



1 2 9 0
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Salomé Marques Bispo

**E DEPOIS DO PROJETO ADÉLIA? IMPACTO DO
PROGRAMA ANOS INCRÍVEIS NOS ESTILOS PARENTAIS
E NO COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIAS DAS
CRIANÇAS AO LONGO DO TEMPO**

Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica Sistémica e da Saúde orientada pela Professora Doutora Maria João Rama Seabra Santos e pela Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro Fonseca Gaspar e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Julho de 2024

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Salomé Marques Bispo

**E DEPOIS DO PROJETO ADÉLIA? IMPACTO DO
PROGRAMA ANOS INCRÍVEIS NOS ESTILOS PARENTAIS
E NO COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIAS DAS
CRIANÇAS AO LONGO DO TEMPO**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica Sistémica e da Saúde
orientada pela Professora Doutora Maria João Rama Seabra Santos e pela
Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro Fonseca Gaspar e apresentada à
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**

Julho de 2024

E DEPOIS DO PROJETO ADÉLIA? Impacto do Programa Anos Incríveis nos estilos parentais e no comportamento e competências das crianças ao longo do tempo

Resumo

Enquadramento: Os programas parentais posicionam os pais como principais agentes da mudança, na prevenção e na redução do desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais das crianças. O programa Anos Incríveis Básico para pais, desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton, tem demonstrado, ao longo dos anos, a sua eficácia na redução da parentalidade severa e abusiva em prol do envolvimento e sensibilidade dos pais, capacitando-os para implementar estratégias eficazes que visam o bem-estar social, emocional e comportamental das crianças e na prevenção e redução de problemas comportamentais das mesmas. Este programa tem demonstrado eficácia a curto prazo e a médio-longo prazo, embora os estudos que analisam a manutenção dos resultados em períodos de tempo mais prolongados sejam mais escassos. *Objetivos:* (i) analisar a evolução das práticas parentais e dos comportamentos das crianças, ao longo de três momentos de avaliação, em pais que participaram no programa Anos Incríveis Básico para Pais (AIBP), no contexto do projeto Adélia; (ii) verificar o impacto diferencial nas mudanças observadas de variáveis sociodemográficas da criança, pais e família, e do modo de aplicação do programa; (iii) compreender aspetos ligados à satisfação dos pais com o programa. *Método:* Este estudo seguiu um desenho longitudinal. Participaram 43 pais de crianças que preencheram pelo menos um dos questionários (SDQ ou QDEP) nos três momentos de avaliação. O protocolo incluiu um questionário sociodemográfico, a versão portuguesa do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP), a versão portuguesa do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) e o Questionário de Avaliação da Satisfação com o Programa para Pais. *Resultados:* Verificou-se um aumento do estilo parental Autoritativo e a redução da utilização do estilo Autoritário, bem como o aumento do comportamento pró-social e a diminuição do total de dificuldades da criança, constatando-se a manutenção dos resultados obtidos após a intervenção passados 6 meses. Verificou-se um efeito diferencial da variável idade da mãe no estilo Autoritário e da variável risco inicial de problemas de comportamento no comportamento pró-social e no total de dificuldades das crianças. Os pais manifestaram-se muito satisfeitos com o programa. *Discussão e conclusões:* Este estudo demonstrou a eficácia ao longo do tempo do programa AIBP nas práticas parentais positivas, nas competências sociais e nos comportamentos das crianças. Constatou ainda um elevado nível de satisfação dos pais com o programa. O presente estudo constitui-se como um contributo positivo para a investigação da eficácia do programa AIBP.

Palavras-chave: Anos Incríveis Básico para Pais, Projeto Adélia, estilos parentais, competências sociais das crianças, problemas de comportamento da criança, *follow-up*

AND AFTER THE ADÉLIA PROJECT? Impact of the Incredible Years Program on parenting styles and children's behaviour and skills over time

Abstract

Background: Parenting programs make parents as the main agents of change, preventing and reducing the development of behavioural and emotional children's problems. The Incredible Years Basic Parenting Program, developed by Carolyn Webster-Stratton, has demonstrated over the years its efficiency in reducing harsh and abusive parenting by increasing parental involvement and sensitivity, empowering them to implement effective strategies that aim at the social, emotional and behavioural well-being of children and the prevention and reduction of their behavioural problems. This program has demonstrated efficiency in the short term and medium-long terms, although the studies that analyzed the maintenance of the results over longer periods of time are scarcer. *Objectives:* (i) to analyze the evolution of parental practices and children's behaviours, over three assessment moments, in parents who participated in the Incredible Years Basic Parenting Program (AIBP) program, in the context of the Adélia's project; (ii) to verify the differential impact on the observed changes in sociodemographic variables of the child, parents and family, and the way the program is applied; (iii) to understand aspects linked to parental satisfaction with the program. *Method:* This study followed a longitudinal design. 43 children's parents who completed at least one of the questionnaires (SDQ or QDEP) participated in the three assessment moments. The protocol included a sociodemographic questionnaire, the Portuguese version of the Parenting Dimensions and Styles Questionnaire (QDEP), the Portuguese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and the Satisfaction Assessment Questionnaire with the Program for Parents. *Results:* There was an increase in the Authoritative parenting style and a reduction in the use of the Authoritarian style, as well as an increase in pro-social behaviour and a decrease in the child's total difficulties, showing that the results obtained after the intervention were maintained 6 months. There was a differential effect of the variable mother's age on the Authoritarian style and the variable initial risk of behavior problems on prosocial behavior and on the total number of children's difficulties. Parents were very satisfied with the program. *Discussion and conclusions:* This study demonstrated the efficiency over time of the AIBP program on children's positive parenting practices, social skills, and behaviours. It also found a high level of parental satisfaction with it. The present study gives a positive contribution to the investigation of the efficiency of the AIBP program.

Keywords: Incredible Years Basic Parenting Program, Adélia Project, parenting styles, child social skills, child behavior problems, follow-up

Agradecimentos

Os meus agradecimentos nunca serão grandes o suficiente para o apoio que tenho recebido, ao longo desta jornada. No entanto, desejo que o meu humilde “Obrigada” seja entregue com o amor mais sincero a todos que caminharam a meu lado.

Começo por agradecer às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria Filomena Gaspar e Professora Doutora Maria João Seabra Santos, o meu muito obrigada por todo o apoio, pela dedicação, disponibilidade, suporte e palavras de conforto e força.

À Dra Mariana Pimentel por toda a disponibilidade e dedicação.

Aos meus pais, pelo amor, valores, apoio e confiança que sempre me passaram. Obrigada pais pela oportunidade e o esforço que fizeram para que a FPCEUC fosse casa.

Ao meu irmão, pela sua presença, pela escuta e por todos os conselhos.

Aos meus avós, avô Augusto e avó Cecília, e tios, tia Fernanda e tio João que estiveram sempre na linha da frente de cada passo dado.

Ao meu namorado por todo o amor, paciência, força e coragem que me entregou ao longo deste tempo.

Aos meus grandes amigos, Abílio, Beatriz, Débora, Mariana e Margarida, por toda a amizade, momentos, apoio, colo e compreensão.

Ao padre João, por todo apoio e confiança que sempre depositou em mim.

E, por fim, à minha estrela mais luminosa, a minha querida avó Bia, que desejou este dia tanto quanto eu. Avó Bia muito obrigada!

A todos vós o meu muito, muito obrigada, sem vocês eu não seria capaz!

*“Aqueles que passam por nós não vão sós...
Deixam um pouco de si...
Levam um pouco de nós”*

-Antoine de Saint-Exupéry-

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual.....	2
1.1. Problemas de comportamento na idade pré-escolar.....	2
1.2. Parentalidade e estilos parentais.....	2
1.3. Programas Parentais e o Programa Anos Incríveis para Pais.....	3
1.4. Recurso ao Programa AIBP no âmbito do projeto Adélia.....	4
1.5. Impacto do programa AIBP nas práticas parentais e nas competências sociais e problemas de comportamento das crianças.....	5
1.6. Impacto do programa AIBP a longo prazo.....	6
1.7. Satisfação parental com o programa AIBP.....	7
II- Objetivos.....	8
III- Metodologia.....	9
3.1. Desenho da investigação e procedimentos de recolha de dados.....	9
3.2. Amostra.....	9
3.2.1. Caracterização da amostra.....	9
3.3. Intervenção.....	14
3.4. Instrumentos.....	15
3.4.1. Questionário sociodemográfico.....	15
3.4.2. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ).....	15
3.4.3. Questionário de Dimensões e Estilos Parentais.....	16
3.4.4. Questionário de avaliação da Satisfação Final com o Programa.....	16
3.5. Análise de dados.....	16
IV- Resultados.....	17
4.1. Comparação entre resultados pré, pós e <i>follow-up</i> no QDEP.....	17
4.2. Comparação entre resultados pré, pós e <i>follow-up</i> no SDQ.....	18
4.3. Comparação da evolução dos resultados entre a avaliação Pré-Pós intervenção e Pós- <i>Follow-up</i>	18
4.4. Análise de possíveis efeitos diferenciais.....	19
4.5. Análise das respostas dos pais aos questionários de satisfação final.....	29
V – Discussão.....	30
VI – Conclusões.....	33
Bibliografia.....	35
Anexo.....	41

Introdução

A saúde mental infantil está associada à capacidade de regulação emocional e comportamental (Mageau et al., 2022). Os problemas comportamentais na infância têm o risco de se manterem e de se cristalizarem ao longo da vida (Leijten et al., 2017). Os estilos e práticas parentais e as relações pais-filhos têm uma grande influência no desenvolvimento das crianças e, deste modo, são determinantes na evolução dos problemas emocionais e comportamentais das mesmas (Patterson et al., 2005).

Nos últimos anos, os programas parentais têm prosperado como meio de suporte às famílias e são estratégias fulcrais para a prevenção e intervenção de/nos problemas comportamentais das crianças (Gardner et al., 2015; Leijten et al., 2017) ao dotarem os pais de práticas educativas mais positivas e eficazes (Patterson et al., 2005). Por sua vez, a promoção de competências de resolução de problemas mais eficazes e de competências ao nível emocional, nas crianças, permite melhorar a qualidade das interações entre pais e filhos e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento e qualidade de vida da criança (Borges, 2010).

O Programa Básico para Pais (AIBP) tem vindo a demonstrar a sua eficácia na melhoria das habilidades parentais e na capacitação dos pais para a compreensão do desenvolvimento das crianças, estimulando-os a utilizarem práticas parentais positivas e a investirem nas competências sociais, emocionais e comportamentais das crianças, o que tem demonstrado impacto positivo no comportamento da criança (Hutchings et al., 2012; Seabra-Santos et al., 2016). Embora o programa AIBP se tenha mostrado eficaz em numerosas investigações, são raros os estudos que se dedicaram à avaliação da manutenção dos resultados ao longo do tempo (Bywater et al., 2009; McGilloway et al., 2012; Sturrock et al., 2014).

O programa AIBP foi um dos programas parentais implementados no âmbito do projeto Adélia, desenvolvido e gerido pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPDJ). O projeto Adélia pretendeu promover e incentivar a parentalidade positiva, assim como promover a participação e a autonomia da criança, a sua saúde e o seu bem-estar social e emocional. O programa AIBP inseriu-se no eixo “Mais Capacitação” do projeto Adélia, que teve como objetivo a capacitação para a intervenção parental de técnicos/as das Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude (CNPDPDJ, 2018).

Os dados da presente dissertação foram recolhidos no âmbito do projeto Adélia. Nesta investigação pretendemos prolongar a perspetiva longitudinal de dois estudos anteriores realizados também com dados desse projeto, e cujo objetivo foi a comparação dos comportamentos e competências sociais das crianças e dos estilos e práticas parentais, entre a pré-intervenção e a pós-intervenção com o programa AIBP (Abreu, 2023; Rodrigues, 2023). No presente estudo acrescentamos um terceiro momento de avaliação, 6 meses após o término da intervenção, com o objetivo de analisar como é que as práticas parentais e o comportamento das crianças evoluíram ao longo desses 3 momentos de avaliação (pré-pós-*follow-up*). Ademais pretendemos analisar as respostas dos pais ao Questionário de Satisfação Final com o programa. Assim, a presente dissertação encontra-se organizada em seis partes. Inicia-se com um enquadramento conceptual onde caracterizamos o projeto Adélia e o programa AIBP e fazemos uma revisão da investigação sobre o impacto nos estilos e práticas parentais decorrente na participação do programa, a sua eficácia na redução de problemas de comportamento e aumento de competências sociais das crianças, ao longo do tempo e a satisfação parental com o programa. Seguidamente, serão especificados os objetivos do presente estudo e posteriormente a metodologia onde se apresentarão os procedimentos de recolha de dados, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados e procedimentos de análise dos dados. Consecutivamente serão expostos os resultados obtidos e a discussão dos mesmos. Por fim, terminamos com as principais conclusões do estudo, assim como identificamos algumas das suas limitações e sugestões para investigações futuras.

I – Enquadramento conceptual

1.1 Problemas de comportamento na idade pré-escolar

A idade pré-escolar é um período marcado pelo rápido desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades linguísticas, motoras, físicas, cognitivas, socioemocionais e de autorregulação das crianças (Major, 2011; Sameroff, 2009, citado em Black et al., 2017), assim como pela sua crescente autonomia. As competências sociais e a regulação emocional e comportamental atuam como fatores protetores do funcionamento positivo das crianças e são fulcrais para a sua saúde mental (Gustafsson et al., 2020; Mageau et al., 2022), evitando ou contendo a manifestação de problemas.

De entre os problemas que podem emergir na fase acelerada de desenvolvimentos contam-se os problemas de comportamento, os quais podem ser classificados em problemas externalizantes (comprometedores da autorregulação), como por exemplo a agressão, e problemas internalizantes (comprometedores da regulação emocional), como por exemplo a ansiedade (Henricsson & Rydell, 2006; Mageau et al., 2022). Os comportamentos externalizantes são mais fáceis de identificar, uma vez que apresentam maior ressonância nos ambientes em que a criança se insere. Por outro lado, os problemas internalizantes são mais dificilmente identificados pelos adultos (Mesman, 2000, citado em Costa, 2023).

Segundo a *American Psychiatric Association*, (1980, 1994 citado em Campbell et al., 2000) os problemas de conduta são marcados por comportamentos agressivos e desafiadores, comportamentos antissociais que violam os direitos dos outros e/ou as normas sociais, podendo variar no grau de gravidade. Os comportamentos disruptivos, nos primeiros anos de vida das crianças, podem ser normativos e transitórios ou, pelo contrário, podem prolongar-se ao longo do tempo, constituindo-se como um fator de risco para hiperatividade, dificuldades cognitivas e problemas de autorregulação e podendo ser preditores de problemas comportamentais futuros, nomeadamente na adolescência, como a violência, a criminalidade e a utilização de substâncias psicoativas (Campbell et al., 2000; Costa, 2023; Emond et al., 2007; Hutchings & Gardner, 2012; Hutchings, 2012; Major, 2011; Posthumus et al., 2011; Shaw et al., 2019). Problemas de comportamento disruptivo afetam cerca de 9% a 15% das crianças em idade pré-escolar (Egger & Angold, 2006; Webster-Stratton & Hammond, 1998), e entre 10 a 20% das crianças em idade pré-escolar apresentam problemas emocionais e comportamentais (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2001). Estas prevalências constituem um problema que tem vindo a crescer ao longo do tempo (Homem et al., 2013). Por este mesmo motivo, nas últimas décadas, os comportamentos nos primeiros anos de vida têm sido alvo de maior atenção por parte dos pais, educadores/professores, profissionais e investigadores.

1.2 Parentalidade e estilos parentais

O desenvolvimento social das crianças inicia-se na família, através das interações diretas estabelecidas entre os pais e os filhos (Fabes et al., 2005, citado em Rinaldi & Howe, 2012). Segundo Cruz (2005), podemos definir a parentalidade como “(...) conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos 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 é multidimensional, integra comportamentos positivos por parte dos pais, como por exemplo a utilização de elogios, e comportamentos negativos, como por exemplo, a utilização de castigos físicos (Weeland et al., 2022). Na maioria das sociedades, os pais responsabilizam-se por capacitar os seus filhos, apoiando as crianças na sua integração social, para que se adaptem aos padrões normativos de conduta e para que maximizem o seu potencial (Baumrind et al., 2010; Grusec et al., 2017). As estratégias utilizadas pelos pais com os seus filhos em situações específicas de interação são designadas por práticas parentais (Hoffman 1975, 1994, citado em Lawrenz et al., 2020). Hoffman (1975) caracterizou as práticas parentais em dois tipos: práticas parentais indutivas e práticas parentais coercitivas. Entende-se por práticas parentais indutivas, métodos que permitem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, de empatia e altruísmo, assim como a internalização dos valores parentais (Hoffman, 1970, citado em Lawrenz et al., 2020). As práticas parentais coercitivas integram estratégias que envolvem força, punição física, associadas a comportamentos negligentes e abusivos (Altafim & Rodrigues, 2015, citado em Lawrenz et al., 2020).

Os estudos indicam que as práticas parentais e a qualidade parental têm uma grande influência no desenvolvimento socioemocional e comportamental das crianças (Reedtz & Klest, 2016), sendo que as práticas parentais consideradas positivas, isto é, aquelas em que os pais seguem os interesses das crianças e promovem um ambiente recetivo, sensível e estimulante, contribuem para o desenvolvimento positivo e bem-estar das mesmas. No entanto, quando as interações entre os pais e filhos são disfuncionais, marcadas por uma parentalidade severa e inconsistente, há uma grande possibilidade de o desenvolvimento positivo ser comprometido (Jones & Prinz, 2005; Reedtz & Klest, 2016). As práticas parentais negativas e o baixo envolvimento parental positivo promovem problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nas crianças. Por outro lado, a utilização de práticas parentais positivas promove uma melhor adaptação da criança e diminui problemas internalizantes e externalizantes (Goraya & Shamama-tus-Sabah, 2013 Jones & Prinz, 2005; Jones & Prinz, 2005). Enquanto que os estilos parentais são um conjunto de atitudes e práticas dos pais em relação aos filhos e que caracteriza a interação entre eles (Lawrenz et al., 2020).

Baumrind (1971) propôs a categorização dos estilos parentais em três tipos: o autoritativo, o autoritário e o permissivo. Relativamente ao estilo autoritativo, os pais são responsivos às necessidades da criança, consistentes, assertivos e definem regras e limites claros, encorajando a autorregulação da criança (Gonzalez, 2017; Mak et al., 2020). No que concerne ao estilo autoritário, os pais estabelecem regras rígidas com um controlo firme, as crianças raramente têm opções e o envolvimento dos pais e a resposta às necessidades da criança são escassos (Gonzalez, 2017; Mak et al., 2020). Em 1983, Maccoby e Martin propuseram a dissociação do estilo parental permissivo, em estilo indulgente e em estilo negligente, com base em duas dimensões: exigência e responsividade. Considera-se que os pais indulgentes não são exigentes mas são responsivos, este estilo é marcado pela flexibilidade e pelo evitamento de conflitos, sendo que estes pais tendem a não corrigir comportamentos desajustados dos filhos. Os filhos de pais indulgentes desenvolvem a sua autonomia e uma boa autoestima mas tendem a desenvolver problemas de comportamento (Lawrenz et al., 2020). Por outro lado, os pais negligentes não são nem exigentes nem responsivos, não cumprem as suas funções parentais e, a longo prazo, estabelecem apenas uma relação mínima funcional com os filhos (Weber, 2004). Assim, este estilo compromete o desenvolvimento das crianças e promove problemas comportamentais internalizantes e externalizantes (Lawrenz et al., 2020). Desta forma, assume-se que os estilos parentais e as relações entre pais e filhos são determinantes no desenvolvimento da criança (Jones & Prinz, 2005; Patterson et al., 2005).

Tendo em conta a influência que os pais têm na saúde mental dos filhos e no desenvolvimento e manutenção dos problemas de comportamento, os programas de formação parental têm sido uma intervenção proposta para prevenção/intervenção nos problemas comportamentais das crianças (Mageau et al., 2022).

1.3 Programas Parentais e o Programa Anos Incríveis Básico para Pais

Os programas parentais têm como objetivo intervir de modo a aperfeiçoar a parentalidade, melhorando as relações entre pais e filhos e, deste modo, melhorando os resultados de desenvolvimento das crianças (Scott & Gardner, 2015, citado em Novianti et al., 2023). Segundo Nieuwboer et al. (2013, citado em Novianti et al., 2023), os programas parentais contribuem para a redução do stresse familiar, estimulam a capacidade parental, contribuem para a autoeficácia parental, proporcionam recursos e viabilizam a construção de uma rede de apoio.

