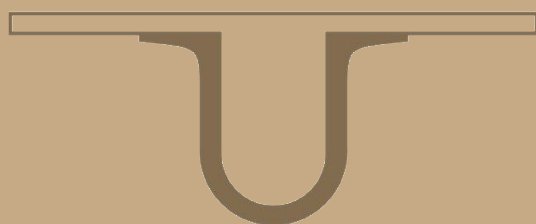




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Joana Rita da Silva Tomás

**PARTICIPAÇÃO NUM PROGRAMA DE APOIO À
PARENTALIDADE:
QUEM SÃO OS PAIS QUE RECORREM AO PROGRAMA *ANOS
INCRÍVEIS?***

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 da Universidade de Coimbra.

Julho de 2019

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Resumo

Enquadramento: A idade pré-escolar traz consigo comportamentos desafiantes para os pais e cuidadores. Estes podem ser normativos ou constituir-se como problemas de comportamento. Existem fatores de risco que podem conduzir ao aparecimento ou manutenção destes comportamentos. Os programas de apoio à parentalidade, em particular o programa *Anos Incríveis Básico para Pais* (AI-P), apoiam os pais nas suas competências parentais e no exercício de uma parentalidade positiva. *Objetivos:* Conhecer as características dos pais que recorrem a programas de apoio à parentalidade, concretamente o programa AI-P, quando estes são oferecidos gratuitamente e a participação é voluntária. Pretende-se caracterizar os pais participantes do ponto de vista sociodemográfico, no seu sentido de competência parental e na sua perceção das características da criança (aptidões sociais e problemas de comportamento), e compreender a relação entre a caracterização anterior e a assiduidade, o *dropout* e os níveis de satisfação com o programa. *Método:* Foram analisados dados recolhidos através de dois estudos realizados anteriormente. A amostra é constituída por 314 pais ou cuidadores com crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) que se propuseram participar gratuitamente e de forma voluntária no programa AI-P. Os dados analisados dizem respeito à avaliação realizada antes da intervenção, através de Questionário Sociodemográfico, Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ), Escala de Sentido de Competência Parental (PSOC) e Escalas de Comportamento para Idade Pré-Escolar – 2ª Edição (ECIP-2); e após intervenção, através dum Questionário de Avaliação da Satisfação dos Pais com o programa. *Resultados:* Os resultados obtidos permitiram caracterizar os pais participantes no programa como sendo maioritariamente mães, com uma média de idades de 36 anos, com uma escolaridade elevada, em situação profissional ativa e com um nível socioeconómico médio. Os participantes tinham entre um e dois filhos e habitavam, na sua maioria, em áreas predominantemente urbanas. Avaliavam-se com níveis baixos de competência parental e pontuavam os seus filhos com níveis baixos de aptidões sociais e níveis elevados de problemas de comportamento externalizantes. O número de casos de *dropout* foi reduzido e a assiduidade dos pais aos grupos foi elevada, assim como os níveis de satisfação com o programa AI-P. *Discussão/Conclusões:* As famílias que mais procuram o programa AI-P não são aquelas cujas crianças apresentam mais fatores de risco de desenvolver problemas de comportamento. Estudos futuros poderão focar-se na análise das necessidades das famílias mais carenciadas, procurando atenuar as barreiras que impedem o seu envolvimento nos programas de apoio à parentalidade.

Palavras-chave: Problemas de comportamento, idade pré-escolar, programas de apoio à parentalidade, *Anos Incríveis*, fatores de risco, características sociodemográficas.

Participation on a parenting support program: Who are the parents who use the *Incredible Years* program?

