

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Ana Rita Nogueira Almeida

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS  
NO APOIO À PARENTALIDADE  
QUEM, PORQUÊ E PARA QUÊ?**

**Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia,  
área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde,  
subárea de especialização em Psicoterapia Sistémica e Familiar,  
orientada pela Professora Doutora Maria João Rama Seabra Santos e  
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.**

Julho de 2020

### **Formação de profissionais no apoio à parentalidade: quem, porquê e para quê?**

**Enquadramento:** Profissionais das mais diversas áreas e provenientes de vários contextos da comunidade empenham-se diariamente para garantir suporte às famílias no exigente exercício da parentalidade. Porém, muitos são os que consideram os seus conhecimentos e competências insuficientes para oferecer uma resposta verdadeiramente de qualidade. Esta lacuna tem motivado o interesse em participar em formações no âmbito da educação parental, que se constituem num recurso indispensável para que estes técnicos se sintam mais instruídos, confiantes e seguros nessa sua tarefa profissional.

**Objetivos:** Caracterizar os participantes que frequentaram as formações certificadas de três dias para dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais, realizadas em Portugal entre 2008 e 2019. Procurou-se, concretamente, compreender as características dos profissionais que têm frequentado estas formações, bem como os motivos que os levaram a procurá-las, procurando-se, de igual modo, caracterizar a experiência enquanto facilitadores do mesmo (e.g., quantos grupos de pais, composição dos mesmos), identificar entraves que tenham surgido após a formação e comprometido o início ou o seguimento da implementação do programa e, ainda, clarificar planos futuros ligados ao contexto de dinamização. **Método:** Participaram no estudo 221 profissionais que frequentaram a formação para dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais (AI-P). Estes responderam a um questionário *online* sobre a formação, instrumento desenvolvido com o intuito de compreender o modo como os profissionais estavam a utilizar as competências treinadas no âmbito da mesma.

**Resultados:** As principais motivações que levaram os profissionais a participar na formação foram a necessidade de dar resposta a situações do quotidiano profissional, poder valorizar-se profissionalmente e o interesse na área de educação parental. Quase metade vieram a dinamizar grupos (um ou dois), maioritariamente constituídos por mães, e com características diversas do ponto de vista socioeconómico ou das crianças-alvo. Foram reportados elevados níveis de adesão ao protocolo do programa (menor quanto a disponibilização de *babysitting*, telefonemas semanais e sessões de revisão) e à supervisão. Após a formação, os entraves encontrados na implementação do programa e no acesso à supervisão vêm chamar a atenção para a escassez de recursos financeiros e materiais. São muitos os profissionais que desejam vir a dinamizar grupos de pais num futuro próximo.

**Discussão:** Os resultados são discutidos com base na literatura científica disponível. Destaca-se a escassez de apoios institucionais que comprometem a implementação do programa AI-P, nomeadamente a dinamização de grupos de pais e o recurso a supervisão.

**Conclusões:** Esta investigação contribuiu para pôr em destaque o esforço diário realizado por diversos profissionais no que concerne ao fornecimento de respostas de qualidade na prestação de apoio à parentalidade em diferentes contextos da comunidade, bem como sinalizar obstáculos que estes enfrentam enquanto educadores parentais, constituindo-se como um alerta para a necessidade de apoios e alternativas, de forma a facilitar o desenvolvimento de um trabalho com pais mais eficaz.

Palavras-chave: Formação de profissionais, apoio à parentalidade, barreiras à implementação, Programa Anos Incríveis Básico para Pais.

### **Training professionals to support parenthood: who, why, and what for?**

**Framework:** Professionals from the most diverse areas and from different community contexts strive daily to ensure support for families in the demanding exercise of parenthood. However, many of them consider their knowledge and skills insufficient to offer a truly quality answer. This gap has motivated the interest to acquire training in the context of parental education, which offers essential resources for those practitioners to feel more prepared, confident and self-assured in their professional task. **Goals:** To characterize the participants who attended the three-day certified training for group leaders of the Incredible Years Basic program for Parents (IY-P) that took place in Portugal between 2008 and 2019. In practical terms, we intended to understand the characteristics of the professionals who have attended these trainings, and their motivation to search for them, and, at the same time, to characterize their experience as facilitators (e.g., how many groups of parents, the composition of the groups), identify the obstacles that may have surfaced after the training and compromise the beginning or the continuity of the program implementation. Furthermore, to clarify future plans connected to the context of dynamization. **Method:** The study involved 221 professionals that attended the training of the IY-P program. They replied to a online survey about the training, an instrument developed with the aim of understanding the way the professionals were using their trained skills. **Results:** The main motivations of the professionals to take part in the formation were the need to find answers to situations of their daily professional life, the professional valorisation and the interest in the area of the parental education. Almost half of them ended up running groups of parents (one or two groups). Most of the group participants were mothers and the groups were diverse concerning the social-economical aspect and of the targeted children. High levels of adherence to the program protocol were reported (less when regarding babysitting, weekly phone calls and make-up sessions) as well as to the supervision. After the training, the barriers that emerged in the implementation of the program and in the access to the supervision highlighted the lack of financial resources and materials. Many professionals wish in a near future to run a group of parents. **Discussion:** The results are discussed based on the available scientific literature. The lack of institutional support stands out, compromising the possibility of implementing the IY-P program, including running groups of parents and using supervision. **Conclusions:** This investigation contributed to emphasize the daily effort of many professionals aiming at giving quality responses in supporting parenthood in different contexts of the community, as well as highlighting the obstacles that they faced as parents' educators, being a reminder of the need for support and alternatives to facilitate the development of a more efficient work with parents.

Key words: Training of professionals, support to parenthood, barriers to implementation, Incredible Years Basic Parent Training Program.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maria João Rama Seabra Santos, a quem devo a maior gratidão. Por todo o empenho e dedicação. Pelo profissionalismo e rigor. Pelas palavras de apreço e incrível orientação. Por, sobretudo, me ter dado sempre a mão, quando o caminho parecia tão longo. Um obrigada do tamanho do mundo.

A todos os participantes da formação AI-P, que disponibilizaram minutos do seu tempo para dar o seu generoso contributo. Um bem-haja a todos!

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e a todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico. Em especial, à Professora Madalena Carvalho, por ter sido um importante suporte neste último ano. Estarei eternamente grata por tamanhas aprendizagens.

A todos os profissionais do meu local de estágio, por toda a confiança. Por acreditarem diariamente em mim. Sobretudo, por me fazerem crescer tanto como profissional, como enquanto pessoa. Sou, decerto, alguém melhor!

À minha mãe, a minha verdadeira âncora. Aquela que está sempre presente em todas as etapas da minha vida. Que festeja todas as minhas vitórias como se fossem dela. Obrigada por me mostrares, mais uma vez, que nunca caminharei sozinha.

Ao meu pai, por fazer com que os milhares de quilómetros de distância nunca nos separem. Obrigada pela luta diária para que eu tenha uma vida melhor.

Ao rapaz dos meus olhos. João, obrigada por todo o amor e carinho.

Às minhas eternas Ramalhetas. Fizeram a minha caminhada por Coimbra ter o maior dos brilhos.

À Sofia e à Inês, por remarem comigo contra a “maré”. Por fazerem esta jornada mais fácil.

Às minhas colegas de Sistémica, por todo o suporte e entajuda ao longo de todo o ano. Levo comigo eternas recordações.

A ti, Coimbra, por estes cinco anos tão bonitos.

E, por último, agradeço a uma *força maior*. Algo que me faz ambicionar voar sempre mais alto.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>I – Enquadramento conceptual.....</b>	<b>2</b>
1.1 Parentalidade e educação parental .....	2
1.2 Formação de profissionais no apoio à parentalidade .....	6
1.3 Programa Anos Incríveis Básico para Pais .....	9
<b>II – Objetivos .....</b>	<b>11</b>
<b>III – Método.....</b>	<b>12</b>
3.1 Procedimento da recolha de dados.....	12
3.2 Descrição da amostra .....	12
3.3 Instrumento .....	16
3.4 Análise de dados .....	18
<b>IV – Resultados.....</b>	<b>18</b>
4.1 Variáveis relacionadas com a participação na formação .....	19
4.2 Experiência com dinamização de grupos de pais.....	20
4.2.1 Caraterização dos grupos dinamizados.....	20
4.2.2 Adesão ao protocolo do programa .....	22
4.2.3 Supervisão.....	24
4.2.4 Barreiras à dinamização de grupos .....	25
4.3 Barreiras encontradas por participantes que não dinamizaram grupos de pais .....	26
4.4 Planos futuros ligados à dinamização de grupos.....	29
4.5 Comparação entre participantes quanto a variáveis sociodemográficas e condições de participação.....	30
<b>IV – Discussão.....</b>	<b>32</b>
<b>IV – Conclusões .....</b>	<b>39</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>42</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>49</b>
Anexo I: Questionário sobre a formação de dinamizadores do programa AI-P .....	50
Anexo II: Lista de respostas a questões abertas .....	51

## **Introdução**

A formação de profissionais para apoio às famílias no exercício da parentalidade é de crucial relevância, tendo em conta a exigência da tarefa educativa com que estas se deparam e os desafios que dela resultam (Antunes et al., 2015; Coutinho et al., 2012). A verdade é que são diversos os profissionais que, no seu quotidiano, participam ativamente na vida das crianças e dos seus principais cuidadores. Assim, em diversos contextos da comunidade, a formação qualificada de profissionais surge como uma opção viável para garantir respostas de suporte aos pais, com qualidade (Carvalho et al., 2019).

Neste sentido, as orientações europeias têm incentivado os países membros a adotar medidas de apoio à família, entre as quais consta a disponibilização de apoios ao nível da parentalidade (Comissão de Ministros do Conselho da Europa, 2006). Em Portugal estas diretrizes têm-se traduzido em diversas ações (Abreu-Lima et al., 2010; Coutinho et al., 2012; Garcia et al., 2016), vindo as instituições da comunidade a assumir uma maior responsabilidade social no apoio à parentalidade e havendo um número crescente de profissionais confrontados com a necessidade de lidar com novas exigências de intervenção comunitária em diversos contextos (Escola SaudávelMente, s.d.). Porém, verifica-se (e não só em Portugal) que a resposta formativa para apoiar estes profissionais é escassa, o que pode comprometer a sua capacidade de fazer face a estes novos desafios. Muitos, não só consideram os seus conhecimentos e competências limitados para tal (Kelleher & Stevens, 2009; Novaes & Gaspar, 2016; Pratas et al., 2017), como sentem necessidade de formação adicional para fornecer respostas de qualidade no seu contexto profissional (Kolko et al., 2010; McMenamy et al., 2011; Pratas, et al., 2017; Seabra-Santos et al., 2019).

Como um importante recurso para colmatar a lacuna formativa existente, surgem as formações no âmbito de programas de educação parental (Bauer & Webster-Stratton, 2006; Guisso et al., 2019; Webster-Stratton, 2004; Pratas et al., 2017). Estas formações fornecem, aos profissionais, ferramentas importantes para poderem apoiar os pais no exercício da parentalidade, em geral, ou no enfrentar de desafios particulares colocados por crianças com características mais específicas (e.g., problemas de comportamento). Consequentemente, também contribuem para que haja, por parte dos técnicos, um maior sentido de competência, segurança e confiança nessa sua função de suporte (Seabra-Santos et al., 2019).

Deste modo, muitos são os profissionais que têm participado nestas formações, seja por iniciativa própria, seja por proposta da entidade empregadora ou no contexto da participação em projetos. Dentro do leque formativo disponível surge a formação certificada para dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais (AI-P), alvo de estudo na presente dissertação. A literatura existente sobre programas de intervenção centra-se sobretudo nos resultados propriamente ditos, ficando, assim, muito por saber quanto ao que contribuiu para esses resultados. Em particular, nos programas da série Anos Incríveis é colocada uma forte ênfase na implementação com

fidelidade, para que seja possível atingir os resultados desejados e demonstrados pela investigação (e.g., aumento das práticas parentais positivas por parte dos pais, diminuição do comportamento disruptivo e incremento de comportamentos pró-sociais das crianças) (Menting et al., 2013). De entre as condições de implementação com fidelidade, a formação sólida e qualificada dos profissionais que irão dinamizar os grupos assume um papel central (Webster-Stratton, 2004). Assim, define-se como objetivo geral da presente dissertação caracterizar os participantes que frequentaram a formação de dinamizadores do programa AI-P ao longo dos últimos anos, assim como compreender as motivações para participar e o modo como têm posto em prática as competências treinadas.

A dissertação é composta por seis partes. A primeira parte integra o enquadramento teórico e uma revisão de literatura significativa sobre a temática em estudo. O primeiro tema abordado é o da parentalidade e educação parental, no contexto do qual são exploradas questões relevantes sobre o exercício da parentalidade, os conceitos de parentalidade positiva e de educação parental, com exemplificação de alguns programas existentes quanto aos seus objetivos gerais, aspetos que os diferenciam e benefícios associados à respetiva implementação. No segundo tema é analisada a formação de profissionais no apoio à parentalidade em vários contextos da comunidade, recorrendo a investigação neste âmbito. No último tema procede-se a uma descrição um pouco mais pormenorizada do programa AI-P, sendo referidos os seus principais objetivos, princípios subjacentes e suporte empírico.

A segunda parte apresenta os principais objetivos delineadores desta investigação. Na terceira parte é apresentada a metodologia, que inclui o procedimento adotado para a recolha de dados, a descrição e caracterização sociodemográfica da amostra e a apresentação do instrumento utilizado, assim como dos procedimentos de tratamento dos dados recolhidos. Na quarta parte são expostos os principais resultados alcançados, obtidos a partir do tratamento de dados. Tendo por base estes resultados e a revisão de literatura efetuada sobre a temática em estudo é apresentada, na quinta parte, a discussão, através de uma análise reflexiva. A sexta e última parte reúne as principais conclusões desta investigação, refletindo sobre os seus contributos e limitações, bem como apontando algumas sugestões a ter em consideração em estudos futuros. No final são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

## **I – Enquadramento conceptual**

### **1.1 Parentalidade e educação parental**

A família é vista como um pilar fundamental na vida do indivíduo. É reconhecida como o contexto de desenvolvimento preferencial onde a criança deve crescer, constituindo-se num espaço de interação, socialização e aprendizagem de valores, normas e comportamentos (Ceballos & Rodrigo, 2000; Cruz, 2005). Tradicionalmente, dentro da família são os pais os

principais cuidadores, orientadores, modelos de comportamento, disciplinadores e agentes de socialização das suas crianças, assumindo, diariamente, o papel de educadores de novas gerações (Coutinho, 2004). No entanto, esse processo educativo não é linear nem isento de dúvidas, face aos vários desafios e inquietações enfrentados pelas famílias no exercício da parentalidade (Antunes et al., 2015; Coutinho et al., 2012). Principalmente nos dias de hoje, a família reside num contexto de profundas transformações sociodemográficas que têm um grande impacto nas relações familiares e, especialmente, no desempenho da parentalidade. Falamos, por exemplo, de crises económicas e políticas, questões de desemprego ou emprego precário, incremento da atividade laboral feminina, aumento exponencial da monoparentalidade por divórcio, entre outras transformações que têm sido destacadas como geradoras de stresse associado à vida quotidiana das famílias. Estes vários desafios repercutem-se no exercício da parentalidade e têm impacto direto no desenvolvimento e equilíbrio das crianças e jovens (Carvalho et al., 2019; Craveiro & Relvas, 2016). Com efeito, há evidências científicas que interligam as práticas parentais precoces com muitos dos aspetos desenvolvimentais da criança (Sanders & Pickering, 2015).

Com base nestas evidências, a Comissão de Ministros do Conselho da Europa (2006), na Recomendação 19, defende o conceito de parentalidade positiva como fundamental no exercício do papel parental, com forma de garantir o saudável desenvolvimento das crianças. Define-a como um comportamento parental respeitador do melhor interesse e direitos da criança, em que é salvaguardada a satisfação das suas principais necessidades (e.g., alimentação, saúde, segurança) e a sua capacitação, sustentadas num ambiente não-violento, e que envolve o reconhecimento e a orientação necessários, com limites comportamentais bem estabelecidos, de forma a garantir o seu potencial de desenvolvimento. Para além disso, incentiva os Estados-membros a disponibilizar recursos e apoios a pais, através da adoção de medidas legislativas, administrativas e financeiras, com o intuito de garantir as melhores condições possíveis para o exercício de uma parentalidade positiva por parte dos pais, na desafiante tarefa educativa dos seus filhos.

Em resposta a esta Recomendação, os Estados-membros têm procurado desenvolver e regulamentar medidas de apoio à família com o intuito de disponibilizar recursos e apoios para dar resposta aos desafios que os pais enfrentam no exercício da parentalidade (Abreu-Lima et al., 2010; Coutinho et al., 2012; Garcia et al., 2016). Este tipo de intervenção era já mencionado, por exemplo, na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, que privilegia a aplicação de medidas de apoio junto dos cuidadores, nomeadamente na aplicação de ações de educação parental (Assembleia da República, 1999). Estas medidas são direcionadas ao desenvolvimento de competências parentais por parte de pais ou outros cuidadores, a fim de dar respostas às necessidades específicas de educação, promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças e jovens (Abreu-Lima et al., 2010). É neste contexto que a educação parental ganha especial relevância no panorama europeu.