A Organização Mundial de Saúde declarou que os programas parentais são fulcrais para a promoção do desenvolvimento das crianças e prevenção de comportamentos disruptivos (Herman et al., 2005, citado em Reedtz & Klest, 2016). Segundo um vasto conjunto de estudos, as relações parentais disfuncionais, isto é, marcadas por parentalidade severa e negativa e pontuadas por castigos e maus tratos, conduzem a comprometimentos no desenvolvimento socioemocional e comportamental das crianças (Bauer & Webster-Stratton, 2006; Webster-Stratton & Reid, 2003; Webster-Stratton et al., 2004). Por outro lado, estes estudos confirmam que práticas parentais positivas, que seguem o interesse da criança e atendem às suas necessidades, promovem uma boa saúde mental e bem-estar, e previne o desenvolvimento de

problemas socioemocionais e comportamentais nas crianças. Assim, à escala mundial, nas últimas décadas, tem-se verificado um desenvolvimento muito significativo dos programas parentais (Novianti et al., 2023).

Os programas da série Anos Incríveis começaram a ser desenvolvidos no ano de 1984, em Seattle, por Carolyn Webster-Stratton, e contam com mais de 30 anos de investigação (Hutchings, 2012). A série Anos Incríveis é constituída por catorze programas para pais de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos, para educadores/professores e para as próprias crianças (Seabra-Santos et al., 2016) e têm como objetivos a minimização de problemas de comportamento nas crianças e a promoção de competências sociais e emocionais (*The Incredible Years*, 2013). Estes programas têm uma base teórica fundamentada nas teorias da aprendizagem social, da autoeficácia e da vinculação e são aplicados segundo uma abordagem colaborativa (Seabra-Santos et al., 2016). Segundo Hutchings (2012), os programas Anos Incríveis são os programas baseados na evidência mais eficazes para a prevenção de problemas emocionais, sociais e comportamentais das crianças.

O programa Anos Incríveis Básico para Pais (AIBP) foi o primeiro programa da série de programas Anos Incríveis a ser desenvolvido, caracterizando-se por ser uma das intervenções parentais mais investigadas e apoiadas cientificamente (Azevedo et al., 2014). A versão para idade pré-escolar, a qual é objeto desta dissertação, destina-se, como o próprio nome indica, a pais ou a outras figuras cuidadoras de crianças em idade pré-escolar. A modalidade de aplicação preferencial do programa AIBP é a grupal. O grupo de pais reúne-se semanalmente, com dois dinamizadores, em sessões que têm a duração de 2 horas, ao longo de 14 a 20 semanas (Webster-Stratton, 2018). A primeira sessão é marcada pelo estabelecimento de objetivos pelos pais. As sessões abordam temas sequenciais, tais como: a importância de brincar, do treino da persistência e de competências académicas, sociais e emocionais, a importância do elogio e de recompensas, o estabelecimento de rotinas, regras e limites claros e como lidar com o mau comportamento, assim como a resolução de problemas. Ao longo das sessões são tratados temas que são comuns a pais de crianças destas idades, ao invés de problemas individuais, sendo respeitadas as diferenças sociais e culturais, de modo a garantir que o conteúdo da intervenção não funcione como uma barreira cultural, sendo flexível a sua aplicação (Leijten et al., 2017). As estratégias treinadas visam melhorar as relações entre os pais e as crianças e promover a parentalidade positiva (Seabra-Santos et al., 2016).

Em cada sessão é realizada uma revisão da aplicação das estratégias da sessão anterior em casa e é abordado um novo tema, havendo a apresentação de vídeos, discussões em grupo e a prática de novas estratégias através de *role-play* e outras dinâmicas (Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton & Reid, 2010, citado em Silva et al., 2016). É também estimulado o contacto dos membros do grupo entre sessões. Com a aplicação destes métodos é possível promover o bem-estar cognitivo e emocional, o autocuidado e a construção de redes de apoio pelos pais (Webster-Stratton, 2001, 2020). Embora o programa tenha sido desenvolvido para aplicação presencial, devido aos constrangimentos durante a pandemia da Covid-19 a autora desenvolveu um conjunto de recomendações que permitem a sua aplicação também *online* (Webster-Stratton, 2020).

1.4 Recurso ao Programa AIBP no âmbito do projeto Adélia

Em Portugal, a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ) desempenha um papel fundamental na proteção, segurança e bem-estar das crianças e jovens e na promoção dos seus direitos. Em conformidade com os seus objetivos, a CNPDPJ apresentou a candidatura do Projeto Adélia ao Programa Operacional Inclusão Social e Emprego (PO ISE). Este projeto surgiu como uma estratégia preventiva para a promoção e proteção dos direitos da criança, com o intuito de promover a parentalidade positiva, através do suporte às famílias, a autonomia, saúde e bem-estar social e emocional das crianças. O Projeto Adélia teve início no ano de 2018 e terminou no ano de 2022 (CNPDPJ, 2018).

Com a realização do Projeto Adélia pretendeu-se desenvolver planos locais de promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens, implementando estratégias de apoio a uma parentalidade positiva e responsável, assim como qualificar a intervenção das Comissões de Proteção e das Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude e capacitar as

famílias para a parentalidade positiva (CNPDP/CJ, 2018). Entendeu-se como parentalidade positiva o “comportamento parental baseado no melhor interesse da criança e que assegura a satisfação das principais necessidades das crianças e a sua capacitação, sem violência, proporcionando-lhe o reconhecimento e a orientação necessários, o que implica a fixação de limites ao seu comportamento, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento.” (Recomendação 19 do Conselho da Europa – Comité Conselho Ministros de 2006).

O Projeto Adélia, implementado nas regiões Norte, Centro e Alentejo (de acordo com o definido nas regiões NUTS II), organizou-se em quatro eixos fundamentais, (eixo 1 – Mais Proteção; eixo 2 – Mais Capacitação; eixos 3 e 4 - Mais Inovação Social e Mais Famílias Positivas), que se interligam e que asseguram a proteção e a promoção dos direitos das crianças. Considerando o objetivo desta dissertação passamos a desenvolver de forma breve o Eixo 2. Este, eixo “Mais Capacitação”, teve como objetivo a capacitação de profissionais de Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude em programas de (co)parentalidade, tendo sido implementado através do treino de profissionais nos programas “Anos Incríveis Básico”, “Mais Família-Mais Jovem” e “Crianças no Meio do Conflito”. A capacitação e supervisão dos técnicos nos programas foi da responsabilidade de uma equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra. O programa AIBP foi aplicado em três modalidades (presencial; *online*; mista, isto é, presencial e *online*) e em dois formatos (grupal ou individual).

1.5 Impacto do programa AIBP nas práticas parentais e nas competências sociais e problemas de comportamento das crianças

Como referido anteriormente, o principal objetivo dos programas parentais, como o programa AIBP, é reduzir a parentalidade disfuncional, severa e abusiva e desta forma promover o envolvimento e a relação de bem-estar entre os pais e os filhos, assim como reduzir possíveis comportamentos disruptivos das crianças (Gardner & Leijten, 2017). O programa AIBP é um programa parental suportado por um vasto número de estudos que têm comprovado a sua eficácia, considerando os objetivos a que este se propõe: aumento das práticas parentais positivas e redução das negativas, promoção da autoconfiança parental e melhoria das interações entre pais-filhos (Azevedo et al., 2013; Homem et al., 2015; Jones et al., 2007; Leijten et al., 2018; McGilloway et al., 2012; Seabra-Santos et al., 2016; Weeland et al., 2017). As alterações positivas nas suas práticas parentais tem um efeito mediador na mudança nos comportamentos das crianças (Seabra-Santos et al., 2016).

A título de exemplo, o estudo de Rodrigues (2023), que foi realizado no contexto do projeto Adélia, pretendeu analisar o impacto do programa AIBP nos estilos e práticas parentais após a participação no programa e verificar o impacto diferencial do programa em função de variáveis sociodemográficas da criança (sexo, idade, posição na fratria, risco de problemas de comportamento, dos pais (idade, escolaridade, categoria profissional), da família (participação no âmbito de um acordo, benefícios sociais, tipologia de área de residência) e tendo em conta as variáveis da aplicação do programa (modalidade e formato de aplicação, *background* dos dinamizadores). De acordo com os resultados obtidos constatou-se uma redução acentuada nos estilos parentais autoritário e permissivo e um aumento do estilo parental autoritativo. Estes resultados foram ao encontro de outros estudos realizados anteriormente, nacionais e internacionais, nos quais se demonstrou a eficácia do programa AIBP na diminuição do uso de práticas severas e rígidas e no aumento da utilização de elogios e incentivos. Segundo os resultados do estudo de Rodrigues, o programa AIBP é eficaz com uma ampla gama de famílias e as famílias que mais se beneficiam são aquelas cujas crianças apresentam maior risco inicial de problemas de comportamento (Rodrigues, 2023). Ademais, verificou-se que a aplicação do programa no formato *online* e em formato presencial é igualmente eficaz.

A intervenção AIBP tem também impacto nas competências sociais e nos comportamentos das crianças. Num estudo de Seabra-Santos et al. (2016) verificou-se que crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que inicialmente apresentavam problemas de comportamento, após a participação da/o sua/seu mãe/pai no programa AIBP tiveram uma redução significativa de problemas de comportamento externalizantes e aumentaram as suas competências sociais. Neste estudo, o programa provou ser eficaz independentemente de variáveis da criança, dos pais e do contexto da família (Seabra-Santos et al., 2016). Alguns

estudos analisaram a eficácia do programa AIBP nesta problemática. Por exemplo, Jones et al. (2007) e Azevedo et al. (2013), avaliaram a eficácia do programa AIBP em famílias com crianças em idade pré-escolar e em risco de desenvolver problemas de conduta e perturbação de hiperatividade e défice de atenção. Após a participação, constataram uma melhoria clínica nos comportamentos, tendo as crianças apresentado uma redução nos níveis de desatenção, hiperatividade e impulsividade, o que demonstrou que o programa constitui uma intervenção eficaz para estas crianças.

O estudo de Abreu (2023), também realizado no contexto do projeto Adélia, pretendeu analisar o impacto do programa AIBP nos comportamentos e competências sociais das crianças, incluindo a análise do impacto diferencial de variáveis das crianças (sexo, idade, risco de problemas de comportamento e posição na fratria), dos pais (idade, escolaridade e categoria da profissão, das famílias (participação no programa no âmbito de um acordo com a entidade de apoio, benefício de subsídios sociais) e características do programa (formato de implementação do programa, modalidade de implementação do programa e formação base dos dinamizadores). O programa demonstrou-se eficaz na diminuição dos problemas de comportamento e dos problemas relacionados com a hiperatividade (problemas externalizantes) e no aumento das competências sociais das crianças. No entanto, não se observou uma diminuição significativa dos problemas emocionais (problemas internalizantes) e dos problemas com os pares (Abreu, 2023), confirmando-se os resultados de outros estudos que têm demonstrado a sua eficácia na redução de problemas comportamentais externalizantes das crianças, mas não nos problemas de comportamento internalizantes (Leijten et al., 2018). Verificou-se ainda que o programa AIBP é eficaz para uma grande diversidade de famílias, independentemente do seu nível socioeconómico e de variáveis sociodemográficas como, a idade e o sexo da criança (Abreu, 2023).

1.6 Impacto do programa AIBP a longo prazo

O programa AIBP, como referido anteriormente, tem demonstrado eficácia na melhoria das práticas parentais e na redução de problemas comportamentais nas crianças (e.g., Arruabarrena et al., 2021; Azevedo et al., 2013; Hutchings, 2012; Reedt & Klest, 2016; Scott et al., 2010; Webster-Stratton et al., 2001). Porém, as investigações relativas à sustentabilidade desses mesmos resultados ao longo do tempo são limitadas (Bywater et al., 2009; McGilloway et al., 2012; Sturrock et al., 2014).

Ainda que em número reduzido, existem alguns estudos que se focaram na análise da eficácia do programa e sustentabilidade dos resultados, ou seja, averiguaram se as mudanças nas práticas parentais e comportamentais das crianças constatadas logo após a intervenção se mantinham ao longo do tempo. É o caso dos estudos de Brotman et al. (2008), Bywater et al. (2009), Karjalainen et al. (2021), McGilloway et al. (2012) e Sturrock et al. (2014). Nestes estudos, os autores constataram que não existiam diferenças significativas entre os resultados pós-intervenção e os encontrados ao longo do tempo, sugerindo manutenção dos benefícios a longo prazo e manutenção das mudanças.

A título de exemplo, o estudo de Sturrock et al. (2014), realizado na Nova Zelândia, teve como objetivo a análise da sustentabilidade dos resultados que apontavam para melhorias dos comportamentos das crianças e das práticas parentais 30 meses após a participação no programa AIBP. O estudo tinha inicialmente uma amostra de 166 pais de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos, que apresentavam problemas de comportamento. No entanto, na fase de *follow-up* a amostra reduziu-se para 136 pais. Relativamente aos comportamentos das crianças, verificou-se, na análise comparativa entre a pós-intervenção e a avaliação no *follow-up*, que as melhorias nos comportamentos das crianças se mantiveram, evidenciando, assim, sustentabilidade. As médias pós-intervenção e de acompanhamento após 30 meses não foram significativamente diferentes, isto é, as melhorias do comportamento não se perderam ao longo do tempo. Relativamente às práticas parentais, as melhorias foram igualmente sustentadas ao longo do tempo, no entanto, na variável “parentalidade positiva”, ainda que os valores tenham sido superiores aos obtidos no pré-teste, verificou-se um retrocesso no tamanho de efeito entre os momentos pós-intervenção e *follow-up*. A participação no programa contribuiu para a redução dos níveis de conflito familiar, tendo este efeito sido mantido ao longo dos 30 meses.

Também o estudo de McGilloy et al. (2012), realizado na Irlanda, explorou se os benefícios obtidos no comportamento das crianças e na competência parental, após a participação no programa AIBP, se mantinham a longo prazo, ou seja, após 12 meses. No estudo participaram inicialmente 103 pais de crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos. Na avaliação aos 12 meses houve uma redução da amostra para 87 pais. Na amostra inicial, 64% das famílias encontrava-se em risco de pobreza. Após a participação no programa AIBP, os pais relataram a existência de melhorias no comportamento pró-social das crianças e redução dos problemas de comportamento, tendo-se igualmente verificado melhorias nas relações pais-filhos, nas dinâmicas familiares e benefícios psicossociais nos pais. Ao longo do tempo foram realizadas duas avaliações de *follow-up*: uma 6 meses e outra 12 meses após da intervenção. Não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas nos dois *follow-ups*. Na avaliação após 12 meses, os pais continuaram a relatar os níveis reduzidos de comportamentos de hiperatividade e as melhorias do comportamento pró-social das crianças, assim como o efeito positivo no bem-estar dos pais (níveis mais baixos de stresse e de depressão) e um aumento significativo de estratégias parentais positivas utilizadas entre o início do estudo e o acompanhamento aos 12 meses.

Em Portugal, foram realizados dois estudos que analisaram, simultaneamente, a eficácia do programa AIBP e a sustentabilidade dos resultados. Um dos estudos (Seabra-Santos et al., 2016) foi realizado com uma amostra de 124 crianças que apresentavam risco de problemas de comportamento disruptivo. Para responder aos objetivos do estudo foram realizados quatro momentos de avaliação: pré-intervenção, pós-intervenção e duas avaliações de *follow-up* (12 meses e 18 meses após o início da intervenção). Depois da intervenção verificou-se uma redução significativa do comportamento externalizante das crianças e um aumento das habilidades sociais. Quanto às práticas parentais verificou-se uma redução das práticas parentais negativas e um aumento de práticas parentais positivas, assim como um aumento do sentimento de autoeficácia parental. Nas duas avaliações de *follow-up* verificou-se sustentabilidade dos resultados, ou seja, mantiveram-se os resultados obtidos na avaliação pós-intervenção nas crianças e nos pais.

Um outro estudo, Azevedo et al. (2014), incidiu sobre uma subamostra do estudo anterior composta por 52 crianças, em risco de perturbação de hiperatividade/défice de atenção. Na avaliação realizada 12 meses após o início da intervenção constatou-se que os efeitos positivos encontrados imediatamente após a intervenção se mantiveram ao longo dos meses, tanto para as crianças (redução dos comportamentos de hiperatividade e de défice de atenção), como para as mães (diminuição das práticas parentais disfuncionais, aumento de práticas parentais positivas e melhoria do sentido de competência parental).

1.7 Satisfação parental com o programa AIBP

O programa AIBP é implementado com recurso a um processo colaborativo, destacando as dificuldades comuns dos pais, tendo em consideração as diferenças culturais e explorando e abordando possíveis barreiras culturais (Gardner et al., 2015; Leijten et al., 2017). Com a participação no programa é expectável que os pais reforcem as suas práticas parentais positivas, que compreendam as fases desenvolvimentais das suas crianças e que possam fortalecer a sua relação com os filhos, potenciando as competências socioemocionais das crianças (Seabra-Santos et al., 2016). Embora a eficácia do programa tenha sido amplamente investigada, as condições que influenciam a sua implementação têm sido objeto de investigação limitada (Leitão, 2022). Neste contexto, avaliar a satisfação dos participantes é uma prática fundamental para garantir a qualidade, relevância e melhoria do programa. Por exemplo, Leitão (2022) faz referência a estudos que destacaram a importância da partilha de experiências pelos pais que participaram no programa AIBP e o valor que atribuem ao facto de os dinamizadores não realizarem juízos de valor. Estas partilhas são reflexões e sugestões importantes para a melhoria e manutenção da eficácia do programa.

O programa AIBP dispõe de um questionário que permite avaliar a satisfação dos pais com a participação no programa. O questionário avalia a satisfação geral com o programa, a utilidade, os dinamizadores de grupo e a satisfação com o apoio dado pelo grupo (Webster-Stratton, 1989). Tendo em conta a literatura, os pais avaliam a sua satisfação com o programa AIBP de forma muito positiva (Webster-Stratton 1998; Fergusson et al., 2009; Larsson et al.,

2009; Webster-Stratton & Reid 2010, citado em, Silva et al., 2014). Outros estudos têm verificado que existe uma forte adesão às sessões do programa AIBP e níveis baixos de abandono, igualmente indicadores dos níveis de satisfação dos participantes (Azevedo et al., 2013; Seabra-Santos et al., 2016).

A título de exemplo, no estudo de Azevedo et al. (2013) mencionado anteriormente, no qual a avaliação da satisfação foi realizada através do questionário de satisfação do programa AIBP, os participantes consideraram existirem melhorias positivas nos comportamentos das crianças, consideraram a abordagem utilizada como “apropriada” ou “muito apropriada”, sentiam-se confiantes no final em relação à gestão de problemas de comportamento das crianças e todos recomendariam o programa a um amigo ou a um familiar.

Num estudo de Sturrock et al. (2014) revelou níveis de satisfação altos e moderados com o programa por parte dos participantes. Relativamente às perguntas de resposta aberta do questionário, cerca de 9 em cada 10 pais afirmou que o programa AI fez diferença na sua vida, na dos filhos e na família, mencionando algumas mudanças, como por exemplo: “família mais calma”; “mais confiança como pai”; “melhor comunicação com a criança e com a família.”

Silva et al. (2014) investigaram a satisfação de equipas técnicas e educativas de duas Casas de Acolhimento Residencial, após a participação no programa AIBP. Neste estudo, verificou-se que tanto a satisfação semanal com as sessões como os níveis de satisfação final foram elevados. Por exemplo, no questionário de satisfação final na escala Programa, 77.8% considerou que a situação das crianças estava “muito melhor” ou “melhor”, 92.6% dos participantes avaliaram que o conteúdo das sessões era “extremamente útil” ou “útil” e 92.6% considerou o conjunto global das estratégias treinadas como “extremamente útil” ou “útil”. Todos os participantes avaliaram positivamente os dinamizadores do grupo, assim como o suporte dado pelo grupo.