Abstract

Background: The preschool age brings with it challenging behaviors for parents and caregivers. These behaviors can be normative or may establish as behavior problems. There are risk factors that can lead to the appearance or maintenance of these behaviors. Parental support programs, in particular the program *Incredible Years Basic for Parents* (IY-P), support parents in their parenting skills and in the exercise of a positive parenting. *Objectives:* Know the characteristics of parents who use parenting support programs, specifically the IY-P program, when they are free of charge and the participation is voluntary. The aim is to characterize the participating parents from a sociodemographic point of view, in their parental sense of competence and in their perception of the child's characteristics (social skills and behavior problems). Another aim is to understand the relationship between that characterization and attendance, dropout and the levels of satisfaction with the program. *Method:* Data collected from two previous studies were analyzed. The sample consists of 314 parents or caregivers with preschool aged children (3-6 years old) who have volunteered to participate in the IY-P program for free. The analyzed data refer to the evaluation before the intervention, through a sociodemographic questionnaire, the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), the Parenting Sense of Competence Scale (PSOC) and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition (PKBS-2); and after the intervention, through a Parent Final Satisfaction Questionnaire. *Results:* The results showed that the participating parents in the program were mostly mothers, with an average age of 36 years, with a high level of education, professionally active and with medium socioeconomic status. The participants had between one and two children and predominantly lived in urban areas. They considered to have low levels of parental competence and scored their children with low levels of social skills and high levels of externalized behavior problems. The number of dropouts was low and the parents' attendance to the groups and the level of satisfaction with the IY-P program were high. *Discussion/Conclusions:* The families who mostly look for the IY-P program are not the ones whose children are at more risk for developing behavior problems. Future studies may focus on the needs of families with fewer resources, with the aim of reducing the barriers that foreclose their involvement in parenting support programs.

Key words: Behavior problems, preschool age, parenting support programs, *Incredible Years*, risk factors, sociodemographic characteristics.

Agradecimentos

Não importa apenas atingir os nossos objetivos, é importante o caminho até lá chegar. Este caminho foi longo e complexo, mas gratificante e apenas possível graças ao apoio de algumas pessoas imprescindíveis.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Maria João Seabra-Santos, por toda a orientação, dedicação, empenho e rigor que colocou neste trabalho. Por todas as palavras de encorajamento e incentivo ao longo deste ano tão árduo.

À coordenadora da área de especialização, Professora Doutora Ana Paula Relvas, por toda a sabedoria transmitida.

Às professoras Madalena Carvalho e Luciana Sotero, por toda a orientação e apoio. Por me ajudarem a crescer como pessoa nestes últimos dois anos.

À minha orientadora de estágio, Doutora Paula Carrinho, por todos os ensinamentos partilhados, pela disponibilidade, pelos momentos de descontração que me permitiram “recarregar baterias” e, principalmente, pelo carinho.

À minha família e namorado, por sempre me incentivarem a seguir os meus sonhos. Por estarem sempre ao meu lado, nos momentos altos e nas quedas. Por nunca me deixarem baixar os braços, mesmo quando teria sido o mais fácil. Por me ajudarem a ser a pessoa que sou hoje.

À minha família de Coimbra, por todos estes anos inesquecíveis, pelas memórias que levo para sempre guardadas. A todos vocês que sempre me motivaram a ser mais e melhor.

À família de sistémica, por todo o caminho que percorremos juntos, cheio de partilhas, risos e lágrimas.

A todos, a minha maior gratidão.

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento	2
1.1. Problemas de comportamento em idade pré-escolar	2
1.2. Fatores de risco sociofamiliares para problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar	4
1.2.1. Fatores parentais e familiares	5
1.2.2. Fatores socio-contextuais	8
1.3. Programas de Apoio à Parentalidade	8
1.3.1. Programas <i>Anos Incríveis</i>	10
II - Objetivos	13
III - Metodologia	13
3.1. Procedimentos de Recolha de Dados	13
3.2. Amostra	14
3.3. Instrumentos	15
3.3.1. Questionário Sociodemográfico	15
3.3.2. Questionário de Forças e Dificuldades	15
3.3.3. Escala de Sentido de Competência Parental	16
3.3.4. Escalas de Comportamento para Idade Pré-Escolar	16
3.3.5. Questionário de Avaliação da Satisfação dos Pais	17
3.4. Análise de dados	17
IV - Resultados	18
4.1. Caracterização sociodemográfica da amostra	18
4.2. Resultados na PSOC e ECIP-2 antes do início do programa de intervenção	22
4.3. <i>Dropout</i> e níveis de assiduidade às sessões do programa de intervenção	25
4.4. Avaliação do nível de satisfação com o programa <i>Anos Incríveis</i> para pais	28
V - Discussão	30
VI - Conclusões	35
Bibliografia	37

