cunhados por acreditarem que daria certo. Um milhão de obrigada a vocês, que tanto amo.

Ao meu orientador, Elizeu Batista Borloti, por todo suporte e carinho, mesmo nos momentos críticos. À Kallen Dettmann pela leitura e auxílio bondoso e crucial para construção do projeto inicial para entrada no Programa. Às professoras Edinete e Fabiana pelas contribuições valiosas na qualificação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Alexandra, Sávio, Therezinha e todos os que, a seus modos, acrescentaram neste processo.

Ao Rafael Balbi Neto pelo apoio desde o início com o compartilhamento de conhecimentos cruciais sobre a temática. Obrigada! Ao grupo de orientandos mais maravilhoso, apesar de nem sempre unido: Jaqueline, Lara, Luciana, Maria Rita, Anne, Ana Carla... Gratidão sobretudo à Silvia e ao Rodrigo, contemporâneos que me acolheram muito carinhosamente quando cogitei deixar o doutorado e me incentivaram a prosseguir. É 25!

À Daniela e à Carol Benezath pelo apoio e parceria em momentos muito necessários. Ao Arin, à Carmen e especialmente ao Antônio, que me ajudaram nesse percurso e a todos os “alunos” de estágio em docência pelo acolhimento e crescimento

que me proporcionaram. Conviver com pessoas mais novas na área, interessadas e brilhantes é sempre motivador.

À doutora Patrícia Neves por gentilmente e de forma ética e respeitosa ter autorizado a realização da pesquisa na 1ª Vara da Infância e da Juventude de Vila Velha. Às profissionais psicólogas e assistentes sociais da instituição, sobretudo Maria Alice, que concedeu a mim e às alunas atenção e carinho gigantes. Aos seguranças pela postura solícita que nos atenderam a cada sábado de trabalho. Vocês foram determinantes!

À Amanda Passos, aluna PIBIC que se tornou amiga e foi crucial para realização dessa tese. Sua postura ativa e impulsionadora fez com que tudo acontecesse mais tranquilamente. À Paola e Roberta, que não menos cruciais, dedicaram tempo, disposição, cuidado e carinho para consolidação desse trabalho. Serei eternamente grata! No mesmo sentido, agradeço a Cristiane Tedesco, Karina, Bruna, Amanda e Anna Karla pela ajuda na primeira fase da tese. Tenho certeza de que serão profissionais maravilhosas!

À FAPES, por viabilizar a realização da pesquisa e por sempre acolher, nas pessoas dos servidores, minhas dúvidas e dificuldades com o sistema. Ao Lucas Có, à Camila e ao Igor por me auxiliarem na formatação e partes estatísticas.

À Melissa, à Bela e ao Guguto pelos momentos de amor e troca de carinho. Aos amigos e familiares que não desistiram de mim e, por fim, agradeço de todo o coração aos pais que aceitaram o convite e acolheram de forma tão afetuosa a intervenção.

Baltar, Juliana Gomes Da Cunha (2020). *Práticas parentais, análise do comportamento e direito: adaptação de uma intervenção com requeridos por violência doméstica filial*. Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES.

Resumo

O reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direito é recente em diversas localidades ao redor do mundo, inclusive no Brasil, onde a Doutrina de Proteção Integral passou a vigorar a partir da Constituição Federal de 1988, vindo a embasar os postulados do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. A partir do ECA, outros serviços e leis, como a de nº 8.242 de 1991, que cria o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente vieram a surgir e a dar suporte aos direitos de crianças e adolescentes, resguardando-os de todo e qualquer tipo de violação. Dentre os inúmeros casos de violações de direitos, ressalta-se todas as formas de violência doméstica. Frente a ocorrência de violações de direitos de crianças ou adolescentes, o ECA preconiza, em seu artigo 129, medidas a pais, dentre as quais o encaminhamento a cursos ou programas de orientação. Em outros termos, casos de violência perpetrados por pais ou responsáveis correspondem a práticas educativas parentais negativas ou inadequadas, as quais são, mediante comprovação científica, passíveis de alterações a partir da educação e treinamento de novas práticas, como as promovidas por programas ou cursos a pais. Frente ao contexto dessa temática, a presente tese foi organizada em dois estudos: (E1) No primeiro estudo, uma revisão integrativa da literatura, de caráter qualitativo e exploratório, objetivou-se revisar publicações, do tipo relato de experiência, nacionais e internacionais acerca de cursos ou programas para pais em âmbito judicial, de modo a explorar, em termos metodológicos e técnicos, o que já foi produzido. Os dados foram organizados e analisados de acordo com as categorias pré-estabelecidas no instrumento Ficha para Coleta de Dados em Relatos de Experiências, criado especificamente para o estudo. Como resultados, foram revisadas 14 publicações, indicando incipiência de estudos do tipo relato de experiência acerca da temática, tanto na literatura nacional como na internacional. Além disso, os resultados apontaram limitações das experiências quanto ao monitoramento e a avaliação dos objetivos propostos a partir de procedimentos consistentes. Apesar disso, demonstraram potencialidades, de modo integrado, dos programas e cursos como medida judicial em detrimento de outras de caráter estritamente punitivo; (E2) No segundo estudo, de delineamento quase-experimental de grupo único, com pré-teste e pós-teste, sem grupo controle e com medida de seguimento após três

meses, objetivou-se averiguar a garantia de efetividade na aplicação de protocolo de intervenção em práticas educativas parentais adaptado para pais ou cuidadores acionados na justiça por atos de violência doméstica contra crianças ou adolescentes. Participaram três mães e um pai. Os dados foram coletados a partir de preenchimento do Questionário Socioeconômico e Demográfico, da Escala de Monitoramento da Satisfação dos Participantes com a Intervenção, desenvolvidos para o estudo; da Folha de Registro de Sessão, adaptada para o estudo; e da Ficha de Avaliação Final, do Inventário de Estilos Parentais e do *Child Behavior Checklist*. Os dados provenientes dos dois últimos instrumentos foram processados conforme padronizações específicas, enquanto os provenientes dos demais, foram tratados pela Análise de Conteúdo e por procedimentos de análise estatística descritiva com o suporte do software *Statistical Package for Social Sciences*. Através dos resultados, demonstrou-se, a partir de aspectos como a manutenção da assiduidade e da adesão dos participantes, garantia de efetividade na aplicação do protocolo de intervenção adaptado ao público-alvo. Apesar disso, não foram verificadas expressivas alterações positivas sobre os problemas de comportamento e emocionais e competências sociais dos filhos nas comparações entre pré-teste, pós-teste e follow-up. Como conclusões gerais da tese, verificou-se, a curto prazo, que o programa de intervenção apresentou potencial de modificar práticas educativas parentais negativas. Já a médio e longo prazos, acredita-se que alterações de práticas educativas parentais em gerações atuais possa repercutir nas práticas de gerações futuras. Verificou-se também a necessidade da continuidade de trabalhos interventivos e produções científicas para o estabelecimento de propostas mais consistentes ao nível de políticas públicas e/ou que permeiem a efetivação da medida já preconizada pelo ECA.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente, medida judicial, programas, cursos, garantia de direitos, práticas educativas parentais.

Baltar, Juliana Gomes Da Cunha (2020). *Parental practices, analysis of behavior and law: adaptation of an intervention with respondents for domestic violence*. Doctoral Thesis. Postgraduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória, Brazil.

Abstract

The acknowledgement of children and adolescents as legal subjects is recent in several localities around the world, including Brazil, where the Doctrine of Full Protection came into force with the Federal Constitution of 1988, serving as ground for the principles of the Statute of the Child and Adolescent (ECA), 1990. From the aforementioned Statute, other services and laws, such as nº 8.242 from 1991, that created the Council on the Rights of Children and Adolescents, began to emerge and support the rights for children and adolescents, protecting them from every and any sort of violation. Amongst the numerous cases of rights violation, all varieties of domestic violence cases are utterly highlighted. In face of the occurrence of violations upon children or adolescents, the ECA advocates, in article 129, measures regarding parents, including the reference to courses or orientation programmes. That is, cases of violence committed by parents or tutors correspond to negative or inappropriate educational practices, which are, upon scientific comprovation, passive of alteration with education and training of new practices, such as the ones promoted by courses and programmes destined to parents. In regard to the context of such theme, the present thesis was organized in two complementary studies: (E1) In the first study, a narrative literary review with qualitative and exploratory character, the aim was to revisit report type publications, both national and international, around courses or programmes for parents involved in judicial disputes, in order to explore, in methodological and technical terms, what has been produced. The data was organized and analyzed according to pre-established categories in the instrument Form for Data Collection in Reports and Experiences, designed specifically for this study. As a result, 14 publications were revised, indicating a shortage of Experience Report studies around this theme, in both national and international scopes. Furthermore, the results pointed out limitations when it comes to the experiences of monitoring and evaluating the objectives proposed from consistent procedures. Despite that, the programmes and courses proposed as legal action demonstrated great integrated potential, replacing others of strictly punitive character; (E2) In the second study, a quasi-experimental study design of single group with pre-testing and post-testing and without a control group and follow-up sampling after three months, the aim was defined as the investigation of the effectiveness of the application of intervention protocols in parental educational practices

adapted for parents and tutors sued because of domestic violence acts against children or adolescents. Three mothers and one father participated. Data was collected from the information inserted in the Socioeconomic and Demographic Form and Monitoring Scale of Intervention Participant Satisfaction Form, developed for this study; the Session Registration Form, adapted for the study and the Final Evaluation Form, Parental Styles Inventory and the Child Behavior Checklist. Data obtained from the last two instruments were processed according to specific standards while the others were treated by Content Analysis and descriptive statistical analysis procedures, with the aid of *Statistical Package for Social Sciences* software. Through the results, it was demonstrated that aspects such as assiduity maintenance and participants adhesion, were crucial to the assurance of effectiveness in the application of intervention protocols adapted to the target audience. However, expressive positive alterations were not verified regarding the behavior and emotional social competence issues observed in the offspring in pre-testing, post-testing and follow-up comparisons. As a general conclusion of this thesis, it was possible to verify in the short term, that the intervention programme carries the potential to modify negative parental educational practices. However, in the medium and long term, parental educational practices of current generations are believed to have an impact on future generations. The continuity of intervention practices and scientific production on this matter has also been highlighted as an urgent need in order to support the elaboration of more consistent public policy proposals that permeate the effectiveness of the measures already found in the ECA.

Keywords: Statute of the Child and Adolescent, legal demands, programmes, courses, rights assurance, parental educational practices.

Baltar, Juliana Gomes Da Cunha (2020). *Prácticas parentales, análisis de conducta y derecho: adaptación de una intervención con encuestados por violencia doméstica filial*. Tesis doctoral presentada como requisito parcial para la obtención del título de doctor, Programa de Posgrado en Psicología, Universidad Federal de Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Resumen

El reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho es reciente en varios lugares del mundo, inclusive en Brasil, donde la Doctrina de Protección Integral entró en vigencia a partir de la Constitución Federal de 1988, sustentando los postulados del Estatuto de los Niños y Adolescentes (ECA) 1990. Con base en ECA, otros servicios y leyes, como la No. 8.242 de 1991, que creó el Consejo de los Derechos de los Niños y Adolescentes, vinieron a surgir y apoyar los derechos durante la niñez y adolescencia, protegiéndolos de cualquier tipo de vulneración. Entre los innumerables casos de vulneraciones de derechos, destacan todas las formas de violencia doméstica. Ante la ocurrencia de vulneraciones a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, el ECA recomienda, en el artículo 129, medidas para los padres, incluida la remisión a cursos o programas de orientación. En otras palabras, los casos de violencia perpetrada por los padres o responsables corresponden a prácticas educativas parentales negativas o inapropiadas, las cuales están, a través de la evidencia científica, sujetas a cambios desde la educación y formación de nuevas prácticas, como las promovidas por programas o cursos para padres. En vista del contexto de esta temática, la presente tesis se organizó en dos estudios complementarios: (E1) En el primer estudio, una revisión integrativa de literatura, de carácter cualitativo y exploratorio, orientada a revisar publicaciones, del tipo relato de experiencia, nacionales e internacionales sobre cursos o programas para padres en el ámbito judicial, con el fin de explorar, en términos metodológicos y técnicos, lo ya producido. Los datos fueron organizados y analizados según las categorías preestablecidas en el Instrumento Ficha para Recolección de Datos en Relatos de Experiencia, creado específicamente para el estudio. Como resultados, fueron revisadas 14 publicaciones, indicando insipiente de los estudios del tipo de relato de experiencia sobre el tema, tanto en la literatura nacional como internacional. Además de eso, los resultados señalaron limitaciones de las experiencias en cuanto al seguimiento y evaluación de los objetivos propuestos con base en procedimientos consistentes. A pesar de ello, demostraron la potencialidad, de manera integrada, de programas y cursos como medida judicial o de protección en detrimento de otras de carácter estrictamente punitivo; (E2) En el segundo estudio, de diseño cuasi-experimental de un solo grupo, con pre-test y post-test, sin grupo control y con una medida de seguimiento a los tres meses, el objetivo fue conocer la garantía de efectividad en la aplicación del Protocolo de intervención en prácticas educativas parentales adaptado para padres o cuidadores demandados ante los tribunales por hechos de violencia intrafamiliar contra niños, niñas y adolescentes. Participaron tres madres y un padre. Los datos fueron recolectados a partir de la elaboración del Cuestionario Socioeconómico y Demográfico de la Escala de Monitoreo de Satisfacción con la Intervención de los Participantes, desarrollada para el estudio; la hoja de registro de la sesión, adaptada para el estudio y el Formulario de evaluación final, del Inventario de estilos de crianza y *Child Behavior Checklist*. Los datos provenientes de los dos últimos instrumentos fueron procesados según estándares específicos, mientras que los demás fueron tratados mediante Análisis de Contenido y por procedimientos de

análisis estadístico descriptivo con el apoyo del software *Statistical Package for Social Sciences*. A través de los resultados, se demostró, desde aspectos como el mantenimiento de la asistencia y adhesión de los participantes, la garantía de efectividad en la aplicación del protocolo de intervención adaptado al público seleccionado. A pesar de esto, no fueron verificados cambios positivos significativos en los problemas emocionales y conductuales y las habilidades sociales de los niños en las comparaciones entre la prueba pre-test, post-test e follow-up. Como conclusiones generales de la tesis, se encontró, a corto plazo, que el programa de intervención tenía el potencial de modificar las prácticas educativas negativas parentales. A mediano y largo plazo, se cree que los cambios en las prácticas educativas parentales en las generaciones actuales pueden tener un impacto en las prácticas de las generaciones futuras. También se verificó la necesidad de la continuidad del trabajo de intervención y la producción científica para el establecimiento de propuestas más consistentes en términos de políticas públicas y / o que permeen la implementación de la medida ya recomendada por el ECA.

Palabras clave: Estatuto de los Niños y Adolescentes, medida judicial, programas, cursos, garantía de derechos, prácticas educativas parentales.

Lista de Figuras

Figura 1 - Representação de uma metacontingência.....	31
Figura 2 - Modelo de metacontingência familiar.....	38
Figura 3. Serviços a serem buscados em casos de violações de direitos de criança ou adolescente.....	68
Figura 4. Rito a ser adotado em casos em que o violador de direitos da criança ou do adolescente não for um membro da família.....	69
Figura 5. Rito a ser adotado em casos em que o violador de direitos da criança ou do adolescente for um membro da família.....	70
Figura 6 - Estrutura dos encontros do Programa de Qualidade na Interação Familiar.....	74

Estudo 2

Figura 1 - Comparações dos índices de práticas parentais nas três aplicações do IEP de cada um dos participantes.....	154
Figura 2 - Comparações dos índices de estilo parental nas três aplicações do IEP de cada um dos participantes.....	157

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Leis, serviços e dispositivos em defesa dos direitos das crianças e adolescentes.....	71
Estudo 1	
Tabela 1 - Caracterização das publicações.....	87
Tabela 2 - Localidades, anos e contextos histórico-sociais dos encontros ou cursos.....	91
Tabela 3.1 - Aspectos estruturais e metodológicos.....	97
Tabela 3.2 - Aspectos estruturais e metodológicos.....	99
Tabela 4 - Caráter obrigatório ou voluntário dos projetos/cursos.....	110
Tabela 5 - Potencialidades, dificuldades e falhas e sugestões apontadas pelo(s) autor(es)	113
Estudo 2	
Tabela 1 - Adaptações realizadas no protocolo do Programa de Qualidade na Interação Familiar (2018)	125
Tabela 2 - Detalhamento dos Estilos Parentais conforme classificação do IEP....	138
Tabela 3 - T-scores e percentis das Escalas do CBCL versão 6-18 anos (ASEBA,2001).....	140
Tabela 4 - Caracterização socioeconômica e demográfica dos participantes.....	141
Tabela 5 - Caracterização da(s) criança(s) ou adolescente(s) cuidada(o) em relação ao cuidador.....	143
Tabela 6 - Respostas emitidas pelos participantes a Escala de Monitoramento da Satisfação dos Participantes frente a Intervenção.....	145
Tabela 7a - Comparação dos T-escores adquiridos nos itens de Síndromes Comportamentais nas três aplicações do CBCL.....	160
Tabela 7b - Comparação dos T-escores adquiridos nos itens das Escalas de Comportamento nas três aplicações do CBCL.....	161
Tabela 7c - Comparação dos T-escores adquiridos nos itens das Escalas de Competências Sociais nas três aplicações do CBCL.....	162
Tabela 8 - Porcentagem das respostas dos participantes aos 8 itens da FAF.....	172

Lista de Abreviaturas e Siglas

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CONANDA – Conselho Nacional Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

CT – Conselho Tutelar

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ES – Espírito Santo

ONG's - Organizações não-governamentais

Sumário

Apresentação	19
Temática e Circunscrição	19
Fundamentação teórica	21
Introdução	30
A Família e a Educação como Práticas Culturais: Análise a Partir do Conceito de Metacontingência	30
Práticas E Estilos Educativos Parentais	42
Direitos da criança e do adolescente	52
Leis e serviços em defesa de direitos de crianças e adolescentes no Brasil: breve panorama histórico e desdobramentos socioculturais	64
O Programa de Qualidade na Interação Familiar	72
Estudo 1 - Cursos ou Programas de Intervenção para Pais como medida judicial: uma revisão	77
Objetivos	84
Objetivo Geral	84
Objetivos Específicos	84
Método	84
Resultados e Discussão	86
Caracterização das publicações	86
Contextos histórico-sociais.....	90
Aspectos estruturais e metodológicos.....	96
Níveis de prevenção a comportamentos filiais inadequados	110
Potencialidades, falhas e sugestões	111
Conclusão	118
Estudo 2 - Efetividade de uma intervenção para acionados na justiça por violência doméstica filial	121
Objetivos	121
Objetivo Geral	121

Objetivos Específicos	121
Método	121
Caracterização do estudo	121
Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF): o protocolo original	122
Adaptações do Protocolo de Intervenção: conteúdo e planejamento	123
Participantes	130
Local da coleta de dados.....	130
Equipe de pesquisa	131
Materiais e instrumentos.....	132
Procedimentos de coleta de dados	134
Procedimentos de análise de dados	137
Resultados e Discussão	141
Caracterização dos Participantes e Criança(s) ou Adolescente(s) de quem cuidam	141
Monitoramento da Intervenção.....	144
Inventário de Estilos Parentais (IEP).....	153
Child Behavior Checklist (CBCL)	159
Avaliação Final.....	172
Conclusão	176
Considerações Finais	180
Referências	182
Apêndices.....	211
Apêndice A - Ficha para Coleta de Dados em Relatos de Experiência	211
Apêndice B - 11º Encontro	212
Apêndice C – Cronograma do Programa de Intervenção	219
Apêndice D – Texto de abertura	223
Apêndice E - Vivência: Cada um no seu quadrado do desenvolvimento	225
Apêndice F - Acréscimos de situações-problema da vivência: Treino da habilidade de comunicação em situação de negociação de uma regra	227
Apêndice G –Adaptações das Cenas 1 e 2 da Vivência: Teatro Pais e Filhos (Encontro: Manejo de Comportamentos Indesejados)	228

Apêndice H - Vivência: “O que é importante pra você?	229
Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	230
Apêndice J - Questionário Socioeconômico e Demográfico (QSD).....	232
Apêndice K - Texto Base para Convite de Participantes	233
Apêndice L - Folha de Registro de Sessão (FRS).....	234
Apêndice M - Escala de Monitoramento da Satisfação dos Participantes frente a Intervenção (EMSPI)	235
Apêndice N - Modelo de Certificado entregue aos participantes.....	236
Anexos.....	237
Anexo A – Texto “Os benefícios (e os males) das brincadeiras infantis”	237
Anexo B –Ficha de Avaliação Final (FAF)	239
Anexo C – Carta de participante do programa de intervenção	240
Anexo D –Decisão emitida pela Juíza da 1ª Vara da Infância e Juventude de Vitória ao pedido de autorização a pesquisa.....	241

Apresentação

Temática e Circunscrição

O interesse em implementar e verificar a efetividade de uma intervenção com pais ou cuidadores que vieram a ser requeridos na justiça pelo cometimento de atos de violência contra seus filhos, como um meio de garantir o direito de crianças e adolescentes de se desenvolverem em ambiente protetivo, advém de aproximações sucessivas em experiências prévias. Durante minha graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), entre 2007 e 2012, atuei por quase três anos em projeto de extensão na área de saúde mental, no qual conduzia oficinas terapêuticas para crianças com demandas psicológicas diversas. Nesse mesmo cenário tive a oportunidade de acompanhar, durante cerca de seis meses, uma profissional psicóloga na condução de grupos para pais de crianças e adolescentes. Ainda em 2011, estagiei durante cerca de seis meses - dos quais dois como voluntária - na Vara de Execuções de Penas e Medidas Alternativas da cidade de Vitória, atuando na condução de oficinas e no acompanhamento psicológico a apenados. Dera-se assim, meu primeiro contato com o sistema judiciário.

Em 2012, ano da minha formatura, ingressei em pós-graduação *latu sensu* em Dependência Química (DQ) na Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia, área que veio a me aproximar, por seus interesses nos estudos em DQ, do meu orientador no doutorado, o professor doutor Elizeu Batista Borloti, que me propusera realizar alterações no projeto apresentado no processo seletivo para ingresso no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia no ano de 2016, a fim de que pudesse me orientar com mais profundidade, tendo em vista a pouca especificidade teórica da minha proposta inicial. A partir daí, passamos, juntos, por período de análise e escolha de uma temática cujo estudo fosse relevante e que, de fato, despertasse meu

interesse. E assim, dentre diversas ideias e levantamentos, a temática que se apresenta nesta tese foi a escolhida.

Também, em 2016, passei a acompanhar, como observadora, o psicólogo doutor Rafael Balbi Neto em grupos de orientação para pais na Unidade Básica de Saúde (UBS) Santa Luiza, na cidade de Vitória. Inserida nesse contexto, pude acessar constantemente relatos de mudanças comportamentais de filhos a partir de mudanças comportamentais desses pais, os quais tendiam a ver no grupo oportunidade de aprendizado daquilo que por muitos é tido como não possível de ser aprendido ou ensinado: a educação de crianças e adolescentes. Para os pais, em geral, conforme discutido também por J. T. B. Pacheco (2004), as habilidades necessárias para ser pai ou mãe seriam inerentes à parentalidade¹.

Motivada progressivamente a adentrar no assunto e nos processos desse grupo de orientação para pais, fui orientada a basear o acompanhamento e aproveitamento das intervenções realizadas no livro *Eduque com Carinho*, de Weber (2012), autora de destaque nacional na área das práticas educativas parentais, já conhecida por mim pela leitura de artigos quando da revisão para escrita do projeto inicial da presente tese. Entretanto, pela característica de não seguimento de protocolo das intervenções no grupo de pais da UBS, apenas posteriormente tomei conhecimento da intervenção-base desta tese, o Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF), de Weber et al. (2018), quando da divulgação de capacitação para facilitadores do programa em Vitória, em meses finais de 2017. Nessa ocasião, especificamente, a capacitação fora cancelada por aqui, tendo eu, então, a partir de contato com a Dra. Lidia Weber, a oportunidade de me tornar uma das organizadoras do PQIF em Vitória, vindo esse a ocorrer em junho de 2018.

¹ Na presente tese, utilizaremos a todo o tempo a terminologia “parentalidade” e suas derivações “parental” e “parentais”, como recorrente na literatura. Conforme Barroso e Machado (2010), o conceito de parentalidade diz respeito a atividades dirigidas à criança ou ao adolescente com o propósito de assegurar seu desenvolvimento e segurança. Nesse sentido, atribui-se o termo não apenas aos pais, ainda que sejam quem geralmente realize essas atividades Weber et al. (2018), mas a qualquer adulto que se responsabilize por eles.

Frente ao contato direto com o PQIF e a aquisição do título de facilitadora da sua execução, optei, junto ao meu orientador, por substituir a proposta de criação de um novo protocolo de intervenção pela adaptação do PQIF ao público-alvo desta tese. Isto porque o protocolo do programa veio a me despertar intenso interesse e encantamento pelo processo, em adição ao fato de ele já ter sido testado com pais típicos, com resultados que apontaram para sua eficácia na alteração de práticas educativas parentais negativas por outras, positivas (Weber, Brandenburg, & Salvador, 2006), ainda que em um público-alvo com especificidades bem diferentes das do público-alvo da presente tese: pais ou cuidadores acionados pela justiça por práticas de violência contra criança ou adolescente.

Fundamentação teórica

Frente à história da humanidade, o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos é recente em diversas localidades ao redor do mundo, inclusive no Brasil, onde, por muito tempo, eram tidos como meras propriedades dos pais e, posteriormente, submissos às decisões arbitrárias de autoridades, como os “juízes de menores”, constituídos pelo Código de Menores de 1979 (Biscouto, 2012). A Constituição Federal de 1988 veio a iniciar a alteração desse cenário de objetificação da criança e do adolescente ao incorporar em si a Doutrina da Proteção Integral, inspirada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Crianças e adolescentes passaram, então, a ser vistos como cidadãos completos, com os mesmos direitos dos adultos e com outros direitos específicos, referentes às suas peculiaridades desenvolvimentais (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [CONANDA] & Conselho Nacional de Assistência Social [CNAS], 2006).

A Doutrina da Proteção Integral veio posteriormente, em 1989, a fornecer a base para os postulados da Lei nº 8.069 (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

marco no que tange aos direitos de crianças e adolescentes, à medida em que reconhece direitos e estabelece diretrizes e princípios para a constituição de uma política voltada à proteção integral desses indivíduos, englobados nas faixas etárias de 0 a 12 incompletos, e de 12 a 18, respectivamente. Salienta-se, então, que se tratam de indivíduos em formação psíquica, biológica e sociocultural e, portanto, em condição vulnerável, devendo ser respeitados como tal (R. C. L. O. Mendes et al., 2009).

A partir do estabelecimento do ECA, outros serviços e leis, a exemplo da lei nº 8.242 de 1991, que cria o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) (Lei nº 8.242, 1991), vieram crescentemente a surgir e a dar suporte, em especificidade, aos direitos das crianças e dos adolescentes, com o intuito comum, já defendido pela Constituição de 1988, de resguardá-los de todo e qualquer tipo de violação de direitos. Por violação de direitos de crianças e adolescentes compreende-se toda e qualquer situação que ameace ou viole necessidades essenciais devido a ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade, do Estado ou, ainda, do seu próprio comportamento. Dentre inúmeros casos de violações de direitos, podem ser citados: abandono, conflitos familiares, violência institucional, evasão escolar, convívio com pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas, falta de vagas na educação, situação de rua, além de todas as formas de violência doméstica (Brito, 2016; Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal [VIJ/DF], 2013).

Em sua especificidade, violência doméstica é um comportamento violento específico contínuo, ou vários deles, num padrão de controle coercitivo, de um agressor direcionado, direta ou indiretamente, a qualquer pessoa que habite o mesmo local que o agressor ou, mesmo que não o co-habite, tenha laços afetivos ou consanguíneos com o agressor. Em consonância com o preconizado pela Organização Mundial de Saúde

(OMS), esse tipo de violência é subdividida em: física, sexual, psicológica e a envolvendo privação ou negligência (Krug et al., 2002; Manita et al., 2009).

Conforme a Constituição de 1988, cabe, na instância legal, à família, à sociedade e ao Estado a promoção e manutenção de um ambiente seguro e saudável para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Mais especificamente, postula que:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição Federal de 1988, Artigo 227)

Apesar da garantia dos direitos da criança e do adolescente ser dever da família, do Estado e da sociedade, conforme a Constituição Federal de 1988, Veronese e Costa (2015) pontuaram que a intervenção estatal na ordem familiar é de caráter complementar, haja vista o reconhecimento da família como grupo social fundamental e meio natural para o desenvolvimento de seus membros. Nesse sentido, a atuação do Estado deve comparecer quando há falha do mecanismo familiar para atender as necessidades básicas da criança e do adolescente. Expressivo exemplo de falha no mecanismo familiar são as violações de direitos, sobretudo as violências domésticas, amplamente noticiadas ao redor do mundo nas últimas décadas e perpetradas principalmente pelos próprios pais das crianças e adolescentes violentados (Benetti, 2002; United Nations, 2003).

No Estado do Espírito Santo, o número de inquéritos policiais abertos anualmente nas Delegacias Especializadas de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA's) capixabas é superior a mil (Assembleia Legislativa do Espírito Santo, 2019). Em 2014, apenas pelo Disque 100 (serviço telefônico nacional gratuito que recebe, examina e

encaminha denúncias de violações de direitos humanos), o estado registrou 3.196 denúncias de violência contra crianças e adolescentes sendo: 39% por negligência, 24% por violência psicológica, 20% por física e 12% por sexual (Marchesi, 2015, Março 23). Já em 2016, apenas no primeiro semestre haviam sido registradas 756 denúncias, sendo a grande maioria (mais de 75%) das violações efetuadas, perpetradas por membros da própria família da vítima (Folha Vitória, 2016, Dezembro 13), o que vem a corroborar os dados da literatura nacional (cf. Weber et al., 2002) e internacional (cf. United Nations, 2003). Em adição, na tese de doutorado de Brito (2016), na qual a autora apresentou resultados referentes a coleta de dados do ano de 2012, pertinentes exclusivamente ao Conselho Tutelar² (CT) da capital do Espírito Santo, Vitória, o tipo de violação mais frequentemente sofrido pelas crianças e adolescentes da amostra foi a negligência, em geral, em coocorrência com outros tipos de violações. É possível relacionar esta e outras falhas no mecanismo familiar, ou mais especificamente, no estilo parental, quando tais falhas, como práticas educativas inadequadas pela violação de direitos, são perpetradas pelos pais ou cuidadores da criança ou adolescente.

Conforme Sousa e Gomide (2005), fala-se em práticas educativas parentais e em estilos parentais quando se descreve o conjunto das práticas como estratégias e técnicas variadas utilizadas por pais para orientar os comportamentos de seus filhos. Considerando que as contingências mantenedoras do comportamento nessas estratégias e técnicas se entrelaçam com as contingências mantenedoras do comportamento dos filhos, ou de outros parentes, é possível falar delas em termos de metacontingências familiares (Naves & Vasconcelos, 2008). Assim, as práticas educativas parentais são “produtos de um entrelaçamento de contingências comportamentais dos membros familiares que refletem as tradições familiares na interação com sistemas sociais mais amplos” (p.19) Gomide

² Órgão encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069,1990).

(2006, 2014), de quem o modelo de classificação dos estilos parentais pauta a presente tese, divide esses entrelaçamentos de práticas educativas parentais em dois grupos, por sua vez subdivididos assim: (a) Práticas Educativas Positivas: Monitoria Positiva e Comportamento Moral; e (b) Práticas Educativas Negativas: Negligência, Abuso Físico, Disciplina Relaxada, Punição Inconsistente e Monitoria Negativa.

Como possíveis efeitos da adoção de práticas parentais negativas nesses entrelaçamentos, que podem vir também a configurar violações de direitos de crianças e adolescentes, por exemplo, sob a forma de violência doméstica, estudiosos têm verificado ocorrências de problemas comportamentais filiais, como a evasão escolar e o abuso de substâncias (Conger & Simons, 1997; Loeber, 1990; Patterson et al., 2002). O fato é que problemas de comportamento são quase sempre parte do repertório comportamental de crianças com baixa tolerância à frustração, com alta impulsividade e intensa desregulação emocional; e que, conseqüentemente, são as mais vulneráveis aos efeitos adversos de uma parentalidade negativa que, por sua vez, paradoxalmente, é parte da contingência social de manutenção dessas mesmas características (Kiff et al., 2011). Elas também são comuns nos chamados *comportamentos antissociais*, definidos por Patterson et al. (1989) e Patterson et al. (2002) como o emprego de comportamentos coercitivos contingentes para alterar, em contingências entrelaçadas, o comportamento de outras pessoas, como irmãos e pais.

Especificando melhor este entrelaçamento, Sousa e Gomide (2005) mencionaram que o comportamento antissocial é resultado de reforçamento (em geral, negativo) contingente às interações de membros de uma mesma família. Os pais ou cuidadores, nestes casos, promovem contingências reforçadoras para o comportamento coercitivo da criança ou adolescente de forma inadvertida, ao passo que falham na provisão de suporte para comportamentos pró-sociais. Este é o início da chamada “escalada do

comportamento antissocial”, inaugurada na infância, intensificada na adolescência e persistida na fase adulta, em uma progressão que tende a se generalizar para outros ambientes, além do familiar, como o da escola e o da vizinhança.

Uma vez que problemas de comportamento de filhos podem estar mantendo e sendo mantidos por práticas parentais negativas (Kiff et al., 2011), e que os filhos crianças e adolescentes são cidadãos em formação biopsicossocial estando, portanto, em condição vulnerável em relação aos seus pais adultos (R. C. L. O. Mendes et al., 2009), é sobre os pais que são imputadas responsabilidades legais sobre os filhos. Uma dessas imputações são as medidas de cumprimento de treinamentos do exercício da parentalidade. Judicialmente, há relatos internacionais da aplicação de medidas no formato de cursos ou programas dirigidos a pais que, de alguma forma, adotaram práticas envolvendo violações aos direitos de seus filhos, principalmente sob a forma de negligência. Pode-se pensar, nesse sentido, esses cursos como elementos da contenção da “escalada do comportamento antissocial” (Sousa & Gomide, 2005) desde sua gênese, à medida em que se mostrem eficazes em prover práticas educativas parentais mais adequadas.

Neste sentido, no Brasil, o artigo 129 do ECA (Lei nº 8.069, 1990) preconiza, em seu inciso IV, o “encaminhamento de pais a cursos ou programas de orientação”. Essa mesma medida é fortemente retomada pela Lei nº 13.010 (2014, “Lei da Palmada”), em seu artigo 18-B, inciso III, como aplicável a quem direcionar castigos físicos ou tratamento cruel ou degradante a crianças e adolescentes, sem que haja prejuízo de outras providências legais. Apesar dessa preconização, em reportagem concedida à jornal capixaba no ano de 2016, a então coordenadora da área cível e protetiva da coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Espírito Santo, juíza Janete Pantaleão Alves, afirmou que a medida não estaria sendo aplicada, ao menos no território do Estado do Espírito Santo. No mesmo ano, segundo ela, apenas no estado existiam 2710

processos em que crianças foram vítimas de algum tipo de violência e que, enquanto a lei não fosse aplicada de modo adequado, esse índice não tenderia a ser diminuído (A Tribuna, 2016).

A despeito de serem pouco utilizadas nos sistemas únicos de justiça e/ou de assistência social do Espírito Santo e do Brasil, a literatura tem demonstrado elevado potencial de intervenções parentais e familiares enquanto modificadoras de comportamentos-problema (e.g. Assis & Constantino, 2005; Caleiro & Silva, 2015; M. V. Coelho & Murta, 2007; Krug et al., 2002; Mihalic et al., 2004; J. T. B. Pacheco, 2004; Patias et al., 2013). Em se tratando de casos de violência doméstica, comumente o foco das intervenções tende a recair sobre a criança ou adolescente vitimizada, acerca das quais há numerosos trabalhos científicos nacionais. Há, no entanto, pouco conhecimento acerca do violador dessas crianças ou adolescentes (Reder et al., 2003).

Conforme L. M. P. Silva (2002), não raramente esses pais ou cuidadores são pessoas que mantêm relações satisfatórias e estão inseridas na comunidade e que, devido a dificuldades emocionais e/ou econômicas ou a falta de informações, acabam por violar direitos filiais. Segundo ela, em muitos casos, a ausência de informação ou a presença de dificuldades emocionais e/ou econômicas fazem com que cidadãos pacatos se tornem violadores. Nesse sentido, a assistência social e/ou orientação parental devem ter por objetivo prover acesso aos direitos violados por condições sociais desfavoráveis e acesso a informações sobre práticas parentais úteis, alternativas à punição, a fim de manter a crianças e o adolescentes em um (e seu) ambiente familiar protetivo, à medida em que evita reincidências de violações de seus direitos pelos pais.

A partir dessa série de aspectos, justifica-se a relevância social e científica da presente tese, que é estruturalmente composta por uma Introdução, pertinente aos aspectos teóricos que a perpassam, seguida por dois estudos. O Estudo 1 visou revisar

publicações nacionais e internacionais acerca de cursos ou programas para pais em âmbito judicial, de modo a explorar, em termos metodológicos e técnicos, o que já foi produzido.

O Estudo 2, por sua vez, descreve adaptações e implementação, com averiguação da garantia da efetividade da versão adaptada, de um protocolo de intervenção, mais especificamente o do PQIF, a pais ou cuidadores que tenham sido acionados na justiça por terem violado, sob a forma de violência doméstica, direitos de seus filhos. Buscou-se com a aplicação do protocolo adaptado, alterar as práticas educativas parentais negativas por outras, de caráter positivo, promovendo, com isto, melhorias na relação entre pais/cuidadores e filhos. e, conseqüentemente, resguardando o direito de crianças e adolescentes de se desenvolverem em ambiente protetivo e digno, conforme defendido constitucionalmente. Além disso, almejou-se prevenir o desenvolvimento de comportamentos antissociais filiais, enquanto efeito da adoção das práticas parentais negativas. Sendo assim, o objetivo geral da tese foi conhecer o que já foi realizado nacional e internacionalmente como intervenção parental no âmbito judicial e testar um novo protocolo de aplicação da medida cabível a pais, proposta no Artigo 129, inciso IV do ECA, “encaminhamento a cursos ou programas de orientação” (Lei nº 8.069, 1990), para comprovar a tese de que é possível modificar práticas educativas de pais que violaram direitos de seus filhos (efeito direto) e que essa modificação aumenta a probabilidade tanto da interrupção de comportamentos antissociais quanto do desenvolvimento de comportamentos pró-sociais de crianças e adolescentes (efeito indireto).

Por fim, em termos da cultura das práticas na parentalidade, como metacontingências em um nível microssocial, esperou-se com a intervenção proposta alterar a prática cultural de violações de direitos filiais, especificamente sob a forma de

violência doméstica, tendo como produto agregado a aprendizagem e mudança comportamental do grupo de pais participantes. No contexto da família, esperou-se que esse novo produto agregado (as novas práticas educativas parentais dos participantes) gerasse ambiente familiar mais saudável, protetivo, promotor de comportamentos filiais pró-sociais e preventivos dos antissociais, a partir de novos entrelaçamentos de contingências comportamentais pais-filhos, nos quais o comportamento modificado do pai/mãe/cuidador sirva de ocasião para os novos comportamentos do filho.

Cada um dos estudos apresentados se subdividiu em Objetivos, Métodos, Resultados, Discussão e Conclusão. Em seguida, a tese denominada “Práticas Parentais, Análise do Comportamento e Direito: adaptação de uma intervenção com requeridos por violência doméstica filial” foi encerrada com as Considerações Finais, que englobam aspectos gerais e inter-relacionados dos dois estudos.

Introdução

A Família e a Educação como Práticas Culturais: Análise a Partir do Conceito de Metacontingência

Fundamentado em estudos dos comportamentos humanos e não humanos, Skinner (1981) ressaltou que sobre os primeiros incidem três níveis de variação e seleção: a filogênese (história de alterações de características de populações ao longo do tempo da evolução biológica, ou seja, a partir de variações genéticas), a ontogênese (história de vida de cada indivíduo da espécie) e a cultura (história das práticas do grupo). Para ilustrar estes níveis, pode-se, por exemplo, aplicar os conceitos a um contexto de grupo familiar, como procedido por Naves e Vasconcelos (2008), que mencionaram a reprodução de novos indivíduos, com a transmissão de características genéticas dos pais como concernentes ao nível filogenético. Indo além, as autoras relacionaram ao nível ontogenético os laços afetivos que ocorrem entre os membros da família e dos padrões interacionais resultantes da sua história operante na interação. Já em relação à cultura, julgaram compreensível que “a história de reforçamento social mantida pelo grupo mantém os padrões de interação atuais ou a replicação das interações aprendidas com a família ampliada na família nuclear - pai, mãe e filhos” (Naves & Vasconcelos, 2008, p.16).

Especificamente sobre o supracitado terceiro nível de variação e seleção, Todorov e Moreira (2004) mencionaram que apesar do destaque dado por Skinner (1953) na obra *Ciência e Comportamento Humano*, no qual dedicou 11 capítulos a inferências acerca do comportamento social (e cultural), o estudo do mesmo, dada a ênfase no comportamento do indivíduo, não foi priorizado por analistas do comportamento por cerca de 50 anos, ainda que Skinner já mencionasse nele as contingências comportamentais individuais entrelaçadas (CCE's). A princípio, as CCE's foram estudadas pensando no

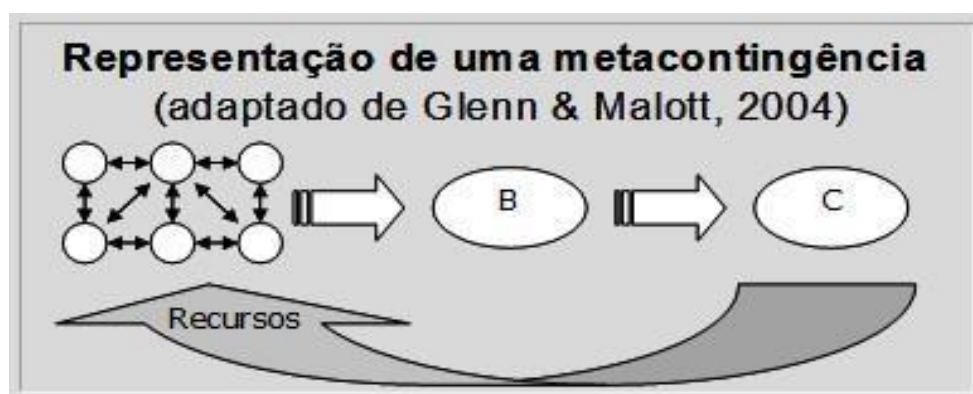
comportamento dos indivíduos em interação e não no efeito do entrelaçamento enquanto cultura até que, na década de 80, Sigrud Glenn o tomasse como objeto *per se* e, assim, abrisse o campo de estudos e pesquisas da análise comportamental da cultura. O entrelaçamento está na essência da formulação do conceito inicial de metacontingência pela autora:

A metacontingência é a unidade de análise que descreve a relação funcional entre classe de operantes, cada operante tendo sua própria consequência imediata e única, e a longo prazo uma consequência comum a todos os operantes que pertencem à metacontingência (Glenn, 1986, p.2).

A partir de então, o conceito passou por aperfeiçoamentos em obras subsequentes (e.g. Glenn, 1988, 2003, 2004). A Figura 1, extraída de Martone et al. (2013), fornece uma representação esquemática do que é, por fim, compreendido por uma metacontingência em que: “A” seriam as CCE’s; “B”, o produto agregado; e “C”, o sistema receptor: recipiente do produto agregado e ambiente selecionador das contingências comportamentais entrelaçadas.

Figura 1

Representação de uma metacontingência



Nota. De “Complexity and Selection: Implications for Organizational Change”, de S. S. Glenn e M. Malott, 2004, *Behavior and Social Issues*, 13, 89-106.

Em um exemplo bastante explorado e propício para explicar cada um dos componentes de uma metacontingência representados acima, Glenn e Malott (2004) mencionaram um restaurante. Em sua menção, o produto agregado das contingências comportamentais entrelaçadas é a comida, e o sistema receptor, o consumidor. O restaurante só vai se manter se a comida e suas características físicas satisfizerem os requisitos do ambiente selecionador, que são as pessoas que vão comer (lembrando que a comida e o ambiente podem mudar, assim como o ambiente externo ao restaurante). O sistema que contribui para o produto inclui preparação de comida, administração financeira e manutenção do local, cada um destes envolvendo uma ou mais metacontingências. Assim, servir refeições corresponde a um conjunto de contingências entrelaçadas, o qual envolve o comportamento de várias pessoas: do garçom, que recebe os pedidos; do chefe de cozinha, que dá as instruções para o preparo da refeição; do cozinheiro, que a prepara e a dispõe da forma que o garçom vai pegá-la e levá-la ao cliente; dentre outros atores, em uma linhagem comportamental da “tradição” subjacente à qualidade do restaurante.

Conforme o exemplo supracitado, o comportamento de cada indivíduo se relaciona ao dos outros em CCE's. Pode-se dizer, então, que o comportamento de um indivíduo serve de ocasião para os comportamentos dos demais, como também ocorre em contextos educacionais informais, como o da família, e formais, como o da escola. Em relação ao contexto da escola, de acordo com Gusmão et al. (2011, pp.7-8):

a aprendizagem representa o produto agregado oferecido pelas instituições de ensino. Para que este fim seja alcançado, é necessário que os comportamentos dos profissionais, naquele ambiente, sejam congruentes e interdependentes e os procedimentos que reforçam este resultado sejam mantidos e propagados através do tempo. A linhagem cultural proveniente desta situação se daria pela

manutenção de padrões de comportamentos presentes nos processos e procedimentos desenvolvidos pelos profissionais das instituições de ensino para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos.

Já em famílias, o comportamento do pai, por exemplo, pode servir de ocasião para o comportamento da mãe, podendo este comportamento dela reforçar comportamentos do filho ou do pai. São muitas as CCE's possíveis em uma família, que podem envolver diversos indivíduos de um mesmo grupo de familiares (Banaco, 2008; Naves & Vasconcelos, 2008). Esta constatação da importância da interação pais-filhos na manutenção, tanto das práticas parentais quanto dos comportamentos que tais práticas visam promover/alterar, tem posto em relevância a manutenção de algumas tradições que funcionam para a educação em família.

Assim, mesmo que atualmente haja um contexto de crítica às prescrições de condutas adequadas aos pais como “modos de usar” que poderiam facilitar a vida em família (Sayão & Aquino, 2006), a elaboração e a difusão de conceitos e suas aplicações sobre condutas adequadas, diante das violações de direitos da criança e do adolescente e suas repercussões, dotaram de relevância os estudos sobre práticas culturais familiares, como o realizado por Fogaça (2015). Em sua tese de doutorado, a autora buscou circunscrever um conjunto de CCE's estabelecidas de repertórios de habilidades sociais que estão associadas a produção dos resultados da aplicação de medidas socioeducativas para adolescentes, debruçando-se sobre dados de três famílias brasileiras das quais um dos filhos cumpria alguma dessas medidas. Como um de seus resultados, o estudo permeou a elaboração de um sistema de categorização de CCE's, um respaldo aos serviços, através do desenvolvimento de avaliação e intervenção eficientes sobre eventos relacionados ao engajamento de adolescentes em comportamentos que resultem na aplicação dessas medidas, além da contribuição para difusão de conhecimentos da

Análise do Comportamento pela interface entre Direito e Psicologia. Estudos como o da autora lançam luz sobre a efetividade das práticas mantidas por um grupo, que fazem com que as mesmas se mantenham consistentes como parte da sua cultura.

Segundo Glenn (1988), o comportamento consistente de muitos indivíduos ao longo do tempo e do espaço, é consistente por ser funcional para aquela cultura (no caso de uma comunidade) ou microcultura (no caso de uma família dessa comunidade). A consistência mantida no tempo (que poderia ser chamada de “tradição”) vai além do comportamento dos dois ou dos mais indivíduos em uma interação social específica, porque é parte de uma cultura além dos indivíduos em questão (supraorganísmica). Por exemplo, um pai que favorece que o filho desenvolva o comportamento de jogar bola, em geral o ensina a partir das regras do jogo disseminadas por um grupo maior, a partir das quais lhe dá modelos de como se comportar em campo e reforça acertos, de acordo com a prática sociocultural do futebol, por meio de elogios, dentre outros reforçadores (Naves & Vasconcelos, 2008). Mais especificamente, “quando a relação comportamental que define algum conteúdo do repertório de um indivíduo é replicado nos repertórios de outras pessoas em um sistema sociocultural, o comportamento replicado é chamado de “prática cultural”” (Glenn & Malagodi, 1991, p. 5). O conceito se aplica também às práticas educacionais parentais, tanto as positivas quanto as negativas.

Segundo Todorov (2012), praticamente a totalidade dos comportamentos operantes humanos podem ser classificados como práticas culturais, já que desde o seu nascimento os indivíduos estão inseridos em grupos, dos quais seguem as regras (ou nos quais as criam) e nos quais são expostos diretamente a contingências e/ou modelos. Transpondo a análise do autor ao tema aqui em voga, tem-se que crianças são educadas de acordo com os padrões da cultura do local onde nascem; nessa educação, vão emitir repertórios adquiridos e mantidos por CCE's, inicialmente com a mãe, o pai e os irmãos,

e, posteriormente, os amigos e os vizinhos, e, mais posteriormente ainda, com os cuidadores em agências controladoras, como escola, abrigos e igreja, designados de formas específicas, como professores, educadores sociais, catequistas/doutrinadores, pajens, tutores ou mentores. É um processo longo que normalmente respeita o desenvolvimento biológico de quem está sendo cuidado, e varia temporalmente e geograficamente. O que permanece no processo em tempos e lugares diferentes é o controle, que pode ser tão sutil a ponto de não ser facilmente percebido (Todorov, 2012, p. 97). Cabe ressaltar, entretanto, que apesar de se manterem por longos períodos num mesmo espaço, as práticas culturais não são imutáveis. Em muitos casos, a educação - não restrita ao contexto escolar regular - tem papel relevante para sua alteração. Se tomarmos como exemplo o dirigir bêbado ou ao celular e a consequente perda de Carteira Nacional de Habilitação, os chamados cursos de reciclagem, ou seja, cursos para condutores penalizados pelo cometimento de infrações de trânsito nos termos do Art. 261, § 2º, e Art. 268 do Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503, 1997), ocorrem com o intuito de alterar essas práticas, sendo seu produto agregado, de fato, a aprendizagem dos alunos, uma mudança comportamental permanente no tempo.

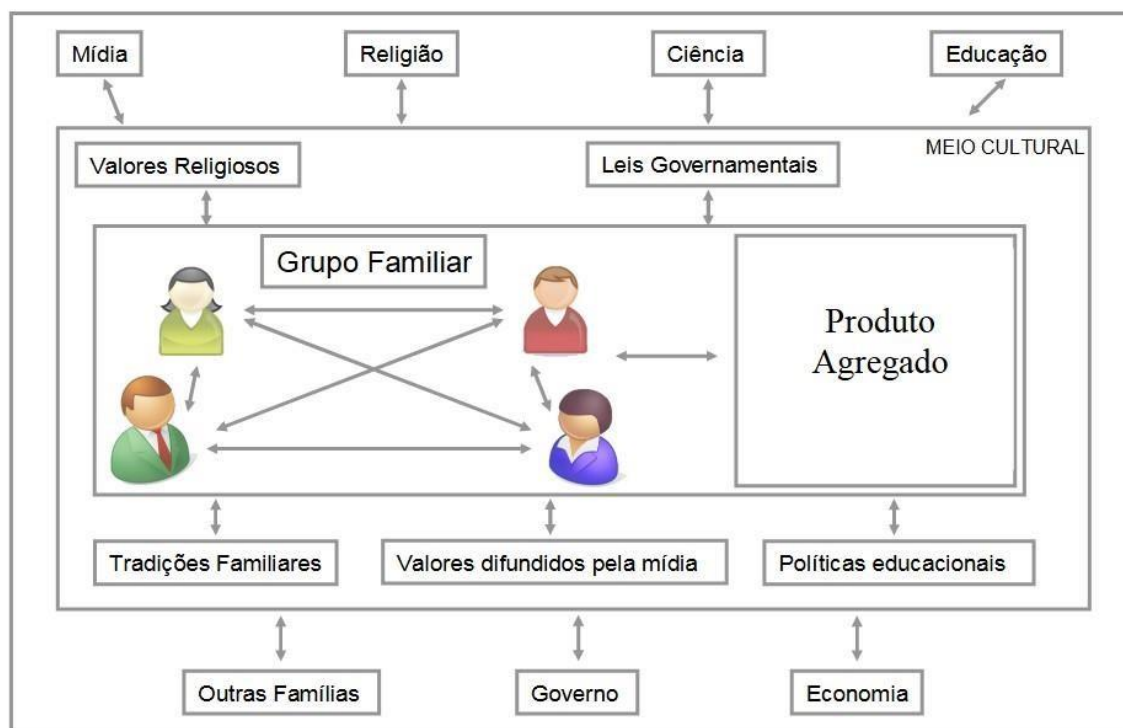
A educação pela família, desatrelada da escola, é um tema polêmico e tem tido sua relevância e seus limites discutidos em conteúdos acadêmico-formais (Andrade, 2014). Nos aspectos culturo-comportamentais da educação (i.e., valores, crenças, ideologias etc.), a família desempenha, junto a outras agências de controle, papel de suma relevância para os processos de aquisição, desenvolvimento e manutenção do repertório comportamental de seus membros, seja ele tido como apropriado ou não ao que é hegemônico no grupo (Lemes et al. 2011). Entretanto, longe de buscar minimizar a importância das demais agências controladoras nesses processos, destacar a família como agência controladora mostra-se inevitável e importante, já que é a precursora da inserção

dos indivíduos nas práticas culturais, preparando-o para adequar-se às demais agências ao fomentar - a partir do estabelecimento do controle por instrução (em regras do tipo “limites”), por modelação e por modelagem - sua colocação em grupos sociais mais amplos da estrutura da cultura, em modos de se relacionar que serão necessários nessas agências, como na Educação, na Política, na Religião e no Estado (Naves & Vasconcelos, 2008; Patias et al., 2013), independentemente de qualquer julgamento moral que faça isto ser visto como apropriado ou não, como bem lembrado por Lemes, et al (2011). Em tal “preparação”, para além de tradicionalmente prover segurança econômica, interpessoal e biopsicológica a seus membros, a família também os treina para aceitação da arbitrariedade, o poder cerimonial da autoridade (Glenn, 1986; Nepomuceno, 2002).

