



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Sofia Lopes Barata Salgueiro

**E DEPOIS DA FORMAÇÃO? UTILIDADE E MUDANÇAS
APÓS FORMAÇÃO DE DINAMIZADORES DO PROGRAMA
ANOS INCRÍVEIS PARA PAIS EM PORTUGAL**

VOLUME 1

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde
- Psicoterapia Sistémica e Familiar orientada pela Professora Doutora Maria
João Rama Seabra Santos e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra.

Julho de 2020

E depois da formação? Utilidade e mudanças após formação de dinamizadores do programa Anos Incríveis para Pais em Portugal

Resumo

Enquadramento: No exercício da parentalidade os pais veem-se confrontados com diversos desafios e inquietações. O apoio aos pais na sua função de educadores está na base da elaboração de programas de Educação Parental. Por sua vez, a possibilidade de melhorar a capacidade dos profissionais para apoiarem os pais nas suas práticas educativas está ligada à capacitação destes profissionais, disponibilizando-lhes ferramentas adequadas através de formações de qualidade. A formação certificada assegura a fidelidade na implementação do programa Anos Incríveis para Pais (AI-P). Objetivos: Pretende-se com este estudo compreender o impacto da formação do programa AI-P nos formandos, avaliar a perceção dos mesmos relativamente à utilidade dos conteúdos e métodos treinados e às mudanças sentidas após a experiência com o programa. Método: Participaram no estudo 221 formandos que responderam ao questionário “Formação de dinamizadores do programa Anos Incríveis-Pais em Portugal”, desenvolvido para este estudo. Resultados: Constatou-se que os formandos reconheceram muita utilidade aos conteúdos e métodos treinados, em particular ao “Brincar, “Elogiar” e “Regras, rotinas e ordens claras” (conteúdos) e ao “Método colaborativo, de capacitação e valorização”, “Chuva de ideias” e “Role-play” (métodos). Como mudanças percecionadas após a experiência com o programa, destacaram-se a aquisição de mais ferramentas para um melhor desempenho profissional e uma maior satisfação. Os profissionais com formação em Educação/Serviço Social percecionaram mais mudanças que os ligados à Psicologia e verificaram-se diferenças quanto à avaliação da utilidade dos conteúdos (maiores nos participantes que tinham intenção de dinamizar grupos, quer tenham ou não concretizado) e as mudanças sentidas (maiores nos participantes que efetivamente vieram a dinamizar grupos). Discussão: Os resultados são sustentados com base na literatura contemplada no enquadramento conceptual e noutras referências complementares. Conclusões: A investigação contribuiu para compreender a avaliação dos participantes relativamente à utilidade dos conteúdos e métodos treinados na formação AI-P e a perceção de mudanças daí decorrentes na sua vida pessoal e profissional.

Palavras chave: Formação de profissionais; Avaliação da formação; Educação parental; Programa Anos Incríveis para Pais.

And after the training? Usefulness and changes after the training of group leaders of the Incredible Years for Parents program in Portugal

Abstract

Background: When parenting, parents are faced with several challenges and concerns. The support for parents in their role as educators is at the core of the Parental Education programs' development. In turn, the possibility of improving professionals' ability to support parents in their educational practices is linked to their training, which must provide them with appropriate tools through high-quality training. The certified training is one of the aspects that ensures fidelity in the implementation of the Incredible Years for Parents Program. **Objectives:** The objective of the present study is to understand the impact that the training experience in the Incredible Years for Parents Program had on the trainees, evaluating their perception regarding the usefulness of the contents and of the trained methods, as well as the changes that were felt after the experience in the program. **Method:** 221 trainees participated in the study and answered the questionnaire "Training of facilitators of the Incredible Years-Parents Program in Portugal", designed for this study. **Results:** It was found that the trainees recognized a lot of usefulness in the contents and trained methods, particularly in "Play, "Praise" and "Rules, routines and clear commands" (contents) and in "Collaborative method of empowerment and value recognition", "Brainstorm" and "Role-play" (methods). As for the changes perceived after the experience with the program, aspects related to working with families and children were highlighted, particularly the acquisition of more tools for better professional performance and greater satisfaction. The professionals trained in Education/Social Work perceived more changes than those related to Psychology and there were differences regarding the evaluation of the usefulness of the contents (greater in the participants who intended to promote groups, either they actually did it or not) and the changes felt (greater in the participants who effectively came to run groups). **Discussion:** The results are sustained based on the literature included in the conceptual framework and other relevant references. **Conclusions:** The research contributed to the understanding of the participants' assessment of the usefulness of the contents and methods that were trained in the Incredible Years for Parents Program and of the perception of changes arising therefrom in their personal and professional lives.

Key words: Professional training; Training evaluation; Parental education; Incredible Years for Parents Program.

Agradecimentos

O caminho foi penoso, muitas vezes traiçoeiro. Colocou-me dúvidas e provocou-me inquietações. Com ele aprendi, explorei e arrisquei. Conheci-me e desafiei-me. Fecho este capítulo, na esperança de que se abram outros que me permitam saborear o prazer de aprender e conquistar. Não posso finalizar esta etapa, sem antes mencionar todas as estrelinhas que iluminaram o meu caminho. Para vocês, aqui vai:

À Professora Doutora Maria João Seabra, deixo aqui o meu sentimento de profunda gratidão. Obrigada pelo seu rigor nas correções e apreciações, por toda a sua dedicação fora de horas, pela motivação constante...pela sublime capacidade de estar e escutar, simplesmente. À minha colega de tese, por termos caminhado juntas.

À equipa portuguesa do Programa Anos Incríveis que continua a disseminar o valor deste programa e que contribuiu para a elaboração do meu estudo.

Às Professoras Doutoradas Luciana Sotero, Madalena Carvalho e Ana Paula Relvas que me fizeram apaixonar pela Sistémica, através do profissionalismo e rigor na transmissão de conhecimentos.

Ao meu local de estágio por ter sido a porta de entrada a novas experiências e sensações. Obrigada aos pacientes e às histórias que guardo no coração. À Doutora Paula Carrinho pelo seu sentido de humor e profissionalismo. À minha colega Daciana por termos caminhado de mãos dadas e nunca de costas voltadas.

Ao Centro de Acolhimento Temporário de Castanheira de Pera que me tem acolhido profissionalmente desde março e que me desafia a todos os níveis. À Doutora Vanessa e ao Doutor Renato pelas aprendizagens e, sobretudo, pela compreensão dos meus deveres académicos. Aos meus meninos que todos os dias me invadem de amor e me fazem acreditar que “vai ficar tudo bem”. À Patrícia, colega de trabalho, e agora amiga sempre presente e preocupada.

Aos meus pais, pessoas luz, que iluminam todas as estradas da minha vida. Obrigada pelo vosso esforço e apoio e por me terem ensinado a amar. Ao meu irmão pela genuinidade e leveza com que vive a vida e pelo seu eterno sentido protetor. Grata por vos ter!

À avó Estrela e ao avô António, por quem o meu amor é desmedido. Obrigada por cuidarem de mim e por serem o meu porto de abrigo.

Às duas estrelas que me olham de longe, mas de quem nunca me

esqueço. Também é para vocês, avó Abílio e avó Madalena. Saudades vossas!

À Anita, um exemplo de determinação, que todos os dias me faz querer ser melhor. Por ela tenho uma admiração incrível que nunca caberá em palavras. Obrigada pela tua presença e preocupação constante. Por todos os dias me ensinares tanto e por, especialmente, me teres despertado o bichinho da psicologia. Todas as palavras sobre o amor serão sempre insuficientes para ti. Minha luz!

À minha tia Linda, a minha segunda mãe, que tão bem sabe cuidar. Por me saberes ouvir, por querereres sempre o melhor caminho para mim, por lutares comigo... obrigada, minha tia.

Ao meu padrinho Gonçalo e à minha tia Rita por acreditarem em mim e por estarem presentes em todos os momentos da minha vida. Aos meus primos pequeninos, Madalena e Dinis, por serem os fiéis companheiros de brincadeiras sem fim. A vossa inocência muitas vezes acalmou os meus dias mais cinzentos.

Aos meus tios Jaime e Carlos e aos meus primos Sara e Gonçalo que, mesmo longe, se fazem sentir perto. Obrigada por me darem a mão em todos os momentos. Somos, sem dúvida, uma Família (A)normal.

Ao João, o meu eterno “godinho”, pela sua presença e amor, pelo seu sentido de humor e genuinidade. Por me dizer tanto no silêncio. Por me dar a mão e proteger do mundo lá fora. À sua família que se tornou parte de mim.

Aos meus fiéis amigos, que todos os dias vão construindo histórias comigo. Obrigada por me aturarem, por rirem comigo e por acreditarem em mim. Um especial obrigado à Patrícia, à Raquel, à Sara, à Filipa, à Ana Margarida, à Beatriz, ao Luís e ao Jorge.

Às amigas com quem partilhei esta caminhada de 5 anos e com quem vivi histórias bonitas. Obrigada Inês, Andreia, Mariana, Tânia e Bruna. Coimbra ganhou sentido convosco!

Ao Ricardo e ao Eduardo que tornaram as viagens para Coimbra mais leves e animadas.

Por fim, à minha Mary, que me faz nunca desistir, que me fala todos os dias sobre a importância do amor próprio. É inteligente, audaz, atenta e sensível. Obrigada pelas revisões constantes, pelos serões de conversas infinitas, pelas brincadeiras. Ensinas-me muito sobre a humanidade e sobre o amor. Estarei eternamente grata por teres cruzado o meu caminho.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	2
1.1 Parentalidade	2
1.1.1 Do subsistema conjugal ao subsistema parental	2
1.1.2 A importância da parentalidade no desenvolvimento da criança	3
1.2 Educação Parental	4
1.2.1 Conceito e Propósito	4
1.2.2 Programas de Educação Parental	5
1.2.3 Desempenho dos Profissionais	7
1.3 Programa Anos Incríveis Básico para Pais	8
1.3.1 A série “Anos Incríveis”	8
1.3.2 O programa “Anos Incríveis para Pais”	9
1.3.3 Investigação sobre o Programa	10
1.3.4 Fidelidade na Implementação do Programa	
AI-P	12
II – Objetivos	13
III – Metodologia	14
3.1 Procedimentos	14
3.2 Amostra	15
3.3 Instrumentos	18
3.4 Tratamento de dados	19
IV – Resultados	20
4.1 Utilidade dos conteúdos do programa Anos Incríveis-Pais	20
4.2 Utilidade das metodologias do programa Anos Incríveis-Pais	22
4.3 Perceção de mudança após experiência com o programa Anos Incríveis-Pais	23
4.4 Comparação de resultados em função da área de formação	24
4.5 Comparação de resultados em função da “Intenção de dinamizar grupos”	25
V – Discussão	26
VI – Conclusões	31
Bibliografia	33
Anexos	39

Introdução

Marie Rose Moro diz-nos que “Não nascemos pais, tornamo-nos pais... A parentalidade fabrica-se com ingredientes complexos” (Moro, 2005, p. 258). Se compararmos metaforicamente o exercício da parentalidade ao exercício de uma profissão, facilmente notamos que ambas exigem estudo e prática para serem eficazes e eficientes (Hart, 1990). Tal nos leva a crer que a parentalidade não é natural e instintiva, mas antes um processo que se constrói com a experiência, com as aprendizagens e as mudanças no comportamento e competências, tanto dos pais, como dos filhos (Marujo, 1997). Natural passa a ser a existência de questões, dúvidas e necessidades que, por vezes, bloqueiam os pais e os fazem sentir inadaptados numa das funções mais exigentes: ser mãe/pai.

Saber como lidar com a criança, constitui-se, não raras vezes, como uma verdadeira incógnita para as figuras parentais. Porém, está nas mãos dos pais o poder de agir, alterando o curso da história, de maneira a melhorar ou até prevenir dificuldades. A Educação Parental surge da necessidade de apoiar os pais nesta sua função, através da promoção de uma parentalidade positiva (Ribeiro, 2003). Quando realizada de forma sistemática e consistente, pode ser um importante contributo para a adaptação e melhoria das capacidades educativas e aumentar a perceção de eficácia (Marujo, 1997). Neste contexto, o programa Anos Incríveis para Pais (AI-P; Webster-Stratton, 1981) pretende, através da participação dos pais num conjunto de sessões grupais, suscitar a reflexão sobre a parentalidade, treinar estratégias que visam fortalecer a relação entre os pais e a criança, tornar os pais mais eficazes na gestão dos comportamentos dos seus filhos e ajudá-los a promover a autorregulação da criança (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016).

De forma a identificar sucesso nos programas de Educação Parental, é muito importante submetê-los a uma rigorosa avaliação que identifique os elementos críticos do sucesso neste tipo de intervenção (Wolfe & Haddy, 2001, citados por Ribeiro, 2003). No entanto, os estudos efetuados com programas específicos de Educação Parental, focam-se sobretudo nos resultados relacionados com o impacto dos mesmos na criança, nos pais, na família ou na relação conjugal (First & Way, 1995, citados por Ribeiro, 2003), ignorando a importância da avaliação segundo a perspetiva dos profissionais que procuram as formações. Contudo, reconhece-se que ter em consideração estas perspetivas poderia, até, ajudar a compreender de forma mais clara a natureza dos resultados evidenciados nas experiências dos pais participantes no programa (Carvalho et al., 2019).

Identificada esta necessidade, a presente investigação, cujo objeto de estudo é a formação para dinamizadores de grupos com o programa AI-P, pretende avaliar a perceção dos formandos relativamente aos conteúdos e métodos treinados e a natureza e grau de mudança percecionadas pelos mesmos, após experiência com o programa.

A dissertação encontra-se estruturada em seis partes. Numa primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico da temática, que está dividido em três grandes temas: a Parentalidade, onde se explora o caminho percorrido desde o subsistema conjugal ao subsistema parental e o conceito de parentalidade, bem como a importância desta no desenvolvimento da criança;

a Educação Parental, tópico que analisa este conceito e o seu propósito, incluindo exemplos de programas de Educação Parental existentes e fatores de desempenho dos profissionais que podem ser referenciados como importantes variáveis do sucesso dos programas, fazendo ainda referência ao papel da formação em programas de Educação Parental; por fim, um tópico sobre o programa AI-P que apresenta informação relativa à série Anos Incríveis e seus objetivos, ao programa Anos Incríveis para pais em específico, às investigações realizadas sobre o mesmo, a nível nacional e internacional, e aos fatores de fidelidade para a sua implementação.