Introdução

Na idade pré-escolar, as crianças adquirem novas formas de autoconsciência e compreensão social, aprendendo a gerir emoções e a autorregular-se (Thompson, Goodvin, & Meyer, 2006). Nesta etapa do desenvolvimento, poderão ocorrer comportamentos particularmente desafiantes para os pais e cuidadores. Na maior parte dos casos, as dificuldades são normativas da respetiva etapa. Porém, noutras situações poderão surgir problemas de comportamento com impacto no desenvolvimento da criança, podendo conduzir a um desenvolvimento mal ajustado (Poulou, 2015). De forma a prevenir estes problemas de comportamento, é importante identificar os fatores de risco que levam ao seu aparecimento ou manutenção.

Os pais têm um papel determinante na vida da criança, no seu desenvolvimento social e adaptação ao meio, em geral (Campbell, 2002). Assim, as práticas parentais que estes utilizam têm uma grande influência no desenvolvimento da criança, podendo ser um fator de proteção, quando optam por práticas mais positivas, ou um fator de risco, quando a parentalidade é mais negativa, punitiva ou autoritária. Para ajudar os pais no treino das competências parentais e para os capacitar no exercício de uma parentalidade mais positiva, surgem programas de apoio à parentalidade, como é o caso do programa *Anos Incríveis Básico para Pais* (AI-P). Este programa, em particular, tem demonstrado ser eficaz na redução das práticas parentais negativas e de problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar (Menting, de Castro, & Matthys, 2013).

No entanto, surge-nos a questão: Quem são os pais que frequentam estes programas, sendo a participação voluntária e gratuita? Serão os pais que apresentam mais fatores de risco? Aqueles que mais necessitam? O presente estudo pretende dar resposta a estas questões. Ou seja, pretendemos conhecer as características sociodemográficas dos pais que se propõem participar voluntariamente no programa AI-P quando este é oferecido gratuitamente, assim como o modo como avaliam o comportamento dos seus filhos e o seu próprio sentido de competência parental. Assim, tendo-se demonstrado que o programa AI-P para pais é eficaz junto de famílias com características muito diversas (Gardner et al., 2019), torna-se fundamental perceber se quem tem recorrido a este programa de apoio à parentalidade, no distrito de Coimbra, são famílias cujas características apontam para uma maior necessidade desse apoio.

Por conseguinte, na Parte I desta dissertação, faz-se um enquadramento teórico do tema, onde se pretende caracterizar os problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar. De seguida, descrevem-se os fatores de risco sociofamiliares para os problemas de comportamento, acrescentando-se, ainda, a descrição de alguns programas de apoio à parentalidade, com maior ênfase no programa AI-P. Na Parte II apresentam-se os objetivos definidos para o presente estudo. Na Parte III descreve-se o método, no qual se expõe o modo de recrutamento das subamostras que compõem a amostra do presente estudo e procedimentos de recolha de dados, assim como uma breve descrição

da mesma, a descrição dos instrumentos de avaliação aplicados e dos procedimentos de análise adotados. Seguidamente, na Parte IV são apresentados os resultados decorrentes do tratamento de dados. A Parte V consiste na discussão dos resultados, com uma visão reflexiva, tendo em conta a revisão da literatura anteriormente realizada, concluindo-se, na Parte VI, com uma síntese dos contributos do estudo e das suas limitações, bem como algumas propostas para estudos futuros.

I – Enquadramento conceptual

1.1. Problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar

A possibilidade ou validade de identificar problemas de comportamento com significado clínico em crianças em idade pré-escolar tem sido questionada (Keenan & Wakschlag, 2002). Com efeito, é nesta fase que as crianças adquirem novas formas de autoconsciência e compreensão social, tentando gerir as suas emoções (Thompson et al., 2006). Na tentativa de autorregulação nem sempre bem-sucedida e procura de limites próprios desta etapa do desenvolvimento, poderão ocorrer comportamentos particularmente desafiantes para os pais e outros cuidadores.