Neste ponto, mostra-se cabível distinguir o que Glenn (1986) classificou como metacontingência cerimonial e tecnológica. Na primeira classificação, além da Família, foram enquadrados a Igreja e o Estado – as três instituições mais antigas da sociedade (Glenn, 1985), que tendem a se utilizar da arbitrariedade para manter o *status quo*, a partir do poder e da autoridade que detém. Neste sentido, uma afirmativa que ilustra o controle cerimonial é: “Faça isto porque eu disse” (p. 3). Conforme Ayres (1944), mesmo podendo não se mostrar prejudicial, o controle cerimonial assim enunciado é insensível a possibilidades de mudanças sociais construtivas, em detrimento dos processos tecnológicos, que movem culturas para frente, mantendo-as sem empregar a arbitrariedade no controle do comportamento de seus membros. Assim, quando em referência às metacontingências tecnológicas, Glenn (1986, p. 3) propôs esta afirmativa, em relação às práticas culturais em saúde para ilustrá-las como tecnológicas em oposição às cerimoniais: “Faça isso porque resultará numa melhoria das condições sanitárias e conseqüentemente na melhoria da saúde”. A partir daí, é evidenciada a determinação de regras específicas nas metacontingências tecnológicas, que descrevem com precisão as

relações funcionais entre o comportamento em questão e as suas consequências específicas, imediatas ou não, em CCE's. De todo modo, Todorov e Moreira (2004) ressaltaram que mesmo as metacontingências tecnológicas podem se tornar cerimoniais após mudanças culturais, o que pode cercear a necessidade de nova transformação cultural. Sendo assim, a avaliação das regras sociais deve (ou ao menos deveria) ocorrer continuamente na dinâmica social, sendo que sua transposição para a mudança social é mais fácil nas sociedades democráticas do que nas totalitárias (ditatoriais), nas quais ocorre uma sobreposição de agências controladoras, em especial a fusão Família-Estado.

Na família, então, nas características que lhes são próprias, como o poder cerimonial para manutenção da autoridade dos pais e a provisão de segurança financeira e interpessoal (Glenn, 1986), ocorrem inúmeras CCE's, em geral, relacionadas com outras estruturas da cultura (e.g., a Religião). Para ilustrar isto, Naves (2008, p. 53) propôs um modelo de metacontingência familiar, esquematizado na Figura 2.

Figura 2*Modelo de metacontingência familiar*

Nota. De Naves, (2008). “Contingências e metacontingências familiares: um estudo exploratório”, de A. R. C. X. Naves, 2008, Dissertação (Mestrado em Ciência do Comportamento) - Universidade de Brasília.

A partir do esquema, pode-se extrair – semelhantemente ao que já foi sugerido neste tópico – que o comportamento da mãe ou do pai, por exemplo, pode servir de ocasião para o comportamento do filho, que pode ser conseqüenciado pelo comportamento de uma ou de outra destas figuras parentais. Essa interação dos membros de uma família se mostra como CCE’s que são selecionadas e mantidas por um produto agregado, o qual está inserido em um meio cultural que pode incluir os valores religiosos, as leis governamentais e as tradições familiares. Este conjunto de relações estabelecidas é, por conseguinte, selecionado por um sistema receptor composto pelas demais agências

controladoras ou outros grupos sociais (Naves, 2008). No mesmo sentido, e na temática desta tese, Naves e Vasconcelos (2008, p.19) elucidaram mais especificamente que:

Um modelo de metacontingência familiar compreende um produto agregado como, por exemplo, as práticas educativas parentais e o poder da mãe e/ou do pai que são perpetuados ao longo de diferentes gerações. Estas práticas são produtos de um entrelaçamento de contingências comportamentais dos membros da família que refletem as tradições familiares na interação com sistemas sociais mais amplos, tais como o político, o educacional, de saúde, e religião. Isto ocorre porque os produtos agregados destas contingências comportamentais entrelaçadas devem ser analisados a partir desses sistemas receptores – agências de controle como o Estado, a Mídia, a Religião, a Escola, a Ciência e a Economia – os quais selecionam práticas culturais formadas pelas contingências comportamentais entrelaçadas e pelo produto agregado.

Isto posto, ressalta-se o fato de serem as práticas educativas parentais (tratadas em maior especificidade no tópico a seguir) um produto agregado em um modelo de metacontingência familiar, e conforme já mencionado, passíveis de alterações, apesar de sua manutenção temporal (Glenn, 1988). Neste contexto, estudiosos (e.g., Patterson et al., 2002; Sanders et al., 2008, 2012; Webster-Stratton & Reid, 2004) vêm há algum tempo averiguando o papel da educação nas alterações de práticas educativas parentais e desenvolvendo programas de intervenção de notória relevância e replicabilidade, porque visam acelerar estas importantes alterações.

Gerald Patterson e colaboradores, por exemplo, possuem extenso trabalho sobre o desenvolvimento de comportamentos antissociais (Patterson et al., 1989; Patterson, et al., 2002), tendo desenvolvido, no final dos anos 1970 em Oregon, Estados Unidos, o pioneiro programa para pais, o *Parent Management Training-Oregon Model*.

Atualmente, o programa conta com colaboradores de diversas áreas e tem como preceitos a capacitação dos pais (e.g., para registrarem problemas de comportamento filiais em casa) e a utilização de técnicas de reforçamento para uma disciplina adequada (e.g., *time-out*) e mudança específica (e.g., estratégias, como a solução de problemas), embasadas no modelo cognitivo-comportamental (Rios & Williams, 2008).

Carolyn Webster-Stratton e colaboradores (Webster-Stratton & Reid, 2004), por sua vez, vieram a desenvolver o programa *Incredible Years*, na Universidade de Washington, nos Estados Unidos, a fim de ensinar habilidades para pais, professores e crianças com os objetivos de intervir sobre problemas comportamentais e prevenir problemas de conduta. Embasada na teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1971), emprega vídeos e modelação para o alcance dos objetivos propostos. A replicação do programa tem se mostrado bem-sucedida e preservado sua eficácia e efetividade, sobretudo em países europeus (Webster-Stratton et al., 2012). Um deles é Portugal. Homem et al. (2015), em replicação do Programa Básico para Pais em uma amostra de famílias portuguesas com idade pré-escolar com comportamentos de desafio/oposição, verificaram sua eficácia, indicada no fortalecimento das relações pais-filhos e na diminuição da frequência dos comportamentos opostos infantis e no aumento das práticas parentais positivas.

Outro programa internacional bastante difundido, e também centrado na teoria da Aprendizagem Social, é o chamado *Triple P- "Positive Parenting Program"*, desenvolvido por Matthew Sanders, na Universidade de Queensland, Austrália. O *Triple P* é composto por cinco níveis padronizados de intervenção que vão da prevenção primária e universal, com foco em pais que se interessem por informações gerais sobre parentalidade saudável (nível 1), à prevenção terciária e indicada, com alvo nas famílias cujos problemas entre pais e filhos persistem ou já apresentam os agravantes de outras

fontes estressoras (nível 5). É classificado como uma estratégia de promoção de conhecimentos, habilidades e confiança para pais, a fim de reduzir os índices de problemas comportamentais e emocionais e, por conseguinte, promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Sanders, 2008, 2012; Rios & Williams, 2008).

Com foco na prevenção a violência parental contra crianças, tem se destacado o Programa ACT para Educar Crianças em Ambientes Seguros, de cujos efeitos são baseados em evidências para população brasileira através de estudos como o de Camargo (2016) e o de Pedro et al. (2017). O ACT é um programa de prevenção universal à violência contra a criança desenvolvido pela Associação Americana de Psicologia e pela Associação Nacional para a Educação de Crianças Pequenas nos Estados Unidos. Metodologicamente, o ACT abarca pais de crianças de zero a oito anos a partir de protocolo baseado na teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1971), com o objetivo de alterar modelos educacionais inadequados (Pontes et al., 2019). Madalena e Falcke (2020), pontuaram que ainda são incipientes programas como o ACT em âmbito nacional, havendo, portanto, a necessidade de implementação e investigação da eficácia de mais programas para que número expressivo de pais com características diversas (próprias e dos seus filhos) sejam abarcados no Brasil, onde há índice expressivo de violência contra a criança e o adolescente. Nesse sentido, tem se destacado nacionalmente o PQIF, de Weber et al. (2018). Este programa será tratado em especificidade no tópico O Programa de Qualidade na Interação Familiar, na Introdução da presente tese, tendo em vista sua relevância por se tratar da intervenção de escolha para a pesquisa, e cuja implementação é descrita em detalhes no Estudo 2.

Práticas E Estilos Educativos Parentais

Os pais são, em geral, os primeiros a terem contato constante e próximo com as crianças, exercendo, portanto, papel crucial para seu desenvolvimento motor, de linguagem, cognitivo, afetivo e social (Oliveira & Rocha, 2019; A. R. M. Freitas et al., 2019; Queiroz & Muniz, 2019). Sob o enfoque da inserção e do desenvolvimento social, os pais, como agentes primários da socialização de seus filhos, utilizam-se de estratégias e técnicas variadas para orientar comportamentos dos filhos, de modo que esses últimos possam, posteriormente, expressar papéis sociais na cultura. É a essas estratégias/técnicas que se dá o nome de *práticas educativas parentais*. Em outras palavras, referem-se a práticas educativas parentais, e ao seu conjunto, os estilos parentais, como os comportamentos (encobertos ou abertos) dos pais em relação aos seus filhos, sendo suas finalidades, dentre outras: educar, instruir, controlar, socializar e desenvolver valores e atitudes (M. C. N. D. Carvalho & Gomide, 2005; Gomide et al., 2003; Lubi, 2002; Rocha & Ingberman, 2003). Cientificamente, os estudos acerca dos estilos parentais foram impulsionados pelas formulações de Diana Baumrind (1966), que veio a postular três estilos – ou *controles*, conforme nomenclatura utilizada pela própria autora -, a saber: o permissivo, o autoritário e o autoritativo, cada qual gerando diferentes consequências para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos filhos.

Conforme Baumrind (1966), pais permissivos tendem a se tornar não regradores e, assim, serem corroborativos em relação aos impulsos, desejos e ações do filho. Nisto, eles se apresentam ao filhos como mediadores no acesso incondicional à reforçadores para suprir necessidades ou motivações, e não como instrutores do percurso autônomo e responsável a esse acesso, tendo a autonomia e a responsabilidade como um ideal a ser seguido. Em outras palavras eles não são agentes ativos responsáveis por modelar ou alterar os comportamentos atuais e futuros do filho em relação a esse percurso. Além

disso, pais enquadrados nesse estilo tendem a não encorajar o filho a obedecer a padrões definidos externamente, e comumente permitem que o mesmo regule suas próprias atividades, evitando, assim, o exercício do controle parental.

De outro modo, Baumrind (1966) classificou como autoritários aqueles pais que primam pela preservação da ordem e pela estrutura tradicional cerimonialista, no sentido de Glenn (1986), tendendo a controlar e avaliar os comportamentos e atitudes dos filhos de acordo com um padrão de condutas, usualmente absoluto e arbitrário, formuladas por alguma autoridade maior, geralmente de embasamento teológico. Neste sentido, avaliam a obediência *per se* do filho como uma grande virtude, independentemente do que é obedecido ou de a quem se obedece; e as medidas punitivas são avaliadas como importantes para limitar os desejos em pontos em que as ações ou as crenças da criança ou do adolescente conflitam com o que eles, os pais, pensam ser a conduta correta. Ademais, não encorajam a exposição de ideias e opiniões pelo filho, por acreditarem que o que eles dizem como pais é o certo e deve, portanto, ser acatado.

Por fim, Baumrind (1966) descreveu pais autoritativos como aqueles que tentam a direcionar as atividades filiais de modo racional, orientado para a solução de um problema em questão. Nestes termos, encorajam a expressão verbal dos filhos pelos próprios filhos, expõem a eles as razões por trás de suas condutas e solicitam-lhes a apresentação de objeções quando há disparidade nas ideias deles. Ainda assim, exercem controle firme nos pontos de divergência pai-filho, com o cuidado de não limitarem a criança com restrições. Há entre esses pais a valorização e aceitação disciplinada dos desejos, sem deixar de reforçar sua própria perspectiva como um adulto sobre a dimensão emocional demonstrada ao que é desejado pelo não adulto. Assim, afirmam as qualidades apresentadas pela criança ou pelo adolescente, mas também modelam padrões para condutas futuras. Em suma, esses pais usam razão, poder e reforçamento positivo para

alcançar seus objetivos na educação filial, além de não basearem suas decisões no senso comum, na primazia do controle aversivo ou nos desejos individuais do filho.

Concernente à compilação de informações exposta acima, Baumrind (1966) afirmou que tanto o controle autoritário quanto o não controle (permissividade) parental podem levar crianças e adolescentes a não se engajarem em interações positivas vigorosas com outras pessoas. Em ambos os casos, os pais podem criar, de diferentes formas, um clima no grupo familiar no qual o filho não está dessensibilizado com a ansiedade associada com a atitude inconformista, além de poderem bloqueá-la no que concerne à aquisição de conhecimentos e experiências. Em contrapartida, a autora afirmou que o uso do controle autoritativo pelos pais tende a levar os seus filhos ao alcance da conformidade responsável aos padrões de um grupo qualquer, sem que ocorra perda de autonomia.

Por se tratar de um campo de interesse bastante novo à sua época, Baumrind (1966) sugeriu que para além de suas formulações e inferências, novos estudos acerca do controle parental fossem procedidos, e os seus achados adaptados às características dos subgrupos analisados, como feito nesta tese. Assim guiada, a própria autora procedeu anos depois (Baumrind, 1971) um estudo observacional com 146 meninos e meninas pré-escolares e suas famílias. Verificou, dentre outros fenômenos, associação clara entre controle parental autoritativo, independência e alto grau de conquistas em relação às meninas; e entre controle parental autoritativo e responsabilidade social em relação aos meninos, quando em comparação com os controles parentais permissivo e autoritário.

No início dos anos 90, Baumrind (1991) se interessou em investigar a influência dos controles parentais sobre “competência social” - conjunto de habilidades sociais - e uso de substância psicoativa em adolescentes, a partir de dados de pais e filhos provenientes do programa de pesquisa longitudinal “*Family Socialization and Developmental Competence*”, em três momentos etários distintos (T1, T2 e T3, 4, 9 e 15

anos, respectivamente). Independentemente dos outros momentos, a amostra de T3 incluiu 139 adolescentes e seus pais, provenientes de uma população predominantemente branca e com alto grau de instrução. Dentre eles, Baumrind averiguou que pais autoritativos altamente exigentes e altamente responsivos tiveram grande sucesso na garantia de fatores de proteção de seus adolescentes do consumo de drogas, bem como na geração de competência social.

Diante desta relação, Dornbusch et al. (1987) utilizaram a classificação de Baumrind em estudo no qual buscaram relacionar estilos parentais e desempenho escolar de adolescentes. Para tanto, acessaram uma amostra de 7.836 estudantes de *high school* – correspondente ao ensino médio brasileiro – da San Francisco Bay Area, nos Estados Unidos. Dentre os resultados, os autores encontraram que os estilos parentais autoritário e permissivo foram correlacionados negativamente a notas escolares dos filhos, enquanto o autoritativo o foi positivamente. Sobretudo, as famílias inconsistentes, as que tendiam a combinar o estilo autoritário (em um dos pais) com outro estilo diferente (no outro responsável), foram as com filhos mostrando as notas mais baixas; enquanto as famílias consistentes no estilo autoritativo foram as com os filhos com as notas mais altas. A partir destes achados, pode-se afirmar que o estilo parental autoritativo, conforme o modelo classificatório de Baumrind (1966), é o que gera consequências mais positivas para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas de crianças e adolescentes. Cassoni (2013) afirmou que grande parcela das pesquisas que relacionam estilos parentais a variáveis diversas, se baseiam ainda na tipologia de Baumrind, que influenciou as formulações de outros autores, como Maccoby e Martin (1983) e Hoffman (1975).

À Maccoby e Martin (1983) coube a descrição de duas propriedades relacionadas às práticas educativas parentais: (a) *responsividade*: propriedade de comportamentos de promoção de autonomia, comunicação, autoafirmação e autocontrole emocional; e (b)

exigência: propriedade de comportamentos de controle, supervisão e disciplina, como a descrição de regras relacionadas ao que popularmente se denomina “impor limites”. A partir de combinações dessas duas propriedades, os autores postularam a existência de quatro estilos parentais: (a) *autoritário*: no qual prevalece muita exigência e pouca responsividade; (b) *autoritativo*: no qual prevalece muita exigência e muita responsividade; (c) *indulgente*: no qual prevalece muita responsividade e pouca exigência; e (d) *negligente*: no qual prevalece pouca responsividade e pouca exigência.

Hoffman (1975), por sua vez, sugeriu a classificação das práticas educativas parentais em duas categorias ou tipos de “estratégias”, a saber: as *indutivas* e as *coercitivas*. As primeiras foram caracterizadas pelo alcance do objetivo disciplinar dos pais a partir da descrição das consequências dos comportamentos da criança e do adolescente, em diferentes situações, dando ênfase aos aspectos lógicos das contingências descritoras de cada situação. Entre os desdobramentos dessas estratégias indutivas está a aquisição de autonomia pelo filho, que poderá utilizar tais descrições no controle do próprio comportamento, o que vem a facilitar a “internalização de padrões morais” ou, em termos funcionais, a aquisição de repertórios comportamentais em correspondência funcional com regras sociais bem aceitas. As estratégias coercitivas, por outro lado, são verificáveis quando do uso direto de controle aversivo pelos pais, seja pela apresentação de estímulos aversivos (e.g., o comportamento que produz lesão física ou a ameaça verbal de punição), seja pela remoção de reforçadores positivos (e.g., afeto, objeto ou eventos/acontecimentos). Como resultados do uso desse controle aversivo, pode ocorrer a diminuição da probabilidade da aquisição de comportamentos morais pela criança ou pelo adolescente, e o aumento da probabilidade de eliciação de emoções negativas, como raiva, medo e ansiedade, que podem dificultar a compreensão da situação e a modificação

do comportamento punido e da relação da criança ou do adolescente com quem pune o seu comportamento (Skinner, 1953).

Nacionalmente, tem se destacado o modelo de classificação das sete práticas parentais, postulado por Gomide (2006, 2014), que as divide em dois grupos: (a) o das práticas que desenvolvem comportamentos pró-sociais (e.g., aqueles relacionados à solidariedade, ao apoio ou à colaboração), sendo por isso chamadas *Práticas Educativas Positivas*; e (b) o das que implicam comportamentos antissociais, sendo identificadas, portanto, como *Práticas Educativas Negativas*. Compõem o primeiro grupo, a *Monitoria Positiva* e o *Comportamento Moral*, enquanto o segundo grupo é composto por *Negligência*, *Abuso Físico*, *Disciplina Relaxada*, *Punição Inconsistente* e *Monitoria Negativa*.

Conforme Gomide et al. (2003), o termo *monitoria* diz respeito às medidas que representam os operantes do repertório parental componentes das grandes classes *localizar* e *vigiar* em relação filho, ou seja, são ações ou regras para ações (conhecimento) parentais em relação ao fazer dos filhos: o quê, com quem, para quê e quando. Há, segundo as autoras, ao menos três formas de atingir o conhecimento parental necessário à monitoria do fazer filial. Primeiro, as crianças e os adolescentes deveriam comunicar, espontaneamente aos pais, o que fazem, sem qualquer tipo de persuasão ou ameaça. Segundo, os pais deveriam coletar informações a respeito de seus filhos e de seus amigos, mediante solicitações. Por fim, os pais deveriam impor restrições (regras) sobre as atividades e as companhias da criança e do adolescente, controlando sua liberdade para fazer atividades, com ou sem companhia, comunicando-as ou não aos pais. Neste sentido, fala-se em *Monitoria Positiva* em menção à prática parental pautada nos usos adequados da atenção e do estabelecimento de regras, na distribuição segura e contínua de reforço

pelo afeto e no acompanhamento e supervisão das atividades escolares e de lazer dos filhos.

Frente ao potencial de evitação de comportamentos antissociais e de aproximação de comportamentos pró-sociais da Monitoria Positiva, Gomide (2014, p.58) ressaltou que:

As principais pesquisas da área de educação infantil têm demonstrado que em famílias nas quais os pais acompanham de forma positiva as atividades das crianças e adolescentes não são encontrados usuários de drogas e indivíduos com comportamentos antissociais. Os pesquisadores estão apontando para este tipo de educação como o mais eficaz na prevenção dos mais frequentes problemas que surgem na adolescência, como o uso de álcool e drogas, baixo desempenho escolar, abandono da escola ou comportamentos agressivos em geral.

Também em relação à Monitoria, só que dessa vez aplicada de um modo inadequado, a Monitoria Negativa ou Supervisão Estressante caracteriza-se pelo excesso de fiscalização e ordens dadas aos filhos e pela alta frequência de instruções repetidas, as quais, com muita frequência, não são obedecidas. São gerados assim, relacionamentos pais-filhos perpassados por frustração e insegurança e por respostas com propriedade de hostilidade e dissimulação, nos quais pais cobram os filhos e filhos se justificam aos pais (Gomide, 2014; Gomide et al., 2003).

A emissão do Comportamento Moral pelos pais, por sua vez, tem como consequências um nítido aumento da autoestima, dos comportamentos pró-sociais e do autoconceito positivo da criança e do adolescente. Junto com a Monitoria Positiva, essa emissão é melhor forma de evitação do desenvolvimento de comportamentos antissociais, pois em suas propriedades estão valores como honestidade, generosidade, justiça e compaixão. Sendo assim, acredita-se que a discriminação verbal das consequências

negativas dos próprios atos, como aspecto indispensável para um desenvolvimento desejado, possibilita que os filhos reflitam a respeito desses atos e concluam sobre o porquê evitá-los futuramente. Ademais, sempre que possível, a criança ou o adolescente devem ser conduzidos a reparar danos e restaurar relações rompidas por seus atos inadequados (e.g., sempre em acordo entre ele e alguém, pagar com a própria mesada, ou com ato, o que destruir desse alguém). Procedimentos como estes permitem que o comportamento dos filhos seja guiado por regras de valores morais, imprescindíveis ao desenvolvimento da responsividade afetiva, da empatia e da compaixão (Gomide, 2014; Gomide et al., 2003).

Já as Práticas Negligentes se caracterizam pela desatenção, pelo descaso, pela ausência, pela omissão, pela pouca resposta às iniciativas de comunicação, ou ainda, pela falta de amor para com os filhos. Em outras palavras, pode-se dizer que a escassez de interação, de demonstração de interesse e de vínculo afetivo positivo geram a situação de negligência (Gomide, 2014; Gomide et al., 2003). Dentre os possíveis efeitos dessas práticas, a incidir sobre os filhos, podem ser citados: apresentação de comportamentos antissociais e/ou infracionais, problemas de relacionamento, transtornos mentais, dificuldades cognitivas e déficit na autorregulação emocional (Diaz et al., 2020; Evans & English, 2002; Flores, 2004; Gomide, 2014; Johnson & James, 2016; Syed et al., 2020; Watts, 2017).

Quanto ao Abuso Físico, Gomide, em concordância com Straus (2000), elucidou haver um *continuum* do leve ao grave e do pouco ao muito frequente em relação à punição corporal, sendo que severidade ou frequência informam a linha do abuso. Por definição, punição corporal é o emprego de força física com a intenção de causar dor fisiológica, mas não lesão, objetivando controlar ou corrigir comportamentos inadequados de outrem, em geral crianças (Straus & Donnelly, 1994). Ademais, pais que aplicam punição

corporal, comumente a combina com abuso verbal, mediante xingamentos, ameaças e insultos. Consequentemente, essa combinação pode vir a acarretar nos filhos diminuição da autoestima e comportamento antissocial (incluindo agressividade) que pode culminar em e uso arriscado de drogas e/ou conflitos com a lei. Quase sempre os filhos que convivem com pais assim aprendem a se comportar inadequadamente na ausência dos pais e a emitir comportamentos incompatíveis com os inadequados apenas na presença dos pais (Gomide, 2014; Gomide et al., 2003).

Por definição, fala-se em Disciplina Relaxada em menção às práticas educativas caracterizadas pela não aplicação das regras estabelecidas previamente. Uma ilustração seria a de pais que impõem regras relacionadas aos comportamentos agressivos e opositores dos filhos, mas, ao observarem ocorrências dos mesmos, retiram-se do embate, não colocando em prático que fora estabelecido (Gomide, 2014; Gomide et al., 2003).

Finalmente, um quinto tipo de Prática Educativa Negativa diz respeito à Punição Inconsistente ou Não Contingente. Neste caso, em suas práticas punitivas, o comportamento dos pais tende a ficar sob controle das variações do seu estado emocional, e não do comportamento inadequado do filho. Como consequência, em geral, o filho irá aprender, por exemplo, que a zanga ou o mau humor do pai sinaliza castigo severo, ao passo que alegria sinaliza remoção do castigo. Em seus efeitos, esse modo de educar costuma ser maléfico ao desenvolvimento saudável da criança ou do adolescente (Gomide, 2014; Gomide et al., 2003), conforme elencou Gomide:

O humor, ou melhor, a variação de humor, durante as interações educativas, tem prejuízos relevantes para a educação das crianças e adolescentes. Sem aprender valores, pois estes são passados de forma confusa e instável, os filhos crescem tateando o ambiente para descobrir o certo e o errado. Este processo desencadeia enorme instabilidade emocional nas crianças deixando-as ansiosas e agressivas,

em função das frustrações decorrentes de não saber o que fazer para agradar aos pais. Essa instabilidade emocional tem também como consequência a perda da autoridade paterna. Os filhos percebem a instabilidade e aprendem que os pais não têm segurança em seus valores e propósitos educativos. Passam a rejeitar orientações vindas dos pais e não os reconhecem como modelos morais adequados (Gomide, 2014, p. 31-32).

Para além de apontar a existência de diferentes tipos de práticas educativas parentais e os efeitos destas sobre o desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental de crianças e adolescentes, autores têm se debruçado sobre o conhecimento de possíveis fatores relacionados à disrupção da parentalidade efetiva por alguns sintomas emocionais. Gomide et al. (2005), em estudo em que correlacionaram práticas educativas parentais com habilidades sociais, depressão e estresse de pais, verificaram que a maioria dos membros de famílias com estilos educativos positivos apresentava alto índice de habilidades sociais, ausência de depressão e baixa incidência de estresse, enquanto as relações dentre os membros das famílias com estilos educativos parentais negativos se davam de modo inverso.

Patterson et al. (1989) assinalaram três indicadores de variáveis que são expressivos para o engajamento parental em práticas mal adaptativas que, por conseguinte, vêm a aumentar a probabilidade do desenvolvimento de comportamentos antissociais filiais. São eles: (a) história de comportamento antissocial em outros membros da família: pais antissociais apresentam risco significativo de desempenhar práticas educativas não efetivas; (b) aspectos demográficos de *status* socioeconômico desfavorecido, tais como: vizinhança, educação, renda e ocupação; e (c) estressores como divórcio, desemprego e conflitos conjugais (e.g., quando diante de estresse prolongado

ou agudo, disrupções não triviais nas práticas de manejo das famílias são propensas a ocorrer).

Em outra instância, algumas práticas educativas parentais, tais como o abuso físico e a negligência se enquadram nas tipificações de violências preconizadas pela OMS (Krug et al., 2003). Neste sentido, fala-se em violações a direitos das crianças e adolescentes, os quais foram e/ou ainda vêm sendo, em algumas localidades do mundo, conquistados recentemente frente a história da humanidade, conforme consta na seção a seguir.

Direitos da criança e do adolescente

A violência contra crianças e adolescentes perpassa a história da humanidade, desde tempos remotos, apesar de não ser compreendida e reconhecida como perpassante, universal e constante. Para além disso, também é histórico o fato de grande parte dos atos violentos serem perpetrados por membros da família, sobretudo pelos próprios pais das vítimas (Benetti, 2002). Gelles e Cornell (1985), por exemplo, mencionaram que a morte intencional de bebês, o infanticídio, fora amplamente aceito e praticado entre povos na Antiguidade. Naquele contexto, as mortes eram justificadas por motivos diversos, tais como a família já ser muito grande ou os bebês serem doentes, deformados ou chorarem demais. Por esses motivos ou por outros, ressalta-se, sobretudo, que cabia aos pais, principalmente ao pai, os direitos de reconhecer as crianças como filhos e de decidir sobre o direito delas de viverem.

Além da relatada recorrência do infanticídio na Antiguidade, outras medidas brutais, porém menos severas, mais do que toleradas, foram reconhecidas como formas apropriadas de criação filial há tempos. Por vezes, essas formas de criação se baseavam na religiosidade, como no caso dos puritanos da América colonial, dentre os quais justificava-se espancar crianças para “expulsar o demônio” de seus corpos (Gelles &

Cornell, 1985, p. 28). Ademais, podem ser citadas como recorrentes no mesmo período e contexto, as surras com partes de caules vegetais, como varas flexíveis e canas-de-açúcar, e as mutilações, como a castração para produzir eunucos (Gelles & Cornell, 1985).

Cientificamente, a análise do fenômeno da violência física doméstica foi difundida a partir de 1962, com o trabalho de Silverman e Kempe, no qual apresentaram 749 casos do que era conhecido como *Síndrome da Criança Espancada*. Em âmbito nacional, a síndrome foi registrada em 1973, em São Paulo, em uma publicação de professores da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa, sobre o espancamento de uma criança de aproximadamente 1 ano e três meses. À época, profissionais da área médica, especialmente pediatras e psiquiatras infantis, assumiram a hegemonia da explicação do fenômeno, no chamado modelo psicopatológico, e agressores foram tidos como “figuras patológicas”, detentoras de severos distúrbios emocionais. Neste modelo, a patologia, assim como outras doenças, exigia tratamento individualizado e isolado de qualquer medida criminal ou psicossocial (Guerra, 2008).

No início da década de 1970, uma nova perspectiva de entendimento da violência doméstica veio a superar o até então hegemônico modelo psicopatológico. A essa época, foram resgatadas as contribuições de outras áreas de conhecimento ao entendimento do fenômeno, como Psicologia, Serviço Social, Antropologia e Direito. Nessa nova perspectiva, o enfoque recaiu sobre a sociedade e a cultura (Guerra, 2008).

Atualmente, muito se tem publicado sobre violência contra crianças e adolescentes, e conforme muitos estudiosos da área, o início da modificação do cenário em que crianças eram tidas como propriedades de adultos, principalmente de seus pais, ocorreu a partir do caso de Mary Ellen Wilson, em torno de 1870. O caso veio à público quando cientistas realizavam a tipificação de micro-organismos causadores de epidemias graves. Nesse contexto, uma funcionária de uma agência de caridade de Nova Iorque,

Etha Wheeler, conheceu em uma situação bastante grave a menina Mary Ellen, residente de um lar substitutivo onde era gravemente negligenciada e abusada fisicamente. A partir daí, Etha empenhou esforços para retirada de Mary Ellen, à época com 8 anos de idade, de sua família. Sem o amparo legal da Agência de Caridade e da polícia, o caso foi levado à justiça apenas quando Etha procurou ajuda da então Sociedade de Prevenção da Crueldade contra Animais, a qual amparou o pedido e conseguiu a remoção da menina do lar substitutivo e a prisão da mãe substitutiva baseando-se em um recurso com a tese de que Mary Ellen seria um animal. Como repercussão, o caso suscitou a criação da Sociedade para a Prevenção de Crueldade contra Crianças, que por sua vez, teve pouco desenvolvimento frente à disponibilidade limitada de serviços e à escassez de consciência social sobre o problema (Benetti, 2002; Gelles & Cornell, 1985).

Com os fatos pertinentes ao caso de Mary Ellen Wilson, ilustra-se o tratamento dado à criança no século XIX, quando, apesar de existirem orfanatos e leis de proteção à criança, registros demonstram grande presença de violência e negligência (Benetti, 2002). De toda forma, esse cenário de violência parental não foi, ainda hoje, de todo alterado, apesar das inúmeras mudanças nas relações intrafamiliares ocorridas nas últimas décadas (Cecconello et al., 2003). Neste sentido, o da dificuldade de alteração de práticas de maus-tratos contra crianças, Weber et al. (2003, pp. 500-501) discorreram acerca da punição física:

Mesmo havendo uma modificação significativa na maneira de tratar a criança, pode-se perceber que muitas regras formuladas em outro contexto histórico continuam sendo utilizadas pelos pais atualmente. Embora o contexto atual valorize a infância – considerando que a criança precisa ser cuidada, educada, amada e tratada com dignidade – muitos pais agem de acordo com regras de um contexto que já não existe mais. Portanto, ao utilizar a punição física, os pais

acabam seguindo um pensamento que desvaloriza a infância, sem perceber que isso ocorre ... Essas regras culturais e históricas a respeito da infância e do uso de punição física controlam o comportamento dos pais de tal forma que eles não discriminam as mudanças ao longo do tempo a respeito da imagem da infância.

Conforme observaram Cecconello et al. (2003), algumas modificações nas relações familiares envolvem, de fato, processos muito lentos. O uso da força física na educação dos filhos, por exemplo, até pouco tempo aceitável e esperado culturalmente, passa a ser rechaçado por direitos constitucionais, a exemplo brasileiro, dos descritos no ECA (Lei nº 8.069, 1990) e na chamada Lei da Palmada (Lei nº 13.010, 2014). Entretanto, há inúmeros casos em que pais continuam a punir fisicamente os filhos, por se tratar de prática ainda bastante culturalmente difundida, tanto nacionalmente como em outros países. Conceitualmente, fala-se em prática cultural quando em menção à relação comportamental em que algum conteúdo do repertório de um indivíduo é replicado nos repertórios de outros dentro de um mesmo sistema sociocultural (Glenn & Malagodi, 1991). Isto parece ocorrer com o uso da força física na educação de crianças. Há neste sentido, a replicação consistente de comportamentos por muitos indivíduos ao longo do tempo e do espaço (Glenn, 1988).

Dada esta consistência temporal e espacial da violência contra crianças e adolescentes, é fácil encontrar estudos científicos que remontem a presença dela (especialmente a violência doméstica, principalmente o abuso físico) em países diversos. Neste sentido, Straus e Stewart (1999), por exemplo, apresentaram dados de uma amostra de 991 pais norte-americanos entrevistados em 1995 acerca de punição corporal, dentre as quais: tapas na mão e perna, beliscões, safanões, surras com cinto ou pá e tapas no rosto. A prevalência de uso geral dessas práticas punitivas foi de 35% para crianças abaixo de três anos de idade. Entre os 3 e 4 anos, atingiu o pico de 94%, seguido de rápido

declínio após os 5 anos. Em relação aos adolescentes, mais da metade dos americanos já haviam de alguma forma atingido o corpo dos filhos de 12 anos, um terço, os de 14 anos e 13%, os de 17 anos. Os autores descobriram que atos perpetrados por pais contra crianças ou adolescentes se deram em uma frequência média de seis por ano, o que sugeriu serem atos habituais. Por fim, encontrou-se que a gravidade, aferida da intensidade/força da batida, seja com uma parte do corpo do agressor, como chute ou soco, seja com um objeto, como pá ou cinto, fora maior em crianças de 5 a 12 anos.

Já Nepomuceno (2002) mencionou que nos anos de 1980, por exemplo, na China, era comum o abandono e o infanticídio de bebês do sexo feminino, prática comum na Antiguidade, e mantida na “política de filho-único” determinada pelo Partido Comunista Chinês, cuja infração recaía sempre sobre as mulheres. Esta prática tem influência direta da cultura Estatal sobre a sociedade. Assim, Quoss e Zhao (1995), por exemplo, ao estudarem pais chineses que na época de sua pesquisa residiam nos Estados Unidos, verificaram que eles tendiam a alterar suas práticas tradicionais de criação chinesas, marcadas pela rigidez e autoritarismo, adotando posicionamentos mais democráticos, condizentes com a sociedade americana. Aponta-se, então, para a possibilidade de modificação de estratégias de criação rígidas e/ou violentas de pais para filhos como práticas culturais, ainda que essa modificação seja lenta e difícil, conforme ressaltado por Cecconello et al. (2003).

A continuidade universal do uso da violência contra crianças e adolescentes, perpetrada sobretudo pelos pais, à despeito de inúmeras transformações sociais, é retomada em algumas pesquisas científicas em âmbito nacional (e.g. Villas Boas & Dessen, 2019; Weber et al., 2004; Weber, Selig, et al., 2006). Weber et al. (2004) realizaram estudo em que 472 crianças e adolescentes entre oito e 16 anos responderam um questionário acerca das práticas educativas parentais, sobretudo sobre o uso de

castigos³ e punições corporais. Como resultados, as autoras verificaram que os relatos de 64,8% envolviam castigos e os de 88,1% envolviam punições corporais. Especificamente sobre esse último tipo de punição, os maiores perpetradores foram mães e pais, envolvidos, respectivamente, em 86,1% e 58,6% dos casos.

A respeito das partes do corpo atingidas para produzir a punição por apresentação de estimulação dolorosa, a maioria dos participantes do estudo de Weber et al. (2004) relatou ter sentido dor com golpes nas nádegas, ao passo que os objetos mais utilizados nesses golpes foram chinelo, cinto ou, mais frequentemente, as próprias mãos do perpetrador (respectivamente, 42,3%, 43% e 62,3%). Ademais, 75,2% dos participantes relataram concordar que crianças e adolescentes sejam punidos assim ao fazer coisas erradas, o que indica uma possível modelação deste tipo de comportamento violento em seus próprios repertórios como método disciplinar, vindo a endossar a defesa de uma tendência à transmissão intergeracional das práticas educativas parentais. Este dado foi corroborado dois anos depois por Weber, Selig, et al. (2006), em entrevistas a 21 mulheres de sete famílias distintas: 91,7% de transmissão, em uma linearidade trigeracional. Todavia, apesar de notada manutenção, os dados publicados em 2004 foram representativos de certa mudança, ainda que lenta, da prática cultural de violência intrafamiliar: 34,5% dos participantes que disseram concordar com as surras afirmaram pretender surrar seus filhos quando se tornarem pais ou mães, enquanto outros 27,1% afirmaram ter dúvidas se, de fato, surrarão seus filhos quando forem pais ou mães. À dúvida acerca do uso de práticas violentas ou não, representativa de mudança de prática cultural, Villas Boas e Dessen (2019) acrescentaram o achado em seu estudo com 12 mães com ou sem históricos de violência física durante a infância, no qual todas apontaram

³ Termo popularmente relacionado a punições negativas, as que envolvem a retirada, em geral, momentânea, de reforçadores, como tempo de uso de televisão/celular ou liberdade, a exemplo de quando a criança é deixada sozinha em um canto da sala ou em outro cômodo da casa.

mais diferenças do que igualdades entre suas famílias atual e de origem, amparadas sobretudo pelo argumento de não quererem que os filhos sofram o que já elas próprias sofreram quando eram crianças, em situações de violência. Nesse sentido, a percepção das próprias experiências da infância como negativas tendeu a gerar alterações das práticas violentas e o rompimento da transmissão intergeracional das mesmas.

Ainda no contexto de replicação, de disseminação de comportamentos violentos contra crianças e adolescentes, Nepomuceno (2002) ressaltou a complacência da sociedade brasileira, que tende a estabelecer uma espécie de acordo tácito com as famílias replicadoras da violência filial. Sendo assim, os dados estatísticos governamentais disponíveis no início dos anos 2000 representavam apenas uma pequena parcela da incidência do fenômeno à época, já que sua banalização dificultava a denúncia. Ainda nos anos 2000, Azevedo e Guerra (2004) classificaram os dados nacionais como esparsos, fragmentários, episódicos. As autoras ressaltaram ainda a cobertura de apenas algumas modalidades do fenômeno, sobretudo as violências física e sexual, enquanto outras, como a violência psicológica, eram mantidas ocultas. Em relação ao destaque dado a algumas modalidades de violência em detrimento de outras, entretanto, L. M. P. Silva (2002) ponderou ter a tipificação mais um caráter didático do que prático, já que é comum vários tipos estarem co-presentes e sobrepostos de modo inter-relacionado em um mesmo caso: “uma criança ou adolescente que é espancado, por exemplo, já sofreu negligência e abuso psicológico; assim como aquela que é abusada sexualmente sofreu também negligência, abuso psicológico e maus-tratos” (p. 34).

A tipificação da violência comumente diz respeito ao postulado pela OMS (Krug et al., 2002) que, em relação à natureza do ato violento, a subdivide em: física, sexual, psicológica e envolvendo privação ou negligência. Nestes termos, define-se o primeiro tipo de violência, sinteticamente, como atos de maior ou menor severidade, de palmadas

a espancamentos ou outros atos, e que podem deixar marcas físicas, visíveis ou não. Cabe elucidar aqui, que apesar de não serem termos sinônimos, os fenômenos da punição corporal (utilização de estímulos para promover dor sem dano físico considerável, por exemplo, através de tapas, empurrões, beliscões e puxões de orelha) e os da violência física (quando os estímulos dolorosos produzem dano à integridade física, por exemplo, trauma ou lesão) são separados por uma linha tênue. Isso porque, conforme Gomide (2014; Gomide et al., 2003), se a punição corporal for aplicada com alta severidade ou frequência, vem a atravessar a linha para o abuso físico, esse sim, ser violência física, a qual pode trazer consigo repercussões graves para as crianças e adolescentes agredidos, como diminuição da autoestima, aumento da agressividade e emissão de comportamentos antissociais, dentre eles o uso de drogas.

A violência sexual é geralmente perpetrada por adultos de confiança para a criança ou o adolescente, assumindo, muitas vezes, caráter incestuoso. Conforme Gutiérrez e Lefèvre (2019) quando o abuso é perpetrado por indivíduos com fortes vínculos afetivos com a criança, o impacto na saúde emocional, cognitiva e comportamental da criança tende a ser exponencialmente maior do que quando perpetrado por alguém com quem a criança não mantém vínculo afetivo forte. Ademais, ainda que muito frequentemente ocorra, a violência sexual não envolve necessariamente relação sexual genital, sendo comum a ocorrência de carícias, toques e exibicionismo.

Já a violência psicológica pauta-se na depreciação da criança ou do adolescente pelo adulto. Ocorre, normalmente, sob formas verbais, como ameaças, humilhações e ridicularizações, e não verbais, como impedimentos e abandono afetivo e/ou rejeição (Krug et al., 2002). Para além do ressaltado anteriormente nesta tese em relação a progressiva quebra da transmissibilidade cultural da violência física, Neppl et al. (2017) apontaram manutenção da transmissão intergeracional da violência psicológica em dados

longitudinais provenientes de uma amostra de 193 pais e seus filhos adolescentes, tendo sido os pais participantes acompanhados pela pesquisa desde a adolescência até suas vidas adultas. Como resultados, os autores encontraram que os participantes expostos à violência psicológica parental no início da adolescência, tenderam, no final da adolescência, a se envolverem em atos de violência psicológica contra parceiros amorosos, e, a mais tarde, na idade adulta, a reproduzir tais atos na criação de seus próprios filhos.

A privação ou negligência se define pela ausência de cuidados físicos, sociais e/ou emocionais necessários ao desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, afetivo, educacional e moral. A ausência pode se dar em virtude de condições financeiras ruins, desassistência familiar, ou ainda, de desleixo proposital da família para com a criança ou adolescente. Situações de privação ou negligência se distinguem de situações de pobreza porque, diferente destas últimas, as primeiras ocorrem quando há para os pais ou responsáveis recursos ao menos razoáveis para o suprimento das necessidades da criança ou do adolescente. Por fim, devido a sua recorrência alarmante no cenário brasileiro, acrescenta-se à tipificação proposta pela OMS, o trabalho infantil. É um tipo de violência geralmente exploratória, quando famílias obrigam crianças ou adolescentes a trabalharem com o intuito de se apossarem de sua remuneração, mesmo que ínfima (Krug et al., 2002; Nepomuceno, 2002).

Para além da tipificação da OMS e do enraizamento da violência contra a criança e o adolescente, tanto nacional quanto internacionalmente, há de se ponderar que culturas diferentes adotam pontos de vista diversos para classificar atos ou eventos como violentos ou não. Neste sentido, Krug et al. (2002, p. 59) afirmaram que:

Diferentes culturas têm diferentes normas que são práticas aceitáveis de comportamento parental em relação à criação dos filhos. Alguns pesquisadores

sugerem que, nas culturas, os pontos de vista relacionados à criação dos filhos podem divergir tanto, que se torna extremamente difícil chegar a um acordo em relação a que práticas são abusivas ou negligentes. Entretanto, as diferenças na maneira como as culturas definem o que é abusivo têm mais a ver com a ênfase em determinados aspectos do comportamento parental. Parece que, entre as diversas culturas, há um consenso de que o abuso infantil não deve ser permitido e, a esse respeito, uma unanimidade virtual de que as práticas disciplinares muito rígidas e o abuso sexual são motivos de preocupação.

Ao menos parte da supracitada preocupação é refletida na formulação de leis aplicáveis a pais que vieram a violar direitos de seus filhos, sobretudo nos casos de violência doméstica. T. Brown e Alexander (2007), por exemplo, mencionaram que nas cortes inglesa e australiana é adotado o princípio do bem-estar da criança. Sendo assim, o melhor interesse da criança é fundamental para o tratamento do abuso infantil na *Family Court and Federal Magistrates Court*, o que resultou na criação de serviços para melhoria do modo como o sistema lida com os casos. Neste sentido, os autores relataram dois programas, dentre os quais o *Magellan*, introduzido na *Family Court* da Austrália como um programa experimental com quatro eventos de periodicidade semanal em passos pré-planejados, todos em um mesmo dia da semana e com a participação de uma única família. O foco do programa era na intervenção prematura das práticas educativas parentais, tendo como base a investigação da proteção da criança.

No cenário de *Magellan*, estudado por T. Brown e Alexander (2007), o juiz presidia o primeiro evento, a fim de explicar o funcionamento do programa, que a partir de então se pautava no acompanhamento e na confecção de relatórios por outros profissionais. Por fim, o juiz se baseava nesses relatórios em suas tomadas de decisões sentenciadas, sendo que o último evento do programa era um julgamento ou audiência final,

conduzida do mesmo modo que todos os julgamentos procedidos na *Family Court*. Em suma, o programa foi referido como bem-sucedido em seu propósito de intervir prematuramente nas práticas educativas parentais inadequadas, apesar de ter sido classificado como inquisitorial pelo alto controle exercido pelo juiz em todas as etapas de execução (T. Brown & Alexander, 2007).

Focando em outra cultura, Shnit (2002) relatou que, sob a Lei Penal israelense, qualquer progenitor que venha a lesionar um filho contrariando a lei comete delito de agressão, o qual justifica a aplicação de sentença de até dois anos de prisão. Se, além disso, a agressão vier a causar alguma sequela física, a punição pode chegar a três anos de prisão. Isso porque, em Israel, os direitos fundamentais da criança à liberdade e à dignidade se sobrepõem aos direitos dos pais a criar, a seu modo, os filhos, que têm preferências em termos de direitos, quando da ocorrência de qualquer conflito pai-filho. À semelhança do já mencionado em relação a outras culturas, a força física aplicada pelos pais ainda se faz fortemente presente em Israel, principalmente sob o pretexto de se tratar de forma educacional ou disciplinar. Entretanto, a lei israelense é rígida em proibir qualquer forma de punição corporal, por considerá-la vingativa por natureza e transmissora de mensagens educacionais negativas. Sendo assim, acredita-se que o dano a uma criança exposta a violência física tende a ser maior que o suposto benefício dessa exposição. Segundo Shnit, além de proibir a punição corporal e a violência física, a lei israelense também aplica punições a pais que praticam negligências que levam a não satisfação das necessidades físicas ou mentais da criança. Nesse sentido, pais negligentes podem receber pena de prisão de três anos. Apesar disso, poucos casos de negligência são levados a julgamento, quando comparados aos casos de violência psicológica, física ou sexual, já que as autoridades que aplicam a lei, assim como a opinião pública, não veem os primeiros casos com a mesma seriedade que veem estes últimos.

De fato, a punição corporal e a violência física, quando comparadas a outras formas de violência, parecem ter recebido atenção especial de estudiosos, organizações e governos, ainda que não seja possível isolá-la das demais formas de violência quando da sua ocorrência com uma única criança ou adolescente. A *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children* (www.endcorporalpunishment.org), por exemplo, foi lançada em Genebra em 2001, sob apoio do *United Nations Children's Fund*, da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, instituições de direitos e Organizações Não-Governamentais nacionais e internacionais, com os objetivos de: (a) formar uma aliança forte de agências de direitos humanos, pessoas-chave e organizações não-governamentais contra a punição corporal; (b) tornar a punição corporal da criança visível para construção de um mapa global da prevalência e legalidade, assegurando que as opiniões das crianças sejam ouvidas; (c) incitar os governos a proibir sistematicamente todas as formas de castigo corporal e desenvolver programas de educação pública; (d) promover a conscientização do direito das crianças à proteção e a educação pública sobre formas de disciplina positiva e não violenta para crianças; e (e) fornecer assistência técnica detalhada para apoiar os Estados com essas reformas. Ao todo, a Iniciativa reúne mais de 50 Estados em torno da total proibição da punição corporal de crianças. Nacionalmente, o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante envolve projetos, serviços e organizações (e.g., Rede Não Bata, Eduque), além de ser preconizado pela lei nº 13.010 de 2014, a “Lei da Palmada” (Lei nº 13.010, 2014). Sinaliza-se, então, para um empenho atual do Brasil na elaboração de leis e de serviços em defesa dos direitos da criança e do adolescente em situações de violência física.

Leis e serviços em defesa de direitos de crianças e adolescentes no Brasil: breve panorama histórico e desdobramentos socioculturais

O panorama histórico descrito por Biscouto (2012), veio elucidar o quão recente é, de forma geral, o empenho brasileiro na defesa dos direitos da criança e do adolescente enquanto cidadãos. Segundo a autora, até 1900, os atendimentos à toda a sociedade brasileira era de total responsabilidade da Igreja, sobretudo das Santas Casas de Misericórdia. Já em 1922 foi criado o primeiro estabelecimento público de atendimento a crianças e adolescentes, com funcionamento no Rio de Janeiro. Dando seguimento a esse processo, foi criado em 1942 o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), ligado ao Ministério da Justiça. Tendo enfoque correlacional-repressivo, o SAM poderia ser considerado, para a população menor de idade, o sistema penitenciário. A partir de então, foi criado em 1964 a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) com o intuito de modificar as práticas repressivas adotadas pelo SAM. Com proposta assistencialista, o PNBEM pretendia dar caráter nacional à política de bem-estar das crianças e adolescentes, ficando sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) (Biscouto, 2002).

Mais tarde, em 1979, foi instituído, por meio da Lei nº 6697 (1979), o então Código de Menores, um conjunto de medidas voltadas para menores de 18 anos tanto infratores quanto em situação de carência ou abandono, os quais eram, à época, considerados indistintamente em situação irregular. Quando em alguma dessas condições, o juiz de menores se encontrava legitimado a aplicar à criança ou adolescente as chamadas “medidas de proteção ou assistência”, que iam da advertência à internação, e eram aplicadas sem a necessidade de devido processo legal, já que buscavam, por fundamento, sua integração sociofamiliar. Ao mesmo tempo, um movimento social emergiu sob a perspectiva de que crianças e adolescentes deveriam ser agentes de suas histórias. O

movimento, para tanto, veio a evidenciar os problemas em torno do confinamento dos mesmos nas instituições da época.

