



UC/FPCE_2018

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Mudei? Porquê? Avaliação de mudança em dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais

Carolina Garcia Pinto (e-mail: carolinapinto_4@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia Sub-especialização Sistémica, Saúde e Família sob a orientação da Professora Doutora Maria João Seabra-Santos

Investigação realizada com o apoio financeiro do Espaço Económico Europeu (EEA Grants, referência PT06-51SM4)

Mudei? Porquê? Avaliação de mudança em dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais

Resumo

Enquadramento: A eficácia do Programa Anos Incríveis Básico para Pais (AI-P) tem sido colocada em evidência em numerosas investigações. Destacam-se elevados níveis de satisfação e de adesão dos pais ao programa e os efeitos positivos na redução de práticas parentais negativas e aumento de positivas, bem como na redução de problemas de comportamento e desenvolvimento de aptidões sociais nas crianças. A necessidade de estudar processos de mudança associados às intervenções tem sido realçada, no sentido de compreender quais os componentes que contribuem para o impacto positivo dos programas e de poder transferir esses conhecimentos para a prática clínica. Contudo, a literatura é ainda escassa neste domínio.

Objetivos: Pretende-se com este estudo compreender as mudanças que dinamizadores do programa AI-P, depois de dois anos, sentem que a experiência de formação e dinamização do programa ocasionou nas suas vidas, a nível profissional e pessoal, assim como os fatores que contribuíram para essas mudanças. **Método:** Participaram no estudo 27 profissionais, maioritariamente psicólogos, representando a totalidade dos profissionais envolvidos na codinamização de um grupo de pais com o Programa Anos Incríveis em unidades de saúde do Distrito de Coimbra, no contexto de um projeto desenvolvido em 2015/2016. Os participantes responderam ao Questionário sobre a Experiência de Dinamização de Grupos Anos Incríveis.

Resultados: Constatou-se que a experiência com este programa contribuiu para dotar os dinamizadores de mais ferramentas úteis para o seu trabalho com famílias e crianças. A capacidade para ajudar os pais a focar-se no positivo foi a mudança mais pontuada a nível profissional. Diversos fatores associados ao programa foram percecionados pelos profissionais como tendo contribuído para a mudança, evidenciando-se um contributo particular dos conteúdos do programa (nomeadamente, o brincar e o elogiar), da formação inicial recebida e dos princípios e filosofias do programa (em particular, a capacitação dos pais, a relação positiva e a abordagem colaborativa). A grande maioria dos profissionais sente-se atualmente confiante na dinamização do programa. Denotou-se que a perceção de mudança é tanto maior quanto maior a experiência na dinamização do programa. **Discussão e conclusões:** Os resultados são debatidos com base na literatura disponível e contemplada no enquadramento conceptual. Pretende-se que este estudo seja um contributo para a investigação focada nas características e comportamentos dos profissionais, que constituem elementos centrais para assegurar a eficácia de qualquer intervenção.

Palavras-chave: Programa Anos Incríveis, competências do dinamizador, perceção de mudança, processo de mudança, estudo de *follow up*.

***Did I change? Why?* Evaluation of change in group leaders of the Incredible Years Basic Program for Parents**

Abstract

Framework: The effectiveness of the Incredible Years Program for Parents (IY-P) has been demonstrated by numerous studies. The high levels of satisfaction and parental adherence are notorious, and the successful reduction of negative parenting practices and increase of positive ones, decrease of behavioral problems and increase of social skills in children are amongst the main outcomes. The need to study methods of change associated with interventions has been highlighted, in order to gain a better understanding of which components are contributing the most to the programs' impact and to be able to transfer this knowledge to clinical practice. However, literature is still scarce in this area. **Goals:** The purpose of this study is to evaluate the impact felt by IY group leaders in their lives, both professionally and personally, two years after the experience of being trained and leading an IY group. Another goal is to evaluate the factors that contributed to these changes. **Methods:** 27 professionals, mostly psychologists, participated in this study, representing the total number of professionals involved in leading a IY group in a health care center of Coimbra District, in the context of a project developed in 2015/2016. Participants answered the Questionnaire on the Experience of Leading Incredible Years Groups. **Results:** It was found that the experience with this program contributed to give the leaders useful tools for their work with families and children. The ability to help parents focus on positive was the most emphasized change at professional level. Several factors associated with the program were perceived by professionals as having contributed to change, with a special emphasis on the program contents (in particular, play and praise), the initial training received and the principles and philosophy of the program (namely the ideas of parent empowerment, positive relationship and collaborative approach). The vast majority of professionals are currently confident in leading this program. It was highlighted that the perception of change increases with the experience in leading groups. **Discussion and conclusions:** Results are discussed based on the literature available and revised in the conceptual framework. This study is intended as a contribution to research focused on characteristics and behaviors of professionals, who are key elements to ensure the effectiveness of any intervention.

Key Words: Incredible Years Program, group leader skills, perception of change, change process, follow up study.

Agradecimentos

Agradeço àqueles que comigo acreditaram ser possível e que, com as suas contribuições, me permitiram concluir uma jornada “incrível”, de uma forma tão feliz (e agradecida!).

À Professora Doutora Maria João Seabra Santos, por ter sido a guia perfeita para explorar tão fascinante temática. Pela ajuda generosa. Pela inigualável dedicação. Pelo rigor e perfeccionismo. Por nunca, nem uma vez, me ter feito acreditar que estava sozinha.

À Doutora Sara Leitão, a empatia, o empenho, o incentivo, as partilhas sempre tão ricas.

A toda a equipa em Portugal que implementou o Programa Anos Incríveis Básico e contribuiu para esta investigação tão prazerosa.

Aos dinamizadores, para quem são poucas as palavras para expressar o meu obrigado. Sem eles, este estudo não passaria de um projeto.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra pelos professores sublimes, cuja minha admiração não cabe em palavras.

Às Professoras Doutoradas Ana Paula Relvas, Madalena Carvalho e Luciana Sotero um obrigada não chega por terem cruzado o meu caminho.

Ao meu local de estágio pelas tamanhas aprendizagens que me proporcionou e pelas histórias que colocou no meu caminho, que diariamente me ensinaram a *reciclar* forças.

Às amigas que ficam. À Rita, por quem fica uma dívida especial de gratidão. Diariamente, com a sua presença, mostrou-me que existia alguém no mesmo barco. À Inês, à Soraia, à Liliana e à Daniela, eternas companheiras. Todas fomos em busca de caminhos diferentes aquando o mestrado. Até à data, nunca duvidei do empenho e da dedicação que cada uma coloca em tudo o que faz. À Andreia, a quem chamei de “madrinha”. Foi certamente uma bússola nesta viagem. À minha fiel amiga Mara. Com o seu riso fácil, fui mais eu.

Aos amigos do ciclo, aos amigos da secundária. Os que causam lembrança fácil e cujo contacto nunca desaparece.

À minha família. Aos meus pais, por há cinco anos me terem proporcionado a viagem mais rica e abençoada da minha vida. À minha avó, pela escuta ativa e olhar atento. Ao meu irmão, por me contagiar com a sua audácia. Por guardar sempre naquele coração bom aquelas que foram as histórias dos dois. Aos restantes familiares, por me darem a mão quando é preciso.

Ao meu amor. Ao meu melhor amigo. Agradeço ao João por ser a presença mais assídua da minha vida. Agradeço-lhe o sentido de humor genuíno e o brilho com que há seis anos me polvilha.

Por fim, agradeço a *qualquer coisa* que me faz querer aprender sempre mais, que me inibe de desistir, que me abre portas e me faz ter a coragem de voar.

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento conceptual	2
1.1 A Educação Parental	2
1.1.1 Programas de Educação Parental	4
1.1.2 Programa Anos Incríveis Básico para Pais de Carolyn Webster-Stratton	6
1.1.2.1 Fidelidade na Implementação do Programa AI-P	8
1.1.2.2 Investigações sobre o Programa AI-P em Portugal	8
1.2 Variáveis relacionadas com o profissional que contribuem para a eficácia das intervenções parentais	10
II - Objetivos	14
III – Metodologia	15
3.1. Procedimentos	15
3.2. Amostra	15
3.3. Instrumentos	17
3.4. Análise de dados.....	18
IV - Resultados.....	19
4.1 Avaliação da mudança percecionada pelos dinamizadores	19
4.2 Avaliação dos fatores que contribuíram para a mudança	23
4.3 Relação entre variáveis pessoais e perceção de mudança	25
4.4 Confiança atual na dinamização do programa e relação com variáveis pessoais	26
V - Discussão	27
VI - Conclusões	31
Bibliografia.....	32
Anexos	38

Introdução

José José Saramago diz-nos que “*é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós*” (Saramago, 1997, p. 43). Isto é o que, de forma muito genérica, permite o Programa Anos Incríveis Básico para Pais (AI-P) aos seus participantes: saírem de si e avaliarem as suas competências enquanto pais como ponto de partida para a mudança. O Programa AI-P visa, assim, através da participação num conjunto de sessões grupais, suscitar uma reflexão e tomada de consciência acerca da parentalidade e o desenvolvimento de métodos alternativos que promovam a qualidade das relações entre pais e filhos (Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton, 2011). Reconhece-se o potencial das sessões grupais para a partilha de experiências similares, bem como para a possibilidade de modelagem e o apoio mútuo entre os pais (Abreu-Lima et al., 2010).

De entre os fatores que determinam efetivamente a mudança ou a eficácia de um programa destacam-se os atributos e características dos profissionais. Para Kumpfer, “a eficácia de um programa está altamente ligada à eficácia pessoal do educador/formador e às suas características” (1999, p. 39). A autenticidade e empatia, o estilo colaborativo e sensibilidade à família e aos processos grupais (Castonguay, & Hill, 2017; Webster-Stratton & Herbert, 1994), assim como a abertura à experiência, o humor e a experiência pessoal com crianças ou com figuras parentais, são identificadas como características básicas dos profissionais direcionadas para a eficácia de um programa, além das aptidões relacionadas com o conteúdo, aliadas ao domínio adequado de um conjunto de métodos e estratégias (Castonguay, & Hill, 2017; Choo, 2000; Kumpfer, 1999).

Em 2015-2016 o Programa AI-P foi implementado no âmbito de um projeto que visava a promoção da saúde mental de crianças (“Anos Incríveis para a promoção da saúde mental”, EEA Grants, 51SM-04). O objetivo da primeira fase desse projeto foi dar formação a dinamizadores de grupos de pais com o programa AI que, numa segunda fase, puseram em prática a intervenção, por forma a promover competências parentais, fortalecer relações familiares e reforçar a relação entre os contextos familiar e escolar (Webster-Stratton et al., 2012). A investigação realizada sugeriu satisfação com o programa no que concerne à utilidade das metodologias e técnicas específicas e os resultados foram encorajadores quanto à eficácia desta intervenção parental nos cuidados de saúde primários (Baptista, 2016). Nesta e noutras investigações, o papel dos dinamizadores mostra-se nodal na garantia da satisfação dos participantes, bem como na adequação da própria intervenção. Contudo, a investigação acerca de programas de intervenção foca-se mais nos seus resultados (produtos) do que nos fatores que contribuíram para a mudança (processos) e, segundo a literatura, muito há ainda a ser explorado neste campo.

O presente estudo teve como objetivo geral compreender as mudanças que, depois de dois anos, os profissionais do programa AI-P sentem que o programa proporcionou nas suas vidas, sobretudo ao nível profissional, assim como os fatores que contribuíram para essas mudanças (e.g., ter recebido formação inicial no programa, ter participado em sessões de supervisão, conteúdos do programa, métodos do programa).

Mudei? Porquê? Avaliação de mudança em dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais

Carolina Garcia Pinto (e-mail: carolinapinto_4@hotmail.com) 2018

A dissertação encontra-se estruturada em seis partes. A primeira parte integra o enquadramento teórico e revisão da bibliografia mais significativa face à problemática em estudo. Foca-se na educação parental exemplificando alguns programas neste âmbito, seguidamente, descreve com mais detalhe o programa AI-P de Carolyn Webster-Stratton, incluindo uma breve revisão da literatura acerca das investigações feitas em Portugal com este programa. Esta primeira parte integra, ainda, a identificação de variáveis relacionadas com o profissional que contribuem para a eficácia das intervenções parentais. A segunda parte inclui uma descrição dos principais objetivos desta investigação, identificando-se a problemática em estudo. A terceira parte apresenta a metodologia, que inclui os procedimentos adotados para recolha de dados, a descrição da amostra, a identificação e caracterização dos materiais/ instrumentos utilizados e os procedimentos empregues para analisar os dados. A quarta parte apresenta a informação obtida a partir do tratamento dos dados, expondo os principais resultados obtidos. A quinta parte contempla a discussão e, portanto, a reflexão acerca dos resultados obtidos e a articulação destes com os dados da revisão da literatura. A sexta parte apresenta as principais conclusões desta investigação e uma reflexão geral acerca do seu sentido, incluindo contributos, limitações e sugestões de estudos futuros. A apresentação das referências bibliográficas, bem como dos anexos, surge no final.

I - Enquadramento conceptual

1.1 A Educação Parental

Designa-se por parentalidade o “conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento de forma o mais plena possível, utilizando, para tal, os recursos de que dispõem dentro da família e na comunidade” (Cruz, 2005, p.13). Para Grusec e Goodnow (1994) são múltiplas as formas de educar e as estratégias a utilizar na educação dos filhos, estando a escolha e eficiência das mesmas dependentes de fatores como a personalidade dos pais, a idade dos filhos, a qualidade da relação pais-filhos e os costumes culturalmente determinados. No decorrer do exercício da parentalidade as famílias são confrontadas com desafios e inquietações diversas pelo que, nas últimas décadas, se tem assistido a um interesse crescente no desenvolvimento de programas de educação parental, numa lógica de parentalidade positiva e baseada na investigação (Antunes, Xavier, & Almeida, 2015; Rodrigo, 2010; Rodrigo, Almeida, Spiel, & Koops, 2012). Neste contexto, a educação parental é entendida como modalidade de intervenção na parentalidade, com objetivos gerais de promoção e capacitação dos pais no desempenho das funções básicas educativas, constituindo-se como uma das respostas com maior potencial de promoção de mudança positiva (Bradley, 2002; Gaspar, 2011).