Na segunda parte da dissertação apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação. Seguidamente, na terceira parte procede-se à apresentação da metodologia, que inclui os procedimentos de recolha de dados, a caracterização da amostra, a descrição do instrumento utilizado e os procedimentos e análises estatísticas. Na quarta parte da dissertação expõem-se os resultados obtidos com a investigação, seguindo-se a quinta parte referente à discussão dos mesmos, com suporte na revisão da literatura. Posteriormente, apresentam-se as principais conclusões, refletindo-se acerca dos contributos e limitações do estudo realizado e fornecendo também uma sugestão para investigações futuras. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas que serviram de suporte à exploração da temática e os anexos.

I – Enquadramento conceptual

1.1 Parentalidade

1.1.1 Do subsistema conjugal ao subsistema parental

O conceito de família não é unívoco, uma vez que diferentes épocas e culturas marcam a sua relatividade. Quando pensamos neste conceito somos remetidos, de imediato, para a configuração convencional: pai, mãe e filhos, que partilham entre si diversos elementos, como habitação, afetos e entreajuda. No entanto, a família assume atualmente configurações muito diversas. Exemplos das novas formas de estrutura e dinâmica familiar são as famílias recompostas, constituídas por laços conjugais após divórcio ou separação; as famílias monoparentais compostas pela mãe ou pelo pai e os filhos, resultantes de divórcio, viuvez, adoção, opção (e.g., mães solteiras) ou recurso a técnicas de reprodução; e as famílias homossexuais, constituídas por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos (Dias, 2011).

De acordo com os valores que premeiam a sociedade atual onde vivemos, a família é o espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagens da dimensão social, cognitiva e emocional (Dias, 2011). É, por isso, encarada como um fator substancial na formação e desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças (Pratas et al., 2017). A sua função de “útero social” transmite-se na segurança de acolhimento, afeto, convivência e educação, o que não significa que no ambiente familiar não possam ocorrer conflitos e desentendimentos entre os seus membros (Lins et al., 2015).

Dentro do espaço familiar coexistem vários subsistemas, um deles designado de subsistema parental, constituído pelos pais ou outros cuidadores, cuja responsabilidade passa por assegurar a educação e a proteção dos filhos. Este subsistema surge com o nascimento do primeiro filho, marcando uma

mudança do subsistema conjugal para o subsistema parental – transformando o casal em pais – e provocando transformações profundas na dinâmica do casal e da família, ao assumirem-se novas funções e tarefas (Macarini et al., 2016).

É neste contexto que surge o conceito de parentalidade, definido por Cruz (2013) como o “conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (p. 13). A parentalidade tem o seu início na manifestação do desejo e decisão de ter filhos ou com o aparecimento de uma gravidez indesejada (Berthoud, 2002, citado por Macarini et al., 2016). Segundo uma perspetiva desenvolvimentista, o estudo da parentalidade reveste-se de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, sendo essencial conhecer os processos pelos quais os pais influenciam esse desenvolvimento, isto é, perceber como exercem a função parental (Martins, 2016).

1.1.2 A importância da parentalidade no desenvolvimento da criança

Cruz (2013) defende a existência de cinco grandes funções associadas à parentalidade. A primeira passa por satisfazer as necessidades básicas da criança como, por exemplo, a alimentação. A segunda função visa providenciar à criança um mundo físico organizado (e.g., livros, brinquedos adequados e seguros). A terceira função reside em dar resposta às necessidades de compreensão do meio envolvente, dando à criança oportunidade para observar, imitar e aprender. Já a quarta função inclui os comportamentos parentais que visam satisfazer necessidades de afeto, confiança e segurança. Por fim, a última função está relacionada com a satisfação da necessidade da criança de se integrar socialmente.

Bronfenbrenner em 1979 e Belsky em 1984 (citados por Silva & Vieira, 2018) sugerem a existência de várias dimensões da parentalidade, organizadas em três grandes núcleos que enfatizam a complexidade do seu exercício, sendo eles: atividades parentais, áreas funcionais e pré-requisitos. As atividades parentais integram: o cuidado físico, relacionado com a garantia de alimentação, proteção e segurança da criança; o cuidado emocional, garantido pelo respeito à criança e a autonomia dada para explorar o mundo; o cuidado social, como a capacidade de os pais promoverem competências sociais nos filhos; a disciplina, como a imposição de limites; e a estimulação do desenvolvimento da criança, através da exploração de novas oportunidades de crescimento. As áreas funcionais também são parte das dimensões da parentalidade e referem-se a aspetos relacionados com o funcionamento da criança como, por exemplo, a saúde física e o funcionamento intelectual. Os pré-requisitos constituem a dimensão da parentalidade relacionada com as características e habilidades dos pais ou cuidadores para o desenvolvimento da parentalidade, destacando-se a capacidade de detetar as necessidades da criança e os recursos de que a família dispõe para acompanhar a criança, a nível monetário, por exemplo, ou o tempo que os pais passam com os filhos (Hoghugh, 2004, citado por Silva & Vieira, 2018).

O contexto existente na família e o momento de vida de cada membro do casal constituem fatores que afetam a forma como a chegada de um filho é vivenciada (Bradt, 1995, Berthoud, 2002, citados por Macarini et al., 2016). Vários autores têm sugerido que a própria personalidade dos pais afeta o processo de parentalidade (Prinz et al., 2009, citado por Silva & Vieira, 2018), pois determina o modo como os pais se sentem, como pensam e que tipo de atribuições fazem em relação ao comportamento dos seus filhos, e a forma como lidam com os mesmos (Belsky, 1984; Morse, 2010, citados por Silva & Vieira, 2018). Já Belsky e colaboradores realizaram vários estudos, a fim de compreender a razão pela qual alguns pais são mais adequados no exercício da parentalidade e outros apresentam maiores dificuldades. Os autores concluem que as características individuais dos pais, as características da criança e o contexto social em que estão inseridos são fatores determinantes na prática parental. No entanto, o peso atribuído a estes três fatores não é o mesmo, sendo que a personalidade parental se assume, de facto, como o determinante central para estes autores (Belsky & Jaffee, 2006).

A partir de um estudo piloto realizado por Baumrind, na década de 60, emergiu uma abordagem tipológica que identifica três estilos de práticas parentais – autoritário, permissivo e autoritativo – para compreender quais são as que mais contribuem para promover um desenvolvimento saudável da criança (Baumrind, 2005). Os três estilos distinguem-se entre si quanto à predominância/equilíbrio de duas funções parentais decisivas, a exigência e a responsividade: o estilo autoritário é regido por critérios absolutos, com regras rígidas e impostas sem diálogo, e há pouco espaço para a troca de afeto; o estilo permissivo é pautado pela inexistência de regras e um fraco controlo dos pais sobre os filhos, no entanto, há manifestação afetiva; e o estilo autoritativo representa o equilíbrio entre regras e afeto, isto é, os pais tanto exercem controlo sobre os seus filhos, no sentido de supervisionar e exigir o cumprimento de regras como, por outro lado, transmitem afeto e são sensíveis às necessidades das crianças (Martins, 2016). Segundo uma investigação de Lamborn e colaboradores (1991, citados por Weber et al., 2004), crianças de pais autoritativos demonstraram mais aspetos positivos de desenvolvimento, expressos num alto índice de competência psicológica e um baixo índice de disfunção comportamental e psicológica. Os estilos parentais, para além de terem influência no desenvolvimento das crianças podem, igualmente, determinar o estilo parental que os próprios filhos vão adotar futuramente.

A Parentalidade constitui, sem dúvida, “a tarefa mais desafiante e complexa da idade adulta” (Zigler, 1995, citado por Cruz, 2013, p.14). Ao falar de parentalidade reconhece-se que existe uma diversidade de formas possíveis de enquadrar o desenvolvimento da criança. Neste contexto, exercer uma parentalidade positiva implica estabelecer relações positivas na família, no suporte emocional e social por parte das figuras parentais, e um estilo parental construtivo e consciente (Gaspar, 2010).

1.2 Educação Parental

1.2.1 Conceito e Propósito

No exercício da parentalidade, os pais veem-se confrontados com os mais diversos desafios e inquietações (Abreu-Lima et al., 2010). Neste

contexto surge a educação parental, entendida como modalidade de intervenção na parentalidade que inclui um leque de ações cujo objetivo passa por capacitar os pais para o desenvolvimento de uma parentalidade positiva, com base em estratégias positivas e eficazes (Coutinho et al., 2012). Esta forma de intervenção é aplicável a todos os pais, independentemente das suas capacidades parentais, e assume duas vertentes fundamentais: por um lado, proporciona mudanças no comportamento, através de informação e orientação, encaminhando os pais no exercício das suas funções parentais (Quingostas, 2011); por outro lado, assume uma componente de prevenção do desenvolvimento de comportamentos disfuncionais (Sampaio et al., 2011). Tendo em conta estas características, a educação parental pode ser implementada com todo o tipo de famílias.

Com o objetivo final de aumentar a qualidade das relações entre pais e filhos, assegurando o bem-estar e o desenvolvimento emocional saudável, é essencial que, antes de mais, o conjunto de atividades educativas e de suporte oferecidos pela educação parental permita aos pais o reconhecimento das suas necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas (Pugh et al., 1994). Desta forma, a educação parental não reconhece somente as crianças como produtos de mudança, mas também os próprios pais, pois são eles os mentores do desenvolvimento dos seus filhos, pelo que a sua capacitação é fundamental para chegar ao resultado esperado (Abreu-Lima et al., 2010).

Não sendo a função parental algo de natural e instintivo (Hart, 1990), é necessário normalizar a ação dos pais na procura de ajuda para otimizar o seu próprio desenvolvimento (Gimeno, 1991, citado por Martins, 2016). Por sua vez, o pedido de ajuda deverá ser encarado como um meio para assumirem a sua posição de forma mais eficaz e eficiente, através do estudo e de uma prática personalizada (Hart, 1990). Neste sentido, é essencial que os pais se sintam à vontade para partilharem as suas experiências e conhecimentos, criando espaços seguros e não ajuizadores (Cruz & Gomes, 2008, citado por Sampaio et al., 2011). O propósito da educação parental não é ensinar os pais a serem perfeitos, mas antes a serem pais suficientemente capazes e cada vez melhores. Deste modo, assume-se que ser pai e mãe é um processo gradual, que se constrói ao longo do tempo, com base na experiência, nas aprendizagens e nas mudanças de comportamento, tanto dos pais como dos filhos (Marujo, 1997, citado por Martins, 2016). Contudo, segundo Gimeno (1991, citado por Martins, 2016), na maioria dos casos os pais só solicitam apoio externo quando surgem problemas e dificuldades de elevada gravidade e quando os próprios recursos e a rede social de apoio são reconhecidos como insuficientes.

1.2.2 Programas de Educação Parental

A emergência da educação parental é explicada por diversos fatores, entre os quais se destacam a necessidade de promoção de um desenvolvimento harmonioso da criança, o combate ao insucesso escolar e a intervenção com famílias carenciadas (Durning, 1999, citado por Gaspar, 2005). Considerando que existem diferentes formas e estratégias para educar os filhos, a intervenção parental deve ser orientada em função da personalidade dos pais, da idade dos filhos, da qualidade da relação pais-filhos e dos costumes

culturalmente determinados (Grusec & Goodnow, 1994).

Os programas de educação parental incluem, assim, distintas modalidades, formatos e contextos (Cruz & Ducharne, 2006), podendo ser aplicados a nível individual ou grupal, e a formação e implementação podem ser realizadas em simultâneo ou pode ser primeiramente feita a formação e só depois a respetiva implementação. Quanto aos contextos de aplicação, estes podem ser ambientes profissionais – como clínicas, escolas, universidades –, ou domiciliários. A abordagem dos programas pode assumir um carácter dedutivo ou indutivo, isto é, partir da análise de situações mais gerais para as mais particulares, ou partir de um problema específico para chegar a um princípio genérico. Relativamente à ênfase dos programas, a mesma pode ser colocada nos conteúdos ou nos processos (Cruz & Ducharne, 2006). Quando falamos em conteúdos referimo-nos à transmissão de conteúdos de carácter mais informativo, cujo objetivo é apresentar informação relativa a marcos desenvolvimentais, práticas educativas e estratégias de gestão de comportamento (Bettencourt, 2017). Já os programas focados nos processos visam o treino de competências, com recurso a metodologias ativas como o modelamento que promovem a mudança nas práticas parentais – ou seja, potenciam a possibilidade de os pais utilizarem os conteúdos aprendidos na interação com os filhos e verem melhorados processos comunicacionais na díade pais-filhos (Popkin, 1989, citado por Cruz & Ducharne, 2006). Desta forma é gerada a discussão em grupo (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016), que promove a reflexão e ajuda os pais a desenvolverem as suas competências parentais segundo uma componente mais prática (Webster-Stratton & Hancock, 1998). Este tipo de intervenção é, assim, mais exigente para os dinamizadores, tendo em conta que o seu objetivo é orientar sessões de forma a mudar processos. Em geral, os programas de educação parental são avaliados positivamente pelos participantes, pela atratividade que assumem e por corresponderem às suas necessidades. Embora os vários programas possam colocar a ênfase em áreas particulares, isso não impede a coexistência de diversos objetivos num mesmo programa (Cruz & Ducharne, 2006).

Em termos de perspetivas conceptuais, existem programas que se focam no treino parental comportamental, como é o caso do programa *Responsive Parenting Program (RPP)* (Quingostas, 2011). Este tipo de programas permite aos pais a aquisição de técnicas específicas para lidarem com os filhos (Briesmeister & Schaefer, 1998, citados por Cruz & Ducharne, 2006), partindo da teoria da aprendizagem social e da análise comportamental. Por outro lado, existem os programas baseados na terapia centrada no cliente como, por exemplo, o programa *Parent Effectiveness Training (PET)*, cujo objetivo passa por ajudar os pais a criarem um contexto de empatia, genuinidade e aceitação positiva, assumindo uma atitude de total apoio aos filhos (Smith et al., 2002, citados por Cruz & Ducharne, 2006). Os programas focados na abordagem adleriana, como o *Systematic Training for Effective Parenting (STEP)*, têm como finalidade ajudar os pais na construção de uma relação mais harmoniosa com os filhos, dotando a criança de meios para obter o seu próprio sentido de estatuto (Cruz & Ducharne, 2006). Por último, os programas assentes na parentalidade ativa, como o *Active Parenting*, preconizam que os pais, considerados líderes, desenvolvam competências de

comunicação e gestão disciplinar, de forma a promover o sentido de responsabilidade da criança e a estabelecer limites à sua liberdade (Popkin, 1989, citado por Cruz & Ducharme, 2006).