De forma concreta, a educação parental é reconhecida como um projeto educativo que visa fomentar a aprendizagem de novos conhecimentos e estratégias que promovam o exercício de uma parentalidade positiva e responsável por parte de pais ou outros prestadores de cuidados, que têm a seu cargo, no seu dia-a-dia, a educação de novas gerações (Abreu-Lima et al., 2010; Carvalho et al., 2019; Pratas et al., 2017). Estas intervenções visam capacitar os pais para um melhor exercício da sua parentalidade, o que se refletirá de uma forma positiva no comportamento e desenvolvimento saudável dos seus filhos (Coutinho et al., 2012; Pratas et al., 2017).

Assim, o principal objetivo da educação parental é ajudar os pais na sua missão de educadores, de forma a desenvolverem competências que lhes permitam adotar, mudar e melhorar, de forma voluntária, as suas práticas educativas num sentido apropriado e mais eficiente, podendo dar resposta a situações de dificuldade experienciadas no exercício da parentalidade (Carvalho et al., 2019; Marujo, 1997). É de salientar que os desafios da parentalidade são normativos, sendo certas situações de dificuldade experienciadas por todos os pais (Antunes et al., 2015). Neste contexto, devido ao propósito psicoeducativo, promocional e preventivo da educação parental, faz todo o sentido que ela seja disponibilizada a todas as famílias e não só às que experienciam algum tipo de dificuldade específica (Almeida et al., 2012; Coutinho, 2004; Sampaio et al., 2011).

Os primeiros programas dirigidos a pais foram desenvolvidos nos anos 60 do século XX, na América do Norte. A sua aplicação em contexto de grupo iniciou-se nos anos 70, tendo-se expandido em vários países até aos dias de hoje (Barlow et al., 2000). No panorama europeu, os programas de educação parental foram alvo de considerável atenção e desenvolvimento devido à ação da ChildONEurope (Almeida et al., 2012; Antunes et al., 2015; Carvalho et al., 2019), uma organização internacional da União Europeia que evidenciou as necessidades dos Estados-membros desenvolverem e anunciarem medidas apropriadas no sentido de auxiliar os pais no cumprimento das suas responsabilidades parentais (ChildONEurope, 2007). Por conseguinte, tem-se registado um aumento do interesse da maioria dos países europeus pelos programas de educação parental, baseados numa lógica de parentalidade positiva e apoiados em investigação sólida desenvolvida nesse âmbito (Antunes et al., 2015; Rodrigo et al., 2012).

A nível internacional são vários os programas de educação parental que se têm desenvolvido com a finalidade de melhorar as práticas parentais positivas (Guisso et al., 2019) e de apoiar famílias com crianças pequenas (Nata & Cadima, 2019). Contudo, em Portugal somente alguns programas são baseados em investigação que suporte a sua eficácia. Constituem exemplos os programas *Incredible Years* (Anos Incríveis) e *Triple P - Positive Parenting Program*, ambos reconhecidos pela *European Platform for Investing in Children* ([http://europa.eu/epic/practices-that-work/index\\_en.htm](http://europa.eu/epic/practices-that-work/index_en.htm)) como “Best Practice”, e ainda os *Playgroups for inclusion - Grupos Aprender*,

*Brincar, Crescer*<sup>1</sup>e *A PAR Program – Aprender em Parceria*<sup>2</sup>, ambos destacados como programas parentais portugueses empiricamente suportados (Nata & Cadima, 2019).

Apesar de serem numerosos os programas de educação parental existentes, eles têm em comum alguns dos seus objetivos, tais como: promover um maior conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento e do processo de socialização da criança; fomentar as relações familiares; capacitar os pais com estratégias eficazes de gestão do comportamento das crianças; promover a participação dos pais na aprendizagem e experiência escolar das crianças; fornecer apoios específicos a famílias com crianças com problemas de desenvolvimento; e disponibilizar apoios sociais dentro da comunidade (Abreu-Lima et al., 2010).

Porém, ao mesmo tempo que partilham de alguns objetivos comuns, os vários programas apresentam também elementos que os diferenciam. Falamos de aspetos como a ênfase atribuída às diferentes dimensões da parentalidade e aos conteúdos abordados (isto é, colocando o foco mais na área cognitiva, afetiva, comportamental, relacional ou no desenvolvimental em geral da criança), os métodos utilizados, a duração da sua implementação, a idade das crianças-alvo (Abreu-Lima et al., 2010; Webster-Stratton, 2012) e o público-alvo (e.g., destinados a famílias com elevado risco psicossocial ou a famílias normativas, numa perspetiva de prevenção) (Camilo & Garrido, 2013). Ademais, a maioria dos programas de educação parental, apesar de implementados de forma estruturada, podem assumir formatos muito diferenciados. Assim, podem ser aplicados individualmente, num registo de aconselhamento, em grupo (de pais ou outros cuidadores), privilegiando formatos mais estruturados ou padronizados, ou assumindo um modelo baseado em meios de comunicação, através da rádio, televisão, folhetos informativos (Abreu-Lima et al., 2010) e, mais recentemente, da internet.

No âmbito dos programas de educação parental, em Portugal, o formato de intervenção em grupo é dos mais utilizados (Camilo & Garrido, 2013; Jerónimo et al., 2010) e parece ter associadas algumas vantagens. Através da criação de um espaço de diálogo entre pais ou outros prestadores de cuidados, aberto à troca e discussão de informação e partilha de experiências semelhantes (e.g., dificuldades sentidas, mudanças ao longo do processo), torna possível, por exemplo, o apoio e aprendizagem recíproca entre pessoas que enfrentam os mesmos desafios (Biasoli-Alves, 2005; Scorsolini-Comin & Santos, 2008; Whittaker & Cowley, 2012). Tal permitirá que estes pais/cuidadores normalizem experiências, ao perceberem que não são os únicos a vivenciar tais situações, possibilitando a discussão sobre o tema, para encontrar uma resposta às dificuldades (Guisso et al., 2019; Menting et al., 2013; Webster-Stratton, 2009).

---

<sup>1</sup> O Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE), em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), a Fundação Bissaya Barreto (FBB), o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, a Universidade de Coimbra (UC) e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM) foram o consórcio responsável pelo desenvolvimento deste projeto.

<sup>2</sup> Inspirado no programa PEEP (*Parents Early Education Partnership*), é promovido pela Associação Aprender em Parceria (A PAR) (<https://a-par.org/>).

Existem vários estudos que apontam para a importância da implementação deste tipo de programas, evidenciada por melhorias comprovadas tanto nos pais, como nas crianças (Antunes et al., 2015). Numa revisão de literatura, Rothe e colaboradores (2016) apontaram para vários benefícios associados à participação em programas de educação parental. Quanto aos pais, a revisão colocou em evidência melhorias nas práticas educativas, com mudanças verificadas nas suas práticas parentais disfuncionais, traduzindo-se em práticas mais positivas (e.g., linguagem adequada, disciplina planeada). Verificou-se, também, uma maior percepção do suporte social, com a partilha de ideias, de recursos e o apoio mútuo entre pais que enfrentavam os mesmos desafios. Comprovaram-se mudanças positivas a nível emocional, estando a frequência de programas de educação parental associada a uma melhoria da saúde mental e bem-estar emocional por parte dos pais e traduzindo-se, nomeadamente, na diminuição de sentimentos de depressão, stresse, ansiedade, raiva e culpa. Também é constatada uma melhoria das relações entre pais e filhos, resultante do treino de aptidões que permite uma comunicação mais funcional no seio familiar. Devido à promoção de estratégias alternativas ao castigo físico, comprovou-se um menor uso de punição corporal e abuso infantil (Rothe et al., 2016), o que faz com que este tipo de intervenção seja promissor, por exemplo, na prevenção de maus-tratos infantis, salientada por outros autores (e.g., Coutinho et al., 2012). No global, os pais perceberam uma melhor capacidade de lidar com as dificuldades colocadas pela parentalidade e um sentimento de autoeficácia e de competência que se traduziu numa maior satisfação no seu exercício (Rothe et al., 2016). Paralelamente, a investigação tem registado uma percepção mais positiva e realista por parte dos pais sobre o comportamento e as atitudes das suas crianças e um maior envolvimento nas atividades quotidianas dos seus filhos (Biasoli-Alves, 2005; Letarte et al., 2010). Já no que toca às crianças, a mesma revisão comprovou a utilidade deste tipo de intervenção no aumento dos comportamentos pró-sociais, como a empatia, partilha ou ajuda do próximo, e na prevenção e redução de comportamentos disruptivos, como a agressão ou a hiperatividade (Rothe et al., 2016).

## **1.2 Formação de profissionais no apoio à parentalidade**

Tal como foi salientado, a literatura científica tem realçado os inúmeros benefícios associados à implementação de programas de educação parental. Neste contexto, diferentes profissionais têm adotado intervenções empiricamente suportadas, recorrendo a programas baseados em evidência em diversos contextos da comunidade (Bauer & Webster-Stratton, 2006; Guisso et al., 2019; Webster-Stratton, 2004). Com efeito, profissionais de áreas distintas desempenham, no seu dia-a-dia, um papel ativo na prestação de cuidados a crianças no seu processo educativo e desenvolvimental, assim como no apoio aos pais.

Contudo, a literatura tem, igualmente, evidenciado que é comum a necessidade sentida de formação específica no âmbito da educação parental (Kolko et al., 2010; McMenemy et al., 2011; Pratas et al., 2017), salientando que muitos profissionais consideram como limitados os seus conhecimentos e

competências para uma resposta profissional de qualidade em vários contextos (Kelleher & Stevens, 2009; Novaes & Gaspar, 2016; Pratas et al., 2017). Nesse sentido, a formação em educação parental pode beneficiar profissionais ligados a diferentes setores, como a educação, a saúde ou o serviço social (Bowman et al., 2010; Novaes & Gaspar, 2016).

Especificamente no que diz respeito aos profissionais dos cuidados de saúde primários (e.g., médicos, enfermeiros), eles têm um papel ativo no apoio à parentalidade e na gestão do comportamento de crianças pequenas (Seabra-Santos et al., 2019). Especialmente nos primeiros anos de vida, estes profissionais são os primeiros a quem os pais recorrem à procura de apoio em questões gerais relativas ao desenvolvimento socioemocional dos seus filhos e a dúvidas que surgem no exercício da parentalidade (Bauer & Webster-Stratton, 2006; Reid et al., 2013). Por conseguinte, faz todo o sentido que estes profissionais disponham de ferramentas sobre parentalidade positiva, adquiridas através de formação específica. De forma ilustrativa, um estudo realizado recentemente no contexto português (Seabra-Santos et al., 2019) realçou a utilidade de capacitar os profissionais dos cuidados de saúde primários com ferramentas sobre parentalidade positiva, que se constituíram como uma mais-valia no que diz respeito ao apoio e aconselhamento a famílias com crianças pequenas. Este estudo, que envolveu 11 unidades de saúde, mostrou que, após uma ação de sensibilização sobre estratégias de parentalidade positiva com uma duração de nove horas, os 152 participantes, maioritariamente enfermeiros e médicos, manifestaram níveis elevados de satisfação, aumentaram a frequência com que aconselhavam os pais na utilização de estratégias de parentalidade positiva e ressaltaram a necessidade de formação adicional nesta área. Tais resultados sustentam a ideia de que a implementação de ações de formação a profissionais ligados aos serviços de saúde, no âmbito da educação parental, podem ajudar estes técnicos a sentir-se mais capacitados, seguros e confiantes no apoio e aconselhamento a pais sobre estratégias de parentalidade positiva.

A implementação de ações de formação orientadas para o apoio à parentalidade junto de profissionais e técnicos da área da educação (e.g., professores, educadores-de-infância, auxiliares de educação, psicólogos escolares) poderia também constituir uma mais-valia (Abreu-Lima et al., 2010). Com efeito, estes profissionais, envolvidos diretamente no processo educativo e desenvolvimental das crianças, podem, igualmente, desempenhar um papel ativo no apoio aos pais (Carvalho et al., 2019), nomeadamente ajudando-os a encontrar resposta a desafios exigentes que possam surgir no exercício da parentalidade (e.g., comportamentos agressivos, absentismo escolar) (Novaes & Gaspar, 2016), ou encaminhando-os para serviços especializados. Por outro lado, este tipo de ações de formação poderá, também, ser importante para capacitar os profissionais ligados à educação para a eventual sinalização de casos de negligência, maus-tratos físicos ou outras problemáticas que envolvam crianças ou jovens em risco/perigo (CNPDPJ, 2011), sendo a escola uma das entidades que atualmente mais sinaliza este tipo de situações (CNPDPJ, 2019).

Neste contexto, receber formação em educação parental justifica-se também para os profissionais ligados aos serviços de proteção à infância (e.g., equipas multidisciplinares da CPCJ, CAFAP - psicólogos, assistentes sociais), no sentido de garantir intervenções mais eficientes junto de famílias sinalizadas com medidas de promoção e proteção a crianças e jovens em risco/perigo (Pratas et al., 2017), até porque a medida de apoio junto dos pais é largamente a mais aplicada neste âmbito, com uma esmagadora percentagem em comparação com outras (79.2%), (CNPDPJ, 2019). Noutros países (e.g., Canadá, EUA, Inglaterra), têm-se constatado resultados positivos e promissores de intervenções na parentalidade facultadas pelos serviços de apoio à infância, através da aplicação de programas de educação parental, especificamente em contextos de risco/perigo (e.g., maus tratos) (Barth et al., 2005; Coutinho et al., 2012; Jouriles et al., 2010; Sanders et al., 2003). A título de exemplo, um estudo randomizado junto de 35 mães com crianças com três a cinco anos de idade, sinalizadas aos serviços de proteção à infância, evidenciou melhores resultados no grupo que beneficiou de um programa em educação parental, nomeadamente quanto a uma perceção mais positiva sobre a sua eficácia na interação com os filhos, à diminuição do uso de práticas parentais ineficazes e de disciplina severa e a uma menor taxa de reabertura de processos (Jouriles et al., 2010). Neste sentido, seria importante que, também no contexto português, profissionais ligados aos serviços de proteção à infância tivessem acesso a ações de formação no âmbito da educação parental, capacitando-os para apoiar famílias sinalizadas no sentido de um exercício da parentalidade mais positivo, de forma a salvaguardar o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças (Coutinho et al., 2012). Neste âmbito, é de destacar o projeto “Adélia”, promovido pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens desde 2018, e que se encontra, atualmente, em curso (CNPDPJ, 2018).

Este tipo de ações poderia também ser útil para profissionais ligados a contextos de acolhimento residencial (e.g., C.A.T. – Centros de Acolhimento Temporário, L.I.J. – Lares de Infância e Juventude), que assumem diariamente o papel de cuidadores principais de crianças que, dadas as experiências familiares anteriores (e.g., negligência, abuso, maus-tratos), apresentam, com frequência, problemas de comportamento e dificuldades emocionais (Anglin, 2002; Silva et al., 2014; Silva & Gaspar, 2014a). A título de exemplo, estudos realizados em Portugal apontam algumas mudanças positivas após a implementação de um programa de educação parental junto de técnicos de C.A.T. (Silva & Gaspar, 2014a, 2014b; Silva et al., 2014). Concretamente, nas crianças foi constatada uma melhoria das competências sociais e uma diminuição dos comportamentos negativos. Por seu lado, nos cuidadores foi registado um aumento das práticas parentais positivas simultaneamente com o decréscimo de práticas parentais negativas, um aumento da empatia e sensibilidade face às necessidades das crianças e um elevado grau de satisfação com o programa de educação parental.

De acordo com Abreu-Lima e colaboradores (2010, p. 16), “o desafio está em ter equipas profissionais capazes de identificar necessidades e dificuldades, ao nível da parentalidade, e de intervir ou ativar intervenções em

outras instituições”. Para que tal aconteça, a formação de profissionais qualificados na área de educação parental é indispensável. Não será possível idealizar trajetórias de promoção de uma parentalidade positiva sem que estes profissionais (educadores parentais), através de formação específica na área, articulada com momentos de supervisão e avaliação, adquiram conhecimentos e competências que sejam válidos e apropriados para a promoção de práticas de qualidade e para a implementação de uma resposta eficiente no âmbito da educação parental em vários contextos da comunidade (Carvalho et al., 2019; Comissão de Ministros do Conselho da Europa, 2006).

### **1.3 Programa Anos Incríveis Básico para Pais**

Os programas Anos Incríveis (AI) têm sido reconhecidos, nos principais diretórios internacionais, como intervenções de referência, na medida em que a sua eficácia foi demonstrada com base em evidências empíricas (Webster-Stratton, 2010; Webster-Stratton et al., 2012). Foram desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton com o propósito não só de prevenir e reduzir problemas de comportamento, como também de fomentar competências sociais e emocionais em crianças. Uma das vantagens legítimas face a outros programas de educação parental centra-se no facto de o reportório AI se enquadrar num modelo de carácter sistémico. Tal particularidade possibilita que sejam feitas intervenções junto de subsistemas diversos, uma vez que os seus programas se direcionam a vários destinatários: os pais ou outros cuidadores, os educadores de infância/professores ou a própria criança, que é quem constitui o alvo final de mudança de todos os programas da série (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo, et al., 2016; Webster-Stratton & Reid, 2010).