De acordo com Durning (1999, citado por Gaspar, 2005), diversos fatores explicam a emergência da educação parental, tais como a intenção de promover o desenvolvimento harmonioso da criança, a luta contra o

Mudei? Porquê? Avaliação de mudança em dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais

Carolina Garcia Pinto (e-mail: carolinapinto_4@hotmail.com) 2018

insucesso escolar, a manutenção na comunidade de crianças deficientes e a intervenção com famílias carentes. Por outro lado, o modelo desenvolvimental proposto por Patterson (Patterson, Reid, & Dishion, 1992) destaca que o comportamento antissocial de início precoce reflete falhas nos processos de aprendizagem social devidas, entre outros fatores, à ausência de aptidões educativas por parte dos pais. Deste modo, a relevância assumida pelos fatores familiares no desenvolvimento físico, psíquico e emocional da criança dita que as intervenções centradas na família e nos pais se encontrem entre as formas mais promissoras na prevenção de situações problemáticas futuras. Neste contexto, as intervenções com famílias de crianças com necessidades educativas especiais ou problemas comportamentais ou emocionais devem ser entendidas como de elevada prioridade (Mann, 2008).

A educação parental irá permitir aos pais ou a outros cuidadores o acesso a conhecimentos específicos e estratégias que promovam o exercício de uma parentalidade positiva e o desenvolvimento da criança, apoiando-os na mudança do seu comportamento parental e na autoavaliação dos seus sentimentos e expectativas, o que se vai traduzir em alterações no relacionamento com os seus filhos (Pratas, Eira, Ribeiro, & Cordeiro, 2017). Com efeito, os pais constituem-se como a mais poderosa fonte de influência no desenvolvimento da criança (Lubi, 2003) e o seu comportamento “torna mais provável o comportamento dos filhos, mediante a aprendizagem observacional, formando-se uma cadeia de transmissão de regras e estilos de comportamentos” (Saldaña, Del Prette, & Del Prette, 2002, p. 277).

Medway (1989) defende a existência de três grandes modelos de educação parental: o modelo reflexivo, que enfatiza a tomada de consciência parental e a compreensão e aceitação dos sentimentos da criança, focando técnicas de comunicação e apelando a uma vertente preventiva; o modelo comportamental, que se centra no comportamento observável e nas variáveis ambientais, partindo do princípio que a criança está exposta a um contexto familiar disfuncional; e o modelo adleriano que, através da criação de centros comunitários (dos quais se destacaram os *Community Child Guidance Centers*) e dispondo de profissionais que aconselham e fazem a integração dos pais em grupos de educação parental promovem a compreensão da criança, o respeito mútuo nas relações entre pais e filhos, o encorajamento das crianças em detrimento das recompensas e punições e a comunicação eficaz, com recurso a guias, vídeos, manuais para pais, entre outras ferramentas.

Na literatura científica relativa a este tema são utilizadas diversas terminologias como Educação Parental, Treino Parental, Formação Parental, Intervenção Parental, Terapia Familiar, entre outras. Porém, é nodal distinguir se a intervenção tem carácter terapêutico e visa um tratamento ou uma alteração mais profunda, ou carácter educativo e tem por finalidade a prevenção de comportamentos disfuncionais, dirigindo-se, por norma, a todos os pais, independentemente das suas competências parentais (Doherty, 1995; Dore & Lee, 1999).

Com o intuito de esclarecer o conceito de “educação parental”,

Doherty (1995) propôs um modelo de cinco níveis de envolvimento para educadores parentais ou familiares. O primeiro nível tem caráter informativo generalista e independente das características específicas das crianças, sendo a ênfase na família mínima. No segundo nível, além do caráter informativo, há já algum envolvimento por parte das famílias em atividades colaborativas em torno de conteúdos como o desenvolvimento infantil, a parentalidade ou a vida familiar, bem como uma intervenção de cariz formativo e de orientação solicitada pelas famílias, que se associa ao facto de os filhos manifestarem já alguns comportamentos de baixo risco, identificados pelos pais. No terceiro nível evidenciam-se os domínios afetivo e experiencial e são utilizadas experiências pessoais dos pais como parte do processo educacional. Este nível é caracterizado pelo enfoque nas emoções e no suporte e dirige-se a pais que manifestam dificuldades em lidar com os seus filhos. No quarto nível são feitas intervenções breves com famílias com necessidades especiais e em situações de risco. É o caso de pais adolescentes, ou cujas crianças estão colocadas em serviços de proteção de menores ou de saúde mental, ou são portadoras de doença crónica ou deficiência, ou ainda pais na prisão. Este nível corresponde à “fronteira superior entre a educação familiar ou de pais e as intervenções de tipo terapêutico” (Gaspar, 2003, p. 4). Por fim, o quinto nível é já considerado terapêutico. Neste, apesar de poder ocorrer educação, os participantes têm consciência que estão num tratamento e não num programa educacional. Assim, enquanto as intervenções de nível um são frequentemente desenvolvidas por profissionais especializados em questões educacionais, no nível cinco as intervenções apenas devem ser aplicadas por profissionais com formação clínica especializada.

Apesar desta separação, Doherty (1995) afirma a existência de um *continuum* entre informação, educação e terapia, propondo um modelo de trabalho com famílias em que a maioria das intervenções educativas com os pais se situe no nível três, o qual pode ter um caráter de prevenção ou de remediação de uma situação identificada como um risco para o desenvolvimento da criança, mas reconhecendo que, em dado momento, as figuras parentais possam necessitar de uma intervenção claramente terapêutica (nível cinco), antes de beneficiarem de uma intervenção educativa.

1.1.1 Programas de Educação Parental

Os programas de educação parental dizem respeito a modelos de intervenção estruturados junto dos pais, cujos objetivos se associam à modificação das competências parentais e, indiretamente, ao comportamento e/ou desenvolvimento da criança. Estes programas capacitam os pais para um melhor exercício da sua parentalidade e otimizam, assim, o desenvolvimento saudável dos seus filhos (Coutinho, Seabra-Santos, & Gaspar, 2012; Pratas et al., 2017).

A investigação tem sublinhado as potencialidades que os programas de educação parental assumem na mudança dos comportamentos parentais e das relações pais-filhos (Coutinho et al., 2012), o que faz com que estes

programas tenham vindo a despertar um interesse crescente nos últimos anos. Trata-se de programas que têm subjacente a ideia de que os pais influenciam de forma determinante os seus filhos e de que as crianças se desenvolvem e são permeáveis à influência parental.

Com base nestes pressupostos surgiram, nas últimas décadas, vários programas de educação parental como formas de intervenção pautadas por objetivos de prevenção do desenvolvimento de comportamentos disfuncionais, podendo variar entre uma única apresentação com objetivos motivacionais ou um conjunto de sessões, com apresentações de conteúdos, exercícios experienciais e autoavaliação. Os conteúdos abordados incluem formas de melhorar a parentalidade ou as relações familiares, o conhecimento de recursos comunitários e formas mais adequadas de supervisão e gestão do comportamento da criança (Gaspar, 2005).

Segundo Goodyear e Rubovits (1982), existem três componentes que fundamentam qualquer programa de educação parental: a componente do conhecimento, que se centra na partilha de informação e não na aquisição de competências propriamente ditas, sendo esta partilha apresentada como um quadro de referência para as competências parentais que estão a ser ensinadas; a componente da gestão familiar, mais centrada nas competências necessárias para que as figuras parentais controlem as exigências que lhes são apresentadas e que inclui, por exemplo, a estratégia da modelagem do comportamento; e, por último, a componente das competências interpessoais, centrada na qualidade das relações e que, embora tendo como objetivo último a mudança comportamental, centra a intervenção nas atitudes, valores e autoconceito.

Partindo dos pressupostos anteriores, torna-se útil dar alguns exemplos de programas de educação parental. O PET - *Parent Effectiveness Training*, de Thomas Gordon, enquadra-se no modelo reflexivo de educação Parental. Neste programa os pais são treinados a respeitar sentimentos, ideias e valores dos filhos, recorrendo a estratégias de influência ao invés de estratégias de afirmação do poder (Smith, Perou, & Lesesne, 2002), de modo a favorecer o desenvolvimento global da criança, nomeadamente a sua autoestima. Um outro programa, baseado no modelo adleriano, é o STEP - *Systematic Training for Effective Parenting* (Dinkmeyer & McKay, 1976), no contexto do qual os comportamentos inadequados das crianças são considerados instrumentais. Este programa inclui abordagens acerca da modificação dos comportamentos das crianças motivada por metas e incentivos e transmite aos pais a compreensão das motivações da criança e consequências das suas ações. O Triplo P - *Positive Parenting Program* (Sanders, & Epstein, 2000) insere-se no modelo comportamental e constitui um outro exemplo de programa de educação parental, é dirigido a famílias em diferentes circunstâncias e promove a capacidade para gerir de forma positiva e consistente os comportamentos problemáticos das crianças, construir relações positivas entre pais e filhos, solucionar conflitos e prevenir situações potencialmente difíceis.

Embora com conteúdos e metodologias distintas, os vários programas de educação parental partilham alguns dos seguintes objetivos: informar e

orientar os pais sobre o desenvolvimento da criança; promover relações familiares positivas; capacitar os pais com estratégias de controlo do comportamento da criança; estimular a participação dos pais no domínio escolar da criança; prestar apoios específicos a famílias de crianças com problemas de desenvolvimento; e proporcionar apoios sociais da comunidade (Abreu-Lima et al., 2010).

De entre os programas de educação parental destacar-se-á o Programa Anos Incríveis Básico para Pais – AI-P, usado no projeto do qual a presente dissertação constitui um desenvolvimento.

1.1.2 Programa Anos Incríveis Básico para Pais de Carolyn Webster-Stratton

Foi com o propósito de reduzir problemas de comportamento e promover competências sociais e emocionais em crianças que Carolyn Webster-Stratton criou os programas da série Anos Incríveis, de entre os quais o programa Anos Incríveis Básico para Pais (AI-P) foi o primeiro a ser desenvolvido. Segundo Webster-Stratton (2010), confiar nos próprios instintos, aprender com os próprios erros, rir das próprias imperfeições, procurar o apoio de outras pessoas, reservar algum tempo meramente para si e divertir-se na companhia dos filhos, são aspetos presentes no programa AI-P. A autora defende que “o desenvolvimento social, emocional e académico das crianças é um processo incrível, mas também o crescimento e desenvolvimento dos pais o é!” (Webster-Stratton, 2010, p. 24). Desta forma, aprender a educar os filhos com sensibilidade e sentir-se confiante na utilização de estratégias de disciplina são mais-valias que os pais podem retirar da sua participação em grupos de pais com o programa Anos Incríveis.

Os objetivos do programa consistem: na promoção de competências parentais positivas e no fortalecimento de relações familiares; no aumento da capacidade dos pais para promoverem o desenvolvimento da linguagem e de competências emocionais, sociais, académicas e de persistência da criança; na diminuição das estratégias parentais negativas e aumento de estratégias positivas; na amplificação da rede de suporte da família; e num reforço da comunicação entre os contextos familiar e escolar (Webster-Stratton, Gaspar, & Seabra-Santos, 2012). Para tal, são treinadas diversas estratégias, algumas das quais visam aumentar os comportamentos positivos das crianças. Exemplos destas estratégias são o “Brincar”, que promove relações positivas entre os pais e a criança e competências pro-académicas, de persistência, sociais e emocionais, o “Elogiar”, “Encorajar” e “Recompensar” o comportamento da criança, com o objetivo de desenvolver a sua autoestima e autoconfiança, e a “Resolução de problemas”, que promove a autorregulação e a autonomia da criança. Outras estratégias que são igualmente treinadas nos grupos de pais AI visam a diminuição da ocorrência de comportamentos negativos nas crianças. Estas incluem o “Estabelecimento eficaz de limites” através de regras e rotinas, e o “Ignorar”, “Redirecionar”, “Tempo de pausa” e “Retirada de Privilégios”, que constituem estratégias disciplinares a usar com maior moderação do que

as anteriores. Note-se que os Programas Anos Incríveis têm por base um modelo piramidal, segundo o qual a intervenção parental é perspectivada em cinco níveis (Brincar – nível 1; Elogiar e Premiar – nível 2; Colocar limites de forma eficaz – nível 3; Ignorar, redirecionar, distrair – nível 4; e Tempo de Pausa e Consequências – nível 5). À medida que se sobe de nível, é recomendada maior moderação na utilização das respetivas estratégias (Webster-Stratton, 2011).

A relação entre os pais e a criança assume um caráter disfuncional sempre que a atenção negativa prestada à criança através de gritos e ameaças, castigos, bater e retirada de privilégios, é mais frequente do que a atenção positiva, através do brincar, elogiar, premiar e incentivar. Uma disciplina inconsistente associada a baixos níveis de suporte e cuidado, traduzem-se em práticas parentais disfuncionais e constituem fatores de risco que podem conduzir a distúrbios de externalização na criança (Patterson & Dishion, 1985). Porém, estas trajetórias desviantes podem ser atalhadas através de intervenções feitas precocemente. Assim, apesar de o programa AI-P ter sido originalmente desenvolvido como intervenção clínica, nomeadamente utilizado em famílias de crianças com problemas de comportamento já instalados, outras investigações demonstraram a sua eficácia em contextos universais preventivos (Menting, Castro, & Matthys, 2013).

O programa AI-P é desenvolvido em grupos de pais, sendo as sessões lideradas por dois facilitadores com treino específico, que apoiam e capacitam os respetivos membros à medida que cada um partilha as suas experiências e as questões relacionadas com a parentalidade. Centrada na promoção de práticas educativas positivas, tem por base uma abordagem colaborativa que facilita o envolvimento, a capacitação e o apoio aos pais participantes (Webster-Stratton & Herbert, 1994). É implementado ao longo de 14 sessões em intervenções do tipo preventivo com populações de baixo risco, podendo ir até às 20 sessões quando usado como forma de tratamento para famílias ou crianças com elevado risco.

Os grupos de pais incluem, no máximo, 12 participantes, que se reúnem semanalmente num local que se pretende não estigmatizante. As sessões têm lugar preferencialmente em horário pós-laboral, durante duas horas. De forma a facilitar a adesão dos pais às sessões são tidos em conta alguns elementos facilitadores, como a acessibilidade do espaço físico, a definição conjunta do horário, o fornecimento de uma refeição ligeira no início ou no meio das sessões e o *babysitting* para as crianças. As sessões desenrolam-se com recurso a metodologias ativas como a apresentação de vídeos onde se evidenciam interações entre pais e crianças em diversos contextos familiares e acerca das quais se promove a discussão no grupo, e *role-plays* destinados a treinar as competências que emergem dessas discussões (Seabra-Santos, Gaspar, Homem, et al., 2016; Webster-Stratton, 2000). Estas metodologias permitem a prática de estratégias e a avaliação do modo como são incorporadas nos comportamentos parentais.