Adiante, a Constituição Federal de 1988 veio a adicionar o conceito de seguridade social, no qual agrupavam-se as políticas sociais básicas (educação, assistência social e saúde) às leis brasileiras, além de contemplar a proteção integral das crianças e adolescentes (S. C. Bezerra, 2006; Biscouto, 2002). Tal seguridade social também foi preceituada no e embasadora do ECA (Lei nº 8.069, 1990). A respeito deste preceito e desta base, Machado (2011, pp.144-145) menciona sinteticamente que:

O ECA é uma legislação infra-constitucional, cujo objetivo é criar condições de exigibilidade para o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, rompendo assim com a visão clientelista e repressora vigente em toda a legislação que antecedeu em nosso país ... Esta lei tem como alicerce a Doutrina da Proteção Integral, considerada como a primeira legislação infanto-juvenil da América Latina adequada aos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança ... Com a sua promulgação, buscou-se (re)direcionar o olhar da nação para as necessidades inerentes a essa população desprotegida, deixando de lado o pressuposto de reformar e modelar repressivamente as crianças e adolescentes para se preocupar com a sua proteção integral, defendendo seus direitos e buscando erradicar todo e qualquer tipo de violação dos mesmos.

Neste sentido, vale salientar, ainda, que, além dos direitos individuais, o ECA (Lei nº 8.069, 1990) garante às crianças e adolescentes um rol de direitos sociais, de responsabilidade compartilhada culturalmente, como M. T. N. M. Fonseca (2006, p.10) mencionou:

Se no passado a relação das crianças e adolescentes com os seus pais ou responsáveis era uma questão estritamente privada, com o Estatuto da Criança e

do Adolescente, definitivamente, passa a ser uma questão pública. A criança e o adolescente são percebidos como integrantes de um grupo familiar e a garantia dos seus direitos é uma responsabilidade compartilhada entre Estado, sociedade, famílias e comunidade, com ações integradas e sinérgicas de várias políticas.

Neste contexto, atuações do CT, da VIJ e do Ministério Público (MP) são exemplos importantes para a concretização e cumprimento dos direitos infanto-juvenis. Por CT, especificamente, compreende-se um órgão permanente e autônomo, composto de cinco membros escolhidos pela comunidade e cujos mandatos são de três anos, sendo permitida uma recondução. Um mesmo município pode ter mais de um CT, como ocorre em localidades do estado do Espírito Santo, em que há 90 CT's distribuídos em 78 municípios (Secretaria de Direitos Humanos [SDH], 2013). Ademais, por não se constituir órgão da Justiça, não julga e nem processa. Cabe ao CT, conforme o artigo 136 do ECA (Lei nº 8.069, 1990): I. “atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII”; “atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no artigo 129, I a VII”; III. “promover a execução de suas decisões, podendo para tanto: a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações”; IV. “encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente”; V. “encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência”; VI. “providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional”; VII. “expedir notificações”; VIII. “requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário”; IX. “assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos

e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente”; X. “representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220”, § 3º, inciso II da Constituição Federal” e XI. “representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural” (Lei nº 8.069, 1990).

O MP, como defensor dos interesses sociais, não deve se abster de esforços para que a lei seja cumprida. Além disso, deve estimular a criação de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e Tutelares, fiscalizar o cumprimento de seus objetivos institucionais e zelar pelo funcionamento desses Conselhos e cobrar dos Poderes Legislativo e Executivo a inclusão de políticas sociais da criança e adolescente nas Leis Orçamentárias e Planos Plurianuais, bem como verificar as execuções desses (Lei nº 8.069, 1990; R. C. L. O. Mendes et al., 2009).

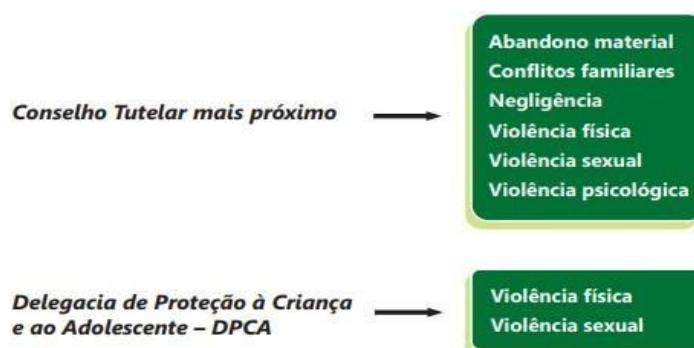
Em seu Artigo 145, o ECA (Lei nº 8.069, 1990) preconiza que os estados e o Distrito Federal podem criar VIJ exclusivas, cabendo ao Poder Judiciário estabelecer sua proporcionalidade à quantidade de habitantes e organizar a infraestrutura para seu funcionamento. Cabe ao Juiz da Infância e da Juventude, ou ao juiz que exerce essa função, a autoridade a que se refere esta Lei, na forma de organização judiciária local (Artigo 146).

No estado do Espírito Santo há 74 Varas Especializadas e com competência no que permeia a Infância e Juventude, sendo algumas dessas Varas Únicas em um mesmo município, e outras, subdivididas em 1ª, 2ª e 3ª VIJ, como é o caso da capital do estado, Vitória, componente da Comarca da Capital, em conjunto com os municípios de Vila Velha, Cariacica, Viana, Serra, Guarapari e Fundão. Por competências, o Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo delinea a 1ªVIJ como a responsável por casos pertinentes à adoção, guarda, autorização para viagens ao exterior, suspensão e

destituição do poder familiar, suspeita e/ou confirmação de maus-tratos, trabalhos de prevenção com a família e a comunidade, fiscalização de estabelecimentos e aplicação de medidas protetivas à criança, ao adolescente e à família. Cabe à 2ª VIJ do Juizado de Vitória, por sua vez, processar e julgar as demandas relacionadas a atos infracionais e as execuções de medidas socioeducativas no meio aberto, conforme trata a lei n° 8069 de 1990 (ECA), bem como fiscalizar os programas de cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. À 3ª VIJ compete exclusivamente a execução de medidas socioeducativas que impliquem privação da liberdade, conforme o ECA, relativas aos Juizados da Comarca da Capital bem como a totalidade de procedimentos e as inspeções vinculadas às unidades de semiliberdade e de internação e de semiliberdade da Região Metropolitana de Vitória (Ato Normativo n° 157, 2014; J. L. Silva, 2017; Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo, n.d.). A VIJ do Distrito Federal (VIJ/DF, 2013) elucidou esquematicamente (Figura 3) os serviços a serem buscados pela população em casos de denúncias a ameaças ou suspeitas de violação de direitos de crianças ou adolescentes.

Figura 3

Serviços a serem buscados em casos de violações de direitos de criança ou adolescente

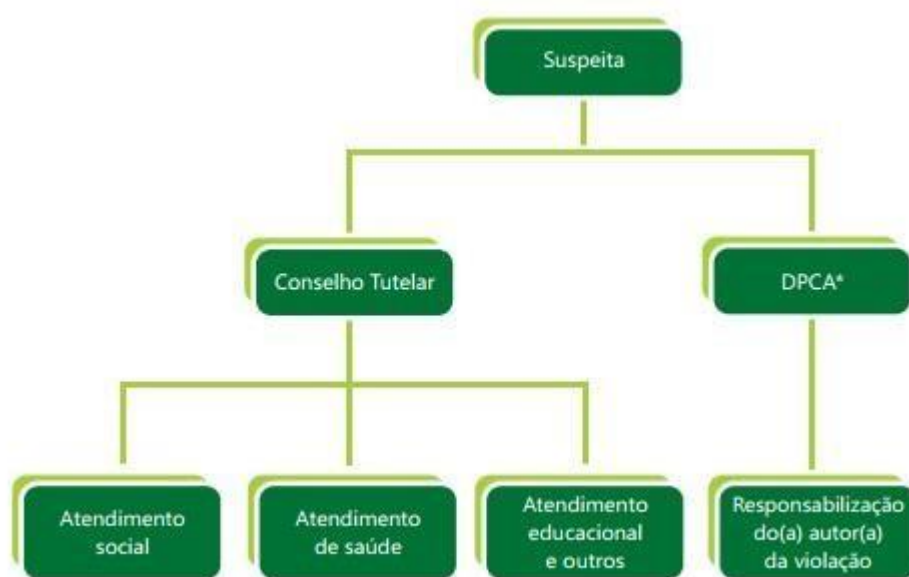


Nota. De “Violação dos direitos da criança e do adolescente”, Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal, 2013.

A partir da realização da denúncia no CT ou na DPCA, o procedimento a ser seguido difere conforme a situação. Sendo assim, nos casos em que o(a) autor(a) da violação não é um membro da família, ou mais especificamente, não reside no mesmo lugar ou não tem laços de afinidade ou consanguíneo com a vítima, sendo possível para família protegê-la, mantendo-a afastada do(a) autor(a) da violação, deve-se adotar o rito esquematizado na Figura 4.

Figura 4

Rito a ser adotado em casos em que o violador de direitos da criança ou do adolescente não for um membro da família



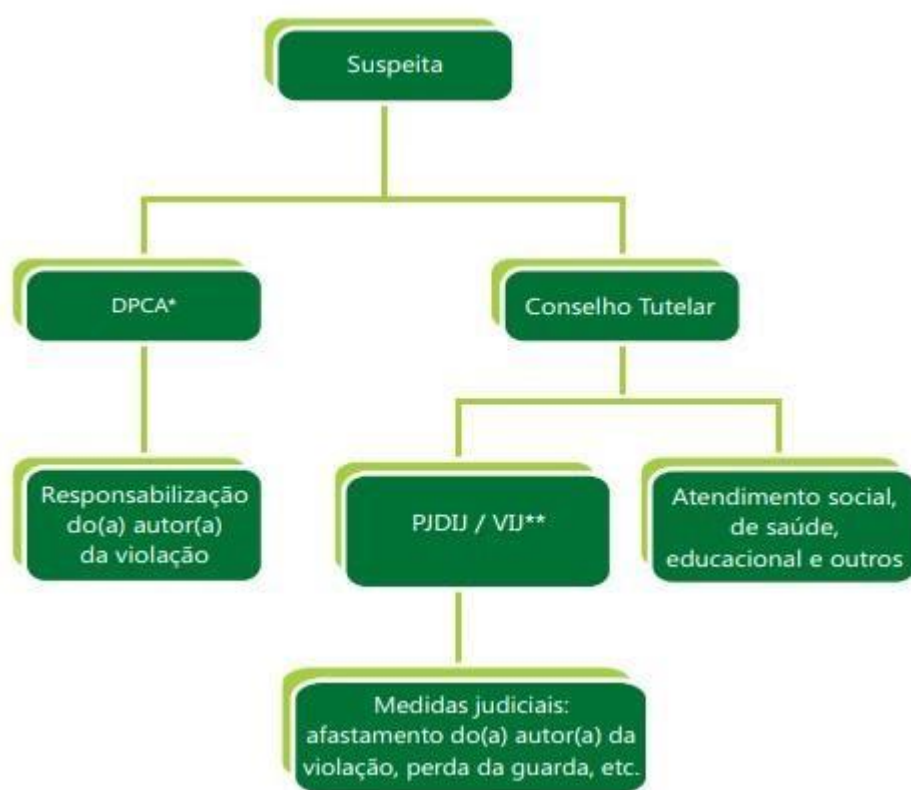
Nota. De “Violação dos direitos da criança e do adolescente”, Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal, 2013.

Já nos casos em que o(a) autor(a) da violação é membro da família, reside no mesmo local ou detém laços afetivos ou de consanguinidade com a vítima,

impossibilitando que a família possa protegê-la mediante o afastamento do(a) autor(a) da violação, o rito adotado deve ser o representado na Figura 5.

Figura 5

Rito a ser adotado em casos em que o violador de direitos da criança ou do adolescente for um membro da família



Nota. De “Violação dos direitos da criança e do adolescente”, Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal, 2013.

Aos serviços que prestam atendimento a crianças e adolescentes em situações de violações de direitos, tais como CTs, delegacias, MP, hospitais e escolas, é recomendado acionamento da VIJ em casos em que, diante do esgotamento de tentativas, os órgãos primários não tiverem logrado êxito em suas intervenções. Além desses, o acionamento deve ocorrer nos casos em que, por sua severidade, são cabíveis aplicações de medidas

judiciais, tais como afastamento do autor da violação da moradia, perda da guarda, advertência, suspensão, destituição do poder familiar ou destituição da tutela (VIJ/DF, 2013).

Deve ser mencionado ainda que, a partir do estabelecimento do ECA em 1990 (Lei nº 8.069, 1990), outras leis e serviços, como o Conanda (Lei nº 8.242, 1991), vieram a surgir e a dar suporte de modo crescente aos direitos das crianças e adolescentes. Tais leis e serviços são sumarizados na Tabela 1.

Tabela 1

Leis, serviços e dispositivos em defesa dos direitos das crianças e adolescentes

Ano	Nome Ou Número	Ementa/Preâmbulo/Determinações
1991	Lei nº 8242	Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).
1998	Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência	Apoia o trabalho realizado pelos Conselhos Tutelares e pelos Conselhos dos Direitos da Criança nos níveis municipal, estadual e federal.
2001	Normativa nº 737 do Ministério da Saúde	Institui Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências.
	Normativa nº 1968 do Ministério da Saúde	Torna obrigatória para todos os serviços de saúde do país a notificação de casos confirmados ou suspeitos de abuso de crianças e adolescentes.
2002	Programa Nacional de Combate à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes	Responde às demandas do Plano Nacional de Combate à Violência contra Crianças e Adolescentes.
2003	Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte	Fornecer acomodações para crianças/adolescentes ameaçados, programas sociais voltados para a plena proteção; apoio e assistência legal, psicológica, pedagógica e financeira; e apoio em caso de obrigações civis e administrativas que exijam seu comparecimento.
2004	Normativa nº 2406 do Ministério da Saúde	Estabelece o serviço de notificação, formulários de notificação e fluxos de referência.
2007	Decreto nº 6231	Estabelece o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), iniciado em 2003. O Programa lançou uma agenda social para crianças e adolescentes especialmente voltada para a violência relacionada a óbitos de crianças e jovens.
2014	Lei nº 13.010 (“Lei da Palmada” ou “Lei Menino Bernardo”)	Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.

Nota. Baseada em Reichenheim et al. (2011).

Dentre as legislações elencadas na Tabela 1, cabe apontar que a Lei nº 13010 (2014), apelidada de “Lei da Palmada” ou “Lei Menino Bernardo”, ainda gera dúvidas e desconfianças. Seus postulados são tanto vistos por alguns (e.g., A. C. T. Coelho, 2012) como excessiva intromissão do Estado, quanto por outros (e.g., T. F. Martins, 2015) como indiferente às práticas já adotadas por órgãos públicos como o CT. Neste sentido, T. F. Martins retomou o artigo 1638 do Código Civil, o qual já prevê sanção de perda do poder familiar quando pais castigam de forma imoderada os filhos. Ademais, a dita “Lei da Palmada” vem a retirar dos pais, sob protestos dos que a julgam intromissão do Estado na educação dos filhos, o poder de castigá-los até mesmo moderadamente, o que antes, mesmo que de forma implícita, era endossado pelo Código Civil.

O Programa de Qualidade na Interação Familiar

O PQIF teve início no ano de 2002 como parte de um projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná. Em suma, sua elaboração foi baseada em pesquisas realizadas por Weber e colaboradores para construção das Escalas de Qualidade na Interação Familiar, somadas à revisão teórica de produções científicas acerca de treinamentos parentais (Weber, Brandenburg, & Salvador, 2006).

Frente à expressiva demanda de participantes no programa de extensão, Weber, Bradenburg e Salvador (2006) optaram por expandir sua aplicação a outros profissionais a partir da publicação manualizada do programa em 2005 e da oferta de capacitação para multiplicadores (Weber et al., 2018). Em 2019, o manual para facilitadores do programa foi publicado em sua 4ª edição pela editora Juruá. Nesse contexto, o programa foi e continua a ser replicado por inúmeros multiplicadores - profissionais das áreas de saúde e educação com experiência no trabalho com pais.

O PQIF baseia-se nos pressupostos da Análise do Comportamento, o que exige de seus multiplicadores preparação para realização de avaliações funcionais de determinados comportamentos, extraindo do relato parental, para além da forma, a função do comportamento da criança ou adolescente na situação, o que virá a possibilitar a compreensão e discriminação efetivas de sua contingência mantenedora e, conseqüentemente, de sua modificação. Desde sua concepção, teve por objetivo desenvolver habilidades parentais, instrumentalizando pais e cuidadores com informações científicas e objetivas que acarretem em alterações em seus comportamentos inapropriados. Para tanto, apoia-se em diversidade de atividades e materiais que viabilizam a abordagem de temas pertinentes, facilitam o processo de discriminação e de treino de comportamentos novos e tornam o ambiente dos encontros mais agradável, interessante e propício ao aprendizado, o que auxilia na adesão dos participantes (Weber, Brandenburg, & Salvador, 2006; Weber et al., 2018).

Cientificamente, Weber, Brandenburg e Salvador (2006) demonstraram a eficácia do PQIF na aquisição de repertório comportamental na interação pais e filhos mais positivo através da realização de pesquisa interventiva com a participação de 93 pais e mães de crianças e adolescentes de classes econômicas diferentes. Para aferição da eficácia, utilizaram indicadores diversos, como níveis de adesão e de satisfação relatados em ficha de avaliação, além da análise das falas dos participantes, tendo obtido resultados positivamente elevados em todos eles. Estruturalmente, o Programa original é dividido em oito encontros semanais com duração média de 2 horas, conforme organizados na Figura 6.

Figura 6*Estrutura dos encontros do Programa de Qualidade na Interação Familiar*

1º Encontro: Vida Familiar e Aprendizagem de Comportamentos
<ul style="list-style-type: none"> → Inscrição. → Apresentação pessoal do(s) facilitador(es) do grupo. → Vivência: apresentação dos participantes. → Definição do contrato. → Vivência: o que você deseja para o seu filho? → Ponto teórico: processos de aprendizagem. → Vivência: dificuldade de mudar um comportamento. → Tarefa de casa: anotar quais são as principais regras da sua rotina familiar com os filhos. → Autorregistro para o próximo encontro: anotar algumas situações em que o seu comportamento ajudou o seu filho a moldar um valor ou uma força pessoal.
2º Encontro: Regras e Valores
<ul style="list-style-type: none"> → Vivência: quem vai para a lua? → Ponto teórico: regras e valores. → Discussão sobre a tarefa de casa. → Vivência: treino de habilidades de comunicação em situação de negociação de uma regra. → Leitura do texto: divirta-se com os seus filhos. → Tarefa de casa: observar e anotar comportamentos de seus filhos que você considera importantes e desejáveis e ao lado descreva o motivo pelo qual você deseja que sua criança se comporte dessa forma. → Autorregistro para o próximo encontro: observar e anotar algumas ocasiões em que você conseguiu negociar regras importantes com seu filho de forma clara, consistente e coerente. Refletir se foi fácil ou difícil e como foi a reação do filho.
3º Encontro: Manejo de Comportamentos Desejados
<ul style="list-style-type: none"> → Discussão sobre o autorregistro. → Vivência: foco no erro. → Vivência: comunicação positiva. → Ponto teórico: manejo de comportamentos desejados. → Vivência: a instrução de uma tarefa. → Discussão sobre a tarefa de casa. → Vivência: treino da habilidade de elogiar. → Leitura do texto: reflexões de uma mãe. → Tarefa de casa: observar e anotar comportamentos indesejados de seus filhos (aqueles que considera inadequados ou errados) e ao lado descrever o motivo pelo qual você não deseja que sua criança se comporte dessa forma. → Autorregistro para o próximo encontro: anotar quais as formas que você encontrou de manejar os comportamentos desejados de seu filho. Observar como foi a reação dele.
4º Encontro: Manejo de Comportamentos Indesejados
<ul style="list-style-type: none"> → Discussão sobre o autorregistro. → Vivência: teatro pais e filhos. → Ponto teórico: manejo de comportamentos indesejados. → Discussão sobre a tarefa de casa. → Vivência: treino de habilidades de autorregulação emocional e escolha do manejo para um comportamento indesejado. → Leitura do texto: educar para a paz. → Tarefa de casa: fazer uma lista das preferências de seu filho, das coisas que ele mais gosta: comida, cor, música, roupa, brincadeira, animal, livro, programa de TV/filme, personagem, tipo de passeio, amigos, atividade da escola, jeito de dormir, piada. → Autorregistro para o próximo encontro: anotar um comportamento indesejado de seu filho que ocorra na semana e anotar sua análise do porquê o comportamento ocorreu, qual sentimento você teve na presença dele, como lidou com este sentimento e qual manejo utilizou. Revisar as etapas apresentadas nesse encontro e avaliar o que poderia fazer diferente nas próximas vezes.

5º Encontro: Vínculo Afetivo e Envolvimento

- Discussão sobre o autorregistro.
- Vivência: a criança fugindo do urso.
- Vivência: brincadeira favorita.
- Ponto teórico: vínculo afetivo e envolvimento.
- Leitura da história: viver em família é envolver-se.
- Discussão sobre tarefa de casa.
- Vivência: treino da habilidade de envolvimento.
- Autorregistro para o próximo encontro: transformar o amor em ação: planejar e colocar em prática atividades de envolvimento com o filho, baseando-se na lista elaborada na última vivência do encontro. Anotar quais atividades foram feitas e em que momentos os pais sentiram-se conectados com seus filhos.
- Mensagem final do 5º encontro: eu amo vocês, minha família.

6º Encontro: Voltando no Tempo

- Discussão sobre o autorregistro.
- Breve relaxamento.
- Vivência: voltando no tempo.
- Ponto teórico: análise intergeracional.
- Vivência: gratidão em ser mãe e pai.
- Leitura do texto: gratidão.
- Leitura do texto: o perdão.
- Tarefa de casa: Os pais deverão anotar três características de seus filhos que percebem em si mesmos.

Para o próximo encontro cada participante deverá trazer quatro objetos que simbolizem metaforicamente suas características pessoais. Dois objetos que simbolizem características que eles acham positivas em si mesmo e dois objetos que eles acham não tão positivas.

- Autorregistro para o próximo encontro: os pais deverão anotar três características de seus pais que também percebem em si mesmos.

7º Encontro: Autoconhecimento e Modelo

- Discussão sobre o tema do encontro anterior.
- Vivência: relaxamento.
- Vivência: autorretrato em objetos.
- Ponto teórico: autoconhecimento.
- Discussão sobre autorregistro e tarefa de casa.
- Ponto teórico: modelo.
- Vivência: treino de habilidades de autoconhecimento e modelo.
- Leitura dos textos: parentalidade e autoconhecimento.
- Tarefa de casa: Realizar um exercício de auto-observação numa situação em que ocorra conflito com o filho durante a semana (se não ocorrer conflito na semana, lembrar-se de outra situação no passado). Observar-se na relação com seu filho como se sua criança fosse filho de outra pessoa. Como você reagiria normalmente e o que pode fazer de diferente? Anote suas sensações e percepções identificando os temas do programa presentes na situação (as regras, manejo do comportamento desejável ou indesejável, estabelecimento de vínculo e envolvimento, modelo).
- Autorregistro para o próximo encontro: escolher duas outras frases da vivência realizada de treino de habilidades e passar a semana se observando naquele aspecto. Anotar as respostas, enfatizando a reflexão sobre o que seus filhos estão aprendendo com seus comportamentos.

8º Encontro: Revisão e Encerramento

- Discussão sobre a tarefa de casa e autorregistro com os tópicos abordados neste programa.
- Vivência: labirintos da vida.
- Mensagem final: vida em família, complexidade e encantamento.

Nota. Fonte: “Programa de Qualidade na Interação Familiar”, L. N. D. Weber, A. P.

Salvador e O. Brandenburg, 2018.

Nesta configuração, o programa busca promover e garantir a qualidade da interação familiar a partir de intervenção com pais de crianças com idades inferiores aos 12 anos, idade na qual ocorre a transição para adolescência, conforme o ECA (Lei nº 8.069, 1990). O PQIF já atingiu, de fato, centenas de pais e cuidadores, tanto por suas criadoras quanto pelos multiplicadores do programa capacitados por elas ou por agentes credenciados, abarcando, sobretudo, os âmbitos da educação e da saúde. No âmbito da saúde, especificamente, A. C. Freitas (2016) aplicou em seu doutorado, um programa baseado no PQIF, a pais de cujas queixas em relação aos filhos, com diagnósticos diversos, envolviam inadequações comportamentais. Esse programa teve como cenário um hospital universitário, e como resultados de sua aplicação, **redução de práticas educativas negativas e o incremento de aspectos como a adoção de formas adequadas de monitoria e interação do casal.** De outro modo, no âmbito da justiça, aplicações anteriores do PQIF ainda não foram relatadas cientificamente, o que vem a apontar para o ineditismo da presente tese, mais especificamente em seu Estudo 2.

Estudo 1 - Cursos ou Programas de Intervenção para Pais como medida judicial: uma revisão

As práticas educativas parentais são estratégias e técnicas variadas utilizadas pelos pais para orientar comportamentos dos filhos, de modo que esses últimos possam, posteriormente, expressar papéis sociais na cultura (M. C. N. D. Carvalho & Gomide, 2005). Enquanto práticas culturais elas têm como característica sua manutenção por longos períodos em um mesmo espaço grupal (Glenn, 1988). Apesar de serem mais perenes, elas não são imutáveis. De modo importante, a própria educação - não restrita ao contexto escolar regular - influencia a mudança das práticas educativas parentais, conforme averiguado há mais de uma década por estudiosos como Webster-Stratton et al. (2004) e Sanders et al. (2008, 2012), a partir do desenvolvimento de dois programas de intervenção para pais difundidos internacionalmente: o *Incredible Years* e o *Triple P - Positive Parenting Program*.

Além do *Incredible Years* e do *Triple P*, diversos outros programas ou cursos parentais têm sido desenvolvidos nacional e internacionalmente, em âmbitos diversos, dentre os quais o judicial. Tais cursos ou programas no âmbito judicial têm sido ou já foram empregados com o propósito de ensinar novos repertórios de criação e, com isto, alterar relações pai-filho outrora falhas e/ou inadequadas. Tais falhas e inadequações vêm a representar o mais expressivo fator de risco para o desenvolvimento de problemas comportamentais filiais, que podem vir a se desdobrar em comportamentos antissociais infracionais (Sousa & Gomide, 2005; Patterson et al., 1989; Patterson et al., 2002). Em esta sua relevância, essas intervenções aparecem descritas na literatura aplicadas aos três níveis de prevenção de problemas comportamentais filiais.

Fala-se do nível primário quando a prevenção é endereçada às condições favoráveis ao desenvolvimento do comportamento inadequado, criando um ambiente

protetivo, com perspectivas mais positivas para as crianças e os adolescentes. Envolve uma ampla gama de atividades voltadas virtualmente a todos os aspectos da vida, como os sociais e psicológicos, que incluem apoio às famílias e escolas, desenvolvimento urbano, cuidados em saúde e educação cidadã. Em suma, a prevenção primária é tida como uma redutora da probabilidade de desenvolvimento do comportamento inadequado pela minimização do impacto de fatores de risco antes que esse comportamento ocorra, sendo, para tanto, focada em toda sociedade, a fim de fortalecer a consciência de justiça e as habilidades sociais (*Centre for the Prevention of Youth Crime*, 2004).

Prevenção secundária, por sua vez, denota medidas que pretendem limitar os fatores de risco após o comportamento inadequado ter ocorrido ou ter sua frequência fortalecida. Foca em pequenos grupos claramente definidos, como crianças e jovens cujo desenvolvimento pessoal e/ou as circunstâncias de criação os predispõem a se engajarem em comportamentos que podem se complexar ao ponto das infrações da lei (*Centre for the Prevention of Youth Crime*, 2004).

Finalmente, conforme o *Centre for the Prevention of Youth Crime* (2004), a prevenção terciária é a mais claramente definida em termos de objetivos e público-alvo. Ela visa à prevenção da repetição ou reincidência dos comportamentos inadequados e seus agravos pelos que já os emitiram, além de visar a promoção da reabilitação e da integração social dos membros desse público-alvo.

Para ilustrar comparativamente esta classificação dos níveis de prevenção, recorre-se ao estudo de Price e Khubchandani (2019) acerca de lesões por arma de fogo em jovens no contexto escolar. No nível primário de prevenção dessas lesões, o foco é essencialmente impedir que os jovens tenham acesso a armas. Por suas características, a prevenção primária seria o nível mais eficaz e menos custoso financeiramente de eliminação da violência armada nas escolas. No nível de prevenção secundária, o foco é

a detecção e o impedimento de que os jovens que tenham acesso a armas de fogo as levem para o ambiente escolar. Já no nível de prevenção terciária, o foco está na redução da quantidade de lesões por armas de fogo e de mortes durante os tiroteios em contextos escolares. Em outras palavras, no nível de prevenção terciária, a intervenção se daria enquanto o atirador está na escola, a fim de minimizar os danos causados por ele a estudantes, professores e funcionários.

Em outros termos, Abreu-Lima et al. (2010) citaram a classificação procedida no relatório *The Market for Parental & Family Support Services* com foco em necessidades dos pais/famílias em relação aos serviços de educação parental, resumindo-as em quatro, a saber: (a) nível 1: pode ser acessado universal e voluntariamente por todos os pais ou famílias quando da própria detecção da necessidade de apoio no exercício da parentalidade; (b) nível 2: também universal e voluntário, porém, a detecção da necessidade de apoio nesse caso é exercida por um profissional; (c) nível 3: não universais, e sim indicadas ou seletivas (em muitos casos, não voluntárias, podendo ser impostas, com risco de penalizações de não cumpridas, como perda de apoio financeiro do Estado ou ainda da guarda do filho); e (d) nível 4: tem por objetivo a capacitação do sistema parental, quando da já retirada guarda do filho, para possível reunificação dos membros da família.

Quando em âmbito judicial e em termos de aplicações de medidas, são perpassados especialmente os níveis secundário e terciário de prevenção a comportamentos inadequados (antissociais e infracionais) e os níveis 3 e 4 de necessidades dos pais/família em relação aos serviços de educação parental. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, 1990), por exemplo, em seu artigo 129, em que elenca medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis, traz em seu inciso IV o “encaminhamento a cursos ou programas de orientação”. Cabe mencionar aqui, a não

distinção pelo ECA do que seriam programas e cursos e o que os distinguiriam metodologicamente. Na literatura em geral, é possível encontrar relatos de intervenções em diversas áreas de aplicação, como em enfermagem (e.g., Loureiro et al., 2015), nutrição (e.g., Detregiachi & Braga, 2011), educação (e.g., S. E. S. O. Martins et al., 2019) e psicologia (e.g., Lima et al., 2004) nomeadas ora como curso, ora como programa, ou ainda, como projeto. Conforme definição do dicionário online Aurélio (www.dicio.com.br), entende-se por curso, uma “série de lições relativas a determinada matéria” e “estabelecimento de ensino que se limita a uma categoria de alunos ou a uma disciplina em particular”. Semelhantemente, o dicionário online Michaelis (michaelis.uol.com.br) define curso como uma “série de lições ou de palestras sobre determinada matéria” e “conjunto de matérias lecionadas em uma instituição de ensino que corresponde a um nível determinado e que atende aos objetivos da instituição. Já o termo programa é definido pelo dicionário Michaelis como “proposição de um projeto que se pretende executar”. Conforme o dicionário Aurélio, programa e projeto⁴ são termos sinônimos, sendo esse último definido pelo mesmo dicionário como um “esquema; noção inicial, escrita detalhada do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar, de acordo com esse esquema”. Consonante especificamente a programas de intervenção em psicologia, Fernandez-Ballesteros (2001) os definem como propostas estruturadas, dotadas de embasamento científico e fundamentação teórica, a fim de alcançar os objetivos propostos. Conforme essa definição, bem como às dadas pelos dicionários, é verificável a noção de programas ou projetos como propostas ou planos. No entanto, quando em relatos de experiências, esses projetos ou programas se tratam de empreendimentos já implementados. Ademais, pode-se pensar em cursos como

⁴ No presente estudo, optou-se por adotar o termo *programa* em referência a relatos de intervenções originalmente denominados tanto como *programa* quanto como *projeto*, a fim de padronizar o texto ao adotado pelo ECA (Brasil, 1990).

intervenções ou empreendimentos mais marcadamente teóricos acerca de determinada área do conhecimento. Os cursos ou programas determinados pelo ECA englobam como público-alvo, pelo caráter de proteção integral da criança e do adolescente, tanto pais ou responsáveis que respondem por violações de direitos filiais quanto pais ou responsáveis com demandas relacionadas a atos infracionais, já tendo emitido, portanto, comportamentos antissociais.

Em contexto português, a educação parental está contida no capítulo III- Medidas de promoção dos direitos e de proteção, especificamente na secção II: Medidas no meio natural de vida, da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, ou Lei nº 147 (1999), que em seu artigo 41 enuncia:

1- Quando sejam aplicadas as medidas previstas nos artigos 39º e 40º [respectivamente, Apoio junto dos pais e Apoio junto de outro familiar], os pais ou os familiares a quem a criança ou o jovem sejam entregues podem se beneficiar de um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais.

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

Tais medidas integram acordos de promoção e proteção e devem ser aplicadas pelas Comissões de Proteção a Crianças e Jovens (CPCJs) ou por processo judicial. As CPCJs, em suas especificidades, têm como foco a realização de ações voltadas à crianças e aos jovens em situações de perigo primando-se por tentativas de resolução das situações sem a recorrência aos Tribunais e aplicação de medidas alternativas à institucionalização (Tomás & Fonseca, 2004). Há, no entanto, judicialização de casos quando da não existência de uma CPCJ no concelho⁵ ou quando do não consentimento, ou retirada dele, pelos pais ou pelo próprio jovem (com idade superior a 12), quando a CPCJ não dispuser

⁵ Diz respeito às menores divisões administrativas de Portugal. Equivalente aos bairros brasileiros. (VP Dicas [Website]. <http://vpdicas.com>).

de recursos para aplicação da medida assumida como adequada ou quando, após 6 meses, a Comissão ainda não tiver tomado decisão ou se a mesma não for considerada legal.

Dentre as medidas aplicáveis pelas CPCJs, prima-se justamente pelas ditas “em meio natural de vida” (seção II da LCJ), sobretudo as de apoio junto aos pais. Sendo assim, a maioria das medidas aplicadas pelas CPCJs, bem como as aplicadas pelos Tribunais, são as de manutenção das crianças e jovens com suas famílias, visando a aquisição, melhoria ou recuperação de padrões de práticas educativas parentais adequados ao desenvolvimento filial. Ademais, as medidas aplicadas pelas CPCJs têm por característica o predomínio do caráter não obrigatório, enquanto as aplicadas pelos Tribunais são revestidas de caráter obrigatório (Leandro, 2011; Lei nº 147, 1999).

Abreu-Lima et al. (2010, p.5) se referiram à medida portuguesa de educação parental como “um apoio de natureza psicopedagógica e social” que salvaguarda o direito inalienável de pais ou responsáveis pela assunção da parentalidade. Isto se assemelha ao requerido por Egüez (2006), quando referiu a proposta de incorporação da *Escuela de Padres* como ferramenta que permite a melhoria de recursos educativos dos pais, bem como funciona como mecanismo terapêutico e reabilitatório a cometedores de violência doméstica, em comentário à lei boliviana N1 1674 de 15 de dezembro de 1995 (Ley nº 1674, 1995). Em sua proposta, a autora apresentou a medida com uma estrutura bem delimitada (i.e., com especificação de: tipos de grupos, tempo de duração das sessões, periodicidade, determinação pelo juiz e obrigatoriedade de participação), transpondo a configuração da lei, que até então elencava uma série de sanções traduzidas em multas, prisões e mero tratamento psicológico.

Há, então, mérito na estruturação de programas ou cursos para pais ou responsáveis no contexto judicial, no sentido em que eles vêm a se apresentar, dentre outros aspectos, como oportunidade de reabilitação, a partir de alteração e aprendizagem

de novas práticas educativas. Em contrapartida, a aplicação de medidas puramente punitivas, como multas e prisão, tendem, em suma, a gerar perpetuação e/ou agravamento de práticas inadequadas, frente ao não conhecimento de formas de educar envolvendo relações positivas, alternativas às que envolvem violação de direitos. Em muitos dos casos, em um cenário de transmissão intergeracional, práticas de violação de direitos foram aprendida pelos pais por modelação com seus próprios pais ou avós no passado e, no presente, são reproduzidas (Lünnemann et al., 2019; Weber, Selig, et al., 2006). L. M. P. Silva (2002), apontou que, não raramente pais ou cuidadores praticam atos de violação de direitos filiais por falta de informações. Segundo ela, tanto a ausência de informação quanto a presença de dificuldades emocionais e/ou econômicas são grandes fatores facilitadores de ações violadoras. Nesse sentido, é justificável uma revisão de programas ou cursos de orientação parental que visam prover acesso a informações sobre práticas parentais úteis, alternativas à punição, a fim de manter, em curto prazo, crianças e adolescentes em um (e seu) ambiente familiar protetivo, à medida em que evita reincidências de violações de seus direitos pelos pais. Por fim, o conhecimento sobre as experiências com a aplicação desses programas ou cursos como medida judicial é relevante por poder dizer sobre sua eficácia na diminuição da propensão de transmissão intergeracional das práticas inadequadas pelos pais aos próprios filhos, aprendidas na relação com os pais deles, os avós dos filhos. Considerando, então, que práticas inadequadas podem configurar violações de direitos filiais, vindo a requerer empenho do sistema de proteção de direitos da criança e do adolescente para sua resolução, o não cometimento de violações pelos agora filhos, pode refletir, a médio e longo prazos, na diminuição da demanda, comumente relatada como muito alta (C. B. G. Martins & Mello Jorge, 2009), de serviços para esse sistema.

Objetivos

Objetivo Geral

Realizar uma revisão integrativa sobre relatos de experiência de cursos ou programas de intervenção para pais como medida judicial conforme descritos na literatura científica nacional e internacional.

Objetivos Específicos

- a) Destacar as produções brasileiras sobre especificidade da aplicação do art. 129 do ECA, que diz respeito a esses cursos ou programas;
- b) Apreender o contexto histórico-social em que esses cursos ou programas foram implementados;
- c) Analisar aspectos estruturais e metodológicos desses cursos ou programas, como denominação (aula, curso, treinamento, workshop etc.), quantidade, periodicidade e duração dos encontros, características dos envolvidos (participantes, operadores do direito, condutores etc.), locais de execução (espaço físico, setor governamental etc.), didática e procedimentos (temáticas, equipamentos, estratégias, fundamentação teórica, monitoramento e avaliação, modalidade de participação etc.);
- d) Analisar o nível de prevenção (primário, secundário ou terciário) à comportamentos inadequados de crianças e adolescentes abarcado no conteúdo desses cursos ou programas;
- e) Averiguar potencialidades, falhas e sugestões de melhora desses cursos ou programas.

Método

Para atingir os objetivos propostos, foi realizado estudo de revisão integrativa da literatura, de caráter qualitativo e exploratório (Gil, 2010). Em suas especificidades, uma

revisão integrativa engloba a busca, a avaliação crítica e a síntese de evidências disponíveis sobre um determinado tema, contribuindo para o aprofundamento dos conhecimentos que o permeiam (K. D. S. Mendes et al., 2008). Nesse contexto, a busca pelas publicações científicas a serem revisadas ocorreu na ferramenta Google Acadêmico, em duas etapas. Na primeira delas, organizou-se a estratégia de busca com o auxílio dos operadores booleanos AND e OR e os recursos de truncagem (* e “”) associados aos termos “*School for parents*”; *course*; *program*; *parents*; *justice*; *law*; *delinquency*; *violence*; *classes* e *antisocial*, e seus correspondentes em língua espanhola.

Na segunda etapa da busca, com vistas a produzir levantamento bibliográfico especificamente acerca da aplicação de medidas em território nacional, procedeu-se a nova busca na ferramenta Google Acadêmico, dessa vez utilizando os descritores “artigo 129”; “Estatuto da Criança e do Adolescente”; pais; curso e programa, organizados com o auxílio dos descritores booleanos AND e OR os recursos de truncagem (* e “”). Ambas as etapas envolveram a busca por publicações datadas entre 1997 e 2017, abarcando, com isto, um período de vinte anos.

Especificamente sobre o critério de inclusão, buscou-se publicações científicas do tipo relato de experiência, dentre artigos, teses, dissertações, capítulos de livros e livros. Para seleção, procedeu-se à checagem inicial dos resumos ou dos fragmentos dos livros ou de seus capítulos, sendo excluídas publicações que: a) apenas mencionassem intervenções sem detalhá-las (e.g., Bandeira, 2009); b) a intervenção não se dera em contexto judicial (e.g., Huertas et al., 1998); e c) a medida incidia sobre filhos que violaram direitos de pais/cuidadores, e não o inverso (e.g., Sesa et al., 2012).

Após leituras dos resumos ou fragmentos, as publicações selecionadas foram minuciosamente revisadas na íntegra e tiveram seus dados organizados e analisados de

acordo com as categorias pré-estabelecidas no instrumento Ficha para Coleta de Dados em Relatos de Experiências (Apêndice A), criado especificamente para esse estudo.

Resultados e Discussão

Como resultado das duas etapas de buscas por publicações científicas dentre artigos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses, conforme especificadas na seção anterior, foram encontradas 834 na primeira e 526 na segunda, totalizando 1.360. Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, chegou-se a um total de 14 publicações para composição da revisão, conforme caracterizadas a seguir.

Caracterização das publicações

A Tabela 1 ilustra as características das publicações no que se refere a autor(es) e ano, título da publicação, tipo de publicação, título da revista ou livro e experiência relatada:

Tabela 1*Caracterização das publicações*

Autor(es)/Ano	Título da publicação	Tipo de publicação	Título da revista/livro	Experiência relatada
Schaffner (1997)	<i>Families on Probation: Court-Ordered Parenting Skills Classes for Parents of Juvenile Offenders</i>	Artigo	<i>Crime & Delinquency</i>	Programa, sem nome identificado, implementado pela Corte de Julgamentos Juvenis da Califórnia
Shannon (2010)	<i>Dereliction of Duty: Training Schools for Delinquent Parents in the 1940s</i>	Artigo	The Journal of Sociology & Social Welfare	<i>San Francisco Parental School</i>
Shannon (2010)	<i>Dereliction of Duty: Training Schools for Delinquent Parents in the 1940s</i>	Artigo	<i>The Journal of Sociology & Social Welfare</i>	<i>Understanding Your Child</i>
Balsells & Pastor (2015)	<i>Caminar en familia: programa de competencias parentales durante el acogimiento y lá reunificación familiar</i>	Livro completo	<i>Caminar en familia: programa de competencias parentales durante el acogimiento y lá reunificación familiar</i>	<i>Caminar en Familia</i>
Capelo & Carinhas (2011)	<i>Espaço da Família – Programa de Formação Parental</i>	Capítulo de livro	<i>Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção</i>	<i>Espaço da Família</i>
Dinis, Delgado & Chaleira (2011)	<i>SAFER- Serviço de Apoio a Famílias em Risco</i>	Capítulo de livro	<i>Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção</i>	<i>Encontro com Pais</i>

Autor(es)/Ano	Título da publicação	Tipo de publicação	Título da revista/livro	Experiência relatada
Pacheco, Milheiriço, Santos, Benavente, Manuel & Luz (2011)	<i>Escola de Pais- Um programa de formação parental para famílias de alto risco</i>	Capítulo de livro	<i>Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção</i>	<i>Escola de Pais (a)⁶</i>
Rodrigues, Ribeiro, Castilho, Gomito, Poppe, Lopes, Fernandes & Morato (2011)	<i>Para pais sobre filhos – um projecto de intervenção com famílias</i>	Capítulo de livro	<i>Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção</i>	<i>Para pais sobre filhos</i>
Vaz, Mesquita, Fazenda, Almeida, Sarmento, Santiago, Lopes, Silva & Bernardo (2011)	<i>Nova Mente. Programa de Preservação Familiar e Formação Parental</i>	Capítulo de livro	<i>Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção</i>	<i>Nova Mente</i>
Soares & Ferreira (2011)	<i>Rede de Intervenção na Família (RIF). Uma experiência de prevenção de maus-tratos e negligência (MNI) através da promoção de competências parentais em contexto comunitário</i>	Capítulo de livro	<i>Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção</i>	<i>Rede de Intervenção na Família (RIF)</i>
Santos, Santos & Ribeiro (2011)	<i>Novas Oportunidades Parentais. A formação parental para pais/cuidadores de crianças e jovens em risco</i>	Capítulo de livro	<i>Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção</i>	<i>Novas Oportunidades Parentais (NOP)</i>
D´ Espiney, Oliveira & Borges (2011)	<i>Laços, Afectos e Metodologias: descritivo de um projecto de formação parental – O Projecto Laço no Bairro de Santa Filomena (Amadora)</i>	Capítulo de livro	<i>Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção</i>	<i>Laços</i>

⁶ Por haver três relatos de experiências cujos títulos são “Escola de Pais”, as mesmas foram classificadas por ordem de análise em a, b e c para melhor distinção.

Autor(es)/Ano	Título da publicação	Tipo de publicação	Título da revista/livro	Experiência relatada
Schuch (2005)	<i>Práticas da justiça: uma etnografia do “campo de atenção do adolescente infrator” no Rio Grande do Sul depois do Estatuto da Criança e do Adolescente</i>	Tese de doutorado	-	Escola de Pais (b)
Lima, Araújo, Pagliaro, Arruda & Campos (2001)	<i>Escola de Pais: relatório</i>	Artigo	<i>Journal of Human Growth and Development</i>	Escola de Pais (c)
Lima, Campos, Arruda, Barros, Tavares, Meyer & Zandonadi (2004)	<i>Análise da eficácia de programas sociais de promoção da saúde realizados em condições macroestruturais adversas</i>	Artigo ⁷	Ciência e Saúde Coletiva	Escola de Pais (c)

⁷ Este artigo e o anterior versam sobre a mesma experiência, e por isso tiveram as análises de seus dados aglutinadas no presente estudo.

Das 14 publicações revisadas, cujos anos em que foram publicadas variam de 1997 a 2015, quatro se tratam de artigos publicados em periódicos científicos; uma, de tese de doutorado; uma de livro completo; e as demais oito, de capítulos de um mesmo livro. No que concerne à nacionalidade, duas são norte-americanas, uma espanhola, oito portuguesas e três brasileiras, estas em negrito nas Tabelas. Em sua totalidade, a nacionalidade da ocorrência das experiências relatadas coincide com as das revistas ou a do livro em que foram publicadas. Ademais, é verificável que o artigo de Shannon (2010) retratou em seu conteúdo os relatos de duas experiências, ao passo que os de Lima et al. (2001) e Lima et al. (2004) versaram sobre uma mesma experiência.

Contextos histórico-sociais

A Tabela 2 ilustra as localidades, anos de ocorrência e contextos histórico-sociais de cada uma das experiências relatadas:

Tabela 2

Localidades, anos e contextos histórico-sociais dos encontros ou cursos

Nome	Localidade e ano(s) da ocorrência do programa/curso	Contexto histórico-social
Nome não relatado (Califórnia)	Estado da Califórnia - EUA, meados dos anos 1980	O crescimento industrial na Califórnia, nos anos 1980, trouxe mudanças demográficas e insegurança social, que se seguiram da abertura ampla e veloz de serviços e equipamentos de segurança, como os sistemas penal (com construção de prisões) e policial, aplicando o controle social, inclusive aos pais dos jovens que passaram a entrar em conflito com a lei.
<i>San Francisco Parental School</i>	Cidade de São Francisco, na Califórnia, Estados Unidos da América, em meados de 1943	Com a II Guerra Mundial, pais norte-americanos tiveram que assumir obrigações patrióticas, lutando na guerra, ao mesmo tempo em que mães precisavam trabalhar fora pelo sustento da família, enquanto os filhos ficavam em casa sós. Houve neste tempo, quadro crescente de abandono das obrigações parentais, com aumento nos índices de infração juvenil.
<i>Understanding Your Child</i>	Cidade de Minneapolis, no estado norte-americana do Minnesota, em meados de 1946	Mesmo contexto da <i>San Francisco Parental School</i> . Shannon (2010) menciona que enquanto relatórios da Corte Juvenil de Minneapolis consideraram 860 casos de infração juvenil de 1940 a 1944, o número chegou a 1270 em 1944 (47,7% de aumento).
<i>Caminar en Família</i>	Espanha, desde 2012	Criado pelo <i>Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en Infants i Joves</i> , surge como um recurso socioeducativo como resposta a lei espanhola intitulada <i>Ley Orgânica 1/1996</i> , de proteção jurídica do menor, que estabelece que em casos de separação entre crianças e família, ser seu objetivo facilitar o processo de reunificação.
<i>Espaço da Família</i>	Setúbal, Portugal, de 2008 a 2011	Criado pela “A Comunidade contra a SIDA”, Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) fundada em 1993 para apoiar infectados e afetados pela AIDS e que posteriormente passou a intervir de forma mais ampla com jovens e respectivos pais ou cuidadores, em resposta ao Programa Crianças e Jovens em Risco, da Fundação Calouste Gulbenkian ⁸ .

⁸ Trata-se de concurso que elegeu oito projetos-piloto de formação parental de entidades portuguesas com experiência no trabalho com famílias a serem financiados por três anos, face à carência de ações nacionais devidamente estruturadas nesse sentido.

Nome	Localidade e ano(s) da ocorrência do programa/curso	Contexto histórico-social
<i>Encontros com Pais do Serviço de Apoio a Famílias em Risco (SAFER)</i>	Território de Sintra Ocidental, Portugal, de 2008 a 2010	Criado pela IPSS, Movimento de Defesa da Vida, em resposta ao Programa Crianças e Jovens em Risco, da Fundação Calouste Gulbenkian.
<i>Escola de Pais (a)</i>	Freguesia ⁹ de Monte Abraão, concelho de Sintra, Portugal, de 2008 a final de 2010	Criado pela Margens- Associação para a Intervenção em Exclusão Social e Comportamento Desviante, em resposta ao Programa Crianças e Jovens em Risco, da Fundação Calouste Gulbenkian.
<i>Para pais sobre filhos</i>	Lisboa Ocidental, Portugal, de 2008 a 2011	Criado pela Casa da Praia- instituição que presta apoio psicopedagógico, social e psiquiátrico a crianças dos cinco aos 12 anos que se encontrem em situações de risco evidente ou com problemas de ordem pessoal, familiar ou escolar, em resposta ao Programa Crianças e Jovens em Risco da Fundação Calouste Gulbenkian.
<i>Nova Mente</i>	Concelho de Amadora, Portugal, de 2008 a 2011	Criado pela Pressley Ridge, organização não-governamental internacional sem fins lucrativos fundada nos Estados Unidos nos anos 80 e que em Portugal é classificada como uma IPSS, em resposta ao Programa Crianças e Jovens em Risco da Fundação Calouste Gulbenkian.
<i>Rede de Intervenção na Família (RIF)</i>	Freguesias Pena e Socorro, Lisboa (de fev. de 2008 a dez. de 2010 e Santos-o-Velho (2010), Lisboa, Portugal	Criado pela Arisco, IPSS fundada em 1993 a fim de implementar projetos de promoção da saúde e desenvolvimento de competências pessoais e sociais, em resposta ao Programa Crianças e Jovens em Risco da Fundação Calouste Gulbenkian.
<i>Novas Oportunidades Parentais (NOP)</i>	Setúbal, Portugal, de 2008 a 2011	Criado pela Questão de Equilíbrio, IPSS fundada em 1994 com objetivo de dar suporte através de diversas ações a crianças, jovens e famílias em situações de risco e/ou exclusão social, em resposta ao Programa Crianças e Jovens em Risco da Fundação Calouste Gulbenkian.
<i>Laços</i>	Bairro de Santa Filomena, concelho de Amadora, freguesia da Mina, Portugal, entre 2008 e 2010	Criado pelo Instituto das Comunidades Educativas, associação que presta trabalhos em zonas periféricas portuguesas para requalificação comunitária e de relações intergeracionais, em resposta ao Programa Crianças e Jovens em Risco da Fundação Calouste Gulbenkian. O projeto ocorreu no bairro Santa Filomena, de população majoritariamente africana e marcada por precariedade dos empregos, profissões arriscadas e abandono de jovens e crianças.

⁹Diz respeito às menores divisões administrativas de Portugal. Equivalente aos bairros brasileiros. (vp dicas.com).

Nome	Localidade e ano(s) da ocorrência do programa/curso	Contexto histórico-social
Escola de Pais (b)	Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Não define ano de ocorrência	Surge no contexto de responsabilização de pais pelo cumprimento de medidas socioeducativas aplicáveis a seus filhos, ou seja, a autores de infrações previstas no art. 112 do ECA (Lei nº 8.069, 1990). Apresentam caráter predominantemente educativo e não punitivo (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, n.d.).
Escola de Pais (c)	Rio de Janeiro, desde 1998 ¹⁰	Surge como resposta ao artigo 129, incisos I e IV do ECA mediante às dificuldades encontradas para penalizar juridicamente pais ou responsáveis de cujos filhos se encontravam em situação de rua ou com outros direitos violados, haja vista o fato de terem sido muitos desses, também crianças negligenciadas que vivem ainda em exclusão social e ausência de rede de apoio ¹¹ .

¹⁰ Os dados específicos são relacionados à 8ª Escola de Pais, ocorrida em 2001.

¹¹ Meyer e Pinho (n.d.)