A organização *Blueprints for Healthy Youth Development* (<https://www.blueprintsprograms.org/>) tem como missão promover intervenções que funcionem, através da disponibilização de um registo amplo e confiável de todos os programas, práticas e políticas sustentadas em fortes evidências de eficácia e, por isso, consideradas eficientes na prevenção ou redução do surgimento do comportamento antissocial, bem como na promoção de um curso saudável de desenvolvimento em crianças e jovens e de maturidade no adulto. Com base em avaliações científicas, os vários programas são classificados como *Promising*, *Model* ou *Model Plus*, em função de critérios de avaliação da qualidade, impacto da intervenção, especificidade da intervenção e disponibilidade para disseminação. De acordo com estes critérios, existem 24 programas de treino parental que reúnem os requisitos para serem considerados *Blueprints*, sendo 20 classificados de *Promising* como, por exemplo, o programa “*Positive Family Support*” e o “*Incredible Years – Parent*”; e 4 classificados como *Model*, como o “*ParentCorps*” e o “*Generation PMTO*”.

1.2.3 Desempenho dos Profissionais

Considerando não só os resultados, mas também os mecanismos responsáveis pelos mesmos (Sanders & Burke, 2014), e supondo que a intervenção é a causadora de mudança (Kazdin, 2007), as variáveis relacionadas com o profissional assumem-se como importantes variáveis mediadoras (Barkham et al., 2017). Neste contexto, sendo questionável o que leva alguns profissionais a alcançarem mais sucesso do que outros na promoção das mudanças desejadas nas pessoas envolvidas nas intervenções, surge o termo “efeitos do terapeuta”, para designar a variabilidade entre resultados que se regista quando o desempenho de alguns profissionais é superior ao de outros (Hill & Castonguay, 2017). Note-se que, no contexto das intervenções parentais, o termo “terapeuta” é utilizado num sentido lato, de forma a incluir os profissionais de educação parental, que podem ou não ser terapeutas.

Algumas das características e competências dos profissionais que poderão estar na base da eficácia da intervenção são o bem-estar psicológico do profissional e a resiliência e atenção plena (Pereira et al., 2016). Acrescenta-se, ainda, a capacidade de dar continuidade a longo prazo às necessidades dos clientes, o desenvolvimento de uma forte aliança terapêutica e o uso do humor, encarado como um importante fator quando utilizado em contextos apropriados e de forma consistente, sendo capaz de atuar tanto na redução da ansiedade do cliente como no equacionar de novas perspetivas (Castonguay & Hill, 2017). Não obstante, as características do profissional não poderão ser encaradas estaticamente, uma vez que o próprio cliente/contexto influencia a atuação daquele (Waltz et al., 1993).

Uma revisão sistemática de literatura recente analisou 24 estudos quantitativos que examinaram os efeitos do terapeuta nas intervenções com os pais de crianças com problemas de comportamento. Esta revisão colocou em

destaque o modo como diversos resultados positivos das intervenções, observados nos pais (e.g., mudança de práticas parentais, percepção de barreiras à intervenção), podem estar relacionados com fatores do terapeuta, como a aliança terapêutica, a fidelidade ao protocolo de intervenção, (e.g., seguimento das ações prescritas no manual do programa), as ações específicas do terapeuta (e.g., fazer comentários facilitadores, prestar apoio aos pais e compreender os seus problemas, utilizar técnicas ativas, como o *role-play*), e variáveis pessoais do terapeuta (e.g., experiência de trabalho com crianças/famílias e certos traços de personalidade) (Leitão et al., 2020).

Uma vez que serão os profissionais a apoiar os pais na sua função de educadores, partilhando informações e ferramentas que irão permitir-lhes melhorar as suas práticas educativas, torna-se crucial que, previamente, esses profissionais tenham eles próprios recebido formação de qualidade e disponham de competências que saibam aplicar eficazmente na sua prática com os pais. Assim, importa disponibilizar-lhes formação profissional, supervisão, avaliação e os recursos necessários – como o acesso a investigações recentes e a programas empiricamente validados. Por conseguinte, uma prática de qualidade necessita, também, de um contexto de iniciativas políticas que proporcionem acesso a formações de nível avançado, no sentido de capacitar os profissionais a serem agentes eficazes e eficientes na promoção da parentalidade positiva (Carvalho et al., 2019).

1.3 Programa Anos Incríveis Básico para Pais

1.3.1 A série “Anos Incríveis”

A série de programas “Anos Incríveis”, da autoria de Carolyn Webster-Stratton, veio dar resposta à literatura científica que evidenciava o crescente desenvolvimento de comportamentos antissociais em crianças muito novas. Diversas investigações registaram uma ligação entre fatores de risco da criança, família e escola e o surgimento desses problemas (Webster-Stratton et al., 2012). Desta forma, considerou-se crucial a intervenção em crianças que revelassem desde cedo problemas de comportamento, no sentido de contrariar os fatores de risco e prevenir o desenvolvimento de percursos desviantes (Homem, 2014).

A partir destas evidências e a fim de promover competências sociais e emocionais e reduzir problemas de comportamento em crianças, Carolyn Webster-Stratton criou os programas da série AI (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016), cujo foco inicial eram sobretudo as crianças em idade pré-escolar. Tendo como base comum as teorias da aprendizagem social, da autoeficácia e da vinculação, os vários programas da série AI assentam numa abordagem compreensiva, multimodal e baseada em evidência, que engloba programas dirigidos a pais, educadores/professores e à própria criança, sendo esta última reconhecida como o produto final de mudança (Webster-Stratton, 2011). Ao contrário de outros programas parentais, os AI assumem, assim, uma abordagem mais sistémica, pois estão orientados para uma intervenção que dá resposta aos diferentes contextos (jardins de infância ou escola/casa), com vista a reduzir os múltiplos fatores de risco, os problemas de conduta de início precoce e as dificuldades emocionais (Homem, 2014). Ao mesmo tempo, utilizam uma abordagem colaborativa e recorrem a uma metodologia

com base no modelamento por vídeo e em *role-plays* (Webster-Stratton, 2011). Tal como é defendido pela autora do programa, o termo “incrível” aplica-se, tanto ao desenvolvimento social, emocional e académico das crianças, como ao desenvolvimento dos próprios pais (Webster-Stratton, 2010).

Os programas AI têm como objetivos gerais a promoção de estratégias disciplinares não violentas, a compreensão pelos pais dos diferentes aspetos desenvolvimentais e temperamentais da criança, a promoção de redes de suporte social, a aproximação relacional família-escola e o aumento de competências sociais na criança e redução de problemas de comportamento da mesma. Assegurar estes objetivos a curto-prazo previne o aparecimento de problemas de comportamento a longo-prazo, como a violência, a delinquência e o consumo de substâncias ilícitas (Webster-Stratton & Reid, 2010).

1.3.2 O programa “Anos Incríveis para Pais”

O programa “Anos Incríveis Básico para Pais” (Webster-Stratton, 1981), originalmente desenvolvido para crianças dos 2 aos 8 anos de idade, foi posteriormente alargado e segmentado em quatro programas direcionados para diferentes faixas etárias: bebés (0-12 meses); *toddlers* (1-3 anos); crianças em idade pré-escolar (3-6 anos); e crianças em idade escolar (6-12 anos) (Webster-Stratton et al., 2012).

O presente estudo foca-se na formação de dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para pais de crianças em idade pré-escolar, programa este sustentado num modelo piramidal que apresenta diferentes níveis, dispostos hierarquicamente: brincar, na base da pirâmide; elogiar e premiar, no segundo patamar; colocar limites de forma eficaz, no terceiro; ignorar, redirecionar, distrair – no quarto nível; finalmente, tempo de pausa e consequências – no topo da pirâmide. Enquanto as estratégias dos dois patamares inferiores da pirâmide podem ser usadas livremente com o objetivo de aumentar o comportamento positivo das crianças, as estratégias dos patamares superiores, que visam a diminuição da ocorrência de comportamentos negativos na criança, devem ser usadas com moderação. Pressupõe-se que estas últimas só serão eficazes se as estratégias de base forem aplicadas de forma consistente (Webster-Stratton, 2011). Assim, os conteúdos devem ser treinados de forma ascendente, ou seja, da base da pirâmide para o topo, seguindo o pressuposto de que, se for frequente a atenção positiva dada às crianças, será menor a necessidade de recorrer a estratégias de redução do comportamento negativo (Patterson & Dishion, 1985). Esta abordagem pode representar uma novidade para muitas pessoas, ao deslocar o foco dos problemas para o colocar na promoção de estratégias mais positivas (Webster-Stratton, 2010).

Este programa, dirigido a pais de crianças em idade pré-escolar, é desenvolvido em grupos de pais (no máximo 12), liderados por dois facilitadores com formação certificada que apoiam os pais ao longo de 14 sessões, ou 20 sessões caso se trate de crianças com elevado nível de risco (Webster-Stratton, & Herbert, 1994). O facto de as sessões serem desenvolvidas em grupo permite que os participantes troquem ideias e exponham as suas dificuldades, desenvolvendo entre si o sentido de

cooperação essencial para o seu suporte emocional (Webster-Stratton et al., 2012). Outra particularidade do programa é poder ser implementado em diversos contextos, quer comunitários (e.g., jardins-de-infância, centros comunitários, associações, universidades), quer clínicos (e.g., hospitais ou centros clínicos privados) (Webster-Stratton, 2011). Para além disso, o horário das sessões é definido em conjunto, é oferecido um lanche e disponibilizado um serviço de *babysitting*, para assegurar que os pais não deixam de estar presentes por não terem ninguém que se ocupe dos seus filhos. Os dinamizadores do grupo fazem uso de diferentes métodos, como o modelamento por vídeo, apresentando cenas de interações entre pais e filhos a partir das quais é suscitada a discussão no grupo, as dramatizações (*role-play*), nas quais os pais em sessão treinam as competências trabalhadas, e o envio de atividades para casa, com o objetivo de promover a reflexão e generalização. No final de cada sessão é feita uma breve avaliação pelos pais, de forma a perceber o grau de utilidade que associam a cada componente da sessão (e.g., discussão em grupo, *role-play*) (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016).

1.3.3 Investigação sobre o Programa AI-P

Devido ao seu amplo suporte empírico, o programa AI-P é um dos programas de referência nos diretórios internacionais de intervenções baseadas em evidência. No sentido de testar a eficácia do programa, a autora realizou vários estudos experimentais, que apontaram para impactos positivos, quer em variáveis relacionadas com os pais quer em variáveis relacionadas com crianças. Relativamente às primeiras, destaca-se o aumento da autoconfiança dos pais e o uso de práticas parentais positivas, nomeadamente, o maior recurso a elogios em detrimento de práticas ineficazes e violentas. Já em relação às crianças, os resultados apontaram para um aumento de afeto positivo por parte destas, uma melhoria das competências sociais e comportamentos pró-sociais, bem como para um maior índice de obediência das crianças às ordens dos pais (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016).

A meta-análise realizada por Menting e colaboradores em 2013, partindo de 50 estudos onde se compararam grupos que receberam intervenção com grupos de controlo, detetou efeitos positivos da intervenção com o programa AI-P, como o aumento de abordagens parentais positivas e melhorias no comportamento disruptivo das crianças (Menting et al., 2013). Para além disso, esta meta-análise revelou resultados que apontam para o facto de a gravidade inicial do comportamento infantil ser o preditor mais forte dos efeitos da intervenção, uma vez que estudos que incluíam casos mais graves de comportamento eram os que apresentavam efeitos maiores (Menting et al., 2013).

De facto, a eficácia deste programa tem sido amplamente comprovada, não só a nível internacional, mas também a nível nacional. As diversas investigações têm estudado o programa não só como uma forma de intervenção para crianças com problemas graves de comportamento, mas também como uma forma de intervenção preventiva (Menting et al., 2013). Em Portugal, embora a primeira formação de dinamizadores do programa tenha ocorrido em 2003, apenas em 2007 é que começou a ser implementado,

após tradução dos respetivos materiais. Desde então têm sido desenvolvidas investigações destinadas a avaliar a sua eficácia (Webster-Stratton et al., 2012). O primeiro estudo realizado em Portugal, no âmbito do projeto “Uma Aventura no Mundo da Família: Um projeto de intervenção/prevenção com famílias de risco”, envolveu uma amostra de 153 pais pertencentes a famílias consideradas em risco social. Os resultados demonstraram que, apesar da baixa adesão das famílias ao preenchimento dos questionários no pós-teste e no *follow-up* (barreira à avaliação da eficácia da intervenção), após a intervenção, os pais socialmente desfavorecidos alteraram as suas práticas parentais, nomeadamente, assistiu-se a um aumento das competências parentais e a uma maior disponibilidade para corresponder às necessidades dos filhos. Tendo em consideração o grau de satisfação evidenciado por estes participantes, constatou-se que o programa é adequado para famílias em risco social pois vai ao encontro das suas necessidades (Cabral et al., citados por Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016).

Entre 2010 e 2011 foi realizado um estudo exploratório, não-randomizado, cujo objetivo foi investigar a implementação do programa AI no contexto de crianças institucionalizadas. O respetivo estudo incluiu 25 crianças (entre os 3 e os 8 anos de idade) e 47 cuidadores de Centros de Acolhimento Residencial (CAT). Desta amostra de 47 cuidadores, 27 tiveram acesso ao programa e os restantes 20 não foram alvo de qualquer tipo de intervenção. Os resultados tiveram em consideração avaliações pré e pós intervenção e *follow-up* passado doze meses. Embora o estudo apresente limitações metodológicas, evidenciou fortes potencialidades do programa usado em contextos de institucionalização, junto de cuidadores que não os pais das crianças. Assim, os resultados demonstraram que os cuidadores desenvolveram as suas competências de empatia e a sua sensibilidade face às necessidades das crianças (Silva & Gaspar, 2014), o que leva a considerar que este programa permite potenciar os seus conhecimentos e competências de atuação.