Além das discussões em sessão, são incentivados os telefonemas ou outros tipos de interações semanais entre os elementos do grupo (através de

emails, SMS, FB), como forma de criar uma significativa rede de apoio (Borden, Schultz, Herman, & Brooks, 2010). Os pais são, igualmente, incentivados a realizar atividades em casa com os seus filhos, no sentido de generalizarem a sua aprendizagem para a vida real (Corey, Corey, Callanan, & Russell, 2003; Corey & Corey 2006; Yalom & Leszcz, 2005).

1.1.2.1 Fidelidade na Implementação do Programa AI-P

A fidelidade na implementação do programa AI-P surge como um aspeto ao qual a autora dá uma ênfase muito particular. Se os componentes do programa forem modificados, os líderes não receberem o treino desejável ou os recursos necessários não estiverem disponíveis, uma eventual ausência de efeitos não poderá atribuir-se à ineficácia do programa, mas sim à ausência de fidelidade na sua implementação (Hutchings, Bywater, Eames, & Mariin, 2008). Ora segundo Eams e colaboradores (2009), a fidelidade é preditora de mudanças comportamentais nos pais que, por sua vez, predizem mudanças comportamentais na criança. É neste sentido que os dinamizadores devem possuir competências específicas, que lhes são conferidas por uma formação inicial certificada de três dias e pela supervisão e consultoria através de uma rede de formadores nacionais e internacionais. Deste modo, veem reforçadas as suas competências e adesão ao protocolo de intervenção e é incrementada a fidelidade na aplicação dos programas (Webster-Stratton, Reid, & Marsenich, 2014).

Outra condição importante para a fidelidade na implementação do programa reside na standardização dos respetivos conteúdos, da estrutura das sessões e dos materiais usados. Segundo Weisz (2004), uma das principais vantagens dos programas Anos Incríveis está na sua acessibilidade para uso clínico, na medida em que todos os componentes relativos à implementação dos programas são descritos detalhadamente em manuais, acompanhados por DVDs, livros e folhetos de apoio às sessões. Igualmente são disponibilizados questionários de avaliação das sessões para os pais e de auto e heteroavaliação para os facilitadores.

1.1.2.2 Investigações sobre o Programa AI-P em Portugal

Um conjunto de estudos empíricos realizados em diversos países comprovou a eficácia do programa AI-P. De acordo com uma revisão meta-analítica realizada em 2013, foram verificados efeitos positivos da intervenção com o programa AI-P, nomeadamente o aumento de abordagens parentais positivas e melhorias no comportamento disruptivo das crianças (Menting, Castro, & Matthys, 2013). O programa diz-se, assim, empiricamente validado atendendo à ampla investigação que tem atestado a sua eficácia.

Em Portugal, o interesse por métodos de intervenção familiar tem vindo a crescer. Neste contexto, o programa AI-P tem vindo a ser implementado no nosso país desde 2007, ao mesmo tempo que têm sido desenvolvidas investigações destinadas a avaliar a sua eficácia.

Seguidamente serão apresentados quatro estudos recentes realizados em Portugal com o programa AI-P. O primeiro com uma amostra de

crianças/famílias em risco social, o segundo com crianças e cuidadores em acolhimento residencial, o terceiro com uma amostra de crianças em risco clínico e o quarto num contexto universal.

O primeiro estudo foi desenvolvido a partir de uma amostra de 153 pais em risco social, no âmbito do projeto “Uma Aventura no Mundo da Família: Um projeto de intervenção/prevenção com famílias de risco”. Nos pais que frequentaram o programa constatou-se uma redução do *stress* associado ao desempenho do seu papel parental e um aumento da competência parental e disponibilidade para atender às necessidades das crianças. No entanto, a baixa adesão das famílias ao preenchimento dos questionários no pós-teste e no *follow-up* identificou-se como a grande barreira à avaliação da eficácia da intervenção (Cabral et al., 2009/2010; Seabra-Santos, Gaspar, Homem, et al., 2016).

O segundo estudo, exploratório, não-randomizado, efetuado entre 2010 e 2011 com avaliações pré e pós intervenção e *follow-up* aos doze meses, incluiu 25 crianças (entre os três e os oito anos de idade) e 47 cuidadores de Centros de Acolhimento Residencial (CAT), de entre os quais 27 frequentaram o programa e 20 não receberam nenhum tipo de intervenção. Os resultados apontaram para melhorias nas atitudes empáticas por parte dos profissionais que receberam a intervenção, assim como uma melhoria da perceção relativamente ao papel das crianças (Silva, & Gaspar, 2014). Apesar de se tratar de um estudo exploratório e limitado quanto à metodologia (não-randomizado) e ao tamanho da amostra (quer a nível de profissionais, quer de crianças), forneceu algumas evidências promissoras quanto às potencialidades de usar o programa junto de cuidadores em CAT.

O terceiro estudo decorreu entre 2009 e 2013 e seguiu um desenho experimental randomizado com grupo de controlo, com avaliações pré e pós intervenção e *follow-ups* aos doze e aos dezoito meses. Contou com a participação de 124 mães e as suas crianças entre os três e os seis anos, em risco de comportamento disruptivo. Os principais resultados apontaram para uma melhoria das práticas parentais e do sentido de competência parental das mães e para uma redução significativa de problemas comportamentais e um aumento de aptidões sociais e comportamento pro-social nas crianças (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo, et al., 2016). Foram ainda registados níveis elevados de assiduidade às sessões e de satisfação com a intervenção. O programa mostrou ser eficaz independentemente das características das mães, das crianças ou do contexto. Apenas a variável idade demonstrou ter um efeito moderador nas aptidões sociais, dado que as crianças mais velhas do grupo de controlo manifestaram resultados mais baixos do que as mais novas na avaliação pós-intervenção, diferença esta que não foi observada nas crianças do grupo experimental. Este resultado pode ser indicador do potencial do programa na prevenção da deterioração do funcionamento social, à medida que a criança cresce. No geral, os resultados foram mantidos doze e dezoito meses após a avaliação inicial e verificou-se que a alteração das práticas parentais de duras e coercivas a positivas e respeitadoras possui um efeito mediador da mudança de comportamentos das crianças, aquando a participação dos pais no programa.

Numa subamostra do estudo anterior, composta por famílias com crianças em risco de Défice de Atenção e Hiperatividade (Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar, & Homem, 2013) comprovou-se, de igual modo, a eficácia do programa em mães e em crianças com estas características, salientando-se, ainda, que crianças com níveis mais elevados de hiperatividade beneficiaram mais da intervenção relativamente às que apresentavam níveis mais baixos (Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar, & Homem, 2015). Igualmente numa outra subamostra composta por famílias cujas crianças apresentavam problemas de oposição e desafio, os resultados foram positivos (Homem, Gaspar, Seabra-Santos, Azevedo, & Canavarro, 2015), sendo-o também quando se analisaram os efeitos do programa na mudança de práticas parentais e do sentido de competência dos pais (homens) participantes nos grupos AI (Homem, Gaspar, Seabra-Santos, Canavarro, & Azevedo, 2014).

Por sua vez, o quarto estudo, realizado no âmbito do projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental já anteriormente mencionado, partiu de uma amostra de 104 pais de 83 crianças, entre os três e os seis anos de idade. Os grupos de pais decorreram em nove Centros de Saúde do distrito de Coimbra, ao longo de 14 sessões semanais (Baptista et al., 2016) e foram dinamizados por profissionais desses Centros de Saúde e da Associação Nacional de Intervenção Precoce, os quais receberam, no âmbito do projeto, formação específica para liderar grupos de pais com o programa AI-P. Após a intervenção, verificou-se um aumento estatisticamente significativo na perceção de satisfação e de eficácia parentais (componentes do sentido de competência parental) e, ainda, uma diminuição do uso de estratégias de disciplina rígida e do aumento de disciplina apropriada (Baptista, 2016, Novembro). Nas crianças, verificou-se um aumento estatisticamente significativo ao nível das aptidões sociais e diminuição de comportamentos negativos, tanto externalizantes como internalizantes. Os resultados obtidos reforçaram a importância do envolvimento ativo dos pais nas trajetórias desenvolvimentais dos filhos, sobretudo no que concerne à prevenção de problemas de comportamento (Baptista et al., 2016). A amostra a que se recorreu na presente dissertação é composta pelos profissionais que dinamizaram os grupos no âmbito deste estudo.

1.2 Variáveis relacionadas com o profissional que contribuem para a eficácia das intervenções parentais

De modo geral, pretende-se que uma intervenção seja responsável pela mudança, mas pouco conhecimento existe sobre aquilo que em rigor faz a intervenção funcionar ou sobre os próprios mecanismos de mudança terapêutica (Kazdin, 2007). Entender como funciona a intervenção promove a identificação das variáveis que determinam a eficácia do tratamento (Kazdin, 2007; Kazdin & Nock, 2003). Existe, portanto, a necessidade de estudar processos de mudança associados à intervenção e de transportar esses ganhos para a prática clínica (Kazdin & Nock, 2003). Esta ideia é válida não só para as intervenções no geral, mas também, mais especificamente, para as intervenções parentais.

Sabe-se que há um número ilimitado de variáveis moderadoras do tratamento. Entre estas incluem-se não só características dos utentes, suas famílias e contextos, como também variáveis mais relacionadas com a intervenção prestada, como os componentes dos programas de intervenção ou os próprios processos relacionados com o profissional, seja a sua personalidade ou experiência, ou a aliança terapêutica estabelecida (Barkham, Lutz, Lambert, & Saxon, 2017; Kazdin & Nock, 2003).

Uma forma de olhar para os processos potencialmente responsáveis pela eficácia das intervenções parentais é analisar os componentes dos programas deste tipo de intervenção. Um estudo apresentado por Garland, Hawley, Brookman-Frazee e Hurlburt (2008) identificou os componentes comuns a diferentes programas de intervenção parental de eficácia comprovada para o tratamento de problemas de comportamento disruptivo de crianças entre os 4 e os 13 anos. Os autores concluíram que estes programas de intervenção parental eficazes tinham vários elementos de tratamento comuns entre eles, ao nível do seu conteúdo terapêutico (como o reforço positivo, estabelecimento eficaz de limites, fortalecimento da relação pais/filhos), técnicas (como o *role-play*, trabalhos de casa, modelamento), aspetos da aliança terapêutica (partilha de objetivos comuns à intervenção, ligação afetiva entre profissional e mãe/pai) e duração do tratamento (por exemplo, no mínimo 12 sessões semanais). A identificação destes elementos centrais comuns às intervenções parentais tem implicações importantes para entender os mecanismos chave de mudança terapêutica, apontando para a possibilidade de melhorar a sua eficácia através do treino e da supervisão dos profissionais.

Se as intervenções parentais precisam de focar não só os resultados, mas também os mecanismos pelos quais esses resultados são alcançados (Sanders, & Burke, 2014), os profissionais que dinamizam e implementam as intervenções desempenham um importante papel neste sentido, sendo por isso crucial estudar os fatores relacionados com a influência dos profissionais, no âmbito do estudo dos processos de mudança.

É questionável o que conduz alguns profissionais a alcançarem mais sucesso do que outros na promoção de mudanças nas pessoas envolvidas nas intervenções. Neste contexto surge na área da psicoterapia o termo “efeitos do terapeuta”, para designar a variabilidade existente entre os resultados terapêuticos obtidos por diferentes terapeutas, isto é, a contribuição dos terapeutas para os resultados dos clientes. Mais precisamente, se não houvesse efeito terapêutico, isto é, esta variabilidade atribuível aos terapeutas, todos eles produziriam resultados idênticos nos seus clientes (Barkham, et al., 2017).

De acordo com alguns autores, a eficácia de uma intervenção depende de uma combinação de competências por parte do profissional, sendo possível identificar as qualidades dos terapeutas mais eficazes. Assim, na literatura sobre psicoterapia são salientadas competências como: responder às necessidades não só imediatas, mas de longo prazo dos pacientes, implementar intervenções com base numa série de variáveis contextuais,

desenvolver uma forte e positiva aliança terapêutica, ter capacidade de resposta, manter a resiliência e atenção plena e, mesmo, recorrer ao humor, quando utilizado de uma forma consistente e em contextos adequados de relacionamento (Barkham, et al., 2017; Castonguay, & Hill, 2017; Pereira, Barkham, Kellett, & Saxon, 2016). No entanto, as características do cliente também influenciam o comportamento do terapeuta, tendo Waltz et al. (1993) constatado que a competência do terapeuta não é uma característica estática, mas sim influenciada pelo contexto. Por sua vez, Zuroff et al. (2010) defendem que o treino e a supervisão do estilo comunicativo e relacional do próprio profissional no trabalho com pacientes devem receber tanta ênfase como a aquisição de competências técnicas e intervenções terapêuticas específicas.

No âmbito das intervenções parentais e familiares, foi desenvolvida uma meta-análise por Karver, Handelsman, Fields e Bickman (2006) que incluiu 49 estudos com intervenções direcionadas a jovens e suas famílias, com o propósito de examinar variáveis da relação terapêutica e a medida em que elas se traduzem em variabilidade nos resultados do tratamento. Entre os melhores preditores de resultados no tratamento de jovens identificaram-se as habilidades interpessoais do profissional, a par com a disposição dos jovens em participar no tratamento e a participação dos pais no mesmo. Também salientando a importância da relação terapêutica, Garcia e Weisz (2002) apresentaram evidências subjacentes à decisão de abandonar a terapia (*dropout*) por parte de crianças e jovens. Assim, entre os fatores em análise – problemas na relação terapêutica, problemas práticos ocorridos na família ou na clínica, problemas na equipa e na marcação das consultas, preocupações com o tempo despendido, tratamento considerado desnecessário e problemas ao nível financeiro –, foi demonstrado que são os problemas ao nível da relação terapêutica com o profissional que explicam a maior percentagem de variância na decisão de terminar o tratamento. No mesmo estudo, além da questão geral de abandonar o tratamento em qualquer altura, analisou-se o seu abandono prematuro e constatou-se que este foi previsto apenas pelos fatores “problemas na relação terapêutica” e “problemas de dinheiro”. Já Greef et al. (2016), demonstraram que níveis mais elevados de aliança entre pais e profissionais se associam significativamente a melhores resultados clínicos e a um maior envolvimento e compromisso face ao tratamento. Outros estudos houve que constataram que uma aliança positiva apresenta resultados benéficos nos sintomas dos pacientes (DeRubeis & Feeley 1990; Tang & DeRubeis 1999).