Como experiências mais antigas analisadas no presente estudo, a *San Francisco Parental School* e o *Understanding Your Child* (Shannon, 2010) remontaram ao aumento dos casos de infrações juvenis em repercussão da Segunda Guerra Mundial, já que, à época, muitas crianças e adolescentes se encontravam negligenciados em suas necessidades educativas frente à urgência parental de atendimento aos deveres cívicos e sustento da casa relacionada ao aumento exponencial desses casos na sociedade norte-americana. Ambos os cursos surgiram, então, como formas de responsabilizar pais pelos comportamentos inadequados dos filhos, ainda que suas gêneses tenham se dado nos contextos social e histórico bem demarcados que os justificaram. Em suas singularidades, a experiência relatada por Schaffner (1997), ocorrida em contexto histórico posterior ao das relatadas por Shannon, compartilha com as mesmas os fatos de ter sido executada em estado norte-americano, onde a fonte do comportamento infracional juvenil era atribuída aos pais.

Em contexto espanhol, o *Caminar en Familia* (Balsells & Pastor, 2015) surgiu em 2012 com um projeto de investigação do qual participaram técnicos de atenção à infância, pais e mães em processo de reunificação ou reunificados recentemente e crianças ou adolescentes que haviam passado por processos de acolhimento. A investigação foi financiada pelo Ministério de Ciência e Inovação para nortear as fundamentações do programa construído com o intuito de apoiar essas famílias biológicas, com filhos em medida de separação provisória, nos processos de acolhimento e reunificação familiar.

Em cenário brasileiro, a Escola de Pais (b) foi relatada por Schuch (2005) como uma das práticas descritas em sua tese de doutorado intitulada “Práticas de Justiça: uma etnografia do ‘campo de atenção ao adolescente infrator’ no Rio Grande do Sul depois do Estatuto da Criança e do Adolescente”. Conforme seu relato, a experiência já ocorria há algum tempo (não explicitado) antes de sua coleta de dados, mediante intervenção direta

do Juiz da Infância e Juventude de Porto Alegre, tendo surgido, assim como os supracitados, para responsabilização de pais ou responsáveis por atos de infração cometidos por filhos, conforme previsto no ECA.

Também em cenário brasileiro, a Escola de Pais (c) foi criada e teve início em outubro de 1998 no Rio de Janeiro por determinação do juiz titular da 1ª Vara de Infância e Juventude (VIJ) do município, tendo em vista a dificuldade de penalizações judiciais de pais ou responsáveis por violações de direitos – negligência, abandono ou maus tratos físicos – de crianças ou adolescentes, frente à compreensão da realidade de exclusão social e negligência em que os primeiros correntemente se encontravam ou já haviam se encontrado em suas histórias de vida. Com o curso, era ofertada a eles, então, a possibilidade de implicação nas conduções de suas vidas e nos cuidados filiais (Meyer & Pinho, n.d.). Fala-se, nesse sentido, na aplicação do artigo 129, inciso IV do ECA, que versa sobre o encaminhamento a cursos ou programas de orientação como uma medida aplicável a pais ou responsáveis.

Os demais oito programas analisados, a saber: RIF (Soares & Ferreira, 2011), Espaço da Família (Capelo & Carinhas, 2011), NOP (A. M. Santos et al., 2011), Para Pais sobre Filhos (Rodrigues et al., 2011), Nova_Mente (Vaz et al., 2011), Laços (d'Espiney et al., 2011), SAFER (Dinis et al., 2011) e Escola de Pais (a) (A. Pacheco et al., 2011) se desenvolveram nos cenários carenciados econômica e socialmente de Portugal, em que urgiam iniciativas estruturadas de formação parental enquanto reconhecido recurso para o desenvolvimento de competências na criação de filhos (Assis & Constantino, 2005; Krug et al., 2004; Patias et al., 2013; Piquero et al., 2008; Reppold et al., 2002; Savignac, 2009). Nesses cenários portugueses carenciados, havia, à época do desenvolvimento e seleção desses projetos de formação parental, incidência alarmante de casos em que se deu a retirada de crianças e jovens de seus meios naturais de desenvolvimento para

colocação em instituições de acolhimento – medida adotada quando os pais não conseguem assegurar a adequada proteção e promoção dos direitos filiais (Mota, 2011).

Aspectos estruturais e metodológicos

Ao todo, milhares de pais ou responsáveis foram atingidos pelos cursos ou programas revisados no presente estudo, sendo que os relatos variaram de cerca de 10 (Schaffner, 1997) ao total de 360 participantes (Soares & Ferreira, 2011). As Tabelas 3.1 e 3.2, esquematizam os demais aspectos estruturais e metodológicos de cada um dos cursos ou programas:

Tabela 3.1*Aspectos estruturais e metodológicos*

Nome do programa/curso	Número de aulas/encontros	Temáticas abordadas	Local de aulas/encontros (espaço físico)	Condutor(es) das aulas/encontros
Não relatado (Califórnia)	10 sessões no decorrer de três meses	Definições de parentalidade, estilos e estratégias para disciplina e controle social, dentre outros	Instalações da própria Corte de julgamentos juvenis	Oficial da liberdade condicional e palestrantes convidados
<i>San Francisco Parental School</i>	Oito	Permeavam formas de melhorar o bem-estar dos jovens através do endereçamento das deficiências ao ambiente doméstico.	Não relatado	Especialistas na temática, residentes na comunidade, tais como um oficial do Departamento de Saúde Pública e um psiquiatra infantil
<i>Understanding Your Child</i>	Seis	Programas de rádio, saúde pública, atos infracionais na comunidade, saúde mental, religião e recreação.	Escolas públicas de ensino médio da cidade, Bryant e Jordan.	Instrutores das escolas Bryant e Jordan
<i>Caminhar en Família</i>	15 sessões divididas em 5 módulos	A medida de proteção, visitas e contatos entre pais e filhos, preparação para o retorno da criança/adolescente a casa da família (reunificação), primeiros dias em casa e consolidação da reunificação.	Não relatado	Profissionais com formação específica para condução do programa
Espaço da Família	Não relatado	A família e o processo de educação; A importância da comunicação na família; Estilos educativos e Disciplina; Birras; Encorajamento, Motivação e Autoestima; Alimentação saudável e os Direitos das crianças	Instalações de quatro instituições: “O Sonho” (Quinta de Santo Antônio/ Manteigadas); Associação Cristã da Mocidade (Bela Vista); Liga dos Amigos da Terceira Idade (Camarinho) e Associação de Pais e Amigos das Crianças do Casal das Figueiras (Casal das Figueiras/Viso)	Técnicos licenciados em Psicologia Clínica, Ciências da Educação e Educação Social
Encontros com Pais do Serviço de Apoio a Famílias em Risco (SAFER)	Dez	Dinâmica familiar; desenvolvimento infantil; sexualidade; etapas do ciclo de vida; relações interpessoais; comunicação; organização	Locais cedidos por entidades parceiras	Profissionais com formação superior em Ciências Sociais e Humanas (ex. história, psicologia e sociologia) e com formação no Projeto Família
Escola de Pais (a)	Vinte e quatro	Competências essenciais ao cumprimento dos deveres parentais	Não relatado	Cinco profissionais com formação em Psicologia, Serviço Social e Intervenção Psicossocial com crianças, jovens e famílias em risco. Os profissionais necessitavam ter conhecimento efetivo sobre a realidade psicossocial da freguesia
Para pais sobre filhos	Oito	Relação com os filhos; gestão dos comportamentos do dia-a-dia; proteção da infância e promoção de atitudes saudáveis; compreensão da função parental enquanto adulto de referência e modelo educativo	Não relatado	Equipe multidisciplinar de educadores, professores, psicometricistas, psicólogos, psiquiatras pediátricos e técnicos em serviço social; colaboração de especialistas nos temas abordados

Nome do programa/curso	Número de aulas/encontros	Temáticas abordadas	Local de aulas/encontros (espaço físico)	Conductor(es) das aulas/encontros
Nova Mente	Quarenta e dois	Desenvolvimento da criança/adolescente e desafios e problemáticas características de cada idade; educação dos filhos; relações pais-filhos; estilos parentais; práticas parentais positivas; violência familiar; regras em casa; bullying; comportamentos adequados e inadequados; educação para a cidadania; valores morais; competência cultural e adaptabilidade social; relação escola-família; cuidados básicos de saúde; nutrição; saúde infantil; vida no lar; orçamento e planejamento familiar; gestão do tempo e outras	Não relatado	Em cada sessão esteve presente um formador dos 16 técnicos da Pressley Ridge e de entidades parceiras juntamente a dois reeducadores psicossociais e outros profissionais indicados com conhecimento nas temáticas específicas
Rede de Intervenção na Família (RIF)	Intervenções longas: média de 8 sessões (máx. 12 e min. 5)	Desenvolvimento infantil (necessidades, competências, tarefas); representações e cognições parentais; funções e competências parentais; relação e comunicação pais/filhos e fatores contextuais da parentalidade (incluindo diversidade cultural e étnica)	Instalações das 8 instituições de apoio a crianças e jovens parceiras	Profissionais de Psicologia com mais de 10 anos de experiência profissional como psicólogo, com grupos e em trabalhos com crianças, adolescentes ou pais (em grupo ou individual). Critérios de seleção: perseverança, autonomia, empatia, disponibilidade e postura não-julgadora, capacidade de promover interação e estimular a curiosidade, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, compreensão sobre dinâmica de grupo, comunidade e sistemas familiares
Novas Oportunidades Parentais (NOP)	Não relatado	Desenvolvimento da criança e do adolescente; vinculação; funções da parentalidade; diferentes estilos de educação; educação com afeto; comunicação; agressividade infantil; condutas aditivas e de risco; habilidades sociais; segurança das crianças; satisfação das necessidades básicas; higiene habitacional e pessoal; higiene alimentar; alimentação saudável e necessidades nutricionais; saúde – problemas mais comuns na infância; doenças psicossomáticas; crianças hiperativas; direitos da criança; hábitos de estudo; autocontrole; incentivo à curiosidade e cidadania; participação na vida coletiva transmitindo um modelo positivo; e gestão do tempo	Não relatado	Técnicos com formações em Ciências Sociais e Humanas das áreas de Serviço Social, Psicologia, Educação e Animação que deveriam ter experiência de trabalho com grupos socialmente desfavorecidos. Requisitos posteriores: competências comportamentais de trabalho em equipe, autocontrole emocional, liderança, assertividade, técnicas de motivação, empatia, voluntarismo, facilidade de comunicação, gestão de conflitos e conhecimentos de informática
Laços	Não relatado	Afeto; autoestima; violência juvenil, entre outras	Espaços de instituições parceiras no bairro (e.g. auditório)	Técnicos do ICE de profissões não relatadas
Escola de Pais (b)	Seis	Influências dos pais sobre os filhos; inteligência emocional, dentre outras	Instalações do Juizado da Infância e Juventude.	Coordenação de psicólogos e apresentação por um casal de voluntários
Escola de Pais (c)	Oito	Educação, saúde e cidadania. Garantia de direitos e estabelecimento de obrigações na relação pai-filho	Auditório da 1ª VIJ do Rio de Janeiro	Profissionais convidados no sistema de voluntariado

Tabela 3.2

Aspectos estruturais e metodológicos

Nome do programa/curso	Metodologia utilizadas (recursos)	Duração das aulas/encontros (em horas)	Periodicidade das aulas/encontros	Caracterização dos participantes	Estratégias de avaliação e/ou monitoramento
Não relatado (Califórnia)	Palestras e exposição de vídeos. Materiais como panfletos eram entregues a cada aula para leitura. As lições das aulas poderiam se basear em dilemas parentais apresentados pelos participantes	Não relatada	Aproximadamente 1x por semana	De 10 a 15 pais, em geral de renda baixa, ordenados pela corte de julgamentos juvenis. Filhos adolescentes estavam sob adjudicação por ofensas criminais; estavam envolvidos em disputas de custódia ou esperando reunificação com filhos no Serviço de Proteção à Criança, por estarem envolvidos em casos de abuso ou negligência	Não implementadas
<i>San Francisco Parental School</i>	Palestras não repreensivas, mas em tom informal, próximo e democrático. Era oferecido também aconselhamento individual aos pais	Aproximadamente 1 h	Semanal	Total de 300 pais de infratores juvenis de São Francisco referidos pela Corte Juvenil, bem como por agências de polícia, escolas públicas e agências sociais	Não implementadas
<i>Understanding Your Child</i>	Aulas expositivas e um painel de discussão	Não relatada	Semanal	Entre 13 e 21 pais de considerados infratores referenciados por lideranças comunitárias	Não relatadas
<i>Caminar en Família</i>	Palestras, atividades escritas, debates, chuva de ideias, estudos de caso, role-play, vídeos, esculturas e outras	Não relatada	Semanal	Grupos de 10 a 12 pais e mães com filhos entre 8 e 16 anos que se encontravam em processo de separação temporal como medida de proteção da infância e que tinham prognóstico de reunificação	Não relatadas
Espaço da Família	Vivências em grupo, role-play, discussão de temáticas, reflexão e dramatizações a partir das experiências levadas pelos pais	1hr30min	Semanal	93 pais encaminhados pelas Equipes de Protocolo de Rendimento Social e pela CPCJ de Setúbal. Apresentavam práticas educativas inadequadas, sobretudo negligentes. Em termos sociodemográficos se caracterizaram sobretudo por: (a) mulheres; (b) com idades de 26 aos 45 anos e (c) desempregados	Questionário inicial com quatro perguntas fechadas e final com fins de comparação sobre expectativas/satisfação dos participantes; verificação da satisfação a partir de análise do registro informal dos discursos dos participantes; e aplicação de questionários a entidades parceiras, formadores para avaliação da eficácia, pertinência e impacto do projeto
Encontros com Pais do Serviço de Apoio a Famílias em Risco (SAFER)	Partilha de experiências e entrega de folhetos ao final de cada encontro com uma síntese/resumo do que fora trabalhado	Não relatada	Inicialmente quinzenal, depois semanal	94 famílias e um total de 98 pais ou cuidadores, em que a maioria era do sexo feminino e de cujas crianças ou adolescentes se encontravam em risco, tendo sido encaminhados, portanto, pela CPCJ e pela Equipe de Apoio ao Tribunal de Família e	Aplicações pré e pós-teste do Questionário de APGAR, com alternativas de resposta em escala “raramente”, “às vezes”, e “quase sempre”, composto por cinco questões relacionadas à

Nome do programa/curso	Metodologia utilizadas (recursos)	Duração das aulas/encontros (em horas)	Periodicidade das aulas/encontros	Caracterização dos participantes	Estratégias de avaliação e/ou monitoramento
Escola de Pais (a)	Não relatada	Não relatada	Bimestral	Menores de Sintra. As famílias se caracterizavam pela desestruturação, muitas pessoas em um mesmo lar, baixa escolaridade e dependência de subsídios sociais 26 cuidadores de crianças de 0 a 12 anos residentes na freguesia de Monte Abraão Se caracterizavam por vulnerabilidade socioeconômica e psicológica e muitas vezes por lares superpopulosos	maneira como as famílias se sentem em relação a diferentes dimensões familiares Questionários não especificados
Para pais sobre filhos	Vivências em grupo; processo ação-reflexão-ação; role-play; apresentações teóricas sobre temas específicos. Por vezes, slides ou filmes	Média de 2 h	Mensal	99 pais ou cuidadores, dos quais 80 mães e 19 pais encaminhados por instituições como a CPCJ, jardim de infância ou já usuários do Grupo Casa da Praia, classificados na faixa etária de 23 aos 65 anos, com maioria entre os 28 e 36. 78,6% estavam empregados	Questionário de Situações Familiares (Barkley, 1990); Questionário Expectativas de Desenvolvimento de Morago et al. (n.d); Adult-Adolescent Parenting Inventory- AAPI2 Formas A e B de Bavolek e Keene (1999) ¹² ; Escala das Funções da Rede de Suporte Social à Família, adaptada a partir de outros instrumentos; Questionário de Avaliação Final, construído para o projeto; registro de sessão por pessoa externa e técnica chamada “Maçãs”, as duas últimas aplicadas a cada sessão para monitoramento
Nova Mente	Educação vivencial e role-play com participação ativa das famílias nos conteúdos e espaço para reflexão	2 h	Semanal	36 famílias do Concelho de Amadora, recrutadas por diversas entidades, sendo que a maioria respondia a processos na CPCJ ou na Equipe de Crianças e Jovens da Segurança Social (ECJ). Todas as famílias eram financeiramente carentes, sendo que 33% recebia o benefício Rendimento Social de Inserção (RSI)	Questionários antes e depois; focus groups com técnicos; e questionários sobre qualidade e impacto das atividades desenvolvidas com as instituições parceiras
Rede de Intervenção na Família (RIF)	Vivências em grupo; discussão e elaborações de sínteses; role-play; tarefas e reflexões orientadas	1hr30min	Não relatada	360 pais encaminhados pela CPCJ, pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada ou por outras instituições. 27% pais e 73% mães; média de 34 anos; 19% encontravam-se desempregados	Escala de Avaliação de Satisfação dos Participantes de Naud e Sinclair adaptado por Ferreira et al. (2008); Escala de Avaliação Técnica de Sessões (Ferreira et al., 2011); Escala de Sentimento de Competência Parental (ESCP) de Johnston e Mash adaptado por Ferreira et al.

¹² Instrumentos citados por Rodrigues et al. (2011).

Nome do programa/curso	Metodologia utilizadas (recursos)	Duração das aulas/encontros (em horas)	Periodicidade das aulas/encontros	Caracterização dos participantes	Estratégias de avaliação e/ou monitoramento
Novas Oportunidades Parentais (NOP)	Vivências em grupo; estudos de caso; filmes e discussões de problemas, sugeridos pelos próprios participantes e estruturadas de acordo com os objetivos definidos. Para os 2º a 4º grupos foram entregues manuais com temas abordados e sugestões para lidar com questões educacionais e um certificado de participação	Total de 48 h, não sendo relatada a divisão por aula/encontro	Grupos 1 e 2: quinzenal; grupo 3: semanal; e grupo 4: bissemanal	Cuidadores de 65 famílias que tinham em média 5 componentes, totalizando 110 pais/cuidadores que por suas situações de risco, foram encaminhados pela CPCJ de Setúbal ou por outras instituições parceiras; 14% analfabetos; e faixa etária mais comum entre 36 e 45 anos	(2011), ¹³ este aplicado a grupos controle e intervenção Questionário de Competências Parentais (autoavaliação) e Ficha de Competências Parentais, com sugestões para os encontros
Laços	“Árvore dos problemas”, causas e soluções para diagnosticar o posicionamento dos pais e cuidadores	Não relatada	Não relatada	Cerca de 40 pais ou cuidadores prioritariamente sinalizados pela CPCJ por: negligência sobre os filhos, insucesso ou abandono escolar ou comportamentos disruptivos dos filhos, alcoolismo dos pais e conflitos intrafamiliares	Análise de conteúdo de entrevistas realizadas anualmente, de forma oral ou escrita; questionário de acompanhamento de competências parentais; e diário de bordo Técnicos: diário de bordo e reuniões avaliativas semanais
Escola de Pais (b)	Grupo de ajuda para pais ou responsáveis, no qual eram motivados a compartilhar suas dúvidas acerca da educação dos filhos	2 h	Semanal	Turmas de cerca de 100 pais ou responsáveis de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Juizado da Infância e da Juventude de POA	Não relatadas
Escola de Pais (c)	Atividades de grupo com abertura a depoimentos e questionamentos dos participantes. Projeção de filmes, jogos, músicas e atividades manuais	2hr30min	Semanal	Cada turma tinha entre 20 e 28 pais ou responsáveis que respondiam a processos por abandono, negligência, maus tratos e/ou abuso, ou que tivessem exposto os filhos a situação de risco pessoal ou social. As famílias chegavam ao Juizado da Infância e Juventude por determinação judicial, como medida protetiva, a partir da Promotoria Pública do Conselho Tutelar ou de setores da 1ª VIJ do Rio de Janeiro	Questões norteadoras respondidas pelos participantes após uma semana do término do projeto, a fim de que fossem ouvidos sobre o que pensaram ou sentiram em relação à experiência, bem como de que fossem coletadas sugestões para o desenvolvimento de ocorrências futuras. Foram elas: “Qual o seu desejo ao chegar aqui? Como você chegou aqui?” e “Quais os temas das reuniões de que vocês se lembram?”

¹³ Instrumentos citados por Soares e Ferreira (2011).

Quanto ao número de aulas ou encontros de cada um dos programas ou cursos, houve variações de seis (N=2) a 42 (N=1), com intermediárias de oito (N=4), 10 (N=2), 15 (N=1), 24 (N=1), além de três cuja variável “número de aulas/encontros” não foi relatada; com periodicidades que variaram de semanal (N=8) a bimestral (N=1), além de dois de cuja periodicidade não foi relatada; e durações em horas de cada aula ou encontro que variaram de 1 hr a 1hr30min (N=3) e 2 hr a 2h30min (N=4), ainda que grande parte dos relatos (N=7) não fornecesse esse dado ou não o fizesse de forma precisa.

No que tange aos espaços físicos de ocorrência dos programas ou cursos, foi verificável a ocupação de instalações da própria Corte ou Juizado aplicador da medida ou de espaços cedidos por instituições parceiras. Em geral, os espaços se situavam nas comunidades de residência dos participantes, ou arredores, o que, por um lado, foi tido como fator facilitador para o comparecimento parental, como relatado por Soares e Ferreira (2011) no contexto da RIF, e, por outro, como fator dificultador e de constrangimento, como relatado por d’Espiney et al. (2011) sobre o Laços. Segundo as últimas autoras, as instituições, no contexto do Laços, para além de limitações próprias da estrutura física (e.g., barulhos externos demasiados), estavam relacionadas nas histórias de vida de muitos participantes, a situações de exclusão e/ou outras contingências aversivas.

As temáticas, em geral, perpassaram aspectos do desenvolvimento humano, parentalidade e estilos parentais, administração doméstica e familiar, habilidades emocionais e educação em variadas nuances, abordadas, enquanto condutores, por: (a) especialistas nas temáticas, convidados pontualmente, como na *San Francisco Parental School* (Shannon,2010), *Para Pais sobre Filhos* (Rodrigues et al., 2011), *Nova_Mente* (Vaz et al., 2011) e *Escola de Pais* (c) (Lima et al, 2001; Lima et al., 2004); (b) voluntários sem formação especificada, como na *Escola de Pais* (b) (Schuch, 2005); (c) profissionais

com formação superior em cursos de Ciências Humanas, Sociais ou Educação, como no Espaço da Família (Capelo & Carinhas, 2011), RIF (Soares & Ferreira, 2011) e NOP (A. M. Santos et al., 2011); (d) profissionais já atuantes nas instituições provedoras dos programas, como na experiência relatada por Schaffner (1997), *Understanding Your Child* (Shannon, 2010) e Laços (d’Espiney et al., 2011); e (e) profissionais com formação de nível superior acrescida de formação específica no programa, caso do SAFER (Dinis et al., 2011) e do *Caminar em Família* (Balsells & Pastor, 2015). Neste contexto, aponta-se para o pouco treinamento específico para aplicação das intervenções previstas em cada programa ou curso, conforme também verificado por Camilo e Garrido (2013), quando da revisão de formações parentais portuguesas.

A abordagem das temáticas se deu em todos os casos em grupos, com os condutores utilizando-se de estratégias e recursos como palestras, vivências, exposição de vídeos, *role-play* e partilha de experiências, e em alguns casos, entrega de materiais para posterior consulta. Alguns relatos deram conta, todavia, de formatações não pré-estabelecidas, ao menos em sua completude, sobretudo no que diz respeito às temáticas abordadas. Os programas Laços (d’Espiney et al., 2011), Para Pais sobre Filhos (Rodrigues et al., 2011) e Espaço da Família (Capelo & Carinhas, 2011), por exemplo, mencionaram construção dos encontros a partir da demanda e/ou sugestões dos participantes, a fim de que, conforme d’Espiney et al. (2011), os condutores se mantivessem atentos ao que era revelado e, por conseguinte, fossem capazes de produzir respostas específicas e adequadas. Sobre este aspecto, Abreu-Lima et al. (2010) pontuaram que intervenções pouco estruturadas, construídas majoritariamente com base nas necessidades de pais e técnicos, vêm a dificultar sua replicação, não sendo cabível, nesses casos, a designação como programa de educação parental. Conforme Weber et al. (2018), a estruturação (protocolização) de programas ou cursos de intervenções parentais

é extremamente benéfica, haja vista que pressupõe reduções de custo, tempo e formação especializada de profissionais, além de facilitar a avaliação do alcance dos objetivos propostos. Fala-se, nesse sentido, em um melhor direcionamento de políticas públicas em larga escala para o aumento da oferta deste serviço.

Ademais, muitos dos cursos ou programas (N=9) compunham programas mais amplos. O NOP (A. M. Santos et al., 2011), por exemplo, contemplou diferentes serviços, dentre os quais a tutoria domiciliar, a formação parental em sala e o apoio social. No mesmo sentido, os trabalhos de Lima et al. (2001) e Lima et al. (2004) descreveram um programa amplo criado pela 1ª VIJ do Rio de Janeiro, composto por três segmentos: Família Solidária, Pais Trabalhando e Escola de Pais (c). A Escola de Pais (c), especialmente revisada no presente estudo, tinha em suas especificidades, os objetivos de disponibilizar informações e proporcionar vivências que favorecessem a reflexão, a troca de experiências e o processo de autoconhecimento, autoexpressão e autovalorização, mobilizando os recursos internos dos pais para que buscassem novas formas de interação consigo mesmos, com seus filhos e seus pares.

Com isto, a Escola de Pais (c) abarcou, conforme indicado por Rojano (2004) em relação a trabalhos interventivos com famílias, fatores do desenvolvimento familiar e individual e de apoio socioeconômico, a partir de parcerias comunitárias. A indicação de Rojano remete ao fato de que, em muitos casos, o atendimento de necessidades mais básicas se mostram emergenciais, o que pode vir também a diminuir o potencial de modificação de comportamentos e emoções objetivados pelos programas e cursos, como mencionado pelas autoras do relato do Laços (d'Espiney et al., 2011). Conforme essas autoras, por se encontrarem sem tempo e espaço, muitas famílias, no contexto do Laços, se viam tomadas pela preocupação e necessidade de soluções para a insegurança financeira, não sendo possível se engajar, ao menos na intensidade desejada, nas

iniciativas do programa. Nesse sentido, mencionaram que: “desde comida e roupa a lugar para dormir, tudo obedece a cálculos e ‘jogo de cintura’ que os seus membros vão fazendo para se ajeitarem dentro das mesmas casas” (p. 328). d’Espiney et al. (2011) falaram, então, em uma proposta de construção de projetos de vida dos participantes do Laços, a qual envolvia sanar necessidades, como documentação e emprego. Em suma, as autoras observaram que muitas dessas necessidades não atendidas acabavam por ser pontos de desmotivação generalizada para os participantes com a própria vida, por ser, em geral, muito moroso e burocrático o acesso das famílias às políticas públicas de favorecimento a conciliação entre trabalho e facilitação do desenvolvimento filial adequado. Nesse contexto, muitos pais tinham que optar pelo trabalho em detrimento da responsabilidade parental, fato que poderia conduzir a uma avaliação de não cumprimento do objetivo do programa de intervenção parental.

A Tabela 3.2 ilustra, ainda, as estratégias de avaliação e/ou monitoramento dos objetivos propostos por cada um dos programas ou cursos. Verifica-se, nesse sentido, que poucos recorreram a *designs* experimentais, pré e pós-intervenção, grupo controle e/ou medidas de *follow-up*. Outros aplicaram instrumentos pouco mensuráveis, como os com base na satisfação dos participantes (e.g. Laços, de d’Espiney et al., 2011). Outros sequer utilizaram qualquer estratégia para avaliar e/ou monitorar resultados, dificultando o alcance de evidências empíricas de seus efeitos, como também já assinalado por Camilo e Garrido (2013) em relação às formações parentais portuguesas e por Durgante e Dell’Aglío (2018) em relação a programas de intervenção em psicologia em contexto brasileiro, de forma geral. Como repercussões negativas da ausência ou da não consistência e/ou rigor das avaliações, Durgante e Dell’Aglío assinalaram, especificamente, gastos financeiros desnecessários em intervenções ineficazes e

ineficientes, esgotamento dos participantes dessas intervenções e desgaste dos serviços em termos humanos, materiais e temporais.

Modalidades de participação.

Dentre os pais participantes dos cursos ou programas, verificam-se características diversas (conforme Tabela 3.2) que atenderam a critérios variados e definidos. Concernente ao tipo de encaminhamento e à obrigatoriedade ou voluntariedade, os oito projetos de nacionalidade portuguesa tiveram a participação dos pais classificadas de três formas: (a) participação por interesse ou necessidade autodetectada, em geral por famílias ditas normativas (Camilo & Garrido, 2013) (e.g., RIF, de Soares & Ferreira, 2011); (b) participação por encaminhamento via instituições envolvidas direta ou indiretamente na proteção dos direitos de crianças e jovens (e.g., Espaço da Família, de Capelo & Carinhas, 2011; e o Laços, de d'Espiney et al., 2011); e (c) participação obrigatória, como cumprimento de acordos de promoção e proteção estabelecidos pelas CPCJs ou pelos Tribunais, representados pelas Equipas de Crianças e Jovens do Instituto de Segurança Social de Portugal (e.g., alguns participantes do NOP, de A. M. Santos et al., 2011 e do RIF, de Soares & Ferreira, 2011). Conforme M. J. L. Carvalho e Cruz (2011), o envolvimento destas últimas instituições foi um importante critério de seleção dos projetos, tendo sido abrangidos, a partir das formações parentais, um total de 109 (de 1120) crianças ou jovens por medida judicial de promoção e proteção de direitos específicos e um total de outros 480 por medidas de proteção e promoção de seus direitos em geral, fora do âmbito judicial.

No contexto das modalidades de participação, foram então abarcados, conforme classificação do *The Market for Parental & Family*, citada por Abreu-Lima et al. (2010), níveis de necessidade de participação parental nos programas. Tal necessidade variou do nível 1 ao 4: (1) participação por acesso universal e voluntário; (2) participação voluntária

mediante indicação de instituições, como creches; (3) participação indicada e com risco de perda de apoio governamental quando da não participação parental no programa, a exemplo de alguns participantes do NOP (A. M. Santos et al., 2011) que detinham acordos de Rendimento Social de Inserção; e (4) participação direcionada a capacitação familiar para reintegração da criança ou adolescente retirado pelo não atendimento de suas necessidades, como no *Caminar en Familia* (Balsells & Pastor, 2015).

Na experiência relatada por Schaffner (1997) também foi verificável a presença de pais em níveis 3 e 4 de necessidade de participação no curso, haja vista a imposição da Corte em casos de diversas ordens, dentre os quais os com possibilidade de reunificação dos filhos ao núcleo familiar quando da violação de seus direitos. Em termos socioeconômicos, assinala-se a baixa renda do pequeno grupo envolvido, à semelhança do descrito em Escola de Pais (a) (A. Pacheco et al., 2011) e Nova_Mente (Vaz et al., 2011), que também apontaram o desemprego enquanto característica parental, esta compartilhada pelo Espaço da Família (Capelo & Carinhas, 2011) e pelo RIF (Soares & Ferreira, 2011). As informações sobre os participantes dos cursos ou programas, contidas nas fontes revisadas, indicaram vulnerabilidade social e econômica, designada por diversos termos, como uma característica comum entre eles, com exceção do *San Francisco Parental School* (Shannon, 2010), do *Understanding Your Child* (Shannon, 2010) e do Escola de Pais (b) (Schuch, 2005), que não fizeram menção à perfil socioeconômico dos participantes, mas definiram critérios de participação, sendo comum aos três, em adição ao Escola de Pais (c) (Lima et al, 2001; Lima et al., 2004), a imposição da Corte, Juizado ou outras entidades com acesso judicial aos casos. Foram perpassados, com isto, os níveis 3 e 4 sugeridos pelo *The Market for Parental & Family Support Services* (citado por Abreu-Lima et al., 2010).

No que concerne especificamente à obrigatoriedade de participação nos encontros, verifica-se na Tabela 4 a ausência da informação em metade dos relatos (N=7). Ainda assim, é possível observar que vigorou dentre os dados passíveis de análise, as experiências de participação obrigatória (N=7), pelo menos em parte de seu período de vigência, especificidade esta exemplificada pelo *Understanding Your Child*. Outras duas experiências, RIF (Soares & Ferreira, 2011) e NOP (A. M. Santos et al., 2011), tiveram a obrigatoriedade como característica restrita a alguns participantes, estando vinculada a: (a) tipo de encaminhamento, como para o cumprimento de acordos de proteção e promoção; e (b) instituição encaminhadora, como por exemplo, o Tribunal.

A. M. Santos et al. (2011) relataram que, no contexto do NOP, a variável obrigatoriedade não se mostrou determinante para os níveis de participação e envolvimento parental, contrapondo, com isto, Dinis et al. (2014), para quem as imposições geram nas famílias um senso de não necessidade ou de não importância de modificar comportamentos, sendo comum, pelos pais, a adoção de posturas ambivalentes em relação às intervenções parentais. Indo ao encontro das concepções de Dinis et al. (2014), Krug et al. (2002, p.75) mencionaram que:

O tratamento obrigatório, determinado pelos tribunais, para os agressores que praticaram abuso infantil é uma abordagem recomendada em muitos países. Entretanto, há uma polêmica entre os pesquisadores, a respeito de o tratamento determinado pelo sistema judiciário ser preferível ou não ao comparecimento voluntário em programas de tratamento. O tratamento obrigatório parte da crença de que, na ausência de repercussões legais, alguns agressores recusar-se-ão a submeter-se ao tratamento. Contra esta afirmação existe a visão de que o tratamento imposto pela justiça pode realmente criar resistência ao tratamento por

parte dos agressores e que a participação voluntária do agressor é essencial para o sucesso do tratamento.

Krug et al. (2002) afirmou, então, a partir do fragmento supracitado, a falta de consenso e respaldo científico sobre os benefícios da obrigatoriedade de participação em programas ou tratamentos para pais que violaram direitos, em relação a aspectos como o engajamento parental. Em um estudo acerca da resiliência parental frente a fatores de vulnerabilidade social, López (2009) averiguou ser o protagonismo dos pais na educação filial, a partir da verificação da capacidade de manejo e alteração dos próprios comportamentos, fator crucial para adoção de práticas educativas mais adequadas. A voluntariedade da participação nos cursos ou programas poderia ser pensada, nesse sentido, como um aspecto favorecedor desse protagonismo à medida em que a decisão pelo comparecimento seria, em si, autônoma.

Outro aspecto que poderia configurar como favorecedor do protagonismo de pais participantes de cursos ou programas como medida judicial são as habilidades dos condutores para formação de vínculo e coesão grupal. Por coesão grupal, compreende-se o resultado do valor reforçador ou densidade de reforçamento das atividades para os participantes, dos terapeutas e de um membro para o outro (Delitti, 2008). Dentre as habilidades dos condutores, aponta-se o manejo para o revezamento dos papéis de ouvinte e falante entre os participantes entre si e do condutor com os participantes; a postura acolhedora; e a execução de audiência não punitiva. Concernente especificamente a audiência não punitiva, diferindo-se da negativa, tende a tornar quem ouve mais propenso a ser creditado por quem fala quando há intercâmbio de papéis e esse ouvinte se torna o falante (Skinner, 1957). Como em contexto de intervenção grupal as funções de falante e ouvinte são revezadas constantemente ao longo do episódio verbal, conforme os preceitos de Skinner, a audiência não punitiva se mostra preponderante na modificação de ações,

emoções, crenças e atitudes. Sobre esse segundo aspecto facilitador do protagonismo, as habilidades do condutor, esta mostra-se variável independente da voluntariedade ou obrigatoriedade da participação parental. Todavia, sendo a voluntariedade ressaltada prioritariamente como facilitadora do protagonismo, pode se pensar que sua ausência (a obrigatoriedade) poderia demandar esforço e tempo inicial suplementar do condutor para formação do vínculo e da coesão grupal.

Tabela 4

Caráter obrigatório ou voluntário dos projetos/cursos

Nome	Voluntário	Obrigatório	Não relatado
Nome não relatado (Califórnia)		X	
<i>San Francisco Parental School</i>		X	
<i>Understanding Your Child</i>	X	X	
<i>Caminar en Familia</i>			X
<i>Espaço da Família</i>			X
<i>Encontros com Pais do Serviço de Apoio a Famílias em Risco (SAFER)</i>			X
<i>Escola de Pais (a)</i>			X
<i>Para pais sobre filhos</i>			X
<i>Nova Mente</i>			X
<i>Rede de Intervenção na Família (RIF)</i>	X	X	
<i>Novas Oportunidades Parentais (NOP)</i>	X	X	
<i>Laços</i>			X
Escola de Pais (b)		X	
Escola de Pais (c)		X	

Níveis de prevenção a comportamentos filiais inadequados

Em termos preventivos a comportamentos de natureza antissocial e infracional, os dois cursos relatados por Shannon (2010), o *San Francisco Parental School* e o *Understanding Your Child*, se enquadram no terceiro nível, o das prevenções terciárias, cujos objetivos são, bem marcadamente, evitar a repetição ou reincidência dos comportamentos inadequados e promover a reabilitação e integração social de indivíduos que já se envolveram neles (*Centre for the Prevention of Youth Crime*, 2004). No mesmo

sentido, a experiência relatada por Schaffner (1997) se enquadra no nível terciário de prevenção aos comportamentos antissociais e infracionais de crianças e adolescentes, além de perpassar o nível secundário quando da participação de pais envolvidos na violação de direitos filiais por negligência ou abuso.

Também se enquadra no terceiro nível de prevenção a comportamentos inadequados de crianças ou adolescentes, a Escola de Pais (b) relatada por Schuch (2005), já que envolveu a participação mediante a responsabilização de pais ou responsáveis por atos de infração já cometidos por filhos. A Escola de Pais (c) (Lima et al., 2001; Lima et al., 2004), por sua vez, compareceu principalmente como forma de prevenção secundária, já que perpassou aplicações de medida a pais que violaram direitos ou expuseram seus filhos à situação de risco pessoal ou social, sem que os filhos estivessem, necessariamente, respondendo na justiça por comportamentos infracionais.

Semelhantemente à Escola de Pais (c), os programas portugueses RIF (Soares & Ferreira, 2011), *Espaço da Família* (Capelo & Carinhas, 2011), NOP (A. M. Santos et al., 2011), *Para Pais sobre Filhos* (Rodrigues et al., 2011), *Nova_Mente* (Vaz et al., 2011), *Laços* (d'Espiney et al., 2011), SAFER (Dinis et al., 2011) e *Escola de Pais* (a) (A. Pacheco et al., 2011) e o programa espanhol *Caminar en Familia* (Balsells & Pastor, 2015) abarcaram famílias em contextos sociais de risco. Tais famílias eram compostas por crianças ou adolescentes que poderiam vir a desenvolver comportamentos antissociais ou infracionais, ou que já os haviam desenvolvido. Nesse sentido, tais programas podem ser enquadrados nos níveis secundário e terciário de prevenção a esses comportamentos.

Potencialidades, falhas e sugestões

Apesar dos poucos procedimentos concretos de avaliação (ver Tabela 3.2), alguns autores apontaram impactos sociais gerados nas comunidades pelos programas ou cursos,

como o *Nova_Mente* (Vaz et al., 2011) e o SAFER (Dinis et al., 2011), que relataram diminuição de institucionalização de crianças e jovens e/ou aumento da manutenção do vínculo destes com suas famílias. Shannon (2010) ressaltou que, apesar da não realização de estudos estatísticos para avaliação, a evidência de sucesso da *San Francisco Parental School* foi que nenhum pai retornou por obrigatoriedade ao programa após a formatura. Estas foram, portanto, algumas das potencialidades de alguns dos programas ou cursos descritos nas fontes revisadas, conforme ilustradas na Tabela 5.

Tabela 5

Potencialidades, dificuldades e falhas e sugestões apontadas pelo(s) autor(es)

Nome do programa/curso	Potencialidades apontadas pelo(s) autor(es)	Dificuldades e falhas apontadas pelo(s) autor(es)	Sugestões apontadas pelo(s) autor(es)
Não relatado	O empoderamento e encorajamento gerados pelos sentimentos de pertença e partilha no grupo	Aponta as ordens como forma de controle social burocrática, que poderia atrapalhar mais as famílias do que auxiliá-las, em um contexto em que os pais eram compelidos a testemunhar contra seus filhos; a ausência da abordagem das seguintes questões: amor, honra e respeito pelos adolescentes, resistência política e psicológica para sexismo, racismo e homofobia, conexão dos pais e famílias à fontes de trabalho em suas comunidades, caminhos saudáveis para empoderamento social, criatividade, arte, esportes, e outras atividades, onde encontrar ajuda para abuso de substâncias, aconselhamento para cidadãos de baixa renda ou que não falem inglês, e o ensino a pais para elogiar ou encorajar seus filhos	O oferecimento de assistência legal, treinamento e trabalho para pais e filhos, mediação, aconselhamento, aulas sobre resolução de conflitos e/ou alternativas ao confinamento
<i>San Francisco Parental School</i>	Não retorno compulsório de pais ao programa após seu término	Não relatadas	Não relatadas
<i>Understanding Your Child</i>	Não relatadas	As tensões enfrentadas pelos conselhos comunitários de Minneapolis para contemplar e implementar o programa	Pesquisadores e estudiosos podem explorar questões como a eficácia do programa e o papel do ambiente familiar na causação e remediação de infrações juvenis. Tais perguntas podem incluir a viabilidade da colaboração entre agências de assistência social, policiais e escolas, bem como a importância da motivação dos pais nas taxas de sucesso do programa
<i>Caminar en Familia</i>	As potencialidades foram descritas especificamente em relação a cada uma das técnicas e estratégias utilizadas (mencionadas em Temáticas abordadas. Ver Tabela 3.1)	As dificuldades foram descritas especificamente em relação a cada uma das técnicas e estratégias utilizadas (mencionadas em Temáticas abordadas. Ver Tabela 3.1)	As sugestões foram descritas especificamente em relação a cada uma das técnicas e estratégias utilizadas (mencionadas em Temáticas abordadas. Ver Tabela 3.1)

Nome do programa/curso	Potencialidades apontadas pelo(s) autor(es)	Dificuldades e falhas apontadas pelo(s) autor(es)	Sugestões apontadas pelo(s) autor(es)
Espaço da Família	Programa tido como local de convívio pelo grupo, equipe técnica e familiares; percepção dos pais da necessidade de alterar comportamentos; solidariedade entre os participantes; aumento de competências; expressão de sentimentos, resolução de conflitos, otimismo e autoestima	Diferença entre número de pais que se inscreviam e que participavam das atividades; Resistência de algumas famílias à participação; poucos encaminhamentos das instituições parceiras; e escolha dos instrumentos de avaliação frente ao alto índice de analfabetismo dos pais	Não relatadas
Encontros com Pais do Serviço de Apoio a Famílias em Risco (SAFER)	Confraternização das fragilidades e ambiguidades da rede; privilégio às potencialidades de cada família; e adoção de comportamentos parentais mais funcionais que os iniciais	A falta inicial de espaço físico para realização dos grupos; baixa adesão inicial de pais (sexo masculino); e dificuldades de articulação com o CPCJ Sintra Ocidental	Não relatadas
Escola de Pais (a)	Construção de espaço de interação que possibilitou relações de proximidade entre a equipe técnica e famílias em risco e entre cuidadores com características em comum, constituindo redes de apoio; potencialização de conhecimentos fornecidos por outras atividades do projeto	Escassez e participação inconstante das famílias; diversidade das temáticas abordadas e não mobilização de profissionais diversificados para condução das ações; e poucos encaminhamentos pela CPCJ enquanto instituição parceira	A continuidade de trabalhos semelhantes ao da Escola de Pais
Para pais sobre filhos	Treino de boas práticas e soluções encontradas pelos próprios pais para problemas na relação com os filhos; formação de rede de apoio informal consistente entre os participantes	Dificuldades de preenchimento dos instrumentos de avaliação pelos pais; e dificuldade de adesão dos pais encaminhados pela CPCJ	Participantes sugeriram alteração da periodicidade de mensal para quinzenal
Nova Mente	Criação de rede de apoio social entre os participantes; incremento das práticas educativas e cuidados parentais; pais interessados no conteúdo; vinculação entre participantes e técnicos; e metodologia vivencial	Pouca assiduidade de algumas famílias	Criação de grupos variados, a depender de características ou necessidades específicas das famílias

Nome do programa/curso	Potencialidades apontadas pelo(s) autor(es)	Dificuldades e falhas apontadas pelo(s) autor(es)	Sugestões apontadas pelo(s) autor(es)
Rede de Intervenção na Família (RIF)	Criação de grupos variados, a depender de características ou necessidades específicas das famílias	Baixo número de encaminhamentos iniciais pela CPCJ e Instituto Superior de Psicologia Aplicada; pouco envolvimento dos líderes das instituições; instabilidades das instituições parceiras: mudanças de equipe, encerramento de parceria e mudanças de líderes	Realização de estudos de replicação para validação dos resultados
Novas Oportunidades Parentais (NOP)	Significativa prevenção a institucionalização de crianças e adolescentes em risco; e contribuição para o retorno à família em 75% dos casos de crianças e adolescentes institucionalizados	A não constituição de grupos com as características pensadas no projeto inicial; e número reduzido de encaminhamentos nos dois primeiros anos de implementação	Não relatadas
Laços	Estabelecimento de projetos de vida entre os participantes; diminuição de casos de crianças institucionalizadas, criação de redes de apoio e solidariedade entre participantes e técnicos; sensibilização de algumas instituições para necessidade de novas abordagens para lidar com as famílias; e alterações positivas nas relações entre pais e filhos envolvidos	Dificuldade de expressão na língua portuguesa, dado o predomínio do crioulo; demora e burocracia demasiada das políticas de mudanças sociais práticas, como para a retirada de documentos; falta de um espaço físico adequado; pouco envolvimento de algumas instituições parceiras; e presença de lideranças comunitárias altamente centralizadoras	Não relatadas
Escola de Pais (b)	Não relatadas	Não relatadas	Não relatadas
Escola de Pais (c)	Não relatadas	Não relatadas	Não relatadas

Quanto às dificuldades e falhas, foi verificável, sobretudo, a pouca contribuição de algumas instituições parceiras dos programas ou cursos e a baixa adesão de famílias, principalmente de pais quando comparados às mães, concordando com a literatura sobre intervenções parentais (Camilo & Garrido, 2013; Guisso et al., 2019). A fim de contornar esta última dificuldade e/ou para atingir consecuições mais efetivas dos trabalhos frente às realidades de vida das famílias, algumas ações foram adotadas por alguns cursos ou programas. O Escola de Pais (c) (Lima et al., 2001; Lima et al., 2004), por exemplo, oferecia espaço com atividades lúdicas para as crianças enquanto os pais frequentavam as reuniões (Meyer & Pinho, n.d.). Além dessa mesma ação, o *Nova_Mente* (Vaz et al., 2011) estabeleceu: o horário das sessões de acordo com as necessidades e disponibilidades dos pais – bem como procedido pelo *Laços* (d’Espiney et al., 2011) e pelo *Caminar en Familia* (Balsells & Pastor, 2015); a realização das sessões no bairro de residência das famílias; a entrega de cartão com as datas de todas as sessões; e o contato telefônico com as famílias nas vésperas de cada sessão para lembrá-las e reforçar o convite. Esta última ação também realizada no *Para Pais sobre filhos* (Rodrigues et al., 2011), *Caminar en Familia* (Balsells & Pastor, 2015) e *Laços* (d’Espiney et al., 2011), tendo esse último acrescentado a possibilidade de visitas domiciliares quando da ocorrência de ausências.

Dinis et al. (2011), por sua vez, relataram alteração da periodicidade dos Encontros com Pais, do SAFER, de quinzenais para semanais, com o propósito de estreitar o contato e a vinculação entre os facilitadores e os participantes, sobretudo os pais, já que a participação das mães no programa se mostrou inicialmente mais expressiva. Pode-se falar, então, em uma alteração metodológica quando os encontros com o grupo em intervenção já haviam se iniciado. No mesmo sentido, Soares e Ferreira (2011) elencaram alterações metodológicas expressivas no RIF, como a passagem das

instalações de realização dos encontros das sedes RIF nas freguesias para espaços de oito instituições parceiras acordadas posteriormente, de maior abrangência na comunidade, e a posterior construção e adaptações das intervenções em conjunto com técnicos das mesmas instituições, para além do trabalho das equipas RIF já estabelecidas. Essa última estratégia também foi buscada desde sua concepção pelo Laços.

Alteração metodológica importante também ocorreu no Para Pais sobre Filhos (Rodrigues et al., 2011), em que foi estabelecida a construção de três grupos anuais, sendo um exclusivo para o público encaminhado pela CPCJ. No entanto, com o andamento das atividades, verificou-se a necessidade de relocação dos membros desse último grupo para os demais, sem que houvesse o encaminhamento em si como referência. A. M. Santos et al. (2011), por sua vez, ao relatarem o NOP, apontaram alteração da carga horária prevista para a formação. Inicialmente, seriam 72 horas em sala de aula, e após a alteração, essas 72 horas foram subdivididas em 48 horas em sala de aula e 24 horas de uma intervenção mais personalizada a cada família: a tutoria domiciliar. Além dessas, outras ações foram pensadas previamente pelo NOP, a saber: disponibilização de transporte até o local da formação; organização de atividades lúdicas e pedagógicas para as crianças presentes, concomitantes aos encontros e com temáticas relacionadas às dos pais, como realizado no Para Pais sobre Filhos; e disponibilização de lanches para todos os presentes, como no *Understanding Your Child* (Schaffner, 1997). No que permeia o grau de exigência de participação nos encontros, Schuch (2005) mencionou que no início do período em que acompanhou enquanto pesquisadora o Escola de Pais (b), cada um dos pais ou responsáveis por cada adolescente era obrigado pelo juiz a participar de ao menos dois do total de seis encontros. Posteriormente, o juiz passou a exigir a presença de ao menos um dos pais ou responsáveis por cada adolescente em todos os seis encontros. Por outra

via, Schaffner (1997) relatou alteração de modalidade de participação parental no *Understanding Your Child*, de obrigatória para voluntária.

Por fim, alguns autores deram sugestões que envolveram a ampliação dos estudos em termos temporais e metodológicos para validação e replicação dos programas ou cursos. Sugeriram, além disso, maior empenho para o atendimento de outras necessidades, além das relativas ao desenvolvimento de competências parentais, como assistência legal e trabalho, à semelhança do procedido na 1ª VIJ do Rio de Janeiro (Lima et al, 2001; Lima et al., 2004) e defendido por Rojano (2004).

Conclusão

Este estudo objetivou realizar uma revisão integrativa sobre relatos de experiência de cursos ou programas de intervenção para pais como medida judicial conforme descritos na literatura científica nacional e internacional. Os resultados demonstraram, em contexto brasileiro, pouca produção científica acerca da aplicação do artigo 129 do ECA, no que versa sobre medidas aplicáveis a pais, dentre as quais o encaminhamento a cursos ou programas de orientação, indicando pouca aplicação da mesma (Lei nº 8.069, 1990). Propriamente nas publicações nacionais revisadas, a realização das intervenções se deu, ora em contexto em que pais participaram pelo cometimento de atos infracionais por seus filhos, à semelhança do empregado em produções norte-americanas, em que a responsabilização por tais atos tende a recair sobre os pais; ora em contexto de carência de informações e de recursos emocionais e econômicos, à semelhança do observado em programas implementados em Portugal revisados nesse estudo, como possibilidade de interromper um ciclo de pouca visibilidade social, em que pais negligenciados e violados vieram a reproduzir comportamentos inadequados ao desenvolvimento dos filhos, muitas vezes, de fato, por carência de informações e de recursos emocionais e econômicos (L. M. P. Silva, 2002).

Em suma, intervenções de caráter educativo para pais têm sido mundialmente apontadas como potente ferramenta de modificação comportamental que acarreta melhor desempenho das funções que lhes competem perante os filhos, ou seja, de suas práticas educativas parentais (M. C. N. D. Carvalho & Gomide, 2005). Internacionalmente, há especiais indícios de crescente reconhecimento legal das formações parentais enquanto modificadoras das realidades de institucionalização e vulnerabilidade de crianças e jovens (Mota, 2011). De todo modo, em termos de proteção de direitos filiais, as 14 experiências revisadas no presente estudo demonstraram potencialidades que abrangem, dentre outras, a reintegração de crianças e jovens institucionalizados às suas famílias e a não retirada ou recolocação de outras, em vulnerabilidade, de seus meios naturais. Nesse ponto, Meyer e Pinho (n.d.) vêm a questionar em quais situações esta retirada, preconizada no ECA (Lei nº 8.069, 1990) no inciso VIII do artigo 129 como “perda da guarda”, se mostra medida protetiva que resguarda a saúde mental e física das crianças e adolescentes e em quais situações ela a agrava.

Estrutural e metodologicamente, verificou-se significativas variações em aspectos como quantidade, periodicidade e duração dos encontros, características dos envolvidos, locais de execução, didática e procedimentos. A esse conjunto de aspectos e ao contexto histórico-social, se relacionam os níveis de prevenção, abarcados em cada programa ou curso, a comportamentos antissociais e infracionais de crianças e adolescentes de cujos pais ou responsáveis participaram. Sobressaíram-se nesse sentido, os níveis secundário, já que as práticas educativas dos pais predispunham as crianças e os adolescentes a se engajarem em comportamentos que poderiam se complexar ao ponto das infrações da lei; e terciário, em que crianças e adolescentes já haviam se engajado em comportamentos infracionais, e almejava-se prevenir a repetição desses comportamentos

e promover a reabilitação e integração social (*Centre for the Prevention of Youth Crime*, 2004) a partir da instalação de repertório comportamental parental mais adequado.