O programa Anos Incríveis Básico para Pais (AI-P) foi o primeiro da série a ser publicado (Seabra-Santos, Gaspar, Homem, et al., 2016) sendo direcionado para pais de crianças com dois a oito anos. Segundo a sua autora (Webster-Stratton, 2010), o programa foi desenvolvido com o objetivo de ajudar os pais a ganharem mais confiança no modo como lidam com os desafios colocados por certos comportamentos dos seus filhos, como a oposição ou a desobediência. Assim, o programa AI-P é destinado a apoiar pais ou outros cuidadores a melhorar as suas práticas parentais (Seabra-Santos, Gaspar, Homem, et al., 2016; Webster-Stratton, 2010), auxiliando-os, também, na compreensão das variações normais do desenvolvimento infantil, reações emocionais e características de temperamento das crianças (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo, et al., 2016; Webster-Stratton & Reid, 2010). Com vista à promoção da saúde mental de crianças pequenas, são treinadas, com os pais, diversas estratégias de parentalidade positiva, como o brincar, elogiar e recompensar, estabelecer limites claros e rotinas previsíveis, lidar com o mau comportamento sem desrespeitar a criança e resolver problemas em conjunto com ela (Seabra-Santos, Gaspar, Homem, et al., 2016; Webster-Stratton, 2001b).

O programa AI-P possui um vasto suporte empírico testado ao longo de várias décadas (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo, et al., 2016). Uma meta-análise realizada por Menting e colaboradores (2013) consolida a ideia de que

o programa AI-P é empiricamente validado, mediante a vasta investigação que tem demonstrado a sua eficácia. Com efeito, esta meta-análise que partiu de 50 estudos empíricos realizados em vários países, pôs em evidência os resultados positivos do programa, nomeadamente no que toca a melhorias no comportamento disruptivo das crianças, ao aumento do seu comportamento pró-social e ao incremento das práticas parentais positivas, em famílias com diferentes características e provenientes de vários contextos. Em Portugal, estes efeitos positivos foram igualmente observados num estudo randomizado com um grupo de controlo e longitudinal, incluindo avaliações pré e pós intervenção e *follow-ups* 12 e 18 meses após a avaliação inicial (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo, et al., 2016). O estudo incluiu uma amostra de 124 mães e suas crianças, especificamente com idades compreendidas entre os três e os seis anos e em risco de desenvolver problemas de comportamento disruptivo. Os resultados deste estudo evidenciaram, nas mães, uma melhoria das suas práticas parentais e um decréscimo paralelo das práticas parentais negativas, e uma maior perceção e autoconfiança nas suas competências parentais. Para além disso, os participantes apresentaram níveis elevados de assiduidade às sessões realizadas e também de satisfação com a intervenção concretizada. Quanto às crianças, verificou-se um aumento das aptidões sociais e do comportamento pro-social e uma diminuição dos seus problemas de comportamento. Estes resultados mantiveram-se nos *follow-ups* efetuados 12 e 18 meses depois da avaliação inicial. À semelhança dos resultados evidenciados no estudo de Menting e colaboradores (2013), o programa AI-P revelou ser eficaz para um leque variado de famílias, com múltiplas características e procedentes de contextos diversos.

Tal como os outros programas da série, o programa AI-P é dinamizado em grupo, em sessões lideradas por facilitadores com formação específica. Estas sessões têm como padrão uma abordagem colaborativa, centrada na promoção de práticas educativas positivas, constituindo esta abordagem um ponto-chave no que diz respeito aos princípios dos AI (Webster-Stratton, 2004, 2012). Descartando uma abordagem hierárquica em que o líder assume o papel de “especialista”, privilegia-se uma relação recíproca de colaboração, isto é, de “trabalho em conjunto” entre o facilitador e o grupo (Webster-Stratton, 2001a). Com uma atitude não culpabilizadora e baseada numa relação de confiança e de comunicação aberta entre ambos, as sessões recorrem a vários métodos que suscitam uma aprendizagem interativa e ativa com base em *role-plays*, modelamento através de vídeos, discussão em grupo e atividades propostas para realizar em casa, com o objetivo de promover a generalização (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo, et al., 2016; Seabra-Santos, Gaspar, Homem, et al., 2016; Webster-Stratton, 2009).

Os facilitadores, que podem provir de diversas áreas profissionais (e.g., psicologia, medicina, enfermagem, serviço social, educação), frequentam uma formação inicial certificada de três dias, específica no programa AI-P e assegurada por uma rede de formadores nacionais e internacionais, sendo altamente recomendável que recorram a momentos de supervisão durante a implementação do programa, os quais podem culminar na sua certificação enquanto dinamizadores (Webster-Stratton, 2001a). Estas recomendações

enquadram-se num conjunto de procedimentos destinados a promover a implementação do programa com fidelidade. Outros elementos que contribuem para este mesmo objetivo são o facto de existir uma estrutura e conteúdos pré-definidos para as sessões e materiais protocolarmente utilizados (Webster-Stratton, 2004), incluindo manuais pormenorizados, DVDs com cenas de interações entre pais e crianças, livros e folhetos de apoio às sessões, e questionários de avaliação para os pais e de auto e heteroavaliação para os facilitadores que, pela sua acessibilidade, facilitam a implementação do programa (Weisz, 2004). De acordo com Eames e colaboradores (2009) é esta implementação com um alto nível de fidelidade que assegura os resultados positivos evidenciados pela investigação, ao contribuir diretamente para as mudanças comportamentais que induzem nos pais e, indiretamente, nas crianças. Contrariamente, uma intervenção com pouca fidelidade, desapojada de procedimentos e materiais protocolados (e.g., falta de treino prévio ou supervisão, omissão de conteúdos) afetará a eficácia do programa AI-P, comprometendo os ganhos quer dos pais, quer das crianças (Webster-Stratton, 2004).

É sobre a formação inicial de facilitadores no programa AI-P que a presente dissertação se irá debruçar.

## **II – Objetivos**

Constitui-se como objetivo geral da presente dissertação a caracterização dos participantes nas formações certificadas de três dias para dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais, que tiveram lugar em Portugal entre 2008 e 2019.

Mais especificamente são objetivos específicos a concretizar neste estudo:

- (1) proceder à caracterização sociodemográfica dos participantes (e.g., sexo, idade, área de formação);
- (2) compreender variáveis relacionadas com a participação na formação (e.g., quais as suas motivações, quem pagou a formação);
- (3) para os participantes que vieram a dinamizar grupos de pais, caracterizar essa experiência (e.g., número de grupos, contexto, características dos participantes; adesão ao programa; supervisão; barreiras à dinamização);
- (4) para participantes que não vieram a dinamizar grupos de pais, identificar barreiras à implementação do programa;
- (5) compreender quais os planos futuros ligados ao contexto de dinamização de grupos (e.g., perspetivas sobre dinamizar ou não grupos AI no futuro, planos sobre recorrer ou não a supervisão).
- (6) comparar os participantes que dinamizaram e que não dinamizaram grupos de pais relativamente a variáveis sociodemográficas (e.g., idade, profissão) e condições da participação na formação (e.g., motivação);

O presente estudo poderá contribuir para ajustar a qualidade da oferta formativa de dinamizadores do programa AI-P, sendo esse o seu objetivo final.



### III – Método

#### 3.1 Procedimento da recolha de dados

Procedeu-se a um levantamento exaustivo dos contactos dos participantes em formações para dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para pais realizadas em Portugal entre 2008 e 2019. Este levantamento foi efetuado por uma das mentoras do programa, orientadora da presente dissertação, mediante a consulta da plataforma da formação certificada Anos Incríveis, onde se encontram registados alguns elementos de caracterização preenchidos pelos formandos aquando da participação em formações de dinamizadores de programas Anos Incríveis. Do mesmo modo foi possível recolher elementos sobre o número de formações realizadas e respetivas datas, local, nome e número de formandos. Estes dados foram transferidos para uma folha Excel, de forma a reunir toda a informação necessária relativa ao universo de pessoas a contactar. Foram ainda contactadas algumas pessoas que sabíamos terem realizado a formação antes de 2008, porém, sobre estas formações prévias, não foi possível obter dados sistemáticos sobre os formandos, de modo a contactá-los todos.

O questionário desenvolvido para este estudo foi criado na plataforma *LimeSurvey* e a respetiva hiperligação foi enviada no dia 10 de fevereiro de 2020, num email assinado pelas mentoras nacionais do programa, a todos os potenciais participantes, juntamente com uma explicação do objetivo do estudo. Não foi definido um prazo para o preenchimento mas, durante os meses de março e abril, foram enviados três lembretes aos formandos que ainda não tinham efetuado o preenchimento. Os dois primeiros lembretes foram enviados com um espaçamento de uma semana entre eles, enquanto o terceiro lembrete foi remetido duas semanas após o envio do segundo. A percentagem de questionários preenchidos antes do envio do primeiro lembrete era de 22%, antes do envio do segundo lembrete 29%, antes do envio do terceiro lembrete 44%, e 51% aquando do encerramento do inquérito na plataforma, no dia 10 de abril de 2020.

#### 3.2 Descrição da amostra

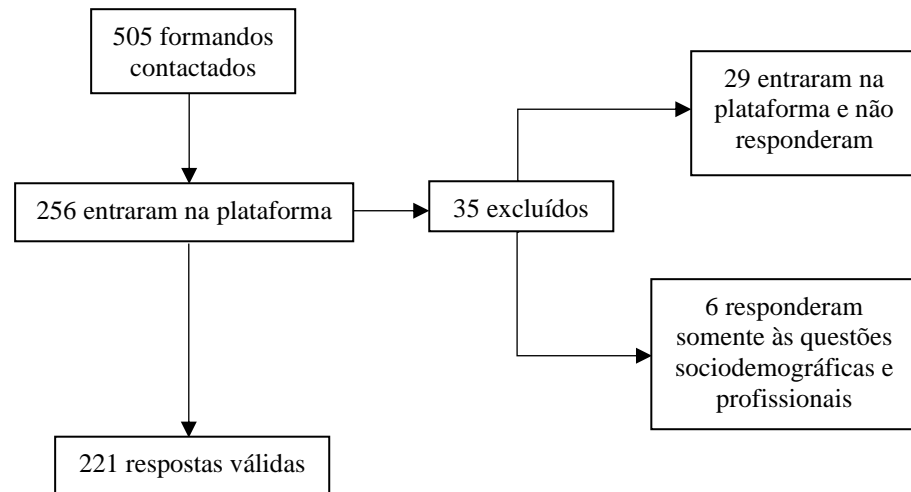
O presente estudo partiu de um universo de 505 possíveis participantes, especificamente profissionais que receberam em Portugal, entre 2008 e 2019, formação para dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para pais. Excepcionalmente, tal como anteriormente se explicitou, oito participantes usufruíram desta formação antes de 2008. Durante os anos referidos, foram realizadas, ao todo, 24 formações, nas quais o número médio de formandos rondou os 21 por formação (Mín = 11; Máx = 27;  $M = 20.71$ ).

Dos formandos inicialmente contactados via e-mail, 256 entraram na plataforma, tendo sido retidos para a amostra do presente estudo 221 formandos, e excluídos 35 casos que, embora tendo entrado na plataforma, não responderam a nenhuma questão ( $n = 29$ ) ou preencheram somente as questões sociodemográficas e profissionais ( $n = 6$ ). Desta amostra, 200 formandos responderam totalmente ao questionário (90%) e 21 de modo

parcial (10%). O fluxograma da recolha da amostra encontra-se representado na Figura 1.

**Figura 1**

*Fluxograma da Recolha da Amostra*



É apresentada, em seguida, a Tabela 1, onde podemos observar as características sociodemográficas dos participantes no presente estudo.

**Tabela 1***Caraterísticas sociodemográficas dos participantes*

	<i>n</i>	%
<b>Sexo</b>		
Feminino	213	96
Masculino	8	4
<b>Idade</b>		
25-34	65	29
35-44	106	48
45-54	31	14
≥55	19	9
<i>M = 39.29, DP = 8.47, Mín: 25, Máx: 63</i>		
<b>Escolaridade</b>		
Bacharelato	1	1
Licenciatura/Mestrado Integrado	131	59
Mestrado	71	32
Doutoramento	18	8
<b>Área de Formação</b>		
Psicologia	119	54
Educação/Serviço Social	47	21
Enfermagem	10	5
Medicina	30	14
Educação Especial e Reabilitação Psicomotora	7	3
Outra	8	4
<b>Contexto Profissional<sup>1</sup></b>		
Saúde	102	46
Educação	98	44
Segurança Social	40	18
Proteção	13	6
Outro	15	7
<b>Contexto Laboral</b>		
Público	136	62
Privado	31	14
IPSS	41	19
Outro	13	6
<b>Anos de experiência profissional c/famílias</b>		
0-5	48	22
6-10	52	24
11-15	58	26
16-20	36	16
≥21	27	12
<i>M = 12.65, DP = 8.13, Mín: 0, Máx: 40</i>		
<b>Ano da formação no programa AI-P</b>		
Antes de 2008	8	4
2008 a 2014	41	19
2015 a 2016	46	21
2017 a 2019	126	57
<b>Outra Formação em Programas AI</b>		
Não	179	81
Sim <sup>2</sup>	42	19
Bebés	24	11
TCM	13	6
Outra	7	3
<b>Outra Formação em Educação Parental</b>		
Não	126	57
Sim	95	43

<sup>1</sup> Admitida mais do que uma opção de resposta.<sup>2</sup> Alguns dos participantes que indicaram ter realizado outra formação não especificaram qual.

Como podemos verificar na Tabela 1, compõem a amostra maioritariamente participantes do sexo feminino (96%). No que diz respeito à idade, averiguou-se uma maior prevalência nas faixas etárias dos 35 aos 44 anos (48%) e dos 25 aos 34 anos (29%), com uma média igual a 39.29 ( $DP = 8.47$ ). Quanto à escolaridade, mais de metade dos participantes possui o nível Licenciatura/Mestrado Integrado (59%), seguido do nível Mestrado (32%). Podemos verificar, igualmente, que mais de metade dos participantes têm formação em Psicologia (54%), seguidos de áreas de formação como Educação/Serviço Social (21%) e Medicina (14%). A Enfermagem e a Reabilitação surgem com percentagens mais baixas (3 a 5%), estando ainda representadas algumas outras áreas de formação (4%), tais como Sociologia e Terapia Ocupacional. No que concerne ao contexto profissional, os contextos de Saúde (46%) e Educação (44%) são os mais representados. Dentro dos outros contextos profissionais (7%), foram referidos a Intervenção Precoce na Infância, Psicologia Clínica e Investigação. A grande maioria dos participantes têm uma ligação laboral ao contexto Público (62%), seguido de IPSS (19%) e Privado (14%). A experiência destes profissionais com famílias é bastante heterogénea, variando entre os zero e os 40 anos ( $M = 12.65$ ;  $DP = 8.13$ ).

Dos formandos contactados, o número dos que responderam foi menor entre aqueles que fizeram a formação entre 2008 e 2014 (cerca de 5 por ano), sendo o número de respostas consideravelmente maior entre os que realizaram a formação em 2015 (ano em que esta passou a estar disponível em português) e 2016, com uma média de cerca de 23 participantes por ano, nestes dois anos. O número de participantes duplica quando se consideram os anos de formação de 2017 e 2018, passando a média a rondar as 51 participantes por ano. Esta tendência manteve-se em 2019, ainda que desse ano tenham sido contactados somente os formandos do primeiro semestre. Note-se que o ano de 2017 marcou uma viragem quanto ao número de formações dinamizadas por ano, passando estas a ser mais frequentes (sete formações realizadas em 2017, em comparação com apenas duas realizadas em 2016 e também em 2015). Assim, mais de metade dos participantes (57%) obteve a sua formação no programa AI-P a partir de 2017. Cerca de um quinto realizou, igualmente, formação noutros programas da série AI (19%), nomeadamente Pais e Bebés (11%) e TCM – programa AI para educadores-de-infância/ professores (6%), para além de outros programas referenciados (3%), de entre os quais se salienta o programa Dina, direcionado diretamente às crianças. No que se refere a outros programas de Educação Parental, quase metade dos formandos participou em outras formações (43%), destacando-se, particularmente, os programas Mais Família/Mais Jovem e Mais Família/Mais Criança.

Foi, ainda, possível apurar que muitos dos participantes são provenientes do Porto (21%) e de Coimbra (18%), sendo estes os distritos mais referidos. Seguem-se o distrito de Santarém e o Arquipélago dos Açores, representados na amostra com 10% a 12% dos casos, e Lisboa, Guarda, Aveiro e o Arquipélago da Madeira, com 5% a 9%.

### 3.3 Instrumento

Para o presente estudo foi desenvolvido um questionário intitulado “Formação de dinamizadores do programa Anos Incríveis-Pais em Portugal – Questionário de acompanhamento” (cf. Anexo I), com o objetivo de compreender o modo como os profissionais que frequentaram esta formação estavam a utilizar as competências treinadas no âmbito da mesma e como avaliavam a respetiva utilidade. O *LimeSurvey* foi o *software* escolhido para disponibilizar o questionário, sendo o sítio hospedeiro da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O desenvolvimento do questionário esteve a cargo dos elementos da equipa Anos Incríveis em Portugal, com alguns contributos das alunas de mestrado. Antes deste ser ativado, foi respondido por oito participantes na formação, incluindo alguns que haviam dinamizado grupos e outros que não, de forma a obter um *feedback* por parte dos dois tipos de formandos. A estes foram pedidas sugestões sobre aperfeiçoamentos possíveis do questionário, com base nas quais foram introduzidas algumas alterações previamente à disponibilização *online*. Para além disso, esta aplicação preliminar permitiu estimar o tempo despendido no preenchimento do questionário, tanto para participantes que dinamizaram grupos, como para outros que não o fizeram (uma vez que o número de questões é significativamente diferente num caso e no outro).