Entre 2009 e 2013 foi realizado um estudo que, tendo em conta a metodologia utilizada (desenho experimental, randomizado com grupo de controlo, com avaliações pré e pós intervenção e com *follow-ups* 12 e 18 meses após a avaliação inicial), pode ser considerado um estudo de referência a nível nacional. A amostra contou com 124 mães e as suas crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e com risco de desenvolverem comportamentos disruptivos. Os resultados revelaram uma redução significativa de problemas comportamentais, paralelamente ao aumento das aptidões sociais e comportamento pró-social das crianças. Já quanto às mães, os resultados destacaram uma redução das práticas parentais negativas e um aumento do sentido de competência parental. Para além disso, foram registados níveis baixos de abandono da intervenção e um grau elevado de assiduidade e de satisfação com a intervenção. O programa demonstrou, também, ser eficaz independentemente das características das crianças, das mães e do contexto (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016), o que revela um bom ajustamento do programa a características e necessidades específicas das famílias (Menting et al., 2013). A eficácia do programa foi também evidenciada pela manutenção dos efeitos, já que os resultados

positivos perduraram nos *follow-ups* realizados 12 e 18 meses após a avaliação inicial.

O estudo realizado por Azevedo et al. (2013) teve como objetivo avaliar a eficácia do programa AI-P utilizando uma subamostra da investigação anterior composta por famílias com crianças em risco de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Os resultados comprovaram a eficácia do programa, reconhecida pelas melhorias clínicas nos comportamentos de PHDA em crianças cujos pais o frequentaram. Paralelamente, por parte dos pais, evidenciou-se uma diminuição nas práticas parentais disfuncionais e o aumento do sentimento de competência parental. Também neste caso, o *follow-up* realizado 12 meses após a avaliação inicial apontou para a manutenção dos resultados ao longo do tempo (Azevedo et al., 2014).

No âmbito do projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental” foi desenvolvido um estudo para testar a eficácia do programa quando aplicado num contexto de cuidados de saúde primários. Partiu de uma amostra de 104 pais de 83 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, sem fatores de risco identificados (intervenção universal). Os resultados demonstraram que, após a intervenção, os pais aumentaram o seu sentimento de competência parental e modificaram as suas práticas parentais, nomeadamente, passaram a utilizar estratégias de disciplina apropriada em detrimento de disciplina rígida. Nas crianças verificou-se um aumento das aptidões sociais e uma diminuição de comportamentos negativos, tanto externalizantes como internalizantes (Baptista et al., 2016).

Embora esta revisão não seja exaustiva, aponta que vários estudos desenvolvidos em Portugal evidenciaram um elevado nível de adesão e satisfação relativamente ao programa AI por parte dos pais e dos profissionais. Para além disso, reconheceu-se a capacidade de este se ajustar a diferentes necessidades e realidades. Desta forma, no seu conjunto, estes estudos permitiram demonstrar a viabilidade de replicação dos programas AI no contexto nacional (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016).

1.3.2 Fidelidade na Implementação do Programa AI-P

A fidelidade na implementação do programa AI-P é um aspeto fundamental para a autora, na medida em que constitui uma garantia de que os resultados positivos demonstrados pela investigação serão alcançados. Segundo Eams e colaboradores (2009), a fidelidade é preditora de mudanças comportamentais nos pais que, conseqüentemente, predizem mudanças comportamentais na própria criança. Para garantir estas mudanças é necessário seguir com rigor todos os componentes e métodos pensados inicialmente pela autora, o que não significa que os programas eficazes não possam ser flexíveis de forma a ir ao encontro das necessidades dos pais. Ainda assim, para maximizar a sua eficácia é importante não alterar os seus aspetos nucleares (Samuelson, 2010). Caso contrário, a ausência de efeitos positivos poderá ser atribuída não à ineficácia do programa, mas sim à falta de fidelidade na respetiva implementação (Hutchings et al., 2008).

Uma condição importante para a fidelidade na implementação do programa reside na estandardização dos seus conteúdos, da estrutura das

sessões e dos materiais usados. Assim, todos os componentes relativos à implementação são descritos detalhadamente em manuais, DVDs, livros e folhetos de apoio às sessões e são disponibilizados questionários de avaliação para os pais (Homem, 2014).

Aplicar o programa com fidelidade implica não só a adesão ao programa, isto é, que os dinamizadores conheçam bem os respetivos princípios, conteúdos e estratégias, mas também competências específicas dos próprios dinamizadores, que permitam assegurar as suas ações de suporte, motivação e envolvimento dos pais, nomeadamente saber escutá-los ativamente e criar um espaço de partilha seguro e dinâmico (Webster-Stratton, 2011). Para a aquisição destas competências os futuros dinamizadores têm, obrigatoriamente, de frequentar uma formação certificada de três dias. Esta formação inicial não obedece a um critério de seleção específico no que diz respeito ao *background* profissional dos participantes e o interesse no programa AI-P estende-se pelas áreas da enfermagem, psicologia, educação e psiquiatria, entre outras (Webster-Stratton, 2000). Para além da formação inicial e no sentido de garantir a qualidade na dinamização de grupos, é aconselhável que os dinamizadores recorram a um processo contínuo de supervisão e consultoria, o qual é possibilitado pela existência de uma ampla rede de formadores no programa, quer a nível nacional quer internacional (Eams et al., 2009). A supervisão é realizada com base em sessões registadas em vídeo, a partir das quais é facultado *feedback* colaborativo. Este processo pode culminar com a certificação do líder, o que constitui uma garantia de que o mesmo está a utilizar o programa de maneira a atingir resultados positivos semelhantes aos obtidos nos estudos publicados (Hutchings et al., 2008).

Considerando o enorme potencial do programa AI-P, sobretudo na promoção de trajetórias mais positivas nas crianças (Perrin et al., 2014), torna-se importante compreender o modo como os participantes na formação avaliam a utilidade das competências treinadas e conhecimentos adquiridos, não só aqueles que chegaram a dinamizar grupos, mas também os que não o fizeram, podendo, ainda assim, usar essas ferramentas de uma forma não planeada ou sistemática na sua prática profissional. Assim, a presente investigação tem como objetivo chegar a respostas à questão: “E depois da formação inicial de dinamizadores do programa Anos Incríveis para Pais?”.

II – Objectivos

O objetivo geral da presente dissertação consiste em avaliar o impacto que a experiência de formação no programa Anos Incríveis Básico para Pais teve nos formandos, a vários níveis, quer tenham, ou não, dinamizado grupos de pais. Mais especificamente, os objetivos passam por: (1) avaliar a perceção dos formandos relativamente à utilidade no seu contexto profissional dos conteúdos do programa, isto é, das estratégias parentais treinadas (e.g., brincar, elogiar, consequências); (2) compreender a perceção que têm sobre a utilidade no seu contexto profissional das metodologias do programa (e.g., *role-play*, chuva de ideias, atividades para casa); (3) identificar as mudanças percecionadas após a realização da formação, quer em termos profissionais quer em termos pessoais; (4) analisar as perceções identificadas em (1), (2) e (3) em função da variável área de formação; (5) comparar os formandos que

dinamizaram e não dinamizaram grupos quanto às percepções identificadas em (1), (2) e (3).

III – Metodologia

3.1 Procedimentos

O primeiro passo do recrutamento da amostra do presente estudo foi reunir todos os contactos das pessoas que, de 2008 a 2019, participaram na formação certificada de três dias para dinamizadores do programa AI-P. Estes contactos foram mediados pela equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra responsável pela implementação dos programas Anos Incríveis em Portugal. Após a importação destes contactos da base de dados do programa AI, elaborada pela equipa dos AI, os mesmos foram transferidos para uma folha *Excel* e, posteriormente, lançados para a plataforma *Lime Survey*, sendo o sítio hospedeiro o da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Em fevereiro de 2020 foi enviado um e-mail a todos os contactos da lista, a solicitar a colaboração para responderem a um questionário destinado a avaliar o impacto que a formação tem tido nos formandos. O e-mail, assinado pelas quatro mentoras do programa em Portugal (isto é, as pessoas responsáveis pela implementação do programa e capacitadas para dar formação), incluía o link de acesso ao questionário e esclarecia que a única condição para participar era ter frequentado a formação, mesmo não tendo dinamizado nenhum grupo Anos Incríveis. No texto de apresentação do questionário, foi também fornecida a informação de que este demoraria cerca de 10 minutos a preencher caso não tivessem dinamizado nenhum grupo de país, ou um pouco mais de 20 minutos caso tivessem dinamizado grupos. Assegurou-se, ainda, que as respostas ficariam guardadas caso surgisse a necessidade de os participantes interromperem o preenchimento do inquérito, podendo assim continuar mais tarde. As questões do anonimato e da confidencialidade dos dados foram igualmente garantidas, esclarecendo-se que as respostas apenas seriam acessíveis à equipa envolvida na investigação. No final, foi disponibilizado um contacto de e-mail (inqueritosai2020@gmail.com) para a eventualidade de pretenderem esclarecer dúvidas. Após facultadas estas informações e antes de responderem ao questionário, foi solicitado a todos os formandos o seu consentimento informado (cf. Anexo I).

Em datas pré-definidas foram enviados três lembretes (os primeiros dois no mês de março e o último no mês de abril) a lembrar os formandos que não tivessem respondido, que ainda o poderiam fazer, e anexando, de novo, o link de acesso ao questionário. Antes do envio do primeiro lembrete, 15% dos formandos tinham respondido ao questionário de forma completa e 7% parcialmente. Já antes do envio do segundo lembrete, 20% tinham respondido de forma integral e 9% tinham iniciado o preenchimento. Antes do envio do último lembrete, 34% tinham respondido de forma completa e 10% tinham respondido de forma parcial. Quando foi fechada a plataforma, 40% dos participantes tinham respondido de forma total e 11% de forma parcial. O último lembrete foi associado ao envio de um folheto criado por

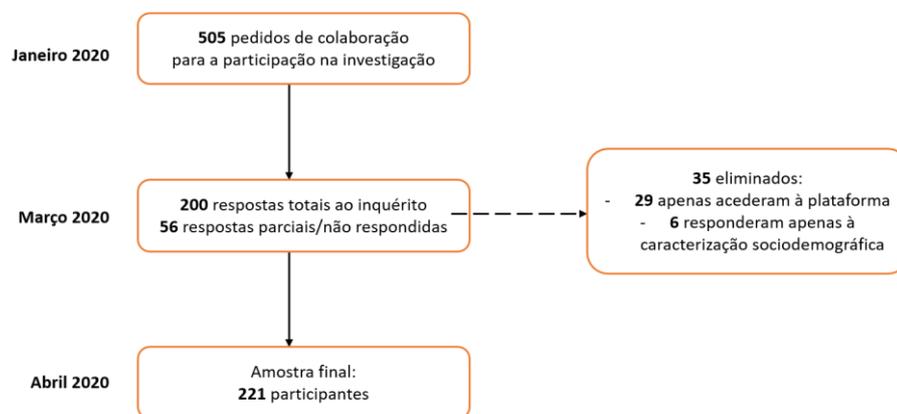
Carolyn Webster-Stratton e traduzido pela equipa portuguesa do AI-P, relativo à pandemia do COVID-19, intitulado “Como Manter a Calma e Apoiar os seus Filhos Durante a Crise do Coronavírus”.

3.2 Amostra

Este estudo teve como base pessoas que, de 2008 a 2019, realizaram a formação certificada de três dias para dinamizar grupos com o programa AI-P. Foram ainda contactados alguns formandos que realizaram a formação em anos anteriores, nomeadamente desde 2003, no entanto não foi possível recolher dados sistemáticos a fim de contactá-los a todos. A Figura 1 representa o fluxograma da seleção da amostra para a presente dissertação. Observa-se que foram enviados 505 pedidos de colaboração para a participação na investigação. No total, 256 participantes acederam à plataforma, no entanto, apenas 200 responderam ao inquérito integralmente, e 56 responderam de forma parcial ou não responderam - desses 56 foram eliminados da nossa amostra 35 casos, 29 porque acederam à plataforma, mas não responderam a nenhuma pergunta do questionário, e os restantes 6 porque não passaram do grupo 1 referente à caracterização sociodemográfica do participante na formação. Desta forma, a presente dissertação envolveu uma amostra de 221 pessoas (o que corresponde a 44% dos pedidos de colaboração). Destas, 200 (90%) responderam ao questionário na sua totalidade e 21 (10%) parcialmente.

Figura 1. Fluxograma do recrutamento da amostra

Calendário



A tabela seguinte apresenta as características sociodemográficas dos participantes.

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica dos Participantes

	<i>n</i>	% <i>válida</i>
Sexo		
Feminino	213	96

	Masculino	8	4
Idade			
	25-34 anos	65	29
	35-44 anos	106	48
	45-54 anos	31	14
	55 ou > anos	19	9
		<i>M</i> = 39.29 / <i>DP</i> = 8.47 / Min: 25 / Máx: 63	
Residência			
	Norte	60	27
	Centro	80	36
	Área Metropolitana de Lisboa	22	10
	Alentejo	14	6
	Algarve	4	2
	Região Autónoma dos Açores	24	11
	Região Autónoma da Madeira	12	5
	Brasil	5	2
Grau de Escolaridade			
	Bacharelato	1	0
	Licenciatura / Mestrado Integrado	131	59
	Mestrado	71	32
	Doutoramento	18	8
Área de Formação			
	Psicologia	119	54
	Educação Serviço Social	47	21
	Enfermagem	10	5
	Medicina	30	14
	Educação Especial e Reabilitação Psicomotora	7	3
	Outra	8	4
Contexto Profissional¹			
	Saúde	102	46
	Educação	98	44
	Segurança Social	40	18
	Proteção	13	6
	Outro	15	7
Contexto Laboral			
	Público	136	62
	Privado	31	14
	IPSS	41	19
	Outro	13	6
Anos de Trabalho com Famílias			
	0 anos	6	3
	1-5 anos	42	19
	6-10 anos	52	24

11-15 anos	58	26
16-20 anos	36	16
> ou = 21 anos	27	12
$M = 12.65 / DP = 8.13 / \text{Min: } 0 / \text{Máx: } 40$		
Ano da Formação		
2003-2014	49	22
2015-2016	46	21
2017-2019	6	57
Outra Formação AI		
Sim ¹	42	19
AI Pais e Bebés	24	57
AI / TCM	13	31
Outra	7	17
Não	179	81
Outro Programa de Educação Parental		
Sim	95	43
Não	126	57
Depois da Formação		
Dinamizou grupos com o programa AI	107	48
Pretendia mas não dinamizou grupos	78	35
Não pretendia nem dinamizou grupos	36	16

¹ Os participantes podiam assinalar mais do que uma opção.