Há de se ressaltar, ainda, a incipiência da maioria dos programas e cursos relatados nas publicações revisadas no que permeia ao monitoramento e avaliação, a partir de procedimentos consistentes, do alcance dos objetivos propostos por cada um deles. Ademais, mostrou-se urgente o embasamento das metodologias dos programas e cursos em aspectos teóricos e técnicos claros, as quais, por sua vez, devem ser aplicadas por condutores devidamente capacitados para as intervenções. Salva-se, com isto, a aplicação de metodologias pautadas no senso comum e não protocolizáveis, o que vem, dentre outras coisas, a dificultar a replicação dos programas e cursos (Abreu-Lima et al., 2010).

O presente estudo veio então a revelar de modo integrado o potencial desses cursos ou programas de educação/formação parental enquanto medida judicial em detrimento de outras de caráter estritamente punitivo. Recomenda-se, portanto, maior rigor nos processos de monitoramento e avaliação e nos critérios de embasamento técnicos e teóricos das metodologias dos cursos e programas. Além disso, recomenda-se a produção de mais trabalhos científicos acerca da temática, sobretudo relatos de experiência, a fim de que possam pautar políticas públicas efetivas envolvendo a aplicação de cursos ou programas de formação/educação parental empiricamente evidenciados, para além de iniciativas pontuais. Isto porque práticas culturais, tais como as práticas educativas parentais, tendem a se prolongar temporalmente, requerendo estratégias modificadoras mais duradouras para aquisição de aprendizagens grupais, enquanto produto agregado, mais satisfatório (Camilo & Garrido, 2013; Todorov, 2012).

Estudo 2 - Efetividade de uma intervenção para acionados na justiça por violência doméstica filial

Objetivos

Objetivo Geral

Averiguar a garantia de efetividade na aplicação de protocolo de intervenção em práticas educativas parentais adaptado para pais ou cuidadores acionados na justiça por atos de violência doméstica contra crianças ou adolescentes.

Objetivos Específicos

Mais especificamente, almejou-se:

- a) Comparar práticas e estilos educativos parentais pré e pós-intervenção e no *follow-up*;
- b) Mensurar alterações nos escores de problemas comportamentais e competência social de filhos no pós-intervenção e no *follow-up*;
- c) Analisar a adaptabilidade de componentes metodológicos e teóricos da aplicação do protocolo no público parental participante;
- d) Avaliar a satisfação com a intervenção.

Método

Caracterização do estudo

Trata-se de estudo com delineamento quase-experimental de grupo único, com pré-teste e pós-teste, sem grupo controle e com medida de seguimento após três meses. Quanto a sua natureza, o mesmo é compreendido como qualitativo, pois descreve processos ocorridos ao longo do tempo. A investigação qualitativa tem por característica o enquadramento de diferentes estratégias investigativas e métodos de coleta de dados (Breakwell et al., 2010; Creswell, 2010; Meltzoff, 2001). Assim, neste estudo foram

empregados questionários e instrumentos de autoaplicação pelos participantes, protocolo de registro de sessões e observação da intervenção pela equipe de pesquisa.

Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF): o protocolo original

O PQIF tem como embasamento os pressupostos da Análise do Comportamento, apresentando como objetivos o desenvolvimento de habilidades parentais entre pais e cuidadores de crianças com até 12 anos, e sua instrumentalização com informações cientificamente embasadas para alteração de práticas parentais inapropriadas. Para o alcance dos objetivos a que se propõe, ancora-se em atividades e materiais que, enquanto viabilizam a abordagem dos temas e os processos de discriminação e de treino de novos comportamentos, propiciam clima social agradável, facilitador do aprendizado e da adesão dos participantes (Weber, Brandenburg, & Salvador, 2006; Weber et al., 2018).

A estrutura do Programa original, e que se manteve na 3ª edição do Manual do PQIF, de 2018 (Weber et al., 2018), no qual foi embasado o presente estudo, permaneceu praticamente inalterada desde sua protocolização na forma de manual no ano de 2005, por Weber, Brandenburg e Salvador. Sendo assim, encontra-se dividido em oito encontros semanais com duração média de 2 horas, cujos títulos são: (1) Vida Familiar e Aprendizagem de Comportamentos; (2) Regras e Valores; (3) Manejo de Comportamentos Desejados; (4) Manejo de Comportamentos Indesejados; (5) Vínculo Afetivo e Envolvimento; (6) Voltando no Tempo; (7) Autoconhecimento e Modelo; e (8) Revisão e Encerramento. Em sua fundamentação, cada encontro tem sua temática envolta a um aspecto teórico, por exemplo, aprendizagem do comportamento no grupo familiar; comportamento verbalmente mediado por descrições de contingências em curto, médio e longo prazos; e análise funcional e modificação de comportamentos.

Adaptações do Protocolo de Intervenção: conteúdo e planejamento

Em termos da estrutura da intervenção, por esse estudo se tratar de pesquisa com medidas de pré-teste, pós-teste e *follow-up* (encontros 1,10 e 12, respectivamente), foram adicionados ao protocolo original do PQIF, descrito anteriormente, encontros específicos para procedimentos de aplicação dos instrumentos de aferição (descritos no tópico Materiais e Instrumentos) e para compartilhamento de experiências e dúvidas (encontro 11, detalhado no Apêndice B). Sendo assim, a versão adaptada do Programa para o presente estudo se estendeu por 12 encontros de periodicidade quinzenal. A junção de dois encontros em um mesmo dia, mais especificamente, em sábados alternados no período matutino, se deu com a intenção de facilitar a adesão dos participantes ao programa (a exceção foi o encontro de seguimento, que ocorreu após três meses do encontro de pós-teste). Como consequência, a junção já requereu adaptações relevantes, com o acúmulo de tarefas de casa e autorregistros que deveriam ser feitos entre os encontros. O tempo total dos dois encontros sequenciais somados ao lanche que separava um do outro, atendendo ao cronograma exposto no Apêndice C, resultou em aproximadamente 4hr (de 8hr30min às 12hr30min) a cada sábado de intervenção.

Conforme Camargo (2016), faz-se necessário adaptar protocolos de intervenção às peculiaridades da população-alvo atendida, sendo tal procedimento urgente em trabalhos de replicação de programas já difundidos, haja vista que tende a promover maior aceitação dos conteúdos e facilitação da adesão. Desta forma, dois aspectos inter-relacionados foram adaptados: conteúdo e idade da criança ou do adolescente. Em termos etários, foram necessárias adaptações em função das idades dos que se encontram sob responsabilidade dos participantes. Na versão adaptada, poderiam participar pais ou cuidadores de crianças ou adolescentes na faixa etária entre 1 e 18 anos. Isso porque a medida “cursos ou programas de orientação para pais” (artigo 129, inciso IV do ECA)

(Lei nº 8.069, 1990), a qual busca-se o atendimento na presente intervenção, abrange pais de crianças e adolescentes de todas as idades, não havendo, portanto, justificativas para restringi-la à faixa etária menos abrangente.

Do atendimento desses aspectos, foram derivadas adaptações do conteúdo original, conforme constam na Tabela 1, que descreve as alterações (A) específicas de cada um dos encontros da versão original (VO), tendo sido classificadas em acréscimo (AC), adequação (AD), substituição (SB), mudança na ordem (MO) e supressão (SP), de acordo com a pertinência das mesmas na versão adaptada (VA). Mais especificamente, a Tabela 1 informa os seguintes tipos de alterações: (a) AC - quando alguma atividade (vivência e material necessário para sua realização, texto ou conteúdo teórico) não contida na VO foi acrescida à VA; (b) AD - quando alguma atividade da VO foi adequada ao perfil do público parental participante da VA; (c) SB - quando alguma atividade da VO foi substituída por outra na VA; (d) SP - quando alguma atividade da VO foi suprimida na VA; e (e) MO - quando na VA houve mudança da ordem de alguma atividade na sequência da VO. Ainda, descreve VO e VA e as justificativas (J) para cada tipo de A.

Tabela 1

Adaptações realizadas no protocolo do Programa de Qualidade na Interação Familiar (2018)

Encontro Nº	Tema	Tipo de A	VO	VA	Justificativa
1 -	Vida Familiar e Aprendizagem de Comportamentos	AC	Ponto teórico ¹⁴ é apresentado imediatamente após vivência “o que deseja para o seu filho?”.	Entre a vivência “o que você deseja para o seu filho?” e o ponto teórico é acrescida a vivência “Cada um no seu quadrado do desenvolvimento” (Apêndice E).	Casos de violência doméstica, sobretudo os que envolvem negligência e/ou violência física podem ocorrer por expectativas inadequadas à fase do desenvolvimento dos filhos (e.g., querer que crianças na primeira infância realizem com perfeição atividades domésticas impróprias a elas ou punir um bebê por fazer necessidades fisiológicas na roupa, quando ainda não há controle voluntário de esfíncteres).
		AC	Materiais indicados para serem utilizados não incluíam os necessários para a realização da vivência “Cada um no seu quadrado do desenvolvimento”.	Peças de 30cm ² em placas de EVA (placa flexível e manuseável, composta por uma mistura de etil, vinil e acetato, nas quais se lê palavras e números, referentes a idades ou características de filhos), texto-base sobre características do desenvolvimento infantil e bombons.	Esses materiais são necessários para realização da vivência, que inclui a motivação da participação por meio dos bombons como prêmio.
2 -	Regras e Valores	AD	A vivência “treino de habilidades de comunicação em situação de negociação de uma regra” inclui como procedimento, a divisão do grupo em duplas. O facilitador propõe uma dramatização de uma situação-problema para a dupla (um membro no papel parental e o outro, no filial). O facilitador entrega para cada dupla uma folha contendo a situação-problema e a lista dos componentes para resolvê-la, por favorecer o diálogo e colaboração filial. A situação-problema envolve uma criança de 8 anos que se recusa a fazer uma tarefa de casa importante e pontuada na nota, solicitada pela	As duplas recebem situações-problemas diferentes envolvendo crianças de diferentes faixas etárias (Apêndice F). A depender do número de participantes, mais de uma dupla recebe a mesma situação-problema.	O programa adaptado pode envolver responsáveis por crianças ou adolescentes de idades variadas. Neste sentido, espera-se ser possível abranger tanto na vivência quanto no compartilhamento dos seus efeitos, realidades parentais diversificadas em função das idades dos filhos, julgadas como não abrangidas pela idade da criança da situação-problema única na VO.

¹⁴ Ponto teórico foi a expressão utilizada por Weber et al. (2018) para designar parte informativa da intervenção. Nessa parte, são apresentados aos pais ou cuidadores os aspectos teóricos que embasam e orientam a temática do encontro e a realização das vivências.

Nº	Encontro Tema	Tipo de A	VO	VA	Justificativa
		SB	professora. A tarefa precisa ser realizada, mas a criança não quer fazê-la, e agora? Pai ou mãe deverá propor à criança uma solução cujo treino deve ser incentivado pelo facilitador, durante a dramatização, dos componentes da lista, por cinco minutos, depois dos quais os papéis se invertem. Ao finalizar, com todas as duplas tendo dramatizado os papéis ao mesmo tempo, é feita breve discussão sobre percepções e sentimentos na atividade. Texto-base “Divirta-se com os seus filhos”	Texto-base “Mensagem à família - Eugênia Puebla”	O texto-base da VO descreve uma situação que foi julgada como menos provável de produzir identificação entre possíveis participantes da intervenção na VA, ou seja, perpetradores de violência doméstica.
3	Manejo de Comportamentos Indesejados	AD	Vivência “teatro pais e filhos” Procedimento da 1ª parte da vivência: O facilitador divide os participantes em dois ou três grupos. Cada grupo deve montar um teatro para ser apresentado aos demais: uma cena de situação familiar, na qual um filho fez algo considerado errado e os pais reagiram de forma exagerada (o facilitador pode sugerir cenas pré-preparadas, para o caso de dificuldade de montagem de cenas). Após as apresentações, o facilitador incentiva a expressão de sentimentos e percepções na experiência.	As cenas pré-preparadas 1 e 2 da vivência em VA envolvem adolescentes (Apêndice G), enquanto todas as cenas pré-preparadas que constam no manual da VO envolvem crianças.	Possíveis participantes do programa adaptado são responsáveis por crianças ou adolescentes de idades variadas. Neste sentido, espera-se ser possível abranger tanto na vivência quanto no compartilhamento dos seus efeitos, realidades parentais diversificadas em função das idades variadas dos filhos, julgadas como não abrangidas nas cenas pré-preparadas da VO.

Encontro Nº	Tema	Tipo de A	VO	VA	Justificativa
4	Vínculo Afetivo e Envolvimento	AD	<p>Vivência “brincadeira favorita”</p> <p>Procedimento: Cada participante recebe papel e caneta e, nos minutos iniciais, faz uma lista das suas brincadeiras favoritas de criança, sem importar a idade ou o tipo de brincadeira, de dentro e de fora de casa. No segundo momento, o facilitador divide os pais em grupos de 3 ou 4 pessoas, que compartilham entre si as brincadeiras. Nesse momento, deve-se treinar a escuta atenta e interessada. Cada um fala em sua vez e os demais ouvem com cuidado. Após este momento, o grupo escolhe uma das brincadeiras compartilhadas, que possa ser realizada ali com os demais participantes num curto intervalo de tempo. Assim, cada grupo se prepara e realiza a brincadeira. O facilitador deve evitar esquivas do fazer o que pareça simplório (“bobo”), pois o importante é a proposta do vivenciar o brincar e do compartilhar percepções e sentimentos ao vivenciar.</p>	<p>Vivência “brincadeiras e lazeres/hobbies favoritos”, com a instrução de pensar em lazeres ou hobbies de quando estavam na idade em que a criança ou adolescente do qual é pai/cuidador está agora, não se limitando a brincadeiras (e.g., uma dança ou um passeio na praça). O procedimento adaptado é o mesmo da VO, e inclui dar a instrução norteadora “como ou com o que você se divertia quando tinha a idade que seu filho/ criança ou adolescente que cuida está?” e orientar a encenação de lazeres ou hobbies, além da execução de brincadeiras.</p>	<p>Possíveis participantes do programa adaptado são responsáveis por crianças ou adolescentes de idades variadas. Neste sentido, espera-se ser possível abranger tanto na vivência quanto no compartilhamento dos seus efeitos, realidades parentais diversificadas em função das idades variadas dos filhos, julgadas como não abrangidas na proposta de VO, restrita a brincadeiras infantis.</p>
-	-	AC	<p>O ponto teórico é subdividido em quatro: “vínculo afetivo entre pais e filhos”; “como o vínculo afetivo se constrói no dia a dia”; “importância do vínculo afetivo na infância”; e “superproteção é prejudicial”.</p>	<p>A quinta subdivisão do ponto teórico é: “Continue a se envolver com seus filhos quando eles ainda são adolescentes: tenha em mente o fato de que você é o adulto, e se seu filho ainda não tem 18 anos, a responsabilidade legal por ele é sua. Você é responsável por sua vida e pelo ambiente em que ele é criado. Assuma o controle, tome a iniciativa e procure pensar por ele até que seu cérebro esteja pronto para essa tarefa. A parte cerebral mais importante – onde os atos, as situações são avaliados e as decisões são tomadas – fica atrás da testa, nos lobos frontais e é a última parte a se desenvolver. Você precisa ser os lobos frontais de seu filho até que o dele esteja pronto para funcionar sozinho. Portanto, o conselho é envolver-se com seu filho adolescente! Não se estresse se, por exemplo, ele quiser pintar o cabelo de loiro ou azul. Ajude-o nessa aventura! Certamente há questões maiores para se preocupar. Adolescência é uma fase de</p>	<p>O envolvimento afetivo pais-filhos é de suma importância também na adolescência, faixa etária de pessoas da qual provavelmente ao menos alguns dos participantes desta VA do programa são responsáveis.</p>

Nº	Encontro Tema	Tipo de A	VO	VA	Justificativa
				experimentações com a identidade, de sentimentos confusos e de comportamentos impulsivos; e se você não se envolver com seu adolescente, ele provavelmente se aventurará sozinho” ¹⁵ .	
		AC	-	Depois do ponto teórico, realizar leitura em grupo do texto-base “Os benefícios (e os males) das brincadeiras infantis” (Anexo A). Cada participante recebe o texto-base com um fragmento marcado com caneta marca-texto, ao qual deve estar atento para realizar a leitura no momento certo, independentemente da posição que ocupa no ambiente em relação ao leitor que o antecede (os textos-base são entregues com os fragmentos marcados numa ordem aleatória, de modo a manter a atenção na leitura coletiva).	A leitura do texto visa informar sobre os benefícios ao desenvolvimento e favorecimento ao envolvimento entre pais/cuidadores e crianças e/ou adolescentes da brincadeira, sendo ela uma prática muitas vezes desvalorizada e/ou ignorada pelos pais ¹⁶ . Visa ainda alertar para malefícios decorrentes de formas de brincar, tal como os jogos meramente virtuais.
4	Vínculo Afetivo e Envolvimento	AC	Materiais indicados para serem utilizados não incluíam as cópias do texto “Os benefícios (e os males) das brincadeiras infantis”	Materiais constantes no manual da VO acrescidos de cópias do texto com fragmentos marcados para leitura dos participantes.	Para que a dinâmica de leitura seja grupal, é preciso que cada participante receba uma cópia com a parte a ser lida por ele assinalada.
		MO	A leitura da história “Viver em Família é envolver-se” ocorre após o ponto teórico.	A leitura da história “Viver em Família é envolver-se” ocorre no encerramento do encontro.	Devido à leitura do texto “Os benefícios (e os males) das brincadeiras infantis” após o ponto teórico e supressão da mensagem final, optou-se por realocar essa leitura para maior fluidez do encontro.
		SP	Leitura de “mensagem final do 5º encontro”		O texto-base da VO descreve uma situação que foi julgada como menos provável de produzir identificação entre os possíveis participantes da intervenção na VA, ou seja, perpetradores de violência doméstica.

¹⁵ Jensen, F.E (2016). O cérebro adolescente: guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos. Rio de Janeiro: Intrínseca.

¹⁶ Chaves (2013).

Nº	Encontro Tema	Tipo de A	VO	VA	Justificativa
5	Voltando no Tempo -	AD	Vivência “Gratidão em ser mãe e pai”: Um momento introspectivo em que cada participante deve escrever em um papel motivos para ter gratidão em ser mãe/pai e aprender com o seu filho a ser uma pessoa melhor, que sabe enfrentar as adversidades do mundo e desfrutar as coisas boas da vida. O papel será recolhido e entregue ao final do Programa junto com uma mensagem final.	Serão disponibilizados materiais para confecção de cartas. Cada participante deve escrever motivos para ter gratidão em ser seu pai/mãe/cuidador e aprender com seu filho a ser uma pessoa melhor, que sabe enfrentar as adversidades do mundo e desfrutar as coisas boas da vida. O participante poderá escolher entre ficar com a carta ou entregá-la ao destinatário, mas o facilitador deve incentivar a entrega. Perguntas norteadoras: Foi fácil ou difícil escrever a carta? Alguém gostaria de compartilhar?	Os participantes do programa em VA perpretaram violência doméstica, dentre as quais violência psicológica e negligência. A entrega da carta pode ser oportunidade para alteração dessas práticas. No encontro seguinte será dada abertura para compartilhamentos da experiência, caso desejem fazê-lo.
		AC	Materiais indicados para serem utilizados não incluíam os necessários para a confecção das cartas da vivência “Gratidão em ser mãe e pai”.	Materiais constantes no manual da VO acrescidos de folhas de papel A4, papéis de carta, adesivos decorativos e canetas coloridas.	Para que as cartas sejam produzidas, é recomendável que materiais interessantes sejam disponibilizados.
6	Autoconhecimento e Modelo	SB	Vivência “autorretrato em objetos”.	Vivência “o que é importante pra você?” (Apêndice H)	É possível que tenhamos como participantes, indivíduos com baixa escolaridade, conforme apontado por literatura acerca da caracterização de pais ou responsáveis perpretadores de violência. Nesse sentido, podem ocorrer dificuldades de abstração para realização de metáforas, conforme solicitado na VO.
-	-	AC	Materiais indicados para serem utilizados não incluíam os necessários para a confecção dos cartazes da vivência “O que é importante pra você?”	Materiais constantes no manual da VO acrescidos de canetinhas, cartolinas, canetas, cola, tesouras e revistas.	Para que os cartazes sejam produzidos, é necessário que materiais apropriados sejam disponibilizados.
7	Revisão e Encerramento	SP	Mensagem final: “vida em família, complexidade e encantamento”		O texto-base da VO descreve uma situação que foi julgada como menos provável de produzir identificação entre possíveis participantes da intervenção na VA, ou seja, perpretadores de violência doméstica.

Participantes

Participaram e concluíram o estudo três mães e um pai – de cujo perfil socioeconômico e demográfico está detalhados na seção Resultados e Discussão, deste Estudo -. Os participantes foram indicados pelas psicólogas e assistentes sociais da 1ªVIJ de Vila Velha-ES e estavam respondendo a ações, acionados pela VIJ. Além destes, uma responsável iniciou o programa, entretanto não o concluiu por razões pertinentes ao seu processo na VIJ, não tendo, portanto, seus dados incluídos na análise.

Fala-se, nesse contexto, em uma amostra de conveniência ou oportunidade (Meltzoff, 2001), da qual assumiu-se a necessidade interventiva de todos os indicados como componentes, independentemente do conteúdo da ação judicial a qual o pai, a mãe ou o responsável respondia (este conteúdo não foi conhecido previamente pela equipe de pesquisa e em momento algum durante os encontros foi sondado por esta aos participantes). Nesta conveniência, os critérios de inclusão foram: (a) ser pai ou responsável por crianças ou adolescentes de 1 a 18 anos; (b) estar respondendo a ação na 1ª VIJ de Vila Velha-ES; (c) desejar e consentir a participação no programa, a partir do comparecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I), de acordo com as normas éticas para pesquisas com seres humanos no Brasil, do Conselho Nacional de Saúde (2016).

Local da coleta de dados

Os encontros ocorreram em uma sala externa ao prédio principal da 1ª VIJ, de aproximadamente 15 m², climatizada por meio de aparelho de ar condicionado, na qual se dispunham circularmente nove cadeiras . Devido à necessidade de mais espaço, algumas atividades de alguns encontros ocorreram ao ar livre, no pátio, próximo à mesa sobre a qual eram dispostos os lanches servidos aos participantes nos intervalos.

Caracterização da Instituição. A 1ª VIJ de Vila Velha, criada em 1994, compõe a Comarca da Capital e é um órgão público vinculado ao Poder Judiciário do Estado do Espírito Santo. Tem como função atender questões relacionadas à infância e juventude do município, assumindo, então, como público-alvo, crianças e adolescentes, bem como suas famílias. Atualmente, Vila Velha conta com duas Varas Especializadas da Infância e Juventude, sendo a 1ª VIJ a responsável por casos relacionados à guarda, adoção, suspensão e destituição do poder familiar, autorização para viagens ao exterior, suspeita ou confirmação de maus tratos, fiscalização de estabelecimentos, trabalhos preventivos com a família e a comunidade, além da aplicação de medidas de proteção à criança, ao adolescente e à família (Lei complementar nº 234, 2002; Resolução nº 040, 2011; J. L. Silva, 2017).

A 1ª VIJ de Vila Velha é dirigida por uma magistrada titular, conforme previsto no ECA, que coordena e decide as respostas às demandas da instituição, auxiliada por: assessor, escreventes, chefe de secretaria, comissários da infância e da juventude, 2 psicólogos e 4 assistentes sociais, todos concursados. Frente à complexidade das demandas e do tipo de atendimento ofertado, os serviços da Vara são setorizados. Dentre seus setores estão o Cartório e o Serviço Técnico Sociojurídico (STSJ), prestado por técnicos de Psicologia e Serviço Social e do Comissionado da Infância e Juventude. O STSJ, em suas especificidades, vem a se subdividir pela matéria dos processos que recebe, em: guarda, adoção, medidas protetivas e acolhimento institucional (Lei nº 8.069, 1990; J. L. Silva, 2017; M.A.D. assistente social da VIJ- comunicação pessoal).

Equipe de pesquisa

A equipe de pesquisa foi composta pela doutoranda responsável pelo estudo (pesquisadora principal) e por três graduandas (auxiliares de pesquisa) do curso de psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Dentre as auxiliares de pesquisa,

uma foi bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e duas foram voluntárias. Elas foram previamente treinadas para atuar ativamente como cofacilitadoras em cada um dos encontros, prestando suporte aos participantes e à facilitadora (pesquisadora principal) para o bom andamento do grupo. Ademais, as auxiliares de pesquisa foram treinadas para o acompanhamento, fora da sala dos encontros, em caráter de revezamento, da(s) criança(s) ou adolescente(s) cuidado(s) pelos participantes, a fim de que a impossibilidade de deixar o(s) filho(s) desacompanhado(s) em casa não fosse um motivo impeditivo do comparecimento e/ou participação.¹⁷

Materiais e instrumentos

Os materiais utilizados em cada um dos encontros estão discriminados na Tabela 1. Além deles, foram disponibilizados outros materiais, como folhas de papel, lápis de cor, canetas hidrocor e miçangas, a serem utilizados em atividades lúdicas com crianças ou adolescentes, caso viessem aos encontros acompanhados por seus pais ou cuidadores.

Instrumentos pré-intervenção

a) ***Questionário Socioeconômico e Demográfico (QSD)***. Questionário elaborado exclusivamente para esta pesquisa com o intuito de caracterizar os participantes da intervenção em gênero, idade, escolaridade, ocupação, estado civil, local de moradia, residentes na moradia, quantidade de crianças/adolescentes sob sua responsabilidade e tipo de relação com ela(s) (Apêndice J).

b) ***Inventário de Estilos Parentais (IEP)***. Elaborado por Gomide (2014) com o intuito de identificar famílias ou com a presença de condições para a alta probabilidade do desenvolvimento de comportamentos antissociais ou com a presença de práticas educativas relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. É composto

¹⁷ As auxiliares de pesquisa se revezaram nos dois primeiros sábados (4 encontros) do programa para acompanhamento de uma adolescente de 17 anos.

por um total de 42 questões, divididas em seis grupos relacionados a cada uma das sete práticas do modelo de estilos parentais que subjaz o instrumento: (a) monitoria positiva (A), (b) comportamento moral (B), (c) punição inconsistente (C), (d) negligência (D), (e) disciplina relaxada (E), (f) monitoria negativa (F) e (g) abuso físico (G). O IEP pode ser respondido de duas maneiras: (a) pelos pais em relação às práticas educativas que empregam na educação dos filhos (nesse caso, há um Inventário de Estilos Parentais denominado *Práticas educativas paternas e maternas*); e (b) pelos filhos em relação as práticas educativas utilizadas pelos seus pais ao educa-los (nesse caso, são dois os inventários: o b1, quando o filho responde em relação às práticas educativas paternas, o *Práticas parentais paternas*; e o b2, quando o filho responde em relação às práticas educativas maternas, o *Práticas parentais maternas*). As questões dos inventários respondidos por pais ou por filhos são as mesmas, apenas são adaptadas ao seu tipo de respondente específico.

c) ***Child Behavior Checklist (CBCL)***. Esta lista de checagem foi elaborada por Achenbach e Rescorla (2001) para avaliar comportamentos infantis, sendo os informantes os pais ou cuidadores. Foi construída tendo por base a população dos Estados Unidos da América, mas tem se mostrado efetiva em diversas culturas como a brasileira, na qual Bordin et al. (1995) procederam o estudo de sua validação. O CBCL compreende duas versões: uma para crianças de 1 a 5 anos e outra para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos. A versão para crianças de até cinco anos corresponde a 99 sentenças a serem avaliadas pelos pais ou responsáveis em uma escala Likert de 0, 1 ou 2 pontos que equivalem respectivamente a: “não verdadeira”, “um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira” ou “muito verdadeira ou frequentemente verdadeira”. Já a versão para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos é composta por 138 sentenças, das quais 118 se referem à problemas comportamentais e as 20 demais, à competência social.

Instrumentos peri-intervenção

a) *Folha de Registro de Sessão (FRS)*. Adaptado de Ramos (2012). Protocolo para registro de variáveis da sessão de grupo, composto pelas seguintes seções: descrição do ambiente social (“clima” do grupo); descrição das atividades realizadas e executadas; descrição/avaliação do desempenho da facilitadora; e observações/comentários.

b) *Escala de Monitoramento da Satisfação dos Participantes com a Intervenção (EMSPI)*. instrumento construído para esta pesquisa. Visou monitorar a satisfação dos participantes com a intervenção ao longo de sua execução.

Instrumento pós-intervenção

a) *Inventário de Estilos Parentais (IEP)*.

b) *Child Behavior Checklist (CBCL)*.

c) *Ficha de Avaliação Final (FAF)*. Elaborada por Weber, Brandenburg e Salvador (2006). Composta por oito perguntas fechadas (sobre objetivo, conteúdo, material didático, participação nos encontros, duração, interesse, aplicabilidade e expectativas atingidas) e três abertas (pontos positivos, pontos negativos e sugestões).

Instrumentos de follow-up

a) *Inventário de Estilos Parentais (IEP)*.

b) *Child Behavior Checklist (CBCL)*.

Procedimentos de coleta de dados

Em cada fase da coleta, a saber: pré, peri, pós-intervenção e *follow-up*, foram empregados procedimentos diferentes, conforme descritos a seguir:

Pré-intervenção. Após o encaminhamento e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, em 13 de abril de 2018 (CAAE:84603318.1.0000.5542), procedeu-se o contato com a 1ª VIJ para apresentação do estudo e solicitação de concordância e autorização de juiz de direito responsável.

De posse da autorização, solicitou-se ao corpo técnico (psicólogas e assistentes sociais) da 1ª VIJ indicações de participantes em potencial, conforme critérios descritos no subitem “Participantes”, no tópico de Método deste estudo. Tendo os nomes e os telefones de contato de 42 indicados, a pesquisadora e a bolsista de iniciação científica procederam a ligações telefônicas e/ou ao envio de mensagens de texto, quando do não atendimento das ligações após mais de três tentativas.

Durante os contatos telefônicos, aos convidados eram esclarecidos o objetivo e a duração do programa, a data e o horário de seu início, conforme texto-base (Apêndice K), além de serem respondidas as suas indagações pertinentes ao convite. Ao final dos contatos, 14 pais ou responsáveis demonstraram interesse na participação, a qual foi confirmada por oito deles em resposta a uma mensagem de texto remetida na semana do primeiro encontro.

O programa foi então iniciado pelo Encontro Inaugural no qual, além do acolhimento e da apresentação do programa, da equipe de pesquisa, dos acordos prévios e do TCLE para assinatura, foram aplicados os instrumentos pré-intervenção, a saber: 1) QSD; 2) IEP na versão *Práticas Educativas Paternas e Maternas*; e 3) CBCL. Como orientação para o preenchimento do IEP e do CBCL, especificamente, foi solicitado que participantes responsáveis por mais de uma criança ou adolescente considerasse apenas um deles como parâmetro para suas respostas e se recordasse nas demais aplicações (pós-intervenção e *follow-up*) de quem ele considerou na primeira aplicação. Toda a equipe de pesquisa se manteve preparada e disponível para suporte no preenchimento dos instrumentos e na elucidação de dúvidas. Após o preenchimento por todos os participantes, em intervalo de tempo médio de 40 minutos, procedeu-se um intervalo na área externa da sala, onde era servido o lanche, após o qual deu-se início ao Encontro 2, que compunha a intervenção propriamente dita.

Intervenção. Na semana que precedia cada encontro, a equipe de pesquisa se reunia para estudar e treinar as intervenções planejadas. Nesse contexto, a pesquisadora demonstrava e discutia as técnicas com as auxiliares de pesquisa propiciando ajustes das mesmas e alinhamentos no trabalho em equipe. Também durante a semana dos encontros, os participantes recebiam mensagem de texto individual para lembrete e confirmação da presença. Como parte do planejamento, definiu-se que os participantes poderiam faltar a dois dos encontros, consecutivos ou não consecutivos, apresentando justificativa. Previu-se que, em caso de falta, haveria realização de encontros individuais na semana subsequente à falta, com a aplicação sintetizada, pela pesquisadora doutoranda e pela graduanda bolsista de iniciação científica, das técnicas e discussões do encontro faltado, maximizando, assim, a probabilidade do acompanhamento da discussão do próximo conteúdo.

Em cada data indicada pelo cronograma (Apêndice C), a equipe chegava antecipadamente para organização e disposição das cadeiras na sala, em círculos, e dos materiais/lanches na área externa à sala. No horário do início da parte do encontro pré-intervalo, os participantes recebiam as boas-vindas e eram convidados a se dirigirem à sala, onde lhes era solicitada assinatura de lista de presença, também assinada no início da parte pós-intervalo. A programação dos encontros ocorreu na íntegra do protocolo adaptado do de Weber et al. (2018) e, ao final de cada um dos encontros, os participantes eram convidados ao preenchimento da EMSPI. Após a despedida entre participantes e equipe, esta se reunia para discussão grupal e preenchimento individual da FRS em relação aos dois encontros realizados no dia.

Pós-intervenção. Após a conclusão das atividades de intervenção previstas no cronograma (Apêndice C), os participantes foram solicitados a preencher os instrumentos pós-intervenção, a saber: 1) FAF; 2) IEP na versão *Práticas Educativas Paternas e*

Maternas; e 3) CBCL. Como orientação para o preenchimento do IEP e do CBCL, especificamente, foi solicitado que os participantes responsáveis por mais de uma criança ou adolescente recordassem quem foi o considerado como parâmetro na aplicação anterior (pré-intervenção). Assim como na pré-intervenção, toda a equipe de pesquisa se manteve disponível para suporte no preenchimento dos instrumentos pós-intervenção, o qual durou, em média, 45 minutos, bem como para elucidação de possíveis dúvidas.

Seguimento (Follow-up). Três meses após o encerramento do programa, os participantes foram solicitados a preencher os instrumentos de *follow-up*: 1) IEP na versão *Práticas Educativas Paternas e Maternas* e 2) CBCL. Novamente, como orientação para o preenchimento do IEP e do CBCL, foi solicitado que participantes responsáveis por mais de uma criança ou adolescente recordassem quem foi o considerado como parâmetro nas aplicações anteriores (pré e pós-intervenção). Assim como na pré e pós-intervenção, toda a equipe de pesquisa se manteve disponível para suporte no preenchimento dos instrumentos, o qual teve duração média de 40 minutos..

Procedimentos de análise de dados

Para melhor organização da análise dos dados, pautaram-se individualmente os mesmos em cada um dos instrumentos de coleta, considerando as características de cada um deles. O IEP, como instrumento padronizado, foi analisado conforme seu Manual de aplicação, apuração e interpretação (Gomide, 2014). A tabulação dos dados foi feita a partir das folhas de respostas de cada um dos participantes, contendo as 42 questões pertinentes às sete práticas educativas abarcadas: monitoria positiva (A), comportamento moral (B), punição inconsistente (C), negligência (D), disciplina relaxada (E), monitoria negativa (F) e abuso físico (G). Cada resposta NUNCA recebeu pontuação 0; ÀS VEZES, pontuação 1; SEMPRE, pontuação 2 e questões não respondidas receberam pontuação 0. Como padrão do instrumento, a pontuação máxima possível para cada uma das práticas é

de 12 pontos e a mínima possível, de zero. Feita a apuração, procedeu-se ao cálculo do índice de estilo parental (iep), com sigla em letras minúsculas para diferenciá-la do Instrumento de Estilos Parentais (IEP), dado pela soma das práticas positivas (A+B) subtraída a soma das práticas negativas (C+D+E+F+G), na seguinte fórmula: $iep = (A+B) - (C+D+E+F+G)$. A partir de interpretação do iep, é dado que índices negativos são indicativos de práticas parentais negativas que neutralizam ou se sobrepõem às práticas parentais positivas. Quando o índice é positivo, ele é indicativo da prevalência de práticas parentais positivas sobrepondo-se às negativas. O iep pode variar de -60, quando há ausência de práticas positivas e presença total das negativas, a +24, quando há ausência de práticas negativas e total presença das positivas. Mediante resultados do iep de cada um dos quatro participantes em cada um dos três momentos de coleta (pré-teste, pós-teste e follow-up), foi realizada consulta à tabela de dados normativos das práticas educativas parentais, constante no manual, na qual são expostos tanto os percentuais de cada uma das práticas quanto do geral alcançado pelas respostas dadas no instrumento. Os valores dos percentuais possibilitam, procedida e seguida de análise comparativa entre os três momentos de coleta, a classificação dos Estilos Parentais, pelo posicionamento do respondente em relação à média, em ótimo, bom, regular e de risco, com significado e prescrição de conduta, conforme detalhamento na Tabela 2.

Tabela 2

Detalhamento dos Estilos Parentais conforme classificação do IEP

Estilo Parental	Detalhamento
Ótimo	Presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas.
Bom	Acima da média, porém aconselha-se a leitura de livros de orientação para pais para aprimoramento das práticas parentais.
Regular	Abaixo da média. Aconselha-se a participação em grupos de treinamento de pais.
De risco	Aconselha-se a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em práticas educativas nas quais possam ser enfocadas as consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas.

Nota. Adaptado de Gomide (2014)

Para análise dos dados do CBCL, enquanto segundo instrumento padronizado utilizado na coleta, procedera-se a organização e posterior processamento sistematizado dos dados fornecidos por cada um dos participantes, em cada um dos três momentos da coleta (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), processados por intermédio do *software Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA®)*. A partir desse processamento, são fornecidos os pontos brutos, T-scores e percentis de cada um dos 15 itens divididos entre Competência Social e Problemas Emocionais/Comportamentais, os quais: (a) Síndromes Comportamentais: ansiedade-depressão, isolamento-depressão, problemas somáticos, problemas sociais, problemas de pensamento, problemas de atenção, quebrar regras e comportamento agressivo; (b) Escalas de Comportamento: comportamento internalizante, comportamento externalizante e problemas de comportamento; e (c) Escalas de Competência Social: atividade, social, escola e total de competência social. Diante dos valores do T-score e/ou dos percentis encontrados em cada um dos itens, é possível classificar a situação de cada criança ou adolescente de cujos dados estão em análise, em: não-clínica, limítrofe e clínica, conforme foi procedido na presente tese para cada um dos momentos de coleta de dados (pré-teste, pós-teste e *follow-up*). Esses valores atribuídos às escalas foram normatizados para as realidades brasileira e norte-americana por Achenbach e Rescorla (2001) e se encontram ilustrados na Tabela 3.

Tabela 3

T-scores e percentis das Escalas do CBCL versão 6-18 anos (ASEBA,2001).

Escalas do CBCL	T-Score	Percentil
Competência social		
Escala de faixas menos amplas ¹⁸¹⁹		
Clínica	<31	<3
Limítrofe	31-35	3-7
Não-clínica	>35	>7
Escala de faixas mais amplas ²⁰²¹		
Clínica	<37	<10
Limítrofe	37-40	10-16
Não-clínica	>40	>16
Problemas emocionais/comportamentais		
Escala de faixas menos amplas (síndromes) ²²		
Clínica	>69	>97
Limítrofe	65-69	93-97
Não-clínica	<65	<93
Escala de faixas mais amplas ²³		
Clínica	>63	>90
Limítrofe	60-63	84-90
Não-clínica	<60	<84

Nota. Adaptado de Bordin et al. (2013).

Os procedimentos de análise estatística descritiva (médias, desvios-padrão, frequência e percentuais) dos dados nos quais cabia esse tipo de análise foram realizados com o auxílio do software IBM® SPSS® - *Statistical Package for the Social Sciences* – versão 22.0. Os dados qualitativos, por sua vez, foram categorizados e analisados seguindo os preceitos da análise de conteúdo, técnica de análise de comunicações observadas pelo pesquisador ou coletadas em entrevistas. Na análise de conteúdo do material coletado, busca-se classifica-lo em categorias ou temas que favoreçam a compreensão dos discursos (A. Silva & Fossá, 2015).

¹⁸ Atividade, Social e Escola.

¹⁹ Tradução para *narrow-band scales*.

²⁰ Total de competência social.

²¹ Tradução para *broad-band scales*.

²² Ansiedade-Depressão, Isolamento-Depressão, Problemas Somáticos, Problemas Sociais, Problemas de Pensamento, Problemas de Atenção, Quebrar Regras e Comportamento Agressivo.

²³ Escala de Comportamento Internalizante, Escala de Comportamento Externalizante e Total de Problemas Total de competência social de Comportamento.

Resultados e Discussão

Nessa seção, descreve-se e discute-se os dados do presente estudo, coletados entre os meses de outubro de 2018 e março de 2019 a partir do preenchimento dos instrumentos elencados na seção “Materiais e Instrumentos”, no tópico Método. Concernente as particularidades de cada um dos instrumentos para o atendimento dos objetivos de seus preenchimentos, cabe apontar que, a FRS (Apêndice L) foi preenchida individualmente pelas auxiliares de pesquisa ao final de cada sábado de encontro, enquanto o preenchimento do EMSPI (Apêndice M) foi procedido pelos participantes ao final de cada um dos nove encontros (exceto os de pré-teste, pós-teste e *follow-up*), tendo sido recolhido pela equipe de pesquisa em seguida. A FAF (Anexo B), por sua vez, foi preenchida pelos participantes no 10º encontro (pós-teste) juntamente com o IEP e o CBCL, esses dois últimos, também preenchidos pelos participantes no pré-teste e no *follow-up*.

Caracterização dos Participantes e Criança(s) ou Adolescente(s) de quem cuidam

A Tabela 4, a seguir, apresenta a caracterização socioeconômica e demográfica dos participantes no que compreende idade, escolaridade, ocupação, estado civil e com quem moram.

Tabela 4

Caracterização socioeconômica e demográfica dos participantes

Participante ²⁴	Sexo	Idade	Escolaridade	Ocupação	Estado Civil	Com quem mora
Lara	F	36	técnico	projetista	divorciada	Filha, avó e companheiro
Maria	F	54	Sup. completo	estudante	casada	Esposo e 3 filhos
Ana	F	38	Sup. completo	desempregada	solteira	Filho
Carlos	M	54	Médio completo	comerciante	solteiro	sozinho

²⁴ Foram adotados nomes fictícios.

No pequeno grupo de participantes, nota-se que houve predomínio de mulheres, ainda que na etapa de pré-intervenção os convites tenham sido direcionados para pais ou cuidadores de ambos os sexos. Aponta-se, nesse sentido, para um déficit da adesão de pais em detrimento da de mães, fator já indicado pela literatura sobre intervenções parentais (e.g. Camilo & Garrido, 2013; Dinis et al., 2011; Guisso et al., 2019). De todo modo, estudos científicos que envolveram a caracterização de perpetradores de violência atendidos por serviços da rede de proteção aos direitos de crianças e adolescentes (e.g. Apostólico et al., 2012; R. M. G. S. Fonseca et al., 2012; Pinto Junior et al., 2015) , ressaltaram o predomínio de mães sobre pais ou outros cuidadores. Dentre elas, ressaltam-se ainda os casos de monoparentalidade, fator de risco para violência doméstica (Pires & Miyazaki, 2005; Peirson et al., 2001). A esses fatores podem estar relacionado, então, o fato de serem as mães as mais envolvidas em intervenções parentais, sobretudo as diretamente direcionadas a envolvidos em casos de violência.

As idades variaram entre 36 e 54 anos ($M= 45,5$; $DP= 9,8$). Em relação à escolaridade e ocupação, verifica-se que duas mulheres tinham ensino superior completo à época da coleta, dentre as quais uma se ocupava como estudante de novo curso de graduação e a segunda encontrava-se desempregada; uma mulher tinha formação técnica como projetista e exercia esta função; e, por fim, o homem possuía ensino médio completo, e estava ocupando o cargo de comerciante em estabelecimento próprio. Sobre a variável ocupação, especificamente, cabe ressaltar o fato de apenas uma participante estar em situação de desemprego, apontada pela literatura (e.g. D. Brown & De Cao, 2020; Apostólico et al., 2012) como fator de risco para violência contra crianças e adolescentes. Nesse sentido, D. Brown e De Cao (2020) produziram estudo estadunidense de grande porte no qual averiguaram dados de relatórios sobre casos de abuso e negligência infantil produzidos pelos Serviços de Proteção à Criança de quase todos os

estados norte-americanos no período de 2004 a 2012. Através dos achados, concluíram que aumento de um ponto percentual na taxa de desemprego levou a um aumento de 20% nos casos de violência, mais especificamente, de negligência infantil. Houve em meio aos novos desempregados, uma diminuição expressiva o do consumo de bens e serviços essenciais como alimentação, energia, transporte e saúde. Esse cenário vem, como consequência, a gerar lacunas no suprimento de necessidades básicas de crianças, em geral, filhos, acarretando riscos a sua saúde e bem-estar, que configuram quadros de negligência. Como atenuantes de tal situação, os autores apontaram as ações da rede de segurança social, bem como a extensão de programas de seguro-desemprego. Ademais, pontuaram a urgência de mais estudos para compreensão dos fatores relacionados ao fato de algumas famílias de baixa renda serem capazes de prover adequadamente suas crianças apesar das dificuldades financeiras, enquanto outras têm as dificuldades como desencadeadoras de negligência.

Quanto ao estado civil, dois dos participantes eram solteiros, uma era casada e uma, divorciada. Além disso, apenas um dos três participantes não residia com os filhos, morava sozinho, convivendo com estes em periodicidade determinada judicialmente. A Tabela 5 apresenta a caracterização do tipo de relação que esses participantes estabeleciam com a(s) criança(s) ou adolescente(s) de quem cuidavam, seus sexos e idades.

Tabela 5

Caracterização da(s) criança(s) ou adolescente(s) cuidada(o) em relação ao cuidador

Participante	Tipo de relação	Sexo	Idade
Lara	Mãe-Filha	F	8 anos
Maria	Mãe-Filho	M,M,M	12,16 e 17 anos
Ana	Mãe-Filho	M	7 anos
Carlos	Pai-Filho e Pai-Filha	M,F	12 e 14 anos

Conforme consta na Tabela 5, a relação de parentesco entre a totalidade de participantes e criança(s) ou adolescente(s) de quem cuidavam na ocasião da coleta foi a de pai/mãe-filho(a). No que concerne ao sexo de quem era cuidado pelos participantes, nota-se que o da maioria foi o sexo masculino (frequência:5; 71,4%), com idades variando entre 7 e 17 anos (M= 12,3; DP= 3,8).

Monitoramento da Intervenção

Com o intuito de avaliar a qualidade da intervenção durante o andamento dos encontros, tanto os participantes quanto as auxiliares de pesquisa responderam a instrumentos, conforme descritos no item “Materiais e Instrumentos”, de cujos resultados são analisados a seguir.

Tabela 6

Respostas emitidas pelos participantes a Escala de Monitoramento da Satisfação dos Participantes frente a Intervenção

Encontro	Nível(is) de satisfação dos participantes ²⁵	Justificativas ²⁶
2- Vida Familiar e Aprendizagem de Comportamentos	Totalmente satisfeito - 100%	2a ²⁷ - “Penso que vai me ajudar muito com meus relacionamentos e filhos”; 2b- “Boas dinâmicas e interação”; 2c- “Muito interessante e proveitoso. Faz refletir e ricamente interativo”; 2d- “Através dos ensinamentos a nós fornecidos conseguiremos alcançar bons resultados no direcionamento dos filhos e até mesmo a prevenção de futuros problemas”.
3- Regras e Valores	Totalmente satisfeito - 80% Satisfeito- 20%	3a- “A dinâmica nos leva a ver que se pode negociar alguma situação ao invés de simplesmente ceder ou negar sem nenhuma explicação ou justificativa, nos leva a participar das escolhas e decisões da criança”; 3b- “Cheguei atrasada, porém a dinâmica sobre negociar as regras da casa foi muito bem aplicada e trabalhada, então eu acho ou acredito que com todas as dinâmicas eu ficaria totalmente satisfeita”; 3c- “Achei estupendo. Informativo, educativo, proveitoso e reflexivo”; 3d- “Penso que os assuntos tratados e a liberdade de fazermos colocações. Me dá mais segurança para minha relação com meus filhos”.
4- Manejo de Comportamentos Desejados	Totalmente satisfeito - 100%	4a- “Muito bom, maravilhoso, tudo de bom”; 4b- “Foi mostrado o valor do elogio e ser elogiado. Muita sinceridade em desejo de ajudar. Muito obrigado”; 4c- “Brilhante, dinâmico, interessante, estimulador, esclarecedor, acolhedor e enfim, não dá vontade de ir embora!”; 4d- “foi muito bom (conhecimento, atrelado com prática da dinâmica do falar as qualidades de cada um”; 4e- “O ensino e direcionamento do comportamento faz com que aconteçam os resultados desejados pois não sabem se auto educar e necessitam de nossa orientação, não dá pra cobrar sem ensinar o correto”.
5- Manejo de Comportamentos Indesejados	Totalmente satisfeito - 100%	5a- “Existe uma evolução a cada semana com a aplicação de cada manejo exposto nos encontros. Somos levados a refletir sobre os comportamentos, sobre o que é necessário ser aplicado ou não, os tipos de punições e avaliação do comportamento”;

²⁵ Até o Encontro 4, cinco participantes responderam à escala de satisfação. A partir daí, passou-se a contar com os dados emitidos por quatro respondentes.

²⁶ Todas as justificativas emitidas constam na tabela. Nota-se que nem todas as avaliações foram justificadas.

²⁷ As combinações alfanuméricas foram aqui adotadas para facilitar a identificação das justificativas no corpo do texto. Os números correspondem ao encontro a que as justificativas se referem, enquanto as letras foram estabelecidas aleatoriamente para as justificativas dadas em cada um dos encontros, já que a identificação dos participantes no instrumento não era obrigatória, inviabilizando a correspondência alfabética padronizada para cada um deles. Nesse sentido, 2a, por exemplo, diz respeito a justificativa de qualquer um dos participantes ao seu nível de satisfação no encontro 2.

6- Vínculo Afetivo e Envolvimento	Totalmente satisfeito -100%	<p>5b- <i>“Bom lembrar muitas ou algumas vezes o que já sei e que não estou colocando em prática. Obrigada”</i>;</p> <p>5c- <i>“Dinâmico, alegre, interativo e reflexivo”</i>.</p> <p>6a- <i>“O vínculo afetivo leva a criança a ter confiança nos pais, saber que eles são seu porto seguro, os quais ele pode contar tudo. O envolvimento nos torna próximos, cria intimidade”</i>;</p> <p>6b- <i>“Como todos os encontros, esse foi animado, dinâmico, interativo, explicações claras e aplicação da vida cotidiana, lúdico, teve vivências, nos ouviu. Nota 10, como sempre”</i>;</p> <p>6c- <i>“Bem dinâmico”</i>;</p> <p>6d- <i>“Gosto de aprender sempre e além do aprendizado tem a didática da diversão que juntando fica muito boa a informação. Mais fácil de lembrar depois”</i>.</p> <p>7a- <i>“Boa dinâmica com reflexões do passado. Valeu!”</i>;</p> <p>7b- <i>“Brilhante e precioso, como sempre”</i>;</p>
7- Voltando no Tempo	Totalmente satisfeito -100%	<p>7c- <i>“Nos traz segurança e busca para sermos melhores”</i>;</p> <p>7d- <i>“Nos fez voltar no tempo e recordarmos tratamentos e ensinamentos, fazendo refletir sobre o certo ou errado que estamos fazendo ou que foi feito de desejado ou indesejado comparando com os dias atuais”</i>.</p> <p>8a- <i>“Sempre busco meu autoconhecimento, avaliando minhas ações e exemplos, lidando com minhas dificuldades e tentando passar sempre o melhor. Ensino minha filha a se analisar”</i>;</p>
8- Autoconhecimento e Modelo	Totalmente satisfeito -100%	<p>8b- <i>“Amo a didática apresentada”</i>;</p> <p>8c- <i>“Muito bom!”</i>;</p> <p>8d- <i>“Autoconhecimento”</i></p> <p>9a- <i>“Agradecer muito a dedicação dos profissionais que doaram seu tempo nos trazendo novos valores de como lidar com situações com nossos filhos”</i>;</p>
9- Revisão e Encerramento	Totalmente satisfeito -100%	<p>9b- <i>“Boas práticas e dinâmicas. Obrigada pelo carinho e acolhimento de todos”</i>;</p> <p>9c- <i>“As vivências nos levam a exercitar o que aprendemos, fizemos na prática sempre o que foi proposto sendo sempre direcionados e orientados. A experiência será levada para toda a vida”</i>.</p>
11- Compartilhamento de experiências e dúvidas	Totalmente satisfeito -100%	<p>11a- <i>“A oportunidade de rever os colegas e falar sobre o que estamos fazendo foi maravilhosa. Obrigada”</i>;</p> <p>11b- <i>“Sempre vale a pena vir, foi divertido como sempre. Espero poder encontrar todos novamente”</i>;</p> <p>11c- <i>“Gratidão”</i></p>

Nota-se, a partir do ilustrado na Tabela 6, elevado grau de satisfação dos participantes em relação à intervenção, sendo que apenas o encontro 3 não recebeu 100% em “totalmente satisfeito”, o que foi justificado pelo atraso e consequente ausência em uma das vivências do encontro, impossibilitando a avaliação desta (Justificativa 3b). Para a análise da alta satisfação, as demais justificativas foram agrupadas juntamente às anotações do processo da intervenção dadas pela equipe de pesquisa na FRS.