O questionário era precedido por uma breve contextualização do objetivo da investigação e das condições de participação, especialmente quanto ao seu caráter voluntário e ao anonimato e confidencialidade das respostas dadas, assegurando que estas seriam somente acessíveis à equipa envolvida na investigação e nunca associadas a pessoas particulares (o nome nunca era solicitado). Era, igualmente, apresentada uma estimativa do tempo de resposta: cerca de 10 minutos para participantes que não tivessem dinamizado grupos de pais e um pouco mais de 20 minutos para os que o tivessem feito.

O questionário é composto por sete secções. Antes de iniciar o preenchimento propriamente dito, é pedido o consentimento voluntário para a participação na investigação. Com base numa resposta positiva, o programa encaminha o respondente para a primeira secção, a “Caracterização sociodemográfica e profissional do participante na formação”, onde se incluem questões sobre o sexo, idade, zona de residência, grau de escolaridade, área de formação, contexto profissional e de trabalho atual, número de anos de trabalho com famílias, ano de formação no programa AI-P e, por fim, participação em outras formações em programas de educação parental, relativas ou não à série de programas AI.

A segunda secção diz respeito à “Motivação para a realização da formação”, através de questões com opções de resposta (e.g., “O que o levou a participar na formação”). A última pergunta desta secção (“Depois da formação...”), com três alternativas de resposta, determina a sequência seguinte das questões apresentadas. Assim, se o participante assinala que “já dinamizou grupos com o programa AI”, é encaminhado para a secção 3a; se responde que “pretendia dinamizar grupos, mas tal não veio a acontecer”,

segue para a secção 3b; se regista que “o seu objetivo não era dinamizar grupos AI e efetivamente não chegou a dinamizar grupos”, então continua pela secção 4.

A terceira secção divide-se, assim, em duas partes: 3a e 3b. Dirigida a participantes que dinamizaram grupos, a subsecção 3a foca-se sobre aspetos específicos da “Implementação do programa”, ligados à dinamização de grupos. Inclui quatro grupos de questões centradas em: i) número e características dos grupos dinamizados (10 questões, das quais sete de resposta aberta e três com alternativas); ii) adesão do dinamizador ao protocolo do programa (11 itens respondidos numa escala Likert com 7 pontos; por exemplo, “Mostrar cenas em DVD do programa”); iii) supervisão (4 questões; por exemplo, Recebeu supervisão em algum dos grupos que dinamizou? Sim/Não; avaliação da utilidade da supervisão numa escala Likert de 7 pontos); e, finalmente, iv) barreiras à dinamização (11 itens respondidos numa escala Likert com 7 pontos; por exemplo, “Tive dificuldade em encontrar um espaço onde dinamizar grupos”).

Já a subsecção 3b, dirigida a participantes que pretendiam implementar o programa, mas não chegaram a fazê-lo, foca-se nas “Barreiras à Implementação” de uma forma mais detalhada que no caso anterior, através de 23 itens destinados a compreender as barreiras que levaram os participantes a não implementar o programa (e.g., “Não dispus ou não me foi atribuído o apoio financeiro necessário à aquisição do programa”).

A quarta secção pretende avaliar a “Utilidade das estratégias treinadas” durante a formação do programa AI-P. Os 10 itens incluem, por exemplo, estratégias como o brincar, o elogiar, recompensas e incentivos e tempo de pausa. Para além disso, pretende-se averiguar, também, se estes conteúdos são considerados atuais (Sim/Não). Dentro da mesma linha, a quinta secção avalia a “Utilidade das metodologias do programa”, incluindo oito métodos, tais como a chuva de ideias, os *role-plays* e as atividades para casa. Em continuação, a sexta secção avalia as perceções dos participantes sobre a “Mudança após experiência com o programa”, através de 9 itens (por exemplo, “A minha experiência neste programa contribuiu para melhorar a qualidade das minhas interações com as crianças”).

As secções 3a, 3b, 4, 5 e 6 do questionário são constituídas por itens com escalas de resposta do tipo Likert, desde a opção 1 (e.g., nunca, não foi barreira, não tem sido nada útil, não contribuiu nada) à opção 7 (e.g., sempre, barreira muito forte, tem sido muitíssimo útil, contribuiu muitíssimo), constituindo-se as opções 2 a 6 como opções intermédias. As secções 3a, 3b, 4, 6 e 7 terminam com uma pergunta de resposta aberta, com o intuito de complementar os dados recolhidos (e.g., “Lembra-se de outros fatores que possam ter constituído barreiras à dinamização de grupos de pais Anos Incríveis? Se sim, por favor indique quais.”).

Por fim, a última secção avalia “Questões finais e planos futuros”, através de 5 questões com alternativas de resposta, tais como: “Recomendaria a formação a outros profissionais?” e “Planeia dinamizar grupos AI no futuro?”.

A presente dissertação analisa as respostas às secções 1 (caracterização dos participantes), e 2, 3a, 3b e 7, relativas às motivações para realizar a formação e caracterização da subsequente dinamização de grupos AI-P, ou barreiras para não o fazer, assim como planos para o futuro no que diz respeito ao programa.

### 3.4 Análise de dados

Os dados do presente estudo foram recolhidos através do Questionário sobre a formação de dinamizadores do programa AI-P. Os resultados foram exportados diretamente da plataforma *Limesurvey* para o programa *IBM SPSS Statistics*, onde foram devidamente tratados. As características sociodemográficas dos participantes, as variáveis relacionadas com a participação na formação, a experiência dos formandos que dinamizaram grupos de pais e as barreiras à implementação do programa foram analisadas através de estatísticas descritivas, que incluíram frequências de respostas, percentagens, médias, desvios-padrão, mínimos e máximos. Para facilitar a apreensão dos resultados obtidos, foram construídas tabelas e gráficos de barras.

Para comparar três subamostras de participantes (os que dinamizaram grupos com o programa AI, os que pretendiam dinamizar mas não chegaram a fazê-lo, e aqueles cujo objetivo à partida não era dinamizar grupos) segundo variáveis sociodemográficas e variáveis relacionadas com a participação na formação, foi usado o teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) para analisar todas as variáveis categoriais. No que diz respeito às variáveis contínuas em estudo (idade e número de anos de experiência com famílias) recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para comparar as médias dos mesmos três grupos.

## IV – Resultados

No presente tópico são analisadas as respostas dos participantes ao Questionário sobre a formação de dinamizadores do programa AI-P em Portugal, em concordância com o objetivo traçado para a presente dissertação, o qual consiste na caracterização dos participantes nas formações para dinamizadores do programa AI-P realizadas entre 2008 e 2019 em território nacional, quanto a variáveis relacionadas com essa participação. Começamos por analisar as variáveis relacionadas com a participação na formação (4.1), para, de seguida, caracterizar a experiência dos participantes que dinamizaram grupos de pais (4.2), identificar barreiras à implementação do programa, segundo a perspectiva dos participantes que não vieram a dinamizar grupos de pais (4.3), e analisar alguns planos futuros ligados à dinamização de grupos AI-P (4.4). Por fim, segundo variáveis relacionadas com a participação e outras, de natureza sociodemográfica, serão comparados os três grupos de participantes, definidos em função da pergunta final da secção “Motivação para a realização da formação” presente no questionário: os que dinamizaram grupos de pais, os que pretendiam vir a dinamizar grupos mas não

concretizaram esse objetivo, e os que não tinham a dinamização de grupos como objetivo, quando participaram na formação (4.5).

#### 4.1 Variáveis relacionadas com a participação na formação

São apresentadas, de seguida, as análises descritivas das respostas à secção “Motivação para a realização da formação”, avaliada através de cinco questões de resposta múltipla. A Tabela 2 apresenta as frequências das respostas dadas pelos participantes a cada uma das perguntas e as respetivas percentagens.

**Tabela 2**

*Variáveis relacionadas com a participação na formação*

	<i>n</i>	<i>%</i>
Conhecimento da formação		
Colegas	89	40
Redes sociais	28	13
Entidade empregadora	82	37
Outro meio	22	10
Pagamento/financiamento		
Eu próprio/a	100	45
Entidade empregadora	64	29
Projeto financiado	47	21
Outro meio	10	5
Motivação para a participação <sup>1</sup>		
Valorização profissional	145	27
Dar resposta ao quotidiano profissional	145	27
Plano estratégico entidade empregadora	68	13
Aumentar confiança no papel de mãe/pai	29	5
Interesse na área de educação parental	141	27
Objetivo da participação		
Vir a dinamizar grupos com o programa AI	152	69
Utilizar o formato em contexto individual	33	15
Utilizar os princípios/ideias de forma livre	36	16
Depois da formação		
Dinamizou grupos com o programa AI	107	48
Pretendia dinamizar grupos, mas tal não veio a acontecer	78	35
Objetivo não era dinamizar grupos AI e não dinamizou	36	16

<sup>1</sup> Admitida mais do que uma opção de resposta. As percentagens foram calculadas em função do número total de respostas.

De acordo com a Tabela 2, grande parte dos participantes (77%) relata ter tido conhecimento da formação para dinamizadores do programa AI-P por meio de colegas (40%) ou através da entidade empregadora (37%). Ainda cerca de um oitavo dos participantes (13%) revela ter sabido da formação através de redes sociais e cerca de um décimo (10%) aponta outro meio, tal como pesquisas na *internet* ou pesquisa de bibliografia sobre competências parentais, através de professores ou no âmbito de congressos ou de projetos financiados. Relativamente ao pagamento da formação, quase metade dos



participantes (45%) afirma ter pago por conta própria, havendo também uma percentagem apreciável (29%) que teve a formação paga através da entidade empregadora. No que toca às motivações para participar na formação, foram apontadas como principais razões (27% em cada caso) a necessidade de dar resposta a situações do quotidiano profissional, poder valorizar-se profissionalmente e o interesse na área de educação parental.

Já no que refere aos objetivos da participação, cerca de dois terços dos participantes (69%) ambicionava vir a dinamizar grupos com o programa AI. Contudo, somente cerca de metade (48%) veio a dinamizar grupos (subamostra A), enquanto mais de um terço pretendia dinamizar mas tal não veio a suceder (35%, subamostra B) e os restantes (16%) não tinham o objetivo de dinamizar grupos e, efetivamente, não chegaram a fazê-lo (subamostra C). No ponto 4.5 são apresentadas análises comparativas entre estas três subamostras, segundo variáveis sociodemográficas e condições de participação na formação.

#### **4.2 Experiência com dinamização de grupos de pais**

Neste tópico é caracterizada a experiência dos participantes que, depois da formação, vierem a dinamizar grupos de pais com o programa AI-P (subamostra A,  $n = 107$ ). Desta forma, são exploradas as características dos grupos dinamizados (4.2.1), a adesão ao protocolo do programa pelo dinamizador (4.2.2), o recurso ou não de supervisão em algum dos grupos dinamizados (4.2.3) e, por fim, as barreiras apontadas como entraves à dinamização de grupos (4.2.4).

##### **4.2.1 Caracterização dos grupos dinamizados**

São apresentadas, na Tabela 3, as análises descritivas relativas à subsecção do questionário “Número e características dos grupos dinamizados”. São apresentadas as frequências das respostas dadas pelos participantes a cada uma das perguntas, as respetivas percentagens e, para as variáveis contínuas, as médias, desvios-padrão, mínimos e máximos.

**Tabela 3***Caraterísticas dos grupos dinamizados<sup>1</sup>*

	<i>n</i>	%
Nº de grupos dinamizados		
1	39	38
2	21	21
3	19	19
4 a 6	14	14
≥ 7	9	9
	<i>M</i> = 2.91, <i>DP</i> = 2.90, Mín: 1, Máx: 16	
Ano em que dinamizou o grupo mais recente		
2008 - 2012	4	4
2013 - 2016	13	13
2017 - 2020	86	84
2017	11	11
2018	22	21
2019	34	33
2020	19	19
Nº médio de mães/pais que iniciaram grupos		
5 a 6	5	5
7 a 9	25	24
10 a 12	54	54
≥ 13	17	17
	<i>M</i> = 10.55, <i>DP</i> = 2.48, Mín: 5, Máx: 16	
Nº médio de pais-homens que iniciaram grupos		
0	11	11
1	27	26
2	30	29
3	19	18
4	10	10
≥ 5	6	6
	<i>M</i> = 2.09, <i>DP</i> = 1.37, Mín: 0, Máx: 6	
Nº médio de <i>dropout</i>		
0 a 2	64	63
3 a 5	26	26
≥ 6	12	12
	<i>M</i> = 2.37, <i>DP</i> = 1.99, Mín: 0, Máx: 7	
Contexto da dinamização dos grupos <sup>2</sup>		
Público	90	79
Privado	13	11
Investigação	8	7
Outro	3	3
Constituição dos grupos <sup>2</sup>		
Famílias economicamente favorecidas	12	9
Classe média	21	15
Famílias economicamente desfavorecidas	32	23
Características heterogéneas	64	46
Outros cuidadores que não pais nem familiares	9	7
Características das crianças-alvo <sup>2</sup>		
Sem vulnerabilidade social ou risco, clínico ou outro	55	32
Com vulnerabilidade social	39	22
Com risco clínico	47	27
Com sinalização/processo no sistema de promoção/ proteção	33	19

<sup>1</sup> O número de resposta variou entre 101 e 103.<sup>2</sup> Admitida mais do que uma opção de resposta. As percentagens foram calculadas em função do número total de respostas.

A análise da Tabela 3 permite verificar que mais de metade dos participantes (59%) afirma ter dinamizado entre 1 a 2 grupos de pais ( $M = 2.91$ ,  $DP = 2.90$ , Mín: 1, Máx: 16). Os grupos têm sido dinamizados maioritariamente a partir de 2017 (84%), sendo que destes, um terço (33%) ocorreu em 2019. Cerca de metade dos dinamizadores (54%) iniciaram os seus grupos com 10 a 12 participantes pais, com uma média a rondar os 10.55 participantes por grupo ( $DP = 2.48$ , Mín: 5, Máx: 16). Quanto ao número médio de pais-homens, mais de metade dos dinamizadores (55%) iniciaram grupos com 1 a 2 pais, rondando a média nos 2.09 por grupo ( $DP = 1.37$ , Mín: 0, Máx: 6). Mais de metade dos grupos (63%), tiveram, no máximo, 2 casos de *dropout* (mães/pais que foram a menos de um terço das sessões), com a média a rondar os 2.37 casos por grupo ( $DP = 1.99$ , Mín: 0, Máx: 7).

A grande maioria dos grupos (79%) foi dinamizada em contexto Público e era maioritariamente constituída por pais ou familiares com características heterogéneas (uns mais e outros menos favorecidos) (46%). Alguns dos dinamizadores assinalaram que os participantes nos seus grupos foram outros cuidadores, que não os familiares (7%), tais como auxiliares de ação direta, educadores de infância e profissionais de lares de acolhimento e de centros de acolhimento temporário de crianças e jovens. Quanto às características das crianças-alvo, muitas não apresentavam vulnerabilidade social ou risco, clínico ou outro (32%), havendo, contudo, percentagens apreciáveis de crianças-alvo com risco clínico (27%), vulnerabilidade social (22%) ou sinalização no sistema de promoção/proteção (19%).

Por fim, ainda foi possível apurar que os grupos foram maioritariamente dinamizados nos distritos de Coimbra (27%), Porto (22%) e no Arquipélago dos Açores (20%).

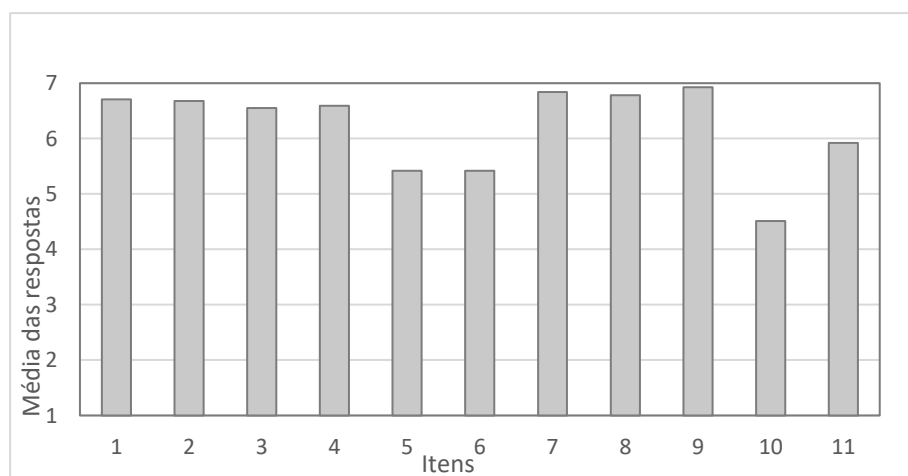
#### 4.2.2 Adesão ao protocolo do programa

Neste tópico são apresentadas as análises descritivas dos dados apurados pelo questionário na secção “Adesão do dinamizador ao protocolo do programa” ( $n = 98$ ), incluindo as respostas à pergunta aberta efetuada no final da mesma. De lembrar que os 11 itens desta secção foram respondidos de acordo com escalas do tipo *Likert*, com sete opções de resposta, desde 1, que significa nunca (e.g., nunca segue os conteúdos planeados para a sessão), a 7, que significa sempre (e.g., segue sempre os conteúdos planeados para a sessão). A Tabela 4 apresenta as frequências das respostas dadas pelos participantes a cada um dos itens, as respetivas médias e desvios-padrão.