Para além destes desafios normativos, podem surgir problemas de comportamento nesta faixa etária, com impacto no desenvolvimento da criança e podendo predizer um desenvolvimento mal ajustado (Poulou, 2015). Neste contexto, Poulou (2015) defende que o período pré-escolar pode constituir um momento excelente para identificar sinais de problemas de comportamento nas crianças e, existindo, poder reduzi-los antes de evoluírem para padrões permanentes. Isto é, se nada for feito, estes problemas poderão manter-se nas fases seguintes do desenvolvimento, ou mesmo agravar-se ainda mais, tendo impacto na qualidade de vida da criança, no seu desenvolvimento individual e desempenho na escola (Minatoya et al, 2016).

Para se considerar que existe um problema de comportamento, deve estar presente um conjunto de sintomas que se consideram problemáticos e estes devem ter permanecido por um determinado período de tempo e aparecido em mais do que uma situação, interferindo no processo de desenvolvimento da criança (Campbell, 2002). Assim, podemos perceber que o que diferencia um comportamento normal de um comportamento problemático é a sua frequência, intensidade e contexto(s) em que o comportamento ocorre (Campbell, 2002).

Achenbach e McConaughy (1987) agruparam os problemas de comportamento das crianças em dois tipos: externalizante e internalizante. Os primeiros têm impacto no ambiente da criança, podem manifestar-se contra outras pessoas, por exemplo através de conflitos, e/ou podem envolver um excesso de agitação/atividade (Achenbach & McConaughy, 1987; Campbell, 2002). São exemplos de problemas deste tipo as birras, lutas e agressividade. Os problemas internalizantes são assim denominados porque são direcionados internamente, isto é, representam problemas que o indivíduo tem consigo mesmo (da Silva & Cia, 2012). Exemplos deste tipo de problemas são o

isolamento social, medo, infelicidade e ansiedade (Campbell, 2002). Os problemas internalizantes são muitas vezes ignorados ou permanecem por identificar, por não serem tão incômodos para os adultos como os externalizantes, sendo com menos frequência causa de pedido de ajuda (Campbell, 2002; da Silva & Cia, 2012).

As principais razões que fazem com que as crianças em idade pré-escolar sejam referenciadas, quer para programas de saúde mental (Rockhill, Collett, McClellan, & Speltz, 2006), quer para consultas de psiquiatria (Houzel, Emmanuelli, & Moggio, 2000/2004), são os comportamentos característicos da Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) e Perturbação Desafiante de Oposição (PDO).

A PHDA é caracterizada por agitação motora, dificuldade da criança em manter-se quieta, impulsividade e dificuldade em respeitar regras, assim como pensar antes de agir, podendo fazê-lo de forma perigosa (Marcelli, 1999/2005; Santos, 2013). Caracteriza-se também por uma desatenção marcada, tendo a criança dificuldade em concentrar-se em tarefas, o que muitas vezes impede a conclusão das mesmas. Apresenta uma prevalência de cerca de 5% em crianças, tendo uma maior frequência no sexo masculino do que no feminino (rácio de 2:1) (American Psychiatry Association, 2013/2014). Normalmente a PHDA é diagnosticada na escola primária, pois é quando a desatenção se torna mais saliente e prejudicial. No entanto, apesar de antes dos 4 anos poder ser difícil distinguir comportamentos normativos de sintomas, estes podem ocorrer, sendo a manifestação mais frequente da PHDA a hiperatividade (American Psychiatry Association, 2013/2014; Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar, & Homem, 2012). Steinhoff e colaboradores (2006), alertam para a dificuldade de distinguir comportamentos de desatenção e agitação normais para a idade de comportamentos da PHDA. Os mesmos autores afirmam que a capacidade para estar quieto e prestar atenção vai aumentando com a idade, sugerindo que quando uma criança apresenta dificuldade nesses comportamentos, tal deve ser considerado apenas como uma variação ao desenvolvimento normal e não como uma PHDA.