II- Objetivos

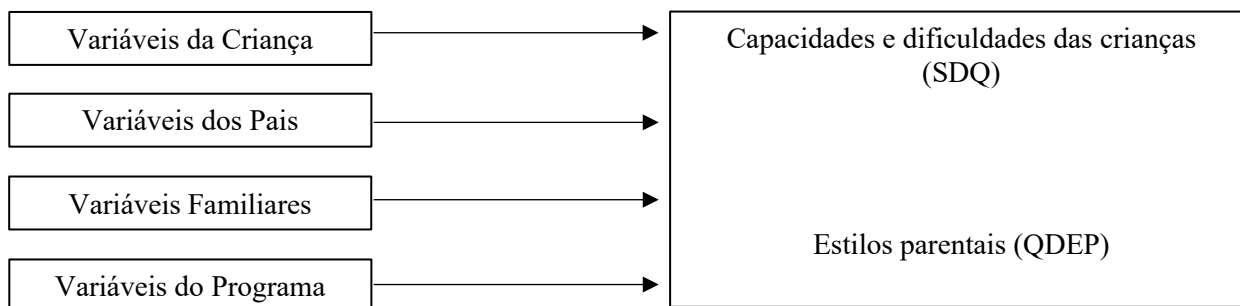
A presente dissertação tem como objetivo geral a análise da evolução das práticas parentais e dos comportamentos das crianças, ao longo de três momentos de avaliação (pré-pós-*follow-up*), em pais que participaram no programa Anos Incríveis Básico para Pais (AIBP), no contexto do eixo “Mais Capacitação” do projeto Adélia. Prolonga-se, assim, a perspetiva longitudinal de dois estudos anteriores, realizados também com dados desse projeto, e cujos objetivos foram a comparação, antes e após a intervenção com o programa AIBP, dos estilos e práticas parentais e dos comportamentos das crianças, respetivamente (Abreu, 2023; Rodrigues, 2023). Relativamente a este objetivo geral e tendo em conta a literatura consultada (Azevedo et al., 2014; Brotman et al., 2008; Bywater et al., 2009; Karjalainen et al., 2021; McGilloway et al., 2012; Seabra et al., 2016; Sturrock et al., 2014), colocamos a hipótese de que os ganhos decorrentes da participação no programa, nas práticas e estilos parentais e competências e comportamento das crianças, se mantêm ao longo do tempo.

Mais especificamente, pretendemos estudar o impacto diferencial das seguintes variáveis nas mudanças verificadas nos pais (ao nível das práticas e estilos parentais) e nas crianças (em relação ao seu comportamento):

- Características das crianças (i.e., sexo, idade, posição na fratria e risco de problemas de comportamento);
- Características dos pais (i.e., idade, escolaridade e categoria da profissão);
- Características das famílias (i.e., benefício de subsídios sociais, área de residência);
- Características do programa (i.e., modalidade de implementação do programa, isto é, individual ou grupal; modalidade de implementação do programa, ou seja, *online*, presencial ou mista;).

Finalmente, pretendemos compreender aspetos ligados à satisfação dos pais com o programa.

O mapa conceptual do estudo pode ser consultado na Figura 1.

Figura 1*Mapa conceitual do estudo*

III-Metodologia

3.1- Desenho da Investigação e Procedimentos de Recolha de Dados

O presente estudo analisou dados recolhidos no âmbito do projeto Adélia, projeto desenvolvido em Portugal com a coordenação da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJC). No contexto deste projeto foram implementados, em três zonas do país (Norte, Centro e Alentejo), três programas que visam a promoção da parentalidade/coparentalidade positiva: o programa Anos Incríveis Básico Para Pais (AIBP), que constitui objeto da presente dissertação, e dois outros programas: Mais Família, Mais Jovem (MFMJ) e Crianças no Meio do Conflito (CMC). Para a aplicação dos três programas junto dos pais foram capacitados técnicos de Entidades com Competências em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ) por uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC). Especificamente, no caso do programa AIBP os técnicos receberam uma formação presencial certificada no programa, com a duração de três dias. A capacitação dos técnicos incluiu também sessões de supervisão *online*, ao longo da aplicação do programa.

Após a formação inicial e o recrutamento dos pais, o programa AIBP foi aplicado ao longo de 14 semanas e foram recolhidos, junto dos participantes, dados sobre dimensões da parentalidade, do comportamento das crianças e sobre a satisfação dos participantes com o programa. As avaliações foram realizadas em três momentos: antes de os pais frequentarem o programa (avaliação pré intervenção), depois de frequentarem o programa (avaliação pós intervenção) e cerca de 6 meses após o fim do programa (avaliação de *follow-up*). Antes de se proceder à recolha de dados para a avaliação, os objetivos desta foram explicados e foi recolhido um consentimento informado por cada participante. A explicação do estudo incluía as condições da participação no mesmo, a necessidade de preencher alguns questionários ao longo do processo e o esclarecimento de que poderiam decidir não completar os questionários (o que implicaria a não colaboração no estudo) sem que esta decisão tivesse qualquer implicação sobre a possibilidade de participarem no programa. O projeto foi previamente submetido e aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Investigação (CEDI) da FPCEUC, tendo obtido parecer positivo. Em janeiro de 2020 foi iniciada a recolha dos dados, a qual se prolongou até abril de 2024.

3.2 Amostra

3.2.1 Caracterização da amostra

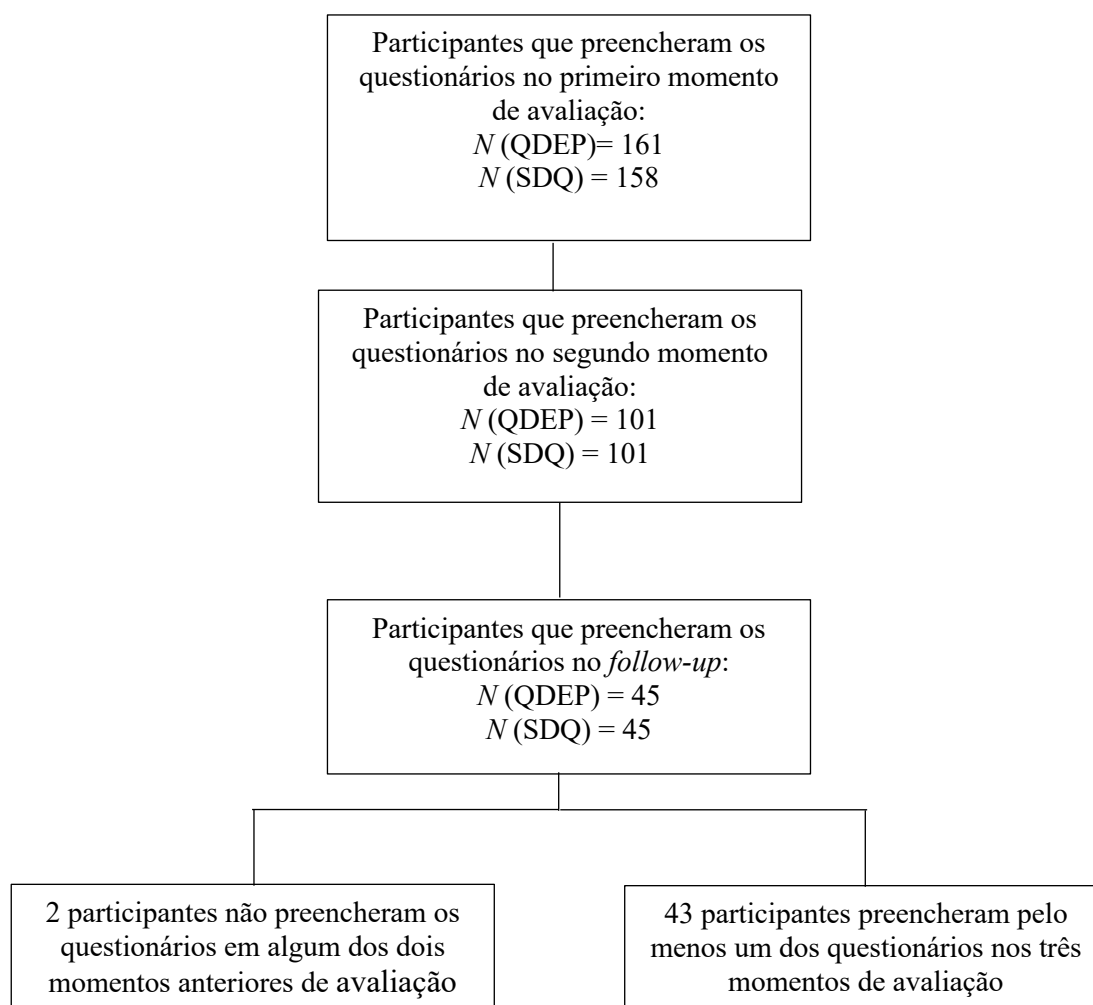
Participaram neste estudo mães, pais ou outras figuras parentais de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 8 anos, recrutados através das entidades intervenientes no projeto Adélia (e.g., Agrupamentos de Escolas, Agrupamentos de Centros de Saúde, Unidades Locais de Saúde, Hospitais, CAFAP, IPSS, Centros Sociais, Municípios). Estas entidades recrutaram diretamente as famílias que utilizavam os seus serviços (e.g., famílias sinalizadas pelas CPCJ e acompanhadas nos CAFAP, famílias utentes das entidades de saúde, famílias dos jardins de infância dos agrupamentos de escolas ou municípios) ou através de entidades da comunidade com

as quais trabalhavam em rede (e.g., CPCJ, IPSS, agrupamentos de escolas). Dos 161/158 que completaram os questionários na primeira avaliação, (respetivamente para a avaliação dos estilos e práticas parentais e comportamentos das crianças), 101 completaram os questionários na avaliação pós-intervenção, o que corresponde a percentagens de 62.7% e 63.9%, respetivamente.

No terceiro momento de avaliação, fase *follow-up*, a amostra reduziu-se consideravelmente em comparação com a amostra inicial, tendo sido preenchidos questionários neste momento de avaliação pelos pais de 45 crianças, o que corresponde a uma percentagem de 28.0% e 28.5%, respetivamente para os estilos e práticas parentais e a avaliação dos comportamentos das crianças. Assim, do segundo momento para o terceiro momento de avaliação perderam-se 56 participantes (55.4%), tal como se pode observar na Figura 2.

Figura 2

Fluxograma dos participantes



No presente estudo, cujo objetivo é avaliar a manutenção dos resultados ao longo dos três momentos, a amostra é constituída por 43 participantes, os quais completaram pelo menos um dos questionários nas três fases de avaliação. Ao comparar esses 43 casos com os 142 casos “perdidos” entre a avaliação inicial e o *follow-up*, observou-se uma diferença significativa na idade da mãe $t(167) = .027$, $p < .05$, verificando-se que, entre os três momentos de avaliação, se perdeu um maior número de mães mais jovens, isto é, com menos de 34 anos. Por outro lado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto à idade das crianças, $t(169) = .051$, $p > .05$, nem em relação ao sexo das mesmas, $X^2(1, N=174) = 1.735$, $p > .05$. Também como não se verificaram diferenças significativas quanto à categoria profissional das mães, $X^2(2, N=113) = 2.235$, $p > .05$, nem quanto ao

seu nível de escolaridade, $X^2(2, N=155) = .840, p > .05$. De modo semelhante, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas quanto à participação no âmbito de um acordo, $X^2(1, N=138) = 1.973, p > .05$, ao benefício de subsídios sociais, $X^2(1, N=168) = .027, p > .05$, ou à modalidade de aplicação do programa, $X^2(2, N=166) = 2.710, p > .05$.

As tabelas apresentadas em seguida caracterizam a amostra do nosso estudo ($N=43$), composta pelos pais que completaram questionários nos três momentos de avaliação (antes, após a intervenção e *follow-up*) e as respectivas crianças. Nas Tabelas 1 a 3 apresentam-se as características dos participantes no estudo. Na Tabela 1 encontram-se representadas as variáveis das crianças. Constatou-se que 58.1% são do sexo feminino, estando as suas idades compreendidas entre 2 e 8 anos ($M = 4.93$; $DP = 1.91$; Mín = 2; Máx = 8), com o valor modal nos 5 anos (23.8%). Além disso, verifica-se uma predominância de filhos únicos (39%) e de crianças que ocupam a segunda posição na fratria (36.6%), havendo dois casos com dados omissos em relação à “Posição na Fratria”. No que diz respeito ao risco de as crianças desenvolverem problemas de comportamento, de acordo com o ponto de corte do SDQ, 14 (34.1%) crianças possuem maior risco e 27 (65.9%) crianças apresentam baixo risco, havendo dois casos com dados omissos.

Tabela 1
Caracterização Sociodemográfica das crianças (N=43)

	N	%
Sexo		
Feminino	25	58.1
Masculino	18	41.9
Idade		
2 anos	5	11.9
3 anos	5	11.9
4 anos	8	19.0
5 anos	10	23.8
6 anos	5	11.9
7 anos	2	4.8
8 anos	7	16.7
$M = 4.93$; $DP = 1.91$; Mín = 2; Máx = 8		
Posição na Fratria		
(Filho Único)	16	39.0
Primeiro Filho	7	17.1
Segundo Filho	15	36.6
Terceiro ou quarto Filho	3	7.3
Risco de Problemas de Comportamento (SDQ)		
Baixo Risco	27	65.9
Em Risco	14	34.1

Na Tabela 2 é apresentada a caracterização sociodemográfica dos pais das 43 crianças. Nas variáveis apresentadas existem dados omissos, especificamente nos dados das mães existe um dado omissos relativo à idade, seis associados à profissão e um ao estado civil. Quanto aos dados dos pais, existem sete dados omissos relativos à idade, sete na variável escolaridade, seis sobre a situação profissional, dez sobre a profissão e sete relativos ao estado civil.

No que diz respeito à caracterização sociodemográfica dos pais, verifica-se que a idade das mães varia entre 24 e 50 anos ($M = 37.42$; $DP = 5.65$), havendo um maior número de mães com idades compreendidas entre 35-39 anos (40.5%). A idade dos pais varia entre os 33 e os 57 anos ($M = 40.42$; $DP = 5.79$), sendo mais comum a idade igual ou superior a 40 anos (47.2%). Quanto ao estado civil das mães e pais predomina o estado “casado/união de facto”, o qual reúne, respetivamente 85.7% e 97.2%

dos casos. No que diz respeito à escolaridade, a maior parte das mães e dos pais tem formação acadêmica ao nível de “Bacharelato ou Superior”, respetivamente 51.2% e 41.7%. Ademais, 88.4% das mães e 91.9% dos pais estão empregados.

Para a caracterização da variável “Categoria Profissional”, foram organizados três níveis (baixo, intermédio, elevado), partindo da Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2010). Assim, no nível baixo incluíram-se “trabalhadores da agricultura e da pesca”, “operários, artífices e similares”, “operadores de instalações e máquinas” e “trabalhadores não qualificados”; no nível intermédio foram agrupados “profissionais e técnicos de nível intermédio”, “pessoal administrativo e similares” e “pessoal dos serviços e vendedores” e no nível elevado foram integrados “dirigentes de quadros superiores” e “profissionais intelectuais e científicos”. Na nossa amostra, as mães distribuem-se maioritariamente pelos níveis intermédio e elevado, os quais reúnem, respetivamente, 45.9% e 37.8% dos casos. Já os pais distribuem-se de modo mais uniforme pelos três níveis: 33.3% dos pais ocupam o nível baixo, 30.3% o nível intermédio e 36.4% o nível elevado.

Tabela 2
Caracterização sociodemográfica dos pais (N=43)

	N	%
Idade da mãe		
<35	12	28.6
[35-39]	17	40.5
≥ 40	13	31.0
<i>M = 37.42; DP = 5.65 ; Mín = 24; Máx = 50</i>		
Escolaridade Mãe		
1º e 3º ciclos	11	25.6
Secundário	10	23.3
Bacharelato ou Superior	22	51.2
Situação Profissional		
Empregada	38	88.4
Desempregada	3	7.0
Outro	2	4.7
Categoria Profissional		
Nível Baixo	6	16.2
Nível Intermédio	17	45.9
Nível Elevado	14	37.8
Estado Civil Mãe		
Casada/União	36	85.7
Solteira	4	9.5
Divorciada/Separada	2	4.8
Idade do pai		
<35	4	11.1
[35-39]	15	41.7
≥40	17	47.2
<i>M = 40.42; DP = 5.79 ; Mín = 33; Máx = 57</i>		
Escolaridade Pai		
1º e 3º ciclos	13	36.1
Secundário	8	22.2
Bacharelato ou Superior	15	41.7
Situação Profissional		
Empregado	34	91.9
Desempregado	3	8.1
Categoria Profissional		
Nível Baixo	11	33.3
Nível Intermédio	10	30.3
Nível Elevado	12	36.4
Estado Civil Pai		
Casado/União	35	97.2
Solteiro	1	2.8
Divorciado/Separado	0	0.0

Na Tabela 3 são apresentadas variáveis familiares de caracterização dos participantes. Constatou-se que 11.4% da amostra participou no programa no âmbito de um acordo e que 32.6% beneficia de subsídios sociais, sendo o mais comum o Escalão B (38.5%). Relativamente à zona de

residência, de acordo com a classificação de Tipologia de Áreas Urbanas 2014 do INE (2014), a maioria das famílias participantes no estudo reside em áreas predominantemente urbanas (55.0%).

Tabela 3

Caracterização sociodemográfica das famílias (N=43)

	N	%
Participação no âmbito de um Acordo		
Não	31	88.6
Sim	4	11.4
Benefício de Subsídios Sociais		
Não	29	67.4
Sim	14	32.6
*Tipo de Benefício		
Escalão A	4	30.8
Escalão B	5	38.5
Outros	4	30.8
Área de Residência		
APU	22	55.0
AMU	8	20.0
APR	10	25.0

* Benefício de apoio social escolar, em que o escalão B representa um apoio menor que o escalão A.

3.3 Intervenção

O programa Anos Incríveis Básico para Pais (AIBP), conforme mencionado no Enquadramento, desta dissertação, promove a utilização de estratégias parentais que fomentam o desenvolvimento positivo das crianças. Este programa assenta em formas de aprendizagem interativa por parte dos pais, através de modelamento por vídeo, *role-play*, exercícios práticos, partilhas de experiências com o grupo e propostas de tarefas para aplicação em casa, estimulando competências parentais (Azevedo, 2013).

Este programa de educação parental, foi pensado para ser implementado ao longo de 14 a 20 sessões semanais, com duração de 2 horas cada. No âmbito do projeto Adélia foram capacitados, para a aplicação do programa, por uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), técnicos de Entidades com Competências em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ). A seleção dos técnicos, em cada uma das três regiões do Projeto Adélia (Norte, Centro e Alentejo), foi realizada atendendo a alguns critérios (e.g., entidades que abrangessem uma maior área geográfica de intervenção e o compromisso de frequência das sessões de formação e de supervisão). Subsequentemente os profissionais que receberam formação implementaram o programa junto dos pais participantes (CNPDPJC, 2018).

Embora o programa AIBP tenha sido pensado para ser implementado em sessões presenciais, com o surgimento e impacto da pandemia causada pelo coronavírus, em 2020, as restrições e medidas de contenção implementadas impediram o funcionamento do programa nesta modalidade. Neste sentido, houve necessidade de adaptar o programa para *online*. Para esse efeito a autora criou um conjunto de orientações para apoio a esta dinamização (Webster-Stratton, 2020), tendo em atenção as necessidades específicas das famílias neste período e a sua motivação e disponibilidade para a realização de sessões em grupo *online*. Os dinamizadores, tendo em atenção quais as plataformas que as famílias tinham mais facilidade em aceder, foram encorajados a utilizar as ferramentas informáticas das diferentes plataformas, tais como o *chat*, o quadro branco para a realização de registos e a partilha de ecrã com o grupo. Para além das sessões em grupo, sempre que possível e necessário recomendava-se a realização de algumas sessões individuais. A equipa da FPCEUC proporcionou formação complementar aos

dinamizadores do projeto Adélia, para a adequação do programa à modalidade *online* e utilização destas diferentes ferramentas.

Dos participantes no presente estudo, cerca de 40.4% frequentaram grupos dos AIBP na modalidade presencial, 39.8% na modalidade *online* e 19.9% na modalidade mista (parte das sessões presenciais e parte *online*). Na maioria dos casos (95.2%), o programa foi conduzido no formato grupal, sendo muito reduzido o número de casos em que o formato foi individual ($n = 3$).