Scott, Carby e Rendu (2008) analisaram a influência das competências dos profissionais na eficácia do programa de intervenção parental Anos Incríveis. Como fatores contribuintes ao nível da eficácia do processo terapêutico identificaram a qualidade da aliança terapêutica com o cliente, a fidelidade ou grau de adesão do terapeuta ao protocolo de intervenção e, ainda, a competência do terapeuta. Para além disto, os autores constataram que características como algum nível de formação e experiência profissional se associam a uma maior competência por parte dos profissionais, o que tem

efeitos significativos na obtenção de mudanças ao nível da parentalidade. Contrariamente, o género e idade do terapeuta não revelaram ter qualquer efeito no presente estudo. O presente estudo evidenciou ainda que, em problemas como a ansiedade ou depressão, a aliança pode demonstrar-se mais importante do que a competência. Contudo, em problemas comportamentais, estudos observacionais de causalidade (Patterson, 1982) sugerem que os pais devem, sobretudo, mudar as suas práticas e, nestes casos, a competência do profissional será de grande relevo, comparativamente à aliança.

Também com o programa Anos Incríveis Eames e colaboradores (2010) avaliaram a influência dos comportamentos dos profissionais na eficácia da intervenção, num estudo em que foram analisadas categorias específicas observadas no profissional e o seu impacto em categorias parentais observadas individualmente. Os resultados demonstraram que elogios e reflexões por parte do profissional promovem mecanismos de mudança nos comportamentos parentais.

Recentemente, Gillespie, Huey e Cunningham (2017), relativamente à validade preditiva de um protocolo observacional para avaliação da adesão à terapia multissistémica (MST) com jovens consumidores de substâncias psicoativas, demonstraram que uma elevada adesão do terapeuta aos nove princípios da MST estava associada a reduções nos comportamentos de externalização por parte dos jovens. Assim, esta adesão do terapeuta foi capaz de prever, durante o primeiro mês de terapia, uma redução de comportamentos de externalização e, no *follow-up* dos doze meses, uma diminuição no consumo de álcool.

Os estudos sobre as competências dos profissionais que estão mais associadas à eficácia das intervenções envolvem, na maior parte dos casos, medidas observacionais ou baseadas nos relatos dos clientes. Contudo, algum trabalho já começou a ser feito ao nível da análise subjetiva dos profissionais sobre os seus próprios processos de mudança. Um exemplo é o estudo de Nissen-Lie, Monsen, Ulleberg e Rønnestad (2012), que teve por base os próprios relatórios de terapeutas acerca das suas experiências subjetivas no trabalho psicoterapêutico. Segundo este estudo, os terapeutas relataram considerar que tinham impacto na mudança dos seus pacientes, nomeadamente em relação ao seu sofrimento interpessoal e funcionamento psicossocial, sendo as suas experiências subjetivas propiciadoras da mudança nos processos dos pacientes. Demonstrou-se, igualmente, que os profissionais que expressam mais dúvidas sobre as suas capacidades profissionais são aqueles que têm melhores resultados nas suas intervenções, o que sugere que a expressão de dúvidas profissionais, assim como o reconhecimento de incapacidades terapêuticas se assumem como “parte integrante da maturidade e crescimento profissional” do terapeuta (Nissen-lie et al., 2012, p.15).

Goldfried (2001), partindo das reflexões profissionais de um grupo de terapeutas que narraram o seu processo de mudança, os seus princípios de orientação e algumas das suas limitações, determinou que psicoterapeutas psicodinâmicos, através do seu desenvolvimento pessoal, experiência e

idade, se avaliaram como mais confortáveis, naturais e autênticos como terapeutas, ao mesmo tempo que desenvolveram metas terapêuticas mais modestas e realistas. Também McGillivray e colaboradores (2015), ao investigarem o efeito da prática e da autorreflexão sobre o desenvolvimento das competências dos terapeutas, corroboraram um modelo declarativo, processual e reflexivo como modelo de desenvolvimento do terapeuta, sendo a reflexão considerada uma componente importantíssima de um desenvolvimento profissional contínuo. Estes autores evidenciaram como práticas úteis para melhorar o sistema reflexivo, a atitude, a prática, a escrita, a leitura e a autorreflexão.

Em suma, após décadas de pesquisa, os investigadores não conseguem fornecer com confiança uma explicação baseada em evidência sobre o *como* ou o *porquê* de as intervenções produzirem ou não mudanças (Kazdin, & Nock, 2003), sendo o mais surpreendente a infrequência com que esta questão se coloca na literatura. O estudo das variáveis do profissional que contribuem para a eficácia das intervenções, apesar de se provar relevante nesta área, é ainda incipiente e muito há a ser explorado. Assim, apesar de vários estudos indicarem que os efeitos observados dessas variáveis são diferentes consoante o método de análise, o tipo de pacientes ou o tipo de resultado medido, é necessário reforçar o estudo da natureza dessas diferenças (Nissen-Lie et al., 2012). Embora poucos estudos meçam a competência do terapeuta, esta já provou ser um determinante importante dos resultados do cliente.

No caso das intervenções parentais, os processos associados à mudança e, nomeadamente, ao profissional, apesar de relevantes, são igualmente pouco estudados. Neste contexto, Shirk e Karver (2003), por exemplo, sugerem o estudo de dimensões do processo que permitam estimar a contribuição única da relação terapêutica para o resultado do tratamento. Outros autores (e.g., Greef et al., 2016) chamam a atenção para a necessidade de estudos futuros que analisem a força da associação entre a aliança pais-profissional e os resultados do tratamento e que possibilitem um maior conhecimento acerca da importância desta aliança e da melhor forma de otimizar a qualidade e o desenvolvimento da mesma.

II - Objetivos

Os objetivos gerais da presente dissertação consistem em avaliar as mudanças que, passados dois anos, dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais sentem que o programa ocasionou nas suas vidas, assim como os fatores que contribuíram para essas mudanças.

Mais especificamente, a presente investigação pretende: (1) perceber o impacto que a experiência de formação e dinamização no Programa Anos Incríveis teve em áreas profissionais e pessoais da vida destes dinamizadores e nas suas competências enquanto profissionais; (2) avaliar a perceção dos dinamizadores quanto a fatores (e.g., formação inicial, os conteúdos e métodos do programa, os seus princípios) que contribuíram para essas mudanças; (3) analisar a relação entre variáveis pessoais (e.g., idade, anos de

experiência profissional, anos de experiência com famílias, número de grupos AI dinamizados) e mudanças percebidas; e (4) determinar o grau de confiança atual que sentem na sua competência para dinamizar grupos de pais com o programa AI-P e relação com variáveis pessoais.

III – Metodologia

3.1. Procedimentos

Na sequência da investigação anteriormente mencionada foram contactados telefonicamente os profissionais que haviam dinamizado grupos de pais em centros de saúde do distrito de Coimbra, nomeadamente em Celas, Santa Clara e São Martinho do Bispo (concelho de Coimbra), Miranda do Corvo, Condeixa, Montemor-o-Velho, Vila Nova de Poiares, Lousã e Arganil.

Os contactos a estes dinamizadores foram efetuados pela equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra responsável pelo projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental” e pela disseminação do programa AI-P no nosso país. Num contacto inicial, além de se agradecer novamente aos dinamizadores o anterior contributo no projeto, foi-lhes solicitada a colaboração para responderem a um questionário destinado a avaliar o impacto que a formação no programa Anos Incríveis e a dinamização de grupos de pais teve na sua vida, nomeadamente no exercício da sua profissão, bem como os fatores que contribuíram para essa mudança. Os dinamizadores foram ainda informados que o questionário seria breve, demorando cerca de 15 minutos a preencher, e que a confidencialidade seria garantida. Desta forma, apenas os investigadores envolvidos no projeto teriam acesso às suas respostas. Foi dada a possibilidade de o questionário ser enviado por *e-mail* e respondido *online*, ou enviado por correio e respondido em formato de papel, consoante a preferência do participante, tendo sido recolhidas as informações necessárias ao envio pela modalidade pretendida. Foram, igualmente, enviados SMS a notificar o envio dos questionários e a solicitar o seu preenchimento nas duas semanas seguintes. Uma semana antes da data limite determinada para o preenchimento dos questionários foi enviado novo SMS aos dinamizadores que ainda não tinham efetuado o preenchimento, a lembrá-los do envio. Antes de responderem ao questionário, todos os participantes deram o seu consentimento informado (cf. Anexo I), num documento que apresentava o contexto da investigação e garantia uma participação voluntária, sem riscos associados e assente na total confidencialidade dos dados fornecidos.

3.2. Amostra

A amostra do presente estudo é composta por vinte e sete dinamizadores de grupos de pais do Programa Anos Incríveis. Estes profissionais participaram em 2016 no estudo anteriormente mencionado, no contexto do qual codinamizaram, cada um deles, um grupo de pais com o Programa Anos Incríveis, em nove unidades de saúde do distrito de

Coimbra. Catorze eram profissionais dos referidos centros de saúde, enquanto dez integravam a Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP), parceira no projeto, e três eram elementos da equipa do projeto.

Tabela 1. Descrição da Amostra

	N	%
Idade		
20-35	6	22
36-40	10	37
41-61	11	41
	<i>M = 40.67, DP = 8.43,</i> Min: 27, Máx: 61	
Filhos		
Sim	16	59
Não	11	41
Escolaridade		
Bacharelato	1	4
Licenciatura/Mestrado Integrado	18	67
Mestrado pré-Bolonha	7	26
Doutoramento	1	4
Área de Formação		
Psicologia	12	41
Educação	4	14
Serviço Social	3	10
Enfermagem	7	24
Medicina	2	7
Terapia da Fala	1	3
Formação em psicoterapia		
Sim	7	26
Não	20	74
Experiência profissional		
0-5 anos	2	7
6-10 anos	6	22
11-15 anos	5	19
16-20 anos	7	26
21 ou mais anos	7	26
	<i>M = 3.41, DP = 1.31,</i> Min: 1, Máx: 5	
Experiência profissional com famílias		
0-5 anos	2	7
6-10 anos	9	33
11-15 anos	7	26
16-20 anos	4	15
21 ou mais anos	5	19
	<i>M = 3.04, DP = 1.26,</i> Min: 1, Máx: 5	

Grupos de pais dinamizados		
1 grupo	16	59
2 grupos	8	30
3-9 grupos	3	11
Número de sessões de supervisão que receberam		
1-3	9	35
4-6	11	42
Mais de 6	6	23
Formações certificadas em programas AI-P		
1	11	41
2	10	37
Mais de duas	6	22
Nível de formação mais elevado no programa AI-P		
Formação certificada	25	93
Dinamizador certificado	2	7

Dos vinte e sete dinamizadores contactados, todos aceitaram participar no estudo, sendo todos eles do sexo feminino com exceção de um, e tendo uma média de idades de aproximadamente 41 anos. Tal como se pode observar na Tabela 1, mais de metade dos dinamizadores (59%) tinham filhos. No que diz respeito às suas habilitações escolares, a maioria tinha uma Licenciatura ou Mestrado Integrado (67%), havendo sete (26%) com um Mestrado pré-Bolonha. A formação predominante (41%) era em Psicologia, havendo dois dinamizadores que possuíam formação em mais do que uma área (um em Psicologia e Educação e o outro em Educação e Serviço Social). No total, eram sete (26%) os participantes com formação em psicoterapia. A quase totalidade dos dinamizadores tinha seis ou mais anos de experiência profissional, havendo sete (26%) que ultrapassavam os vinte anos. O mesmo ocorreu quanto à experiência profissional com famílias, em que a maioria dos dinamizadores tinha seis ou mais anos de experiência, havendo cinco (19%) que ultrapassavam os vinte anos. Dezas seis dos participantes (59%) tinham dinamizado apenas um grupo de pais com o programa AI-P. Todos tinham recebido supervisão ao longo da dinamização dos grupos, tendo onze deles (42%) recebido entre 4 e 6 sessões. Todos os dinamizadores participaram em formações certificadas da série de programas Anos Incríveis, tendo dez (37%) participado em duas. No que concerne ao nível de formação mais elevado com o Programa AI-P, os vinte e sete dinamizadores possuem formação certificada no programa, mas somente dois são dinamizadores certificados (7%).

3.3. Instrumentos

Foi desenvolvido um Questionário sobre a Experiência de Dinamização de Grupos Anos Incríveis (Leitão, Seabra-Santos, & Gaspar, 2018; cf. Anexo II), com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a experiência de dinamização. Nomeadamente, pretendeu-se avaliar a mudança percebida pelos dinamizadores na sua vida pessoal e profissional e os fatores que contribuíram para a mesma, após terem

Mudei? Porquê? Avaliação de mudança em dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais

Carolina Garcia Pinto (e-mail: carolinapinto_4@hotmail.com) 2018

recebido formação e terem sido facilitadores de grupo(s) de pais com recurso ao programa AI-P. Antes de proceder ao envio do questionário aos participantes, este foi respondido por seis dinamizadores a quem foram pedidas sugestões para o respetivo aperfeiçoamento, com base nas quais foram feitos alguns ajustamentos.

Este instrumento apresenta-se dividido por cinco Secções e demora cerca de 15 minutos a completar. Numa primeira parte são solicitados os “Dados Sociodemográficos” do participante, como o nome, a idade, o local de trabalho, o grau de escolaridade, a área de formação, entre outros considerados pertinentes. Em seguida é avaliada a “Mudança após experiência com o programa” através de nove questões (e.g., “A minha experiência com este programa contribuiu para melhorar a qualidade das minhas relações familiares”). A terceira secção inclui 24 itens que avaliam a “Mudança nas competências profissionais” (e.g., “Colaborar com os pais como um parceiro, abandonando a postura de especialista”). A secção seguinte centra-se nos “Fatores que contribuíram para a mudança” e inclui 8 itens (e.g., ter participado em formação e sessões de supervisão, conteúdos, métodos e filosofia do programa). Por sua vez, a última secção é composta por um único item que avalia a “Confiança atual na dinamização do programa” Anos Incríveis.