**Tabela 4***Adesão do dinamizador ao protocolo do programa*

	1	2	3	4	5	6	7	<i>M (DP)</i>
1. Seguir conteúdos planeados para sessão	0	0	0	1	3	19	75	6.71(0.57)
2. Mostrar cenas em DVD do programa	0	0	0	0	6	19	73	6.68(0.59)
3. Seguir métodos recomendados	0	0	0	0	8	28	62	6.55(0.64)
4. Dar folhetos aos pais	0	0	2	2	7	12	75	6.59(0.87)
5. Telefonar aos pais entre as sessões	3	4	8	11	18	16	38	5.42(1.69)
6. Sessões breves de revisão para pais que faltam	2	7	4	8	18	32	27	5.42(1.58)
7. Realizar o número de sessões recomendado	0	0	1	0	4	4	89	6.84(0.59)
8. Dinamizar o programa em grupo	1	0	0	1	4	5	87	6.78(0.79)
9. Dinamizar o programa com outra pessoa	0	0	0	0	2	3	93	6.93(0.33)
10. Disponibilizar babysitting para as crianças	28	7	2	4	8	5	44	4.51(2.65)
11. Disponibilizar lanches para pais e crianças	9	3	4	3	4	4	71	5.92(2.02)

Tendo em conta os valores médios das respostas a cada um dos itens apresentados na Tabela 4, salienta-se que os dinamizadores aderem a muitos aspetos da dinamização do programa, tais como fazê-lo com um codinamizador ( $M = 6.93$ ;  $DP = 0.33$ ), realizar o número de sessões recomendado ( $M = 6.84$ ;  $DP = 0.59$ ) e em grupo ( $M = 6.78$ ;  $DP = 0.79$ ), sendo que uma esmagadora maioria dos participantes (88 a 95%) aponta o nível 7 (sempre) como opção de resposta a estas questões. Por sua vez, grande parte dos dinamizadores (75 a 77%) também seguem sempre os conteúdos planeados para a sessão ( $M = 6.71$ ;  $DP = 0.57$ ), mostram cenas em DVD do programa ( $M = 6.68$ ;  $DP = 0.59$ ) e dão folhetos aos pais ( $M = 6.59$ ;  $DP = 0.87$ ). No geral (em 10 das 11 questões), a resposta predominante foi a de nível 7 (sempre), à exceção do item 6 (“Fazer sessões breves de revisão para os pais”), em que o nível 6 foi assinalado com maior frequência.

**Figura 2***Adesão do dinamizador ao protocolo do programa*

Na Figura 2 podemos visualizar, de forma mais evidente, os resultados médios obtidos. Tal como se pode observar, existe, no geral, um elevado grau de adesão ao protocolo do programa. Mais de metade dos itens (7 de 11) destacam-se com médias de respostas superiores a 6 (1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9) havendo quatro dos itens com médias inferiores, ainda que superiores a 4 (“Telefonar aos pais entre as sessões”, “Fazer sessões breves de revisão para os pais que faltam a uma sessão”, “Disponibilizar *babysitting* para as crianças” e “Disponibilizar lanches para pais e crianças”).

Ao nível qualitativo, em resposta à pergunta “Caso tenha havido outros afastamentos em relação ao previsto no programa AI, refira quais ou clarifique respostas dadas anteriormente” foi possível recolher mais informação sobre aspetos como o tempo e número de sessões (e.g., dificuldade na gestão do tempo de sessão, necessidade de uma sessão extra), atividades para casa (e.g., necessidade de adaptar, por questões de iliteracia), *babysitting* (e.g., avaliado como “não necessário” por alguns dos participantes) e horário e periodicidade das sessões (e.g., dificuldades em realizar sessões semanais). A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo II.

#### 4.2.3 Supervisão

Relativamente ao recurso a sessões de supervisão, averiguámos que a grande maioria dos participantes (80%) afirma ter recorrido a supervisão em algum dos grupos de pais dinamizados. No global, estes avaliam a utilidade da supervisão de forma muito positiva ( $M = 6.56$ ;  $DP = 0.80$ ), salientando-se o nível 7 (Muitíssimo útil) ( $n = 56$ ) como a resposta mais apontada pelos participantes. De destacar, ainda, que nenhum dos participantes assinalou níveis menores que 4.

Relativamente aos participantes que não recorreram a supervisão (20%), foram apontadas como razões mais frequentes para não o terem feito a falta de disponibilidade (25%), o facto de a entidade empregadora não assegurar o seu pagamento (25%), o facto de ser cara (17%) ou de a entidade empregadora não assegurar o tempo necessário para a mesma (17%).

A nível qualitativo, em resposta à pergunta aberta relativa a comentários adicionais sobre a supervisão (relevância, acessibilidade, método, etc.), muitos dos participantes ressaltaram a utilidade da supervisão: *“A supervisão é importante e enriquecedora. Estamos em constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento enquanto facilitadores de grupos de pais. Cada grupo com as suas características e por isso trazem sempre desafios novos que implicam saber lidar e intervir junto dos pais durante as sessões. Por isso as orientações e reflexão gerada com a supervisão é muito útil”*; ou *“A supervisão é um momento de confronto com questões práticas que nos ajudam a crescer e melhorar. Tem sido um momento muito positivo, de reforço positivo e motivação para fazermos melhor. Estamos com alguém que entende verdadeiramente os desafios de liderar estes grupos e saímos fortalecidas dos momentos de supervisão”*. A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo II.

#### 4.2.4 Barreiras à dinamização de grupos

No presente tópico, são apresentadas as estatísticas descritivas dos dados recolhidos através do questionário, mais especificamente na secção 3a “Barreiras à implementação” ( $n = 95$ ), assim como a análise das respostas à pergunta aberta efetuada no final da mesma. De recordar que os 11 itens desta secção foram respondidos de acordo com escalas do tipo *Likert*, com sete opções de resposta, onde 1 significa que “não constituiu de modo algum uma barreira” e 7 significa que “constituiu uma barreira muito forte”.

A Tabela 5 apresenta as frequências das respostas dadas pelos participantes a cada um dos itens, as respetivas médias e desvios-padrão.

**Tabela 5**

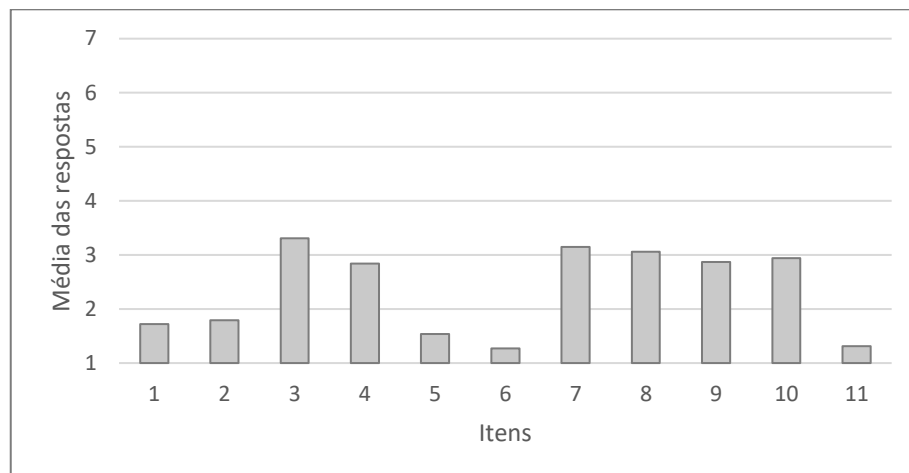
*Barreiras à dinamização*

	1	2	3	4	5	6	7	M (DP)
1. Falta de apoio financeiro para aquisição do programa	72	7	4	4	3	1	4	1.72(1.56)
2. Falta de recursos materiais para dinamizar grupos	66	7	10	4	5	2	1	1.79(1.42)
3. Não dispor de tempo para preparação das sessões	31	8	13	12	13	11	7	3.31(2.06)
4. Não dispor de tempo para dinamização das sessões	44	11	5	12	7	6	10	2.84(2.16)
5. Dificuldade em encontrar um espaço onde dinamizar os grupos	73	11	3	4	0	2	2	1.54(1.28)
6. Indisponibilidade de um colíder	82	8	1	2	1	0	1	1.27(0.89)
7. Indisponibilidade de <i>babysitting</i>	37	11	14	6	5	5	17	3.15(2.31)
8. Dificuldade de adesão dos pais e/ou recrutamento de famílias	24	17	24	8	9	7	6	3.06(1.83)
9. Dificuldade de ajuste de horário às disponibilidades dos clientes	32	22	8	11	10	5	7	2.87(1.95)
10. Stresse profissional acrescido	27	21	11	15	13	4	4	2.94(1.77)
11. Mudança de atividade/local de trabalho	86	3	2	0	1	0	3	1.31(1.16)

De acordo com a Tabela 5, observamos que nenhum dos itens se constitui como barreira muito forte à dinamização de grupos de pais. Assim, à exceção do item 8 (“Recrutamento de famílias para os grupos”), em que o nível 1 e o nível 3 foram assinalados com frequências iguais, em todos os outros itens, a resposta assinalada com maior frequência foi a de nível 1 (“não constituiu de modo algum uma barreira”).

Figura 3

Barreiras à dinamização



Na Figura 3 é possível visualizar, de modo mais preciso, os resultados médios obtidos. Como vemos, as médias das respostas dos participantes traduzem-se em níveis inferiores a 4 em todos os itens, havendo cinco que se destacam com médias de respostas inferiores a 2 (itens 1, 2, 5, 6 e 11), o que indica que não são percebidos, pelos participantes, como barreiras significativas à dinamização de grupos. Salientam-se particularmente, por atingirem níveis superiores a 3, o item 3 relativo à não disponibilidade de tempo para a preparação das sessões dentro do horário ( $M = 3.31$ ;  $DP = 2.06$ ); o item 7 sobre a dificuldade de ter pessoas que se ocupassem das crianças (*babysitting*) enquanto os pais estavam nas sessões ( $M = 3.15$ ;  $DP = 2.31$ ) e o item 8 referente ao processo difícil e moroso de recrutamento de famílias para os grupos ( $M = 3.06$ ;  $DP = 1.83$ ), constituindo-se, como as barreiras mais fortes apontadas pelos participantes como entraves à implementação do programa.

Ao nível qualitativo, em resposta à pergunta “Lembra-se de outros fatores que possam ter constituído barreiras à dinamização de grupos de pais Anos Incríveis? Se sim, por favor indique quais”, foi possível recolher informação adicional. A título de exemplo, alguns dos participantes apontaram, como outras barreiras que comprometeram a dinamização de grupos, a demora em adquirir o programa e os materiais, a falta ou dificuldade de adesão dos pais e características específicas dos pais (e.g., baixa literacia). A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo II.

#### 4.3 Barreiras encontradas por participantes que não dinamizaram grupos de pais

O conjunto de questões analisadas neste tópico dirige-se somente aos participantes que quando frequentaram a formação tinham como objetivo vir a dinamizar grupos de pais, mas que, por alguma razão/entrave, não o puderam concretizar (subamostra B,  $n = 78$ ). Desta forma, são apresentadas as análises

descritivas dos dados recolhidos através das respostas dadas por estes participantes aos 23 itens incluídos na secção 3b “Barreiras à implementação” do questionário ( $n = 74$ ; 4 casos omissos). À semelhança do último ponto, estes foram respondidos de acordo com escalas do tipo *Likert*, com sete opções de resposta, onde 1 significa “não constituiu de modo algum uma barreira” e 7 significa que “constituiu uma barreira muito forte”. Nesta análise também abrangemos as respostas à pergunta aberta efetuada no final, de modo a completar os resultados obtidos.

**Tabela 6**

*Barreiras à implementação*

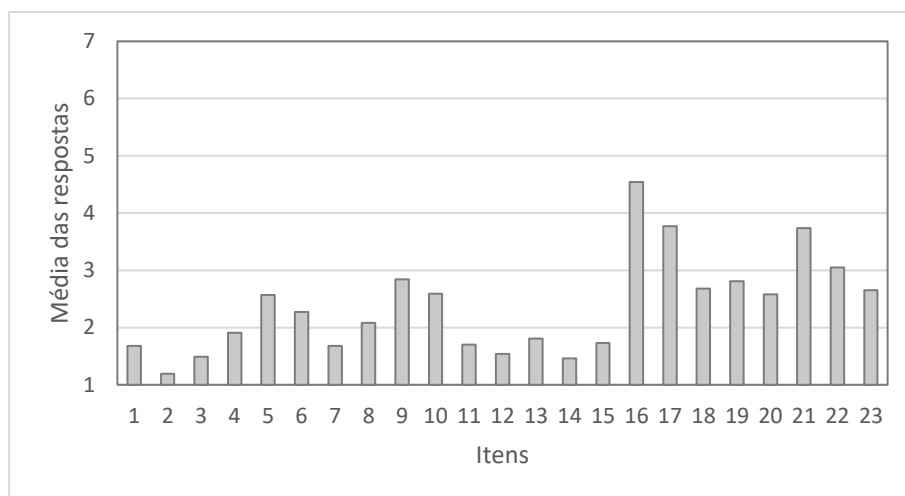
	1	2	3	4	5	6	7	<i>M (DP)</i>
1. Formação insuficiente	48	15	4	4	1	1	1	1.68(1.23)
2. Conteúdos pouco úteis	67	4	1	0	2	0	0	1.19(0.72)
3. Programa não ajustável às necessidades individuais das famílias	56	7	8	1	1	0	1	1.49(1.06)
4. Cenas em DVD desadequadas	46	11	6	5	3	1	2	1.91(1.50)
5. Cenas em DVD desatualizadas	38	8	5	4	12	4	3	2.57(1.97)
6. Programa legendado em vez de dobrado	40	13	5	2	9	1	4	2.27(1.83)
7. Intervenções individuais são mais eficazes	49	11	8	2	3	1	0	1.68(1.17)
8. Stresse profissional acrescido	50	4	4	4	7	2	3	2.08(1.81)
9. Dificuldade de adesão dos pais e/ou recrutamento de famílias	36	7	4	9	6	2	10	2.84(2.22)
10. Dificuldade de ajuste horário às disponibilidades dos clientes	40	7	5	5	6	4	7	2.59(2.13)
11. Mudança de atividade/local de trabalho	61	2	3	0	1	2	5	1.70(1.75)
12. Falta de à vontade para dinamizar um grupo de pais	50	14	5	4	1	0	0	1.54(0.94)
13. Número de sessões excessivo	52	6	5	5	2	3	1	1.81(1.51)
14. Conteúdos de difícil compreensão	57	10	2	2	1	2	0	1.46(1.09)
15. Duração das sessões excessiva	53	7	4	4	4	1	1	1.73(1.41)
16. Falta de apoio financeiro para aquisição do programa	22	2	4	3	4	7	32	4.54(2.64)
17. Falta de recursos materiais para dinamizar grupos	28	4	3	6	7	7	19	3.77(2.55)
18. Não dispor de tempo para preparação das sessões	37	10	4	7	3	5	8	2.68(2.17)
19. Não dispor de tempo para dinamização das sessões	38	6	4	8	3	6	9	2.81(2.26)
20. Não dispor de tempo para receber supervisão	40	7	7	5	3	3	9	2.58(2.17)
21. Falta de apoio financeiro para receber supervisão	28	4	9	2	4	3	24	3.74(2.63)
22. Indisponibilidade de um colíder	37	5	5	5	2	6	14	3.05(2.47)
23. Indisponibilidade de <i>babysitting</i>	40	7	3	5	6	8	5	2.65(2.16)



A Tabela 6 apresenta as frequências das respostas dadas pelos participantes a cada um dos itens, as respetivas médias e desvios-padrão. Tal como podemos observar, não dispor de apoio financeiro necessário para a aquisição do programa (item 16) ( $M = 4.54$ ;  $DP = 2.64$ ) destaca-se como a principal barreira apontada à implementação do programa, com quase metade dos participantes (43%) a assinalar o nível 7 (“constituiu uma barreira muito forte”) como opção de resposta. Em todas as restantes questões a resposta predominante foi 1 (“não constituiu de modo algum uma barreira”).

**Figura 4**

*Barreiras à implementação*



Na Figura 4 é possível observar, de forma mais clara, os resultados médios obtidos em cada um dos itens. Tal como se pode observar, em 10 dos 23 itens as médias são inferiores a 2, e nove apresentam valores médios entre 2 e 3, o que denota níveis baixos de perceção de barreira, nestes casos. Três itens destacam-se com valores médios entre 3 e 4: item 17 (não disponibilização de recursos materiais necessários para dinamização de grupos ( $M = 3.77$ ;  $DP = 2.55$ ), item 21 (ausência de apoio financeiro necessário para receber supervisão ( $M = 3.74$ ;  $DP = 2.63$ ), e item 22 (indisponibilidade de um colíder) ( $M = 3.05$ ;  $DP = 2.47$ ). Note-se que, nestes itens, cerca de um quinto a um terço dos participantes (19 a 32%) assinalou o nível 7 com maior frequência. Finalmente, assinala-se o item 16, como único com uma média superior a 4.

No que diz respeito ao nível qualitativo, em resposta à pergunta “Lembra-se de outros fatores que possam ter constituído barreiras à dinamização de grupos de pais Anos Incríveis? Se sim, por favor indique quais” (secção 3b), os participantes referiram, como outras barreiras à dinamização de grupos, motivos físicos (e.g., dimensões das salas), pessoais (e.g., gravidez) e externos (e.g., dinamização adiada devido à pandemia COVID-19). A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo II.

#### 4.4 Planos futuros ligados à dinamização de grupos

A Tabela 7 mostra-nos alguns planos futuros dos participantes, ligados à dinamização de grupos. Como referido anteriormente, esta secção é avaliada através de cinco questões, das quais quatro são perguntas de resposta múltipla, e uma é de resposta aberta. Todas os participantes no presente estudo tiveram acesso a este conjunto de questões (subamostras A, B e C).