3.4 Instrumentos

No âmbito do Projeto Adélia, foi solicitado aos pais participantes que preenchessem cinco questionários: um Questionário Sociodemográfico, desenvolvido para este estudo, o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ, Goodman, 2001; validação portuguesa de Fleitlich et al., 2005), o Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP, Robinson et al., 2001; validação portuguesa de Pedro et al., 2015), o *Parental Burnout Assessment - PBA* (Roskam et al., 2018; validação portuguesa de Matias et al., 2020) e o Questionário de Avaliação da Satisfação Final com o Programa (Webster-Stratton, 2001). Na presente dissertação são analisadas as respostas dadas a todos os questionários, à exceção do PBA, que será objeto de um outro estudo.

3.4.1. Questionário sociodemográfico

O Questionário Sociodemográfico foi criado no âmbito do projeto Adélia, com o objetivo de recolher informações relativas a aspetos sociais e demográficos dos participantes. Este instrumento é constituído por questões de resposta aberta e por questões de resposta fechada de escolha dicotómica ou múltipla, relativas à criança (e.g., sexo, idade, meio de residência, número de irmãos) e aos pais (e.g., idade, situação profissional, profissão, habilitações escolares e estado civil).

3.4.2 Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)

O Questionário de Capacidades e Dificuldades foi desenvolvido por Robert Goodman e posteriormente traduzido e adaptado para aplicação em Portugal (Goodman, 2001; versão portuguesa de Fleitlich et al., 2005). Este instrumento avalia o desenvolvimento sócio-emocional de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 2 e os 16 anos, tendo por base as respostas de pais e professores referentes aos últimos 6 meses.

O questionário é constituído por 25 itens organizados em cinco subescalas, quatro que determinam as dificuldades sentidas através das dimensões Sintomas Emocionais, Hiperatividade, Problemas de Comportamento, Problemas com os Pares, e uma quinta que avalia as capacidades relacionadas com Comportamento Pró-social. Cada subescala é constituída por cinco itens cotados segundo uma escala de tipo *Likert*, cujas opções de resposta são: “Não é verdade”, “É um pouco verdade” ou “É muito verdade”. As cotações para as opções “Não é verdade” e “É muito verdade” podem ser 0 ou 2 pontos, consoante o modo como o item está formulado (em sentido direto ou inverso), enquanto a opção “É um pouco verdade” é sempre cotada com 1 ponto. Os resultados de cada subescala são obtidos somando as pontuações dos itens que as compõem. O somatório dos resultados nas 4 subescalas de problemas permite obter o compósito “Total de Dificuldades”.

Segundo o estudo de Abreu-Lima e colaboradores (2010), o questionário apresenta propriedades psicométricas aceitáveis para a amostra portuguesa. Os valores da consistência interna, avaliados através do alfa de Cronbach são superiores a .60, variando entre .61 (Problemas de comportamento) e .68 (Hiperatividade), exceto na subescala Problemas com os pares, em que o coeficiente alfa assume um valor inferior a .60 (igual a .52).

No nosso estudo os valores de alfa são iguais a .67 para a escala de Problemas Sociais, .50 para a escala Problemas de Comportamento, .78 para a escala de Hiperatividade, .44 para a escala Problemas com os Pares, .72 para a escala Comportamento Pró-Social e .78 para o Total de Dificuldades. Segundo George e Mallery (2003), estes valores de consistência interna podem ser considerados aceitáveis para as escalas de Hiperatividade, Comportamento Pró-Social e para o Total de Dificuldades; questionável para a escala de Problemas Emocionais; pobre na escala Problemas de Comportamento e Inaceitável para a escala Problemas com os Pares. Face a estes valores serão considerados, na análise de resultados do presente estudo, a Escala Comportamento Pró-social (representando comportamentos positivos) e o Total de Dificuldades (que aponta para a presença de problemas).

3.4.3 Questionário de Dimensões e Estilos Parentais

O Questionário de Dimensões e Estilos Parentais foi desenvolvido por Robinson e colaboradores em 2001 e posteriormente foi traduzido e adaptado para utilização em Portugal (Pedro et al., 2015). Este instrumento permite avaliar os estilos parentais identificados por Baumrind (1971), designadamente, os estilos autoritativo, autoritário e permissivo, possibilitando, também, a identificação de práticas parentais específicas (Pedro et al., 2015). Assim, o questionário é constituído por 32 itens organizados em três escalas (correspondentes aos estilos de Baumrind), e em subescalas, sendo a cotação dos itens feita de 1 a 5, correspondendo a respostas de “Nunca” a “Sempre”. A escala referente ao estilo parental Autoritativo contém 15 itens distribuídos pelas subescalas: Ligação, Regulação e Autonomia. A escala referente ao estilo parental Autoritário é constituída por 12 itens incluídos nas subescalas: Coerção Física, Hostilidade Verbal e Punição. A escala referente ao estilo parental Permissivo é composta por 5 itens.

Os estudos de validação para a população portuguesa relativamente ao questionário apresentam níveis de consistência interna aceitáveis e próximos dos do instrumento original, com valores de alfa iguais a .88, .73 e .62, respetivamente para os estilos Autoritativo, Autoritário e Permissivo (Pedro et al., 2015). No nosso estudo os valores de alfa são iguais a .75 para a Escala Autoritativo, .62 para a escala Autoritário e .29 para a escala Permissivo. No que concerne às subescalas do estilo Autoritativo, os valores de alfa são iguais a .38 na Ligação, .56 na Regulação Emocional e .59 na subescala Autonomia. Para o estilo Autoritário, os valores de alfa das subescalas Coerção Física, Hostilidade Verbal e Punição são respetivamente iguais a .56; .59 e .36. Segundo George e Mallery (2003), considera-se a consistência interna aceitável para a escala Autoritativo; questionável para a escala Autoritário e inaceitável para a escala Permissivo. Os valores de alfa das subescalas Regulação Emocional e Autonomia são considerados pobres e da Ligação é considerado inaceitável. De igual modo, os valores de alfa das subescalas Coerção Física e Hostilidade são considerados pobres e o da subescala Punição é considerado inaceitável. Nesta sequência, iremos apenas analisar os resultados para as escalas correspondentes ao estilo Autoritativo e ao estilo Autoritário.

3.4.4 Questionário de Avaliação da Satisfação Final com o Programa

O Questionário de Avaliação da Satisfação Final com o Programa foi criado por Webster-Stratton, autora da série de programas *Incredible Years*, com o intuito de melhorar o Programa através da avaliação da experiência e opinião dos participantes. Na sua versão mais recente o questionário contém três perguntas de resposta aberta, respetivamente: “Como poderia o Programa ser melhor para o/a ajudar mais?”; “Neste momento sente necessidade de apoio adicional no seu papel parental?” e “Qual foi para si o maior benefício que retirou da participação no Programa Anos Incríveis?”. É composto, também, por itens de resposta fechada, organizados em quatro dimensões: Programa, Métodos do Programa, Estratégias Parentais Treinadas e Grupo de Pais, e respondidos numa escala de sete pontos. Na dimensão “Programa”, constituída por dez itens, o participante deve assinalar o que sente nesse momento em relação ao modo como o programa o ajudou (e.g., “Sinto que a abordagem deste Programa para eu desenvolver as competências sociais e de autorregulação do meu filho/filha é: muito inapropriada/ inapropriada/ um pouco inapropriada/ indiferente/ um pouco apropriada/ apropriada/ apropriada/ muito apropriada”). Nas dimensões “Métodos do Programa” e “Estratégias Parentais Treinadas”, constituídas por nove e treze itens, respetivamente, pretende-se avaliar a utilidade que o participante considera que o Programa teve para melhorar as interações com a sua criança e diminuir os comportamentos “desajustados” (e.g., “O conteúdo da apresentação foi: Totalmente inútil/ inútil/ algo inútil/ indiferente/ algo útil/ útil/ extremamente útil”; Ajudar os meus filhos a resolverem problemas “Totalmente inútil/ inútil/ algo inútil/ indiferente/ algo útil/ útil/ extremamente útil”). Na dimensão “Grupo de Pais”, composta por três itens, os participantes devem dar a sua opinião em relação ao grupo (e.g., “Em termos de apoio que o grupo me deu, sinto que ele foi: nenhum/ muito pouco/ pouco/ neutro/ algum/ muito/ muitíssimo).

3.5 Análise de dados

Para a análise estatística dos dados recorreu-se ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 27.0. A caracterização da amostra foi feita através de análises de estatística descritiva (mínimo, máximo, média, desvio-padrão e frequências). Nos questionários SDQ e QDEP, foram realizadas imputações para os casos onde existissem menos de 18% de dados omissos, sendo

estes substituídos pelo valor médio dos itens correspondentes à respectiva subescala (foi descartado um questionário, na fase *follow-up*, que possuía um número de respostas em falta superior a 18% no total dos itens).

Relativamente ao nível de risco de problemas de comportamento, foi estipulado que os valores, resultantes no Total de Dificuldades, abaixo do percentil 80, de acordo com os dados SDQ disponíveis para a população portuguesa (Abreu-Lima et al., 2020), seriam considerados de “baixo risco” e os valores superiores a este ponto de corte seriam considerados “em risco”. Como forma de avaliar a consistência interna calculou-se o coeficiente de alfa de Cronbach e classificou-se segundo a proposta de George e Mallery (2003): “excelente”, “bom”, “aceitável”, “questionável”, “pobre” e “inaceitável”, respetivamente para os valores, [0.9, 1.0]; [0.8, 0.9] ; [0.7, 0.8]; [0.6, 0.7]; [0.5, 0.6] e [0.0, 0.5]. Realizaram-se comparações entre os pais que preencheram e os que não preencheram os questionários nos três momentos de avaliação, através do teste *t* de Student para as variáveis contínuas e através do teste Qui-Quadrado e o teste Exato de Fisher para as variáveis categoriais.

Nos casos em que tanto as mães como os pais preencheram os questionários da criança, foi tido em conta nas análises a resposta da mãe, enquanto cuidadora principal ($n = 4$). No presente estudo, os resultados correspondem às respostas de 42 mães e de 1 pai.

As comparações entre as respostas dadas nos questionários SDQ e QDEP, ao longo dos três momentos de avaliação (T1-T3) foram feitas recorrendo a ANOVA de Medidas Repetidas, Modelo Linear Geral e o valor de eta quadrado parcial foi usado para determinar os tamanhos de efeito, classificados de acordo com os princípios de Cohen: 0.01 para tamanho de efeito pequeno, 0.06 para tamanho de efeito médio e 0.14 para tamanho de efeito grande. Para comparações mais específicas foi aplicado o teste de contrastes dentre-sujeitos, (contrastes repetidos). Para este efeito foram recodificadas algumas variáveis, no sentido de conseguir grupos mais homogêneos em termos de tamanho. O teste de Mauchly foi utilizado com o objetivo de garantir que as variâncias das diferenças entre as condições numa ANOVA de medidas repetidas eram iguais. Nos nossos dados nenhum valor de esfericidade foi violado, garantido a validade dos testes estatísticos utilizados.

IV- Resultados

Em conformidade com os objetivos definidos para o presente estudo, apresentamos os resultados obtidos nas escalas Autoritativo e Autoritário no QDEP e nas escalas de Comportamento Pró-social e Total de Dificuldade no SDQ, ao longo dos três momentos de avaliação (*pré-pós-follow-up*). Em seguida são expostas as comparações em função de categorias de variáveis com potencial influência na evolução dos resultados obtidos ao longo do tempo. Por fim, teremos em conta e analisaremos as respostas dos pais participantes ao questionário de satisfação final.

4.1 Comparação entre resultados pré, pós e *follow-up* no QDEP

Na Tabela 4 encontram-se representadas as médias e os desvios-padrão obtidos no QDEP, nos três momentos de avaliação (*pré, pós, follow-up*), nas subescalas Autoritativo e Autoritário. Como se pode verificar, em ambas as escalas obtiveram-se valores estatisticamente significativos, respetivamente, $F(1, 40) = 6.06, p < .01$, traduzindo um aumento do estilo parental Autoritativo, e $F(1,40) = 8.95, p < .001$, demonstrando uma diminuição do estilo Autoritário, ao longo do tempo. O tamanho de efeito na subescala Autoritativo encontra-se no limiar do tamanho de efeito grande ($\eta^2 p = .131$) e na subescala Autoritário o tamanho de efeito é grande ($\eta^2 p = .179$).

Tabela 4*Comparação entre os resultados pré, pós e follow-up no QDEP*

Variáveis em Comparação		N	M	DP	F	p.	η^2p
Autoritativo	Pré	41	60.61	6.50	6.06	.004	.131
	Pós	41	62.95	6.48			
	FU	41	63.90	6.44			
Autoritário	Pré	41	23.02	4.73	8.95	<.001	.179
	Pós	41	20.07	5.17			
	FU	41	19.10	6.40			

4.2 Comparação entre resultados pré, pós e follow-up no SDQ

Na Tabela 5 apresentamos as médias e os desvios-padrão obtidos no SDQ, nos três momentos de avaliação (pré, pós, *follow-up*), relativamente à subescala Comportamento Pró-social e ao Total de Dificuldades. Além do mais, encontram-se representados os valores obtidos de *F* para medidas repetidas e o valor da significância estatística, o que permite analisar a evolução dos valores em função do tempo, considerando o tamanho de efeito através do eta quadrado parcial. Tendo em conta os resultados obtidos, pode verificar-se que existiram mudanças significativas ao longo do tempo em ambos os resultados do SDQ, respetivamente, na subescala Comportamento Pró-Social $F(1,41) = 3.16$, $p < .05$, traduzindo um aumento de Comportamento Pró-Social ao longo do tempo, e no Total de Dificuldades $F(1,41) = 7.89$, $p < .001$, o que revela uma diminuição das dificuldades comportamentais. O tamanho de efeito, medido pelo eta quadrado parcial, permite-nos, segundo a classificação de Cohen, compreender que a subescala Comportamento Pró-social obteve um efeito médio ($\eta^2p = .072$) e o Total de Dificuldades um tamanho de efeito grande ($\eta^2p = .165$).

Tabela 5*Comparação entre os resultados pré, pós e follow-up no SDQ*

Variáveis em Comparação		N	M	DP	F	p.	η^2p
Comportamento Pró-Social	Pré	42	8.00	1.93	3.16	.048	.072
	Pós	42	8.36	1.68			
	FU	42	8.60	1.42			
Total de Dificuldades	Pré	41	13.54	5.77	7.89	<.001	.165
	Pós	41	11.51	5.59			
	FU	41	10.88	5.65			

4.3 Comparação da evolução dos resultados entre a avaliação Pré-Pós intervenção e Pós-Follow-up

Na Tabela 6 pode verificar-se a evolução e variação dos resultados obtidos no QDEP e no SDQ com a implementação do programa, comparando dois períodos de tempo sequenciais. Entre o período pré e pós intervenção (T1-T2) e entre o período pós intervenção e *follow-up* (T2-T3), pode constatar-se nos valores obtidos no QDEP que, em ambas as subescalas Autoritativo e Autoritário, existiu uma evolução estatisticamente significativa entre os momentos pré e pós intervenção (um aumento na escala Autoritativo e uma diminuição na escala Autoritário, de T1 para T2), $F(1,40) = 4.41$, $p < .05$, associado a um tamanho de efeito médio ($\eta^2p = .099$), e $F(1,40) = 9.57$, $p < .01$, associado a um tamanho de efeito médio e grande ($\eta^2p = .189$), respetivamente. Estas mudanças positivas foram mantidas no *follow-up*, não tendo havido alteração significativa entre o segundo e o terceiro momentos de avaliação.

Nos resultados obtidos no SDQ verifica-se que, a evolução dos resultados ao longo do tempo na subescala Comportamento Pró-Social não foi estatisticamente significativa em nenhuma das sequências temporais, respetivamente, $F(1,41) = 2.20$, $p > .05$ e $F(1,41) = 1.29$, $p > .05$, respetivamente. Isto é, embora tenha existido uma evolução significativa ao longo do tempo, no Comportamento Pró-Social, como verificado na Tabela 5, quando os diferentes blocos temporais sequenciais são

comparados, não existe uma distinção estatisticamente significativa entre os resultados obtidos nos dois momentos. Por outro lado, no Total de Dificuldades, do SDQ, podemos verificar que houve uma evolução estatisticamente significativa entre o primeiro e o segundo momento de avaliação (T1-T2), $F(1,40) = 8.76, p < .05$, associada a um efeito grande ($\eta^2 p = .18$). O mesmo não se entre o segundo e o terceiro momento de avaliação (T2-T3), $F(1,40) = .77, p > .05$. Houve, pois uma mudança no sentido positivo (menos problemas de comportamento) entre os momentos pré e pós intervenção, tendo-se verificado estabilidade dos resultados no momento de *follow-up* (manutenção da mudança positiva).

Tabela 6

Comparação dos resultados entre os níveis pré-pós e pós-follow-up

Variáveis em comparação		(T1-T2)			(T2-T3)		
		<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2 p$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2 p$
QDEP	Autoritativo	4.41	.04	.099	1.31	.26	.032
	Autoritário	9.57	.00	.189	1.02	.32	.024
SDQ	Comportamento Pró-Social	2.20	.15	.051	1.29	.26	.031
	Total de Dificuldades	8.76	.01	.180	.77	.38	.019

4.4 Análise de possíveis efeitos diferenciais

Um dos objetivos iniciais desta investigação consistia em analisar variáveis que poderiam ter influência na evolução dos resultados obtidos ao longo do tempo. Assim, as Tabelas 7, 8, 9, 10, representam as diversas variáveis analisadas quanto ao seu potencial impacto nos resultados do QDEP (subescalas Autoritativo e Autoritário) e do SDQ (subescala de Comportamento Pró-social e Total de Dificuldades), em função do tempo.

Na Tabela 7, encontram-se representadas as comparações específicas entre os resultados obtidos na subescala Autoritativo do QDEP, quanto à interação entre o momento de avaliação e as diferentes variáveis da criança/família/programa em análise. Nesta tabela pode verificar-se que não foram observados efeitos estatisticamente significativos relativamente a nenhuma destas interações.

Na Tabela 8, são representadas as comparações entre os resultados obtidos na subescala Autoritário do QDEP, quanto à interação entre o momento da avaliação e as diferentes variáveis da criança/família/programa em análise. Nesta tabela pode verificar-se a ausência de interações estatisticamente significativas, com exceção da interação entre a idade da mãe e o momento de avaliação, relativamente à qual se verifica um valor estatisticamente significativo, $F(1,41) = 3.47, p < .05$, com um tamanho de efeito médio ($\eta^2 p = .080$).

Na Tabela 9, encontram-se representados os resultados obtidos na subescala Comportamento Pró-Social, ao longo do tempo, em interação com as diferentes variáveis em análise. Pode constatar-se que a interação do tempo com as variáveis da criança, sexo, idade e posição na fratria, não se traduz em qualquer efeito estatisticamente significativo. Por outro lado, quanto à variável Risco de Problemas de Comportamento (SDQ) pode verificar-se que existe um valor no limiar da significância estatística $F(1, 40) = 2.58, p = .08$, e cujo tamanho de efeito é médio ($\eta^2 p = .062$). Relativamente às variáveis da categoria da mãe, isto é, idade, escolaridade completa e categoria profissional, em interação com o tempo, não se verificam efeitos estatisticamente significativos, o mesmo acontecendo com as variáveis da família (benefício de subsídios sociais e área de residência). No entanto, no que diz respeito ao Programa, a variável modalidade de aplicação, em interação com o tempo, obteve um valor estatisticamente significativo, $F(1,41) = 3.47, p < .01$, associado a um tamanho de efeito grande ($\eta^2 p = .151$).

Na Tabela 10, encontram-se representadas as comparações entre os resultados obtidos no Total de Dificuldades do SDQ, especificamente no que se reporta à interação entre o tempo e as diferentes variáveis em análise. Pode verificar-se que as variáveis da criança, isto é, sexo, idade e posição na fratria, não se obtiveram valores estatisticamente significativos. Por outro lado na interação entre a variável Risco de Problemas de Comportamento e o fator tempo, verificou-se uma efeito estatisticamente significativo, $F(1,40) = 3.26, p < .05$, associado a um tamanho de efeito médio ($\eta^2 p = .077$). Em relação

às variáveis da mãe, família e programa, não se observaram efeitos estatisticamente significativos. No entanto, atendendo às médias obtidas nos vários períodos de avaliação, observa-se que, após a diminuição assinalável das dificuldades entre os momentos pré e pós intervenção, existe uma tendência para um ligeiro aumento das dificuldades no *follow-up*, nomeadamente em filhos de mães mais jovens (idade inferior ou igual a 34 anos), e em crianças oriundas de famílias que beneficiam de subsídios sociais.