Os itens das várias secções são respondidos de acordo com escalas do tipo *Likert* com sete opções de resposta, desde 1 (e.g., não contribuiu nada, não mudou nada, não me sinto nada confiante) a 7 (e.g., contribuiu muitíssimo para a mudança, mudei muitíssimo, sinto-me muitíssimo confiante), havendo no final de cada uma delas uma ou mais questões abertas para complementar os dados obtidos (e.g., “A sua participação no programa contribuiu para mudar de forma positiva alguma outra área da sua vida? Se sim, qual/quais?”).

3.4. Análise de dados

As análises estatísticas dos dados recolhidos neste estudo foram efetuadas recorrendo ao programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22, onde se introduziram os dados obtidos após o preenchimento dos protocolos. O tratamento dos dados teve início com os cálculos de estatística descritiva (frequências, médias e desvios padrão) com o propósito de caracterizar a amostra. As respostas quanto ao grau de mudança percecionado pelos dinamizadores após experiência com o programa e aos fatores que contribuíram para essa mudança foram exploradas com o recurso a estatísticas descritivas: cálculo de frequências, médias e desvios-padrão das respostas a cada item. Para os níveis percecionados de mudança foram calculados resultados compósitos de: a) itens relativos a mudança no trabalho e relações familiares; e b) itens relativos a mudanças nas competências profissionais. Estes resultados compósitos foram usados para estudar a relação entre os níveis percecionados de mudança e variáveis dos dinamizadores (Idade, Anos de experiência profissional, Anos de experiência profissional no trabalho com famílias e Número de grupos de pais dinamizados com o Programa AI-P), através do cálculo de coeficientes de correlação de *Pearson*. Este mesmo

coeficiente foi calculado para estudar a relação entre a confiança atual na dinamização do programa e as mesmas variáveis dos dinamizadores referidas. A partir do teste *t* de Student para amostras independentes foram, também, avaliadas diferenças entre dinamizadores com/sem filhos, com/sem formação em Psicoterapia e com formação em Psicologia/noutras áreas, quanto ao grau de mudança percebido.

IV - Resultados

Para avaliar as mudanças que, passados dois anos, os dinamizadores do programa AI-P sentem que este ocasionou nas suas vidas, assim como os fatores que contribuíram para essas mudanças, foram analisadas as respostas dadas pelos profissionais ao Questionário sobre a Experiência de Dinamização de Grupos Anos Incríveis (Leitão, Seabra-Santos, & Gaspar, 2018; cf. Anexo I). Os resultados serão apresentados em quatro secções: a) Avaliação da mudança percebida pelos dinamizadores; b) Avaliação dos fatores que contribuíram para a mudança; c) Relação entre características pessoais e percepção de mudança; e d) Confiança atual na dinamização do programa e relação com variáveis pessoais.

4.1 Avaliação da mudança percebida pelos dinamizadores

Tal como foi referido anteriormente, os itens das secções foram respondidos de acordo com escalas do tipo *Likert* com sete opções de resposta, desde 1, que significa nada (e.g., não contribuiu nada, não mudou nada, não me sinto nada confiante) a 7, que significa muitíssimo (e.g., contribuiu muitíssimo para a mudança, mudei muitíssimo, sinto-me muitíssimo confiante). A Tabela 2 apresenta os resultados relativos à mudança percebida pelos dinamizadores em várias áreas da sua vida, após a experiência de formação e dinamização com o programa Anos Incríveis.

Tabela 2. Mudança após experiência com o programa

	1	2	3	4	5	6	7	M (DP)
1. Melhor desempenho no trabalho com famílias e crianças	0	0	0	2	2	15	8	6.07 (0.83)
2. Mais ferramentas úteis	0	0	0	1	3	10	13	6.30 (0.82)
3. Satisfação em relação ao trabalho com famílias e crianças	0	0	1	2	4	15	5	5.78 (0.97)
4. Modo de pensar o trabalho com famílias e crianças	0	1	1	4	4	7	10	5.67 (1.41)
5. Melhor articulação com outros colegas e serviços	0	0	0	4	6	11	4	5.60 (0.96)
6. Qualidade das relações interpessoais, no geral	0	0	2	5	10	10	0	5.04 (0.94)
7. Qualidade das interações com mães e pais	0	0	1	2	6	12	6	5.74 (1.02)
8. Qualidade das interações com crianças	0	0	0	2	6	13	6	5.85 (0.86)
9. Qualidade das relações familiares	0	0	2	3	12	9	1	5.15 (0.95)

De acordo com a análise da Tabela 2 verificou-se que a experiência com este programa contribuiu maioritariamente para dotar os dinamizadores de mais ferramentas úteis para o seu trabalho com famílias e crianças ($M = 6.30$; $DP = 0.82$) e para a perceção de um melhor desempenho enquanto profissionais no trabalho com famílias e crianças ($M = 6.07$; $DP = 0.83$). Pelo contrário, a experiência com este programa parece ter contribuído menos para melhorar a qualidade das relações interpessoais, no geral ($M = 5.15$; $DP = 0.95$).

Estes resultados médios podem ser visualizados numa forma mais clara no Gráfico 1.

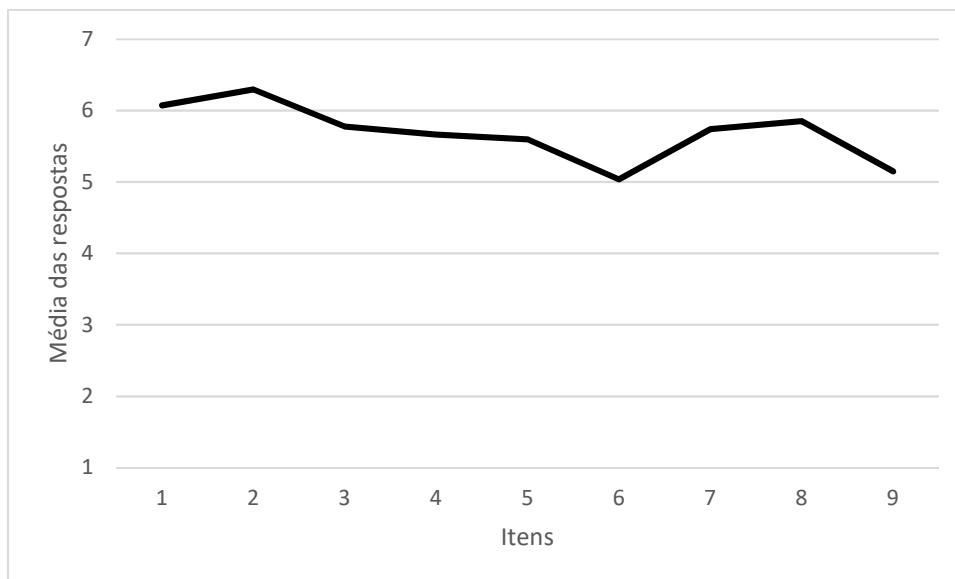


Gráfico 1. Mudança após experiência com o programa

Na maioria dos itens (6 dos 9) a resposta de nível 6 foi predominante (num dos casos com o mesmo número de respostas que o nível 5). Em dois itens (“Mais ferramentas úteis” e “Modo de pensar o trabalho com famílias e com crianças”) foi predominante a resposta de nível 7 (Contribuiu muitíssimo).

Ao nível qualitativo, de acordo com as respostas de alguns dinamizadores à questão aberta “A sua participação no programa contribuiu para mudar de forma positiva alguma outra área da sua vida? Se sim, qual/quais?”, foram obtidas respostas como, por exemplo: melhorar o seu desempenho enquanto mães, o conhecimento sobre instituições e serviços de apoio à infância, melhorar a qualidade das suas relações pessoais e no trabalho e, ainda, ver as coisas mais pelo lado positivo. A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo III.

Os resultados relativos às mudanças percebidas pelos dinamizadores nas suas competências profissionais, após a experiência de formação e dinamização com o programa Anos Incríveis, são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Mudança nas competências profissionais

	1	2	3	4	5	6	7	M (DP)
1. Interesse e preocupação por cada mãe/pai/família	0	4	2	8	4	7	2	4.52 (1.53)
2. Usar o humor e promover o otimismo	0	4	1	5	7	7	3	4.78 (1.55)
3. Identificar forças de cada pai/mãe/família	0	1	4	2	9	6	5	5.11 (1.42)
4. Ajudar os pais a focar-se no positivo	0	0	3	1	4	7	11	5.85 (1.35)
5. Valorizar as ideias dos pais	0	2	2	3	5	9	5	5.23 (1.51)
6. Validar de forma empática os sentimentos dos pais	0	2	3	3	4	8	6	5.19 (1.60)
7. Partilhar experiências pessoais	0	1	2	8	3	8	4	5.04 (1.40)
8. Colaborar com os pais como um parceiro	0	4	2	3	3	12	3	4.96 (1.65)
9. Ser amável ou afetuoso com os pais	2	5	3	5	5	4	3	4.11 (1.85)
10. Respeitar cada mãe/pai/família	2	6	1	3	8	6	1	4.15 (1.79)
11. Promover a participação e a expressão emocional dos pais	0	4	3	1	6	10	3	4.89 (1.65)
12. Normalizar os problemas quando é apropriado	0	4	2	2	7	7	4	4.88 (1.66)
13. Ajudar os pais a reenquadrar experiências de acordo com a perspetiva da criança	0	1	3	2	6	10	5	5.33 (1.39)
14. Confrontar, desafiar e ensinar os pais	0	1	1	5	9	5	6	5.26 (1.32)
15. Estruturar de forma eficaz os momentos de interação	0	2	2	4	4	13	2	5.11 (1.40)
16. Usar uma comunicação clara	0	2	4	2	7	9	3	4.96 (1.48)
17. Dominar e partilhar com os pais fundamentos teóricos	0	1	0	4	5	12	5	5.56 (1.19)
18. Relacionar ideias dos pais com conteúdos teóricos e princípios do desenvolvimento infantil	0	1	2	3	6	10	5	5.37 (1.33)
19. Ouvir e responder aos pedidos e preocupações dos pais	0	4	1	7	5	8	2	4.67 (1.52)
20. Ser flexível	0	4	0	6	4	11	2	4.89 (1.53)
21. Ajudar os pais a adaptar conceitos e estratégias ao seu dia-a-dia com a criança	0	1	2	1	8	9	6	5.48 (1.31)
22. Incentivar os pais a focar-se nos objetivos a longo prazo	0	1	3	0	4	12	7	5.63 (1.39)
23. Encorajar os pais a tentar chegar às suas próprias soluções	0	2	1	2	6	8	8	5.52 (1.48)
24. Antecipar potenciais dificuldades e recaídas	0	1	2	5	7	9	3	5.11 (1.28)

De acordo com a análise da Tabela 3 comprovou-se que a capacidade para ajudar os pais a focar-se no positivo foi a mudança mais evidente considerada pelos dinamizadores relativamente às suas competências profissionais ($M = 5.85$; $DP = 1.35$), seguida do incentivar a focarem-se nos objetivos a longo prazo ($M = 5.63$; $DP = 1.39$), do domínio e partilha com os pais dos fundamentos teóricos das estratégias para lidar com o comportamento da criança ($M = 5.56$; $DP = 1.19$) e o encorajá-los a chegar às suas próprias soluções para os problemas ($M = 5.52$; $DP = 1.48$). Ser amável ou afetuoso com os pais mostrou ser a competência que menos

Mudei? Porquê? Avaliação de mudança em dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais

sofreu alterações nestes dinamizadores ($M = 4.11$; $DP = 1.85$), seguida de respeitar cada família nas suas características particulares ($M = 4.15$; $DP = 1.79$). Estes resultados médios podem ser visualizados numa forma mais clara no Gráfico 2.

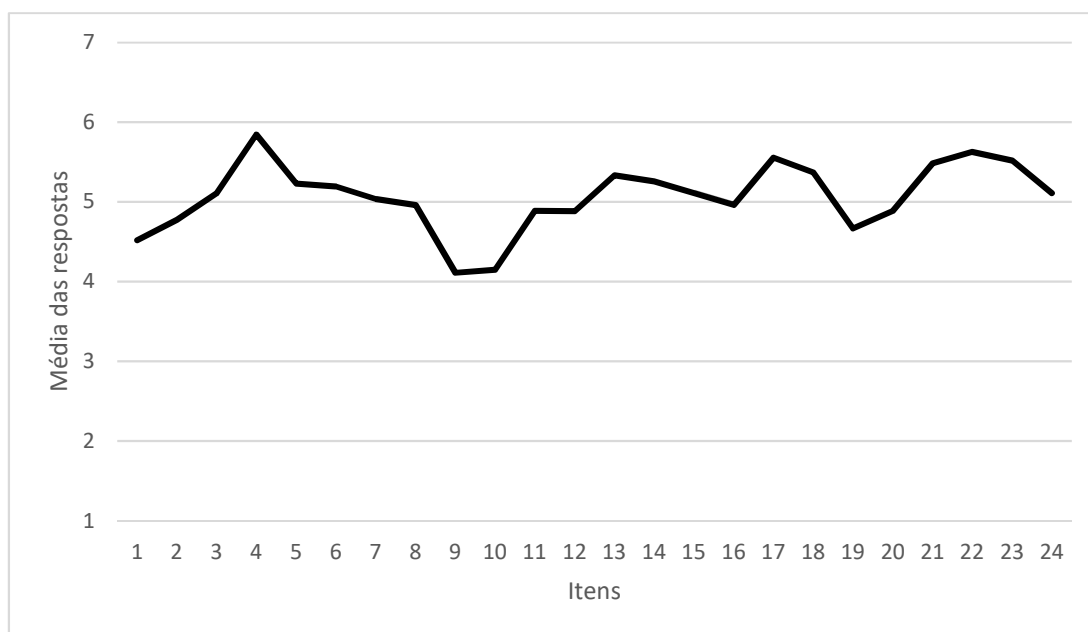


Gráfico 2. Mudança nas competências profissionais

Na maioria dos itens (16 em 24) foram assinalados com mais frequência os níveis 6 ou 7, correspondentes à perceção de níveis de mudança mais acentuados. Houve, ainda, 3 itens (itens 2, 7 e 12) em que a pontuação 6 foi assinalada o mesmo número de vezes que pontuações mais baixas (5 ou 4). Os restantes 5 itens (itens 1, 3, 9, 10 e 14) pontuaram com mais frequência em classificações de 2 a 5.