**Tabela 7**

*Planos futuros<sup>1</sup>*

	<i>n</i>	%
Recomendação da formação		
Sim	191	95
Talvez	10	5
Não	0	0
Planos para dinamizar grupos AI no futuro		
Sim	131	66
Talvez	56	28
Não	13	7
Planos para supervisão		
Sim	40	48
Talvez	32	39
Não	11	13
Não estou a dinamizar grupos ( <i>n</i> = 117)		
Certificação enquanto dinamizador		
Sim	37	62
Talvez	19	32
Não	4	7
Não estou a dinamizar grupos ( <i>n</i> = 111)		
Já tenho a certificação ( <i>n</i> = 29)		

<sup>1</sup>O número de respostas às várias questões variou entre 200 e 201.

Como podemos verificar na Tabela 7, a esmagadora maioria dos participantes (95%) afirma que recomendaria a formação para dinamizadores do programa AI-P. Quanto à possibilidade de vir a dinamizar grupos de pais no futuro, mais de metade dos participantes (66%) mostra-se recetivo à ideia, havendo uma quantidade significativa (28%) que deixa esse objetivo em aberto e apenas uma pequena percentagem (7%) descarta essa possibilidade. Dos participantes que estão a dinamizar grupos, cerca de metade planeia recorrer a momentos de supervisão (48%) e gostaria de obter certificação enquanto dinamizador (62%).

Quanto à pergunta final aberta, na qual eram pedidos comentários ou sugestões adicionais, muitas dos participantes aproveitaram para deixar algumas recomendações, tais como: a atualização das cenas em DVD; a possibilidade de as cenas dos DVD poderem vir a ser adaptadas para as circunstâncias atuais, já que algumas podem dificultar a identificação dos pais às personagens/situações por serem datadas; a criação de uma rede com todos os formandos do programa para auxiliar o encontro de colegas que queiram dinamizar grupos em conjunto (identificação de colíderes); a estruturação e organização dos materiais por sessões e a tradução do *dossier* do dinamizador para português. Por outro lado, também aproveitaram para deixar alguns

comentários finais positivos e palavras de agradecimento. Afirmaram que, por exemplo, a formação os fez sentir mais competentes no seu trabalho e, assim, crescer profissionalmente, partilharam alguns sucessos com a intervenção e, inclusive, manifestaram que o programa deveria ser obrigatório para todos os pais. Outros, ainda, evidenciaram alguma tristeza por ainda não terem tido condições para dinamizar grupos de pais, indicando que mantêm a esperança de, no futuro, poderem vir a fazê-lo. A lista de todas as respostas obtidas a esta questão encontra-se organizada no Anexo II.

#### **4.5 Comparação entre participantes quanto a variáveis sociodemográficas e condições de participação na formação**

A Tabela 8 apresenta as frequências das respostas e as análises comparativas entre as três subamostras definidas anteriormente em função da intenção e concretização da dinamização de grupos (subamostras A, B e C). As análises comparativas são realizadas com recurso ao teste qui-quadrado, tendo sido consideradas somente as categorias mais representativas das respetivas variáveis.

Como podemos verificar na Tabela 8, quanto às variáveis sociodemográficas, não identificámos associações significativas entre os grupos quanto à Escolaridade,  $\chi^2(2, N = 220) = 1.68, p > .05$ , ao Contexto Laboral,  $\chi^2(4, 208) = 6.36, p > .05$  e ao Ano da formação no programa AI-P,  $\chi^2(4, 213) = 2.89, p > .05$ . Tal verificou-se igualmente nas variáveis contínuas, quanto à Idade,  $H(2, 221) = .41, p = 0.81$ , e aos Número de anos de experiência com famílias,  $H(2, 221) = 3.04, p = .22$ . Estes resultados evidenciam que estas variáveis se encontram homogeneamente distribuídas pelos três grupos.

Tabela 8

Análise comparativa das três subamostras

	Dinamizaram grupos de pais AI <i>n</i> (%)	Pretendiam dinamizar, mas não aconteceu <i>n</i> (%)	Não pretendiam dinamizar grupos <i>n</i> (%)	$\chi^2$	<i>p</i>
Amostra Total	107(48)	78(35)	36(16)		
Variáveis sociodemográficas					
Escolaridade					
Licenciatura/Mestrado Integrado	65(61)	48(62)	18(50)	1.68	.45
Mestrado/Doutoramento	42(39)	29(38)	18(50)		
Área de Formação					
Psicologia	50(49)	50(73)	19(56)	10.21	.04
Educação/Serviço Social	29(28)	9(13)	9(27)		
Enfermagem/Medicina	24(23)	10(15)	6(18)		
Contexto Profissional <sup>1</sup>					
Saúde	37(41)	32(41)	27(52)	12.36	.01
Educação	32(33)	29(39)	13(48)		
Segurança Social/Proteção	27(26)	16(20)	0(0)		
Contexto Laboral					
Público	67(65)	46(65)	23(68)	6.36	.18
Privado	11(10)	12(17)	8(24)		
IPSS	25(24)	13(18)	3(9)		
Ano da formação no programa AI-P					
2008 a 2014	23(22)	13(17)	5(14)	2.89	.58
2015 a 2016	24(22)	15(19)	7(19)		
2017 a 2019	54(51)	48(62)	24(67)		
Outra Formação em Programas AI					
Não	77(72)	68(87)	34(94)	11.84	.00
Sim	30(28)	10(13)	2(6)		
Outra Formação em Educação Parental					
Não	52(49)	50(64)	24(67)	6.06	.05
Sim	55(51)	28(36)	12(33)		
Variáveis relacionadas com a participação na formação					
Conhecimento da formação					
Colegas/Redes Sociais	45(46)	48(72)	24(71)	13.22	.00
Entidade empregadora	53(54)	19(28)	10(29)		
Pagamento/financiamento					
Eu próprio/a	31(30)	44(59)	25(76)	26.83	.00
Entidade empregadora/Projeto	72(70)	31(41)	8(24)		

<sup>1</sup> Contabilizados apenas os participantes que escolheram uma opção de resposta.

Porém, identificámos associações significativas quanto às restantes variáveis. Assim, quanto à Área de Formação, verificámos que participantes com formação em Educação/Serviço Social apresentaram mais probabilidade de ter dinamizado grupos de pais que participantes com formação em Psicologia,  $\chi^2(4, N = 206) = 10.21, p < .05$ . Estes, em contrapartida, parecem encontrar mais entraves à dinamização de grupos, embora tenham inicialmente esse objetivo. Quanto ao Contexto Profissional evidenciaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos,  $\chi^2(4, 201) = 12.36, p < .05$ , já que os participantes ligados a contextos de Segurança Social/Proteção, têm maior possibilidade de ter dinamizado grupos de pais em

detrimento dos contextos de Saúde e de Educação. Por outro lado, também nas variáveis Outra Formação em Anos Incríveis,  $\chi^2(2, 221) = 11.84, p < .05$ , e Outra Formação em Educação Parental,  $\chi^2(2, 221) = 6.06, p < .05$ , os grupos diferem significativamente entre si. Isto porque os participantes com outras formações, seja em outros programas Anos Incríveis, seja em outros programas em educação parental, têm mais probabilidade de ter dinamizado grupos de pais.

Quanto a variáveis relacionadas com a participação na formação foram encontradas diferenças significativas entre os grupos no que respeita ao Conhecimento da formação,  $\chi^2(2, 199) = 13.22, p < .05$ . Assim, os participantes que tiveram conhecimento da formação através da entidade empregadora têm mais probabilidade de ter dinamizado grupos de pais, ao invés dos que tiveram conhecimento da mesma por colegas ou redes sociais. Estes últimos parecem possuir mais entraves à dinamização, já que existem mais participantes que pretendiam vir a dinamizar grupos, mas por alguma razão não o chegaram a fazer. Por sua vez, também se evidenciou que os grupos diferem significativamente no que diz respeito ao Pagamento/financiamento da formação,  $\chi^2(2, 211) = 26.83, p < .05$ . Assim, os participantes cuja formação foi paga através da entidade empregadora ou de um projeto financiado têm mais probabilidade de ter dinamizado grupos de pais do que os que a pagaram por conta própria.

#### IV – Discussão

O presente estudo surge com o intuito de caracterizar os participantes que frequentaram as formações certificadas de três dias para dinamizadores do programa Anos Incríveis Básico para Pais, realizadas em Portugal entre 2008 e 2019, assim como compreender o modo como estas profissionais têm utilizado as competências treinadas.

Mais concretamente, procurou-se caracterizar do ponto de vista sociodemográfico os participantes, compreender variáveis precedentes à formação e, segundo estas duas variáveis, comparar os participantes que dinamizaram grupos e as que não o chegaram a efetuar. Pretendeu-se, igualmente, caracterizar a experiência dos participantes que dinamizaram grupos de pais, tal como identificar barreiras que se constituíram como entraves à implementação do programa. Por fim, analisou-se, ainda, alguns planos futuros quanto à eventual dinamização de grupos. Neste ponto da dissertação é apresentada uma análise reflexiva sobre os principais resultados obtidos através do questionário sobre a formação de dinamizadores do programa AI-P em Portugal, tendo em consideração a revisão da leitura científica efetuada no enquadramento conceptual.

A nível sociodemográfico, o presente estudo é representado, na sua quase totalidade, por mulheres, grande parte delas com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos e provenientes dos distritos do Porto e Coimbra, embora haja uma ampla distribuição geográfica por várias regiões do país, incluindo as ilhas. Mais de metade tem o grau académico equivalente à Licenciatura/Mestrado Integrado, na área de Psicologia. Provêm maioritariamente de contextos profissionais ligados à Saúde e à Educação,

exercidos no setor Público. Participaram na formação AI-P maioritariamente a partir de 2017 e, para além desta, integraram diversas outras formações no âmbito de programas de educação parental.

No que diz respeito às variáveis antecedentes e decorrentes da formação, foi possível constatar que a maioria das participantes<sup>3</sup> teve conhecimento da mesma por meio de colegas, evidenciando o mecanismo do “passa-palavra” enquanto importante meio de recrutamento. Este aspeto sugere, igualmente, um elevado grau de satisfação relativamente à formação e aos motivos que levaram a participar nela, que podem ter sido efetivamente satisfeitos, levando quem a frequentou a recomendá-la a colegas. Ao que tudo indica, a necessidade de dar resposta a situações do quotidiano profissional e o facto de poder valorizar-se profissionalmente constituem-se nas principais razões que motivaram as participantes a frequentar a formação. Estas perspetivas vão ao encontro da literatura, que tem evidenciado a necessidade sentida por vários profissionais de recorrer a formações no âmbito da educação parental (Kolko et al., 2010; McMenemy et al., 2011; Pratas et al., 2017) com o objetivo de poder dar uma resposta profissional de qualidade em vários contextos da comunidade, por considerarem os seus conhecimentos e competências limitados para tal (Kelleher & Stevens, 2009; Novaes & Gaspar, 2016; Pratas et al., 2017). Para além disso, tendo em conta que a grande maioria das participantes tem idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos e dispõe de grau académico ao nível da Licenciatura/Mestrado Integrado, podemos pensar que esta formação se possa enquadrar num objetivo de valorização de carreira. Além disso, muitas participantes asseguraram o pagamento por conta própria, o que sublinha, de facto, este seu interesse no programa AI-P.

Outro dos principais motivos apontados para a participação na formação surge no interesse pelo tema da educação parental. Este é evidenciado pela verificação de que muitos das participantes possuem, para além desta, outras formações neste âmbito. Ora, tendo em conta que existem vários programas de educação parental, cada um com as suas especificidades (Abreu-Lima et al., 2010; Camilo & Garrido, 2013; Webster-Stratton, 2012), uma possível justificação para o facto de terem frequentado várias poderá ser a tentativa de dar resposta a outros públicos-alvo, nomeadamente crianças de diferentes idades, bem como conhecer novos conteúdos e métodos que possam ser úteis em vários contextos. O recurso a formação qualificada neste tipo de programas poderá considerar-se, assim, uma mais-valia para assegurar respostas de qualidade em diferentes contextos da comunidade (Carvalho et al., 2019).

Ainda que grande parte dos formandos perspetivasse vir a dinamizar grupos de pais quando realizou a formação, a verdade é que apenas cerca de metade veio efetivamente a concretizá-lo. Destes, constatou-se que a maioria dinamizou somente um ou dois grupos de pais. Este número reduzido ou nulo

---

<sup>3</sup> Tendo em consideração que a amostra do presente estudo é representada, na sua quase totalidade, por mulheres, justifica-se o termo “as participantes” no feminino. No masculino, o mesmo termo será utilizado para nomear os participantes (pais ou outros cuidadores) presentes nos grupos dinamizados.

poderá ser justificado por dificuldades encontradas que, nalguns casos, poderão ter comprometido o início do projeto de dinamização, e noutros poderão ter dificultado a sua continuidade. No caso dos profissionais que dinamizaram grupos, a escassez de tempo para a preparação das sessões dentro do horário laboral foi a barreira mais apontada pelas participantes, neste âmbito. Ora, tendo em conta que, a nível profissional, os contextos de Saúde e de Educação são os mais representados no estudo, a elevada carga horária de trabalho destes profissionais poderá constituir uma possível justificação para esta barreira. No que se refere aos profissionais de Saúde, estes têm uma carga horária laboral pesada, muitas vezes em regime de turnos e por dias consecutivos, causando um grande desgaste diário (Dias, 2012). Por sua vez, no setor da Educação, maioritariamente representado por Psicólogas Escolares, este cenário poderá assemelhar-se, visto que, no contexto português, existe um rácio de um psicólogo por cada 1645 alunos (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2015). Aliás, no panorama europeu, Portugal é um dos países com um número médio de horas laborais superior à média europeia, como constatado em 2019 (35.8 contra 31.3 horas) (PORDATA, 2020). Para além disso, apurou-se que a falta de disponibilidade horária constituiu um dos principais entraves à frequência de supervisão. Neste sentido, a elevada carga laboral poderá comprometer o investimento em atividades fundamentais para a implementação do programa AI-P, como é o caso da preparação das sessões de grupo e da supervisão.

Ainda assim, vários grupos foram dinamizados até aos dias de hoje, sobretudo a partir de 2017, o que se justifica tendo em conta que grande parte das participantes obteve a sua formação no programa AI-P a partir desse ano. Este facto pode dever-se a um maior interesse por parte do público-alvo, assim como a uma maior oferta formativa nos anos mais recentes (cf. <https://www.facebook.com/paiscomonos/>). Evidenciou-se, igualmente, uma tendência crescente ao longo dos anos quanto à data de dinamização do grupo mais recente, o que traz boas perspetivas futuras na medida em que põe em evidência que os profissionais que frequentaram a formação continuam a dinamizar grupos. Por sua vez, os distritos de Coimbra e Porto constituem as áreas geográficas onde metade dos grupos foram dinamizados, estando este resultado interligado ao facto de serem os dois distritos mais representados quanto à proveniência das participantes.

Os grupos foram maioritariamente dinamizados em contexto público, que é o contexto laboral ao qual estão ligados a maior parte das participantes. Os resultados evidenciam, ainda, que os grupos foram sobretudo dirigidos a pais ou familiares com características heterogéneas (uns mais e outros menos favorecidos) e, no que diz respeito às características das crianças-alvo, destacam-se as crianças sem vulnerabilidade social ou risco, clínico ou outro. Há, porém, percentagens significativas a considerar de crianças-alvo com risco clínico, vulnerabilidade social e com sinalização no sistema de promoção/proteção. Assim, os resultados mostram que os facilitadores Anos Incríveis têm vindo a dinamizar grupos com famílias e crianças de características variadas. Tal escolha poderá ser apoiada na evidência científica segundo a qual os resultados positivos e a eficácia da intervenção com o

programa AI-P se verificam para um leque variado de famílias, independentemente das suas características ou contextos (Menting et al., 2013; Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016).

No que diz respeito à composição dos grupos dinamizados, foi possível compreender que em geral se iniciam com cerca de 10 a 12 participantes, o que vai ao encontro do número máximo recomendado de 12 (Webster-Stratton & Reid, 2010). Os grupos registaram, em média, dois casos de *dropout*, isto é, de participantes mães/pais que foram a menos de um terço das sessões, o que pode ser considerado um número baixo, tendo em conta as taxas registadas normalmente pela literatura, que podem ascender, em alguns casos, até 50/60% dos participantes (Chacko, 2016; Ozbek et al., 2018). Contudo, é importante refletir, com base nos nossos resultados, sobre possíveis causas para os casos verificados. De acordo com um relatório de avaliação de intervenções de educação parental em Portugal (Abreu-Lima et al., 2010), foi possível apurar que os casos *dropout* eram mais frequentes em programas cujas sessões não disponibilizavam *babysitting* para as crianças enquanto os pais participavam nas sessões. No presente estudo, na análise da adesão aos componentes do programa AI-P por parte dos dinamizadores, a disponibilização de *babysitting* para as crianças destaca-se como o aspeto menos seguido, o que pode levar a pensar que parte dos casos de *dropout* poderão ter ocorrido em grupos em que não foi facultado este tipo de serviço. Note-se que, nalguns casos, os dinamizadores referem não ter disponibilizado *babysitting* por tal não se ter revelado necessário, visto que os pais dispunham de uma rede alargada de apoio familiar ou as crianças estavam inseridas em algum tipo de resposta social (e.g., creches, amas ou escola). Contudo, também transmitem que este serviço funciona como um fator de retenção para os pais menos motivados à participação no programa. É, assim, importante que o *babysitting* seja disponibilizado sempre que necessário, uma vez que pode revelar-se como condição facilitadora relevante para a participação e manutenção dos pais no programa (Abreu-Lima, 2010), particularmente junto de famílias com mais dificuldades (e.g., dificuldades económicas, falta de suporte da rede informal e monoparentalidade) e ligadas a contextos de risco (e.g., isolamento social e depressão materna) (Webster-Stratton, 1997). Para contornar estes aspetos, uma recomendação útil será realizar uma avaliação prévia à dinamização dos grupos, com o intuito de averiguar necessidades do público-alvo a quem será implementado o programa (Mann, 2008; Whittaker & Cowley, 2012). Por outro lado, o serviço de *babysitting* poderá estar a ser comprometido pelo facto de os dinamizadores terem dificuldade em encontrar alguém que se voluntarie para essa função, sendo esta uma das barreiras apontadas à dinamização de grupos. Algumas soluções para contornar esta barreira poderiam passar por protocolar este serviço com algum tipo de entidade que o garantisse, como Atividades de Tempos Livres (ATL), ou aceder a plataformas *online* de *babysitting*, um serviço relativamente recente e em ascensão no panorama nacional (<https://www.babysits.pt/babysitter/> ou <https://yooopies.pt/babysitting>). Porém, esta solução poderia aumentar ainda mais os constrangimentos económicos, apontados como importantes barreiras à concretização dos grupos.