A PDO é caracterizada por um humor irritável, um comportamento conflituoso, desafiante e vingativo. A criança tem dificuldade em se controlar, em seguir instruções e ordens, tendo tendência para atribuir a culpa aos outros. A prevalência desta perturbação é de cerca de 3.3% em crianças, sendo maior no sexo masculino do que no feminino (rácio de 1.4:1) (American Psychiatry Association, 2013/2014). Também sobre esta perturbação em crianças em idade pré-escolar existem duas visões diferentes (Rockhill et al., 2006). A primeira defende que o comportamento de oposição nesta idade é normativo e transitório, pois corresponde a uma fase do desenvolvimento na qual as crianças testam os limites, podendo reagir de forma mais agressiva às proibições. De acordo com a segunda visão, metade das crianças nesta idade que são referenciadas para programas clínicos por comportamentos de oposição, apresentam uma persistência dos problemas de comportamento quando chegam à idade escolar.

Para além da gravidade do problema da criança, diversos outros fatores podem estar na base da preocupação dos pais, que os pode levar a pedir ajuda (Campbell, 2002). Assim, as próprias expectativas que têm em relação à

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

criança e ao que é ou não “normal” em cada faixa etária podem ter impacto na preocupação expressa por estes. Estas expectativas advêm, normalmente, das normas sociais e dos padrões culturais, considerando-se que o comportamento é desadequado quando não vai ao encontro do que é esperado de acordo com os padrões sociais e culturais vigentes. Deste modo, o conceito de problemas de comportamento para os pais varia consoante a cultura de cada indivíduo (da Silva & Cia, 2012). Nalgumas situações, os comportamentos podem ser vistos pelos pais como problemáticos por serem demasiado incomodativos ou irritantes para eles. Neste sentido, Campbell (2002) fala da dificuldade em diferenciar claramente comportamentos problemáticos, problemas próprios da idade e comportamentos somente incomodativos. O mesmo autor acrescenta que diferentes observadores podem interpretar um comportamento particular de forma diferente, atribuindo-lhe um significado diferente.

Um outro aspeto que pode ter impacto sobre a necessidade de pedir ajuda por parte dos pais é o facto de o comportamento ocorrer em vários contextos, por exemplo, além de casa, ocorrer também fora dela (Campbell, 2002). Tal é o caso quando a preocupação dos pais é reforçada pelo testemunho da educadora da criança, mostrando que o comportamento, além de acontecer em diversos contextos, é incomodativo para outras pessoas (Keenan & Wakschlag, 2000). Outros fatores que também aumentam a probabilidade de os pais pedirem ajuda são a existência de história de problemas de saúde mental na família ou o facto de esta estar a passar por eventos traumáticos (Campbell, 2002).

1.2. Fatores de risco sociofamiliares para problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar

Os problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar têm influência nas fases de desenvolvimento seguintes, incluindo no desenvolvimento individual, no rendimento escolar, relacionamento entre pares e, conseqüentemente, na qualidade de vida (Homem, Gaspar, Seabra, Azevedo, & Canavarro, 2013; Minatoya et al., 2016; Olson, Ceballo, & Park, 2002; Vilsaint, Aiyer, Wilson, Shaw, & Dishion, 2013). Para uma melhor prevenção destes problemas de comportamento é importante identificar quais os fatores que contribuem para o seu aparecimento e manutenção. Assim, importa-nos conhecer quais os fatores de risco de problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar.

Não é fácil identificar quando um fator é causa do problema ou reação ao mesmo (Campbell, 2002). Por exemplo, uma resposta rígida/agressiva por parte dos pais pode provocar um comportamento problemático na criança. No entanto, essa reação por parte dos pais pode já ser consequência/reação de um comportamento problemático da criança. Assim, é complexo estabelecer uma relação causa-efeito, pois não se trata de um processo linear, mas sim de um conjunto de interações que estão em jogo (Patterson, 2002). Por outro lado, sabe-se que não é apenas um fator que constitui um quadro de risco, mas sim um conjunto de fatores em simultâneo na vida da criança (Carneiro, Dias, & Soares, 2016; Hughes & Ensor, 2009; Vilsaint et al., 2013). Deste modo, não é possível definir exatamente quais os fatores em específico que são a causa de problemas de comportamento. Contudo a combinação das características da

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

criança e das práticas parentais parecem ser determinantes para o desenvolvimento destes comportamentos, em conjugação com o contexto familiar e social (Campbell, 2002).