Dos 221 formandos que aceitaram colaborar no estudo, a maioria é do sexo feminino (96%). Quanto à idade dos participantes, a mesma é bastante heterogénea uma vez que o participante mais novo tem 25 anos e o mais velho 63 anos. Vemos que o grupo etário dos 35-44 anos é o mais representado, sendo a média de idade correspondente a aproximadamente 39 anos. Em relação à residência, devido ao seu carácter excepcional de heterogeneidade, o critério seguido passou pela divisão do território em regiões (NUT II, divisão que considera sete unidades territoriais: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo e Algarve, Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores). Observa-se que o centro do país e a região norte são os que assumem maior representatividade (63%). Foram, ainda, registadas respostas de cinco participantes residentes no Brasil. Relativamente ao grau de escolaridade, a maioria dos participantes tem uma Licenciatura/Mestrado Integrado (59%) e quase um terço refere o Mestrado (32%). A formação predominante é em Psicologia (54%), seguida de Educação/Serviço Social (21%) e Medicina (14%). Os participantes que identificaram outra área de formação mencionaram, por exemplo, a Gestão de Recursos Humanos ($n = 1$) e a Terapia da Fala ($n = 1$). A profissão da maioria dos participantes está ligada a um contexto de Saúde (46%) e/ou de Educação (44%), tendo sido identificados outros contextos como a investigação ($n = 2$) e a Intervenção Precoce na Infância ($n = 4$). Quanto ao contexto laboral, a maioria dos participantes está

ligada a um contexto público (62%).

Relativamente ao número de anos de trabalho com famílias, constatou-se uma grande diversidade também (entre 0 e 40 anos), sendo a média de 13 anos aproximadamente. Neste campo, destacam-se os participantes que contam com 11 a 15 anos de experiência (26%), mas também aqueles com 5 a 10 anos de trabalho com famílias (24%). Para a variável “Ano da Formação”, foram assumidas três grandes classes (2003-2014/2015-2016/2017-2019). A frequência por ano evidencia um aumento do número de participantes de 2014 para 2015 e depois, de novo, a partir de 2017 e apresentado médias de 2008 a 2014 de 7 participantes por ano, de 2015 a 2016 uma média de 23 e uma média de 51 nos anos posteriores (não tendo sido considerado o ano de 2019 pelo facto de se terem dados apenas relativos a 6 meses). Por outro lado, grande parte dos participantes (81%) não frequentou outra formação para dinamizar grupos com programas da série AI, sendo que os que o fizeram (19%) identificaram sobretudo a formação AI Pais e Bebés (57%), seguida do programa TCM para educadores-de-infância/professores (31%). Outros programas também referidos foram o *School Age Basic Program Supplement* ($n = 1$) e o *Dina Classroom Curriculum* ($n = 3$). Uma percentagem apreciável dos participantes (43%) referiu ter frequentado outros programas de educação parental, sendo os mais comumente identificados o *Mais família/Mais jovem* ($n = 40$) e ainda o programa *Parentalidade Sábia* ($n = 4$).

Depois da formação em AI-P, verificámos que 48% dos participantes dinamizou grupos, enquanto 35% pretendia dinamizar grupos mas não chegou a concretizar este objetivo, e 16% dos participantes não tinha à partida como objetivo vir a dinamizar grupos AI e efetivamente tal não veio a acontecer.

3.3 Instrumentos

Para o presente estudo desenvolveu-se um questionário de acompanhamento relativo à formação de dinamizadores do programa AI-P (cf. Anexo I). Este instrumento teve como objetivo caracterizar os participantes da formação e conhecer o impacto da mesma, especialmente, avaliar as mudanças percebidas pelos participantes na sua vida pessoal e profissional e a utilidade reconhecida aos diversos conteúdos e métodos do programa, quer tenham ou não dinamizado grupos de pais. Uma versão preliminar do questionário foi testada junto de oito formandos, com o objetivo de verificar se as questões estavam construídas de forma clara. Decorrente desta fase, foram efetuadas algumas alterações que resultaram no questionário na sua versão final. Esta fase preliminar permitiu, também, obter uma estimativa do tempo despendido no preenchimento do mesmo.

O questionário encontra-se dividido em sete secções. Na primeira secção, intitulada “Caracterização sociodemográfica do participante na formação”, são solicitados dados como o grau de escolaridade, a área de formação, o contexto de trabalho, entre outros considerados pertinentes. Na segunda secção é avaliada a “Motivação para a realização da formação”, através de cinco questões (e.g., “Quem pagou a sua formação?”; “O que a/o levou a participar na formação”). Na última questão desta secção, define-se a continuação do preenchimento do questionário, ou seja, se à última questão o participante responder “Dinamizou grupos com o programa AI”, o

questionário vai remetê-lo para a secção 3A, seguida pela secção 4 e seguintes. Se responder “Pretendia dinamizar grupos, mas tal não veio a acontecer”, segue-se o grupo 3B, 4 e seguintes. Por fim, se seleccionar a opção de resposta “O seu objetivo não era dinamizar grupos AI e efetivamente não chegou a dinamizar”, passa de imediato para a secção 4, seguindo o preenchimento até ao final.

A secção 3A, destinada somente aos formandos que dinamizaram grupos, está relacionada com a implementação do programa (e.g., número de grupos dinamizados, características dos participantes nos grupos). A secção 3B refere-se às barreiras à implementação do programa, para os formandos que gostariam de ter dinamizado grupos mas não o chegaram a fazer (e.g., “Considero que as intervenções individuais com pais são mais eficazes”; “Considero a duração das sessões excessiva”).

Na secção 4 procura-se avaliar a utilidade das estratégias de parentalidade positiva treinadas (e.g., “Brincar”; “Comentários descritivos”; “Elogiar”). As respostas são dadas de acordo com uma escala *Likert* desde 1 (nada útil) a 7 (muitíssimo útil). No final desta secção pergunta-se se os conteúdos são considerados atuais (Sim/Não) e que outro tipo de conteúdos seria importante abordar - resposta aberta (cf. Anexo I). Na secção 5 são apresentadas as várias metodologias do programa (e.g., “Chuva de ideias”; “*Role-plays*”; “Cenas em DVD ou outro suporte digital”), para entender de que forma são consideradas úteis por parte dos participantes, sendo as respostas dadas de acordo com a mesma escala de 7 pontos. Na secção 6 são avaliadas as mudanças sentidas em diversas áreas, profissionais e pessoais, após a experiência com o programa (e.g., “Em que medida contribuiu para um melhor desempenho enquanto profissional no trabalho com famílias e crianças”). A 7ª e última secção do questionário faz referência a questões finais e planos futuros, através de itens com resposta Sim/Não (e.g., “Recomendaria a formação a outros profissionais?”; “Planeia dinamizar grupos Anos Incríveis no futuro?”).

Esta dissertação baseia-se nas respostas às secções 1, dados sociodemográficos, e 4, 5 e 6, relativas à avaliação da utilidade de diferentes componentes da formação e ao seu impacto a vários níveis. Neste estudo, os valores do alfa de Cronbach encontrados para os conjuntos de itens relativos a Conteúdos, Métodos e Mudanças foram, respetivamente, iguais a .860, .862 e .940.

3.4 Tratamento de dados

Os dados do presente estudo foram inseridos e tratados no programa estatístico *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22. Para a análise das respostas da amostra total relativas à utilidade dos conteúdos do programa, utilidade das metodologias do programa e mudança percebida após experiência com o programa foram calculados indicadores de estatística descritiva (frequências, médias e desvios padrão). Recorreu-se, também, ao teste estatístico ANOVA seguido do teste *post hoc* de Bonferroni para analisar contrastes e comparar as respostas de participantes de diferentes subamostras, consideradas em função da área de formação (Psicologia; Educação e Serviço Social; Medicina e Enfermagem) e em função da variável

“Intenção de dinamizar grupos” (Dinamizou grupos; Pretendia mas não dinamizou grupos; Não pretendia e não dinamizou grupos). Para proceder a estas comparações partiu-se das médias calculadas para cada uma das três variáveis (Conteúdos, Métodos e Mudanças). Foi calculada a consistência interna destes três grupos de itens através do coeficiente alfa de Cronbach.

IV – Resultados

Para avaliar o impacto que a experiência de formação no programa AI-P teve nos formandos, foram analisadas as respostas dadas pelos mesmos ao questionário “Formação de dinamizadores do programa Anos Incríveis-Pais”. Os resultados encontram-se divididos em cinco secções: 1) Utilidade dos conteúdos do programa Anos Incríveis-Pais; 2) Utilidade das metodologias do programa Anos Incríveis-Pais; 3) Perceção de mudança após experiência com o programa Anos Incríveis-Pais; 4) Comparação de resultados entre subamostras em função da variável “Área de formação”; 5) Comparação de resultados entre subamostras em função da variável “Intenção de dinamizar grupos”. Para uma observação mais clara e um melhor entendimento dos resultados obtidos, os mesmos são apresentados em tabelas e em gráficos.

4.1 Utilidade dos conteúdos do programa Anos Incríveis-Pais

Neste subtópico de análise são apresentadas as respostas dos formandos às perguntas relativas à utilidade dos conteúdos do programa AI-P. Pretendeu-se que os formandos que haviam já dinamizado grupos AI-P respondessem segundo a sua experiência de dinamização, e que aqueles que não haviam dinamizado grupos respondessem com base na sua prática de atendimento individual ou considerando a sua experiência noutros programas. A Tabela 2 e o gráfico apresentado na Figura 2 apresentam as frequências das respostas a cada item (desde 1 = nada útil, a 7 = muitíssimo útil), assim como as respetivas médias e desvios padrão.

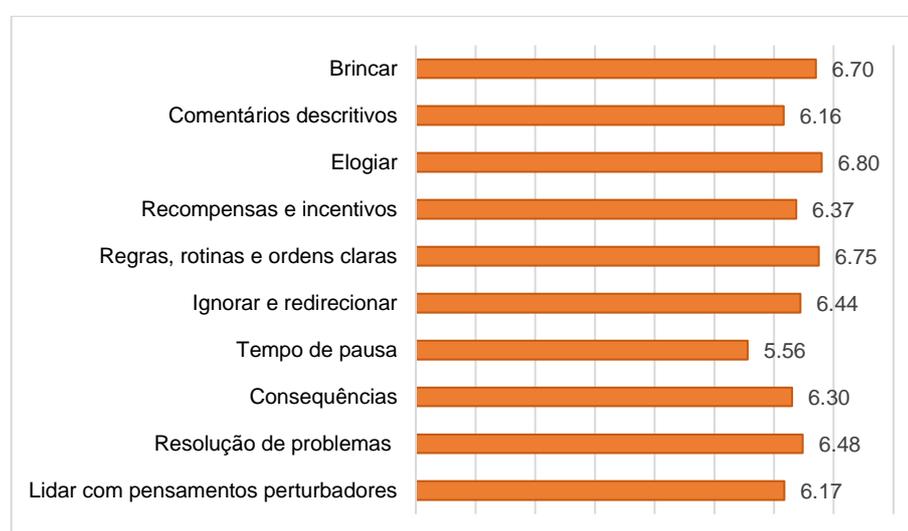
Tabela 2. Utilidade dos conteúdos do programa AI-P

Conteúdos	1	2	3	4	5	6	7	M (DP)
Brincar	0	0	2	1	14	22	163	6.70 (0.70)
Comentários descritivos	1	1	2	11	35	48	104	6.16 (1.08)
Elogiar	0	0	0	0	5	31	166	6.80 (0.46)
Recompensas e incentivos	2	1	0	7	24	41	127	6.37 (1.03)
Regras, rotinas e ordens claras	0	0	0	4	4	31	163	6.75 (0.59)
Ignorar e redirecionar	0	2	1	9	14	44	132	6.44 (0.95)
Tempo de pausa	8	3	10	24	35	42	79	5.56 (1.59)
Consequências	0	0	0	7	36	49	110	6.30 (0.88)
Resolução de problemas	0	0	0	7	19	47	129	6.48 (0.80)
Lidar com pensamentos perturbadores	1	0	6	11	35	35	114	6.17 (1.15)

A partir da análise da Tabela 2, podemos observar que as respostas dos participantes relativamente à utilidade dos conteúdos do programa apresentam níveis médios superiores a 6 para todos os itens, exceto o “Tempo de pausa” ($M = 5.56$, $DP = 1.59$). Ao compararmos os valores médios das respostas aos vários itens verificamos que os participantes assinalaram como estratégias menos úteis também os “Comentários descritivos” ($M = 6.16$, $DP = 1.08$) e o “Lidar com pensamentos perturbadores” ($M = 6.17$, $DP = 1.15$). Contrariamente, os participantes reconheceram maior utilidade a estratégias como o “Elogiar” ($M = 6.80$, $DP = 0.46$), “Regras, rotinas e ordens claras” ($M = 6.75$, $DP = 0.59$) e “Brincar” ($M = 6.70$, $DP = 0.70$). Considerando os valores médios apresentados, torna-se evidente que para todos os itens a resposta mais frequente foi a de nível 7 (muitíssimo útil).

A Figura 2 permite uma visualização mais clara dos resultados médios obtidos.

Figura 2. Utilidade dos conteúdos do programa



Pela resposta dada à questão “Em geral, considera os conteúdos da formação atuais?” verificamos que, dos 202 participantes que responderam a esta pergunta, 197 responderam “Sim” e os restantes 5 responderam “Não”. Foi, também, possível recolher informação de nível qualitativo, através das respostas dadas à questão aberta “Que outros conteúdos considera que seria importante abordar?”. Tendo em consideração que esta pergunta não assumia um carácter obrigatório de resposta, apenas 34 participantes registaram a sua opinião. Os conteúdos que os participantes consideram que seria importante abordar relacionam-se, sobretudo, com a importância de adequar o programa a diferentes perfis de funcionamento/aprendizagem (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, Perturbação do Espectro do Autismo) e com questões relacionadas com a utilização da tecnologia e redes sociais. As respostas obtidas são apresentadas no Anexo II, onde se encontram organizadas em categorias temáticas criadas em função dos conteúdos das respostas.