Ao nível qualitativo, a análise das respostas à questão aberta “A sua participação no programa contribuiu para mudar de forma positiva alguma outra característica ou competência profissional sua? Se sim, qual/quais?”, alguns dos dinamizadores referiram que passaram a validar mais as famílias, ter melhorado a escuta atenta, a capacidade de discussão e reflexão em temáticas que não dominavam, conseguir comunicar de forma mais assertiva e clara e dar enfoque ao positivo, ter maior facilidade na gestão de dinâmicas de grupo e na organização de sessões mais sistematizadas. Afirmam, ainda, a existência de contributos na sua postura como formadores, que se tornou mais colaborativa. A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo III.

4.2 Avaliação dos fatores que contribuíram para a mudança

Na Tabela 4 são apresentadas as respostas dos dinamizadores quanto aos fatores que contribuíram para as mudanças registadas em resposta à primeira parte do inventário (ponto 4.1).

Tabela 4. Fatores que contribuíram para a mudança

	1	2	3	4	5	6	7	<i>M (DP)</i>
1. Ter recebido formação inicial no programa	0	1	0	2	4	4	15	6.12 (1.31)
2. Ter participado em sessões de supervisão	0	1	2	3	4	7	9	5.58 (1.47)
3. Conteúdos do Programa	0	1	0	1	1	7	16	6.35 (1.16)
4. Métodos do programa	0	1	1	2	5	12	5	5.58 (1.24)
5. Princípios e filosofia do programa	0	1	0	2	2	13	9	5.96 (1.16)
6. Características pessoais minhas	0	1	0	4	3	15	4	5.59 (1.15)
7. Características pessoais dos meus colíderes	0	1	0	5	6	8	6	5.46 (1.27)
8. Características do(s) grupo(s) que dinamizei	0	1	0	1	5	14	6	5.81 (1.08)
9. Características das crianças do(s) grupo(s) que dinamizei	0	2	1	5	5	8	3	5.04 (1.43)

De acordo com a análise da Tabela 4, os conteúdos do programa (que incluem o brincar, uso de comentários descritivos, elogios, recompensas, regras claras, rotinas, ordens, ignorar, tempo de pausa, consequências, resolução de problemas e controlo de pensamentos perturbadores) correspondem ao fator avaliado pelos dinamizadores como mais tendo contribuído para a mudança ($M = 6.35$; $DP = 1.16$), seguido da formação inicial no programa recebida ($M = 6.12$; $DP = 1.31$). Por sua vez, as características das crianças do(s) grupo(s) dinamizados (por exemplo, alegria, sensibilidade, observação de melhorias nos seus comportamentos ao longo do programa) foi o fator percebido como menos tendo contribuído para a mudança ($M = 5.04$; $DP = 1.43$). No Gráfico 3 podem observar-se estes valores médios numa forma mais visual.

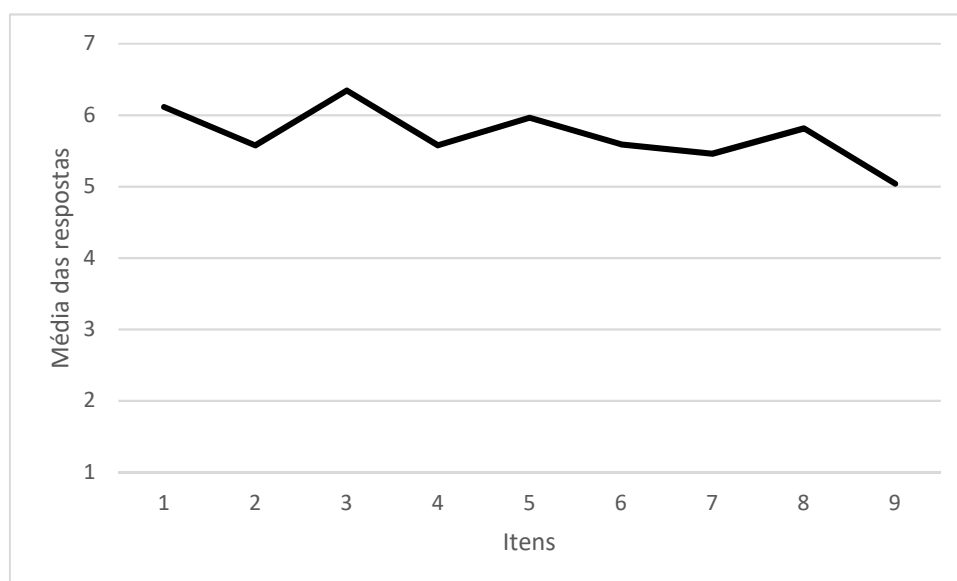


Gráfico 3. Fatores que contribuíram para a mudança

É de assinalar que todos os itens do questionário relacionados com os fatores que contribuíram para a mudança (formação, supervisão, conteúdos) foram assinalados com maior frequência no nível 6 ou no nível 7, correspondentes a um forte contributo para a mudança verificada.

Para alguns dos itens foram igualmente colocadas questões abertas. A análise das respostas permitiu perceber que os conteúdos do programa percecionados como mais tendo contribuído para a mudança dos participantes foram, sobretudo, o brincar ($n = 14$) e o elogiar ($n = 14$). No entanto, também foram identificados outros conteúdos como a resolução de problemas ($n = 4$), os comentários descritivos ($n = 4$), o ignorar ($n = 2$) e as regras e rotinas ($n = 2$). No que concerne aos métodos do programa que mais contribuíram para a mudança dos participantes, as discussões no grupo ($n = 14$), as cenas em vídeo ($n = 6$), as dramatizações ($n = 5$) e o livro de apoio ($n = 5$) foram os mais referidos. Relativamente aos princípios e filosofias do programa que mais contribuíram para a mudança destes dinamizadores, foram mais referidas a capacitação dos pais ($n = 10$), a relação positiva ($n = 8$) e a abordagem colaborativa ($n = 8$). Por sua vez, a capacidade de reflexão ($n = 9$), a motivação ($n = 7$) e a abertura a novas experiências ($n = 7$) constituíram-se como as características pessoais referidas como mais tendo contribuído para a mudança destes dinamizadores. Quanto às características pessoais dos seus colíderes, os dinamizadores apontaram que a confiança ($n = 9$), a motivação ($n = 9$), a flexibilidade ($n = 2$) e a capacidade de gestão do tempo ($n = 1$) foram características que contribuíram para a sua própria mudança. De entre as características dos grupos dinamizados que contribuíram para a mudança dos dinamizadores evidenciaram-se a participação ativa ($n = 8$), a motivação ($n = 8$), a capacidade de reflexão ($n = 7$), a alegria ($n = 5$), o otimismo ($n = 3$) e a sensibilidade dos pais ($n = 1$). No que concerne às características das crianças dos grupos dinamizados, a observação de melhorias nos seus comportamentos foi a que mais contribuiu para a mudança dos dinamizadores ($n = 13$).

Quando questionados se existiu algum outro fator que tivesse contribuído para a sua mudança, os dinamizadores consideraram, por exemplo, o suporte ao nível da formação e supervisão ($n = 4$); fatores associados à sua própria família, como a aplicação dos princípios na própria família ($n = 3$) e fatores relacionados à própria intervenção ($n = 2$). A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo III.

Relativamente a fatores que dificultaram a sua mudança, os dinamizadores apontaram fatores como, por exemplo, a resistência à mudança e os problemas de disponibilidade ($n = 6$). A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo III.

4.3 Relação entre variáveis pessoais e perceção de mudança

Na Tabela 6 apresentam-se os coeficientes de correlação de *Pearson* entre os resultados compósitos relativos à mudança após experiência com o programa (no trabalho e nas relações familiares) e mudança nas competências profissionais, e variáveis dos dinamizadores (idade, anos de experiência profissional, anos de experiência com famílias, número de

grupos AI dinamizados).

Tabela 5. Coeficientes de correlação de Pearson entre percepção de mudança e variáveis dos dinamizadores

	Idade	Anos de experiência profissional	Anos de experiência com famílias	Número de grupos AI dinamizados
Percepção de Mudança no trabalho e nas relações familiares	.00	.05	.03	.41*
Percepção de Mudança nas competências profissionais	.06	-.09	.20	-.02

* $p < .05$

Tal como se pode observar, todas as correlações são não-significativas à exceção da relação entre o número de grupos AI dinamizados e a percepção de Mudança (trabalho e família), que apresentam entre si uma correlação positiva e significativa, denotando que dinamizadores mais experientes na dinamização do programa apresentam uma maior percepção de mudança que dinamizadores com menos experiência.

As comparações entre médias de dinamizadores: a) com ou sem filhos, e b) com formação em Psicologia ou com outra formação diferente não revelou diferenças estatisticamente significativas entre grupos, nem para a percepção de Mudança ao nível do trabalho e família ($t(23) = -1.52$, $p = .142$; $t(23) = -.68$; $p = .505$; respetivamente para as variáveis a e b), nem para a percepção de Mudança nas competências profissionais ($t(24) = -1.70$; $p = .072$; $t(24) = -1.32$; $p = .199$; respetivamente para as variáveis a e b). Porém, denota-se uma tendência para os profissionais sem filhos percecionarem mais ganhos ao nível das suas competências profissionais do que aqueles que têm filhos, situando-se a diferença, neste caso, próximo do limiar da significância estatística. Já a comparação entre profissionais com e sem formação em psicoterapia resultou numa diferença estatisticamente significativa no que diz respeito à Mudança nas competências profissionais, $t(24) = -3.77$; $p < .01$, com os profissionais sem este tipo de formação a percecionarem maiores mudanças. Quanto à Mudança ao nível do trabalho e família não se registou diferença significativa entre estas duas categorias de profissionais, $t(23) = -0.91$; $p = .373$.

4.4 Confiança atual na dinamização do programa e relação com variáveis pessoais

De acordo com a análise da Tabela 6, verificou-se que a grande maioria dos dinamizadores se sente atualmente confiante na dinamização do programa, não havendo nenhum participante a sentir-se pouco, muito pouco ou nada confiante.

Tabela 6. Confiança atual na dinamização do programa

1	2	3	4	5	6	7	<i>M (DP)</i>
0	0	0	2	7	15	3	5.70 (0.78)

Na Tabela 7 apresentam-se os coeficientes de correlação de *Pearson* entre a variável Confiança atual na dinamização do programa e variáveis dos dinamizadores.

Tabela 7. Coeficientes de correlação de Pearson entre a variável Confiança atual na dinamização do programa e variáveis dos dinamizadores

	Idade	Anos de experiência profissional	Anos de experiência com famílias	Número de grupos AI dinamizados
Confiança atual na dinamização do programa	-.13	.01	.13	.50**

** $p < .01$

Tal como se pode observar, as correlações são não-significativas exceto para a relação entre o número de grupos AI já dinamizados e a confiança atual na dinamização do programa, assinalando-se uma maior confiança em dinamizadores com mais experiência.

As comparações entre médias de dinamizadores: a) com ou sem filhos, b) com formação em Psicologia ou com outra formação diferente, e c) com ou sem formação em psicoterapia não revelou diferenças estatisticamente significativas entre grupos quanto à confiança na dinamização do programa ($t(25) = -.63, p = .535$; $t(25) = .63, p = .535$; $t(25) = -.52, p = .610$; respetivamente para as variáveis a, b e c).

V - Discussão

Ao analisar as respostas dadas pelos profissionais ao Questionário sobre a Experiência de Dinamização de Grupos Anos Incríveis (Leitão, Seabra-Santos, & Gaspar, 2018), a presente dissertação procurou compreender as mudanças que, passados dois anos, os dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais sentem que o programa ocasionou nas suas vidas, assim como os fatores que contribuíram para essas mudanças. Mais especificamente, pretendeu-se determinar quais as mudanças sentidas pelos profissionais após a sua experiência com o programa AI-P em aspetos da sua vida pessoal e profissional, conhecer os fatores que consideram ter contribuído para as mudanças ocorridas, explorar a relação entre variáveis pessoais e a perceção de mudança expressada e determinar a confiança que sentem atualmente na dinamização do programa.

A taxa de resposta ao Questionário sobre a Experiência de Dinamização de Grupos Anos Incríveis foi de 100%. Assim, o interesse em refletirem acerca do impacto da sua experiência de formação e dinamização do Programa AI-P dois anos após a implementação do seu primeiro grupo (para a maioria dos profissionais envolvidos) e a análise geral das mudanças conseguidas nas suas competências enquanto profissionais podem estar no

cerne da sua adesão, uma vez que a reflexão realizada poderá ajudá-los a melhorar enquanto dinamizadores, ao equacionarem o que foi mais importante para a sua mudança. Este dado vai ao encontro do estudo de McGillivray e colaboradores (2015) que, ao investigarem o efeito da autorreflexão sobre o desenvolvimento das competências dos terapeutas, corroboraram que se trata de uma componente nodal de um desenvolvimento profissional contínuo.

Segundo a análise dos resultados obtidos na avaliação da mudança percecionada pelos profissionais após a dinamização do programa verifica-se que esta experiência teve impacto na perceção de autoeficácia no trabalho com crianças e famílias. Assim, estes profissionais sentem-se mais capazes de dar resposta, o que se pode justificar pelo facto de, segundo os mesmos, o programa ter contribuído para os dotar de mais ferramentas úteis direcionadas ao seu trabalho com famílias e crianças e para a perceção de um melhor desempenho enquanto profissionais. Este impacto pode, assim, ser entendido numa perspetiva sistémica, uma vez que a experiência profissional do indivíduo se estendeu para além do seu contexto profissional, nomeadamente para o seu contexto familiar (e.g., melhoria na relação pais/filhos; aplicação dos princípios na própria família). Os níveis de mudança percecionados foram, no geral, elevados, atendendo a que, na maioria dos itens, a resposta de nível 6 (contribuiu muito) foi predominante.