Tabela 7
Análise de possíveis efeitos diferenciais na subescala Autoritativo

Variável		Pré-intervenção			Pós-intervenção		Follow-up		Tempo*Variável	
		N	M	(DP)	M	(DP)	M	(DP)	F(p)	$\eta^2 p$
<u>Criança</u>										
Sexo	Feminino	25	60.64	(7.04)	63.08	(6.90)	64.52	(6.93)	.32 (.73)	.008
	Masculino	15	60.56	(5.79)	62.75	(5.96)	62.94	(5.67)		
Idade	≤ 4	22	59.27	(7.22)	62.95	(7.12)	64.05	(6.90)	1.53 (.22)	.039
	≥ 5	18	62.39	(5.38)	63.33	(5.75)	63.94	(6.15)		
Posição na Fratria	Filho único	16	61.50	(5.35)	63.75	(6.88)	64.13	(6.69)	.17 (.84)	.004
	Ordem Superior	25	60.04	(7.19)	62.44	(6.30)	63.76	(6.41)		
Risco de Problemas de Comportamento (SDQ)	Baixo Risco	26	59.42	(7.02)	62.62	(6.81)	64.19	(6.82)	1.97 (.15)	.011
	Em Risco	13	62.54	(4.96)	64.15	(6.11)	63.85	(6.03)		
<u>Mãe</u>										
Idade	≤ 34	11	58.82	(5.06)	61.09	(6.43)	61.55	(5.22)	.07 (.93)	.051
	≥ 35	30	61.27	(6.91)	63.63	(6.47)	64.77	(6.70)		
Escolaridade	Secundário ou inferior	19	59.21	(7.16)	61.05	(6.88)	62.63	(6.94)	.20 (.82)	.005
	Superior ao Secundário	22	61.82	(5.76)	64.59	(5.76)	65.00	(5.92)		
Categoria Profissional	Nível Elevado	14	63.79	(5.38)	65.21	(6.54)	65.21	(5.93)	0.50 (.61)	.014
	Nível Intermédio ou Baixo	23	60.43	(5.48)	62.83	(5.69)	64.00	(6.49)		
<u>Família</u>										
Benefício de Subsídios Sociais	Não	28	61.71	(5.70)	64.82	(6.04)	64.82	(6.34)	1.16 (.32)	.029
	Sim	13	58.23	(7.66)	58.92	(5.04)	61.92	(6.46)		
Área de Residência	APU	22	60.55	(5.97)	63.50	(5.30)	63.09	(5.72)	1.01 (.36)	.027
	AMU ou APR	17	60.35	(7.34)	63.75	(7.87)	64.76	(7.42)		
<u>Programa</u>										
Modalidade de Aplicação	Presencial	12	59.50	(6.38)	63.42	(8.14)	64.42	(6.60)	.77 (.55)	.039
	Online	19	61.84	(7.25)	62.89	(6.10)	64.89	(6.41)		
	Misto	10	59.60	(5.19)	62.50	(8.14)	61.40	(6.29)		

Tabela 8
Análise de possíveis efeitos diferenciais na subescala Autoritário

Variável		Pré-intervenção			Pós-intervenção		Follow-up		Tempo*Variável	
		N	M	(DP)	M	(DP)	M	(DP)	F(p)	η^2p
<u>Criança</u>										
Sexo	Feminino	25	22.64	(4.73)	19.56	(4.93)	18.88	(4.67)	.07 (.93)	.002
	Masculino	17	23.59	(4.82)	20.82	(5.58)	19.41	(8.49)		
Idade	≤4	22	23.14	(4.18)	19.14	(4.95)	18.32	(4.56)	.57 (.57)	.014
	≥5	19	23.32	(5.19)	21.32	(5.40)	20.11	(8.19)		
Posição na Fratria	Filho único	17	22.76	(4.45)	21.65	(5.83)	20.71	(8.45)	1.69 (.19)	.041
	Ordem Superior	25	23.20	(4.99)	19.00	(4.48)	18.00	(4.40)		
Risco de Problemas de Comportamento (SDQ)	Baixo Risco	27	22.15	(5.036)	19.07	(5.136)	17.30	(4.195)	.81 (.45)	.021
	Em Risco	13	25.38	(2.873)	22.69	(4.733)	23.08	(8.770)		
<u>Mãe</u>										
Idade	≤34	11	24.27	(5.52)	20.00	(5.81)	23.09	(9.62)	3.47 (.04)	.080
	≥35	31	22.58	(4.43)	20.10	(5.03)	18.77	(4.15)		
Escolaridade	Ensino Secundário ou inferior	20	23.45	(5.82)	20.05	(5.93)	19.75	(8.47)	.23 (.80)	.006
	Superior ao ensino Secundário	22	22.64	(3.57)	20.09	(4.51)	18.50	(3.79)		
Categoria Profissional	Nível Elevado	14	21.79	(4.02)	19.86	(4.56)	18.57	(3.98)	.99 (.38)	.027
	Nível Intermédio ou baixo	23	24.78	(4.36)	20.09	(5.20)	19.96	(7.75)		
<u>Família</u>										
Benefício de Subsídios Sociais	Não	29	23.07	(4.61)	19.72	(4.94)	18.17	(3.95)	1.14 (.33)	.028
	Sim	13	22.92	(4.99)	20.85	(5.79)	21.15	(9.85)		
Área de Residência	APU	22	23.86	(4.68)	20.32	(4.82)	20.73	(7.67)	1.36 (.26)	.034
	AMU ou APR	18	20.50	(4.67)	19.78	(5.89)	17.00	(4.12)		
<u>Programa</u>										
Modalidade de Aplicação	Presencial	12	22.33	(5.19)	18.83	(5.80)	19.08	(10.08)	1.11 (.36)	.054
	Online	19	24.37	(4.87)	20.05	(4.44)	19.89	(4.77)		
	Misto	11	21.45	(3.56)	21.45	(5.17)	19.10	(3.47)		

Tabela 9*Análise de possíveis efeitos diferenciais na subescala Comportamento Pró-Social*

Variável	N	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up		Tempo*Variável		
		M	(DP)	M	(DP)	M	(DP)	F(p)	η^2p	
<u>Criança</u>										
Sexo	Feminino	24	8.54	(1.41)	8.79	(1.53)	8.92	(1.28)	1.21 (.30)	.014
	Masculino	18	7.28	(2.30)	7.78	(1.73)	8.17	(1.51)		
Idade	≤4	22	7.68	(1.59)	7.86	(1.75)	8.45	(1.37)	.58 (.45)	.029
	≥5	20	8.35	(2.23)	8.90	(1.46)	8.75	(1.48)		
Posição na Fratria	Filho único	17	8.12	(2.18)	8.18	(1.88)	8.47	(1.38)	.60 (.55)	.026
	Ordem superior	25	7.92	(1.78)	8.48	(1.56)	8.68	(1.46)		
Risco de Problemas de Comportamento (SDQ)	Baixo Risco	27	8.37	(1.67)	8.37	(1.71)	8.85	(1.10)	2.58 (.08)	.062
	Em Risco	14	7.43	(2.28)	8.43	(1.80)	8.00	(1.80)		
<u>Mãe</u>										
Idade	≤34	11	8.09	(1.76)	8.00	(1.95)	8.64	(1.29)	.75 (.47)	.018
	≥35	31	7.97	(2.01)	8.48	(1.59)	8.58	(1.48)		
Escolaridade	Secundário ou nível inferior	20	7.65	(2.03)	8.35	(1.42)	8.60	(1.39)	1.31 (.28)	.032
	Superior ao Secundário	22	8.32	(1.81)	8.36	(1.92)	8.59	(1.47)		
Categoria Profissional	Nível Elevado	14	8.21	(2.05)	8.43	(2.03)	8.57	(1.74)	.36 (.70)	.010
	Nível Intermédio ou Baixo	23	7.78	(1.98)	8.22	(1.62)	8.61	(1.23)		
<u>Família</u>										
Benefício de Subsídios Sociais	Não	29	7.86	(2.05)	8.24	(1.90)	8.55	(1.53)	.19 (.83)	.005
	Sim	13	8.31	(1.65)	8.64	(1.04)	8.69	(1.18)		
Área de Residência	APU	22	7.86	(2.17)	8.23	(1.82)	8.14	(1.67)	1.50 (.23)	.038
	AMU ou APR	18	8.00	(1.68)	8.44	(1.58)	9.06	(.87)		
<u>Programa</u>										
Modalidade de Aplicação	Presencial	13	7.62	(1.76)	7.46	(1.98)	8.38	(1.66)	3.47 (.01)	.151
	Online	18	7.61	(2.20)	8.72	(1.36)	8.72	(1.36)		
	Misto	11	9.09	(1.22)	8.82	(1.47)	8.64	(1.29)		

Tabela 10
Análise de possíveis efeitos diferenciais no Total de Dificuldades

Variável		Pré-intervenção			Pós-intervenção		Follow-up		Tempo*Variável	
		N	M	(DP)	M	(DP)	M	(DP)	F(p)	η^2p
<u>Criança</u>										
Sexo	Feminino	24	12.50	(6.00)	10.92	(6.35)	10.38	(5.56)	.46 (.62)	.012
	Masculino	17	15.00	(5.26)	12.35	(4.34)	11.59	(5.87)		
Idade	≤4	21	13.43	(4.98)	10.90	(5.11)	9.48	(4.24)	1.87 (.16)	.046
	≥5	20	13.65	(6.63)	12.15	(6.12)	12.35	(6.63)		
Posição na Fratria	Filho único	17	13.06	(4.92)	11.47	(4.42)	11.18	(6.59)	.43 (.65)	.011
	Ordem Superior	24	13.87	(6.39)	11.54	(6.33)	10.67	(5.03)		
Risco de Problemas de Comportamento (SDQ)	Baixo Risco	27	10.26	(3.69)	9.30	(4.61)	8.70	(4.75)	3.26 (.04)	.077
	Em Risco	14	19.86	(3.16)	15.79	(4.85)	15.07	(4.95)		
<u>Mãe</u>										
Idade	≤34	11	15.36	(5.85)	12.00	(4.45)	12.91	(7.06)	.50 (.61)	.013
	≥35	30	12.87	(5.69)	11.33	(6.01)	10.13	(4.97)		
Escolaridade	Secundário ou inferior	19	14.11	(6.36)	11.84	(5.69)	11.95	(6.79)	.10 (.75)	.003
	Superior a secundário	22	13.05	(5.31)	11.23	(5.61)	9.95	(4.41)		
Categoria Profissional	Nível Elevado	14	13.64	(5.87)	11.64	(5.88)	10.00	(4.35)	.70 (.50)	.020
	Nível Intermédio ou Baixo	22	13.86	(5.68)	11.50	(5.85)	11.55	(6.25)		
<u>Família</u>										
Benefício de Subsídios Sociais	Não	29	12.93	(5.52)	11.10	(5.39)	9.86	(4.66)	.95 (.39)	.024
	Sim	12	15.00	(6.34)	12.50	(6.17)	13.33	(7.19)		
Área de Residência	APU	22	15.14	(4.69)	12.23	(4.23)	11.82	(5.17)	1.24 (.30)	.032
	AMU ou APR	17	11.00	(6.19)	10.29	(7.17)	8.65	(5.38)		
<u>Programa</u>										
Modalidade de Aplicação	Presencial	13	14.08	(5.80)	11.85	(5.66)	10.31	(7.32)	1.03 (.40)	.052
	Online	17	15.12	(5.30)	12.06	(5.24)	12.29	(4.31)		
	Misto	11	10.45	(5.79)	10.27	(6.34)	9.36	(5.24)		

Tendo em conta as análises anteriores, importa explorar mais de perto o modo como evoluíram os resultados ao longo do tempo, nas situações em que foram observados efeitos estatisticamente significativos na interação entre variáveis demográficas e momento de avaliação. Na Tabela 11,

encontram-se representadas as comparações entre os resultados obtidos ao longo do tempo (T1-T2 e T2-T3), em função das categorias das variáveis referidas. As Figuras 3 a 6 representam estas mesmas comparações.

Tabela 11

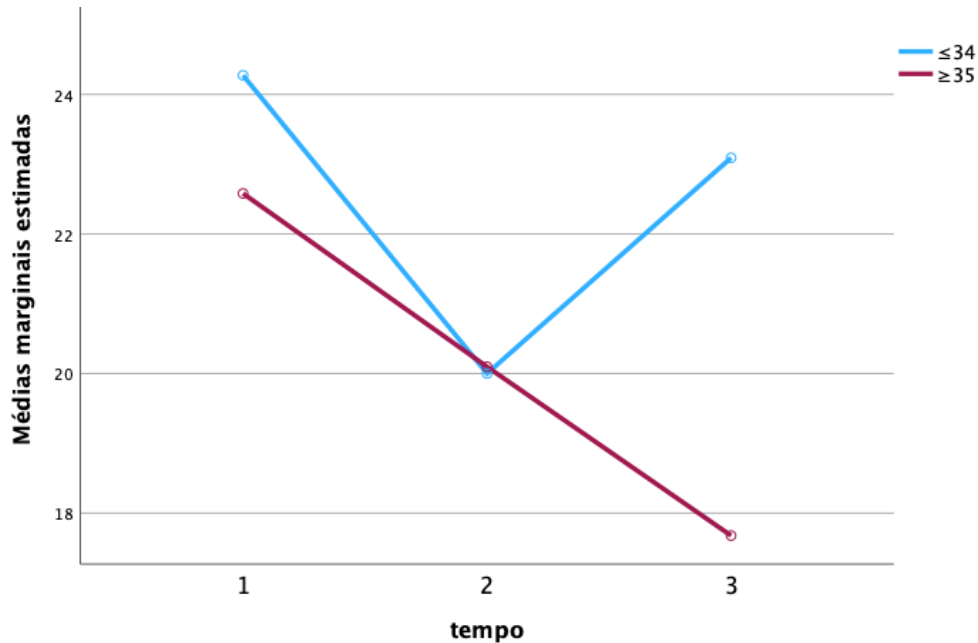
Comparação de resultados ao longo do tempo, discriminando em função das categorias das variáveis da criança/família/programa

Variável	N	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up		T1-T2		T2-T3		
		M	(DP)	M	(DP)	M	(DP)	F(p)	η^2p	F(p)	η^2p	
Subescala Autoritário (QDEP)												
Idade da mãe	≤34	11	24.27	(5.52)	20.00	(5.81)	23.09	(9.62)	.67 (.42)	.017	7.23 (.01)	.153
	≥35	31	22.58	(4.43)	20.10	(5.03)	18.77	(4.15)				
Subescala Pró-Social (SDQ)												
Risco de Problemas de Comportamento (SDQ)	Baixo Risco	27	8.37	(1.67)	8.37	(1.71)	8.85	(1.10)	3.96 (.05)	.093	4.94 (.03)	.113
	Em Risco	14	7.43	(2.28)	8.43	(1.80)	8.00	(1.80)				
Modalidade de Aplicação	Presencial	13	7.62	(1.76)	7.46	(1.98)	8.38	(1.66)	4.30 (.02)	.181	2.65 (.08)	.120
	Online	18	7.61	(2.20)	8.72	(1.36)	8.72	(1.36)				
	Misto	11	9.09	(1.22)	8.82	(1.47)	8.64	(1.29)				
Total de Dificuldades (SDQ)												
Risco de Problemas de Comportamento (SDQ)	Baixo Risco	27	10.26	(3.69)	9.30	(4.61)	8.70	(4.75)	5.13 (.03)	.116	.01 (.94)	.000
	Em Risco	14	19.86	(3.16)	15.79	(4.85)	15.07	(4.95)				

No QDEP, tendo em conta a Tabela 11 e a Figura 3, pode verificar-se que, para o estilo Autoritário, os resultados baixam entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, quer para as mães mais jovens (idade inferior ou igual a 34 anos), quer para as mais velhas (idade superior ou igual a 35 anos), resultando numa diferença não significativa entre os dois grupos, quando comparada a evolução entre estes dois momentos $F(1,41) = .67, p > .05$. Já entre a pós-intervenção e o follow-up, enquanto no grupo de mães mais velhas os resultados para o estilo Autoritário continuaram a diminuir, verificou-se o inverso para as mães mais jovens, o que se traduziu numa diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos $F(1,41) = 7.23, p < .05$.

Figura 3

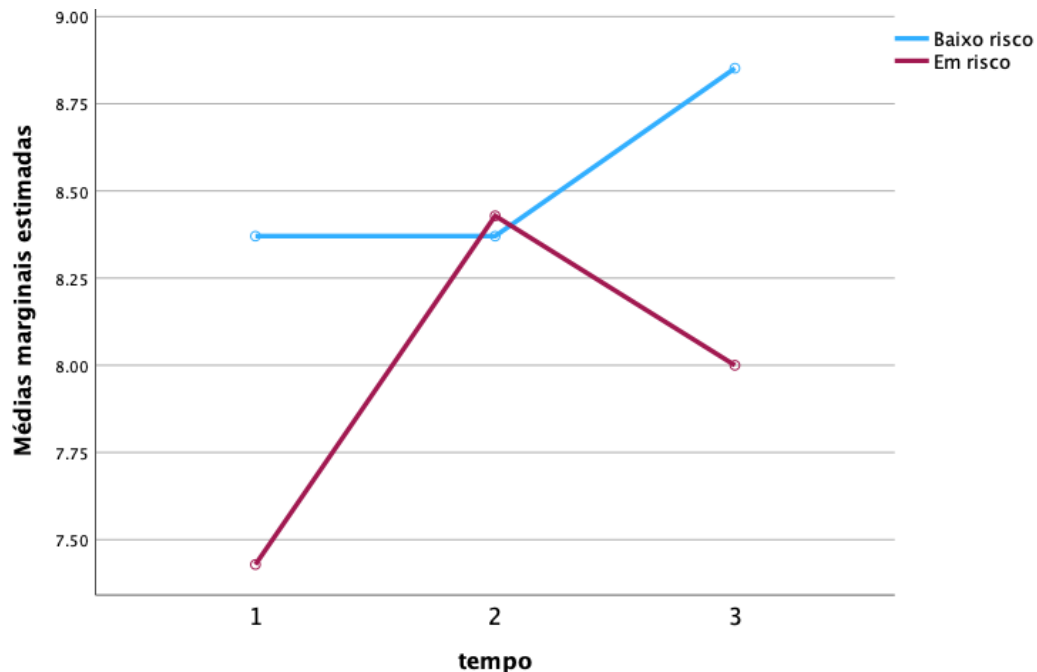
Evolução do estilo Autoritário em função da idade da mãe da criança



No SDQ, relativamente à subescala Comportamento Pró-social (Figura 4), podemos verificar que os resultados obtidos nas crianças consideradas em baixo risco (variável Risco de Problemas de Comportamento do SDQ), entre o momento pré e pós intervenção se manteve estável ($M = 8.37$). Já entre a fase pós intervenção e *follow-up* o valor aumentou ($M = 8.85$), refletindo uma mudança positiva. Pelo contrário, nas crianças em risco observou-se uma evolução positiva dos valores entre o momento pré e pós intervenção (respetivamente, $M = 7.43$ e $M = 8.43$), no entanto, entre o momento pós intervenção e *follow-up* o valor reduziu ligeiramente ($M = 8.00$). Esta mudança traduziu-se numa diferença significativa entre os dois subgrupos (com e sem risco), quer entre os dois primeiros momentos de avaliação $F(1,40) = 3.96, p < .05$, tamanho de efeito médio ($\eta^2 p = .093$), quer entre o segundo momento e o *follow-up* $F(1,40) = 4.94, p < .05$, tamanho de efeito no limiar de um efeito grande ($\eta^2 p = .113$).