4.2 Utilidade das metodologias do programa Anos Incríveis-Pais

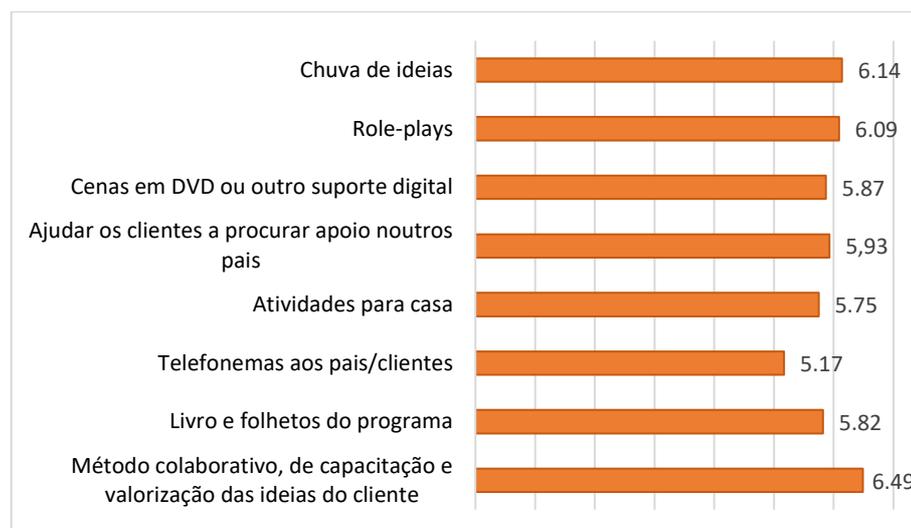
Neste subtópico de análise são apresentadas as respostas dos formandos às perguntas relativas à utilidade das metodologias do programa AI-P. Tal como no grupo de perguntas anterior, solicitou-se que os formandos fizessem a avaliação de acordo com a sua experiência de dinamização, e que aqueles que não dinamizaram grupos o fizessem com base na sua prática de atendimento individual ou tendo em conta a sua experiência noutros programas. Na Tabela 3 e na Figura 3 são apresentadas as frequências das respostas a cada item da secção de perguntas correspondente à utilidade das metodologias do programa (desde 1 = nada útil, a 7 = muitíssimo útil), bem como as respetivas médias e desvios padrão.

Tabela 3. Utilidade das metodologias do programa AI-P

Metodologias	1	2	3	4	5	6	7	<i>M (DP)</i>
Chuva de ideias	1	2	1	8	40	48	101	6.14 (1.08)
Role-plays (praticar)	2	3	2	15	27	48	104	6.09 (1.23)
Cenas em DVD ou outro suporte digital	5	1	6	17	33	52	87	5.87 (1.37)
Ajudar os clientes a procurar apoio noutros pais	1	1	7	13	43	50	85	5.93 (1.19)
Atividades para casa	2	2	6	21	42	58	70	5.75 (1.26)
Telefonemas aos pais/clientes	6	5	18	34	42	49	47	5.17 (1.54)
Livro e folhetos do programa	3	5	7	17	31	54	84	5.82 (1.40)
Método colaborativo, de capacitação e valorização das ideias do cliente	0	0	2	7	17	40	135	6.49 (0.86)

Observando a Tabela 3, os participantes que frequentaram a formação AI-P reportaram o “Método colaborativo, de capacitação e valorização das ideias do cliente” como sendo o mais útil do programa ($M = 6.49$, $DP = 0.86$). A “Chuva de ideias” registou a segunda média mais elevada ($M = 6.14$, $DP = 1.08$). A média mais baixa registou-se no método “Telefonemas aos pais/clientes” sendo, assim, identificado como o menos útil ($M = 5.17$, $DP = 1.54$). Tal como na utilidade dos conteúdos do programa, a resposta de nível 7 (muitíssimo útil) foi a mais frequentemente assinalada nos vários itens da presente secção de resposta, à exceção do item 6 (“Telefonemas aos pais/clientes”), uma vez que a resposta predominante, neste caso, foi a de nível 6.

Figura 3. Utilidade das metodologias do programa



4.3 Perceção de mudança após experiência com o programa Anos Incríveis-Pais

Neste subtópico de análise são apresentadas as respostas dos formandos às perguntas relativas às mudanças positivas que a experiência de formação poderá ter ocasionado em diferentes áreas da sua vida. Os vários itens são classificados de acordo com uma escala de *Likert* de 7 pontos, de 1 (não contribuiu nada) a 7 (contribuiu muitíssimo). Na Tabela 4 e na Figura 4 estão representadas as frequências das respostas, médias e desvios padrão relativos às mudanças após a experiência com o programa.

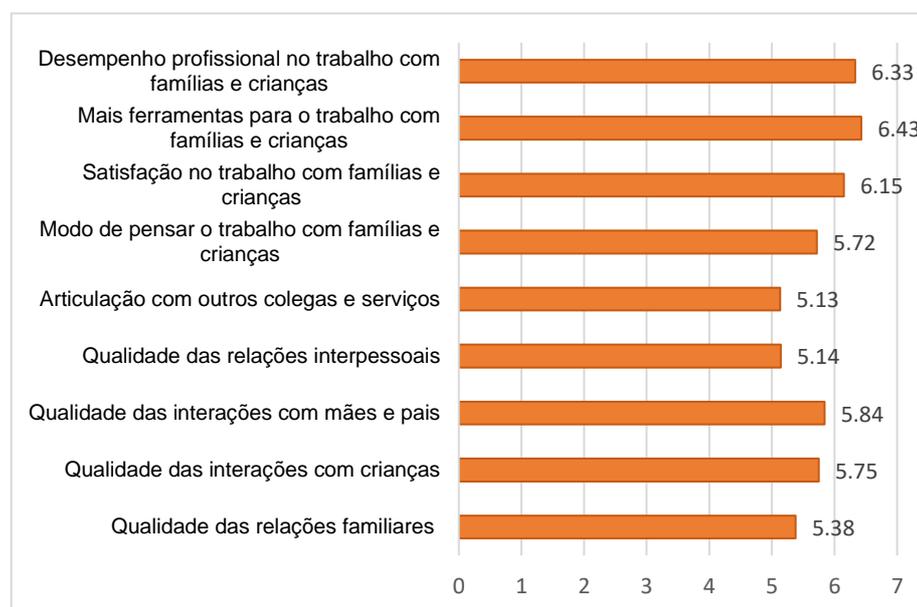
Tabela 4. Mudanças positivas após experiência com o programa

Foco das mudanças positivas	1	2	3	4	5	6	7	M (DP)
Desempenho profissional no trabalho com famílias e crianças	1	1	0	12	21	45	120	6.33 (1.02)
Mais ferramentas para o trabalho com famílias e crianças	1	0	0	8	19	47	125	6.43 (0.91)
Satisfação no trabalho com famílias e crianças	0	2	4	9	30	58	97	6.15 (1.06)
Modo de pensar o trabalho com famílias e crianças	4	10	7	21	22	47	89	5.72 (1.58)
Articulação com outros colegas e serviços	7	13	14	36	25	53	52	5.13 (1.70)
Qualidade das relações interpessoais	10	10	19	26	30	48	57	5.14 (1.77)
Qualidade das interações com mães e pais	4	5	7	16	28	52	88	5.84 (1.44)
Qualidade das interações com crianças	8	6	8	13	26	50	89	5.75 (1.62)

Qualidade das relações familiares 11 7 14 17 31 54 66 5.38 (1.73)

Os participantes consideraram que a maior mudança registada está relacionada com a aquisição de mais ferramentas para o trabalho com famílias e crianças, tendo por isso assinalado uma média superior ($M = 6.43$, $DP = 0.91$). Com uma média mais baixa ($M = 5.13$, $DP = 1.70$) e com um menor número de respostas de nível 7 (contribuiu muitíssimo), considerou-se que a experiência no programa que contribuiu menos para a mudança está relacionada com o trabalho de articulação com outros colegas e serviços. O nível 7 (contribui muitíssimo) foi o que registou uma maior frequência de respostas.

Figura 4. Mudanças positivas após experiência com o programa



Através da questão aberta “A sua participação no programa contribuiu para mudar de forma positiva alguma outra área da sua vida? Se sim, por favor indique qual/quais”, foi possível recolher mais informação relativa a outros aspetos que fizeram a diferença na vida dos formandos. As respostas obtidas encontram-se organizadas por categorias criadas em função da sua temática, no Anexo II. Dos 23 participantes que deixaram o seu comentário, destaca-se, sobretudo, o reconhecimento de um forte impacto no exercício da função enquanto pais e uma mudança das suas narrativas, outrora cristalizadas no problema e agora mais otimistas em relação a situações diversas do quotidiano.

4.4 Comparação de resultados em função da área de formação

Neste subtópico pretendeu-se compreender se profissionais de diferentes áreas apresentavam ou não diferenças entre si quanto à perceção da

utilidade dos conteúdos e métodos, assim como da mudança sentida após a formação no programa. Para tal, os participantes foram agrupados segundo três categorias, especificamente: Psicologia, Educação e Serviço Social, e Medicina e Enfermagem. A Tabela 5 apresenta as médias e os desvios padrão de cada variável em relação às diferentes subamostras, bem como os resultados do teste ANOVA e das comparações múltiplas.

Tabela 5. Grau de utilidade e mudança: comparação entre profissionais de diferentes áreas

	Psicologia	Educação e Serviço Social	Medicina e Enfermagem	$F(2,197)^1$	Comparações múltiplas ²
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>		
	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)		
Conteúdos	6.36 (0.64)	6.41 (0.66)	6.38 (0.68)	0.07	
Métodos	5.83 (0.95)	6.18 (0.89)	5.91 (0.79)	1.71	
Mudança	5.52 (1.33)	6.19 (0.93)	5.97 (0.98)	5.24 ***	E&SS > P

*** $p < .001$

Notas: P = Psicologia; E&SS = Educação e Serviço Social.

¹ Na primeira comparação o número de graus de liberdade foi igual a 199.

² As comparações múltiplas foram efetuadas com recurso ao Teste de Bonferroni.

A análise da variância (ANOVA) permitiu verificar a existência de diferença estatisticamente significativa entre as subamostras quanto à mudança após a experiência com o programa – $F(2, 197) = 5.24, p < .001$. A análise de contrastes com recurso ao teste de Bonferroni apontou que estas diferenças se situam na comparação entre profissionais com formação em Psicologia ($M = 5.52, DP = 1.33$) e com formação em Educação/Serviço Social ($M = 6.19, DP = 0.93$), sendo os segundos quem percecionam maiores mudanças.

4.5 Comparação de resultados em função da “Intenção de dinamizar grupos”

À semelhança do subtópico anterior foram comparadas as respostas dos participantes, quanto ao reconhecimento da utilidade dos conteúdos e métodos e à perceção das mudanças sentidas depois da experiência com o programa, em função da sua “Intenção de dinamizar grupos” definindo-se, deste modo, três subamostras de participantes: os que dinamizaram grupos, os que pretendiam vir a fazê-lo mas não chegaram a concretizar, e os que não tinham esse objetivo e não chegaram efetivamente a dinamizar grupos com o programa AI-P. A Tabela 6 apresenta as médias e os desvios padrão de cada variável em relação aos diferentes grupos, bem como os resultados do teste ANOVA e das comparações múltiplas.

Tabela 6. Grau de utilidade e mudança: comparação em função da intenção de vir a dinamizar grupos

	Dinamizou grupos	Pretendia mas não dinamizou grupos	Não pretendia e não dinamizou grupos	$F(2, 171)^1$	Comparações múltiplas ²
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>		
	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)		
Conteúdos	6.44 (0.55)	6.47 (0.64)	5.99 (0.78)	7.65 ***	D, P > N
Métodos	6.03 (0.74)	5.80 (1.10)	5.81 (0.83)	1.61	
Mudança	6.15 (0.97)	5.34 (1.35)	5.55 (1.16)	10.96 ***	D > P, N

*** $p < .001$

Notas: D = Dinamizou; P = Pretendia mas não dinamizou; N = Não pretendia e não dinamizou.

¹ Na primeira comparação o número de graus de liberdade foi igual a 173.² As comparações múltiplas foram efetuadas com recurso ao Teste de Bonferroni.

A análise da variância destacou diferenças significativas entre as subamostras, quer relativamente aos conteúdos – $F(2, 173) = 7.65$, $p < .001$ – quer relativamente às mudanças – $F(2, 171) = 10.96$, $p < .001$. O teste *post hoc* de Bonferroni mostrou que as diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito aos conteúdos se verificaram entre os participantes que dinamizaram grupos ($M = 6.44$, $DP = 0.55$) ou que pretendiam dinamizar ($M = 6.47$, $DP = 0.64$) e aqueles que não chegaram a dinamizar grupos ($M = 5.99$, $DP = 0.78$), obtendo estes últimos resultados médias mais baixas. Quanto às mudanças sentidas após o programa, as mais significativas encontraram-se entre quem dinamizou grupos ($M = 6.15$, $DP = 0.97$) e os participantes que não chegaram a dinamizar, quer tenham tido a pretensão de o fazer ($M = 5.34$, $DP = 1.35$), quer não ($M = 5.55$, $DP = 1.16$), verificando-se uma média mais elevada na primeira destas três subamostras.

V – Discussão

Este estudo procurou avaliar o impacto que as formações de dinamizadores do programa Anos Incríveis-Pais em Portugal tiveram nos formandos que as frequentaram. Os dados foram recolhidos on-line, com recurso a um questionário elaborado para o efeito, que demonstrou neste estudo níveis de consistência interna situados entre .80 e .90, considerados como muito bons (DeVellis, 1991). Através da análise das respostas dadas, procurou-se perceber, especificamente: o grau de utilidade que os formandos reconheciam aos conteúdos treinados; o grau em que consideravam serem úteis as metodologias do programa; e, de uma forma mais macro, entender as perceções de mudanças ocorridas, tanto a nível pessoal como profissional, após a sua experiência com o programa.

A amostra total deste estudo foi constituída, maioritariamente, por

participantes do sexo feminino e com uma média de idades correspondente a 39 anos. O centro do país e a região norte foram identificados como os locais de residência da maioria dos respondentes. A grande parte dos participantes tem o grau de Licenciatura/Mestrado Integrado, sendo as áreas de Psicologia e de Educação/Serviço Social as que assumiram maior representatividade. Relativamente aos anos de trabalho com famílias, a média dos participantes situou-se nos 13 anos de experiência. Depois da formação AI-P quase metade dos participantes veio a dinamizar grupos de pais.

Numa primeira instância, recorreu-se à amostra total, constituída quer pelos formandos que dinamizaram grupos de pais quer por aqueles que não dinamizaram, para analisar as suas perceções relativamente à utilidade dos conteúdos e métodos do programa focados na formação e quanto às mudanças ocorridas desde então. Posteriormente, foram comparados os resultados entre subamostras, criadas em função da variável sociodemográfica “Área de formação” e da variável “Intenção de dinamizar grupos”. De seguida, apresenta-se uma análise estruturada e reflexiva dos principais resultados obtidos, sustentada pela revisão da literatura científica que foi realizada em paralelo e que permitiu oferecer um enquadramento a este estudo.