Relativamente às competências profissionais específicas, os níveis de mudança percecionada também se revelaram elevados, particularmente nos itens 4 (Ajudar os pais a focar-se no positivo), 17 (Dominar e partilhar com os pais fundamentos teóricos), 22 (Incentivar os pais a focar-se nos objetivos a longo prazo) e 23 (Encorajar os pais a tentar chegar às suas próprias soluções), correspondentes a aspetos nodais do programa, centrados não só na partilha de informação para as competências parentais que são treinadas, mas também em competências interpessoais, atitudes, valores e sentido de autoeficácia (Webster-Stratton, Gaspar, & Seabra-Santos, 2012). Estes resultados indicam que a mudança não sucede apenas com as figuras parentais, mas também os profissionais identificam mudanças em si e parecem aumentar o seu sentido de autoeficácia e confiança ao lidarem com famílias e crianças no âmbito da sua atividade diária. Essa competência percebida poderá ter impacto na atividade destes profissionais (e.g., maior conforto e aptidão em fazer elogios e reflexões) promovendo, por sua vez, mecanismos de mudança nos comportamentos parentais, o que é assegurado por Eames e colaboradores (2010) ao avaliarem categorias específicas observadas no profissional e o seu impacto em categorias parentais observadas individualmente. Outros itens (Mostrar interesse e preocupação por cada mãe/pai/família; Identificar forças de cada pai/mãe/família; Ser amável ou afetuoso com os pais; Respeitar cada mãe/pai/família; Confrontar, desafiar e ensinar os pais) foram menos pontuados, eventualmente porque traduzem competências que os dinamizadores percecionaram como já possuindo antes da sua experiência com o programa AI-P.

Passando à análise dos fatores que, na perspetiva dos profissionais, contribuíram para a mudança, qualquer um dos itens (e.g., ter recebido

formação inicial no programa, ter participado em sessões de supervisão, conteúdos do programa, métodos do programa, características dos grupos dinamizados) teve um forte contributo na mudança percebida, o que se poderá justificar pela qualidade do programa em si, baseado em evidências. O programa AI-P assenta numa abordagem experimental, proativa e colaborativa (Abreu-Lima, et al., 2010; Webster-Stratton, 2011). Assim, os princípios e filosofia do programa concorrem para a mudança, ao promoverem práticas educativas positivas e ao facilitarem o envolvimento, a capacitação e o apoio aos pais participantes (Webster-Stratton e Herbert, 1994). Com efeito, constatou-se que a capacitação dos pais, a relação positiva e a abordagem colaborativa foram princípios e filosofias do programa avaliados como tendo contribuído de forma significativa para a mudança dos dinamizadores.

Além disto, o programa foca conteúdos que, na presente dissertação, corresponderam ao fator avaliado pelos dinamizadores como mais tendo contribuído para a mudança, talvez porque incluem formas atrativas e simples de melhorar a parentalidade (e.g., brincar, elogiar, recompensar), bem como formas eficazes de gestão do comportamento da criança (e.g., regras, tempo de pausa). Neste sentido, o programa AI-P, tal como outros programas de educação parental, inclui grande diversidade de estratégias (Gaspar, 2005), incluindo formas de melhorar a parentalidade e/ou relações familiares e alternativas mais adequadas de supervisão e gestão do comportamento da criança. De entre os conteúdos do programa destacou-se o brincar, talvez por ser uma estratégia que promove relações positivas entre os pais e a criança, que pode ser usada sem restrições, uma vez que está na base da pirâmide (Webster-Stratton, 2011) e que os técnicos valorizam provavelmente por ser algo que habitualmente não se enquadra no aconselhamento dado às famílias, mais focado nos problemas e no negativo.

Por sua vez, o programa inclui um conjunto de módulos sequenciados e de procedimentos e instrumentos bem definidos (e.g., manual, vídeos, sugestões de questões para suscitar a discussão no grupo, sugestões de dramatizações) que garantem a fidelidade na sua implementação, como verificado por Hutchings e colaboradores (2008). Daí a importância de os dinamizadores possuírem competências específicas, conferidas pela formação inicial no programa (segunda componente avaliada como mais tendo contribuído para a mudança) e por sessões de supervisão (aspecto também considerado de extrema relevância por um grande número de participantes).

A eficácia da intervenção com o programa é, também, condicionada por uma junção de características pessoais por parte do profissional. No âmbito deste estudo, a capacidade de reflexão, a motivação ou a abertura a novas experiências constituíram-se como as características pessoais referidas como mais tendo contribuído para a mudança destes dinamizadores, o que corrobora as ideias defendidas por Castonguay e Hill (2017), que associam as noções de responsividade e mudança terapêutica à capacidade dos terapeutas de estarem conscientes e abertos à experiência. Por sua vez, também Karver e colaboradores (2006) e Kazdin e Nock (2003) incluíram as

caraterísticas dos profissionais nas variáveis moderadoras do tratamento no âmbito dos seus estudos. No que concerne às caraterísticas dos seus colíderes, a confiança foi a característica que mais contribuiu para a mudança dos dinamizadores, talvez pelo apoio que veem assegurado. Neste contexto, a troca de ideias e experiências com outros líderes de grupos e a possibilidade de receberem apoio por parte dos elementos do projeto foram apontados pelos dinamizadores como outros fatores que terão contribuído para uma mudança. As caraterísticas dos grupos dinamizados também se revelaram aspetos condicionantes, nomeadamente a participação ativa e a motivação, aspetos corroborados por Webster-Stratton (2011) como centrais na tomada de consciência acerca da parentalidade. As caraterísticas das crianças dos grupos dinamizados constituem o fator que menos contribuiu para uma mudança, porventura porque a intervenção é direcionada aos pais e à promoção das suas mudanças comportamentais e, como asseguraram Eams e colaboradores (2009) e Pratas e colaboradores (2017), são essas mudanças comportamentais nos pais que irão predizer as mudanças comportamentais nas crianças.

A análise da relação entre as variáveis pessoais e a perceção de mudança permitiu verificar que os dinamizadores mais experientes na dinamização de grupos apresentam uma maior perceção de mudança em comparação com dinamizadores com menos experiência, o que remete para a importância da prática mais continuada com o programa, associada a formação e supervisão, à familiarização com os princípios e filosofia do programa, conteúdos e métodos, noutros termos, à continuidade da experiência. Como se verificou no estudo de Webster-Stratton, Reid e Marsenich (2014) o aperfeiçoamento do treino e da supervisão é eficaz no aumento da eficácia dos terapeutas (e.g., apoio prático aos participantes do grupo, conhecimento dos princípios cognitivo-comportamentais, mediação eficaz de discussões). Outros estudos têm destacado a necessidade de melhorar o treino e a supervisão dos profissionais (e.g., Scott, Carby e Rendu, 2008).

Por sua vez, denota-se que os dinamizadores que não têm filhos poderão ter retirado mais ganhos da sua experiência com os AI em termos de competências profissionais, talvez porque foram expostos a uma realidade com a qual convivem menos na sua vida pessoal, pautada por menos interações com crianças e, por isso, poderão ter retirado mais ganhos desta experiência para a sua vida profissional. No mesmo sentido vai o resultado que aponta para uma perceção de mais ganhos a nível das competências profissionais por parte de dinamizadores sem formação em psicoterapia. Para estes, o nível de conhecimentos sobre aspetos trabalhados no programa AI (gestão do comportamento, promoção de relações positivas) poderá ser menor à partida, pelo que foi possível um maior espaço para melhorarem e exporem as suas dúvidas. Este resultado vai ao encontro do estudo de Nissen-Lie e colaboradores (2012), segundo o qual os profissionais que expressam mais dúvidas acerca das suas capacidades profissionais conseguem melhores resultados nas suas intervenções.

No que concerne à confiança atual na dinamização do programa,

verificou-se uma maior confiança em dinamizadores com mais experiência na dinamização de grupos AI, o que se traduz num resultado bastante expectável, talvez porque a confiança se estabeleça mais facilmente à medida que ocorre a familiarização com o programa, portanto, um maior número de grupos dinamizados traduzir-se-á numa maior confiança. Apesar disto, atualmente todos os participantes se sentem confiantes na dinamização do programa, não havendo nenhum a sentir-se pouco ou nada confiante com a sua experiência de dinamização, comprovando-se, assim, a eficácia da formação e supervisão recebidas. Assim, foi, também, possível corroborar estudos anteriores que assumem a experiência como um dos contribuintes para a competência dos profissionais e, conseqüentemente, para a eficácia do processo terapêutico (e.g., McGillivray et al., 2015; Scott, Carby e Rendu, 2008).

VI - Conclusões

Efeitos positivos de ter dinamizado o programa AI-P são percecionados pelos dinamizadores passados dois anos. As mudanças percecionadas foram justificadas por diversos fatores, nomeadamente, os próprios conteúdos do programa e a formação recebida inicialmente pelos profissionais. Deste modo, o estudo contribuiu para a compreensão de variáveis percecionadas pelos profissionais como influenciando a sua própria mudança e, indiretamente, podendo condicionar a eficácia do programa AI-P. Por outro lado, comprovou-se que a experiência com o programa é uma variável com impacto no sentido de autoeficácia dos dinamizadores.

O presente estudo apresentou algumas limitações. Uma delas prende-se com o facto de a amostra ser composta por profissionais que aplicaram o programa no contexto de um projeto financiado, o que poderá ter contribuído para a facilitação da implementação e redução de barreiras, não sendo possível generalizar estes resultados a outras situações de implementação. O facto de se recorrer somente a um instrumento de autorresposta pode também ser limitativo, dado que estes podem induzir os participantes a responder mais de acordo com o seu autoconceito ideal e o que é socialmente desejável do que em função da sua autoavaliação, o que constitui uma ameaça à validade do instrumento (Urbina, 2014). Outra limitação remete para a incapacidade de se adquirir informação mais descritiva e detalhada. Assim, estudos futuros poderão aplicar um método de pesquisa qualitativo como, por exemplo, entrevistas de *focus group*, que permitirá explorar em maior detalhe alguns dos fatores responsáveis pelas mudanças desencadeadas nos profissionais.

A parentalidade é, porventura, a tarefa mais desafiante da vida adulta, o que apela à sua investigação e compreensão e à importância de implementar programas como os AI-P. A presente pesquisa representou um contributo positivo nesta área, ao colocar em destaque os processos de mudança associados à intervenção na parentalidade, uma vez que não só os resultados, mas também os mecanismos pelos quais esses resultados são alcançados são importantes (Kazdin & Nock, 2003; Sanders, & Burke, 2014).

Bibliografia

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010*. Acedido de Bwww.cnpqjr.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF.
- Antunes, A., Xavier, J., & Almeida, A. (2015). Educação parental: Estudo exploratório em um grupo de dança inclusiva. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 72-84. doi:10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p72-84.
- 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.
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2015). Do Portuguese preschoolers with high hyperactivity behaviors make more progress than those with low hyperactivity after parental intervention? *Journal of Early Intervention*. doi: 10.1177/1053815115598006.
- Baptista, E. (2016, Novembro). *Promoção da saúde mental infantil nos cuidados de saúde primários – resultados do projeto*. Comunicação apresentada na Conferência Final do Projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental”, Coimbra.
- Baptista, E., Major, S., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T., Azevedo, A., & Pimentel, M. (2016). Grupos de Pais Anos Incríveis: O que muda na perceção da competência parental e nos comportamentos das crianças? In *Atas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 28 Setembro a 1 de Outubro 2016* (pp. 243-251). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Barkham, M., Lutz, W., Lambert, M. J., & Saxon, D. (2017). Therapist effects, effective therapists, and the law of variability. In L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *How and why are some therapists better than others?: Understanding therapist effects* (pp. 13-36). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi: 10.1037/0000034-002.
- Borden, L. A., Schultz, T. R., Herman, K. C., & Brooks, C. M. (2010). The Incredible Years Parent Training Program: Promoting resilience through evidence-based prevention groups. *Group Dynamics-Theory Research and Practice*, 14(3), 230-241.
- Bradley, R. (2002). Environment and parenting. In M. Bornstein (Org.), *Handbook of parenting* (Vol. 2, pp. 485-508). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cabral, A., Ferreira, A. C., Santos, J., Gaspar, M. F., Silva, P., & Eufrazia, R. (2009/2010). *Uma aventura no mundo da família*. Gouveia: Edições GAF.
- Castonguay, L. G., & Hill, C. E. (2017). Introduction. In L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *How and why are some therapists better than others?: Understanding therapist effects* (pp. 3-9). Washington, DC, *Mudei? Porquê? Avaliação de mudança em dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais*

- US: American Psychological Association. doi: 10.1037/0000034-001.
- Choo, K. (Coord.) (2000). *Evaluation Report: Unicef's Family Education Programme. Romania.* Acedido de <http://www.unicef.org/evaldatabase>.
- Corey, G., Corey, M. S., Callanan, P., & Russell, J. M. (2003). *Group techniques* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Corey, M. S., & Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice* (7th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Coutinho, I., Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. (2012). Educação parental com famílias maltratantes: Que potencialidades? *Análise Psicológica*, 30(4), 405-421.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quarteto. Coimbra.
- DeRubeis R., J, & Feeley M. (1990). Determinants of change in cognitive therapy for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 469-482.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. (1976). *Systematic training for effective parenting*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Doherty, W. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: The levels of family involvement model. *Family Relations*, 44, 353-358.
- Dore, M. M., & Lee, J. M. (1999). The role of parent training with abusive and neglectful parents. *Family Relations*, 48(3), 313-325.
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C. J., Bywater, T., Jones, K., & Hughes, J. C. (2010). The impact of group leaders' behaviour on parents' acquisition of key parenting skills during parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 48(12), 1221.
- Eams, C, Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C. J., Jones, K., Hughes, J. C, & Bywater, T. (2009). Treatment fidelity as a predictor of behavior change in parents attending group-based parent training. *Child: Care, Health and Development*, 35, 603-612.
- Garcia, J., A., & Weisz, J., R. (2002). When youth mental health care stops: Therapeutic relationship problems and other reasons for ending youth outpatient treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(2), 439-443. doi: 10.1037//0022-006X.70.2.439.
- Garland, A. F., Hawley, K. M., Brookman-Frazee, L., & Hurlburt, M. S. (2008). Identifying common elements of evidence-based psychosocial treatments for children's disruptive behavior problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(5), 505-514.
- Gaspar, M. (2003). O trabalho com pais na prevenção do comportamento antissocial. In I. Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira, & J. Rebelo (Eds.). *Comportamento antissocial: Escola e família* (pp. 217-230). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, M. (2005). Educação familiar como intervenção socioeducativa: Porquê, para quem, como e por quem?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 61-98.