Figura 4

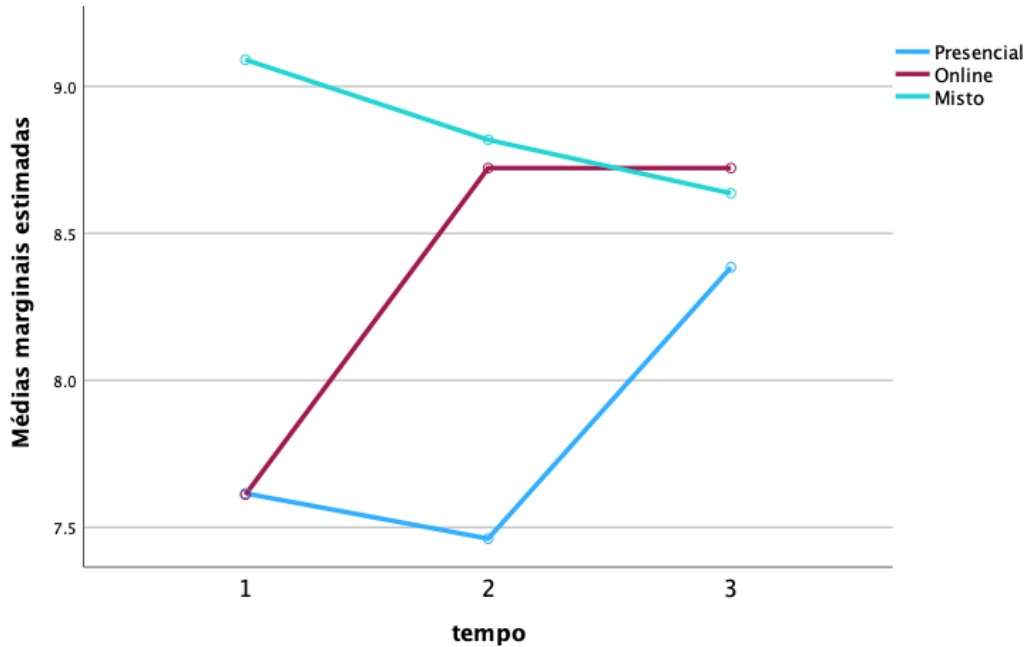
Evolução do Comportamento Pró-social em função do risco de problemas de comportamento das crianças



Ainda em relação à subescala Comportamento Pró-social, na variável Modalidade de Aplicação (Figura 5), pode constatar-se que ao longo dos três períodos de avaliação os resultados nos formatos presencial e *online* foram globalmente positivos (estabilidade seguida de subida para a modalidade presencial e o inverso para a modalidade *online*), o mesmo não se observando para a modalidade mista, havendo para esta uma ligeira mas consistente diminuição dos valores obtidos no comportamento pró-social (respetivamente, $M = 9.09$; $M = 8.82$ e $M = 8.64$). Estas desigualdades na evolução dos resultados traduziram-se numa diferença significativa entre os três subgrupos (presencial, *online* e misto), entre os dois primeiros momentos de avaliação, $F(1,41) = 4.30$, $p < .05$ e $\eta^2 p = .181$ (tamanho de efeito grande), e no limiar da significância estatística entre a avaliação pós intervenção e o *follow-up* $F(1,41) = 2.65$, $p = .08$ e $\eta^2 p = .120$.

Figura 5

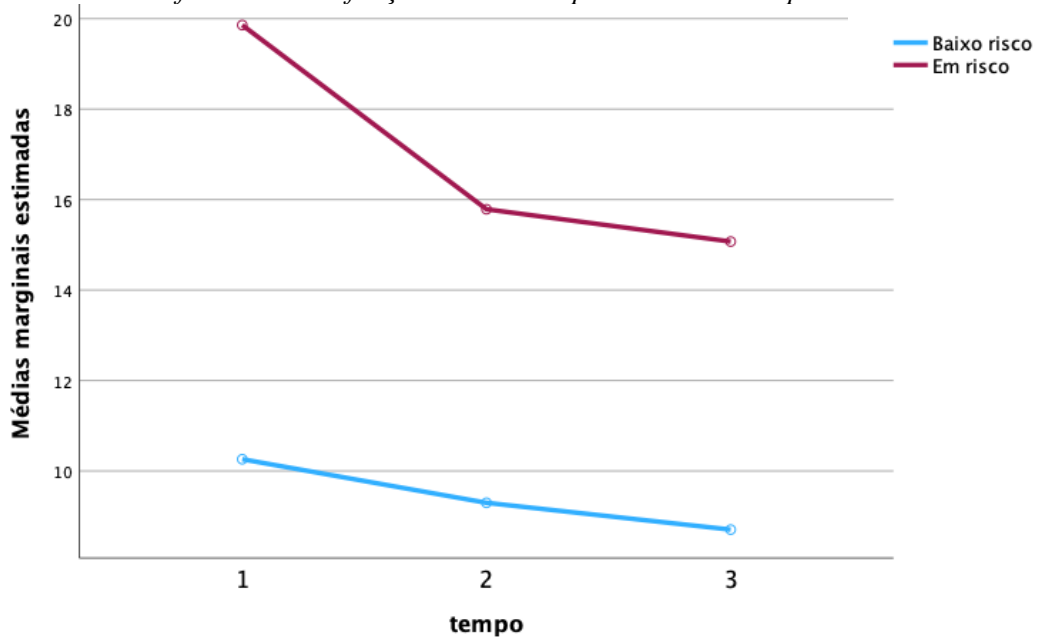
Evolução do Comportamento Pró-social em função da Modalidade de aplicação do programa



Na subescala do SDQ, Total de Dificuldades (Figura 6), tanto nas crianças em risco como nas crianças em baixo risco os valores foram reduzindo progressivamente ao longo do tempo. Contudo, dado que o valor no momento pré-intervenção era significativamente mais elevado no caso das crianças em risco, a descida verificada neste grupo foi muito mais acentuada entre os momentos pré e pós intervenção. Este padrão de mudança traduziu-se numa diferença significativa entre os dois subgrupos (com e sem risco), entre os dois primeiros momentos de avaliação, $F(1,40) = 5.13$, $p < .03$ e um tamanho de efeito no limiar do grande ($\eta^2 p = .116$), mas não entre o segundo momento e o *follow-up*, $F(1,40) = .01$, $p > .05$.

Figura 6

Evolução do Total de Dificuldades em função do risco de problemas de comportamento das crianças



4.5 Análise das respostas dos pais aos questionários de satisfação final

De acordo com os objetivos do nosso estudo, foram realizadas análises quantitativas e qualitativas para as respostas dadas pelos pais aos questionários de satisfação final com o programa. Da nossa amostra, 37 pais preencheram a primeira parte do questionário de satisfação final, que corresponde às perguntas de resposta fechada. Na Tabela 12 encontram-se representadas as médias e as cotações mínimas e máximas relativas às respostas a cada categoria dessa parte do questionário, respetivamente: “satisfação com o programa”, “utilidade dos métodos de aprendizagem”, “utilidade das estratégias parentais treinadas” e “grupo de pais”. As perguntas que constituem as quatro dimensões referidas são cotadas de 1 a 7, à exceção de uma pergunta dicotómica do “Grupo de Pais” que não foi considerada para análise. Tal como se pode verificar, em todas as categorias as médias aproximam-se do valor máximo de cotação possível de obter, constatando-se que a média mais elevada foi obtida na categoria “utilidade das estratégias parentais treinadas” ($M = 6.55$), sendo, porém, muito próxima das outras três.

Tabela 12

Respostas dos pais aos questionários de satisfação final: média, valores máximo e mínimo

Categoria do Questionário de Satisfação Final	Média	Máximo	Mínimo
Satisfação com o programa	6.47	7	2
Utilidade dos métodos de aprendizagem	6.53	7	3
Utilidade das estratégias parentais treinadas	6.55	7	1
Grupo de pais	6.28	7	1

As respostas às questões abertas do questionário foram alvo de análise qualitativa. À primeira destas perguntas (*Como poderia o programa ser melhorado para o ajudar mais?*), responderam 26 pais. A análise das respostas permitiu agrupá-las nos seguintes temas: atualização dos vídeos ($n = 6$); nada a melhorar ($n = 5$); mais sessões ($n = 5$); priorizar o formato presencial ($n = 4$); mais momentos de partilha ($n = 4$); mais sessões práticas ($n = 2$); acesso aos vídeos ($n = 1$); priorizar formato misto ($n = 1$); integrar

as crianças nas sessões ($n = 1$); comprar o livro ($n = 1$); e integrar educadores e auxiliares ($n = 1$). Assim, a resposta obtida com maior frequência foi a sugestão para a atualização dos vídeos do programa. Os pais consideraram que os vídeos deveriam incluir dificuldades mais recentes das famílias, como por exemplo a gestão do tempo das crianças nos telemóveis, nos jogos e redes sociais (Cf. Anexo A). Verificou-se ainda haver pais que consideraram não existir nada a melhorar no programa, encontrando-se satisfeitos com todos os aspetos integrados. Outros pais referiram a necessidade de mais sessões para que o programa tivesse continuidade ao longo do tempo e para que pudessem existir mais momentos de partilha e de prática. Ademais sugeriram a priorização das sessões presenciais pois consideraram que o formato *online* não permitia o que o formato presencial permitiria em relação às dinâmicas e partilhas realizadas. Alguns pais sugeriram mais momentos de partilha e mais sessões dedicadas à componente prática. Assim como alguns pais consideram que melhoraria o programa e iria ajudá-los mais se tivessem acesso aos vídeos, fosse priorizado o formato misto, se as crianças e os educadores e auxiliares das escolas fossem integrados no programa, ou os pais comprassem o livro de apoio ao programa.

À segunda pergunta do questionário (*Neste momento sente necessidade de apoio adicional no seu papel parental? Se sim, explique-nos porquê.*), responderam 25 pais. A esta questão 17 pais deram uma resposta negativa, enquanto cinco responderam afirmativamente. Houve ainda, algumas respostas únicas ($n = 1$) “pontual”; “sempre” e “talvez”. Por conseguinte, a maioria dos pais consideram que com a participação no programa AIBP adquiriram as competências necessárias para desempenhar o seu papel parental. Outros pais referiram sentir necessidade de ter um apoio adicional pois consideraram que ainda podem melhorar, que há sempre coisas a aprender e que, embora o programa tenha promovido diferentes estratégias, existem situações em que os pais ainda têm dúvidas quanto ao que implementar (cf. Anexo B).

À pergunta 3 do questionário de satisfação final do programa (*Qual foi para si o maior benefício que retirou da participação no Programa Anos Incríveis?*) responderam 30 pais. As respostas foram organizadas nos seguintes temas: aprendizagem, ferramentas e estratégias ($n = 17$); autorregulação e autoestima ($n = 6$); ligação mais forte com o filho ($n = 5$); partilha com o grupo ($n = 4$); importância de brincar ($n = 3$), não somos perfeitos ($n = 1$), valorizar pontos fortes dos filhos ($n = 1$) e obtenção de resultados ($n = 1$). Assim, a categoria “aprendizagem, ferramentas e estratégias” foi a que surgiu com maior frequência, pois muitos pais consideram que através da participação no programa tiveram o benefício de aprender com os dinamizadores e com os outros pais, acreditam que com o programa adquiriram ferramentas e aprenderam estratégias para lidar positivamente com as suas crianças (cf. Anexo C). Alguns pais consideraram que terem participado no programa AIBP, lhes permitiu uma maior regulação emocional, mais controlo nas suas reações bem como uma melhoria na sua autoestima, considerando-se melhores pais. Ademais, alguns pais referiram sentir que a sua relação e ligação com os seus filhos melhorou. As partilhas com o grupo foram vistas como um benefício para alguns pais, pois sentiram-se validados e compreendidos em relação às suas dificuldades

À pergunta 4 (*Por favor partilhe a sua experiência e o que pensa acerca do formato online das sessões que frequentou e diga-nos se gostaria de voltar a participar neste tipo de formato.*), obtiveram-se 27 respostas, tendo sido estas organizadas nas categorias seguintes: preferência por presencial ou misto ($n = 10$); vantajoso ($n = 10$); gostei do formato online ($n = 7$); menor aproximação ($n = 5$); menos interessante ($n = 1$); satisfatório ($n = 1$); maravilhoso ($n = 1$); experiência positiva ($n = 1$) e sessões longas ($n = 1$). Assim, o número de respostas associadas à preferência do formato presencial ou misto ($n = 10$) é equivalente ao número de respostas que considerou o formato *online* vantajoso ($n = 10$). Os pais que teriam preferência por um formato presencial ou alternado, justificaram a sua resposta com o facto de o formato online ser menos vantajoso, por não permitir experienciar-se o que o presencial permitiria, por haver menos aproximação e por considerarem menos interessante. Os pais que consideraram o formato *online* vantajoso justificam a sua resposta com a flexibilidade e facilidade para a gestão dos seus horários. Alguns pais consideraram o formato *online* satisfatório tendo em conta as restrições associadas à pandemia (cf. Anexo D).

V- Discussão

A presente dissertação teve como principal objetivo analisar a evolução dos estilos e práticas parentais e do comportamento das crianças, ao longo de três momentos de avaliação, acompanhando e seguindo a participação de pais no programa Anos Incríveis Básico para Pais (AIBP), no âmbito do eixo “Mais capacitação” do projeto Adélia de apoio à parentalidade positiva (CNPDPJC). Assim, o presente

estudo pretendeu dar continuidade a duas investigações realizadas anteriormente (Abreu, 2023; Rodrigues, 2023), que analisaram, respetivamente, a evolução dos comportamentos das crianças e dos estilos e práticas parentais, ao longo de dois momentos de avaliação (pré e pós intervenção). Neste sentido, no nosso estudo acrescentou-se um terceiro momento de avaliação recorrendo-se às respostas dadas pelos pais nos questionários, QDEP e SDQ, no momento pré intervenção, pós intervenção e *follow-up* 6 meses após o fim da intervenção. Ademais, tal como proposto inicialmente, foram testadas variáveis relacionadas com as crianças, mães, família e formato de aplicação do programa com o objetivo de verificar a existência de possíveis impactos diferenciais nos resultados obtidos. Através do questionário de satisfação final, as nossas análises visaram ainda, aspetos ligados à satisfação dos pais com o programa.

A amostra do nosso estudo foi constituída pelos pais que participaram no programa e que preencheram nos três momentos de avaliação pelo menos um dos questionários, QDEP ou SDQ. Entre os sucessivos momentos de avaliação (pré-pós-*follow-up*) mantiveram-se no estudo, respetivamente 26.7% e a 27.2% participantes elegíveis. A redução da amostra ao longo do tempo, poderá estar associada a diferentes fatores como, por exemplo, à desmobilização dos pais relativamente ao preenchimento dos questionários devido à distância temporal entre momentos de avaliação, à falta de adesão e motivação ao preenchimento, ainda que assinado o Consentimento Informado, ou ainda o surgimento de alguma dificuldade logística. Verificou-se que ao longo dos três momentos de avaliação se perdeu um maior número de mães mais jovens.

No que concerne aos estilos parentais, estes foram analisados através das respostas ao QDEP, tendo as análises incidido sobre as escalas relativas ao estilo Autoritativo e estilo Autoritário, cujos valores de consistência interna se revelaram aceitáveis, assegurando, assim, a fiabilidade e validade dos resultados. Com base nos objetivos que estabelecemos, os resultados que obtivemos permitiram verificar que, com a participação no programa os pais aumentaram as práticas parentais associadas ao estilo Autoritativo, ao longo do tempo, verificando-se um aumento significativo entre os momentos pré e pós intervenção (T1-T2) e uma estabilização entre o momento pós intervenção e o *follow-up*. No estilo parental Autoritário verificou-se que, com a participação no programa AIBP, os pais diminuíram as práticas associadas a este estilo ao longo do tempo, constatando-se que a redução significativa das práticas ocorreu também entre os momentos pré e pós intervenção (T1-T2) havendo, depois uma estabilização dos resultados. Estes achados estão de acordo com a literatura, que indica que, com a participação dos pais no programa AIBP, estes ficam mais capacitados para compreender o desenvolvimento das crianças, para a resolução de problemas e implementação de práticas parentais positivas, aumentando as práticas associadas ao estilo Autoritativo e, em consonância, diminuindo as práticas coercivas associadas ao estilo parental Autoritário (Arrabarena et al., 2021; Chen & Chan, 2015; Leitjen et al., 2017; Leitjen et al., 2018; Rodrigues, 2023; Seabra et al., 2016). O facto de os resultados positivos obtidos se manterem ao longo do tempo está igualmente em concordância com estudos realizados anteriormente (Azevedo et al., 2013; Azevedo et al., 2014; Posthumus et al., 2011; Seabra et al., 2016).

No que se refere às competências sociais das crianças e ao seu comportamento, foram analisados através do questionário SDQ, mais especificamente a subescala Comportamento Pró-social e o Total de Dificuldades, para os quais foram obtidos valores de consistência interna aceitáveis, garantindo assim uma interpretação mais sólida dos resultados. Tendo em conta os nossos objetivos, verificou-se que o Comportamento Pró-Social das crianças, ao longo do tempo, aumentou gradualmente entre os três momentos de avaliação, obtendo-se um resultado no limiar do estatisticamente significativo, associado a um tamanho de efeito médio. No entanto, não se verificou nenhuma evolução estatisticamente significativa nos resultados entre os momentos pré e o pós intervenção (T1-T2) assim como entre pós intervenção e o *follow-up* (T2-T3). Na subescala Total de Dificuldades, verificou-se que, ao longo do tempo, as dificuldades das crianças tiveram uma redução estatisticamente significativa, associada a um tamanho de efeito grande. Esta evolução verificou-se essencialmente entre o momento pré e pós intervenção (T1-T2), sendo que na fase *follow-up* os resultados se mantiveram, existindo uma pequena redução do Total de Dificuldades, não significativa do ponto de vista estatístico. Estes resultados vão ao encontro dos estudos realizados anteriormente em relação à eficácia do programa AIBP na diminuição de problemas de comportamento (Goraya & Shamama-tus-Sabah, 2013; McGilloway et al., 2012; Webster-Stratton et al., 2011) e aumento das competências sociais das crianças (Karjalainen et al., 2019; Leitjen et al., 2018; Webster-Stratton, 2016). Resultados de outras investigações têm

igualmente demonstrado que os ganhos conseguidos nas crianças são sustentados ao longo do tempo (Abreu, 2023; Arruabarrena et al., 2021; Hermam et al., 2011; Hutchings, 2012; Seabra et al., 2016; Silva et al., 2014; Webster-Stratton, 2016).

A manutenção dos resultados positivos ao longo do tempo, quer no que diz respeito aos estilos parentais, quer ao comportamento da criança constitui um resultado muito relevante do nosso estudo, em que o programa AIBP foi implementado, maioritariamente, num contexto de pandemia. Ressaltando que pela primeira vez, este programa foi dinamizado no formato *online*, por dinamizadores que não tinham experiência prévia, em que pais e crianças em casa se confrontaram com novos desafios e exigências, com a necessidade de conciliar a vida familiar e profissional num mesmo espaço e, mesmo assim, verificaram-se ganhos que se mantiveram ao longo do tempo.

Tendo em conta os resultados das nossas análises diferenciais, em geral não foram observados efeitos estatisticamente significativos, o que vai ao encontro da investigação que nos indicia que o programa é eficaz independentemente de características da criança (e.g., sexo) (Seabra-Santos et al., 2016), dos pais (e.g. escolaridade, categoria profissional, cultura) (Arruabarrena et al., 2021; Gardner et al., 2018) ou das famílias (e.g. desvantagem social, área de residência, minorias étnicas) (Arruabarrena et al., 2021, Gardner et al., 2018; Leitjen et al., 2015). Ainda assim, é de assinalar a presença de alguns efeitos diferenciais. Nomeadamente, no que diz respeito aos estilos parentais foi encontrado um efeito diferencial da idade da mãe no estilo parental Autoritário, não se verificando a manutenção dos ganhos nas mães mais jovens na avaliação *follow-up*. Isto sugere que mães mais jovens, após a intervenção e ao longo do tempo, poderão retornar à utilização de práticas parentais severas e disfuncionais. Recordamos que foram, igualmente, as mães mais jovens o grupo de participantes que mais deixou de responder desde o momento inicial (pré-intervenção) até ao *follow-up*. Segundo Mennon et al. (2020), as mães mais jovens enfrentam mais desafios em comparação com mães mais velhas, desde as dificuldades económicas ao esforço redobrado para garantir as necessidades básicas e o desenvolvimento das crianças. Assim, podemos colocar a hipótese de que mães mais jovens, devido aos desafios que enfrentam, apresentam menos disponibilidade para responder aos questionários e, igualmente, o que é mais importante, para a integração e aplicação de ferramentas e estratégias adquiridas no programa. Nestas situações, um apoio após a intervenção poderia ser importante para a manutenção dos ganhos (Karjalainen et al., 2021).