As respostas elegíveis ao questionário representam uma percentagem de 44%. Ainda que esta percentagem corresponda a menos de metade do número total de formandos contactados, é importante reconhecer que responder ao questionário envolvia dispêndio de tempo, impunha alguma reflexão e, nos casos dos formandos que fizeram a formação há alguns anos, exigia que os mesmos fizessem uma análise retrospectiva para perceberem o que mudou desde então.

A partir da análise dos resultados obtidos na avaliação da utilidade dos conteúdos do programa, quer na dinamização de grupos por parte dos formandos que já o fizeram, quer na sua prática de atendimento individual ou com outros programas no caso dos formandos que ainda não tiveram essa oportunidade, foi possível verificar que esta avaliação foi, no geral, muito positiva, uma vez que em todos os itens a resposta de nível 7 (muitíssimo útil) foi a predominante. Os conteúdos que foram reconhecidos como os mais úteis foram o “Elogiar”, as “Regras, rotinas e ordens claras” e o “Brincar”, conteúdos estes que se situam na base e no centro da pirâmide parental e que visam aumentar o comportamento positivo na criança (como é o caso do “Brincar” e “Elogiar”) ou prevenir comportamentos negativos através do aumento da previsibilidade do meio (“Regras, rotinas e ordens claras”) (Homem, 2014). Contrariamente, o conteúdo identificado como menos útil foi o “Tempo de pausa”, situado no topo da pirâmide. Relembrando a filosofia central do programa AI-P, esta sustenta-se num modelo piramidal que parte da premissa de que as estratégias do topo da pirâmide só funcionarão se as da base estiverem presentes e forem bem aplicadas. Espera-se que, com a consolidação dos conteúdos da base, seja menos necessário recorrer a estratégias do topo da pirâmide (Homem, 2014).

Desta forma, a avaliação da utilidade dos conteúdos por parte dos participantes parece consonante com as premissas centrais do programa, uma vez que foram reconhecidas como mais úteis as estratégias que promovem relações positivas e que a autora do programa recomenda que sejam usadas

sem restrições (Webster-Stratton, 2011). Já a meta-análise realizada por Kaminski et al. (2008), apontou para o facto de os programas considerados mais eficientes serem os que trabalham conteúdos que visam a promoção das interações positivas entre pais e filhos. Na mesma linha, Patterson (2002) referiu a importância da parentalidade positiva, sustentada na promoção de comportamentos pró-sociais, a fim de obter mudanças mais rápidas no comportamento da criança. Neste sentido, pode verificar-se que o modo como os participantes reconheceram utilidade em estratégias mais centradas na promoção de comportamentos positivos de certa forma espelha o que é evidente e reforçado na literatura. Além disso, o grau de utilidade identificado nestes conteúdos pode também ser explicável pela novidade que esta abordagem representa para muitas pessoas, ao deslocar o foco dos problemas para o colocar na promoção de estratégias mais positivas (Webster-Stratton, 2010).

Na questão aberta relativa a outros conteúdos que seria importante abordar, apesar das poucas respostas obtidas, os participantes acrescentaram dois tipos de conteúdos que importa destacar. A maioria das respostas apontaram para a importância de abordar conteúdos adequados a diferentes perfis de funcionamento/aprendizagem – “Desenvolvimento do programa com pais/cuidadores de crianças com patologia, designadamente com autismo”. Esta necessidade vai ao encontro da literatura que realça a importância de os pais se adaptarem às características da criança, sobretudo quando existe uma dificuldade acrescida ligada à existência de distúrbios comportamentais, nomeadamente PHDA, PDI e PEA. De facto, programas de educação parental dirigidos a crianças com diagnóstico de, por exemplo, PHDA podem ser uma opção de intervenção eficaz para orientar, treinar e apoiar os pais no desenvolvimento de práticas e estratégias que promovam o comportamento funcional da criança, contribuindo assim para um bom ajustamento parental (Bochi et al., 2016). Tal como evidenciado por diversos autores (Barkley et al., 1999; Barkley, 2005), este trabalho pode ser um desafio bastante difícil e desgastante para muitos pais, além de que por vezes eles próprios manifestam dificuldades em gerir as suas emoções, o que tem influência no modo como lidam com a criança. Já Webster-Stratton (2007) chama a atenção para a necessidade de ajustar o programa de acordo com as necessidades das crianças. Aliás, um estudo realizado em Portugal junto de pais de crianças com PHDA ilustra o modo como o programa AI-P, mesmo sem adaptações, pode ser útil para apoiar estas famílias (Azevedo et al., 2013). Neste sentido, é essencial desenvolver a capacidade de os pais reconhecerem aquilo que é expectável ou não no comportamento dos filhos e promover as suas competências parentais de forma a ajustarem-se às necessidades específicas dos mesmos (Fonseca, 2017).

Outro tópico referenciado em resposta à questão aberta sobre a introdução de tópicos novos no programa diz respeito à necessidade de desenvolver conteúdos relacionados com a gestão da utilização das novas tecnologias. Esta preocupação parece ser evidente na sociedade atual, uma vez que as crianças desde muito cedo são inseridas num mundo dominado por meios digitais, sendo os pais reconhecidos como os principais mediadores da relação que a criança desenvolve com a tecnologia (Postolache, 2018).

A avaliação da utilidade das metodologias do programa, também realizada pelos formandos que dinamizaram grupos de pais e por aqueles que não o fizeram, revelou-se positiva, uma vez que todos à exceção de um item (“Telefonemas aos pais/clientes”) registaram a resposta de nível 7 como predominante. O “Método colaborativo de capacitação e valorização das ideias do cliente” destaca-se, de entre as várias metodologias abordadas na formação AI-P, como aquela que os formandos consideraram mais útil. Com efeito, no modelo colaborativo preconizado pelos programas AI o dinamizador não assume o papel de perito, mas antes de alguém que colabora com os pais, enquanto elemento da mesma equipa, no desenvolvimento de novas soluções (Webster-Stratton & Herbert, 1994). Assim, este resultado reflete a preponderância atribuída pelos participantes ao reconhecimento do cliente como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Para que tal seja possível, é essencial capacitá-lo e valorizar as suas partilhas, de forma a fomentar o seu pensamento crítico, desenvolver a sua capacidade de interação com os outros e de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem. Quando os profissionais utilizam esta metodologia estão a permitir a criação de uma ligação sustentada em compreensão e interajuda, o que possibilita uma maior envolvência do cliente no plano de aprendizagem (Torres & Irala, 2014), criando maior abertura para a discussão e troca de ideias, que em alguns momentos se assume como imprescindível. Desta forma, as ações específicas do terapeuta – fazer comentários facilitadores, prestar apoio aos pais e compreender os seus problemas, bem como utilizar técnicas ativas, são importantes indicadores dos resultados positivos das intervenções (Leitão et al., 2020). Além disso, ajudar os pais a sentirem-se confiantes nas suas capacidades, permite que estes se sintam aptos a resolver sozinhos novos desafios que surjam após o término formal do grupo de pais (Webster-Stratton & Reid, 2012).

Outras metodologias que os participantes reconheceram como mais úteis foram a “Chuva de ideias” e o “Role-play”. Este resultado faz jus à própria filosofia do programa, que visa, através do processo colaborativo, contribuir para um envolvimento ativo dos pais/clientes, reduzindo a sua resistência e fortalecendo a sua autoestima e autoeficácia (Webster-Stratton & Reid, 2012). Já a metodologia “Telefonemas aos pais/clientes” foi a que foi identificada como menos útil, o que pode justificar-se pelo facto de estes telefonemas exigirem um acréscimo de tempo de que os dinamizadores podem não dispor. Neste sentido, a realização de telefonemas semanais pode obrigar à disponibilização de recursos humanos que, em geral, são escassos (Homem, 2014), o que implica também que os pais tenham disponibilidade para atender essas chamadas telefónicas. Coloca-se ainda a hipótese de, em contextos de não dinamização de grupos, não ser fácil estabelecer este contacto, tal como poderá ser difícil aconselhar a realização de atividades em casa – a segunda metodologia avaliada como menos útil. Desta forma, observando a frequência de respostas, é possível constatar que o reconhecimento da utilidade por parte dos participantes aponta para metodologias de cariz mais ativo, que colocam os pais/cliente a construir conhecimentos de uma maneira mais autónoma.

Segundo a análise dos resultados obtidos quanto à perceção da mudança após experiência com o programa, avaliada pelos formandos que

dinamizaram e não dinamizaram grupos, constatou-se que a maior parte das respostas se concentraram no nível 7, à exceção do item “Articulação com outros colegas e serviços” em que o nível 6 se destacou. Os participantes consideraram que o programa teve impacto no seu trabalho com famílias e crianças, nomeadamente melhorando o seu desempenho profissional, dotando-os de mais ferramentas e aumentando o seu grau de satisfação em relação ao trabalho que desenvolvem. Assim, entende-se que o programa contribuiu, para a maioria dos participantes, para aumentar o nível percebido de autoeficácia e confiança. Tal resultado enquadra-se no que é sugerido pela literatura, segundo a qual a formação em programas de educação parental pode contribuir para a valorização de determinadas práticas de qualidade e a sua consequente aplicação, munindo os profissionais de mais ferramentas, de forma a melhorarem o seu desempenho e, conseqüentemente, a sentirem-se mais satisfeitos com o trabalho que desenvolvem (Carvalho et al., 2019). Este aumento do sentido de autoeficácia e confiança pode, por seu turno, traduzir-se num maior bem-estar psicológico do profissional, maior resiliência e atenção plena, características estas que podem contribuir de uma forma significativa para a eficácia da intervenção (Pereira et al., 2016). Outros itens (“Articulação com outros colegas e serviços”; “Qualidade das relações interpessoais”; “Qualidade das relações familiares”) foram menos pontuados, o que eventualmente se pode justificar pelo facto dos participantes procurarem esta a formação sobretudo para desenvolver competências profissionais.

Em resposta à questão aberta relativa a outras mudanças sentidas, juntamente com a ideia de que o programa ajuda os pais a mudarem/melhorarem as suas práticas parentais (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016), denotou-se, mais amplamente, que também promove mudanças a “montante”, nos próprios participantes na formação para dinamizadores, o que se comprova por respostas como: “Contribuiu muitíssimo para que eu consiga ser ainda mais otimista e positiva em relação às situações do quotidiano, sejam elas profissionais ou pessoais (óculos cor-de-rosa, porquinho mealheiro)”. Desta forma, a análise qualitativa preliminar permitiu reconhecer aspetos que a análise quantitativa não havia deixado transparecer, relativamente aos itens relacionados com mudanças no contexto de vida pessoal e social. Constatou-se que as mudanças podem ser compreendidas segundo uma perspetiva sistémica, já que se fizeram sentir em diversos contextos da vida, nomeadamente na relação com os filhos (e.g., maior confiança no exercício da função parental; promoção de uma parentalidade mais positiva e eficaz) e na vida pessoal e social (e.g., diferentes formas de lidar e compreender o outro).

Os resultados relativos à comparação entre os profissionais com formação em Psicologia, em Educação/Serviço Social e em Medicina/Enfermagem demonstraram uma diferença estatisticamente significativa, entre estas subamostras no que respeita às mudanças percecionadas, sendo os profissionais de Educação e Serviço Social aqueles que percecionaram mais mudanças e os de Psicologia os que percecionaram menos. Tais resultados podem ser sustentados no facto de, para os psicólogos, ao contrário de profissionais de outras áreas, muitos dos aspetos abordados na formação não constituírem novidade, na medida em que quer os conteúdos,

quer os métodos do programa se encontram bastante representados nos currículos de formação de psicólogos e na sua prática profissional diária. A título de exemplo, o currículo dos alunos de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) inclui unidades curriculares que cobrem alguns dos conteúdos fundamentais do programa AI-P (e.g., Psicologia do Desenvolvimento I – Criança e Adolescente; Modificação do Comportamento; Parentalidade e Desenvolvimento) (<https://www.uc.pt/fpce>). Também no que diz respeito aos métodos, estes profissionais contactam no seu percurso formativo e profissional com técnicas como a escuta ativa, o método colaborativo, o modelamento e o *role-play*.

Analisando os resultados referentes à comparação entre subamostras em função da variável “Intenção de dinamizar grupos”, foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à utilidade dos conteúdos e à perceção de mudanças. Um resultado interessante é que os formandos que participaram na formação com intenção de dinamizar grupos de pais, quer tenham ou não vindo a fazê-lo, reconheceram maior utilidade aos conteúdos abordados (diferentes estratégias parentais), mas somente os que puseram o programa efetivamente em prática, através da dinamização de grupos de pais, verificaram mais mudanças nas suas vidas. A Teoria da Aprendizagem Experiencial, formulada por David Kolb (1984), parece sustentar este resultado, uma vez que defende que a experiência é vital para se estabelecer relações entre a prática e a teoria. O Homem é um ser que aprende a partir da sua experiência, mais precisamente, pela reflexão consciente sobre a mesma. Desta forma, a génese do desenvolvimento profissional encontra-se no processo de aprendizagem, uma vez que é através deste que se une e seleciona informação, que se aprimora o procedimento, se separam e elegem elementos, se ordenam em sequências distintas ou se acrescentam novos elementos (Pimentel, 2007). Parece então que, embora os formandos que não dinamizaram grupos de pais possam ter achado o programa interessante e inovador, não deixam de apresentar níveis de mudança inferiores comparativamente àqueles que já tiveram a experiência de dinamização de grupos de pais, uma vez que estes já foram confrontados com o seu plano prático de aplicação, reconhecendo mais mudanças e até a diferentes níveis. A apropriação das experiências de atuação profissional é, assim, o mote da aprendizagem (Pimentel, 2007). Este resultado vai também ao encontro da filosofia do programa, assente em métodos de aprendizagem ativa e experiencial, tais como o *role-play*. Assim, tanto na formação como na dinamização de grupos de pais a componente prática é imprescindível.

VI – Conclusões

A Educação Parental é fundamental na resposta aos problemas que os pais, atualmente, enfrentam na educação dos seus filhos. A procura de programas de suporte à parentalidade tem crescido exponencialmente e, neste sentido, torna-se necessário assegurar uma intervenção de qualidade que passe pela formação especializada dos profissionais (Carvalho et al., 2019). No entanto, além da necessidade de garantir o desenvolvimento de competências e conhecimentos nos profissionais, é importante perceber como é que aqueles

que frequentam as formações conceptualizam o que aprendem e também aquilo que para eles faz mais ou menos sentido.