Para o enquadramento da presente dissertação focar-nos-emos mais detalhadamente nos fatores respeitantes aos níveis familiar e social. Relativamente ao nível familiar pretende-se conhecer como variáveis relacionadas com os pais e com a família constituem fatores de risco. No que concerne ao nível social, pretende-se entender a forma como o contexto social da família influencia o comportamento. Contudo, reconhecemos a importância de outros fatores da criança como, por exemplo, o sexo e o temperamento. No que diz respeito ao sexo, sabe-se que os rapazes têm uma maior predisposição para desenvolver problemas de comportamento, em comparação com as raparigas (Burlaka, Bermann, & Graham-Bermann, 2015; Minatoya et al., 2016) sendo a prevalência destes comportamentos no sexo masculino 3 a 4 vezes superior à verificada no sexo feminino (Office of National Statistics, 1999, citado por Hughes & Ensor, 2009). Carneiro e colaboradores (2016), numa revisão sistemática da literatura, comprovaram estas diferenças entre sexos, com os rapazes a apresentarem mais problemas de comportamento do que as raparigas. Relativamente ao temperamento da criança, o mesmo estudo mostrou que a irritabilidade, afeto negativo, raiva e baixo controlo emocional são relevantes como fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento (Carneiro et al., 2016). Acresce que o temperamento da criança vai influenciar a forma como o ambiente envolvente da mesma a afeta (Carneiro et al., 2016).

1.2.1. Fatores parentais e familiares

Desde cedo o papel dos pais é fundamental na vida da criança, não só pelos cuidados necessários de nutrição, proteção e cuidados físicos, como pelo papel que têm no seu desenvolvimento social, ajudando-a a adaptar-se à vida (Campbell, 2002). Vários fatores familiares influenciam o desenvolvimento e adaptação da criança em idade pré-escolar (Campbell, 2002). Estes fatores tanto podem constituir-se como um risco para o aparecimento de problemas, como contribuir para a sua manutenção como, ainda, de uma forma positiva, desempenhar um papel de proteção.

Um dos fatores com influência nos problemas de comportamento é a composição da família, em específico o número de irmãos e a tipologia familiar (monoparentalidade). Quando estamos perante uma família em que existe uma mãe solteira ou um pai ausente, é mais provável que a mãe apresente altos níveis de *stress*, o que vai influenciar a sua relação com a criança (Carneiro et al., 2016). Olson e colaboradores (2002) observaram que, quanto mais alto for o nível de *stress* sentido pela mãe, mais probabilidade existe que esta relate problemas de comportamento na criança. Carneiro e colaboradores (2016) concluíram que ser mãe solteira tem impacto no desenvolvimento de problemas de comportamento na criança. Relativamente ao número de irmãos, Homem e colaboradores (2013) reconhecem que agregados familiares muito numerosos constituem um fator de risco para este tipo de problemas. Campbell (2002) sublinha que, apesar de a relação entre irmãos desempenhar um importante papel no desenvolvimento social das

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incriveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

crianças, o conflito entre irmãos constitui uma das preocupações dos pais e que os leva a pedir ajuda. Para este autor, apesar de poucos estudos se terem focado no conflito entre irmãos como preditor de problemas de comportamento, é possível que esse conflito marque padrões de interação familiar coerciva e que contribua para uma baixa capacidade de autorregulação e de negociação em problemas fora do sistema familiar (Campbell, 2002).

Alguns estudos (Burlaka et al., 2015; Carneiro et al., 2016; Minatoya et al., 2016) demonstram que um dos fatores relacionados com os pais que tem influência no desenvolvimento de problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar está relacionado com as suas habilitações literárias ou escolaridade. Assim, Burlaka e colaboradores (2015) e Minatoya e colaboradores (2016) concluíram que uma escolaridade baixa por parte da mãe contribui para a presença de problemas de comportamento na criança. Carneiro e colaboradores (2016), na revisão sistemática que realizaram, encontraram três artigos que se focavam na educação/escolaridade dos pais, dois dos quais revelaram que a baixa escolaridade da mãe aumenta os problemas de comportamento na criança, enquanto um artigo apontava para a baixa escolaridade do pai como fator para a presença de problemas de comportamento na criança. A idade da mãe também tem sido alvo de análise, percebendo-se que mães mais novas reportam mais problemas de comportamento do que mães mais velhas (Carneiro et al., 2016).