Sobre as Expectativas e o Envolvimento dos Participantes com a Intervenção.

De acordo com a Tabela 6, nota-se que duas das justificativas (2a e 2d) para alta satisfação no Encontro 2 estiveram relacionadas às expectativas de aprendizagem acerca do relacionamento parental, geradas no contato grupal inicial. Tal aspecto também foi contemplado nas observações da equipe de pesquisa: *“Parecia que se sentiam tão à vontade e mediante as expectativas que trouxeram conseguiram compartilhar os casos de seus filhos e projetar as consequências de suas participações no programa”*. A partir da análise das justificativas posteriores dos participantes (e.g., 5a e 9a - ver Tabela 6), torna-se notória a satisfação gerada pelo atendimento de expectativas quanto ao acesso aos procedimentos de instrução, modelação e modelagem das respostas do repertório de habilidades parentais por meio do programa. Esses procedimentos vieram a suscitar possíveis atos de incrementos de boas práticas ou mudança de más práticas parentais, como o relato de ponderação acerca da necessidade de aplicação de punições e de tipos de punição (5a- ver Tabela 6), a qual não ocorria antes da participação no programa. Isto corrobora os achados nas intervenções de Weber, Brandenburg e Salvador (2006) e de Vaz et al. (2011).

Ademais, os participantes demonstraram adesão, pelo envolvimento e pelo empenho na intervenção, executando e discutindo as tarefas de casa e os autorregistros e sendo assíduos (ou justificando ausências e marcando imediatamente reposições). Dos

cinco participantes iniciais, quatro concluíram o programa pontual e assiduamente. Durante os seis sábados, nos quais se distribuíram os doze encontros, foram realizadas duas remarcações devido a ausências previamente justificadas por dois participantes (cada um dos pais se ausentou em um sábado diferente, não participando de dois encontros consecutivos cada, os quais foram repostos durante as semanas subsequentes). Já na ocasião dos encontros 5 e 6, por motivos de chuva com alagamentos na cidade de Vila Velha, optou-se pela criação de grupo no aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, o WhatsApp®, para acordo grupal sobre a mudança ou não da data, tendo sido decidido pela mudança, pautada em justificativas de impossibilidades de deslocamento e pesar pela perda dos encontros, caso viessem a acontecer. A partir dessa ocasião, o WhatsApp® se tornou o meio de comunicação para confirmações de presenças e demais acordos. Com os fatores de adesão elencados, infere-se, então, compromisso e motivação para melhorar a relação parental, indícios da manutenção da efetividade do programa. Fatores de adesão já haviam sido considerados indícios de eficácia do PQIF por Weber, Brandenburg e Salvador (2006), quando da sua aplicação a 93 pais e mães paranaenses.

A participação comprometida e interessada pela melhoria da relação parental perpassou também a percepção de uma das auxiliares de pesquisa, em menção ao 11º encontro:

O que mais me chamou atenção foi que queriam que tudo nas atividades e brincadeiras fizesse sentido o mais objetivamente possível em relação à parentalidade. Isso me levou a constatar que a sede deles era tamanha, de aprender ou relacionar o que ouviam no grupo às suas relações com os seus filhos. Eles aproveitavam brechas para poderem compartilhar as suas vivências parentais. Eles disseram que conseguiam praticar em casa com os filhos o que foi

visto nos ensaios comportamentais ou no grupo, mas que não era fácil e nem sempre possível. O que pude observar é que esse aparente obstáculo da prática com os filhos aparece quando, de alguma forma, surge uma problemática fora do alcance dos pais. Porém, demonstraram sentir um peso e, ao mesmo tempo, maior resiliência [na parentalidade], [diferentemente] do que nos foi passado nos primeiros encontros (mesmo não percebendo).

Neste contexto, pode-se inferir melhorias nos níveis de análise em relações Pai/mãe-filho(a) com a presença do dito “peso”, percebido pela auxiliar de pesquisa, conforme relato dela descrito acima, tanto dos comportamentos parentais (mencionado em 8a- ver Tabela 6) quanto dos comportamentos dos filhos nessas relações. De forma geral, os pais voltaram sua atenção para aspectos comportamentais dessas relações que outrora não percebiam. Esses aspectos comportamentais passaram, com a intervenção, segundo relatos, a ser avaliados como importantes, não automatizados ou passíveis de tomada de decisões. Este resultado se assemelha ao verificado por Rodrigues et al. (2011) que, ao relatarem efeitos de intervenção parental com famílias portuguesas em situações de vulnerabilidade, citaram a aquisição de maior conscientização e de maior capacidade de questionamento das próprias atitudes. No mesmo sentido, Weber, Brandenburg e Salvador (2006) falaram da contribuição do PQIF para discriminação de comportamentos (próprios e dos filhos) e das funções que esses operantes discriminados passam a ter no contexto da compreensão da função da interação pai/mãe-filho/a. Insere-se como tendo efeito nesse contexto, o conceito de automonitoramento, estratégia empregada no PQIF através das atividades de autorregistro, que consiste na avaliação e registro de ocorrência de comportamentos emitidos pela própria pessoa, além do registro de eventos ambientais. Dentre as variáveis que influenciam na qualidade da estratégia de automonitoramento, podem ser citadas a topografia do comportamento-alvo, o momento do registro, o

reforçamento da resposta monitorada e a exigência de respostas concorrentes (Bohm & Gimenes, 2008; Hebert & Baer, 1972).

Formação de rede de apoio. A qualidade na interação no grupo como um todo, tanto entre participantes quanto entre participantes e equipe de pesquisa, foi fator de relatada satisfação, como verificável nas justificativas 3d, 4c, 6b e 9b (ver Tabela 6) dadas pelos participantes. Nelas, eles mencionam, dentre outros aspectos, a liberdade de fazer colocações, o carinho e o acolhimento, ainda que as histórias de vida e problemáticas relacionadas aos filhos se mostrassem diversas. A justificativa 4b (ver Tabela 6) descreve a sinceridade e o desejo de ajudar. Especificamente no encontro 4 foi trabalhada a vivência sobre elogios, em que cada participante, em organização circular, deveria se levantar e elogiar comportamentos observáveis do participante à sua direita. Notou-se nessa ocasião extrapolação dos elogios para além de aspectos comportamentais, indo em direção à valores alheios percebidos e admirados, sobretudo os abstraídos de fatos relativos aos fragmentos das histórias de vida de cada um, já conhecidos pelo grupo, fato este observado pela equipe de pesquisa como facilitador da coesão grupal. Em intervenções comportamentais grupais, a coesão é uma variável indispensável para o bom andamento do grupo, sendo o “resultado da densidade de reforçamento ou o valor reforçador de um membro para o outro, dos terapeutas e das atividades do grupo para os participantes” (Delitti, 2008, p. 42).

Outros indícios da formação de rede de apoio no presente estudo dizem respeito à preocupação revelada pela busca de um participante por informações sobre os demais. Exemplos são informações: sobre filhos, como quando uma das participantes precisou deixar em definitivo o grupo por questões relacionadas à filha; e sobre outros assuntos, como quando outros dois participantes se ausentaram, em encontros diferentes, por motivos diversos. A importância dessas informações em sua função na coesão foi posta

numa carta (Anexo C) por um dos participantes e entregue ao final do 9º encontro, como se vê neste trecho: *“Dividi com outras pessoas, com experiências diferentes que cada uma vivia com suas famílias. Fiz novas amizades, que levo com carinho ... Obs: Minha família espiritual aumentou”*. Cabe mencionar ainda, que os dois últimos encontros (11 e 12) não estavam previstos no cronograma inicial do programa por cogitada dificuldade de realização pela não adesão de participantes em potencial. No entanto, frente a qualidade da interação do grupo formado, os próprios participantes efetivos do programa solicitaram um reencontro, o que suscitou em confraternização e na realização de medidas de seguimento (*follow-up*), que vieram a permitir a produção de novas comparações de resultados da intervenção.

Em concordância com os dados elencados acima, estudos como os de d’Espiney et al. (2011), Rodrigues et al. (2011), Soares e Ferreira (2011) e Vaz et al. (2011) trouxeram relatos avaliativos concernentes à formação de redes de apoio, tanto entre pais quanto entre pais e facilitadores de grupos de pais. Rodrigues et al. (2011), especificamente, mencionaram a formação de rede de apoio consistente ao longo do tempo, pautada no reconhecimento e na importância que cada membro dá aos participantes enquanto pessoas em crescimento, para além da função parental. Esta extrapolação do ambiente social (*clima social*) gerado nos encontros para além da parentalidade em si foi descrito pela equipe de pesquisa de modo bastante positivo: *“tranquilo, agradável, pessoas conversando e interagindo durante as atividades e no intervalo, pessoas abertas e animadas com a intervenção”*; *“Agradável, estavam abertos à discussões e trocas de experiência. Interagiram entre si, pareciam estar à vontade e não houve momentos de tensão”*. Neste sentido, pode-se pensar o movimento do grupo, simultaneamente, como contextos antecedente e consequente da integração, sendo o compartilhamento de experiências, nesse movimento, o desencadeador da rede de apoio

mútuo ou coesão entre os pais. O *clima social* produzido por este apoio gerou alta satisfação com a intervenção. Alguns participantes também pontuam este clima como justificativa para este nível de satisfação, descrevendo-o, dentre outros termos, em adição aos já citados, como *alegre, interativo e divertido* (5c, 6b e 11b- ver Tabela 6). De toda forma, López (2009) salienta a necessidade de que, ainda que representem redes de apoios sociais significativos, programas de intervenção para pais em risco social requeiram extrapolar o contexto dos serviços e grupos em que se inserem, focando o desenvolvimento de competências parentais. Como resultados desse foco, estariam a minimização da possibilidade de situações de dependência das orientações fornecidas por técnicos ou facilitadores e a maximização de práticas educativas parentais mais adequadas e autônomas.

Aspectos Metodológicos. Frente à necessidade da formação de rede de apoio e de produção do sentimento de acolhimento, a audiência não punitiva, enquanto parte das habilidades da equipe de pesquisa, pode ser pensada como fator de facilitação da adesão, portanto, como indispensável metodologicamente. A audiência não punitiva, contrastando com a audiência negativa, torna quem ouve mais propenso a ser creditado por quem fala quando quem ouve precisar ser quem fala (Skinner, 1957). Como as funções de falante e ouvinte são intercambiáveis e revezadas continuamente ao longo do episódio verbal, conforme Skinner especificou, isto deve orientar a execução de quaisquer programas de intervenção para a modificação de ações, emoções, crenças e atitudes, sobretudo aqueles instrucionais (educativos, orientativos), aspecto este assinalado como justificativa de satisfação em 3c (ver Tabela 6). Neste sentido, as auxiliares de pesquisa avaliaram tanto o desempenho da facilitadora (pesquisadora principal) diante dos participantes quanto o desempenho dos participantes diante uns dos outros, como concernente ao proposto por Skinner, como não punitivos: “*Escuta acolhedora: muita*

organização e disponibilidade para auxiliar os participantes. Utilizou a interação grupal para responder questionamentos. Além disso, o grupo foi de apoio, sem punições”; “*Acolheu bem cada um e demonstrou bem que nada aqui é punitivo, podendo ter sugestões dos participantes, perguntas e questionamentos mediante as regras. Auxiliou bem durante as atividades, de forma que demonstraram se sentir à vontade”*. No mesmo sentido, a justificativa 9a (ver Tabela 6) faz menção à dedicação de toda a equipe de pesquisa ao propósito do grupo.

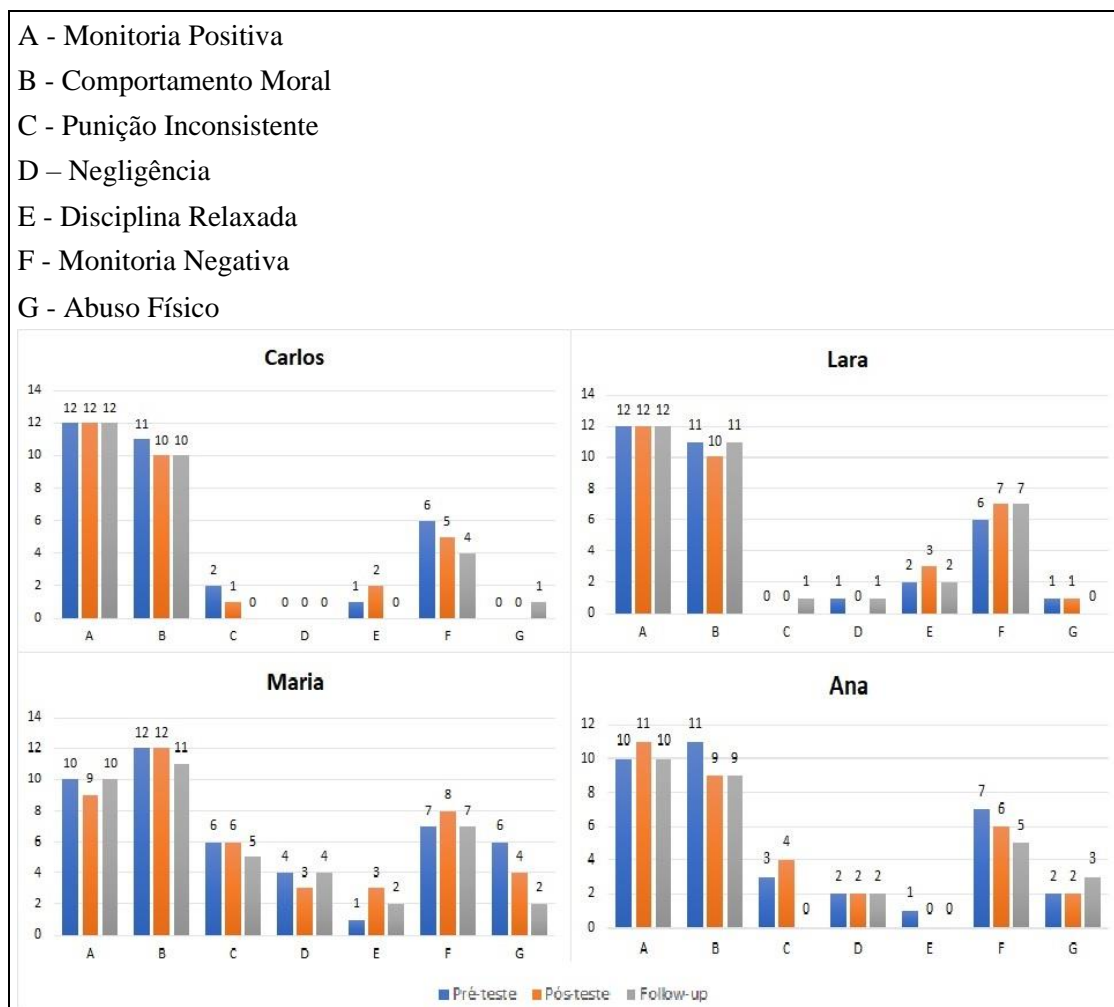
Mesmo quando uma intervenção tem componentes instrucionais, como é o programa aqui analisado, eles devem sempre ter uma propriedade significativa como operação motivacional à adesão dos participantes, no caráter vivencial, interativo e dinâmico dos conteúdos instruídos. Este caráter foi frequentemente destacado pelos participantes, como em 2b, 2c, 4c, 5c, 6c e 6d, 7a, 9b e 9c (ver Tabela 6). “*As vivências nos levam a exercitar o que aprendemos, fizemos na prática sempre o que foi proposto sendo sempre direcionados e orientados. A experiência será levada para toda a vida”* (9c- ver Tabela 6), por exemplo, aponta para facilitação da aprendizagem teórica a partir das vivências, opostamente às metodologias estritamente informativas, característica avaliada positivamente também por Vaz et al. (2011) em projeto de formação parental com pais portugueses em situação de vulnerabilidade social.

Inventário de Estilos Parentais (IEP)

A Figura 1 ilustra de forma comparativa os índices alcançados por cada um dos pais nas aplicações do IEP no pré-teste, pós-teste e *follow-up* em cada uma das práticas parentais avaliadas:

Figura 1

Comparações dos índices de práticas parentais nas três aplicações do IEP de cada um dos participantes



Em geral, percebe-se que houve manutenção das práticas positivas, A - Monitoria Positiva e B - Comportamento Moral, mesmo que, em alguns casos, tenha havido pequenas oscilações ou decréscimos no pós-teste ou *follow-up*, em comparação ao pré-teste. Pode-se pensar, nesse contexto, na relação entre as oscilações ou decréscimos e o incremento de conscientização acerca das respostas que compõem estes estilos parentais positivos (A e B), a partir da discriminação dos comportamentos e de suas funções, tanto próprios quanto filiais, como observado por Weber, Brandenburg e Salvador (2006) como efeito do PQIF. Na clínica analítico-comportamental, a estratégia de automonitoramento

pode funcionar como contexto discriminativo para a emissão de respostas componentes de práticas parentais positivas, como observado por Vendramine e Benvenuti (2013) em um programa de automonitoramento com treino de análise funcional com três famílias. Assim, neste estudo, o aumento dos níveis de análise e da conscientização acerca das respostas parece ter facilitado a discriminação de práticas parentais negativas, antes automáticas e avaliadas como adequadas pelos participantes. Com isso, há indícios de que no segundo e terceiro momentos de preenchimentos do IEP, a avaliação errônea da adequação dessas práticas negativas tenha sido ponderada a partir dos conhecimentos adquiridos acerca das contingências que descrevem comportamentos filiais. Da mesma forma, o aumento da conscientização também pode estar relacionado às oscilações e aos acréscimos em relação aos estilos parentais negativos (C, D, E, F e G). Especificamente sobre as práticas negativas, notam-se decréscimos importantes, sobretudo nos estilos C - Punição Inconsistente e G - Abuso Físico, destacando-se neste aspecto especialmente a participante Maria, de quem o estilo G passou do índice 6 ao 2.

Nota-se, entretanto, manutenção e incremento do índice de Ana em G - Abuso Físico no *follow-up*. Como fragmentos das observações realizadas durante os encontros, estiveram presentes no repertório verbal de Ana relatos de defesa da punição corporal enquanto prática educativa parental, mesmo diante de argumentações contrárias do grupo e da menção de dados científicos correlacionando o estilo G com prejuízos no desenvolvimento infantil (cf. Gomide, 2014; Gomide et al., 2003; Weber et al., 2003). Também, de seus relatos foi possível inferir transmissão intergeracional da violência física como prática educativa, em concordância com o verificado por Weber, Selig, et al. (2006) em estudo com 21 mulheres de sete famílias distintas. Muitas das mulheres da pesquisa destas autoras, assim como Ana, argumentaram que, quando crianças, foram violentadas fisicamente pela mãe e percebiam benefícios no abuso, não prejuízos. Carlos

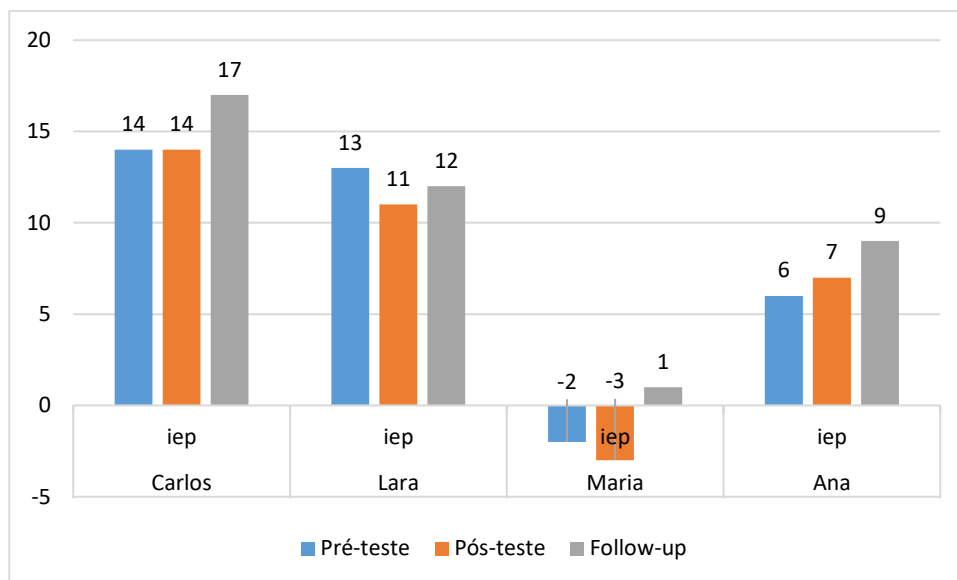
também pontuou nessa prática no *follow-up*, somando indícios da necessidade de abordagem mais massiva desse ponto em intervenções futuras para o público-alvo deste estudo, que ele e Ana compõem.

Lünnemann et al. (2019) recomendaram o conhecimento prévio da transmissão intergeracional para o direcionamento de intervenções preventivas secundárias e terciárias. Nesse contexto, os autores realizaram nos Países Baixos um estudo sobre a transmissão intergeracional da violência e do trauma, utilizando como método, entrevistas a 101 pais e 360 mães em assistência por serviços de proteção infantil. Como conclusão, encontraram que o trauma pode ser transmitido a outras gerações, tanto pelo pai quanto pela mãe, enquanto a transmissão intergeracional da violência ocorre apenas pelas mães, sendo identificada tanto por comportamentos violentos contra os próprios filhos quanto pelo envolvimento com parceiro que frequentemente emite comportamentos violentos. No entanto, a relevância de dados como esses não é consensual cientificamente, haja vista que os mecanismos de transmissão não estão ainda bem elucidados (cf. Villas Boas & Dessen, 2019). Nesse sentido, Haselschwerdt et al. (2019) apontaram, a partir de revisão de literatura, a necessidade de maior complexidade e menor variabilidade metodológica de estudos acerca da transmissão intergeracional da violência para que, de fato, seja possível associar de forma conclusiva a exposição à violência interpessoal ou interparental (entre os pais) e abusos e maus-tratos infantis a um risco aumentado de aprendizagem de comportamentos violentos futuros e o quanto estes podem compor o repertório de estilos parentais na educação de filhos.

Quanto ao estilo parental, a Figura 2 ilustra os iep's de cada um dos participantes. O iep é dado pelo resultado da soma das práticas educativa parentais positivas subtraída da soma das práticas educativas parentais negativas.

Figura 2

Comparações dos índices de estilo parental nas três aplicações do IEP de cada um dos participantes



Mediante a análise dos iep's, verifica-se que os estilos parentais de Carlos e Lara se mantiveram ótimos nas três aplicações do IEP, denotando com isso, presença marcante de práticas parentais positivas nos repertórios de ambos. Lara, no entanto, apresentou quedas no iep, tanto no pós-teste quanto no *follow-up* em relação ao pré-teste. Observações da equipe de pesquisa identificaram a presença de grande dificuldade inicial da participante em descrever práticas educativas positivas na relação com a sua filha. Mesmo esparsos ao longo dos encontros, os relatos de Lara eram reforçados pelo grupo que, assim, promoviam a manutenção do comportamento dela, como falante, com uma audiência reforçadora que funcionava como antecedente e consequente ao que era falado por ela (Skinner, 1953). No decorrer dos encontros, perante clima grupal que permitiu a todos a escuta não punitiva e a variação dos papéis de falante e ouvintes por todos os participantes, sem o enfoque em um só indivíduo - habilidade necessária a condutores grupais (Kerbaux, 2008) - foram observadas alterações no comportamento de Lara.

Através de processos de treino de discriminação de comportamentos abertos e encobertos, de modelação social e de aceitação de emoções aversivas que podem ser eliciadas concomitantemente aos seus relatos - todos abarcados direta ou indiretamente nos encontros - a participante, à semelhança dos demais do grupo, passou a relatar vulnerabilidades pertinentes à relação com a filha, como cansaço, irritabilidade e aplicação de algumas regras inconsistentes. Acredita-se que esses novos comportamentos possam ter se instalado no repertório de Lara e se generalizado. Essa generalização parece ter se refletido no responder do IEP, feito no pós-teste e no *follow-up*, com respostas com mais abertura à vulnerabilidade da não manutenção constante de práticas educativas parentais positivas e de aceitação das práticas negativas e das emoções aversivas que podem ser eliciadas ao assumi-las como parte do próprio repertório parental (Brandão, 2008).

Ana apresentou estilo parental bom nos três momentos, com maior proximidade do estilo ótimo na última testagem. Maria, por sua vez, ascendeu do estilo parental de risco, tanto no pré quanto no pós-teste, em que urgem intervenções terapêuticas, para o estilo parental regular no *follow-up*, em que é aconselhável reforço da participação em sessões de treinamentos parentais de manutenção (Gomide, 2014). Nota-se, nesses dois casos em especial, considerando o índice geral, uma diminuição expressiva do conjunto das práticas inadequadas.

Grupalmente, a comparação das médias dos iep's no pré-teste ($M=7,75$) e no *follow-up* ($M=9,75$) denotam melhorias, à semelhança do apreendido por Gallo (2006) quando da aplicação de programa de intervenção a mães de adolescentes em conflito com a lei. Sendo assim, assume-se que o programa adaptado o público-alvo deste estudo, enquanto um contexto educativo para alteração de práticas educativas inadequadas, obteve êxito ao fazer emergir, como seu produto agregado, a aprendizagem de novas

práticas pelos participantes. Fala-se em produto agregado porque as contingências controladoras do comportamento de cada integrante do grupo (participantes, pesquisadora e auxiliares de pesquisa) esteve relacionado às contingências controladoras dos comportamentos dos outros de modo entrelaçado (em contingências comportamentais entrelaçadas; Skinner, 1953). Nesses termos, o comportamento de cada um serviu de ocasião para os comportamentos dos outros.

Assume-se, então, que os comportamentos de cada um teve suas consequências individuais e, ao final, foi produzida consequência única e comum ao grupo (Glenn & Malott, 2004; Gusmão et al., 2011). Conforme Gusmão et al. (2011), para que a aprendizagem (produto agregado objetivado em contextos educativos) de fato ocorra, é preciso que os comportamentos dos profissionais em exercício sejam interdependentes e congruentes e que os procedimentos que reforçam tal resultado benéfico sejam mantidos e se prolonguem temporalmente. Neste ponto, faz-se paralelo com aspectos já apresentados e/ou discutidos no presente estudo como perpassantes de toda a intervenção, os quais, possivelmente vieram a facilitar a aprendizagem de novas práticas educativas enquanto produto agregado. A técnica pautada na análise do comportamento combinou-se nesses aspectos, notadamente três deles: o alinhamento da pesquisadora principal e das auxiliares de pesquisa em relação ao conteúdo e dinâmica dos encontros, a partir da vivência e conhecimento prévio por toda a equipe; a escuta acolhedora e não punitiva; e a metodologia vivencial, prática e, conseqüentemente, (auto)reforçadora.

Child Behavior Checklist (CBCL)

As Tabelas 7a, 7b e 7c, a seguir, ilustram os T-scores das três aplicações do CBCL (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) a cada um dos participantes que responderam em relação a um de seus filhos, em cada uma das dimensões contempladas pelo instrumento, respectivamente: síndromes comportamentais, escalas de comportamento e escalas de

competências sociais. Em vermelho, estão os valores que enquadram o filho ou a filha do(a) participante em situação clínica para o respectivo item; em amarelo estão os valores que o(a) enquadram em situação limítrofe; e em preto, os valores que o(a) enquadram em situação não-clínica. Além disso, a tabela apresenta, de forma comparativa, as médias dos valores aferidos pelas respostas dadas pelos participantes em cada uma das três aplicações para cada item.

Tabela 7a

Comparação dos T-escores adquiridos nos itens de Síndromes Comportamentais nas três aplicações do CBCL

Síndromes Comportamentais	Nomes ²⁸	T-scores		
		Pré	Pós	Follow-up
Ansiedade-Depressão				
	Marcos	70	68	70
	Gustavo	51	60	65
	Pedro	63	57	66
	Bruna	57	63	51
	Média	60	62	63
Isolamento-Depressão				
	Marcos	60	52	56
	Gustavo	63	63	57
	Pedro	68	66	75
	Bruna	57	63	51
	Média	62	61	60
Problemas Somáticos				
	Marcos	68	70	72
	Gustavo	57	50	50
	Pedro	50	53	50
	Bruna	57	53	53
	Média	57	56	56
Problemas Sociais				
	Marcos	93	93	88
	Gustavo	69	72	75
	Pedro	58	58	63
	Bruna	58	52	52
	Média	69	69	69
Problemas de Pensamento				
	Marcos	79	75	74
	Gustavo	70	70	74
	Pedro	69	66	59
	Bruna	50	51	51
	Média	67	65	64
Problemas de Atenção				
	Marcos	87	87	87

²⁸ Foram adotados nomes fictícios para os filhos de Maria, Ana, Carlos e Lara, respectivamente.

Síndromes Comportamentais	Nomes ²⁸	T-scores		
		Pré	Pós	Follow-up
	Gustavo	81	86	95
	Pedro	53	53	57
	Bruna	50	50	51
	Média	68	69	72
Quebrar Regras				
	Marcos	63	68	68
	Gustavo	86	83	77
	Pedro	57	63	57
	Bruna	50	50	52
	Média	64	66	63
Comportamento Agressivo				
	Marcos	82	88	85
	Gustavo	89	81	87
	Pedro	60	57	58
	Bruna	50	56	54
	Média	70	70	71

Tabela 7b

Comparação dos T-escores adquiridos nos itens das Escalas de Comportamento nas três aplicações do CBCL

Escalas de Comportamento	Nomes	T-scores		
		Pré	Pós	Follow-up
Escala de Comportamento Internalizante				
	Marcos	70	68	71
	Gustavo	57	59	59
	Pedro	63	61	68
	Bruna	58	59	48
	Média	62	62	61
Escala de Comportamento Externalizante				
	Marcos	74	77	76
	Gustavo	85	81	81
	Pedro	59	60	58
	Bruna	44	53	53
	Média	65	68	67
Total de Problemas de Comportamento				
	Marcos	78	78	78
	Gustavo	76	75	76
	Pedro	61	60	63
	Bruna	50	53	50
	Média	66	66	67

Tabela 7c

Comparação dos T-escores adquiridos nos itens das Escalas de Competências Sociais nas três aplicações do CBCL

Escalas de Competência Social	Nomes	T-scores		
		Pré	Pós	Follow-up
Atividade				
	Marcos	52	45	47
	Gustavo	52	42	47
	Pedro	27	43	55
	Bruna	55	43	43
	Média	46	43	48
Social				
	Marcos	52	45	45
	Gustavo	47	47	45
	Pedro	47	35	45
	Bruna	54	52	54
	Média	50	45	47
Escola				
	Marcos	38	32	32
	Gustavo	26	27	26
	Pedro	37	37	37
	Bruna	46	46	46
	Média	37	35	35
Total de Competência Social				
	Marcos	51	40	40
	Gustavo	43	37	37
	Pedro	29	35	45
	Bruna	55	47	50
	Média	44	40	43

O CBCL é amplamente utilizado para medir problemas comportamentais e competências sociais de crianças e adolescentes. Pelas particularidades desenvolvimentais desses grupos, compreende uma versão para crianças de 1 a 5 anos e outra para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos²⁹, as quais são amplamente empregadas tanto em aplicações clínicas (e.g. Aitken et al., 2019; Knepley et al., 2019; Wielewicki et al., 2011) quanto em pesquisas científicas (e.g. M. V. Coelho & Murta, 2007; Horbach et al., 2020). No contexto da presente pesquisa, em relação às médias dos valores atingidos pelo grupo de filhos dos participantes, nota-se manutenção das situações: (a) não-clínica:

²⁹ No presente estudo, foram disponibilizadas ambas as versões do CBCL. Foi utilizada, porém, somente a para 6 a 18 anos, tendo em vista as idades dos filhos dos participantes, as quais somente foram sabidas pela equipe de pesquisa na ocasião do pré-teste.

nos itens ansiedade-depressão, isolamento-depressão e problemas somáticos das Escalas de Síndromes Comportamentais; e nos itens atividade, social e total de competência social das Escalas de Competências Sociais; (b) limítrofe: nos itens problemas sociais das Escalas de Síndromes Comportamentais e comportamentos internalizantes das Escalas de Comportamentos; e (c) clínica: nos itens comportamento agressivo das Escalas de Síndromes Comportamentais e comportamento externalizante e total de problemas comportamentais das Escalas de Comportamentos.

Em todos os casos de manutenção das situações clínica, limítrofe ou não-clínica, é possível identificar pequenas oscilações, para mais ou para menos, entre os valores das três aplicações. De outra forma, nota-se mudança de situação: (a) de não-clínica para limítrofe e, posteriormente, para não clínica, respectivamente, no pré-teste, pós-teste e *follow-up* no item quebrar regras das Escalas de Síndromes Comportamentais; e (b) de limítrofe, na primeira aplicação, para não-clínica nas segunda e terceira aplicações no item problemas de pensamento das Escalas de Síndromes Comportamentais, indicando melhoras nesse item. Por fim, nota-se indicativos de piora pelas mudanças de situação: (c) de limítrofe para clínica, em problemas de atenção das Escalas de Síndromes Comportamentais; e (d) de não-clínica para clínica em escola, das Escalas de Competências Sociais.

As situações de cada criança ou adolescente para cada item contemplado no CBCL podem ser observadas. Marcos, filho da participante Maria, oscilou entre limítrofe e clínico e limítrofe em ansiedade-depressão: passou de limítrofe (1ª aplicação) para clínico (2ª aplicação e *follow-up*) no item problemas somáticos; e de não-clínico (1ª) para limítrofe (2ª e *follow-up*) nos itens quebrar regras e escola. Nos demais itens, manteve-se na mesma situação. Gustavo, filho da participante Ana, passou de limítrofe (1ª) para clínico (2ª e *follow-up*) em problemas sociais; e de não-clínico (1ª) para limítrofe (2ª e

follow-up) no item total de competências sociais. Nos demais itens, manteve-se na mesma situação. Pedro, filho do participante Carlos, passou de limítrofe (1ª e 2ª) para clínico (*follow-up*) no item isolamento-depressão; de limítrofe (1ª) para não-clínico (2ª e *follow-up*) em problemas de pensamento; de limítrofe (1ª) para não-clínico (2ª) e clínico (*follow-up*) em comportamentos internalizantes; de não-clínico (1ª) para clínico (2ª) e não-clínico (*follow-up*) no item comportamentos externalizantes; de clínico (1ª) para não-clínico (2ª e *follow-up*) no item atividade; e de não-clínico (1ª) para limítrofe (2ª) e não-clínico (*follow-up*) no item social. Nos demais itens, manteve-se na mesma situação. Bruna, filha de Lara, finalmente, se manteve na situação não-clínica em todos os itens nas três aplicações do CBCL.

Cabe ressaltar que Maria, Ana e Carlos apontaram problemas de comportamento ou transtornos psiquiátricos no histórico de seus filhos, sendo seus comportamentos, portanto, selecionados por aspectos filogenéticos e ontogenéticos além dos que envolvem especificamente os casos pelos quais os pais foram requeridos judicialmente e, que, provavelmente, requerem tratamento e intervenção específica. Nesse contexto, Ana relatou que Gustavo tem diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e de Transtorno Desafiador de Oposição, o que o faz pontuar como clínico nas três aplicações do CBCL em alguns itens característicos desses quadros (e.g. problemas de atenção, comportamento agressivo e total de problemas de comportamento). Marcos, filho de Maria, por sua vez, já esteve preso. Conforme relatos da mãe, Marcos faz parte de um grupo de irmãos adotado por ela e seu marido. Antes de ser adotado, aos cinco anos, era negligenciado pelos pais biológicos, que, adicionalmente, lhe ofereciam drogas para uso. Por fim, conforme Carlos, Pedro, seu filho, tem se mostrado desmotivado e tem faltado aulas. O contato com o pai tem sido reduzido e dificultado pela mãe. Sendo o CBCL um instrumento facilitador de diagnósticos, e

levando-se em conta que optou-se no presente estudo por analisar todas as suas escalas, não apenas as concernentes a problemas comportamentais, aponta-se para os escores de Pedro no item isolamento-depressão, o qual passou de situação limítrofe no pré e pós-teste para clínica no *follow-up*, denotando necessidade de atenção frente a possível quadro depressivo. Ainda assim, nota-se passagem de situação limítrofe para não-clínica em problemas de pensamento, denotando tanto a melhora de Pedro nesse item da Escala de Síndromes quanto a possibilidade de promoção de melhorias pela intervenção parental mesmo na presença de possíveis aspectos agravantes.

De outra forma, pode-se pensar, mediante os resultados do CBCL no presente estudo, em uma corroboração da afirmação de que o programa em sua VA pode ter produzido incremento nos níveis de observação de comportamentos, não somente dos comportamentos dos pais por eles mesmos, mas também do de seus filhos por eles, os pais, conforme já discutido em relação a outras fontes de dados. A julgar os resultados do CBCL, todos os participantes parecem ter desenvolvido o repertório de observação dos comportamentos dos filhos. Ainda que as situações de Bruna, filha de Lara, não tenham variado, seus escores oscilaram. Essa maior estabilidade de Lara em relação a observação de seus comportamentos e dos comportamentos de sua filha pode estar sendo função, além de das variáveis supracitadas, da participação prévia dela em outras intervenções parentais, a partir da qual já vinha desenvolvendo tal repertório. Em diversos momentos dos encontros, a participante relatou já conhecer algumas informações ou instruções ensinadas e já ter aprendido alguns comportamentos treinados na presente VA, tal como a auto-observação, em um projeto de educação parental implementado na escola da filha.

Em um trabalho em que relataram a aplicação do CBCL a cinco mães e uma avó antes e depois de participação em grupo de orientação a pais no Hospital Universitário da Universidade Federal de Sergipe durante o ano de 2015, L. Santos et al. (2016)

descreveram discretas melhoras em competências sociais dos filhos e diminuição dos problemas mensurados. Apesar disso, as autoras mencionaram relatos de alterações mais expressivas no repertório de observação das participantes em relação a seus comportamentos do que nos comportamentos das suas crianças ou dos seus adolescentes. Dentre as alterações em seus repertórios, as participantes relataram se comportar de modo mais calmo, tolerante, e de terem aumentado a frequência de diálogo com os filhos, o que sugere incremento do repertório de auto-observação de comportamentos.

A generalização da auto-observação de comportamentos e da observação dos comportamentos alheios é importante para a manutenção do automonitoramento de comportamentos inadequados, mesmo que não pela via formal do autorregistro. Entretanto, este é um grande desafio, recentemente relatado como problema em muitas intervenções (cf. Scott, 2020). Peterson et al. (2020), por exemplo, mencionaram que o automonitoramento, apesar de ser objetivo comum entre inúmeros contextos e serviços educacionais, se mostra conceitualmente abstrato e, por depender do comportamento verbal, que é de mensuração empírica duvidosa, inviabiliza a condução de trabalhos interventivos de analistas do comportamento com uma melhor definição operacional desse constructo. Nesse sentido, segundo Peterson et al., uma solução cabível seria o desmembramento do objetivo geral desses trabalhos nos objetivos específicos de treinar a aquisição de respostas conceitualmente operacionais e, portanto, mensuráveis, como as do automonitoramento como um operante complexo e as envolvidas em algumas habilidades importantes a ele, por exemplo, a escolha do que é relevante ao objetivo geral, o autocontrole e o autogerenciamento.

A definição operacional destes e de outros constructos em comportamentos de fácil identificação e contagem, nos termos analítico-comportamentais, vem a facilitar tanto o treinamento de comportamentos quanto sua generalização, sendo esta, uma

resposta operante que pode ser planejada e reforçada (Silvério, 2012). Nessa relevância, deve-se atentar à cultura na qual esses comportamentos treinados devem se generalizar, de modo a sustentar práticas benéficas ao grupo, como é o caso da família como grupo cultural. Em um grupo cultural familiar, propriamente, há inúmeras contingências comportamentais entrelaçadas, sendo, nesse sentido, o comportamento de um de seus membros (e.g. pai) ocasião para o comportamento de outro membro (e.g. mãe), o qual, por sua vez, pode reforçar o comportamento do pai ou do filho. Sendo assim, atentar-se para a adequação dos comportamentos a serem treinados e generalizados se mostra de suma importância, haja vista que envolve entrelaçamentos de contingências controladoras de comportamentos de todos os indivíduos que compõem o grupo (Banaco, 2008; Naves & Vasconcelos, 2008). Assim, ao considerar qualquer grupo familiar em uma análise comportamental, salienta-se serem as práticas educativas parentais, práticas culturais, as quais têm por características a durabilidade temporal na existência do grupo, mesmo que um ou outro ator seja substituído, como no caso de um divórcio (Glenn, 1988).

Neste sentido, pode-se supor, concordando com Santos et al. (2016) quando em menção ao grupo de orientação parental já mencionado, que a modificação de repertórios comportamentais dos pais participantes desta VA do PQIF, indicada pelos outros instrumentos, requeira tempo superior ao dos intervalos entre o início do programa e as aferições mediante o CBCL (dois meses entre pré-teste e pós-teste e cinco meses entre pré-teste e *follow-up*) para refletirem na diminuição de problemas de comportamento filial. Isto pode indicar o quanto os valores culturais de um grupo podem ser mais ou menos refratários à mudança, a depender do seu reforçamento pelo grupo ou pela comunidade. Hayes et al. (2002) demonstraram isto ao estudar o terrorismo e o preconceito.

Os fatores mantenedores dos valores culturais do preconceito, estudados pelos autores, os quais são transpostos para realidade do presente estudo sob a luz da análise de Glenn (1989), servem para entender porque pode ser difícil mudar rapidamente práticas culturais sustentadas por comportamentos verbais relacionadas aos problemas comportamentais de crianças e adolescentes.

Primeiro, recorrendo à transposição dos achados de Hayes et al. (2002), práticas parentais negativas podem estar sendo maciçamente reforçadas na compreensão do ambiente social da relação pais-filhos nos grupos nos quais alguns participantes deste estudo se situam. Tanto é que, a despeito dos avanços na legislação coibindo a violência física, o castigo físico de crianças e adolescentes segue sendo bem reforçado em comunidades, sustentado nos argumentos de sua importância na cultura local e de sua experimentação, por quem argumenta, quando criança, como método educativo (B. D. G. Bezerra, 2019). Seu reforçamento maciço faz com que ele persista como prática educacional familiar há décadas. No início dos anos 2000, Cecconello et al. (2003) já haviam denunciado a permissividade do castigo físico na metacontingência familiar, ancorado na superestrutura cultural: “Valores existentes no macrosistema – conjunto de ideologias, crenças e culturas existentes em determinado contexto – justificam este fenômeno como a aceitação e a permissão da punição corporal” (p. 49). Um estudo atual na Colômbia (Cuartas et al., 2019) mostrou que o entorno da vizinhança envolvendo grupos armados e altos índices de homicídios, dentre outras variáveis, foram preditoras do comportamento de mães em usar objetos para agredir os filhos.

Segundo, práticas parentais negativas são explicitadas em quase todas as culturas, em especial em seus grupos estigmatizados, ainda que as normas para classificar práticas parentais como aceitáveis ou não variem entre essas diferentes culturas (Krug et al., 2002). Por essas duas características das práticas inadequadas de educação de crianças e

adolescentes (difusão global e complexidade de fatores antecedentes e consequentes que as perpassam), Apostólico et al. (2013) chegaram a afirmar que elas podem assumir, quando classificadas como práticas de violência contra crianças e adolescentes, formas universais, complexas e endêmicas.

Terceiro, práticas parentais negativas são parte do repertório de seres históricos e, com isso, tendem a se autogerir no tempo. Em estudo com 472 crianças e adolescentes com idades entre oito e 16, que responderam um questionário sobre as práticas educativas de seus pais, Weber et al. (2004) verificaram que os relatos de 64,8% envolviam castigos (e.g. privação momentânea de liberdade ou de algum reforçador como TV) e os de 88,1% envolviam punições corporais (e.g. palmadas ou surras). Do total de participantes, 75,2% afirmou, também, que concorda com práticas punitivas como as empregadas por seus pais, quando há algum comportamento inadequado, o que dá indícios de normatização e possível aprendizagem, por modelação, de comportamentos violentos, os quais podem vir a ser replicados futuramente pelas crianças e adolescentes, em um quadro de transmissão intergeracional dessas práticas educativas parentais. Uma dissertação de mestrado (Espíndula, 2006) que investiga as representações sociais de 11 mães atendidas pelo Conselho Tutelar (CT) de Vitória-ES sobre problemas comportamentais de seus filhos, suas práticas educativas para o enfrentamento dos problemas e o serviço prestado pelo CT tem a fala “Antes o filho apanhar do pai do que da Polícia” como parte do título. A escolha dessa fala comum e geralmente aceita socialmente como parte do título foi, segundo o autor, para ilustrar a justificativa do emprego de surras e palmadas por uma das suas participantes, ainda que elas relatem o uso preferencial de práticas conciliatórias às punitivas. Acerca dessa preferência, algumas das mães a relacionaram à possibilidade de serem punidas pelo CT caso recorressem à violência física contra os filhos, pois, nesse caso, estariam infringindo a lei (cf. ECA - Lei nº 8.069, 1990). Observa-se, então, que,

ainda que a Lei, especificamente o ECA, enquanto agência controladora de práticas parentais (Naves & Vasconcelos, 2008; Skinner, 1953) influencie mudanças nessas práticas, essas práticas, por serem parte de culturais, tendem a se autogerir e a se prolongar temporalmente.

Quarto, valores culturais “enraizados” são refratários à mudança ou eliminação – e podem, paradoxalmente, ser exacerbados – a partir das estratégias comumente usadas por grupos privilegiados sobre grupos vulneráveis. A desobediência por parte dos vulneráveis pode precipitar comportamentos violentos contra eles. No contexto das práticas parentais, Barbosa et al. (2017), por exemplo, averiguaram, a partir de estudo com 36 díades pais-filhos adolescentes, em que compararam as avaliações de pais e filhos sobre as variáveis Autonomia Adolescente, Responsividade e Exigência dos Pais e Legitimidade da Autoridade Parental, que os filhos tendem a respeitar mais as regras impostas por seus pais quando os percebem como exigentes, promotores de monitoria adequada e afetuosa do que quando os percebem como altamente exigentes e pouco afetuosa. Estudo de Weber (2017) com 1400 adolescentes acerca das relações entre práticas educativas parentais percebidas e a autoestima, sinais de depressão e o uso de substâncias por adolescentes, em adição, demonstrou relação entre baixo envolvimento afetivo e alto nível de comunicação parental coercitiva e elevada frequência de comportamentos de desobediência filial aos seus pais. Sendo assim, ambos os estudos demonstraram que a imposição rígida e severa de comportamentos adequados tende a promover efeito inverso quanto a sua execução, o que pode gerar, ciclicamente, aumento da já grande rigidez e severidade com o intuito de alcançar a obediência e a legitimidade da autoridade parental.

Estes fatores mantenedores de práticas parentais mostram que a família desempenha, junto a outras agências de controle, papel de suma relevância para os

processos de aquisição, desenvolvimento e manutenção do repertório comportamental de seus membros, temporal e espacialmente, seja ele tido como apropriado ou não (Lemes et al. 2011). Especificamente sobre a manutenção de práticas inadequadas e violentas, Weber et al. (2003), ressaltaram que ainda que há décadas hajam esforços universais para valorização da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano em que pessoas devem ser tratadas com cuidado, amor e dignidade, muitos pais tendem a seguir regras culturais e históricas já ultrapassadas de criação filial, recorrendo a práticas perpassadas por dominação e subordinação. Deve-se assumir, nesse contexto, que a consistência temporal e espacial dos comportamentos dos indivíduos em uma família o é por ser funcional para aquela família. A consistência mantida no tempo, ou “tradição familiar”, vai além do comportamento dos indivíduos em uma interação social específica, porque é parte de uma cultura além dos indivíduos em questão, no caso desse estudo, entre pais e filhos (Glenn, 1988).

Cabe ressaltar, entretanto, que, apesar de se manterem espacial e temporalmente, as práticas educativas parentais, como as demais práticas culturais, não são imutáveis, meso quando são “enraizadas”. A educação tem papel relevante para sua alteração. Propostas educativas com o intuito de alterar práticas educativas parentais têm apresentado resultados bastante expressivos elencados na literatura (e.g. Caleiro & Silva, 2015; Greeno et al., 2016; Homem et al., 2015; Patias et al., 2013), sendo seus produtos agregados, de fato, o aumento da probabilidade da mudança comportamental do indivíduo em processos de aprendizagem oportunizados em grupos de pais. O presente estudo, a partir da análise dos resultados do IEP e dos relatos verbais dos participantes, é um exemplo dessas propostas educativas. O diferencial aqui está no público-alvo: pais ou cuidadores acionados na justiça por atos de violência doméstica contra crianças ou adolescentes.

Avaliação Final

Os resultados quantitativos da Ficha de Avaliação Final (FAF), respondida pelos participantes (n=4) no pós-intervenção com o intuito de aferir o atendimento de critérios diversos que o permearam são elencados em porcentagens, de acordo com a categoria das respostas, na Tabela 8.

Tabela 8

Porcentagem das respostas dos participantes aos 8 itens da FAF

Nº do Item	Item avaliado³⁰	Melhor avaliação (%)	Avaliação Intermediária (%)	Pior Avaliação (%)³¹
1	Objetivos	75	25	0
2	Conteúdos	100	0	0
3	Qualidade do Material Didático	100	0	0
4	Dinâmica de Execução	100	0	0
5	Duração	75	25	0
6	Capacidade de Motivação	100	0	0
7	Aplicabilidade	75	25	0
8	Correspondência com Expectativas	100	0	0

A Tabela demonstra que os participantes indicaram a Melhor Avaliação em 5 dos 8 itens: conteúdos, qualidade do material didático, dinâmica de execução, capacidade de

³⁰ Questão relacionada a cada item avaliado: 1- Os objetivos do curso foram; 2- Exploração dos conteúdos; 3- Qualidade do material didático; 4- A dinâmica do curso permitiu participação; 5- Duração do curso; 6- O curso despertou interesse; 7- Aplicabilidade do curso na vida; e 8- O curso diante da expectativa.

³¹ Alternativas de resposta avaliativa de cada questão: 1- a) atingidos na maior parte, b) totalmente atingidos e c) não foram atingidos; 2 e 3- a) razoável, b) boa e c) ótima; 4- a) em grande parte; b) em sua totalidade e c) em momento algum; 5- a) insuficiente, b) razoável e c) adequada; 6- a) em pequena parte do tempo, b) em grande parte do tempo e c) na totalidade do tempo; 7- a) grande, b) total e c) fraca; 8- a) bom, b) ótimo e c) péssimo.

motivação e correspondência com expectativas. Em outros três itens, indicaram avaliação intermediária, a saber: objetivos, duração e aplicabilidade, todos eles com frequência 1 e porcentagem de 25%.

Nenhuma resposta equivalente a pior avaliação foi assinalada, à semelhança do verificado por Weber, Brandenburg e Salvador (2006) quando da aplicação do PQIF a 93 pais e mães de crianças e adolescentes paranaenses de classes socioeconômicas variadas. Neste sentido, somam-se aos verificados com os resultados do IMSPI, indícios de que a metodologia do PQIF é também pertinente à aplicação dentre o público em contexto judicial, como a do presente estudo.

Ao qualificarem os itens avaliados quantitativamente, os participantes - não tendo apontado pontos negativos - descreveram os pontos positivos da metodologia da aplicação desta VA do PQIF. Dentre esses pontos, eles enfatizaram a dinâmica e a aplicabilidade (*“Dinâmicas que fazem refletir sobre o tema”*; *“Dinâmico, aplicável, interessante, leve, pessoas engajadas”*) e o potencial dela sobre alterações e manejos de práticas educativas parentais (*“Meu crescimento como pai e lidar com situações no dia-a-dia com meus filhos e outras pessoas”*; *“O curso nos leva a repensar nossas práticas no dia-a-dia, na construção de valores e regras familiares, o autocontrole e novos métodos de soluções de conflitos”*). A ênfase no aspecto de mudanças no repertório comportamental dos pais corrobora com os achados de Weber, Brandenburg e Salvador (2006) quando da aplicação da VO do PQIF. Conforme já mencionado, a literatura tem demonstrado forte potencial das intervenções parentais, sobretudo as sistematizadas e embasadas empiricamente (Abreu-Lima et al., 2010), enquanto modificadoras de repertórios comportamentais inadequados e promotoras da aquisição de novos repertórios.