Neste seguimento, e de uma forma geral, os resultados obtidos permitiram evidenciar que os profissionais que frequentaram a formação de dinamizadores do programa AI-P perceberam os conteúdos e métodos do programa como sendo de grande utilidade, tanto na dinamização de grupos de pais como no aconselhamento individual em contexto profissional. Além disso, foi possível constatar o reconhecimento de mudanças em diversos contextos da vida dos formandos, após a experiência com o programa. Assim, este estudo veio, de certa forma, reforçar a credibilidade da formação e do programa. Como um contributo mais amplo, e indo ao encontro da necessidade de os profissionais receberem formação de qualidade para poderem capacitar e apoiar os pais na sua função de educadores (Carvalho et al., 2019), esta formação parece constituir uma resposta formativa bem aceite e reconhecida como útil.

A investigação realizada comportou algumas limitações que deverão ser tomadas em conta na leitura e interpretação dos resultados. A primeira prende-se com o facto de o questionário ter sido enviado apenas em formato digital, o que poderá ter contribuído para que alguns formandos não tenham tido conhecimento deste estudo, devido a questões relacionadas com a mudança de endereço eletrónico. A segunda limitação está relacionada com o facto de este estudo ter recorrido apenas a um instrumento de autorresposta, construído para o efeito e ainda não sujeito a estudos de validação, o que poderá ser um entrave em termos de avaliação. O agrupamento das duas áreas (Educação e Serviço Social) na pergunta do questionário referente à “Área de Formação” é encarado como outra limitação do estudo, uma vez que não permitiu diferenciar os profissionais dessas duas áreas distintas. Por fim, o facto de o número de respostas corresponder a menos de metade dos formandos contactados pode revelar-se uma vulnerabilidade, uma vez que aqueles que responderam podem não ser representativos do universo dos formandos AI-P. Neste sentido, os resultados positivos que foram obtidos neste estudo podem, em parte, espelhar a opinião dos formandos que acharam a formação mais interessante e, por isso, decidiram responder ao questionário. Em investigações realizadas futuramente seria interessante aplicar um método de pesquisa qualitativo, de forma a explorar em maior detalhe o impacto da formação de dinamizadores do Programa Anos Incríveis – Pais sobre os formandos.

Em suma, a presente investigação representou um contributo positivo e inovador uma vez que permitiu esclarecer com algum detalhe quais são os conteúdos e métodos tratados na formação AI-P considerados mais úteis e, até, perceber de que forma é que a formação contribui para efetivar mudanças na vida dos formandos participantes. Ainda, coloca-se a possibilidade de efeito contágio pelos participantes no programa - ou seja, os efeitos produzidos nos participantes tendo sido positivos, como se confirma neste estudo, podem influenciar e motivar outros futuros participantes a integrar esta formação.

Por outro lado, foi interessante perceber que, mesmo que em alguns casos a formação não tenha servido o seu propósito final, isto é, a dinamização

de grupos de pais, ainda assim contribuiu para níveis elevados de perceção da sua utilidade noutros contextos de atuação profissional ou, até mesmo em diferentes áreas da vida pessoal. Ao mesmo tempo, esta formação está ao serviço do princípio de sustentabilidade, na medida em que é passível de ser desenvolvida em diferentes momentos e com diferentes participantes com ganhos para a comunidade onde desempenham as suas funções profissionais.

Bibliografia

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Santos, M. R. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010* (Relatório, Universidade do Porto, Porto).
https://www.mutualismo.pt/portal/images/website/destaques/2015/Avalia%C3%A7%C3%A3oInterven%C3%A7%C3%B5esEduca%C3%A7%C3%A3oParental_Relat%C3%B3rioFinal.pdf
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviors: Are children's and mothers' effects sustained over time? *European Child and Adolescent Psychiatry*, *23*, 437-450. <http://doi.org/10.1007/s00787013-0470-2>
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2013). The Incredible Years Basic Parent training for Portuguese preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference? *Child Youth Care Forum*. <http://doi.org/10.1007/s10566-013-9207-0>
- Baptista, E., Major, S., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T., Azevedo, A., & Pimentel, M. (2016). Grupos de Pais Anos Incríveis: O que muda na perceção da competência parental e nos comportamentos das crianças? In *Ordem dos Psicólogos Portugueses, Atas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 28 Setembro a 1 de Outubro 2016* (pp. 243-251). Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Barkham, M., Lutz, W., Lambert, M. J., & Saxon, D. (2017). Therapist effects, effective therapists, and the law of variability. In L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *How and why are some therapists better than others?: Understanding therapist effects* (pp. 13-36). American Psychological Association.
- Barkley, R. A. (2005). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford.
- Barkley, R. A., Edwards, G., & Robin, A. R. (1999). *Defiant teens: A clinician's manual for assessment and family intervention*. Guilford.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child Development*, *108*, 61-69. <https://doi.org/10.1002/cd.128>
- Belsky, J., & Jaffee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 38-77). Wiley.
- Bettencourt, S. M. J. C. (2017). *Parentalidade positiva: Estudo sobre a perceção da importância da participação em programas de educação*

- parental* (Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira, Madeira). DigitUMA. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1977/1/MestradoSoniaBettencourt.pdf>
- Bochi, A., Friedrich, D., Pacheco, J. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre programas de treinamento Parental. *Periódicos Eletrónicos em Psicologia – PePSic.* 24 (2), 549-563. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-09>
- Carvalho, O., Lobo, C., Menezes, J., & Oliveira, B. (2019). O valor das práticas de educação parental: Visão dos profissionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 654-684. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701653>
- Castonguay, L. G., & Hill, C. E. (2017). Introduction. In L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *How and why are some therapists better than others?: Understanding therapist effects* (pp. 3-9). American Psychological Association.
- Coutinho, I., Seabra-Santos, M., & Gaspar, M. (2012). Educação parental com famílias maltratantes: Que potencialidades? *Análise Psicológica*, 30(4), 405-420. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312012000300004
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Livpsic.
- Cruz, O., & Ducharne, M. A. (2006). Intervenção na parentalidade: O caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13(11), 295-309. https://www.researchgate.net/publication/277261532_Intervencao_n_a_parentalidade_-_o_caso_especifico_da_formacao_de_pais
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications* (Applied Social Research Methods Series, Vol. 26). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Dias, M. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica: O processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156. http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/gestaodesenv/gd19/gestaodesenvolvimento19_139.pdf
- Eams, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C. J., Jones, K., Hughes, J. C., & Bywater, T. (2009). Treatment fidelity as a predictor of behavior change in parents attending group-based parent training. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 603-612. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00975.x>
- Fonseca, C. (2017). *Influência de fatores sociofamiliares no desenvolvimento da perturbação de hiperatividade com défice de atenção* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto). Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/110177>
- Gaspar, M. (2005). Educação familiar como intervenção socioeducativa: Porquê, para quem, como e por quem? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 61-98.

- Gaspar, M. (2010). Educação parental e prevenção do risco na infância: Resposta milagre ou desafio incitador? In A. Almeida & N. Fernandes (Eds.), *Intervenção com crianças, jovens e famílias* (pp. 207-209). Edições Almedina.
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- Hart, L. (1990). *The winning family: Increasing self-esteem in your children and yourself*. LifeSkills Press.
- Hill, C. E., & Castonguay, L. G. (2017). Therapist effects: Integration and conclusions. In L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *How and why are some therapists better than others?: Understanding therapist effects* (pp. 325-334). American Psychological Association.
- Homem, T. (2014). *A eficácia de um programa de intervenção parental para pré-escolares com comportamentos de oposição: O programa Anos Incríveis* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra). Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/26314/1/A%20Efic%20%a1cia%20de%20um%20Programa%20de%20Interven%20%a7%20%a3o%20Parental%20para%20Pr%20%a9-escolares.pdf>
- Hutchings, J., Bywater, T., Eames, C., & Martin, P. (2008). Implementing child mental health interventions in service settings: Lessons from three pragmatic randomized controlled trials in Wales. *Journal of Children's Services*, 3(2), 17-27. <http://doi.org/10.1108/17466660200800009>
- Kaminski, J., Valle, L., Filene, J., & Boyle, C. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9201-9>
- Kazdin, A. E. (2007). Mediators and mechanisms of change in psychotherapy research. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 1-27. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091432>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Leitão, S. M., Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. (2020). Therapist factors matter: A systematic review of parent interventions directed at children's behavior problems. *Family Process*, 1-18. <https://doi.org/10.1111/famp.12550>
- Lins, Z. M. B., Salomão, N. M. R., Lins, S. L. B., Féres-Carneiro, T., & Eberhardt, A. C. (2015). O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. *Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 16(1), 43-59. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100005
- Macarini, S. M., Crepaldi, M. A., & Vieira, M. L. (2016). A questão da parentalidade: Contribuições para o trabalho do psicólogo na terapia de famílias com filhos pequenos. *Pensando Famílias*, 20(2), 27-42.

- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-494X2016000200003
- Martins, A. F. (2016). *Pelas encruzilhadas da parentalidade: Crianças e jovens de risco, famílias arriscadas?* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto). Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87561/2/160904.pdf>
- Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: Propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 129-141). Educa.
- Menting, A. T., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33, 901-913. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>
- Moro, M. R. (2005). Os ingredientes da parentalidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, VIII(2), 258-273. <https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v8n2/1415-4714-rlpf-8-2-0258.pdf>
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. In J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). American Psychological Association.
- Patterson, G. R., & Dishion, T. J. (1985). Contributions of families and peers to delinquency. *Criminology*, 23, 63-79. <http://doi.org/10.1111/j.17459125.1985.tb00326.x>
- Pereira, J.-A., Barkham, M., Kellett, S., & Saxon, D. (2016). The role of practitioner resilience and mindfulness in effective practice: A practice based feasibility study. *Administration and Policy in Mental Health*, 44, 691-704. <https://doi.org/10.1007/s10488-016-0747-0>
- Perrin, E. C., Sheldrick, R. C., McMenamy, J. M., Henson, B. S., & Carter, A. S. (2014). Improving parenting skills for families of young children in pediatric settings: A randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, 168(1), 16-24. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.2919>
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159-168. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000200008>
- Postolache, E. (2018). *Mediação parental do uso de tecnologias digitais por crianças com menos de dois anos em diversos contextos culturais* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa). Repositório da UNL. <https://run.unl.pt/handle/10362/51771>
- Pratas, A., Eira, J., Ribeiro, E. J., & Cordeiro, L. (2017). A par e passo com a família: A importância da educação parental para os técnicos que intervêm junto de famílias multidesafiadas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 247-259. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2490/pdf>

- Pugh, G., De'Ath, E., & Smith, C. (1994). *Confident parents, confident children: Policy and practice in parent education and support*. National Children's Bureau.
- Quingostas, A. (2011). *Um programa de educação/treino parental: Parentalidade positiva "Pais atentos... Pais presentes"* (Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3690/1/Disserta%20c3%a7%20a3o.pdf>
- Ribeiro, M. J. S. (2003). *Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Repositorium. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/728/1/Dissertacao.pdf>
- Sampaio, D., Cruz, H., & Carvalho, M. J. (Coord.) (2011). *Crianças e jovens em risco: A família no centro da intervenção*. Fundação Calouste Gulbenkian & Príncipeia.
- Samuelson, A. (2010). Best practices for parent education and support programs. *What Works, Winsconsin: Research to Practice Series, 10*, 1-8. https://fyi.extension.wisc.edu/whatworkswisconsin/files/2014/04/whatworks_10.pdf
- Sanders, M. R., & Burke, K. (2014). The "hidden" technology of effective parent consultation: A guided participation model for promoting change in families. *Journal of Child and Family Studies, 23*(7), 1289-1297. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9827-x>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V., Leitão, S., Pimentel, M., Almeida, M., & Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 93-104. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.004>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 227-260). Coisas de Ler.
- Silva, I., & Gaspar, M. (2014). Supporting Portuguese residential child care staff: An exploratory study with the Incredible Years Basic Parent Programme. *Psychosocial Intervention, 23*, 33-41. <http://doi.org/10.5093/in2014a4>
- Silva, M. L., & Vieira, M. L. (2018). Relações entre a parentalidade e a personalidade de pais e mães: Uma revisão integrativa da literatura. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 18*(1), 361-383. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100020
- Torres, P., & Irala, E. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática. In P. L. Torres (Ed.), *Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 61-94). SENARPR.

- Waltz, J., Addis, M. E., Koerner, K., & Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of a psychotherapy protocol: Assessment of adherence and competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(4), 620-630. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.61.4.620>.
- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A., & Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(3), 323-331. <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf>
- Webster-Stratton, C. (1981). Modification of mothers' behaviors and attitudes through videotape modeling group discussion program. *Behavior Therapy, 12*(5), 634-642. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(81\)80135-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(81)80135-9)
- Webster-Stratton, C. (2000). The Incredible Years training series. *Juvenile Justice Bulletin*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/173422.pdf>
- Webster-Stratton, C. (2007). Tailoring the Incredible Years parent programs according to children's developmental needs and family risk factors. In J. M. Briesmeister & C. E. Schaefer (Eds.), *Handbook of parent training* (3rd ed., pp. 305-344). Wiley & Sons.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (M. I. Donnas Botto, Trad.). Psiquilíbrios. (Original publicado em 2005).
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years parents, teachers, and children training series: Program content, methods, research and dissemination*. The Incredible Years, Inc.
- 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>
- Webster-Stratton, C., & Hancock, L. (1998). Parent training for young children with conduct problems: Content, methods and therapeutic process. In C. Schaefer, & J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent training* (pp. 98-152). John Wiley & Sons.
- Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1994). *Troubled families-problem children: Working with parents – A collaborative process*. Wiley.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2010). The Incredible Years parents, teachers and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed., pp. 194-210). Guilford Publications.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2012). The Incredible Years: Evidence-based parenting and child programs for families involved in the child welfare system. In A. Rubin (Ed.), *Programs and interventions for maltreated children and families at risk*. John Wiley & Sons, Inc.

Anexos ¹

Anexo I

Questionário “Formação de dinamizadores do programa Anos Incríveis-Pais em Portugal”

Anexo II

Resposta dos participantes às questões abertas

¹ Os documentos assinalados não se encontram em anexo unicamente por questões de privacidade.