Relativamente à saúde mental da família, esta aparece frequentemente na literatura como um dos fatores de grande influência no desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar (Bayer et al., 2012; Campbell, 2002; Carneiro et al., 2016; Hughes & Ensor, 2009). Vários autores identificaram como situações que podem conduzir a este tipo de problemas a depressão materna pré e pós-natal, a ansiedade parental e o *stress* materno (Bayer et al., 2012; Carneiro et al., 2016; Hughes & Ensor, 2009). Estes fatores tornam-se importantes uma vez que, quando o funcionamento psicológico dos pais se encontra comprometido, estes tendem a apoiar menos a criança e são menos capazes de ensiná-la a regular as suas emoções (Carneiro et al., 2016). Nesta situação, pode ocorrer que os pais relatem ou identifiquem problemas de comportamento nos filhos que na verdade não existem (Carneiro et al., 2016).

A vinculação entre os pais e a criança desempenha um importante papel no desenvolvimento desta, sendo que uma vinculação segura contribui para a promoção de competências emocionais (Carr, 2006). Esta vinculação segura só é possível se os pais estiverem atentos às necessidades das crianças, prestando os cuidados de proteção, segurança e bem-estar físico necessários (Carr, 2006). Pelo contrário, quando os pais são insensíveis ou não respondem adequadamente às necessidades das crianças, estas tendem a esperar que as suas necessidades não sejam asseguradas, desenvolvendo padrões de vinculação inseguros, o que se reflete no seu comportamento socialmente evitante e resistente, raiva ou comportamento desorganizado, sugerindo ansiedade e medo (Campbell, 2002). Assim, esta insegurança por parte das crianças poderá, através de uma má adaptação nas transições desenvolvimentais, conduzir a problemas de comportamento (Campbell,

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

2002; Homem et al., 2013).

Tendo em conta que as crianças aprendem por observação e imitação, as ações dos pais constituem-se como modelos para o comportamento daquelas (Campbell, 2002). Assim, as práticas parentais têm uma grande influência no desenvolvimento da criança, podendo constituir-se como fatores de risco ou de proteção. Existem pais que proporcionam à criança um contexto facilitador ao seu desenvolvimento, através de uma abordagem mais orientadora, aliando o afeto ao controlo moderado (Carr, 2006). Desta forma os pais permitem que a criança tenha responsabilidade adequada à sua idade, proporcionando um contexto em que ela tem condições para se desenvolver física e psicologicamente de forma saudável, adquirindo competências socioemocionais, tornando-se um indivíduo autónomo e capaz de gerir conflitos de forma eficaz (Carr, 2006). As técnicas indutivas, também elas utilizadas pelos pais, são uma forma de disciplina não punitiva, “em que os pais tentam raciocinar com a criança, tendo como objetivo que esta entenda porque necessita seguir várias regras e normas, porque é que as transgressões estão erradas e como pode alterar o seu comportamento para prevenir futuros erros ou reparar o prejuízo que causou” (Cruz, 2005, p. 64).

No entanto, quando os pais seguem uma abordagem mais autoritária e punitiva, tal reflete-se na criança. Com efeito, a literatura aponta-nos que práticas parentais negativas são fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar (Bayer et al., 2012; Carneiro et al., 2016; Homem et al., 2013; Olson et al., 2002). Por práticas parentais negativas entende-se uma educação mais dura, baseada na punição (incluindo punição física), reforços negativos, repreensões e controlo excessivo. Os pais que seguem uma abordagem mais autoritária tentarão controlar mais o comportamento das crianças, valorizando a obediência das mesmas e punindo de forma a limitar a sua vontade (Cruz, 2005). Como, para estes pais, a independência da criança e a sua individualidade são desvalorizadas (Cruz, 2005), as crianças tendem a tornar-se adultos tímidos e com pouca iniciativa (Carr, 2006). As que são fisicamente agredidas aprendem que esta é a forma correta de resolver conflitos e tendem a gerir os seus conflitos com os pares dessa forma (Carr, 2006). Do mesmo modo, as regras pouco consistentes, os papéis definidos com pouca clareza e a falta de rotinas regulares podem constituir-se como um risco no desenvolvimento da criança (Carr, 2006). Assim, quando os pais são muito permissivos ou ausentes, ou seja, não atuam através de uma supervisão consistente, as crianças tenderão a desenvolver dificuldades adaptativas (Carr, 2006).