Outros aspetos do programa AI-P de crucial importância para a adesão dos pais e prevenção de *dropout* são os telefonemas entre as sessões e a realização de sessões breves de revisão direcionadas a quem não tenham presenciado uma sessão (Mann, 2008; Whittaker & Cowley, 2012; Webster-Stratton, 2001b). A este respeito é de salientar que, a seguir à disponibilização de *babysitting*, estes dois aspetos foram apontados como aqueles a que os dinamizadores menos aderiram no protocolo do programa, sinalizando a necessidade de enfatizar a sua importância na formação AI-P.

No que diz respeito à participação dos pais-homens nos grupos constatou-se uma fraca adesão (média de dois por grupo). Este resultado poderá ser justificado pelo facto de, em comparação com as mães, os pais-homens assumirem ainda um papel secundário na parentalidade. Com efeito, tradicionalmente os pais-homens ocupavam-se de atividades que garantissem o sustento da família, cabendo às mães a responsabilidade exclusiva da educação dos filhos. Com a emancipação da mulher, o exercício da parentalidade tem-se, cada vez mais, repartido entre as duas figuras parentais (Monteiro et al., 2017; Relvas, 2007). Porém, alguns destes valores ainda se mantêm na sociedade atual e são ainda muitos os pais-homens que se colocam à margem de todo o processo educativo dos seus filhos (Flouri et al., 2016; Raley et al., 2012). De forma a quebrar este padrão, torna-se de particular importância refletir sobre estratégias que promovam o envolvimento destes elementos neste tipo de programas, até porque a presença de ambos os pais promoverá a consistência das práticas educativas adotadas por ambos e, por conseguinte, uma melhor generalização dos resultados da intervenção (Bagner & Eyberg, 2003; Schoppe-Sullivan et al., 2009). Uma opção viável passa por abordar os pais-homens pessoalmente com o intuito de apelar à sua adesão, vincando a ideia de que o seu envolvimento no programa trará benefícios não só a si próprios, como às suas crianças (Burgess, 2009; Fabiano, 2007). Por outro lado, a implementação do programa com, pelo menos, um facilitador do sexo masculino poderá, igualmente, contribuir para tornar este tipo de programas mais atrativo para os pais-homens (Fetcher et al., 2011). Deste modo, seria interessante conseguir recrutar mais formandos do sexo masculino para a formação AI-P. Uma solução possível poderá passar por solicitar aos homens participantes apoio no recrutamento de outros formandos masculinos, questionando sobre o eventual conhecimento de colegas que pudessem estar interessados em participar na formação. Outra hipótese poderá passar por tornar a imagem masculina mais visível e ligada ao programa, através de material que exponha o seu envolvimento (e.g., fotografias de homens a dinamizar o programa, vídeos de testemunhos) (Cunningham & Watson, 2002; Martinovich & Sevigny, 2020; PromotePrevent, 2009).

Analisando os resultados obtidos em relação à adesão dos dinamizadores ao protocolo do programa, é possível verificar que, no geral, existem elevados níveis de adesão. Este resultado reveste-se de grande importância, na medida em que estes procedimentos e materiais protocolados se enquadram num conjunto de procedimentos destinados a promover a implementação do programa com fidelidade o que, por sua vez, está relacionado com a respetiva eficácia. Assim, segundo a autora do programa

(Webster-Stratton, 2004), uma intervenção desapojada destes elementos poderia comprometer seriamente os ganhos, seja das crianças, seja dos pais. Já uma implementação com um alto nível de fidelidade assegurará os resultados positivos evidenciados pela investigação, ao contribuir diretamente para as mudanças comportamentais que induzem nos pais e, indiretamente, nas crianças (Eames et al, 2009). Tendo estes aspetos em mente, os resultados sugerem que o programa tem sido implementado com fidelidade pelos dinamizadores portugueses o que constitui um bom indicador quanto à probabilidade da respetiva eficácia. Pelo contrário, os maiores afastamentos do programa por parte dos dinamizadores, em alguns aspetos (disponibilização de *babysitting*, telefonemas semanais aos pais e sessões de revisão) poderão ter contribuído para os casos de *dropout* verificados, tal como anteriormente foi refletido.

No que diz respeito à supervisão, os resultados revelam uma grande adesão dos formandos à mesma, avaliando a sua utilidade de forma muito positiva. Segundo a autora do programa (Webster-Stratton, 2001a), estes momentos de supervisão são altamente recomendados, incluindo-se no conjunto de procedimentos destinados a promover a implementação do programa com fidelidade. As participantes apontam várias justificações para o reconhecimento da utilidade da supervisão como, por exemplo, o facto de permitir o reforço de competências, o esclarecimento de dúvidas, o partilhar de experiências entre dinamizadores, a reflexão e a orientação por profissionais com maior experiência, fomentando o desenvolvimento e confiança dos dinamizadores. Estes resultados vão ao encontro do relatório de Abreu-Lima e colaboradores (2010), que salienta a importância de os dinamizadores recorrerem a momentos de supervisão, não só para reconhecerem as suas potencialidades e validar as suas práticas, mas também para identificarem as suas áreas de maior fragilidade, com vista a adotarem procedimentos para se tornarem cada vez mais eficientes no seu desempenho enquanto profissionais no âmbito de intervenções de educação parental. Um bom sinal quanto a perspetivas futuras neste âmbito reside no facto de muitos dos formandos que estão atualmente a dinamizar grupos colocarem a hipótese de vir futuramente a recorrer à mesma, o que lhes possibilita avançar no processo de certificação enquanto dinamizadores. Estes dois aspetos conjugados (supervisão e certificação), projetam uma expectativa de o programa vir a ser implementado cada vez com mais fidelidade.

Apesar dos benefícios claros reconhecidos à supervisão, destaca-se que cerca de um quinto das participantes ainda não usufruiu da mesma, fundamentalmente por motivos económicos e de falta de apoio por parte da entidade empregadora, quer no que diz respeito ao pagamento, quer na concessão do tempo necessário durante o horário laboral, constituindo-se estes aspetos como as principais barreiras ao recurso a momentos de supervisão. Estes resultados põem em destaque a falta de apoio da rede institucional, a qual pode acarretar riscos à implementação do programa com fidelidade (Webster-Stratton, 2001a).

Verificou-se, ainda, que as participantes ligadas a contextos de Saúde e de Educação têm menos probabilidade de ter dinamizado grupos de pais do

que os que operam em contextos de Segurança Social e Proteção. A explicação para esta diferença poderá ser encontrada na resposta à Recomendação 19 da Comissão de Ministros do Conselho da Europa (2006), de acordo com a qual os Estados europeus têm disponibilizado mais recursos e apoios a pais (Abreu-Lima et al., 2010; Coutinho et al., 2012; Garcia et al., 2016). Portugal não constitui exceção, tendo sido implementadas na área da Segurança Social, várias políticas de apoio à família, nomeadamente no exercício das funções parentais, incluindo programas de educação parental, apoio a famílias sinalizadas por medidas de promoção e proteção e criação de centros de apoio familiar e aconselhamento parental (CAFAP) (Instituto da Segurança Social, 2007), cujo primeiro objetivo é “Prevenir situações de risco e de perigo através da promoção do exercício de uma parentalidade positiva” (Assembleia da República, 2013, p. 1942). Nesta aposta do Estado português poderá estar uma possível justificação para o facto de os profissionais destes contextos terem maior disponibilidade para dinamizar grupos de pais AI-P.

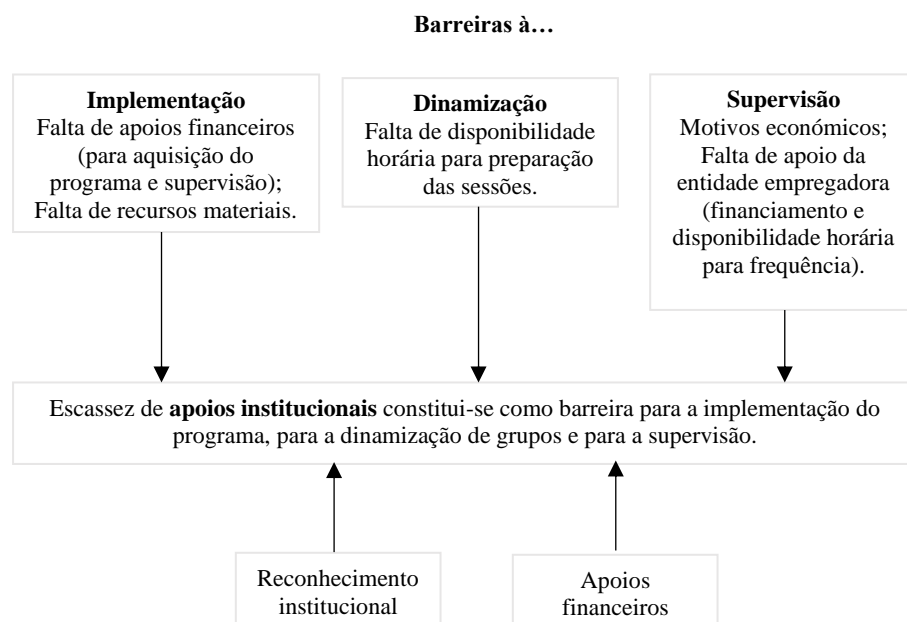
Um dado curioso é o facto de, nos casos em que os profissionais são notificados sobre a formação pela sua entidade empregadora ou por um projeto, que se responsabiliza, igualmente, pelo respetivo pagamento, terem uma maior oportunidade de concretizar o objetivo de dinamizar grupos. Em contrapartida, quando tomam conhecimento da formação através de colegas ou redes sociais e esta é paga pelos próprios, as participantes parecem defrontar-se com vários tipos de barreiras que comprometem a dinamização de grupos de pais, após a formação. De forma concreta, a falta de apoios financeiros, quer para a aquisição do programa, quer para recorrer a supervisão, e a falta de recursos materiais necessários à dinamização de grupos constituem-se nos principais impedimentos. Estas barreiras poderão ser mais facilmente ultrapassadas quando a entidade empregadora está sensibilizada e promove a implementação do programa (perspetiva *top-down*). Assim, o interesse suscitado pela formação nos profissionais e o desejo e esperança de vir a dinamizar grupos de pais num futuro próximo, salientes neste estudo (perspetiva *down-top*), poderão não ser suficientes se não forem acompanhados pelo devido investimento institucional. As análises comparativas apontaram também que as participantes com outras formações, seja em outros programas Anos Incríveis, seja em outros programas em educação parental, têm mais probabilidade de ter dinamizado grupos de pais AI-P, o que poderá indiciar, quer um maior interesse e motivação e, conseqüentemente, maior abertura e capacidade para ultrapassar obstáculos na implementação do programa por parte destas participantes, quer a existência de condições institucionais mais favoráveis à partida.

A escassez de apoios institucionais parece constituir-se, assim, como barreira à implementação do programa (início ou continuidade) e ao recurso a supervisão. Por conseguinte, torna-se de particular importância que se caminhe em direção a um reconhecimento institucional do trabalho e estatuto profissional dos dinamizadores enquanto educadores parentais e, com ele, à disponibilização de recursos financeiros a estes profissionais (cf. Figura 5) (Abreu-Lima et al., 2010; Carvalho et al., 2019). Como um bom ponto de partida, seria fundamental a acreditação das horas dedicadas à educação

parental em contexto laboral, bem como de momentos para certificação de competências profissionais, partindo de formação específica e supervisão continuada (Abreu-Lima et al., 2010). Só desta forma podem ser salvaguardadas respostas de qualidade em vários contextos da comunidade (Comissão de Ministros do Conselho da Europa, 2006; Carvalho et al., 2019) e garantir a respetiva implementação com fidelidade (Webster-Stratton, 2001a). Uma possível solução poderia passar por criar um consórcio entre as várias entidades envolvidas (e.g., investigadores, financiadores, gestores de casos familiares, dinamizadores), direcionado para a monitorização de necessidades, e a partir da qual, por sua vez, se pudessem encontrar respostas aos vários desafios colocados à dinamização e implementação de programas junto de diversas famílias (Abreu-Lima et al., 2010).

**Figura 5**

*A escassez de apoios institucionais como barreira à dinamização de grupos*



#### **IV – Conclusões**

Assumindo a formação no âmbito da educação parental como um suporte imprescindível para diversos profissionais, sobretudo os que desempenham, no seu quotidiano e em vários contextos da comunidade, um papel ativo no apoio à parentalidade, o presente estudo pretendeu compreender que tipo de profissionais têm frequentado as formações para dinamizadores do programa AI-P em Portugal e o porquê de a procurarem. Após a participação na mesma e já na qualidade de educadores parentais, o estudo permitiu, igualmente, constatar barreiras com que se têm deparado no início e no seguimento da implementação do programa, perceber a sua

experiência enquanto facilitadores e, ainda, esclarecer planos futuros quanto à dinamização de grupos de pais.

Os resultados obtidos representam um contributo positivo para esta área, na medida em que permitiram esclarecer quais as motivações que levaram os profissionais a participar na formação e o modo como utilizaram as competências adquiridas, nomeadamente os que dinamizaram grupos de pais. Averiguaram-se elevados níveis de adesão ao protocolo do programa e à supervisão, indicativos de que este tem sido implementado com fidelidade. Constatou-se a menor adesão à disponibilização de *babysitting*, aos telefonemas semanais efetuados aos pais e a sessões de revisão para pais que não estão presentes em alguma sessão, devendo a importância destes aspetos ser reforçada na formação, uma vez que poderão ser cruciais na prevenção de casos de *dropout*. Verificou-se um número de pais-homens a participar nos grupos significativamente mais baixo que o número de mães, pelo que se sublinha a necessidade de dar relevância ao recrutamento de pais-homens, para uma maior consistência das práticas parentais entre ambos os progenitores/pais.

Os entraves encontrados, após a formação, na implementação do programa e no acesso à supervisão vêm chamar particularmente a atenção para a escassez de apoios institucionais, realçando que ainda há um caminho longo a percorrer em direção a um reconhecimento institucional, não só do trabalho e do estatuto profissional dos dinamizadores enquanto educadores parentais, como da necessidade de atribuição de recursos financeiros, que possam vir a facilitar o trabalho destes profissionais.

O presente estudo comporta algumas limitações que devem ser criteriosamente consideradas na leitura e interpretação dos resultados obtidos. Apontamos, em primeiro lugar, o facto de a amostra não ser constituída pelo total de formandos que frequentaram as formações para dinamizadores do programa AI-P, realizadas em Portugal entre os anos de 2008 e 2020. Sendo o preenchimento do questionário de carácter voluntário, muitos foram os formandos que não aceitaram o convite de participação. Para além disso, tendo em consideração que as formações iniciais foram realizadas há mais de dez anos, alguns convites poderão não ter chegado ao destino, dada a eventual desatualização de alguns dos contactos e não sendo possível chegar até eles de outra forma. Consequentemente, a amostra do estudo pode não ser representativa do universo em causa.

Em segundo lugar, no que diz respeito ao uso do questionário na recolha de dados, a utilização de um instrumento de autorresposta poderá acarretar riscos quanto ao fenómeno de desejabilidade social. Ou seja, as respostas dos participantes podem ir ao encontro do que é socialmente desejado e não à resposta real em si, como se pretende. Tal pode ter-se verificado especialmente quanto a aspetos direccionados à adesão ao protocolo do programa, já que as respostas dos participantes nesse âmbito podem refletir o desejo de implementar o programa tal como é recomendado, assegurando a sua fidelidade, e não como efetivamente o têm feito. Este aspeto pode ter sido, em parte, contornado pelo facto de as respostas serem anónimas. Para além disso, e apesar de o questionário ter sido testado previamente com um pequeno

número de respondentes, foram identificados a posteriori alguns erros (e.g., opções de formação em Educação e Serviço Social juntas numa só) e ambiguidades (e.g., questão quanto à idade das crianças cujos pais participaram nos grupos, sem especificação de que se trata das crianças-alvo) que comprometeram alguns aspetos da interpretação.