Dentre as sugestões de melhoras, um participante mencionou a obrigatoriedade de participação nos encontros iniciais e posterior voluntariedade: *“Nas 2 ou 3 primeiras reuniões os convidados fossem obrigados a virem. Depois, ficam a critério dos mesmos”*. Esta sugestão precisa ser bem analisada em sua polêmica. Por se tratar de projeto de intervenção não vinculado à VIJ, todavia autorizado e acatado por ela, coube à equipe da presente pesquisa, em particular à pesquisadora principal, os convites para participação. A obrigatoriedade de participação em programas ou tratamentos para pais que violaram direitos filiais já foi discutida pela literatura (cf. Dinis et al., 2014; Krug et al., 2002; A. M. Santos et al., 2011) sem ainda consenso sobre seus benefícios. No Brasil, o emprego da obrigatoriedade em cursos ou programas de orientação para pais, enquanto medida para educação de pais, constante no art. 129 do ECA (Lei nº 8.069, 1990), deve, quando em meio judicial, ser determinado pelo juiz de direito que estabelece o cumprimento, determinação essa que pode ser revogada. Entretanto, ainda não se sabe como a obrigatoriedade pode afetar a participação dos pais nessa medida. Um exemplo de estudo que não responde a isto é o de Schuch (2005), que acompanhou projeto de orientação para pais de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Porto Alegre no qual houve alteração na obrigatoriedade de participação determinada pelo juiz ao longo da sua execução. No início do acompanhamento, a pesquisadora relata que cada um dos pais ou responsáveis era obrigado a participar pelo menos em dois dos seis encontros; ao final, ao menos um pai ou responsável de cada adolescente era obrigado a participar de todos os seis encontros. A mudança ocorreu para garantir maior controle do cumprimento da medida aplicada aos pais. A autora, no entanto, não descreveu elementos que atestassem o efeito positivo ou negativo da alteração da obrigatoriedade nos resultados do projeto. Na presente intervenção, apesar da não obrigatoriedade de participação, os

convidados eram avisados sobre a ciência da juíza de direito, a qual esteve presente no início do primeiro encontro.

Outros dois participantes expressaram satisfação com a intervenção e sugeriram que mais pessoas sejam abrangidas. Em uma das sugestões, o participante especificou que pais em geral deveriam estar abarcados nessa maior abrangência do programa: *“Achei um curso muito completo. Acho que mais pessoas deveriam ser abrangidas por ele”*;

Essas práticas deveriam ser aplicadas como forma preventiva nas escolas em forma de palestras aos pais. Essa prática já existe na escola da minha filha, surte muito efeito, alguns tópicos do projeto já haviam sido levantados nestas palestras e foi algo que realmente aplico em minha vida diária. Se outros pais tivessem acesso a tais informações, acho que o mal seria evitado.

Nota-se, na transcrição acima, preocupação com a prevenção de problemas comportamentais de crianças e adolescentes antes que esses venham a ocorrer, sugerindo, neste sentido, que o programa seja aplicado em contexto escolar como prevenção primária a tais problemas, ou seja, reduzindo fatores de risco para os problemas a partir da educação e apoio às famílias e escolas (Centre for the Prevention of Youth Crime, 2004). Em estudo recente de revisão sistemática e metanálise sobre a eficácia das intervenções parentais na prevenção da violência contra crianças em contexto asiático, McCoy et al. (2020) concluíram haver nas intervenções revisadas, potencialidades que envolviam duas das cinco categorias em análise: a redução de práticas educativas graves, altamente abusivas, e a promoção de interações positivas entre pais e filhos. Em estudo em contexto canadense, Stenason et al. (2020), por sua vez, utilizaram grupos focais para avaliar as experiências de facilitadores e de pais concluintes de um programa comunitário de prevenção primária ao abuso físico. Em suma, tanto facilitadores quanto pais indicaram potencialidades do programa na aquisição de conhecimentos e de habilidades, como a

discriminação dos próprios comportamentos e a motivação para busca de práticas parentais adequadas, enquanto partes de um conjunto de fatores preventivos ao abuso físico de filhos. Além disso, creditaram a eficácia do programa no que concerne aos conhecimentos acerca de resolução de conflitos intergeracionais, à aquisição de práticas educativas mais adequadas, à coerência e a continuidade entre os módulos do programa, ao uso de exemplos concretos para demonstrar conceitos, ao clima acolhedor gerado pelos facilitadores e demais membros do grupo e ao oferecimento de cuidados às crianças durante os encontros, sendo todos esses fatores passíveis de replicações em programas com propostas semelhantes, como é o caso desta VA do PQIF. Este estudo aplicado à população-alvo de pais ou cuidadores acionados na justiça por atos de violência doméstica contra crianças ou adolescentes mostrou indicadores de todos estes créditos de eficácia.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo averiguar a garantia de efetividade na aplicação de protocolo de intervenção em práticas educativas parentais (PQIF), adaptado a pais ou cuidadores acionados na justiça por atos de violência doméstica contra crianças ou adolescentes. A eficácia da VO do PQIF já havia sido comprovada por Weber, Brandenburg e Salvador (2006) e sua efetividade depende de variáveis do processo, como a coesão grupal dentre outras elencadas por Stenason et al. (2020). Conclui-se pela garantia de efetividade do PQIF em sua eficácia na alteração de práticas educativas negativas por outras, positivas, sendo a aprendizagem dessas novas práticas, um produto agregado, consequência única e comum ao grupo. A adaptação do programa ao público-alvo do presente estudo, mediante a manutenção da adesão e assiduidade dos participantes, permitiu a formação de clima social positivo, com audiência não punitiva,

experiências práticas e satisfação dos participantes com os aspectos técnicos, teóricos e metodológicos da sua VA.

Em suma, verificou-se baixa adesão ao convite de participação voluntária no programa, superada, em parte, pela manutenção da adesão e assiduidade da quase totalidade (4 dos 5) dos que aceitaram a participação e, portanto, concluíram a intervenção. Aponta-se, nesse sentido, para uma importante limitação do estudo: a amostra muito reduzida. O artigo de revisão de Chacko et al. (2016) acerca da adesão parental a programas de treinamento, apontou que a sistematização incompleta dos procedimentos utilizados pelos programas que reportam adesão elevada é um fator dificultador de replicações metodológicas bem sucedidas. Os pontos indicados pelos autores, adaptados à realidade na qual se insere o presente estudo, foram atentados. Assim, o estudo apontou a necessidade de levantamento de preferências dos participantes em potencial, como a periodicidade semanal (se em um dia útil ou em um dia do final de semana). Acrescenta-se aqui, a necessidade de serem colocadas opções para que as preferências sejam apontadas para o exequível, considerando sua viabilidade na dinâmica do funcionamento dos serviços nos quais será realizada, como no caso aqui, a 1ª VII. Ademais, sugere-se questionar aos participantes em potencial o que eles antecipam como empecilhos à participação e se os mesmos poderiam ser removidos ou mitigados, para que sejam realizados ajustes nas propostas iniciais. O outro ponto considerado aqui foi a utilização de tecnologia digital para acessar participantes antes e durante o programa. Nesta experiência utilizou-se textos por intermédios de aplicativos de smartphones apenas como lembretes de agendamentos. Entretanto, pode-se também disponibilizar vídeos e textos como estratégias de psicoeducação sobre estilos parentais positivos e seus benefícios e assessorar, individual ou coletivamente, os participantes quanto à prática das estratégias trabalhadas entre um encontro e outro do programa. Em adição a esses

procedimentos facilitadores da adesão ao programa sugere-se, ainda, que em futuros estudos ocorra a ampliação do número de convites, vindo a englobar, quando cabível, outras Varas da Infância e da Juventude, frente ao descarte de muitos dos contatos sugeridos por motivos como mudanças de número de telefone que impossibilitaram os convites.

Apesar do protocolo adaptado ter garantido a efetividade do PQIF para o público-alvo do estudo, não foram verificadas expressivas alterações positivas sobre os problemas de comportamentos e emocionais e competências sociais filiais quando das comparações entre pré-teste, pós-teste e *follow-up*. Em termos metodológicos, este resultado pode apontar para necessidade de intervalos maiores entre as aplicações dos instrumentos para que os efeitos das mudanças de práticas parentais se refletissem nestes. Ou ainda, pode-se pensar em encontros focados em aspectos e habilidades de cujos índices foram verificados como deficitários no pré e pós-teste antes da aplicação do *follow-up*. Por fim, infere-se que alterações mais expressivas nos comportamentos filiais podem surgir no nível cultural familiar, quando da participação de todas as figuras de cuidado (pai, mãe, avós, tios responsáveis) que lidem diretamente com a criança ou adolescente em um mesmo sistema familiar, sobretudo quando em coabitação, mesmo que esses outros não estejam relacionados ao processo judicial. Isso porque, se em uma cultura familiar, o comportamento de um membro serve de ocasião para o do outro, supõe-se que, o exercício de práticas adequadas e congruentes de todos os cuidadores, além de sua manutenção temporal, venha a evocar e manter, com maior facilidade, comportamentos mais adequados também das crianças ou adolescentes (Gusmão et al., 2011). Sugere-se, então, o incentivo, a partir dos procedimentos facilitadores de adesão da intervenção pontuados acima, de todos os cuidadores inseridos no sistema familiar.

Os resultados advindos dos instrumentos de monitoramento e avaliação demonstraram a pertinência da aplicação do protocolo em VA e a satisfação dos participantes com a intervenção nesta versão. De todo modo, aponta-se para necessidade de abordagem mais aprofundada, envolvendo vivências e informações, da temática punição corporal/abuso físico, haja vista que a problemática perdurou, ainda que tenha sofrido redução, sendo ela ponto central desse estudo e perpassante enquanto fator histórico que ainda perdura como prática educativa parental entre diversas culturas, dentre as quais a brasileira (Araújo, 2005). Neste contexto, Romano et al. (2013) sugeriram que, aos profissionais dedicados à intervenção parental, caiba a exploração da realidade vivenciada pelos pais e a construção de alternativas às práticas violentas, as quais possam ser testadas com a garantia de suporte do profissional durante o processo. Para o preenchimento desta lacuna do presente estudo, assinala-se a necessidade de realização de novos encontros, de periodicidades ascendentes, haja vista, ainda, a necessidade de continuidade interventiva no repertório parental de uma das mães (Maria) e a crescente apresentação de demandas de todos, frente aos processos de construção de novos repertórios e de observação e conscientização dos comportamentos filiais e dos próprios comportamentos. Por fim, sugere-se o incremento metodológico da avaliação geral da efetividade da intervenção por meio da aplicação de entrevistas a terceiros, a exemplo de vizinhos ou familiares dos pais, para obtenção de indicadores observacionais indiretos de alterações nas práticas educativas parentais.

Considerações Finais

Como *Práticas Parentais, Análise do Comportamento e Direito: Adaptação de uma Intervenção com Requeridos por Violência Doméstica Filial* nomeia-se essa tese, resultado de um percurso de mais de quatro anos de preparação, investimentos acadêmico, profissional e pessoal e pesquisa. A pesquisa e construção textual, propriamente, dividiu-se em etapas, que configuraram dois Estudos interligados. O primeiro deles, relativo à revisão de literatura sobre cursos ou programas nacionais e internacionais para pais no âmbito judicial, veio a permitir um mapeamento de publicações e elucidação de questões relacionadas. O segundo, de intervenção, por sua vez, veio a desvelar mais diretamente os obstáculos limitações que perpassaram a execução da tese. Enquanto obstáculos, compila-se a dificuldade de autorização institucional para realização da pesquisa no município de Vitória-ES (ver Anexo D) e a baixa adesão parental, que, ainda que comum entre estudos de mesma natureza (e.g. Camilo & Garrido, 2013; Guisso et al., 2019) veio a dificultar a geração de resultados mais generalizáveis. Frente ao pequeno número de participantes, poderia-se pensar no refinamento da avaliação dos resultados do programa a partir, por exemplo, da realização de entrevistas individuais ou de grupo focal. À essa ausência de refinamento da avaliação, bem como à pouca caracterização de cada um dos participantes, em termos de suas histórias de vida e do histórico de violência pelo qual foram acionados ou outros, relacionam-se as principais limitações do estudo, intransponíveis em período posterior ao de coleta de dados.

Todavia, em termos de metacontingências, os dados possibilitaram a conclusão de que o comportamento de cada um dos participantes do programa de intervenção se relacionou ao dos demais pelo entrelaçamento de contingências comportamentais, sendo a aprendizagem de novos repertórios de educação filial o produto agregado gerado

(Gusmão et al., 2011). Nesse sentido, aponta-se que, a curto prazo, o programa apresentou potencial de modificar práticas educativas parentais negativas, e, conseqüentemente, prevenir comportamentos antissociais filiais. Já a médio e longo prazos, acredita-se que alterações de práticas educativas parentais em gerações atuais possa repercutir nas práticas de gerações futuras. Investir em programas como a VA do PQIF, portanto, demonstrou-se possibilidade agregadora em termos de políticas públicas. Há de se apontar, todavia, que apesar de importantíssimos, os programas parentais não devem estar isolados de iniciativas sociais mais amplas, que perpassem fatores do desenvolvimento familiar e individual e de apoio socioeconômico (Rojano, 2004), conforme assinalado no Estudo 1. Isso porque o não atendimento de necessidades humanas básicas, como moradia e renda vem tanto a dificultar a adesão aos programas parentais, quanto, por conseguinte, a inviabilizar a consistência de aprendizagem de novas práticas parentais frente a expressividade dos estressores. Aponta-se nesse sentido, para necessidade de realização de parcerias e envolvimento de serviços e setores da rede de proteção aos direitos da criança e do adolescente para viabilização dos programas parentais e das demais iniciativas atreladas a eles para uma efetiva modificação de práticas culturais.

Ademais aponta-se para necessidade da continuidade de trabalhos interventivos e produções científicas como essa tese para o estabelecimento de propostas mais consistentes ao nível de políticas públicas e/ou que permeiem a efetivação da medida já preconizada pelo ECA (Lei nº 8.069, 1990). Poderia-se, com isso, preencher a lacuna gerada pela incipiência de publicações, sobretudo nacionais e construir um corpo de trabalhos acerca de cursos ou programas para pais como medidas judicial, com eficácia e eficiência cientificamente embasados que viria, dentre outras coisas, a justificar o direcionamento de recursos públicos e privados.

Referências

- A Tribuna (2016). Lei da Palmada não recupera pais agressores, diz juíza [impresso].
- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental – Relatório 2007-2010*. FMH, Universidade Técnica de Lisboa, FPCE, Universidade do Porto, FPCE, Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, ESE, Instituto Politécnico do Porto.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Aitken, M., Battaglia, M., Marino, C., Mahendran, N., & Andrade, B. F. (2019). Clinical utility of the CBCL Dysregulation Profile in children with disruptive behavior. *Journal of Affective Disorders, 253*, 87-95. <https://doi:10.1016/j.jad.2019.04.034>
- Andrade, E. P. (2014). *A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-111617/publico/EDISON_PRADO_DE_ANDRADE_rev.pdf
- Apostólico, M. R., Nóbrega C. R., Guedes R. N., Fonseca R. M. G. S., & Egry E. Y. (2012). Características da violência contra a criança em uma capital brasileira. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 20*(2), 266-73. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692012000200008>
- Apostólico, M., Hino, P., & Egry, E. (2013). Possibilities for addressing child abuse in systematized nursing consultations. *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP, 47*(2), 320-327. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342013000200007>

- Araújo, A. (2005). *Violência contra crianças e adolescentes: aspectos relativos aos atendimentos do Hospital de Clínicas de Uberlândia e do Centro de Referência à Infância e Adolescência Vitimizada, Uberlândia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional - Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12738>
- Assembleia Legislativa do Espírito Santo (2019, Abril 05). PL incentiva denúncias de violência infantil. <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2019/04/36530/pl-incentiva-denuncias-de-violencia-infantil.html>
- Assis, S. G., & Constantino, P. (2005). Perspectives on the prevention of male juvenile delinquency. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 81-90. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000100014>
- Ato Normativo nº 157. Espírito Santo. Poder Judiciário. Tribunal de Justiça (2014). Instala a 3ª Vara Infância e Juventude de Vitória. <https://sistemas.tjes.jus.br/ediario/index.php/component/ediario/119697?view=content>
- Ayres, C. E. (1944). Technology and Institutions. In C. E. Ayres, *Theory of Economic Progress*. New Issues Pres. <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/368/368AyresTechInstitutionstable.pdf>
- Azevedo, M. A., & Guerra, M. N. A. (2004). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: Um cenário em (des)construção. In Fundo das Nações Unidas para a Infância, *Direitos negados: A violência contra a criança e o adolescente no Brasil* (pp. 14-27). Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- Balsells, M. À., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., ... Vázquez, N. (2015). *Caminar en Familia: Programa de Competencias*

Parentales Durante el Acogimiento y la Reunificación Familiar. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones

- Banaco, R. A. (2008). A terapia analítico-comportamental em um grupo especial: a terapia de famílias. In M. Delitti & P. Derdyk (Orgs.), *Terapia Analítico-Comportamental em Grupo* (pp. 193-212). ESETec Editores Associados.
- Bandeira, N. (2009). *Violência doméstica contra crianças e adolescentes: da denúncia ao atendimento* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97537>
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press. http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Barbosa, P. V., Neumann, A. P., Alves, C. F., Teixeira, M. A. P., & Wagner, A. (2017). Autonomia, Responsividade/Exigência e Legitimidade da Autoridade Parental: Perspectiva de Pais e Adolescentes. *Psico-USF*, 22(1), 23-34. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220103>
- Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psichologia*, 52(1), 211-229. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_10
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1, pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>

- Benetti, S. P. (2002). Maus tratos da criança: abordagem preventiva. In: C. S. Hutz, *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 131-148). Casa do Psicólogo.
- Bezerra, B. D. G. (2019). *O castigo físico na infância: a perspectiva das mães do município de Currais Novos-RN*. [Monografia de Especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Monografias – UFRN. <http://monografias.ufrn.br/handle/123456789/10373>
- Bezerra, S. C. (2006). Estatuto da Criança e do Adolescente: Marco da Proteção Integral. In C. A. Lima (Coord.), *Violência faz mal à saúde* (pp. 17-22). Ministério da Saúde.
- Biscouto, K. D. (2012). *Avaliação de um programa de intervenção em práticas educativas parentais para mães sociais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000179233>
- Bohm, C. H., & Gimenes, L. S. (2008). Automonitoramento como técnica terapêutica e de avaliação comportamental. *Revista Psicologia*, 1, 88-100.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do "Child Behavior Checklist" (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e adolescência): dados preliminares. *Revista ABP- APAL*, 17(2), 55-66.
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveiras, E. F. M. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saude Publica*, 29(1), 13–28. doi:10.1590/S0102-311X2013000500004
- Brandão, M. Z. S. (2008). Esquiva experiencial do cliente no grupo terapêutico e promoção de aceitação emocional. In Delitti, A. M. C. & Derdyk, P. R. (Orgs.),

Terapia Analítico-Comportamental em Grupo. (1a. ed., pp. 59-98) ESETec Editores Associados.

Breakwell, G. M., Fife-Schaw, C., Hammond, S., & Smith, J.A. (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia*. Artmed.

Brito, C. O. (2016). *Denúncias de Negligência ao Conselho Tutelar: Interações familiares e rede de apoio de crianças e adolescentes vitimizados*. [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Espírito Santo.

Brown, D., & De Cao, E. (2020). Child Maltreatment, Unemployment, and Safety Nets (January 2020). *SSRN*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3543987>

Brown, T., & Alexander, R. (2007). *Child abuse and family law: understanding the issues facing human service and legal professionals*. Allen & Unwin.

Cadastro Único (2019, Setembro 19). Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único. <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html>

Caleiro, F. M., & Silva, R. S. (2015). Técnicas de modificação do comportamento de crianças com treinamento de pais: uma revisão da literatura. *Encontro: Revista de Psicologia*, 15(23), 129-142.

Camargo, A. P. L. (2016). *Programa ACT de prevenção à violência: implementação e evidências de efetividade em amostra carcerária feminina do Estado do Paraná* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1314>

Camilo, C., & Garrido, M. V. (2013). Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão. *Análise Psicológica*, 31(3), 245-268.

- Capelo, V., & Carinhas, V. (2011). Espaço da Família- Programa de Formação Parental. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção*, (pp. 147-173). Príncipeia.
- Carvalho, M. C. N. D., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(3), 263-275.
- Carvalho, M. J. L. & Cruz, H. (2011). Contextualização sociocultural das famílias e crianças envolvidas nos projectos de formação parental. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção*, (pp.109-143). Príncipeia.
- Cassoni, C. (2013). *Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital USP. <http://dx.doi.org/10.11606/D.59.2013.tde-14122013-105111>
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8(2), 45-54.
- Centre for the Prevention of Youth Crime (ed.). (2004). *Prevention of youth crime in germany: educational strategies*. Meox Druck.
- Chacko, A., Jensen, S. A., Lowry, L. S., Cornwell, M., Chimliks, A., Chan, E., Lee, D., & Pulgarin, B. (2016). Engagement in behavioral parent training: review of the literature and implications for practice. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19, 204–215. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0205-2>
- Chaves, A. P. U. (2013, Setembro 23-26). *Ludicidade e família: O brincar e sua importância no contexto familiar* [Grupo de Trabalho]. XI Congresso Nacional de

Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7255_4225.pdf

Coelho, A. C. T. (2012). *A intervenção do Estado brasileiro na vida privada: um estudo sobre a Lei da Palmada* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito do Sul de Minas]. <https://www.fdsm.edu.br/mestrado/arquivos/dissertacoes/2012/02.pdf>

Coelho, M. V., & Murta, S. G. (2007). Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(3), 333-341.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000300005>.

Conger, R. D., & Simons, R. L. (1997). Life-course contingencies in the development of adolescent antisocial behavior: A matching law approach. *Advances in criminological theory*, 7, 55-99.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [CONANDA] & Conselho Nacional de Assistência Social [CNAS]. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*.
http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf

Constituição Federal de 1988, Artigo 227.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a ed.). Artmed.

Cuartas, J., Grogan-Kaylor, A., Ma, J. & Castillo. (2019). Civil conflict, domestic violence, and poverty as predictors of corporal punishment in Colombia. *Child Abuse & Neglect*, 90, 108-119. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.02.003>

- d'Espiney, A. C., Oliveira, A. C., & Borges, S. V. (2011). Laços, Afectos e Metodologias: descritivo de um projecto de formação parental – O Projecto Laço no Bairro de Santa Filomena (Amadora). In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção*, (pp. 301-337). Príncipeia.
- Dahlberg, L. L., & Krug, E. G. (2006). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, *11*(Suppl.), 1163-1178. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>
- Delitti, A. M. C. (2008) Terapia Analítico Comportamental em Grupo. In A. M. C. Delitti & P. R. Derdyk (Orgs.), *Terapia Analítico-Comportamental em Grupo* (1a. ed., pp. 33-58). ESETec Editores Associados.
- Detregiach, C. R. P., & Braga, T. M. S. (2011). Projeto "criança saudável, educação dez": resultados com e sem intervenção do nutricionista. *Revista de Nutrição*, *24*(1), 51-59. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732011000100005>
- Diaz, A., Shankar, V., Nucci-Sack, A., Linares, L. O., Salandy, A., Strickler, H. D., Burk, R. D., & Schlecht, N. F. (2020). Effect of child abuse and neglect on risk behaviors in inner-city minority female adolescents and Young adults. *Child Abuse & Neglect*, *101*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104347>
- Dinis, C., Delgado, M. G. M., & Chaleira, P. (2011). SAFER- Serviço de Apoio a Famílias em Risco. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção* (pp.281-300). Príncipeia.
- Dinis, C., Francisco, R., & Ribeiro, M. T. (2014). Promoção de Competências parentais: adesão das famílias involuntárias. In M. T. Ribeiro, P.T. Matos & H. R. Pinto (Orgs), *Mediação Familiar: Contributos de investigações realizadas em Portugal* (pp. 110-124). Universidade Católica Portuguesa Ed.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child development*, 58(5), 1244-1257. <https://dx.doi.org/10.2307/1130618>
- Durgante, H., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Critérios metodológicos para a avaliação de programas de intervenção em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 17(1), 155-162. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.15.13986>
- Egüez, E. H.T. (2006). *Necesidad de modificar la Ley contra la violencia en la familia o doméstica mediante la creación de la escuela de padres como medida alternativa a la sanción por hechos de violencia intrafamiliar*. [Tese de Doutorado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositório Institucional Universidad Mayor de San Andrés. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/19002>
- Espíndula, D. H. P. (2006). *“Antes o filho apanhar do pai do que da polícia”:* representações e práticas educativas das mães sobre os filhos atendidos pelo Conselho Tutelar de Vitória [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248. <https://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00469>
- Fernandez-Ballesteros, R. (2001). *Introducción a la evaluación psicológica*. Piramides.
- Flores, R. L. (2004). The effect of poverty on young children's ability to organize everyday events. *Journal of Children and Poverty*, 10(2), 99-118. <https://dx.doi.org/10.1080/1079612042000271558>
- Fogaça, F. F. S. (2015). *Avaliação de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei em interações com familiares e amigos: Uma análise de metacontingências*

- [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7380>
- Folha Vitória. (2016, Dezembro 13). Espírito Santo tem mais de 700 registros de denúncias de violência contra crianças este ano. *Folha Vitória*. <https://www.folhavoria.com.br/policia/noticia/12/2016/espírito-santo-tem-mais-de-700-registros-de-denuncias-de-violencia-contracriancas-este-ano>
- Fonseca, M. T. N. M. (2006). Famílias e Políticas Públicas: subsídios para a Formulação e Gestão das Políticas com e para famílias. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(2), 1-13.
- Fonseca, R. M. G. S., Egry, E. Y., Nóbrega, C. R., Apostólico, M. R., & Oliveira, R. N. G. (2012). Reincidência da violência contra crianças no Município de Curitiba: um olhar de gênero. *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(6), 895-901. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002012000600011>
- Freitas, A. C. (2016). Aplicação de um programa comportamental de orientação de pais em hospital universitário. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.47.2016.tde-16112016-155845>
- Freitas, A. R. M., Nunes, L. L., & Machado, G. M. A. (2019). Importância do Brincar no contexto familiar: um estudo de revisão da literatura. *Revista Psicologia & Saberes*, 8(13), 76-90. <https://doi.org/10.33333/rps.v8i13.1082>
- Gallo, A. E. (2006). *Adolescentes autores de ato infracional: perfil e intervenção* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2818>
- Gelles, R. J., & Cornell, C. P. (1985). *Intimate Violence in Families*. Sage Publications: University of Michigan.

- Gil, A. C. (2010) *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a. ed.). Atlas.
- Glenn, S. S. (1985). Some reciprocal roles of behavior analysis and institutional economics in post-Darwinian science. *The Behavior Analyst*, 8(1), 15-27. <https://dx.doi.org/10.1007/BF03391909>
- Glenn, S. S. (1986). Metacontingencies in Walden Two. *Behavior Analysis and Social Action*, 5, 2-8.
- Glenn, S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11(2), 161-179. <https://dx.doi.org/10.1007/BF03392470>
- Glenn, S. S. (1989). Verbal behavior and cultural practices. *Behavior Analysis and Social Action*, 7, 10–15. <https://doi.org/10.1007/BF03406102>
- Glenn, S. S. (2003). Operant Contingencies and the Origin of Cultures. In K. A. Lattal & P. N. Chase (Eds.), *Behavior Theory and Philosophy* (pp.223-242). Kluwer/Plenum.
- Glenn, S. S. (2004). Individual behavior, culture, and social change. *The Behavior Analyst*, 27(2), 133-151. <https://dx.doi.org/10.1007/BF03393175>
- Glenn, S. S., & Malagodi, E. F. (1991). Process and content in behavioral and cultural phenomena. *Behavior and Social Issues, Fall/Winter*, 1(2). <https://dx.doi.org/10.5210/bsi.v1i2.163>
- Glenn, S. S., & Malott, M. (2004). Complexity and selection: implications for organizational change. *Behavior and Social Issues*, 13, 89-106. <https://dx.doi.org/>
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2014). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites* (13a. ed.). Vozes.

- Gomide, P. I. C., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*, 1, 21-60.
- Gomide, P. I. C., Salvo, C. G. D., Pinheiro, D. P. N., & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *PsicoUSF*, 10(2), 169-178. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000200008>
- Greeno, E. J., Lee, B. R., Uretsky, M. C., Moore, J. E., Barth, R. P., & Shaw, T. V. (2016). Effects of a foster parent training intervention on child behavior, caregiver stress, and parenting style. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1991–2000. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0357-6>
- Guerra, V. N. A. (2008). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada* (6a. ed.). Cortez.
- Guisso, L., Bolze, S. D. A., & Vieira, M. L. (2019). Práticas parentais positivas e programas de treinamento parental: uma revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínicos*, 12(1), 226-255. <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.121.10>
- Gusmão, F. A. F., Martins, T. G., & Luna, S. V. (2011). Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. *Psicologia da Educação*, (32), 69-87.
- Gutiérrez, L. C., & Lefèvre, F. (2019). Discovery of the sexual abuse of the child: revelation or silence. *Revista Cubana de Salud Pública*, 45(1), 1-18.
- Haselschwerdt, M. L., Savasuk-Luxton, R., & Hlavaty, K. (2019). A methodological review and critique of the “intergenerational transmission of violence” literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(2), 168–182. <https://doi.org/10.1177/1524838017692385>

- Hayes, S. C., Niccolls, R., Masuda, A., & Rye, A. K. (2002). Prejudice, terrorism, and behavior therapy. *Cognitive and Behavioral Practice, 9*, 296-301.
- Hebert, E. W., & Baer, D. M. (1972). Training parents as behavior modifiers: Self-recording of contingent attention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 139-149.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11*(2), 228.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Santos, M. J. S., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2015). Incredible years parent training: does it improve positive relationships in portuguese families of preschoolers with oppositional/defiant symptoms? *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1861–1875. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9988-2>
- Horbach, J., Mayer, A., Scharke, W., Heim, S., & Günther, T. (2020). development of behavior problems in children with and without specific learning disorders in reading and spelling from kindergarten to fifth grade. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 57-71. <http://doi.org/10.1080/10888438.2019.1641504>
- Huertas, J. A. D., Flores, J. C., García, E. G., Díaz, M. A. R., & Gómez, J. E. (1998). *Atención al Maltrato Infantil desde el ámbito sanitario en la Comunidad de Madrid*. Edita: Instituto Madrileño Del Menor Y La Familia.
- Johnson, E. J., & James, C. (2016) Effects of child abuse and neglect on adult survivors. *Early Child Development and Care, 186*(11), 1836-1845. <http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1134522>
- Kerbaui, R. R. (2008). Terapia Comportamental de Grupo. In A. M. C. Delitti & P. R. Derdyk (Orgs.), *Terapia Analítico-Comportamental em Grupo* (1a. ed., pp. 17-31). ESETec Editores Associados.

- Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: parenting in the contexto of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251-301. <https://dx.doi.org/10.1007/s10567-011-0093-4>
- Knepley, M. J., Kendall, P. C., Carper, M. M. (2019). An analysis of the child behavior checklist anxiety problems scale's predictive capabilities. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(2), 249-256. <https://dx.doi.org/10.1007/s10862-019-09722-5>
- Krug, E. G, Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Organização Mundial da Saúde.
- Leandro, A. (2011). O direito da criança a uma parentalidade positiva. a formação parental como apoio à família enquanto agente e responsável central da realização desse direito. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção*, Posfácio, (pp.382-388). Princípia.
- Lei complementar nº 234. Espírito Santo (2002, Abril 18). *Dá nova redação ao Código de Organização Judiciária do Estado do Espírito Santo*. <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec2342002.html>
- Lei nº 13.010. Brasil. (2014, Junho 26). *Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm
- Lei nº 147. Portugal (1999, Setembro 1). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leis.

- Lei nº 8.069. Brasil. (1990, Julho 13). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.*
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Lei nº 8.242. Brasil. (1991, Outubro 12). *Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências.*
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm
- Lei nº 9.503. Brasil. (1997, Setembro, 23). *Institui o Código de Trânsito Brasileiro.*
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm.
- Lemes, A. C., Bueno, G. N., & Bueno, L. N. (2011). Família: ambiente favorecedor ao comportamento governado por regras. *Comportamento em foco, 1*, 339-353.
- Ley nº 1674. Bolívia. (1995). *Ley contra la violencia en la familia o domestica del 15 de diciembre de 1995.* <http://scm.oas.org/pdfs/2010/CIM02724T-B.pdf>
- Lima, V. L. G. P., Araújo, A. L. L., Pagliaro, G., Arruda, J. M., & Campos, N. Z. R. (2001). Escola de pais: relatório. *Journal of Human Growth and Development, 11*(2), 33-57. <https://doi.org/10.7322/jhgd.39676>
- Lima, V. L. G. P., Campos, N. Z. R., Arruda, J. M., Barros, C. M. S., Tavares, M. D. F. L., Meyer, M. C., & Zandonadi, R. C. M. B. (2004). Análise da eficácia de programas sociais de promoção da saúde realizados em condições macroestruturais adversas. *Ciência & Saúde Coletiva, 9*(3), 679-696. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232004000300019>.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical psychology review, 10*(1), 1-41.
- López, M. J. R. (2009). Una mirada integradora de la resiliencia parental: desde el contexto hasta la mente de las madres y los padres en riesgo psicosocial. *Psicologia da Educação, (28)*, 51-71.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100004&lng=pt&tlng=es.

- Loureiro, C., Santos, M. R., & Frederico-Ferreira, M. (2015). Conceção do programa de intervenção em enfermagem 'Melhorar competências com os outros'. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (spe2), 27-32. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602015000100005&lng=pt&tlng=pt.
- Lubi, A. P. L. (2002). *Estilo parental e comportamento socialmente habilidoso da criança com pares* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal do Paraná.
- Lünnemann, M. K. M, Van der Horst, F. C. P., Prinzie, P., Luijk, M. P. C. M., & Steketee, M. (2019). The intergenerational impact of trauma and Family violence on parents and their children. *Child Abuse & Neglect*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104134>
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology v. 4. Socialization, personality, and social development* (4ª ed., pp. 1-101). Wiley.
- Machado, V. R. (2011). A atual política de acolhimento institucional à luz do estatuto da criança e do adolescente. *Serviço Social em Revista*, 13(2), 143-169.
- Madalena, M., & Falcke, D. (2020). Maus-tratos na infância e o rompimento do ciclo intergeracional da violência. In M. L. M. Teodoro & M. N. Baptista (Orgs), *Psicologia de Família, Teoria, Avaliação e Intervenção* (2.ed., cap. 9). Artmed.
- Manita, C., Ribeiro, C., & Peixoto, C. (2009). *Violência doméstica: compreender para intervir: guia de boas práticas para profissionais de saúde* (Coleção Violência de Género). Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Marchesi, E. (2015, Março 23). Violência na infância: a cada três horas, uma criança é vítima. *Gazeta Online*.
<http://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2015/03/violencia-na-infancia-acada-tres-horas-uma-crianca-e-vitima-1013892370.html>
- Martins, C. B. G., & Mello Jorge, M. H. P. de. (2009). Desfecho dos casos de violência contra crianças e adolescentes no poder judiciário. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22(6), 800-807. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002009000600012>
- Martins, S. E. S. O., Souza, M. C., & Sanches, M. C. (2019). Programa de orientação a surdos para o exame de ingresso à educação superior. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 6(1), 221-230. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n1.16.p221>
- Martins, T. F. (2015). Do direito da criança e do adolescente de serem criados e educados sem o uso de castigo físico ou tratamento cruel ou degradante: uma análise da lei 13.010/2014. *UniRitter Law Journal*, (2), 246-266.
- Martone, R. C., Todorov, J. C., Moreira, M. B., & Ramos, G. C. C. (2013). Metacontingências e Macrocontingências. In M. B. Moreira (Org.), *Comportamento e Práticas Culturais* (pp. 121-134). Instituto Walden4.
- McCoy, A., Melendez-Torres, G. J., & Gardner, F. (2020). Parenting interventions to prevent violence against children in low- and middle-income countries in East and Southeast Asia: A systematic review and multi-level meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 103. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104444>
- Meltzoff, J. (2001). *Critical thinking about research: Psychology and related fields*. American Psychological Association.
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na

enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 17(4), 758-764. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

Mendes, R. C. L. O., Lehfeld, N. A. S., & Donadeli, P. H. M. (2009). A exigência da absoluta prioridade na efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos 18 anos do ECA. *Serviço Social & Realidade*, 17(2), 202-214.

Meyer, M. C., & Pinho, P. G.R. (n.d). *Possibilidades Inclusivas de Intervenção na Família*. Relatório do 1º Encontro de Psicólogos Jurídicos do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro.

Mihalic, S., Irwin, K., Elliott, D., Fagan, A., & Hansen, D. (2004). *Blueprints for violence prevention*. Department of Justice of Washington DC. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/187079.pdf>

Mota, I. (2011). Nota de Abertura. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção*, (pp. 10-11). Princípia.

Naves, A. R. C. X. (2008). *Contingências e metacontingências familiares: um estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1355>

Naves, A. R. C. X., & Vasconcelos, L. A. (2008). O estudo da família: contingências e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4(1), 13-25. <https://doi.org/10.18542/rebac.v4i1.841>

Nepomuceno, V. (2002). O mau-trato infantil e o estatuto da criança e do adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. In L. M. P. Silva (Org.), *Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes* (pp. 139-180). Universidade de Pernambuco – UPE.

- Neppl, T. K., Lohman, B. J., Senia, J. M., Kavanaugh, S., & Cui, M. (2019). Intergenerational continuity of psychological violence: intimate partner relationships and harsh parenting. *Psychology of Violence, 9*(3):298-307. <https://doi.org/10.1037/vio0000129>
- Oliveira, E. A. R., & da Rocha, S. S. (2019). Cuidados Culturales de los Padres en la Promoción del Desarrollo Infantil. *Revista De Pesquisa: Cuidado é Fundamental, 11*(2), 397-403. <http://ciberindex.com/c/ps/P112021>
- Pacheco, A., Milheiriço, A. R., Santos, A. A., Benavente, R., Manuel, T., & Luz, V. (2011). Escola de Pais – um programa de formação parental para famílias de alto risco. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção* (pp. 175-199). Princípia.
- Pacheco, J. T. B. (2004). *A construção do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais: Uma análise a partir das práticas educativas e dos estilos parentais* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital UFRGS. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6132>
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: A educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Advances in Health Psychology, 21*(1), 29-40.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychological Association, 44*(2), 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys. Comportamento antisocial*. ESETec Editores Associados.
- Pedro, M. E. A., Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2017). ACT Raising Safe Kids Program to promote positive maternal parenting practices in different socioeconomic contexts. *Intervencion Psicosocial, 26*, 63-72.

- Peirson, L., Larendau, M.-C., & Chamberland, C. (2001). Context, contributing factors, and consequences. In I. Prilleltensky, G. Nelson & L. Peirson (Eds.), *Promoting family well-ness and preventing child maltreatment* (pp. 41-123). University of Toronto Press.
- Peterson, S. M., Aljadeff-Abergel, Eldridge, R. R., VanderWeele, N. J., & Acker, N. S. (2020). Conceptualizing self-determination from a behavioral perspective: the role of choice, self-control, and self-management. *Journal of Behavioral Education*. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09368-4>
- Pinto Junior, A. A., Cassepp-Borges, V., & Santos, J. G. (2015). Caracterização da violência doméstica contra crianças e adolescentes e as estratégias interventivas em um município do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos Saúde Coletiva*, 23(2), 124-131. <https://dx.doi.org/10.1590/1414-462X201500020062>
- Piquero, A. R., Farrington, D. P., Welsh, B. C., Tremblay, R., & Jennings, W. G. (2008). Effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, 5(2), 83-120.
- Pires, A. L. D., & Miyazaki, M. C. O. S. (2005). Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. *Arquivos de Ciências da Saúde*, 12(1),42-49.
- Pontes, L. B., Siqueira, A. C., & Williams, L. C. d. A. (2019). A systematic literature review of the ACT Raising Safe Kids parenting program. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12), 3231–3244. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01521-6>
- Price, J. H., & Khubchandani, J. (2019). School firearm violence prevention practices and policies: functional or folly? *Violence and Gender*, 6(3), 154-167. <http://doi.org/10.1089/vio.2018.0044>

- Queiroz, R. T. B, & Oliveira Muniz, E. A. M. (2019). O papel da família no desenvolvimento afetivo da criança. *Los processos*. <http://universidadgrendal.org>
- Quoss, B., & Zhao, W. (1995). Parenting styles and children's satisfaction with parenting in China and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 265-280.
- Ramos, F. P. (2012). *Uma proposta de análise do coping no contexto de grupo de mães de bebês prematuros e com baixo peso na unidade de terapia intensiva neonatal* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória]. Repositório Institucional UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3134>
- Reder, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2003). What principles guide parenting assessments. In P. Reder, S. Duncan & C. Lucey (Eds.), *Studies in the assessment of parenting* (pp. 3-26). Brunner-Routledge.
- Reichenheim, M. E., Souza, E. R. D., Moraes, C. L., Mello Jorge, M. H. P., Silva, C. M. F. P., & Minayo, M. D. S. (2011). Violência e lesões no Brasil: efeitos, avanços alcançados e desafios futuros. *The Lancet*, 6736(11), 75-89.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. S. Hutz, (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Resolução nº 040. Espírito Santo. Poder Judiciário. Tribunal de Justiça. (2011, Julho 26). *Atribui competência às Varas da Infância e Juventude das Comarcas de Cachoeiro de Itapemirim e Linhares para execução das medidas socioeducativas que impliquem em privação de liberdade das regiões sul e norte, respectivamente, bem como estabelece competência da 2ª Vara da Infância e Juventude do Juízo de*

Vitória, Comarca da Capital, para execução das medidas socioeducativas que impliquem em privação de liberdade dos juízos da Comarca da Capital, Fundão e Guarapari. <http://www.tjes.jus.br/resolucoes-40-2011/>

- Rios, K. D. S. A., & Williams, L. C. D. A. (2008). Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: uma revisão. *Psicologia em estudo, 13*(4), 799-806.
- Rocha, G. V. M., & Ingberman, Y. K. (2003). Interação pais e filhos—A observação como instrumento para identificar práticas parentais. In M. Z. Brandão (Org.), *Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (vol. 11, pp. 527-535). ESETec Editores Associados.
- Rodrigues, A. N., Ribeiro, A. P., Castilho, C., Gamito, D., Poppe, F., Lopes, H. R., Fernandes, L., Morato, P. (2011). In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção* (pp.227-249). Príncipia.
- Rojano, R. (2004). The practice of community family therapy. *Family Process, 43*, 59-77.
- Romano, E., Bell, T., & Norian, R. (2013). Corporal punishment: examining attitudes toward the law and factors influencing attitude change. *Journal of Family Violence, 28*, 265-275.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology, 22*(4), 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology, 8*, 345-379. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>

- Santos, A. M., Santos, M., & Ribeiro, C. (2011). Novas Oportunidades Parentais. A Formação Parental para Pais/Cuidadores de Crianças e Jovens em Risco. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção* (pp. 201-225). Príncipeia.
- Santos, L. Pardo, M. B. L., & Carvalho, M. M. S. B. (2016, Setembro 22-24). Grupo de orientação a pais – resultados da aplicação do Child Behavior Checklist (CBCL) [Trabalho]. X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - Educon, Aracaju. <http://www.educonse.com.br/xcoloquio>
- Savignac, J. (2009). *Families, youth and delinquency: The state of knowledge, and familybased juvenile delinquency programs* (Research Report 2009-1). National Crime Prevention Centre, Public Safety Canada.
- Sayão, R., & Aquino, J. G. (2006). *Família: modos de usar*. Papirus.
- Schaffner, L. (1997). Families on probation: Court-ordered parenting skills classes for parents of juvenile offenders. *NCCD news*, 43(4), 412-437.
- Schuch, P. (2005). *Práticas da justiça: uma etnografia do "campo de atenção do adolescente infrator" no Rio Grande do Sul depois do Estatuto da Criança e do Adolescente* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre].
Repositório Digital UFRGS.
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5386>
- Scott, J. (2020). Using self-monitoring and positive reinforcement to increase on-task behavior and independence. *Electronic Theses and Dissertations*, Artigo 3686.
<https://dc.etsu.edu/etd/3686>
- Secretaria de Direitos Humanos [SDH]. Brasil. (2013). *Cadastro Nacional dos Conselhos Tutelares: Histórico, Objetivos, Metodologia e Resultados*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

- Sesa, D. N., Almenar, C.G., & Del Campo (2012). La violencia intrafamiliar em el àmbito de Justicia Juvenil: el papel del Educador Social. *Revista de Educación Social*, (15), <https://eduso.net/res/revista/15/el-tema-acercamientos/la-violencia-intrafamiliar-en-el-ambito-de-justicia-juvenil-el-papel-del-educador-social/>
- Shannon, S. K. (2010). Dereliction of duty: Training schools for delinquent parents in the 1940s. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 37, 11-27.
- Shnit, D. (2002). Proteção de crianças contra a violência: aspectos legais. In M. F. Westphal (Org.), *Violência e criança* (pp. 143-165). Edusp.
- Silva, A., & Fossá, M. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>
- Silva, J. L. (2017). *Plano de Estágio II* (não publicado). Centro Universitário Católico de Vitória. Serviço Social.
- Silva, L. M. P. (2002). *Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes*. Universidade de Pernambuco – UPE.
- Silvério, J. H. S. (2012). *Ensino de análise funcional para professores: análise dos resultados de duas linhas de pesquisa*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. TEDE, Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16688>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press. https://social.stoa.usp.br/articles/0016/2393/Skinner_1953_-_SCIENCE_AND_HUMAN_BEHAVIOR_-_Livro_Completo.pdf
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton Century-Crofts.

- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213, 501-504.
<https://discoversocialsciences.com/wp-content/uploads/2019/09/Skinner-selection-by-consequences.pdf>
- Soares, H., & Ferreira, B. (2011). Rede de Intervenção na Família (RIF). Uma experiência de prevenção de maus-tratos e negligência infantil (MNI) através da promoção de competências parentais em contexto comunitário. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção* (pp.339-362). Princípia.
- Sousa, G. C. B., & Gomide, P. I. C. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção sobre as práticas educativas maternas. In H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (pp. 210-225). ESETec Editores Associados.
- Stenason, L., Moorman, J., & Romano, E. (2020). The experiences of parents and facilitators in a positive parenting program. *The Qualitative Report*, 25(1), 1-13.
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss1/1>
- Straus, M. A. (2000). Corporal punishment and primary prevention of physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1109-1114. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00180-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00180-0)
- Straus, M. A., & Donnelly, D. A. (1994). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. Lexington Books/Macmillan.
- Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 55-70.

- Syed, S. A., Cranshaw, M., & Nemeroff, C. B. (2020). Chapter 13 - Child abuse and neglect: stress responsivity and resilience, *Stress Resilience*, 2020, 181-196.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813983-7.00013-6>.
- Todorov, J. C. (2012). Contingências de seleção cultural. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, Brazilian Journal of Behavior Analysis*, 8(2), 95-105.
- Todorov, J. C., & Moreira, M. (2004). Análise experimental do comportamento e sociedade: um novo foco de estudo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 25-29.
- Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em perigo: O papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, 47(2), 383-408. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582004000200007>
- Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo. (n.d.). Varas Especializadas e com competência na matéria da Infância e da Juventude. <http://www.tjes.jus.br/varas-especializadas-e-com-competencia-na-materiadainfancia-e-da-juventude>
- United Nations. Dept of Economic and Social Affairs. (2003). Juvenile Delinquency. In United Nations, *World youth report, 2003: the global situation of young people* (pp. 188-211). ONU. <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/ch07.pdf>
- Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal. VIJ/DF (2013). *Violação dos direitos da criança e do adolescente*.
<https://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infanciaejuventude/publicacoes/colecao/situacaoRisco.pdf>
<https://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infanciaejuventude/publicacoes/colecao/situacaoRisco.pdf>
- Vaz, A., Mesquita, F., Fazenda, N., Almeida, K., Sarmiento, P., Santiago, R., Lopes, R., Silva, S. & Bernardo, S. (2011). Nova_Mente. Programa de Preservação Familiar e

- Formação Parental. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Orgs), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção*, (pp.201-225). Príncipeia.
- Vendramine, C. M., & Benvenuti, M. F. L. (2013). Promoção de mudanças de comportamentos em crianças: o papel do automonitoramento do comportamento dos cuidadores. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 15(3), 5-20.
- Veronese, J. R. P., & da Costa, M. M. (2015). Um monstro esconde-se em casa: a violência doméstica contra crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Direito e Política*, 3(2), 271-290.
- Villas Boas, A. C., & Dessen, M. A. (2019). Transmissão intergeracional da violência física contra a criança: um relato de mães. *Psicologia Em Estudo*, 24. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42647>
- Watts, S. J. (2017) The link between child abuse and neglect and delinquency: examining the mediating role of social bonds. *Victims & Offenders*, 12(5), 700-717. <https://doi.org/10.1080/15564886.2016.1155190>
- Weber, L. N. D, Brandenburg, O. J., & Salvador, A. P. V. (2006). Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF): Orientação e treinamento para pais. *PSICO*, 37(2), 139-149.
- Weber, L. N. D, Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. (2018). *Programa de Qualidade na Interação Familiar* (3a. ed.). Juruá.
- Weber, L. N. D, Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2003). Estilos parentais e o desenvolvimento da criança e do adolescente e palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã. In H. J. Guilhardi e N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (pp. 499-512). ESETec Editores Associados.
- Weber, L. N. D. (2012). *Eduque com carinho*. Juruá.

- Weber, L. N. D. (2017). Relações entre práticas educativas parentais percebidas e a autoestima, sinais de depressão e uso de substâncias por adolescentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 157-168. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.928>
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(35), 407-414. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300011>
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 227-237.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., Brandenburg, O. J., & Zocche, C. R. E. (2002). Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência. *PsicoUSF*, 7(2), 163-173.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—the foundation for early school readiness and success incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® parent, teachers and children's series: transportability to portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.5093/in2012a15>

Wielewicki, A., Gallo, A. E., & Grossi, R. (2011). Instrumentos na prática clínica: CBCL como facilitador da análise funcional e do planejamento da intervenção. *Temas em Psicologia, 19*(2), 513-523.

Apêndices

Apêndice A - Ficha para Coleta de Dados em Relatos de Experiência

Autor(es)/Ano	Título da publicação	Tipo de publicação	Título da revista/livro	Experiência relatada
Nome	Localidade e ano(s) da ocorrência do programa/curso		Contexto histórico/social	
Número de aulas	Temáticas abordadas	Local de aulas/encontros (espaço físico)		Conductor(es) das aulas/encontros
Metodologia utilizadas (recursos)	Duração das aulas/encontros (em horas)	Periodicidade das aulas/encontros	Caracterização dos participantes	Estratégias de avaliação e/ou monitoramento
Voluntário ou Obrigatório?	Potencialidades apontadas pelo(s) autor(es)	Dificuldades e falhas apontadas pelo(s) autor(es)		Sugestões apontadas pelo(s) autor(es)

Apêndice B - 11º Encontro

COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E DÚVIDAS

“A mão que embala o berço é a mão que governa o mundo”

(Abraham Lincoln)

OBJETIVOS DO ENCONTRO:

Compartilhar experiências e dirimir dúvidas acerca da aplicação dos pontos trabalhados no programa.

MATERIAIS UTILIZADOS:

- Cartas com palavras para o jogo Imagem & Ação Parental (quadro x);
- Tabuleiro, pinos e dado de jogo Imagem & Ação ou similar;
- Vendas para fechar os olhos dos participantes.

LISTA DE ATIVIDADES:

1. Vivência: Imagem & Ação Parental
2. Vivência: “Não estamos sós”
3. Mensagem final: Empatia e Compaixão: presentes

1 VIVÊNCIA: IMAGEM & AÇÃO PARENTAL

1.1 Objetivos: Rememorar alguns conceitos trabalhados no programa e aquecer o grupo através de atividade divertida e cooperativa.

1.2 Procedimento: Os participantes devem se dividir em dois grupos e cada um escolherá uma cor de pino para ser representado no tabuleiro. Por critério a ser definido na hora, um dos grupos começará o jogo com um de seus representantes jogando o dado e pegando aleatoriamente uma em um monte de cartas embaralhadas e cujas palavras estão classificadas em MIX, OBJETO E AÇÃO. Cada uma das cartas contém 10 palavras numeradas de 1 a 5 (conforme listadas na tabela ao final do apêndice). O participante deverá escolher uma das duas opções com o número que tirou no dado para realizar uma mímica. Seu grupo terá até 30 segundos para adivinhar a palavra representada. Nesse tempo, o grupo poderá realizar quantas tentativas de acerto desejar. Em caso de acerto, o grupo deverá movimentar o pino no tabuleiro pulando o número de casas configurado no dado. No caso de não conseguirem adivinhar em tempo hábil, o grupo adversário conquista a chance de realizar uma tentativa de acerto, que se bem-sucedida credita pontos e avanços de casas correspondentes no tabuleiro. Ganha o grupo que chegar primeiro ao final do tabuleiro. **Regra:** só serão aceitas mímicas. Não será admitido apontar para objetos ou desenhar.

1.3 Reflexões: O facilitador propõe breve discussão com questões como:

- O que acharam da brincadeira? Fácil ou difícil?
- Como se sentiram fazendo as mímicas?
- Sentiram dificuldade de lembrar o significado de alguma palavra ou expressão que trabalhamos no programa?
- É possível estabelecer alguma relação entre a brincadeira e o ser pai/mãe?

Os pais ficarão livres para se expressar. Apesar disso, é possível adiantar algumas analogias: 1) a necessidade de colocação de regras claras: às vezes pode-se pensar que a prática está correta, mas não conseguimos transmitir o que queremos com clareza, não nos fazendo entender; 2) é possível comunicar/expressar coisas de outras formas que não a verbal: nesse contexto podem ser destacadas as demonstrações de afeto e a aprendizagem pelo modelo.