- Gaspar, M. (2011). Educação parental e prevenção do risco na infância: Resposta milagre ou desafio incitador?. In A. Almeida & N. Fernandes (Org.), *Intervenção com crianças, jovens e famílias: Estudos e práticas* (pp. 204-224). Coimbra: Almedina.
- Gillespie, M. L., Huey, J. J., & Cunningham, P. B. (2017). Predictive validity of an observer-rated adherence protocol for multisystemic therapy with juvenile drug offenders. *Journal of Substance Abuse Treatment, 76*, 1-10. doi:10.1016/j.jsat.2017.01.00.
- Goldfried, M. R. (2001). *How therapists change: Personal and professional reflections*. Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/10392-000.
- Goodyear, R. K., & Rubovits, J. J. (1982). Parent education: A model for low-income parents. *Personnel and Guidance Journal, 60*(7), 409-412. doi: 10.1002/j.2164-4918.1982.tb00787.x.
- Greef, M., Pijnenburg, H., Hattum, M., Scholte, R., & McLeod, B. (2016). Parent-professional alliance and outcomes of child, parent, and family treatment: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies, 26*(4), 961-976. doi:10.1007/s10826-016-0620-5.
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Canavarro, M. C., & Azevedo, A. F. (2014). A pilot study with the Incredible Years Parenting Training: Does it work for fathers of preschoolers with oppositional behavior symptoms? *Fathering, 12*(3), 262-282.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2015). Incredible Years Parent Training: Does it improve positive relationships in Portuguese families of preschoolers with ODD symptoms? *Journal of Child and Family Studies, 24*(7), 1861-1875. doi: 10.1007/s10826-014-9988-2.
- Hutchings, J., Bywater, T., Eames, C., & Martin, P. (2008). Implementing child mental health interventions in service settings: Lessons from three pragmatic randomised controlled trials in Wales. *Journal of Children's Services, 3*, 17-27.
- Karver, M. S., Handelsman, J. B., Fields, S., & Bickman, L. (2006). Meta-analysis of therapeutic relationship variables in youth and family therapy: The evidence for different relationship variables in the child and adolescent treatment outcome literature. *Clinical Psychology Review, 26*(1), 50-65.
- Kazdin, A. E. (2007). Mediators and mechanisms of change in psychotherapy research. *Annual Review of Clinical Psychology, 3*, 1-27. doi:10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091432.
- Kazdin, A. E., & Nock, M. K. (2003). Delineating mechanisms of change in child and adolescent therapy: Methodological issues and research recommendations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(8), 1116-1129.
- Kumpfer, K. L. (1999). *Strengthening America's families: Exemplary*

- parenting and family strategies for delinquency prevention*. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Acedido de <http://www.strengtheningfamilies.org/html>.
- Leitão, S., Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. (2018). *Questionário sobre a experiência de dinamização de grupos Anos Incríveis*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra, Portugal.
- Lubi, A. P. L. (2003). Estilo parental e comportamento socialmente habilidoso da criança com pares. In M. Z. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva, et al. (Org.), *Sobre comportamento e cognição. A história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (Vol. 11, pp. 536-541). São Paulo: ESETEC – Editores Associados.
- Mann, B. (2008). *What works for whom? Promising practices in parenting education*. Ottawa: Canadian Association of Family Resource Programs. Acedido de <http://www.parentsmatter.ca/index.cfm;jsessionid=65A630276D01B48D0BEEEEED33BB41580.cfusion?fuseaction=document.viewDocument&documentid=37&documentFormatId=458&vDocLinkOrigin=1&CFID=28917614&CFTOKEN=a15be3eb739ac287-FBA699A4-1C23-C8EB-802947F9472E0945>.
- McGillivray, J., Gurtman, C., Boganin, C., & Sheen, J. (2015). Self-practice and self-reflection in training of psychological interventions and therapist skills development: A qualitative meta-synthesis review. *Australian Psychologist*, 50(6), 434-444.
- Medway, F. J. (1989). Measuring the effectiveness of parent education. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education: Contemporary perspectives* (pp. 237-256). Millbrae: Academic Press.
- Menting, A. T. A., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33, 901-913. doi:10.1016/j.cpr.2013.07.006.
- Nissen-Lie, H., Monsen, J., Ulleberg, P., & Rønnestad, M. (2012). Psychotherapists' self-reports of their interpersonal functioning and difficulties in practice as predictors of patient outcome. *Psychotherapy Research*, 23(1), 86-104. doi:10.1080/10503307.2012.735775.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Oregon, USA: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R., & Dishion, T. J. (1985). Contributions of families and peers to delinquency. *Criminology*, 23, 63-79. doi:10.1111/j.1745-9125.1985.tb00326.x.
- Patterson, G., Reid, B., & Dishion, T. (1992). *A social interactional approach: Vol. 4. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Pereira, J.-A., Barkham, M., Kellett, S., & Saxon, D. (2016). The role of practitioner resilience and mindfulness in effective practice: A practice-

- based feasibility study. *Administration and Policy in Mental Health*. Advance online publication. doi: 10.1007/s10488-016-0747-0.
- Pratas, A., Eira, J., Ribeiro, E. J., & Cordeiro, L. (2017). A par e passo com a família: A importância da educação parental para os técnicos que intervêm junto de famílias multidesafiadas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 247-259.
- Rodrigo, M. J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the European Society for Development Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(3), 281-294.
- Rodrigo, M. J., Almeida, A., Spiel, C., & Koops, W. (2012). Introduction: Evidence-based parent education programs to promote positive parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 2-10.
- Saldaña, M.R.R., Del Prete, A., & Del Prete, A.A.P. (2002). *Psicología de las habilidades sociales*. Bogotá, México: Manual Moderno.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2000). Building school-family-community partnerships in middle and high school. In M. G. Sanders (Ed.), *School students placed at risk: Research, policy and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 339-611). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sanders, M. R., & Burke, K. (2014). The “hidden” technology of effective parent consultation: A guided participation model for promoting change in families. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1289-1297.
- Saramago, J. (1997). *O conto da ilha desconhecida*. Porto: Porto Editora.
- Scott, S., Carby A., & Rendu, A. (2008). *Impact of therapists' skill on effectiveness of parenting groups for child antisocial behaviour*. London: King's College of London - Institute of Psychiatry, University College London. Acedido de http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/therapists-skill_08.pdf.
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., Homem T., Guerra, J., Martins, V., ... Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 93-104. doi: 10.1016/j.appdev.2016.04.004.
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 227-260). Vialonga: Coisas de Ler.
- Shirk, S. R., & Karver M. (2003). Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 452-464.
- Silva, I., & Gaspar, M. (2014). Supporting Portuguese residential child care staff: An exploratory study with the Incredible Years Basic Parent Programme. *Psychosocial Intervention*, 23, 33-41. doi: 10.5093/in2014a4.
- Smith, C., Perou, R., & Lesesne, C. (2002). Parent education. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and*

- applied parenting* (pp. 389-410). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tang T., Z., & DeRubeis R., J. (1999). Sudden gains and critical sessions in cognitive-behavioral therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(6), 894-904.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing*. New York: Wiley.
- Waltz, J., Addis, M. E., Koerner, K., & Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of a psychotherapy protocol: Assessment of adherence and competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(4), 620-630.
- Webster-Stratton, C. (2000). "The Incredible Years Training Series". *Juvenile Justice Bulletin*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (M. I. Donnas Botto, Trad.). Braga: Psiquilibrios Edições. (Original publicado em 2005).
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series: Program Content, Methods, Research and Dissemination*. Seattle, WA. Acedido de <http://incredibleyears.com/>.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention, 21*, 157-169. doi:10.5093/in2012a15.
- Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1994). *Troubled families—problem children: Working with parents: A collaborative process*. Chichester, England: Wiley.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Marsenich, L. (2014). Improving therapist fidelity during EBP implementation. *Psychiatric Services, 65*(6). Seattle, WA: University of Washington.
- Weisz, J. R. (2004). *Psychotherapy for children and adolescents: Evidence-based treatments and case examples*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York: Basic Books.
- Zuroff, D. C., Kelly, A. C., Leybman, M. J., Blatt, S. J., & Wampold, B. E. (2010). Between-therapist and within-therapist differences in the quality of the therapeutic relationship: Effects on maladjustment and self-critical perfectionism. *Journal of Clinical Psychology, 66*, 1– 17.

Anexos

Anexo I
Consentimento informado dinamizadores

Informação relativa ao questionário sobre a experiência de dinamização de grupos Anos Incríveis

Caro/a Dinamizador/a de grupos de pais com o Programa Anos Incríveis:

Agora que já passou algum tempo desde que dinamizou, em 2016, um grupo de pais no Centro de Saúde, no âmbito do projeto Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental promovido pela Universidade de Coimbra, vimos solicitar-lhe que preencha este questionário. A sua colaboração vai ajudar-nos a compreender melhor a experiência de dinamizar grupos de pais com o Programa Anos Incríveis.

A sua participação neste estudo é voluntária, podendo recusar ou desistir do processo em qualquer momento. Não existem riscos associados à sua participação e os dados que fornecer serão tratados com confidencialidade, servindo apenas para efeitos desta investigação, pelo que somente os investigadores envolvidos terão acesso a eles.

O questionário demora cerca de 10 minutos a completar. Pedimos-lhe que responda a todas as questões, de forma a não deixar nenhuma em branco.

Estamos ao dispor para qualquer esclarecimento adicional, através dos contactos 916813104 (telefone) ou projetoanosincríveis15@gmail.com (email).

Desde já agradecemos a sua participação!

Pel'a equipa responsável pela investigação,

Maria João Seabra Santos

Consentimento informado:

Declaro que compreendi os objetivos e condições da minha participação e aceito responder ao Questionário sobre a experiência de dinamização de grupos Anos Incríveis.

Assinatura do participante

Data: __ / __ / __

Anexo II
Questionário sobre a experiência de dinamização de grupos
anos incríveis¹

¹ O documento não se encontra em anexo por questões de privacidade do projeto

Anexo III
Lista de respostas a questões abertas

Questão: A sua participação no programa contribuiu para mudar de forma positiva alguma outra área da sua vida? Se sim, qual/quais?

Respostas Afirmativas ($n = 8$)

Mudanças observadas na relação com os filhos:

- Ignorar.
- Contribuiu para melhorar o meu desempenho enquanto mãe.
- A de ser mãe.
- No momento do grupo de pais ainda não era mãe. Hoje, tendo a experiência da dinamização de um grupo (por sinal magnífico e desafiante), olho para a relação mãe/filho de uma forma diferente... e como o tempo que passamos com os nossos filhos tem mesmo impacto quando utilizado de forma positiva e serena. Aprendi a ser uma futura mãe que vai querer passar muito tempo na base da pirâmide!!! Nos últimos 10 meses tem sido essa a minha meta e a do meu bebé! Obrigada Anos Incríveis.

Mudanças observadas na área pessoal:

- Contribuiu para ver mais as coisas pelo lado positivo.
- Aumentou o meu conhecimento sobre instituições e serviços de apoio à infância e penso que contribuiu para melhorar a qualidade das minhas relações de trabalho.

Mudanças observadas a nível profissional:

- Como dinamizar grupos.

Mudanças observadas na área pessoal e familiar:

- Área pessoal e familiar.

Respostas Negativas ($n = 1$)

Questão: A sua participação no programa contribuiu para mudar de forma positiva alguma outra característica ou competência profissional sua? Se sim, qual/quais?

Respostas Afirmativas ($n = 8$)

Mudanças observadas nas características pessoais:

- Melhorar a escuta atenta.
- Contribuiu para uma comunicação assertiva e clara, que transmite a necessidade de dar enfoque ao positivo, de dar atenção e do reforço de amor, acompanhado de regras e rotinas.

Mudanças observadas nas competências profissionais:

- Validar mais as famílias.
- Aumentar e promover a minha capacidade de discussão e reflexão em temáticas que não dominava, devido à minha formação de base que não contemplava assuntos relacionados com os conteúdos do programa. Ajudou-me a sentir mais segura na intervenção e a ser um recurso importante nas equipas pela formação recebida e pela experiência muito válida num grupo de pais.
- Maior facilidade em envolver todos os participantes (gestão do grupo).
- A postura como formadora no geral, nas sessões nas escolas, com grupos vulneráveis, adotando agora uma postura mais colaborativa.
- Capacidade de gestão de dinâmicas de grupo.

- Organizar sessões mais sistematizadas.

Respostas Negativas ($n = 1$)

Questão: Existiu algum outro fator que tenha contribuído para a sua mudança? Se sim, qual/quais?

Respostas Afirmativas ($n = 10$)

O suporte ao nível da formação e supervisão:

- A ajuda e flexibilidade quer a nível familiar quer da equipa com que trabalho durante o tempo de preparação e de realização dos grupos.
- A supervisão e o acompanhamento ao longo da dinamização do grupo como forma de reflexão e melhoria do trabalho enquanto líder e pessoa.
- A troca de ideias e experiências com outros líderes de grupos e equipa AI.
- As conferências, formações e sessões com líderes internacionais dos Anos Incríveis, que me serviram de modelo, ex: Judy Hutchings, Carolyn Webster-Stratton.

Fatores relacionados à própria intervenção:

- Necessidade de prevenção de comportamentos negativos a longo prazo nas crianças.
- Feedback positivo constante por parte dos pais ao longo das sessões, observar in loco as mudanças dos pais.

Fatores associados à própria família:

- Melhoria na relação pais/filhos, melhor conhecimento mútuo e maior tempo de qualidade na partilha de vivências.
- Ter aplicado os princípios na minha própria família.
- O facto de ser mãe.

Outro fator referido como tendo contribuído para a mudança foi a alegria.

Respostas Negativas ($n = 1$)

Questão: Existiram alguns fatores que tenham dificultado a sua mudança? Se sim, qual/ quais?

Respostas Afirmativas ($n = 6$)

- Resistência à mudança.
- Insegurança.
- Flexibilidade em termos de gestão de horário.
- Recursos materiais necessários (e.g., fotocópias ou lanche).
- Falta de tempo.
- O facto de ter tido experiência na Intervenção Precoce, em que os valores e princípios da abordagem colaborativa são também muito defendidos, permitiu-me ver que, por vezes, o formato dos Anos Incríveis é um pouco rígido na medida em que, sendo em grupo e estruturado, não permite total liberdade na forma como se adequam estratégias e reflexões a cada família em particular.

Respostas Negativas ($n = 2$)