No que diz respeito às análises diferenciais tendo o comportamento da criança como variável dependente, observámos um efeito diferencial relacionado com o risco de problemas de comportamento inicial. Verificou-se nas crianças em maior risco comportamental, mais ganhos nos comportamentos pró-sociais e maior redução nos problemas de comportamento, nos dois primeiros momentos da avaliação. Estas diferenças podem estar relacionadas com o facto de haver, nestes casos, maior espaço para mudança, pois no início do programa têm competências mais baixas e mais problemas, enquanto nas crianças sem risco poderá verificar-se um efeito teto, nos resultados obtidos nestes indicadores, uma vez que iniciaram o programa com competências mais altas e menos problemas. Estes resultados vão ao encontro da literatura que indica que crianças com mais problemas de comportamento são as que têm mais ganhos com a intervenção (Azevedo et al., 2015; Leitjen et al., 2013; Leitjen et al., 2018; Menting et al., 2013). Estes ganhos mantiveram-se ao longo do tempo, à exceção do aumento do comportamento pró-social nas crianças em risco, que entre o momento pós intervenção e *follow-up* sofreu uma pequena redução, obtendo ainda assim um valor superior ao inicial. Num estudo de Karjalainen et al. (2021), verificou-se igualmente, que os ganhos são mais evidentes após a intervenção, sendo um desafio sustentá-los ao longo do tempo.

Em relação ao efeito do formato de aplicação do programa no comportamento pró-social, verificou-se que as crianças cujos pais participaram no formato misto foram as que iniciaram o programa com valores mais elevados no comportamento pró-social, e por isso com menos espaço para mudança, comparativamente aos outros dois formatos, sendo que na fase de avaliação de *follow-up* os três formatos de aplicação obtiveram resultados idênticos. Assim este efeito pode traduzir um enviesamento da amostra, devendo este ser lido com cautela.

As análises realizadas com base nas respostas ao questionário de Satisfação Final com o programa AIBP, indicaram níveis de satisfação elevados, sendo que as classificações médias obtidas foram todas elas superiores a 6 numa escala de 7 pontos. Embora vários pais tenham considerado nada haver a melhorar no programa, constatou-se que a sugestão que reunia maior consenso se centrava na necessidade de atualização dos vídeos do programa, no sentido de focar dificuldades mais atuais sentidas

na parentalidade. Outros pais sugeriram acrescentar mais sessões ao programa, para dedicar mais tempo a questões práticas e partilhas. As sugestões de melhoria por parte dos pais são importantes para a inovação do programa, para a identificação de pontos fracos e necessidades, podendo apontar caminhos úteis para a manutenção e melhoria da eficácia do programa. Os níveis elevados de satisfação dos participantes no nosso estudo vão ao encontro dos resultados de estudos anteriores (Azevedo et al., 2015; Silva et al., 2016; Sturrock et al., 2014). Neste contexto, os pais consideraram com maior frequência que o melhor benefício retirado com a sua participação foram as aprendizagens proporcionadas, bem como as ferramentas e estratégias adquiridas. Consideraram que a sua autoestima melhorou, assim como a sua autorregulação, destacando com frequência a ligação mais forte com os filhos. A opinião dos pais quanto ao formato de aplicação do programa divide-se, considerando alguns o presencial uma mais-valia, enquanto outros avaliaram o *online* como o mais vantajoso. Os pais encontraram no formato *online* a oportunidade de participarem no programa. Caso o programa decorresse apenas no formato presencial muitos pais estariam impedidos de participar devido à circunstância pandémica, ou a dificuldades associadas à deslocalização, à gestão de tempo e logística com crianças pequenas.

VI- Conclusões

Ao longo do tempo, tem-se verificado que o investimento nas práticas parentais permite melhorar a qualidade das interações entre pais e filhos e, conseqüentemente, o desenvolvimento harmonioso e a qualidade de vida das crianças. O programa AIBP, tem demonstrado a sua eficácia na melhoria das práticas parentais positivas e na redução de dificuldades e problemas de comportamento. Através da participação no programa os pais são capacitados para a compreensão do desenvolvimento das crianças, utilização de práticas parentais positivas e investimento nas competências sociais, emocionais e comportamentais das crianças, ao mesmo tempo que diminuem as práticas parentais rígidas (Borges, 2010; Karjalainen et al., 2021; Menting e t al., 2013; Seabra-Santos et al., 2016).

Na presente dissertação foi analisada a eficácia do programa AIBP ao longo do tempo, especificamente a evolução dos resultados obtidos com a participação de pais no programa AIBP ao longo de três momentos de avaliação, no âmbito do projeto Adélia que visou capacitar técnicos das CPCJ e ECMIJ, para promoção da parentalidade positiva e do bem-estar social e emocional das crianças. O presente estudo pretendeu dar continuidade a dois estudos realizados anteriormente, que avaliaram a eficácia do programa AIBP entre o momento pré e pós intervenção, quanto às práticas e estilos parentais bem como às competências e comportamento das crianças, acrescentando a estas dimensões um terceiro momento de avaliação, um *follow-up* de 6 meses. Tendo em conta o objetivo de análise da evolução dos resultados ao longo do tempo (*pré-pós-follow-up*), pretendeu-se também estudar o possível impacto diferencial de variáveis nas mudanças verificadas ao longo do tempo, nos pais (ao nível das práticas e estilos parentais) e nas crianças (em relação ao comportamento e competências pró-sociais). Pretendeu-se ainda compreender aspetos ligados à satisfação dos pais com a participação no programa.

Os resultados obtidos demonstraram a eficácia do programa AIBP nas práticas e estilos parentais bem como no comportamento das crianças ao longo do tempo, verificando-se nas escalas analisadas um aumento do estilo parental Autoritativo e uma diminuição do estilo parental Autoritário. Relativamente às crianças, verificou-se ao longo dos três momentos um aumento do comportamento pró-social e uma diminuição do total de dificuldades. Ainda que as diferenças mais significativas tenham sido observadas entre os momentos pré e pós-intervenção, verificou-se a manutenção dos ganhos ao longo do tempo. Relativamente às análises diferenciais, verificou-se um efeito diferencial quanto à variável idade da mãe no estilo parental Autoritário, com as mães mais jovens a esbaterem no follow-up os ganhos obtidos entre o pré e o pós-teste. Nas Competências Pró-Sociais e no Total de Dificuldades das crianças observou-se um efeito diferencial da variável risco de problemas de comportamento, sendo que as crianças em risco obtiveram uma maior evolução no comportamento pró-social e na redução de problemas de comportamento, em comparação com as crianças de baixo risco inicial. O programa mostrou ser eficaz para muitas famílias, com características distintas e próprias. No presente estudo verificou-se que os pais relataram um grande nível de satisfação e contentamento com o programa e com os resultados obtidos com a sua participação.

Não podemos deixar de referir que o presente estudo apresenta algumas limitações, tratando-se de um estudo exploratório não-aleatorizado e sem possuir um grupo de controlo. Uma outra limitação deve-se à impossibilidade de analisar os efeitos do programa em todos os participantes que o iniciaram por não terem preenchido pelo menos um dos questionários nos três momentos. A partir das nossas

análises, verificou-se que desde o primeiro momento até ao *follow-up* se perdeu um maior número mães mais jovens, o que poderá ter tido implicações na representatividade da amostra estudada e nos resultados obtidos. Este poderá ser um indicador de que mães mais jovens necessitam de ser mais motivadas para o seu envolvimento e manutenção no programa. Uma outra limitação deve-se ao reduzido tamanho da amostra do nosso estudo, que poderá ter tido influência nos valores de consistência interna das escalas dos instrumentos QDEP e SDQ. Desta forma, estudos futuros devem ter em consideração utilizar instrumentos com maior consistência interna e complementar com observação direta da interação entre a criança e o participante no programa. Seria interessante em estudos futuros ter em consideração a perceção de outros adultos que se relacionam com as crianças.

Independentemente das limitações apresentadas, o nosso estudo constitui-se como um contributo positivo na investigação por se tratar de um estudo longitudinal, um estudo que comprova a eficácia do programa Anos Incríveis no contexto de um projeto público nacional, o projeto Adélia. Este projeto, sem que estivesse previsto, foi implementado em circunstâncias muito particulares e diferentes relativamente a estudos realizados anteriormente sobre o programa AIBP, em que foi implementado, maioritariamente, num contexto de pandemia e que devido aos constrangimentos foi dinamizado, pela primeira vez, no formato *online*. Ainda que com diversas exigências e desafios, obtiveram-se ganhos que se mantiveram ao longo do tempo.

Bibliografia

- Abreu, S. D. (2023). *Os pais como parte da solução: O impacto do programa Anos Incríveis no comportamento e competências sociais das crianças no contexto do Projeto Adélia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral: Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/109029>
- Abreu-Lima, I. M., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, M. T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Santos, M. R. (2010). Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/14804/Avaliação+de+Intervenções+de+Educação+Parental/3adb734e-d851-40d0-bebd-12de4da307e9>
- Arruabarrena, I., Rivas, G. R., Cañas, M., & Paúl, J. D. (2021). The Incredible Years parenting and child treatment programs: A randomized controlled trial in a child welfare setting in Spain. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 43-58. <https://doi.org/10.5093/pi2022a2>
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: Are children's and mothers' effects sustained over time? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(6), 437-450. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0470-2>
- 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*, 42(5), 403-424. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9207-0>
- Bauer, N. S., & Webster-Stratton, C. (2006). Prevention of behavioral disorders in primary care. *Current Opinion in Pediatrics*, 18(6), 654-660. <https://doi.org/10.1097/mop.0b013e3280106239>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting*, 10(3), 157-201. <https://doi.org/10.1080/15295190903290790>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(16)31389-7)
- Borges, I. (2010). *Qualidade da parentalidade e bem-estar da criança* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral: Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15564>
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Huang, K., Rosenfelt, A., O'Neal, C., Klein, R. G., & Shrout, P. (2008). Preventive intervention for preschoolers at high risk for antisocial behavior: Long-term effects on child physical aggression and parenting practices. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 386-396. <https://doi.org/10.1080/15374410801955813>
- Bywater, T., Hutchings, J., Daley, D., Whitaker, C., Yeo, S. T., Jones, K., Eames, C., & Edwards, R. T. (2009). Long-term effectiveness of a parenting intervention for children at risk of developing conduct disorder. *British Journal of Psychiatry*, 195(4), 318-324. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.056531>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>
- Chen, M., & Chan, K. L. (2015). Effects of parenting programs on child maltreatment prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(1), 88-104. <https://doi.org/10.1177/1524838014566718>
- CNPDPCJ. (2018). *Apresentação Projeto Adélia*. https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/15534/ad%C3%A9lia_apresenta%C3%A7%C3%A3o+projeto/a23ef188-db86-4779-8767-34d0ce4649ec
- CNPDPCJ. (2018). *Projeto Adélia: Apoio à parentalidade positiva*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/19464/folheto/0ea4aa1e-e440-434c-932f-de6bc7ec8bd8>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Costa, P. E. (2023). *Estilos parentais e funções executivas em crianças pré-escolares com problemas emocionais e/ou de comportamento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral: Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/110078>
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R., & Oldehinkel, A. J. (2007). Preschool behavioral and social-cognitive Problems as predictors of (Pre)adolescent disruptive behavior. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 221-236. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0058-5>
- Erskine, H. E., Norman, R. E., Ferrari, A. J., Chan, G. C., Copeland, W. E., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2016). Long-term outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(10), 841-850. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.06.016>
- Fergusson, D., Stanley, L., & Horwood, L. J. (2009). Preliminary data on the efficacy of the Incredible Years Basic Parent programme in New Zealand. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(1), 76-79. <https://doi.org/10.1080/00048670802534382>
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Port). <https://www.sdqinfo.org/>
- Gardner, F., Leijten, P., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., Beecham, J., Berry, V., McGilloway, S., Gaspar, M., Orobio de Castro, B., Williams, M., Axberg, U., Morch, W., Scott, S., & Landau, S. (2018). Do parenting interventions increase social inequalities in child conduct problems? Pan-European individual participant data (IPD) meta-analysis. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3221415>
- Gardner, F., & Leijten, P. (2017). Incredible years parenting interventions: Current effectiveness research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 15, 99-104. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.02.023>
- Gardner, F., Montgomery, P., & Knerr, W. (2015). Transporting evidence-based parenting programs for child problem behavior (age 3–10) between countries: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 749-762. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1015134>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gonzalez, A. (2017). *The effect of parenting styles on academic self-efficacy, resilience, and help seeking* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Washington]. ScholarWorks: All Master's Theses. <https://digitalcommons.cwu.edu/etd/594>
- Goraya, F., & Shamama-tus-Sabah, S. (2013). Parenting, children's behavioral problems, and the social information processing among children. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 107–124. <https://www.proquest.com/openview/ddc7476dbe20b88d351f53e2ab521fc6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=25757>
- Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 465-471. <https://doi.org/10.1177/0165025416681538>
- Gustafsson, B. M., Gustafsson, P. A., Granlund, M., Proczkowska, M., & Almqvist, L. (2020). Longitudinal pathways of engagement, social interaction skills, hyperactivity and conduct problems in preschool children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(2), 170-184. <https://doi.org/10.1111/sjop.12700>
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>

- Holliday, M. (2023). Outcomes of positive discipline parent training: Authoritative parenting style and parent sense of competence. *The Journal of Individual Psychology* 79(2), 176-192. <https://www.muse.jhu.edu/article/904858>.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2013). Perturbações de comportamento externalizante em idade pré-escolar: O caso específico da Perturbação de Oposição. *Análise Psicológica*, 31(1), 31-48. <https://doi.org/10.14417/ap.658>
- Hutchings, J., & Gardner, F. (2012). Support from the Start: Effective programmes for three to eight year-olds. *Journal of Children's Services*, 7(1), 29-40. <https://doi.org/10.1108/17466661211213652>
- Hutchings, J. M. (2012). Introducing, researching, and disseminating the Incredible Years Programmes in Wales. *International Journal of Conflict and Violence (IJCIV)*, 6(2), 225-233. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2914>
- Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T., & Eames, C. (2007). Efficacy of the incredible Years Basic Parent Training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 749-756. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00747.x>
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Karjalainen, P., Kiviruusu, O., Aronen, E. T., & Santalahti, P. (2019). Group-based parenting program to improve parenting and children's behavioral problems in families using special services: A randomized controlled trial in a real-life setting. *Children and Youth Services Review*, 96, 420-429. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.12.004>
- Karjalainen, P., Santalahti, P., Aronen, E. T., & Kiviruusu, O. (2021). Parent- and teacher-reported long-term effects of parent training on child conduct problems in families with child protection and other support services: A randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00358-6>
- King, B., Goulden, A., Appiah, J., Wong, F. K., & Chowdhury, R. (2023). "Because I'm young": Experiences of young mothers with child welfare involvement. *Clinical Social Work Journal*, 52(2), 150-168. <https://doi.org/10.1007/s10615-023-00915-w>
- Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M. B., Handegård, B. H., & Mørch, W. (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(1), 42-52. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0702-z>
- Lawrenz, P., Zeni, L. C., Arnoud, T. C. J., Foschiera, L. Nichele, & Habigzang, L. F. (2020). Estilos, práticas ou habilidades parentais: Como diferenciá-los?. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 16(1), 02-09. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20200002>
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v16n1/v16n1a02.pdf>
- Leijten, P., Gardner, F., Landau, S., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., Beecham, J., Bonin, E., & Scott, S. (2017). Research review: Harnessing the power of individual participant data in a meta-analysis of the benefits and harms of the Incredible Years Parenting program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 99-109. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12781>
- Leijten, P., Raaijmakers, M. A., Orobio de Castro, B., Van den Ban, E., & Matthys, W. (2015). Effectiveness of the Incredible Years Parenting Program for families with socioeconomically disadvantaged and ethnic minority backgrounds. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1038823>
- Leijten, P., Raaijmakers, M., Wijngaards, L., Matthys, W., Menting, A., Hemink-van Putten, M., & Orobio de Castro, B. (2018). Understanding who benefits from parenting interventions for children's conduct problems: An integrative data analysis. *Prevention Science*. 19(4), 579-588. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5899103/>
- Leitão, S. M., Pereira, M., Santos, R. V., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2022). Do parents perceive practitioners to have a specific role in change? A longitudinal study following participation in an evidence-based program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9100. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159100>

- Mak, M. C., Yin, L., Li, M., Cheung, R. Y., & Oon, P. (2020). The relation between parenting stress and child behavior problems: Negative parenting styles as mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 2993-3003. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01785-3>
- Mageau, G. A., Joussemet, M., Paquin, C., & Grenier, F. (2022). How-to-Parenting-Program: Change in parenting and child mental health over one year. *Journal of Child and Family Studies*, 31(12), 3498-3513. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02442-7>
- Major, S. O. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral: Repositório Científico da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf
- McGilloway, S., Ni Mhaille, G., Furlong, M., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T. J., Comiskey, C., Lodge, A., O'Neill, D., & Donnelly, M. (2012). *The Incredible Years Ireland study - parents, teachers, and early childhood intervention: Long-term outcomes of the Incredible Years Parent and Teacher Classroom Management Training Programmes (combined 12-month report)*. Archways, Ireland. http://www.archways.ie/fileadmin/user_upload/Incredible_Years_Ireland_StudyCombined_12_Month_Follow_On_Report.pdf
- Menon, M., Fauth, R. C., & Easterbrooks, M. A. (2020). Exploring trajectories of young mothers' parenting stress in early childhood: Associations with protective factors and psychological vulnerabilities. *Parenting*, 20(3), 200-228. <https://doi.org/10.1080/15295192.2020.1715683>
- 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(8), 901-913. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>
- Novianti, R., Mahdum, Suarman, Elmustian, Firdaus, Hadriana, Sumarno, Rusandi, M. A., & Situmorang, D. D. (2023). Internet-based parenting intervention: A systematic review. *Heliyon*, 9(3), e14671. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14671>
- Patterson, J., Mockford, C., & Stewart-Brown, S. (2005). Parents' perceptions of the value of the Webster-Stratton parenting programme: A qualitative study of a general practice based initiative. *Child: Care, Health and Development*, 31(1), 53-64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00479.x>
- Pedro, M. F., Carapito, E., & Ribeiro, T. (2015). Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Versão portuguesa de autorrelato. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 302-312. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528210>
- Posthumus, J. A., Raaijmakers, M. A., Maassen, G. H., Van Engeland, H., & Matthys, W. (2011). Sustained effects of Incredible Years as a preventive intervention in preschool children with conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 487-500. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9580-9>
- Reedtz, C., & Klest, S. (2016). Improved parenting maintained four years following a brief parent training intervention in a non-clinical sample. *BMC Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0150-3>
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266-273. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.001>
- Rodrigues, F. I. (2023). *Um olhar sobre a parentalidade no projeto Adélia: Impacto do programa Anos Incríveis nos estilos e práticas parentais* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral: Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/109030>
- Scott, S., O'Connor, T. G., Futh, A., Matias, C., Price, J., & Doolan, M. (2010). Impact of a parenting program in a high-risk, multi-ethnic community: The PALS trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1331-1341. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02302.x>
- 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.

- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., 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. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.004>
- Shaw, D. S., Galán, C. A., Lemery-Chalfant, K., Dishion, T. J., Elam, K. K., Wilson, M. N., & Gardner, F. (2019). Trajectories and predictors of children's early-starting conduct problems: Child, family, genetic, and intervention effects. *Development and Psychopathology*, *31*(5), 1911-1921. <https://doi.org/10.1017/s0954579419000828>
- Silva, I. S., Gaspar, M. F., & Anglin, J. P. (2014). Webster-Stratton Incredible Years Basic Parent Programme (IY) in child care placements: Residential staff carers' satisfaction results. *Child & Family Social Work*, *21*(2), 198-208. <https://doi.org/10.1111/cfs.12129>
- Strurrock, F., Gray, D., Fergusson, D., Horwood, J. & Smits, D. (2014), Incredible Years follow-up study: Longe-term follow-up of the New Zealand Incredible Years pilot study. Ministry of Social Development, New Zealand. <https://www.msd.govt.nz/about-msd-and-our-work/publications-resources/evaluation/incredible-years-follow-up-study/index.html>
- Vlahovicova, K., Melendez-Torres, G. J., Leijten, P., Knerr, W., & Gardner, F. (2017). Parenting programs for the prevention of child physical abuse recurrence: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *20*(3), 351-365. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0232-7>
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão Crítica*, *17*(3), 323-331. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>
- Webster-Stratton, C. (1989). Systematic comparison of consumer satisfaction of three cost-effective parent training programs for conduct problem children. *Behavior Therapy*, *20*(1), 103-115. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(89\)80121-2](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(89)80121-2)
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *1*(2), 101-124. <https://doi.org/10.1023/A:1021835728803>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *11*(3), 130-143. <https://doi.org/10.1177/10634266030110030101>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2010). Adapting the Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services*, *5*(1), 25-42. <https://doi.org/10.5042/jcs.2010.0115>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *30*(3), 283-302. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3003_2
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *33*(1), 105-124. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_11
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth*, *18*(3), 31-45. https://doi.org/10.1300/j007v18n03_04
- Webster-Stratton, C. (2015). The Incredible Years Parent Programs: Methods and principles that support fidelity of program delivery. In J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp.143-160). Routledge. <https://www.incredibleyears.com/research/library/article/the-incredible-years-parent-programs-methods-and-principles-that-support-fidelity-of-program-delivery-2>
- Webster-Stratton, C. (2020). *Hot tips for IY group leaders delivering the Incredible Years video parent programs via online tele-sessions*. <https://incredibleyearsblog.wordpress.com/2020/08/24/hot-tips-for-iy-group-leaders-delivering-child-programs-online/>
- Webster-Stratton, C. (2020). The Incredible Years parent, teacher and child programs: Foundations and future. In M. E. Feinberg (Ed.), *Designing evidence-based public health and prevention*

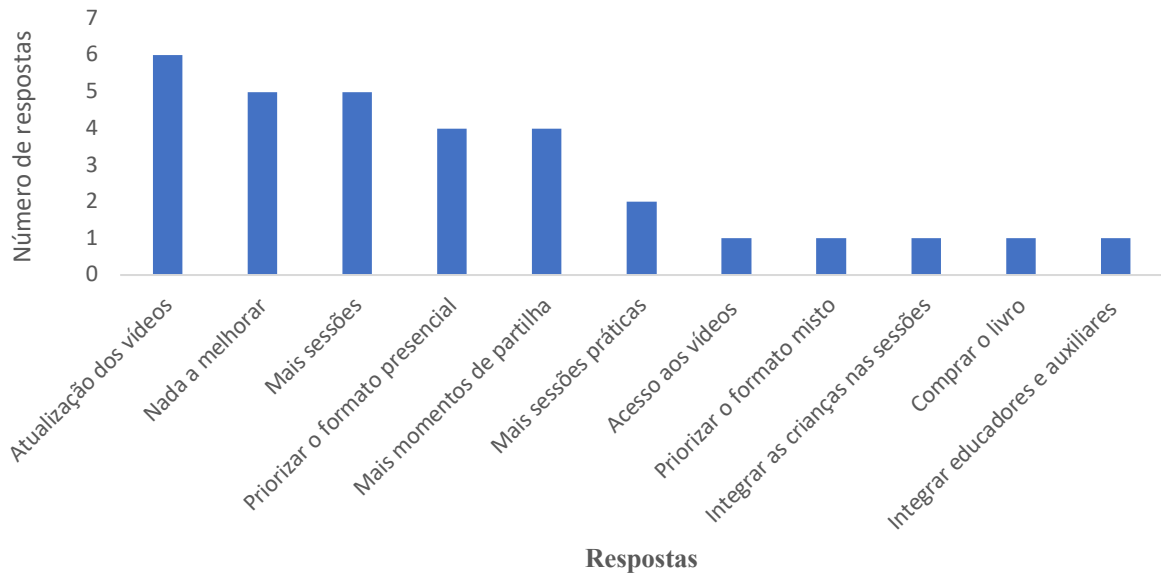
- programs: Experts program developers explain the science and art* (pp. 57-71).
<https://doi.org/10.4324/9780367205171-7>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Using the Incredible Years parent program to help parents promote children's healthy life style and well-being*. Incredible Years, Inc.
<https://www.incredibleyears.com/research/library/article/using-theincredible-years-parent-program-to-help-parents-promote-childrens>
- Weeland, J., Chhangur, R. R., van der Giessen, D., Matthys, W., de Castro, B. O., & Overbeek, G. (2017). Intervention effectiveness of The Incredible Years: New insights into sociodemographic and intervention-based moderators. *Behavior Therapy*, 48(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.08.002>
- Weeland, J., Leijten, P., Orobio de Castro, B., Menting, A., Overbeek, G., Raaijmakers, M., Jongerling, J., & Matthys, W. (2022). Exploring parenting profiles to understand who benefits from the Incredible Years Parenting Program. *Prevention Science*, 24(2), 259-270.
<https://doi.org/10.1007/s11121-022-01364-6>

Anexo

Respostas às questões abertas do Questionário de Satisfação Final

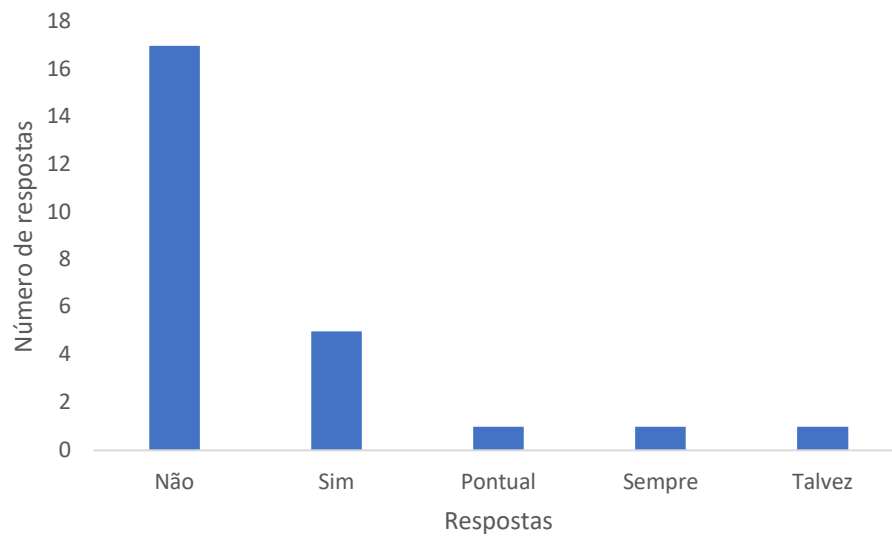
A. Respostas à questão ““Como poderia o programa ser melhorado para o ajudar mais?”:

- Com continuação.
- Gostaria de ter acesso aos vídeos que vemos no programa.
- Fazer um capítulo para as crianças, onde elas também poderiam dizer quais as dificuldades com os pais e darem a sua opinião para a resolução de problemas e conflitos.
- Algo que podia ter sido “melhor” mas não depende das dinamizadoras ou do grupo, era as sessões serem presenciais. O facto de metade das mesmas terem sido on-line não criou tanta dinâmica, como aconteceria se fosse presencial.
- Gosto com ela é não melhoraria nada.
- Mais sessões para termos tempo de falar de mais temas. Quando fizemos a primeira sessão achei que a formação era muito grande, mas o acompanhamento semanal das técnicas e o companheirismo e partilhas do grupo, foram muito importantes para mim e não queria que chegasse ao fim.
- Penso que seria mais produtivo com a compra do livro para a leitura paralela. Deveria tê-lo comprado no início do curso e ainda o pondero adquirir.
- Não haver pandemia, desse modo a interação seria melhor.
- Visualização de mais situações reais, mais exemplos práticos de rotina diária.
- Atualização de vídeos mais adaptados à realidade e quotidianos atuais.
- Haver mais oportunidades destas.
- Os DVD's serem em português
- O programa é muito positivo, ajudou-me bastante. Pena que foi todo online, de certo se fosse alternado com aulas presenciais teria sido mais produtivo.
- Nas sessões ter mais tempo para expor as nossas experiências.
- Ser misto entre sessões online e presenciais.
- Nada a apontar.
- Este programa devia ser ensinado aos educadores e auxiliares das escolas.
- Se fosse continuado para as outras idades e acompanha-se o crescimento dos nossos filhos.
- O programa está muito bem explicado e elaborado, a melhorar só mesmo as apresentações de vídeo, podem ser mais modernas.
- Atualizar os vídeos.
- Se tivesse sido em formato presencial, com mais partilhas e dramatizações teria sido melhor. Contudo, face às circunstâncias foi a opção possível e penso que decorreu muito bem.



B. Respostas à questão “Neste momento sente necessidade de apoio adicional no seu papel parental? Se sim, explique-nos porquê e como”:

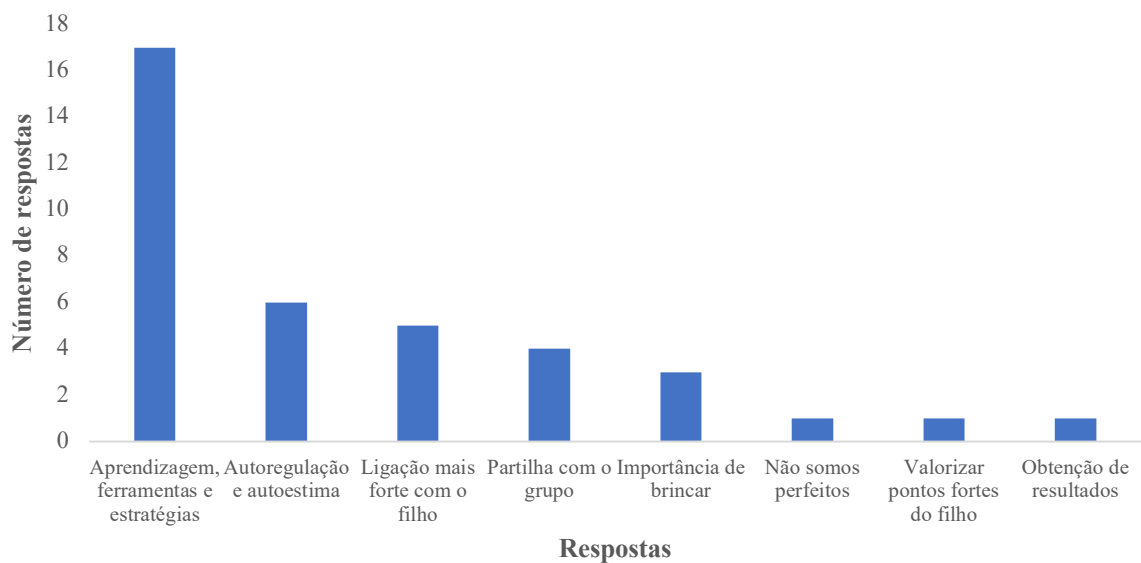
- Sim porque poderei estar melhor com o meu filho.
- Não.
- Não.
- Não.
- Neste momento, sinto-me confiante no meu papel como “mãe”.
- Algo muito pontual. Preciso tratar a minha criança interior para melhorar com as minhas filhas.
- Sempre porque há coisas novas para aprender.
- Gostaria muito que esta ligação não acabasse, que houvesse mais sessões.
- Sim, sinto que beneficiará de apoio adicional. Existem tantos desafios ao longo do crescimento dos nossos filhos, que me sinto insegura em relação ao meu papel de mãe. Desejo dar o meu melhor sempre, sendo que o curso me deu imensas ferramentas para esse efeito. Sinto por vezes que não sei o que devo implementar.
- Sim, sinto que beneficiará de apoio adicional. Existem tantos desafios ao longo do crescimento dos nossos filhos, que me sinto insegura em relação ao meu papel de mãe. Desejo dar o meu melhor sempre, sendo que o curso me deu imensas ferramentas para esse efeito. Sinto por vezes que não sei o que devo implementar.
- Não.
- Não sinto necessidade de apoio adicional.
- Não.
- Neste momento vou aplicar os conhecimentos adquiridos.
- Sim. Ainda é difícil o meu filho cumprir todas as regras.
- Não.
- Não.
- Não.
- Neste momento considero-me muito mais capaz de tomar qualquer tipo de decisão seja na educação dos meus filhos, como nas minhas próprias atitudes como sua mãe. Aprendi que devemos agir com clareza e sermos firmes.
- Não.
- Talvez.
- Não, mas sei que poderei contactar o grupo quando necessitar.
- Não.
- O apoio que acha necessário é poder continuar a partilhar, e relembrar os reforços positivos.
- Não.
- Penso que não.



C. Respostas à questão “Qual foi para si o maior benefício que retirou da participação no Programa Anos Incríveis?”:

- Aprender a lidar com o meu filho.
- Ajuda-me a criar uma ligação ainda mais forte com o filho.
- Mais ferramentas de apoio nas questões emocionais, de motivação e de elogio. Maior conhecimento de estratégias de resolução de conflitos, implementação de regras e recompensas.
- Muito importante para aprender a lidar com crianças pequenas e saber o que fazer mesmo quando crescerem.
- Que não somos “perfeitos” mas que fazemos o melhor pelos nossos filhos/as.
- É sempre muito bom trocar experiências com outras pessoas que passam pela mesma situação. Ouvir outros pontos de vista.
- Ser uma boa mãe e aprendi coisas que eu não sabia.
- A partilha do grupo, poder falar abertamente com pessoas que tem problemas idênticos com os meus.
- Penso ter retirado imensos benefícios desta participação, que irá sem dúvida contribuir para um melhor desempenho na minha função parental. O que considero de maior valor é aprender a aceitar a personalidade da minha filha, aceitar o seu percurso (diferente do meu) e valorizar os seus pontos fortes (que podem não ser académicos). Aprendi como aumentar a autoestima da minha filha e a valorizar competências sociais, tão importantes como disciplinas escolares. Acima de tudo o meu maior benefício foi criar uma relação mãe-filha mais saudável e tranquila, com maior confiança.
- As maneiras ensinadas ajudam os pais a ter mais calma ao enfrentar os problemas.
- Vários benefícios: 1º- Sentir que estamos sempre a aprender e que há outras “filosofias” de educação. 2º- Sentir que havia já tópicos que eram praticados e que não há verdades absolutas na educação. 3º- poderia enumerar mais algumas.
- Aprendi a ser melhor mãe, mais equilibrada, mais calma, mais atenta e mais cuidadosa nos elogios e reforços positivos. Aprendi a ignorar as birras, a utilizar a cadeira da pausa com perda de benefícios. Adquiri estratégias para aplicar consequências e ajudar os meus filhos a resolver os problemas. Estou melhor mãe e mais completa.
- A minha auto regulação e autoestima que posteriormente influencia as minhas atitudes para com os meus filhos.
- Perceber que elogios são muito importantes. As emoções, o brincar são aspetos que dava pouca importância e que só assim podemos estabelecer laços para a vida.
- Perceber que os meus sentimentos não são únicos e que os outros pais também passam por situações semelhantes.
- Hoje sou uma pessoa mais calma, consigo passar essa calma para o meu filho.
- Partilha.
- Aprendizagem com todas as pessoas envolvidas no programa.
- Aprender a ter paciência.

- Esclareci dúvidas e aprendi novas estratégias diferentes da minha cultura.
- A melhoria significativa na minha relação com a minha filha e a mudança positiva dos seus comportamentos.
- Todas as sessões eu tirei um benefício de algo que não conseguia resolver.
- A importância de brincar e o conhecimento de diversas estratégias.
- Diminuir as minhas reações negativas, aos comportamentos negativos do meu filho.
- Disciplina, orientação sobre como lidar com birras.
- Corrigir situações que fazia enganado, aprendi muitas ferramentas para compreender e disciplinar o meu filho.
- Confiança, estratégias e educar positivamente.
- Os maiores benefícios que retiro é poder usufruir muito mais das minhas filhas, e juntas sermos muito mais felizes.
- A obtenção de resultados após aplicação das estratégias adquiridas foi muito satisfatório.
- Autocontrole, reflexão, adoção de novas estratégias.
- Partilha de experiência, aprender a saber lidar com determinadas situações.



D. Respostas à questão “Por favor partilhe a sua experiência e o que pensa acerca do formato online das sessões que frequentou e diga-nos se gostaria de voltar a participar neste tipo de formato.”:

- Para mim o formato online foi menos interessante do ponto de vista humano, apesar de ter bastantes vantagens, principalmente ao nível da organização familiar e do tempo.
- O formato online foi satisfatório, mas o presencial é sempre melhor para entender melhor as partilhas das outras pessoas do grupo. De resto, tudo satisfatório.
- Como já referi supra, nas sessões online perdeu-se um bocado da interação que tínhamos quando as sessões eram presenciais. Não foi a mesma coisa, mas os conteúdos foram transmitidos e a participação do grupo e das dinamizadoras ajudou a que valesse a pena.
- Apesar de ser à moda antiga e gostar mais do formato presencial, a forma como as sessões foram conduzidas pela equipa, correu super bem. Voltaria a participar, mas gostava que uma vez ou outra tivesse o formato presencial.
- Sim gostaria de voltar e aprender a ser uma mãe boa.
- O formato online para mim foi maravilhoso, a possibilidade de estar em casa, de deitar os miúdos e de estar presente, se fosse presencial provavelmente não poderia.
- Pessoalmente considero a versão online uma mais valia. Permitiu uma assiduidade mais regular, com um horário pós-laboral e pós-parental. Apesar de cansada do dia inteiro (trabalhar e filhos), senti que estava presente em plenitude, dedicada e focada nos vários temas. Após ter reconhecido da versão presencial e do horário do mesmo, verifiquei que nunca a teria conseguido realizar. Desta forma, agradeço a possibilidade de realizar esta formação em formato online, por tudo de bom que aprendi convosco.
- Sim, e por algumas dificuldades de locomoção para mim foi vantajoso.
- A necessidade aguça o empenho e por questões de saúde e covid-19 fui obrigada a estar em casa. O curso iniciou já em Pandemia e fomos todos obrigados a gerir o distanciamento físico rapidamente, obrigando muita gente a fazer teletrabalho (eu estou aqui incluída), daí que a versão online seja nos dias de hoje a possibilidade do qual todos usufruem desde que lhes seja permitido (é preciso ter internet com velocidade de dados que permitam estes encontros de modo a que fluam). Contudo eu sou da velha guarda e o facto de podermos estar juntos num espaço (ver, cheirar, sentir) é importante e torna as emoções e a sensação e talvez a aprendizagem mais frutífera e eficaz. Resumindo: online sim mas só se não houver hipótese presencial. Mais vale online que nada, disto tenho a certeza :)
- Definitivamente que o modo online não transmite e não permite experienciar tudo o que o formato presencial oferece. A escolher preferiria o modo presencial ao modo online. Os *roleplay* são extremamente importantes para a incorporação/capacitação dos pais/educadores.
- A partilha foi extremamente interessante e a aplicação dos conhecimentos agora será aplicada ao longo do tempo. O formato online não permite tanto contacto com os outros pais mas os momentos criados ao longo da formação permitiram “aproximar” as pessoas. E sim gostaria de participar novamente.
- Gostei do formato online e gostaria de voltar a participar.

- Gostei muito e a cada sessão foi mais interativo e a partilha muito útil.
- Gostei do formato online e sim voltava a repetir.
- Infelizmente com a pandemia que vivemos só conhecemos esta realidade. O programa é muito positivo, ajudou-me bastante. Pena que foi todo online, de certo se fosse alternado com aulas presenciais teria sido mais produtivo.
- A formação foi muito útil, que certas ocasiões que eu não conseguia resolver e quando tinha a formação acabava por conseguir.
- Foi muito vantajoso as sessões serem online pois podia “tomar conta” da minha filha sem ter de recorrer a outras pessoas e já me encontrava em casa. Sem dúvida gostaria de voltar a participar neste tipo de formato online.
- É uma experiência positiva porque torna mais fácil gerir a vida pessoal e participarei em mais formações online.
- As sessões online foram benéficas pois assim estamos em casa facilitando as tarefas, em contrapartida tornam-se um pouco impessoais mas como o grupo e questão era focado e participativo no decorrer das sessões tornou-se mais fácil.
- Correu muito bem as sessões online, nada a apontar negativamente, voltaria a participar.
- O formato presencial é muito melhor do que o online.
- Se tivesse sido em formato presencial, com mais partilhas e dramatizações teria sido melhor. Contudo, face às circunstâncias foi a opção possível e penso que decorreu muito bem.
- A participação online foi uma boa experiência, apesar que o podermos estar presentes é sempre melhor, há uma maior aproximação.
- O formato online na minha opinião é muito útil, facilita muito a logística sendo assim mais fácil participar. Sim gostaria.
- Sim é prático mas o presencial tem outro valor.
- O formato online foi vantajoso face à situação atual que passamos, no entanto, penso que o formato presencial será mais benéfico.
- Participei em poucas sessões, mas aprendi algumas coisas com as outras mães, só é um pouco demorado, 2 horas, torna-se complicado para quem tem crianças pequenas.