2 VIVÊNCIA: “NÃO ESTAMOS SÓS”

2.1 Objetivos: Sensibilizar os participantes sobre o compartilhamento de dificuldades, incertezas e emoções negativas que perpassam a paternidade/maternidade, promovendo, com isso, treinamento de empatia e da autocompaixão, a partir da concepção de que sofrimentos e dificuldades são inerentes a existência como humanos e de que é possível transmitir bondade para consigo e para com o outro frente à identificação com afirmações em que caberiam julgamentos negativos de seu papel de pai ou mãe.

2.2 Procedimento: os participantes devem ficar de pé com os olhos vendados. À medida em que as frases (listadas no quadro abaixo) forem sendo lidas, quem se identificar deverá dar um passo à frente, retirar a venda e olhar quem também o fez, com postura de acolhimento. Quem não se identificar deverá permanecer em sua posição inicial e aguardar a leitura da frase seguinte, quando o procedimento será repetido.

AFIRMAÇÕES PARA VIVÊNCIA “NÃO ESTAMOS SÓS”

Às vezes sinto raiva ou ódio do meu filho
 Não tenho conseguido aplicar o que aprendi no grupo
 Já me arrependi de ter tido filhos
 Às vezes me sinto uma fraude como pai/mãe
 Já tive dúvidas se amo meu filho
 Tenho medo de perder o controle
 Já senti vergonha do meu filho
 Me sinto melhor que meus pais na criação dos filhos
 Às vezes sinto raiva ou ódio dos meus pais
 Tenho tentado melhorar a cada dia
 Às vezes não consigo pedir desculpas mesmo sabendo estar errado
 Às vezes me sinto injustiçado
 Às vezes tenho vontade de recomeçar sem filhos

2.3 Reflexões: O facilitador propõe breve discussão com questões como:

- Como foi fazer essa vivência?
- Qual frase mais lhe despertou emoções?
- O que sentiu ao ver outras pessoas sem a venda? E ninguém além de você?

Durante a discussão, o facilitador deve reforçar a coragem dos pais de assumirem suas fraquezas e demonstrar suas vulnerabilidades.

Em seguida, passa-se a discutir especificamente as dúvidas e dificuldades relacionadas a pontos trabalhados no programa.

3 MENSAGEM FINAL: EMPATIA E COMPAIXÃO: PRESENTES

(O(s) facilitador(es) deve(m) personalizar um texto acerca de suas percepções e emoções vividas durante os encontros com o grupo).

Como encerrar esse grupo sem mais uma vez, novamente e sempre falar em empatia, se essa fora refletida a todo o tempo em sua essência? Se por definição, empatia é se colocar no lugar do outro, sentindo, de fato, o que o outro sente, aqui, podemos dizer que em profundidade a empatia extrapolou o sentir, levando o grupo a agir para auxiliar seus membros na resolução de questões colocadas no andamento dos encontros. Podemos pensar, então, que para além da empatia, fomos movidos pela compaixão.

Cito aqui alguns dos momentos/fatos que comprovam que elas estiveram escancaradas entre nós:

- Já no nosso primeiro dia, 5 pais que não conheciam a si ou a facilitadora e cofacilitadoras se mantiveram animados e interessados mesmo já passados mais de 1h30min. do previsto para o encerramento;

-No mesmo primeiro dia, esses mesmos pais responderam a instrumentos extensos mesmo tendo a opção de não fazê-lo, pela compreensão de estarem auxiliando a pesquisadora-facilitadora;

- A empatia vinculou e arrancou lágrimas e sorrisos, abraços e risos com as histórias de pais tão diferentes;

-Também a empatia fez com que alunas de graduação que vivem realidades tão diferentes desses pais e/ou que sequer desejam (ao menos ainda) ser mães, sentissem, de verdade, as emoções relatadas;

- Compaixão que trouxe uma mãe recém-operada ao nosso encontro e que promoveu o revezamento das cofacilitadoras para acompanhar a filha de uma das mães fora da sala, mesmo perdendo atividades de seus interesses pessoais e acadêmicos. “Porque se fosse comigo...”, “Dava pra sentir que a mãe estava olhando lá pra fora preocupada”.

- Empatia que fez com que a mãe da moça citada acima se preocupasse com o grupo ao ter que abandoná-lo, explicando seus motivos e sentimentos, e que fez com que o grupo se preocupasse com ela por ter que abandoná-lo.

Em meio a esses destaques e tantos outros momentos não destacados, considero esse último encontro uma celebração da empatia e da compaixão em suas nobrezas genuínas, aquelas que unem corpos e almas e que, aqui, perpassou um objetivo e produto final em comum: aprender, por meio de informações e vivências a auxiliar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, fases pelas quais, reconhecendo e rememorando já termos vivido, acessamos emoções e momentos de nossas histórias de vida através do pleno exercício da já tão dita empatia em nossos 10 encontros anteriores.

Quanta resiliência! Ser mãe ou pai não é fácil. Não é?

Existe um mundo dentro de cada um que é impossível acessar completamente. Por isso aqui proporcionamos um espaço de afeto para compartilhamento sem julgamento. Trouxemos o reforço das regras aqui por elas serem importantes no convívio social, nos relacionamentos. E acima de tudo propiciamos momentos que nos despertaram compaixão e empatia entre nós e até mesmo com as crianças e adolescentes. Tudo isso propiciou trocas maravilhosas e enriquecedoras dentro e fora da Vara, entre vocês e seus filhos e demais pessoas. Trocas essas que deram um gás no dia a dia, como vocês mesmos disseram. Não é mesmo?

O afeto alegra quem o oferece e quem o recebe, pois é uma troca frutífera.

Obrigada por tanto.

(J.G.C. Baltar, P.G. A. Dias, R.R. Reinell e A.M. Passos)

MODELO: CARTAS PARA JOGO IMAGEM & AÇÃO PARENTAL

Objeto	Ação	Mix
1. Doce 2. Chupeta 3. Termômetro 4. Andador 5. Bola de Gude 1. Borracha 2. Escova de Dente 3. Farinha Láctea 4. Barra da saia 5. Massinha	1. Abraçar 2. Ensinar 3. Corrigir 4. Cuidar 5. Passear 1. Estudar 2. Rir 3. Brigar 4. Incentivar 5. Dar sermão	1. Esqueceram de mim (filme) 2. Barriga de aluguel 3. Afeto 4. Uma babá quase perfeita (filme) 5. 12 é demais (filme) 1. Salário mínimo 2. Banho de sol 3. Pais e filhos (música) 4. Divórcio
1. Quebra-Cabeça	1. Empurrar	

<ul style="list-style-type: none"> 2. Agenda escolar 3. Quadro de rotina 4. Casquinha de sorvete 5. Barbie sem cabeça 1. Carrinho de rolimã 2. Peteca 3. Pé-de-moleque 4. Caderno 5. Bombom 	<ul style="list-style-type: none"> 2. Calçar os sapatos 3. Socorrer 4. Trocar a fralda 5. Brigar com a própria sombra 1. Amamentar 2. Dormir 3. Jogar na lama 4. Apresentar 5. Dar um passo de cada vez 	<ul style="list-style-type: none"> 5. Tente outra vez (música)
<ul style="list-style-type: none"> 1. Mochila de rodinha 2. Cadeira de balanço 3. Bolsa de água quente 4. Bicicleta 5. Ovo de páscoa 1. Bola de cristal 2. Vale alimentação 3. Figurinha 4. Sanduíche 5. Estojo 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Jogar conversa fora 2. Reforçar um comportamento 3. Punir 4. Aquecer 5. Fugir sem olhar para trás 1. Relembrar a infância 2. Perdoar 3. Tomar banho de rio 4. Pular corda 5. Brigar sem motivo 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Escola 2. Pacto de sangue 3. Túnel do tempo 4. A pequena miss Sunshine (filme) 5. Dor de estômago 1. Gratidão 2. Empatia 3. Raspa do tacho (expressão) 4. Pediatra 5. Estatuto da Criança e do Adolescente
<ul style="list-style-type: none"> 1. Fralda 2. Despertador 3. Televisão 4. Vídeo-game 5. Cinto de segurança 1. Cama 2. Cadeirinha (carro) 3. Tablet 4. Roda gigante 5. DVD 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Respirar fundo 2. Passar manteiga no pão 3. Acordar para a escola 4. Visitar a vovó 5. Datilografar 1. Correr para o abraço 2. Responder a mãe 3. Falar sobre sexo 4. Meter os pés pelas mãos 5. Cuidar da avó 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pulo do gato (expressão) 2. Sítio do Pica-Pau Amarelo (seriado) 3. Chaves (seriado) 4. Xuxa (apresentadora) 5. Merenda 1. Passeio de escola 2. Gêmeos 3. Segunda chance 4. Amor incondicional 5. Canção de ninar
<ul style="list-style-type: none"> 1. Baú de brinquedos 2. Patinete 3. Patins 4. Dado 5. Lápis-de-cor 1. Tinta 2. Brigadeiro 3. Língua de sogra 4. Pula-pula 5. Escorregador 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Adotar 2. Dar exemplo 3. Pedir desculpas 4. Cumprimentar desconhecido 5. Dar ordens 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Festa de aniversário 2. Coração de mãe 3. Filho 4. Amarelinha 5. Página virada 1. Doce sabor da infância 2. Brincadeira de criança 3. Desculpa esfarrapada 4. Comportamento inadequado 5. Alienação parental
<ul style="list-style-type: none"> 1. Pipa 2. Sobremesa 3. Chocalho 		

<ul style="list-style-type: none"> 4. Gangorra 5. Babador 1. Controle remoto 2. Cortador de unha 3. Tesoura 4. Guarda-chuva 5. Carrinho de controle remoto 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Praticar um novo comportamento 2. Passar de pai para filho 3. Subir na vida 4. Semear a discórdia 5. Ser consistente 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Autonomia 2. Hora do banho 3. Parquinho 4. Conto de fada 5. Capeta em forma de guri (música)
<ul style="list-style-type: none"> 1. Guarda-chuva 2. Enxaguante bucal 3. Beliche 4. Bola de Boliche 5. Bola de Sabão 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Puxar a orelha 2. Pagar pensão 3. Forjar provas 4. Botar de castigo 5. Tirar o celular 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Chiquititas (novela) 2. TV Colosso (Programa de TV) 3. Balão Mágico (Programa de TV) 4. Estabilidade Financeira 5. Gugu Liberato (Apresentador)
<ul style="list-style-type: none"> 1. Triciclo 2. Bola de futebol 3. Bala de coco 4. Giz de cera 5. Motoca 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Cozinhar 2. Guardar os brinquedos 3. Arrumar a cama 4. Fazer lição de casa 5. Falar pelos cotovelos 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Silvio Santos (apresentador) 2. Maternidade 3. Michael Jackson (cantor) 4. Santo do pau oco (expressão) 5. Terceira Idade
<ul style="list-style-type: none"> 1. Óculos de sol 2. Protetor solar 3. Manteiga de cacau 4. Bóia 5. Prancha de surf 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Comemorar um acerto 2. Violar um direito 3. Colocar panos quentes 4. Denunciar 5. Agarrar com unhas e dentes 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Babá 2. Adedonha 3. Pique-esconde 4. Grease (filme) 5. Cheio das 9 horas (expressão)
<ul style="list-style-type: none"> 1. Camiseta 2. Uniforme 3. Ventilador 4. Pirulito 5. Computador 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Cair de bicicleta 2. Pintar o sete 3. Fazer slime 4. Sumir do mapa 5. Fazer bolo 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Chutar o pau da barraca (expressão) 2. Condicionador 3. Lambe-Lambe 4. Chá de Revelação 5. Carnaval
<ul style="list-style-type: none"> 1. Polly (boneca) 2. Refrigerante 3. Tenys-Pé 4. Cotonete 5. Biotônico Fontoura 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Fazer a egípcia 2. Perder a guarda 3. Fazer birra 4. Não dar atenção 5. Fazer teatrinho 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Fusca 2. Charlie Chaplin (ator) 3. Guerra Fria 4. Um passo de cada vez (expressão) 5. Ano novo
<ul style="list-style-type: none"> 1. Fotografia 2. Berço 3. Repelente 4. Mamadeira 5. Shampoo sem sal 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Conversar com a diretora 2. Buscar na escola 3. Confiar 4. Pescar 5. Medir as palavras 	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amar o próximo 2. Rabiscar 3. Construir 4. Guardar segredo 5. Repreender 1. Dedurar 2. Soltar os cachorros 3. Ser gentil 4. Pular na cama 5. Fritar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar sinal para o ônibus 2. Férias 3. Ambulância 4. Sonhar que está caindo 5. Se atrasar 1. Gato 2. Jornal 3. Beija-flor 4. Piolho 5. Carmen Miranda (cantora) 1. Titanic (filme) 2. Paquitas (dançarinas) 3. Fantasia (Programa de TV) 4. Banheira do Gugu 5. É o Tchan (banda) 1. Muralha da China 2. Em cima da hora (expressão) 3. Horário Eleitoral 4. Ninar 5. Solução
--	---	---

Apêndice C – Cronograma do Programa de Intervenção

Data	Encontro	Horário ³²	Tema	Atividades
13/10/2018	1	8h30 às 10h30	Encontro Inaugural	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Programa, da Pesquisadora e das Estagiárias; -Leitura do texto de abertura (Apêndice D) -Apresentação das regras e aspectos éticos da participação no programa com leitura do TCLE (Apêndice I); - Coleta de dados pré-intervenção mediante aplicação coletiva dos instrumentos.
13/10/2018	2	11h às 12h30	Vida Familiar e Aprendizagem de Comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência: apresentação dos participantes. - Vivência: o que você deseja para o seu filho? - Vivência: cada um no seu quadrado do desenvolvimento. - Ponto teórico: processos de aprendizagem. - Vivência: dificuldade de mudar um comportamento. - Tarefas de casa: a) anotar quais são as principais regras da sua rotina familiar com os filhos; b) observar e anotar comportamentos de seus filhos que você considera importantes e desejáveis e ao lado descreva o motivo pelo qual você deseja que sua criança se comporte dessa forma. - Autorregistros para os próximos encontros: anotar algumas situações em que o seu comportamento ajudou o seu filho a moldar um valor ou uma força pessoal; b) observar e anotar algumas ocasiões em que você conseguiu negociar regras importantes com seu filho de forma clara, consistente e coerente. Refletir se foi fácil ou difícil e como foi a reação do filho.
27/10/2018	3	8h30 às 10h	Regras e Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência: quem vai para a lua? - Ponto teórico: regras e valores. - Discussão sobre a tarefa de casa. - Vivência: treino de habilidades de comunicação em situação de negociação de uma regra. - Leitura do texto “Mensagem à Família”

³² Dividindo os dois encontros do dia haverá um lanche com duração aproximada de 30 minutos.

27/10/2018	4	10h30 às 12h	Manejo de Comportamentos Desejados	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o autorregistro. - Vivência: foco no erro. - Vivência: comunicação positiva. - Ponto teórico: manejo de comportamentos desejados. - Vivência: a instrução de uma tarefa. - Discussão sobre a tarefa de casa. - Vivência: treino da habilidade de elogiar. - Leitura do texto: reflexões de uma mãe. - Tarefas de casa: a) observar e anotar comportamentos indesejados de seus filhos (aqueles que considera inadequados ou errados) e ao lado descrever o motivo pelo qual você não deseja que sua criança se comporte dessa forma; b) fazer uma lista das preferências de seu filho, das coisas que ele mais gosta: comida, cor, música, roupa, brincadeira, animal, livro, programa de TV/filme, personagem, tipo de passeio, amigos, atividade da escola, jeito de dormir, piada. - Autorregistros para os próximos encontros: anotar quais as formas que você encontrou de manejar os comportamentos desejados de seu filho. Observar como foi a reação dele; b) anotar um comportamento indesejado de seu filho que ocorra na semana e anotar sua análise do porquê o comportamento ocorreu, qual sentimento você teve na presença dele, como lidou com este sentimento e qual manejo utilizou. Revisar as etapas apresentadas nesse encontro e avaliar o que poderia fazer diferente nas próximas vezes.
10/11/2018 ³³	5	8h30 às 10h	Manejo de Comportamentos Indesejados	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o autorregistro. - Vivência: teatro pais e filhos. - Ponto teórico: manejo de comportamentos indesejados. - Discussão sobre a tarefa de casa. - Vivência: treino de habilidades de autorregulação emocional e escolha do manejo para um comportamento indesejado. - Leitura do texto: educar para a paz.

³³Devido às condições meteorológicas que impossibilitaram a ocorrência desse encontro e do 6º no dia 10/11/18, o mesmo fora transferido para o dia 17/11/18, o que acarretara ainda alterações nas datas seguintes para 01 e 15/12 ao invés de 24/11 e 08/12/18.

10/11/2018	6	10h30 às 12h	Vínculo Afetivo e Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o autorregistro. - Vivência: a criança fugindo do urso. - Vivência: brincadeira e lazeres/hobbies favoritos. - Ponto teórico: vínculo afetivo e envolvimento. - Leitura do texto: Os benefícios (e os males) das brincadeiras infantis - Discussão sobre tarefa de casa. - Vivência: treino da habilidade de envolvimento. - Tarefa de casa: Os pais deverão anotar três características de seus filhos que percebem em si mesmos. - Autorregistros para os próximos encontros: a) transformar o amor em ação: planejar e colocar em prática atividades de envolvimento com o filho, baseando-se na lista elaborada na última vivência do encontro. Anotar quais atividades foram feitas e em que momentos os pais sentiram-se conectados com seus filhos; b) os pais deverão anotar três características de seus pais que também percebem em si mesmos. - Leitura da história: viver em família é envolver-se.
24/11/2018	7	8h30 às 10h	Voltando no Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o autorregistro. - Breve relaxamento. - Vivência: voltando no tempo. - Ponto teórico: análise intergeracional. - Vivência: gratidão em ser mãe e pai. - Leitura do texto: gratidão. - Leitura do texto: o perdão.
24/11/2018	8	10h30 às 12h	Autoconhecimento e Modelo	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o tema do encontro anterior. - Vivência: relaxamento. - Vivência: o que é importante pra você? - Ponto teórico: autoconhecimento. - Discussão sobre autorregistro e tarefa de casa. - Ponto teórico: modelo. - Vivência: treino de habilidades de autoconhecimento e modelo. - Leitura dos textos: parentalidade e autoconhecimento. - Tarefa de casa: Realizar um exercício de auto-observação numa situação em que ocorra conflito com o filho durante a semana (se não ocorrer conflito na semana, lembrar-se de outra situação no

				<p>passado). Observar-se na relação com seu filho como se fosse filho de outra pessoa. Como você reagiria normalmente e o que pode fazer de diferente? Anote suas sensações e percepções identificando os temas do programa presentes na situação (as regras, manejo do comportamento desejável ou indesejável, estabelecimento de vínculo e envolvimento, modelo).</p> <p>- Autorregistro para o próximo encontro: escolher duas outras frases da vivência realizada de treino de habilidades e passar a semana se observando naquele aspecto. Anotar as respostas, enfatizando a reflexão sobre o que seus filhos estão aprendendo com seus comportamentos.</p>
08/12/2018	9	8h30 às 9h30	Revisão e Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre a tarefa de casa e autorregistro com os tópicos abordados neste programa. - Vivência: labirintos da vida.
08/12/2018	10	10h às 12h	Encontro de Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimentos. - Entrega dos certificados de conclusão do programa (Apêndice N). - Coleta de dados pós-intervenção mediante aplicação coletiva dos instrumentos.
16/03/2019	11	8h30 às 9h30	Compartilhamento de experiências e dúvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência: Imagem & Ação Parental - Vivência: “Não estamos sós” - Mensagem final: Empatia e Compaixão: presentes
16/03/2019	12	10h às 12h	Follow-up	<ul style="list-style-type: none"> - Clipe da música Trem Bala (Ana Vilela) - Coleta de dados de follow-up mediante aplicação coletiva dos instrumentos.

Apêndice D – Texto de abertura

(adaptado de Gomide, 2016)

Até meados do século passado, eram consideradas inquestionáveis as regras definidas por nossos antepassados para educar um filho. Os pais puniam e castigavam como um direito legítimo de educador. Era dever dos educadores corrigir, mesmo que de forma física, as rebeldias das crianças. Aqueles que não corrigissem seus filhos seriam questionados pela sociedade e até considerados culpados pelas desordens feitas por eles.

A revolução de costumes, que aconteceu nos anos 50, trouxe consigo uma série de questionamentos em relação à forma de educar crianças. Os hábitos severos que estavam presentes nos costumes da época foram inicialmente confrontados através do movimento da liberdade sexual e em seguida pela maleabilidade das regras na educação das crianças. Os novos pais, pós-revolução sexual, também se questionaram em relação às regras rígidas de educação de filhos. Passaram a ceder mais, repudiaram a punição física e quiseram se tornar mais amigos dos filhos, diminuindo a relação de poder. Começaram a utilizar a conversa como fonte de educação.

Porém, essa nova maneira de educar trouxe consequências inesperadas. Os filhos ficaram desobedientes, não respeitando seus pais e professores, muitas vezes deixando de estudar, não querendo assumir compromissos profissionais, tornando-se rebeldes e, conseqüentemente, alvo fácil de grupos desviantes. Isso leva alguns pais a justificarem a volta da utilização de antigos modos de criação, trazendo à tona casos atuais de violência física, muitas vezes severos, ou negligência. Atualmente, são comuns falas do tipo: “meu pai me batia e eu não morri”; “apanhei muito e não virei bandido”; “trabalhei desde criança pra comprar minhas coisas. Só assim aprendemos a dar valor”; ou “pra ter respeito tem que ser rígido. Meu pai só me olhava e eu já sabia o que ele queria”. Quem nunca ouviu ou falou coisas desse tipo?

Afinal, qual seria o problema com a nova forma – menos severa – de educar? As regras punitivas e rígidas utilizadas pelas gerações passadas eram mais aversivas que as atuais? Conversar é a melhor maneira de se resolver situações de conflito? Ser amigo do filho é melhor do que ser um pai autoritário e distante?

É verdade que os métodos utilizados pela geração passada para educar eram mais rigorosos. É também verdade que o diálogo é a melhor maneira de se resolver conflitos e é melhor também um pai amigo do que um pai distante e autoritário. Porém, pais

modernos, muitas vezes para conquistar este novo tipo de vínculo com seus filhos, abriram mão do seu papel de educadores. Muitos deixaram de estabelecer regras, esqueceram que os pais são o modelo moral para seus filhos, passaram a usar a conversa de forma punitiva (horas de sermão e de ameaças) e não como uma forma de reflexão.

É também verdade que práticas educativas parentais, ou seja, as estratégias e técnicas utilizadas para educar filhos são práticas culturais que atravessam as gerações, e, por isso, mesmo com as inúmeras transformações, é comum notarmos traços ou vestígios do que era utilizado por nossos pais ou avós sendo reproduzidos por nós.

Práticas educativas, sejam recentes ou antigas, no entanto, podem mudar, e podem ser transformadas por meio da educação e/ou da informação. Neste sentido, é tão verdade quanto as outras verdades já ditas nesse texto, que acreditamos nessas transformações de comportamentos e no aperfeiçoamento dos seres humanos como pais, filhos e pessoas. Vamos juntos nos transformar!

Nos propomos, em nossos encontros, apresentar de modo vivencial os principais pontos que devem ser enfrentados pelos pais que querem fazer parte e acreditam em uma educação promissora. Iremos apresentar quais os principais erros e como eles podem ser corrigidos; como estabelecer um relacionamento amoroso com o filho sem perder a autoridade e, por fim, como impedir o desenvolvimento de comportamentos antissociais a partir da maneira de educar.

Esperamos que ao final dos encontros você esteja se sentindo mais seguro a respeito das decisões que tiver de tomar. O contato com alternativas adequadas para educar, com envolvimento e sem punição física, pode deixá-lo mais confiante na escolha da sua maneira de lidar com a infância e adolescência, gerando, assim, um melhor relacionamento entre pais e filhos. Que nossos encontros sejam proveitosos e gerem mudanças positivas.

Apêndice E - Vivência: Cada um no seu quadrado do desenvolvimento

Objetivo: Fazer com que os pais conheçam aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes e reflitam sobre eles. Além disso, visa-se promover momento de interação e cooperação grupal mediante consenso coletivo.

Procedimentos: O facilitador deve dispor as peças de EVA pela sala e entregar a cada participante papéis com frases relacionadas a cada uma das peças, conforme chave de resposta a seguir. Os participantes devem discutir e decidir coletivamente quem deve ficar sobre cada peça. Ou seja, qual descrição ou frase se encaixa a cada peça. Se acertarem todos os encaixes, os participantes ganharão prêmios (bombons). Por fim, cada um deverá ler para o grupo o texto recebido.

Reflexão: O facilitador deverá guiar momento de reflexão com o lançamento das questões:

- O que acharam de fazer a vivência?
- Como se sentiram?
- Foi fácil ou difícil encaixar as peças e as descrições dos papéis?

Chave de respostas:

- 1) A maior influência dos adolescentes são os amigos (**Mito**).
- 2) Conhecer alguns aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente para não criarmos expectativas que não combinam com seu desenvolvimento físico, psíquico e motor (**Vale a pena**).
- 3) O desenvolvimento não ocorre do mesmo jeito e na mesma idade para todas as crianças e adolescentes. Alguns desenvolvem certas habilidades mais rápido que outros, o que é normal (**Verdade**).
- 4) Perfeição. Um pouco de bagunça é normal e crianças são crianças (**Não existe**).
- 5) Idade mínima para entrada no mercado de trabalho se não for como APRENDIZ (**16 anos**).
- 6) Estão descobrindo o mundo e precisam de ajuda dos adultos. Gostam de olhar, chutar, lambear e morder, colo e rotina; necessidade de sentir-se amado e seguro; se apega mais a quem lhe dedica mais tempo e tempo de qualidade (**- de 1 ano**).
- 7) Precisam explorar o mundo. Precisam se sentir competentes e autoconfiantes; conflito entre segurança e autonomia; aprendizagem constante: aprendem 2 palavras por dia!; pais/cuidadores devem guiá-los para que possam entender o mundo; **FALA MUITO**

“NÃO”; treinamento de emoções: expressão e verificação do que é aceito ou não; ainda usam fraldas (**1 e 2 anos**).

8) Já conseguem se expressar com mais clareza: **CONSCIÊNCIA DE CERTO E ERRADO**; Passam a entender melhor as regras; energia intensa; testam pais/cuidadores e as regras o tempo todo; fazem birra porque ainda lhe faltam habilidades físicas e verbais; já conseguem saber quando querem ir ao banheiro (**3 e 4 anos**).

9) Desenvolvem relações de amizades; precisam e querem desenvolver senso de competência; passam a brincar **COM** e não **PERTO DE** outras crianças; as explicações sobre regras, conceitos e consequências podem ser mais elaboradas pois eles já entendem (**5 a 10 anos**).

10) Já pode levar palmadas (**Nunca**).

11) Não pode trabalhar em horário noturno e condições perigosas (**até 18 anos**).

12) Fase de transição. Começo de adeus à infância; há mudança hormonal: meninos tendem a ficar mais explosivos e meninas mais sensíveis e choronas (**11 e 12 anos**).

13) Precisam dos pais ou cuidadores para guiá-los. Seu cérebro ainda não descobriu como lidar com novas substâncias químicas (hormônios); buscam criar identidade própria (**12 a 18 anos**).

14) A partir dessa idade, pode trabalhar apenas como aprendiz (**14 anos**).

15) Já não tem mais seus direitos resguardados pelo ECA, mas é comum que ainda não sejam totalmente independente dos pais/cuidadores. Seu cérebro ainda está em desenvolvimento (+ **de 18 anos**).

Apêndice F - Acréscimos de situações-problema da vivência: Treino da habilidade de comunicação em situação de negociação de uma regra

Situações-problemas acrescidas:

- 1) Uma criança de 3 anos chora por não querer ir à creche naquele dia. Os pais precisam estar no trabalho dentro de uma hora e precisam propor à criança uma resolução para situação. A criança não tem com quem ficar e não pode ficar sozinha. E agora?

- 2) Um(a) adolescente de 15 anos tem uma festa de um(a) amigo(a). A regra é que sempre esteja em casa antes de 0h. Naquela noite, entretanto, já são 0h15 quando o pai/mãe/cuidador o(a) avista abrindo o portão. Como os pais devem proceder?

- 3) Uma criança de 5 anos tem o hábito de comer a comida preparada pelo pai. Acontece que o pai está viajando e só vai voltar no dia seguinte. A criança já não come há três refeições e continua se recusando a comer o que é preparado por outra pessoa. E agora, o que fazer pra resolver essa situação?

- 4) Um(a) adolescente de 17 anos que sempre se saiu bem na escola, reúne a família para comunicar querer deixar os estudos e começar a trabalhar. Acontece que já é novembro e faltam apenas algumas provas escolares para conclusão do ano letivo. Como a família deve proceder pra resolver a situação?

Apêndice G –Adaptações das Cenas 1 e 2 da Vivência: Teatro Pais e Filhos

(Encontro: Manejo de Comportamentos Indesejados)

Cena 1: As coisas da mãe

Sofia, de 17 anos, está se arrumando para uma festa no quarto da mãe quando ela chega:

- Filha, eu já te proibi de mexer nas minhas coisas!
- Mas, mãe, vou à festa da Luiza e preciso arrasar.
- Mas não pode usar minhas coisas, ainda mais esse perfume que seu pai me deu e só uso em ocasiões especiais.
- Por favor, mãe, preciso estar cheirosa.
- Não, Sofia! Guarda isso logo! (Gritando).

A adolescente vai guardar o perfume no armário mas acaba deixando-o cair e quebrar. No mesmo momento, o bebê chora e o telefone toca.

- Não acredito! Você quebrou meu perfume, sua desastrada! Mão furada! E agora vai ficar esse cheirão na casa com seu irmão alérgico. Vai ter que me dar outro perfume! (Gritando).
- Desculpa, mãe! E esse perfume nem era bom. E pode engolir suas coisas, sua bruxa! (Grita brava).

A mãe se irrita ainda mais e proíbe a filha de ir à festa.

- Vai ficar em casa e sem sair à noite por um mês pra aprender a me respeitar.

Cena 2: O Banho

João Henrique, de 12 anos, joga videogame com um amigo, a mãe vem e avisa que está na hora do banho. A mãe fala três vezes a mesma coisa e o filho não responde. Está cansada ao final do dia cheio de problemas. Grita:

- Já para o banho, João Henrique! Está surdo?
- Não vou tomar banho agora não!
- Vai sim! Já para o banheiro.
- Ah, mãe! Só mais uma partida, por favor.
- Já para o banho, João Henrique! Não vou discutir. Você nunca me escuta quando mando algo.
- Só mais um pouquinho, espera aí! (manhoso)
- João Henrique... a mãe fala ainda mais irritada.
- Ah, mãe! Não enche o saco.

A mãe, muito nervosa com a desobediência do filho, pega o menino pelo braço e o puxa com força e gritando na frente do amigo:

- Escuta aqui, seu malcriado! Você vai tomar banho agora. Quer apanhar na frente do seu amigo? Já pra dentro!

Apêndice H - Vivência: “O que é importante pra você?”

Objetivos: Levar os pais a pensarem sobre o que é importante em suas vidas (seus valores) e o que os têm afastado e aproximado disso (emoções, pensamentos e ações), em processo de auto-observação e autoconhecimento.

Procedimentos: Cada participante receberá uma folha contendo três colunas: o que é importante pra mim, o que me aproxima e o que me afasta, a qual deverá ser preenchida em um intervalo aproximado de 10 minutos. Em seguida, cada participante deverá produzir cartaz do que é importante para ele utilizando material disponibilizado pelo facilitador (canetinhas, cartolinas, revistas, cola...). Após a produção, cada um explica seu cartaz para o grupo. Aqueles que não se sentirem bem em falar devem ser respeitados.

Reflexões: O facilitador dirige a reflexão a partir de perguntas norteadoras como:

- Como foi pensar no que é importante pra você? Fácil ou difícil?
- Foi mais fácil pensar no que aproxima ou no que afasta?
- Durante a vivência o que perceberam sobre vocês mesmos?
- Como se sentiu ao falar pro grupo o que é importante pra você?

O facilitador deve ressaltar a importância de observação e reflexão sobre os comportamentos dos pais como pessoas, e não apenas como pais ou profissionais. O quanto têm se afastado e se aproximado do que é importante para si, para além de viverem no automático do dia a dia.

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO
DESENVOLVIMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidada (o) a participar da etapa de implementação e averiguação de evidências de eficiência da pesquisa “Práticas Parentais Positivas na garantia de direitos de crianças e adolescentes: adaptação e evidências de efetividade de uma intervenção” que visa testar a adaptação de um protocolo de intervenção parental entre pais e cuidadores que tenham sido acionados pelo cometimento de atos de violência contra crianças ou adolescentes. Por meio da aplicação deste protocolo, tem-se a pretensão de alterar as práticas educativas parentais negativas por outras, de caráter positivo, promovendo, com isto, melhorias na relação entre pais e filhos e o resguardo do direito de crianças e adolescentes de se desenvolverem em ambiente protetivo e digno, conforme defendido constitucionalmente. Além disso, almeja-se prevenir o desenvolvimento de comportamentos antissociais filiais, possível efeito da adoção das ditas práticas negativas. Esta pesquisa se justifica tanto social quanto técnico-cientificamente pela escassez de relatos acerca da aplicação de medidas no formato de programas e cursos a pais, conforme preconizado pelo artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente, os quais podem vir a configurar como importante meio para alteração da prática cultural de violência parental contra crianças e adolescentes.

Sua participação consistirá na presença e posteriores respostas a questionários de monitoramento em 8 sessões de intervenção a acontecerem em cinco sábados, com periodicidade quinzenal e duração de 1h30 para cada sessão e intervalo de 20 minutos entre duas sessões, nos quais serão servidos lanches. Mais especificamente, a cada sábado serão realizadas dois encontros temáticos, com exceção do primeiro e do último (1º e 10º) encontros, voltados, dentre outras coisas, para o preenchimento dos instrumentos diagnósticos pré e pós-intervenção, a saber: 1) Inventário de Estilos Parentais (IEP); e 2) Lista de Verificação Comportamental para Crianças ou Adolescentes (CBCL). Ao final de cada um dos oito encontros intermediários, você será convidado a avaliá-la mediante preenchimento de instrumento breve para monitoramento da satisfação. Também na última sessão, você será convidado a responder outro breve instrumento, esse com o intuito de avaliar o projeto de intervenção de forma geral.

A previsão de risco pela participação nesta pesquisa é mínima a (o) participante, do tipo desconforto emocional quando da participação nas sessões do projeto. Sendo constatado desconforto emocional, será disponibilizada ajuda psicológica em local separado do grupo e o que mais se fizer necessário para a recuperação do bem-estar da (do) participante. Entre os possíveis benefícios advindos da participação nesta pesquisa estão o recebimento de feedback quanto a modificações comportamentais apontadas pelos instrumentos, tanto próprias quanto filiais após participação na intervenção; e a contribuição para o planejamento de tecnologias de intervenção a partir da experiência desenvolvida na presente pesquisa.

Sua participação nesse estudo é voluntária e se dará de forma anônima e segura. A (o) participante é garantida a manutenção do sigilo e da confidencialidade das informações prestadas durante todas as fases da pesquisa. Em caso de despesa diretamente decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento a (o) participante. Ainda, havendo dano, há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é emitido em duas vias, que vão rubricadas e assinadas em todas as páginas, tanto pela pesquisadora quanto pelo (a) participante, que receberá uma via do termo.

Em caso de dúvida e esclarecimento sobre a pesquisa, poderá ser feito contato com a pesquisadora responsável Juliana Gomes da Cunha Baltar, sob orientação do Prof. Dr. Elizeu B. Borloti, no seguinte endereço: Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, CEP 29075- 210, Vitória – ES Telefones para contato: 4009-2505 ou (27) 99983-6248. E-mail: juliana88gomes@gmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos deverá ser acionado no caso de denúncia e/ou intercorrência na pesquisa, no seguinte endereço: UFES/Campus Goiabeiras; Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário (Prédio Administrativo do CCHN), Bairro: Goiabeiras, VITORIA-ES - CEP: 29.075-910 Telefone: 3145-9820- Email: cep.goiabeiras@gmail.com

Após a leitura do presente Termo de Consentimento, declaro que entendi seu conteúdo e aceito participar da pesquisa, conforme firmado abaixo:

Assinatura da (o) participante

Pesquisadora responsável

Apêndice J - Questionário Socioeconômico e Demográfico (QSD)

Por favor, responda as questões a seguir. Não se preocupe, pois, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seus dados serão usados apenas para pesquisa e seu nome será substituído por outro (fictício), o que garantirá que ninguém que leia o trabalho o identifique.

1. Nome (se preferir, utilize apenas sigla): _____

2. Gênero: () masculino () feminino
3. Idade: _____
4. Escolaridade: _____
5. Ocupação: _____
6. Estado Civil: _____
7. Com quem mora: _____

8. Quantas e qual(is) tipo(s) de relação(ões) com a(s) criança(s) ou adolescente(s) de quem cuida? _____

Apêndice K - Texto Base para Convite de Participantes

Boa tarde!

Meu nome é Juliana/Amanda, entro em contato através da 1ª Vara da Infância e da Juventude de Vila Velha. Em outubro começaremos a implementar aqui na Vara um projeto para melhoria do relacionamento entre pais e filhos. Se trata do Programa de Qualidade na Interação Familiar.

Esse programa tem caráter vivencial e já foi aplicado com sucesso a centenas de pais no Brasil e até fora. Muitos pais têm notado melhorias na relação com os filhos. Estou ligando para convidá-lo a participar. Ao todo, vamos ter encontros em 5 sábados, semana sim, semana não, começando dia 13 de outubro. Você gostaria de participar?

Obs: Daremos vale transporte a quem precisar.

Início: 8h30min

Término: 12 h

Apêndice L - Folha de Registro de Sessão (FRS)

1. Descrição do ambiente social (clima do grupo):

2. Descrição das atividades realizadas:

3. Descrição/Avaliação do desempenho da condutora:

4. Demais observações/comentários:

Apêndice M - Escala de Monitoramento da Satisfação dos Participantes frente a Intervenção (EMSPI)

ENCONTRO * (colocar número e nome a cada encontro)

Agradecemos sua presença e gostaríamos de saber sua opinião sobre o encontro *(colocar nome).

Para tanto, pedimos que assinale com um “x” a opção que melhor expressa seu grau de satisfação, desde “totalmente insatisfeito” à “totalmente satisfeito”. Caso julgue necessário, justifique sua resposta.



___totalmente insatisfeito

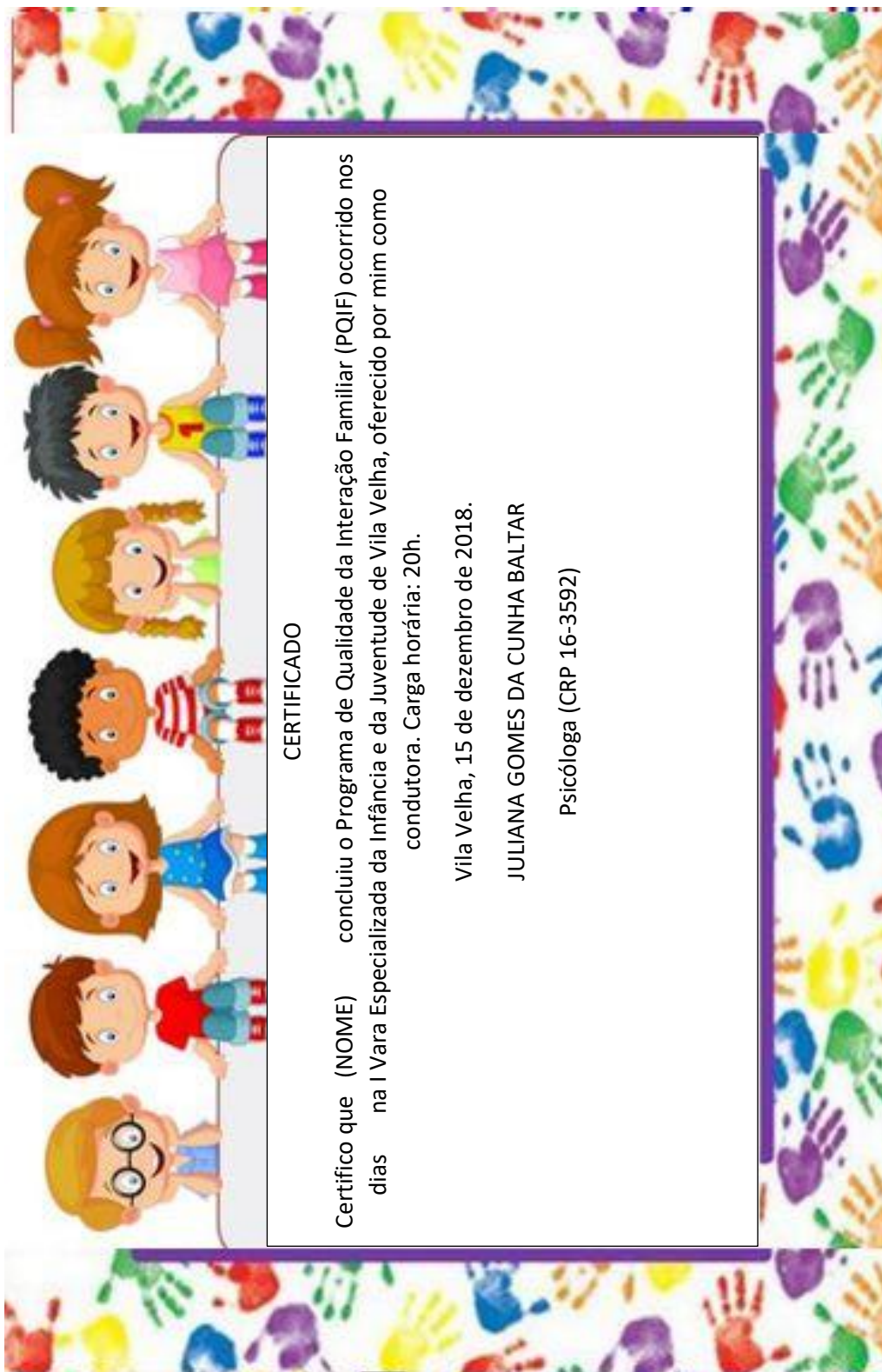
___insatisfeito

___nem satisfeito, nem insatisfeito

___satisfeito

___totalmente satisfeito

Justificativa:

Apêndice N - Modelo de Certificado entregue aos participantes

Anexos

Anexo A – Texto “Os benefícios (e os males) das brincadeiras infantis”

(Rafael Balbi Neto e Juliana Gomes da Cunha Baltar)

Quase toda brincadeira faz bem para a criança. Isso já consenso na psicologia, tanto que as Nações Unidas desde 1989 reconhecem o brincar como um dos direitos humanos fundamentais. Durante muitas décadas as pesquisas científicas apontam que o brincar normalmente cria oportunidades de experimentações, de atitudes e de novas soluções para problemas cotidianos da criança. Neste contexto, incidem benefícios sobre o desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e social de crianças e adolescentes. Entretanto, podemos dizer que qualquer tipo de brincadeira é benéfica? Existem brincadeiras arriscadas ou perigosas para saúde das crianças?

Algumas brincadeiras são claramente perigosas, como brincar com fogo, facas afiadas, explosivos, veneno, animais peçonhentos, plantas tóxicas, medicamentos... a lista não tem fim! Isto você provavelmente já sabia. Por outro lado, existem brincadeiras que são aparentemente inofensivas, mas podem causar sérios problema às crianças e adolescentes. É crucial dar preferência à jogos e brincadeiras tradicionais aos intermediados por equipamentos eletrônicos. Isto porque, para além dos já comprovados malefícios produzidos pelas “telas”, há com o uso dos brinquedos tradicionais, o favorecimento da interação entre as crianças ou entre as crianças e os adultos, muito benéfico ao desenvolvimento infantil. Uma pesquisa dos Estados Unidos mostrou que brincar com livros ou brinquedos tradicionais facilita consideravelmente o desenvolvimento da linguagem em crianças, já que promove um nível qualitativo de comunicação, o que não ocorre com os brinquedos eletrônicos (com telas). Estes por sua vez, podem vir a acarretar atrasos na linguagem e no aprendizado.

Dispositivos eletrônicos são tão eficientes para o desenvolvimento da linguagem e do aprendizado, quanto manter seu filho amarrado ajuda a desenvolver a coordenação motora. Talvez agora você entenda que os anos de brincadeiras com telas podem estar fortemente relacionados com os problemas no desempenho escolar do seu filho(a). Sugerimos que os pais devem investir tempo para ler para ou com os filhos e para brincar junto, olho no olho, e não olho na tela, pois são estas atividades que trazem benefícios

comprovados cientificamente. Os benefícios são ainda maiores quando a escolha do brinquedo/jogo/livro/brincadeira atende a idade da criança. Em geral, os jogos apresentam essa classificação etária nas caixas/embalagens. Seguem algumas dicas para escolher uma brincadeira adequada:

- Até 01 ano: brincadeiras e objetos que agucem os sentidos (bater palmas, conversas com vozes diferentes, e usar chocalhos).
- Entre 1 e 1,5 ano: facilitação do desenvolvimento motor (blocos para empilhar, objetos que possam ser esvaziados e enchidos de água).
- Entre 2 e 4 anos: representações da vida diária (carrinhos, ferramentas de trabalho, bonecas).
- Entre 4 e 6 anos: exploração do raciocínio, facilitação do desenvolvimento mental e emocional.
- Entre 8 e 10 anos: jogos mais elaborados e/ou grupais (quebra-cabeça, pique-pega).
- 10 anos em diante: jogos que envolvem competição, cooperação e elaboração de frustrações.

Divirtam-se!

Anexo B –Ficha de Avaliação Final (FAF)

Agradecemos sua participação e gostaríamos de saber como você avalia o Programa. Para tanto, assinale a opção que melhor expresse sua opinião e em seguida responda as três questões discursivas:

- 1) Os objetivos do curso foram:
 - a) Atingidos na maior parte
 - b) Totalmente atingidos
 - c) Não foram atingidos

- 2) Exploração dos conteúdos:
 - a) Razoável
 - b) Boa
 - c) Ótima

- 3) Qualidade do material didático:
 - a) Razoável
 - b) Boa
 - c) Ótima

- 4) A dinâmica do curso permitiu participação:
 - a) Em grande parte
 - b) Em sua totalidade
 - c) Em momento algum

- 5) Duração do curso:
 - a) Insuficiente
 - b) Razoável
 - c) Adequada

- 6) O curso despertou interesse:
 - a) Em pequena parte do tempo
 - b) Em grande parte do tempo
 - c) Na totalidade do tempo

- 7) Aplicabilidade do curso na vida:
 - a) Grande
 - b) Total
 - c) Fraca

- 8) O curso diante da expectativa:
 - a) Bom
 - b) Ótimo
 - c) Péssimo

9) Pontos positivos do curso: _____

10) Pontos negativos do curso: _____

11) Sugestões: _____

Anexo C – Carta de participante do programa de intervenção

VILA VELHA, 14 DEZEMBRO 2018.

ESSE PEQUENO BILHETE É UMA FORMA DE AGRADECIMENTO POR ESSAS ATIVIDADES. EM QUE ME AJUDOU MUITO E ME FORTALECEU.

PARA QUE EU POSSA, ESTAR BEM COMIGO E COM MEUS FILHOS.

OBRIGADO A TODOS PELO TEMPO QUE USARAM PARA ME AJUDAR.

QUE NO FUTURO POSSA AJUDAR OUTROS.

FOI UMA ÓTIMA EXPERIÊNCIA, SE HOUVER OUTRAS, FICAREI FELIZ EM PARTICIPAR.

DIVIDI COM OUTRAS PESSOAS, COM EXPERIÊNCIAS DIFERENTES QUE CADA UMA VIVIA COM SUAS FAMILIAS.

FIZ NOVAS AMIZADAS, QUE LEVO COM CARINHO.

AQUI FICA MEU TESTEMUNHO E ACREDITO QUE ESTE TRABALHO, POSSA CRIAR NOVOS GRUPOS DE AJUDA.

MEU ABRAÇO FRATERNAL

A TODOS



OBS: MINHA FAMÍLIA ESPIRITUAL AUMENTOU.

**Anexo D – Decisão emitida pela Juíza da 1ª Vara da Infância e Juventude de Vitória
ao pedido de autorização a pesquisa**



ESTADO DO ESPIRITO SANTO
PODER JUDICIÁRIO
1ª VARA ESPECIALIZADA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE VITÓRIA
COMARCA DA CAPITAL
Rua Emílio Ferreira da Silva - 135 - Santa Marta - Vitória-ES - Cep: 29.046-570 - Tel: 3145-7500.

MANDADO DE INTIMAÇÃO

Autos de nº 0019916-22.2018.8.08.0024

A **Drª. LORENA MIRANDA LARANJA DO AMARAL**, M.Mª Juíza de Direito da 1ª Vara da Infância e Juventude da Comarca da Capital do Estado do Espírito Santo, por nomeação e na forma da Lei etc.

M A N D A a qualquer dos **Oficiais de Justiça lotados na Central de Mandados desta Capital**, ou a quem este couber por distribuição, indo devidamente assinado, que em cumprimento ao presente mandado, dirija-se ao lugar nele indicado, observadas as cautelas de estilo e dentro do prazo legal, na jurisdição deste Juízo, e proceda a **INTIMAÇÃO de:**

SRª JULIANA GOMES DA CUNHA BALTAR - Rua José Luiz Gabeira - 170 - Aptº 1601/D - Barro Vermelho - Vitória-ES .

Para tomar ciência da Decisão dos autos de nº supra citado da MMª Juíza de Direito, cuja cópia segue anexa.

C U M P R A - S E, sob as penas da lei.

DADO e PASSADO nesta cidade de Vitória, Comarca da Capital do Estado do Espírito Santo, aos 23 (vinte e três) dias de julho (07) do ano de 2018 . Eu, Cristina L., Analista Judiciária II, digitei e imprimi.

NELSON GOULART MONTEIRO
Analista Judiciário Especial
Conforme Provimento n. 15/2010



**ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PODER JUDICIÁRIO
1ª VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE VITÓRIA**

DECISÃO

D.R.A-se como providência, fazendo constar o nome da pesquisadora nos registros para fins de facilitar sua localização pela serventia.

Trata-se de pedido de autorização judicial para realização de pesquisa nesta 1ª Vara da Infância e Juventude de Vitória para fins de atendimento ao projeto de qualificação de Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo denominado "Práticas Parentais Positivas na Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: Planejamento, Implementação e Índicios de Eficácia de uma Intervenção".

A pesquisadora Juliana Gomes da Cunha Baltar apresentou sua pretensão no dia 07/05/2018, dando-nos ciência de seus objetivos acadêmicos através da apresentação de seu projeto de pesquisa.

O Ministério Público apresentou parecer favorável à pretensão da requerente, ao passo que a equipe técnica do Juízo teceu suas considerações apontando pela ausência de pertinência da execução da pesquisa com os parâmetros descritos perante esta 1ª Vara da Infância e Juventude de Vitória.

É o breve relatório. Decido.

Examinando o projeto de pesquisa anexado, observo que a pesquisa acadêmica pretendida possui contornos relevantes, suficiente para enriquecer os conhecimentos científicos no tocante à garantia de direitos da criança e do adolescente.

Juliana Miranda Lins da Amaral
Juiz(a) de Direito



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PODER JUDICIÁRIO
1ª VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE VITÓRIA

No entanto, em sua primeira etapa, o projeto contempla o levantamento de dados com objetivos gerais e específicos, incluindo entre eles a identificação do tipo de violência pelo qual o pai, a mãe ou cuidador fora processado. Apesar de tal intenção, ressalto que este Juízo abrange a proteção à criança e ao adolescente de possíveis violações e situações de risco, o que não inclui a responsabilização criminal em desfavor do violador. Assim, a matéria de competência desta 1ª Vara da Infância e Juventude de Vitória aparentemente não possibilitará o recolhimento dos dados necessários à pesquisa.

Por sua vez, na segunda etapa da pesquisa, pretende-se a realização de intervenções com encontros entre pais e cuidadores indicados pela Equipe Técnica desta Vara.

Ao analisar essa pretensão esboçada, verifica-se que no âmbito do Poder Judiciário a realização de intervenções pode contrariar os princípios da Intervenção Precoce, da Intervenção Mínima e o da Proporcionalidade e Atualidade, além de ferir o Princípio da Privacidade, conforme parecer técnico acostado.

Ademais, observo que poderá surgir dificuldade do Juízo em localizar os processos em trâmite que seriam interessantes para a realização da pesquisa, haja vista o amplo aspecto descrito no projeto de pesquisa. Isso porque, as medidas protetivas que tramitam na Vara não estão catalogadas no Sistema E-Jud de acordo com os diversos tipos de violações sofridas (físicas, psicológicas, sexuais, domésticas ou estatais), o que prejudicaria conferir o rápido acesso aos processos que efetivamente importam à pesquisa.

Loirena Miranda Amorim do Amaral
Juiza de Direito



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PODER JUDICIÁRIO
1ª VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE VITÓRIA

Assim, por todos os motivos acima, deixo de acolher o pedido de autorização de acesso aos processos em tramitação nesta 1ª Vara da Infância e Juventude de Vitória na forma em que fora proposto.

Intime-se a requerente e o Ministério Público.

Em não havendo pendências, archive-se com as baixas de estilo.

Vitória-ES, 12 de julho de 2018.


LORENA MIRANDA LARANJA DO AMARAL
Juíza de Direito