Por último, no que diz respeito às análises comparativas, teria sido uma mais-valia se os participantes se distribuíssem de uma forma mais homogénea entre os três grupos. Estudos futuros com um número mais equilibrado de participantes entre os grupos permitirá consolidar os resultados comparativos obtidos. Por sua vez, tendo em conta que o questionário integrava algumas questões de resposta não exclusiva, não foi possível considerar todas as respostas em algumas das análises. Tais aspetos podem ter enviesado os resultados comparativos entre os grupos.

O esforço diário de muitos profissionais para dar uma resposta de qualidade em diversos contextos, em prol da promoção de práticas parentais positivas, que salvaguardem o saudável desenvolvimento das novas gerações, é merecedor de especial atenção. O presente estudo veio, assim, não só pôr em destaque este esforço, como identificar vários obstáculos com que estes profissionais se deparam, constituindo-se como um alerta para que sejam fornecidos apoios e alternativas com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de um trabalho com pais mais eficaz e de qualidade.

### Bibliografia

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Santos, M. R. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010*. <https://hdl.handle.net/10216/62362>
- Almeida, A., Abreu-Lima, I., Cruz, O., Gaspar, M., Brandão, T., Alarcão, M., Santos, M. R., & Machado, J. C. (2012). Parent education interventions: Results from a national study in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 135-149. <http://doi.org/10.1080/17405629.2011.647865>
- Anglin, J. P. (2002). *Pain, normality and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. Haworth Press.
- 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. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p72-84>
- Assembleia da República. (1999). Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro. *Diário da República, Série I-A*, 204, 6115-6132.
- Assembleia da República. (2013). Lei n.º 139/2013, de 02 de Abril. *Diário da República, Série I-A*, 64, 1942-1946.
- Bagner, D. M., & Eyberg, S. M. (2003). Father involvement in parent training: When does it matter?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 53, 32(4), 599-605. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204\\_13](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_13)
- Bauer, N. S., & Webster-Stratton, C. (2006). Prevention of behavioral disorders in primary care. *Current Opinion in Pediatrics*, 18(6), 654-660. <https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e3280106239>
- Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2000). Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21(5), 356-370. <http://doi.org/10.1097/00004703-200010000-00007>
- Barth, R. P., Landsverk, J., Chamberlain, P., Reid, J. B., Rolls, J. A., Hurlburt, M. S., Farmer, E. M., James, S., McCabe, K. M., & Kohl, P. L. (2005). Parent training programs in child welfare services: Planning for a more evidence-based approach to serving biological parents. *Research on Social Work Practice*, 15(5), 353-371. <https://doi.org/10.1177/1049731505276321>
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2005). Orientação de pais: Partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégia de intervenção. *Texto & Contexto Enfermagem*, 14, 64-70. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072005000500008>
- Bowman, S., Pratt, C., Rennekamp, D., & Sektan, M. (2010). Should we invest in parenting education? *The ford family foundation's enhancing the skills of parents program II, Summary: 2006-2009*. Oregon State University. <http://docplayer.net/17433938-Should-we-invest-in-parenting-education.html>
- Burgess, A. (2009). *Fathers and parenting interventions: What works? Preliminary research findings and their application*. Fatherhood

- Institute. <http://www.fatherhoodinstitute.org/2009/fathers-and-parenting-interventions-what-works/>
- Camilo, C., & Garrido, M. (2013). Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão. *Análise Psicológica*, 31(3), 245-268. <http://hdl.handle.net/10071/14004>
- Carvalho, O., Costa-Lobo, C., Menezes, J., & Oliveira, B. (2019). O valor das práticas de educação parental: Visão dos profissionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 654-684. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701653>
- Ceballos, E., & Rodrigo, M. J. (2000). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In M. J. Rodrigo & J. Palácios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Alianza Editorial.
- Chacko, A., Jensen, S. A., Lowry, L. S., Cornwell, M., Chimklis, A., Chan, E., Lee, D., & Pulgarin, B. (2016). Engagement in behavioral parent training: Review of the literature and implications for practice. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(3), 204-215. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0205-2>
- ChildONEurope. (2007). *ChildONEurope official brochure [Infographic]*. [http://www.childoneurope.org/about/pdf/COE\\_depli\\_EN\\_2011.pdf](http://www.childoneurope.org/about/pdf/COE_depli_EN_2011.pdf)
- CNPDP CJ. (2011). *Promoção e proteção dos direitos das crianças: Guia de orientações para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo*. <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/ficheiros-externos/guia-de-orientacoes-para-os-profissionais-da-accao-social-na-abordagem-de-situacoes-de-perigo-pdf.aspx>
- CNPDP CJ. (2018). *Projeto Adélia: Apoio à parentalidade positiva [Infographic]*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/19464/folheto/0ea4aa1e-e440-434c-932f-de6bc7ec8bd8>
- CNPDP CJ. (2019). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ 2018*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/relatorio-atividades>
- Coutinho, M. T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 22(1), 55-64. <https://doi.org/10.14417/ap.129>
- Coutinho, I. C. M., Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. F. (2012). Educação parental com famílias maltratantes: Que potencialidades?. *Análise Psicológica*, 30(4), 405-420. <https://doi.org/10.14417/ap.601>
- Comissão de Ministros do Conselho da Europa (2006). *Instrumentos jurídicos do Conselho da Europa relativos às políticas de família e direitos das crianças [Infographic]*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806a45f1>
- Cunningham, B. & Watson, L. W. (2002). Recruiting male teachers. *Young Children*, 57(6), 10-15. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.602.1860&rep=rep1&type=pdf>
- Craveiro, N., & Relvas, A. P. (2016). Parent education program “Em Equilíbrio”: Critical-reflexive study. *Psychologica*, 59(1), 55-75. [http://doi.org/10.14195/1647-8606\\_59-1\\_4](http://doi.org/10.14195/1647-8606_59-1_4)



- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quarteto Editora.
- Dias, S. (2012). Síndrome de burnout: Um estudo comparativo entre enfermeiros e médicos portugueses. *Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul*, 12(2), 35-41. <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/68>
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C. J., Jones, K., Hughes, J. C., & Bywater, T. (2009). Treatment fidelity as a predictor of behavior change in parents attending group-based parent training. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 603-612. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00975.x>
- Escola SaudávelMente. (s.d.). *Promoção do envolvimento da família e da comunidade: Apoio à parentalidade*. Ordem dos Psicólogos Portugueses. <http://escolasaudavelmente.pt/directores/promocao-envolvimento-da-familia-e-da-comunidade/apoio-a-parentalidade>
- Fabiano, G. A. (2007). Father participation in behavioural parent training for ADHD: Review and recommendations for increasing inclusion and engagement. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 683-693. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.683>
- Fetcher, R., Freeman, E., & Matthey, S. (2011). The impact of behavioural parent training on fathers' parenting: A meta-analysis of the Triple P-Positive Parenting Program. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 9(3), 291-312. <https://doi.org/10.3149/fth.0903.291>
- Flouri, E., Midouhas, E., & Narayanan, M. K. (2016). The relationship between father involvement and child problem behaviour in intact families: A 7-Year Cross-Lagged Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(5), 1011-1021. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0077-9>
- Garcia, N. M., Yunes, M. A. M., & Almeida, A. M. T. (2016). Educação parental e pedagogia social: Avaliação de uma proposta de intervenção. *Educação*, 39(1), 94-104. <http://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.21396>
- Guisso, L., Bolze, S. D. A., & Viera, M. L. (2019). Positive parenting practices and parental training programs: A systematic literature review. *Contextos Clínicos*, 12(1), 226-255. <https://dx.doi.org/10.4013/ctc.2019.121.10>
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2007). *Políticas para a infância em Portugal na área da Segurança Social*. [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13406/pol%C3%ADticas\\_inf%C3%A2ncia\\_portugal\\_area\\_seguranca\\_social/84946f00-ddb4-4ce2-a027-ec64dfec5661](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13406/pol%C3%ADticas_inf%C3%A2ncia_portugal_area_seguranca_social/84946f00-ddb4-4ce2-a027-ec64dfec5661)
- Jerónimo, A., Sequeira, J., & Gaspar, M. (2010). A mudança narrativa em grupos de educação parental. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 371-379. <http://hdl.handle.net/10316/48179>
- Jouriles, E., McDonald, R., Rosenfield, D., Norwood, W., Stephens, N., Corbitt-Shindler, D., & Ehrensaft, M. (2010). Improving parenting in

- families referred for child maltreatment: A randomized controlled trial examining effects of Project Support. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 328-338. <https://doi.org/10.1037/a0019281>
- Kelleher, K. J., & Stevens, J. (2009). Evolution of child mental health services in primary care. *Academic Pediatrics*, 9(1), 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2008.11.008>
- Kolko, D. J., Campo, J. V., Kelleher, K., & Cheng, Y. (2010). Improving access to care and clinical outcome for pediatric behavioral problems: A randomized trial of a nurse-administered intervention in primary care. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(5), 393-404. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181dff307>
- Letarte, M., Normandeau, S., & Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program “Incredible Years” in a child protection service. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 34(4), 253-261. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.06.003>
- Mann, B. (2008). *What works for whom? Promising practices in parenting education*. Canadian Association of Family Resource Programs (FRP Canada). <http://www.fcssaa.org/sites/default/files/documents/What%20Works%20for%20Whom,%20Promising%20Practices%20in%20Parenting%20Education,%202008.pdf>
- Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: Propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 129-141). Educa.
- Martinovich, V. & Seigny, P. (2020). *Recruitment toolkit for engaging male mentors: Findings from the more male mentoring (3M) EnviroScan*. Alberta Mentoring Partnership. <https://albertamentors.ca/wp-content/uploads/2020/02/MoreMalesMentoringEnviroScan.pdf>
- McMenamy, J., Sheldrick, R. C., & Perrin, E. C. (2011). Early intervention in pediatrics offices for emerging disruptive behavior in toddlers. *Journal of Pediatric Health Care*, 25(2), 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.08.008>
- Menting, A. T., 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(8), 901-913. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>
- Monteiro, L., Fernandes, M., Torres, N., & Santos, C. (2017). Father’s involvement and parenting styles in Portuguese families: The role of education and working hours. *Análise Psicológica*, 35(4), 513-528. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1451>
- Nata, G., & Cadima, J. (2019). Parent- and family-focused support in Portugal: Context and analysis of services/programmes from an equity perspective. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(3), 269-283. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00613-y>
- Novaes, M. B., & Gaspar, M. F. (2016). Suporte social parental e prevenção na primeira infância em contextos de adversidade: A perspectiva de

- profissionais de educação de infância e saúde mental no Brasil. *Psychologica*, 1(59), 117-131. <http://hdl.handle.net/10316/41562>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2015). *A Realidade dos serviços de psicologia da educação públicos e privados: Tomada de posição OPP*. [http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/serv\\_psi\\_edu\\_publ\\_e\\_priv.pdf](http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/serv_psi_edu_publ_e_priv.pdf)
- Ozbek, A., Gencer, O., & Mustan, A. T. (2018). Which parents dropout from an evidence-based parenting programme (Triple-P) at CAMHS? Comparison of programme-completing and dropout parents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(1), 144-157. <https://doi.org/10.1177/1359104518792294>
- PORDATA (2020). *Número médio de horas trabalhadas por semana: Total e por situação na profissão*. <https://www.pordata.pt/Europa/N%C3%BAmero+m%C3%A9dio+de+horas+trabalhadas+por+semana+total+e+por+situ%C3%A7%C3%A3o+na+profiss%C3%A3o-2837>
- Pratas, A., Eira, J., Ribeiro, E. J., & Cordeiro, L. (2017). A par e passo com a família: A importância da educação parental para os técnicos que intervêm junto de famílias multidesafiadas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 247-259. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2490>
- PromotePrevent. (2009). *Recruiting and retaining mentors*. <http://www.promoteprevent.org/content/recruiting-and-retaining-mentors>
- Raley, S., Bianchi, S. M., & Wang, W. (2012). When do fathers care? Mothers' economic contribution and fathers' involvement in child care. *American Journal of Sociology*, 117(5), 1422-1459. <https://doi.org/10.1086/663354>
- Relvas, A. P. (2007). *Novas formas de família*. Quarteto.
- Reid, G. J., Stewart, M., Vingilis, E., Dozois, D. J. A., Wetmore, S., Jordan, J., Dickie, G., Osmun, W.E., Wade, T.J., Brown, J.B., & Zaric, G. S. (2013). Randomized trial of distance-based treatment for young children with discipline problems seen in primary health care. *Family Practice*, 30(1), 14-24. <https://doi.org/10.1093/fampra/cms051>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.631282>
- Rothe, M. I., Rogers-Tanner, S., & Skrypek, M. (2016). *The benefits of parenting education: A review of the literature for the Wilder Parent Education Center*. AMHERSTH Wilder Foundation. <https://www.wilder.org/wilder-research/research-library/benefits-parenting-education-review-literature-wilder-parent>
- Sampaio, D., Cruz, H., & Carvalho, M. (2011). *Crianças e jovens em risco. A família no centro da intervenção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanders, M. R., & Pickering, J. (2015). O Triple P: Programa de parentalidade positiva e a prevenção e tratamento dos problemas de externalização na infância. In A. I. Pereira, A. R. Goes, & L. Barros (Coords.), *Promoção*

- da parentalidade positiva: Intervenções psicológicas com pais de crianças e adolescentes* (pp. 265-299). Coisas de Ler.
- Sanders, M. R., Cann, W., & Markie-Dadds, C. (2003). Why a universal population-level approach to the prevention of child abuse is essential. *Child Abuse Review, 12*(3), 145-154. <https://doi.org/10.1002/car.797>
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2008). Aprender a viver é o viver mesmo: O aprendizado a partir do outro em um grupo de pais candidatos à adoção. *Vínculo, 2*(5), 115-130. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-24902008000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902008000200003)
- Seabra-Santos, M. J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Sousa, D. S., Baptista, E., Pimentel, M., Major, S., & Gaspar, M. F. (2019). Promoção de parentalidade positiva nos cuidados de saúde primários: Formação de profissionais. *Psychology, Community & Health, 8*(1), 45-59. <http://doi.org/10.5964/pch.v8i1.257>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V., Leitão, S., Pimentel, M., Almeida, M., & Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.004>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 227-260). Coisas de Ler.
- Silva, I. S., & Gaspar, M. F. (2014a). Supporting Portuguese residential child care staff: An exploratory study with the Incredible Years Basic Parent programme. *Psychosocial Intervention, 23*(1), 33-41. <https://doi.org/10.5093/in2014a4>
- Silva, I. S., & Gaspar, M. F. (2014b). The challenge of improving positive residential care practices: Evidence from staff experiences in Portugal. *International Journal of Child and Family Welfare, 15*(1/2), 92-109. <http://hdl.handle.net/10316/48337>
- Silva, I. S., Gaspar, M. F., & Anglin, J. P. (2014). Webster-Stratton Incredible Years Basic Parent Programme (IY) in child care placements: Residential staff carers' satisfaction results. *Child and Family Social Work, 21*(2), 198-208. <https://doi.org/10.1111/cfs.12129>
- Schoppe-Sullivan, S. J., Weldon, A. H., Cook, J. C., Davis, E. F., & Buckley, C. K. (2009). Coparenting behavior moderates longitudinal relations between effortful control and preschool children's externalizing behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 50*(6), 698-706. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02009.x>
- Webster-Stratton, C. (1997). From parent training to community building. *Families in Society, 78*(2), 156-171. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.755>

- Webster-Stratton, C. (2001a). The Incredible Years: Parents, Teachers, and Children Training Series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 31-45. [https://doi.org/10.1300/J007v18n03\\_04](https://doi.org/10.1300/J007v18n03_04)
- Webster-Stratton, C. (2001b). *The parent and child series: A comprehensive course divided into four programs - Leaders' guide*. The Incredible Years. <http://www.incredibleyears.com/download/resources/parent-pgrm/basic-program-handouts-appendix-08.pdf>
- Webster-Stratton, C. (2004). *Quality training, supervision, ongoing monitoring, and agency support: Key ingredients to implementing the Incredible Years programs with fidelity*. Incredible Years. <http://www.incredibleyears.com/article/quality-training-supervision-ongoing-monitoring-and-agency-support-key-ingredients-to-implementing-the-incredible-years-programs-with-fidelity/>
- Webster-Stratton, C. (2009). Affirming diversity: Multi-cultural collaboration to deliver the Incredible Years parent programs. *International Journal of Child Health and Human Development*, 2(1), 17-32. <https://www.researchgate.net/publication/238103064>
- 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, Tradução; M. F. Gaspar & M. J. Seabra-Santos, Revisão científica). Psiquilibrios Edições (Original publicado em 2005).
- Webster-Stratton, C. (2012). *Collaborating with parents to reduce children's behavior problems: A book for therapists using the Incredible Years Programs*. Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012a15>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behavior problems. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman, & T. H. Ollendick (Eds.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 117-138). Springer Science & Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6297-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6297-3_5)
- Weisz, J. R. (2004). *Psychotherapy for children and adolescents: Evidence-based treatments and case examples*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511734960>
- Whittaker, K., & Cowley, S. (2012). An effective programme is not enough: A review of factors associated with poor attendance and engagement with parenting support programmes. *Children & Society*, 26(2), 138-149. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00333.x>

## **Anexos<sup>4</sup>**

**Anexo I:** Questionário sobre a formação de dinamizadores do programa AI-P

**Anexo II:** Lista de respostas a questões abertas

---

<sup>4</sup> Os documentos indicados não se encontram em anexo por questão de proteção de materiais e dados.

**Anexo I:** Questionário sobre a formação de dinamizadores do programa AI-P

**Anexo II:** Lista de respostas a questões abertas