Tal como já foi referido, as práticas educativas parentais tanto podem constituir um fator de risco como um fator de manutenção dos problemas de comportamento na criança. Assim, quando existem padrões de interação coercivos, baseados em reforços negativos, podem desenvolver-se problemas de comportamento na criança por esta se envolver numa escalada com os pais, respondendo às repreensões dos pais com um comportamento cada vez mais agressivo (Carr, 2006; Patterson, 2002). Neste contexto, Patterson (2002) descreve aquilo que designa como um ciclo coercivo de interações negativas entre pais e filhos. Isto é, perante um comportamento que os pais consideram um problema vão agir de forma negativa com a criança. Considerando que as

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

crianças são sensíveis a uma parentalidade negativa, estas ações por parte dos pais poderão conduzir a novas manifestações do mesmo comportamento problemático ou de outros diferentes, o que levará novamente os pais a agir negativamente, gerando-se assim um ciclo de interações negativas. Em sentido contrário, a imposição de limites é mais eficiente quando ocorre num contexto de uma relação positiva entre pais-criança e não quando é feita de forma punitiva (Campbell, 2002).

1.2.2. Fatores socio-contextuais

O desenvolvimento de uma criança é resultado da interação de diversos elementos e experiências, incluindo as relacionadas com o seu contexto social. Um dos fatores do contexto social mais referenciados na literatura é o nível socioeconómico da família (Carneiro et al., 2016; Minatoya et al., 2016; Rohenkohl & Castro, 2012), pois influencia a interação entre os membros desta (Rohenkohl & Castro, 2012). Marin, Piccinini, Gonçalves e Tudge (2012) concluíram que as mães com um nível socioeconómico mais baixo recorrem mais a práticas parentais mais voltadas para a obediência, estando estas associadas a problemas de comportamento nas crianças. Neste contexto, a literatura aponta que um nível socioeconómico baixo aumenta a probabilidade de a criança desenvolver problemas de comportamento (Carneiro et al., 2016; Minatoya et al., 2016). O rendimento da família está, frequentemente, relacionado com as habilitações literárias da mãe, sendo habitual que estas variáveis sejam analisadas em conjunto (Minatoya et al., 2016). Burlaka e colaboradores (2015) concluem que situações em que as mães apresentam baixas habilitações literárias e que recebem pouco suporte social contribuem para um maior risco das crianças desenvolverem problemas, em particular internalizantes. Também o lugar onde a família reside, muitas vezes em consequência do seu nível económico, constitui um fator de risco, especificamente quando falamos de bairros violentos ou problemáticos (Homem et al., 2013; Vilsaint et al., 2013). Assim, crianças residentes neste tipo de bairros têm mais probabilidade de associar-se a pares que apresentem comportamentos agressivos, potenciando os seus próprios problemas.

Um outro fator de risco que importa reconhecer neste ponto é o número de acontecimentos na vida da família suscetíveis de causar *stress* familiar (Homem et al., 2013). Neste sentido, acontecimentos de vida que constituem situações/crises inesperadas, como desemprego, divórcio ou escassez de suporte social, afetam de tal forma a família que os pais poderão ter dificuldades em continuar a fornecer os cuidados necessários à criança. Em consequência destas dificuldades aumenta o risco de a criança desenvolver problemas de comportamento (Homem et al., 2013).

1.3. Programas de Apoio à Parentalidade

As práticas parentais podem ser promotoras de um desenvolvimento socio-emocional harmonioso na criança. Contudo, a literatura aponta, também, que quando negativas ou coercivas, podem contribuir para o aparecimento ou manutenção de problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar (Campbell, 2002; Carneiro et al., 2016; Homem et al.,

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

2013).

Neste contexto, por circunstâncias que podem estar relacionadas com características da criança (e.g., temperamento difícil), do meio (e.g., ambientes de pobreza) ou dos próprios pais (e.g., estilos parentais negativos) (Carneiro et al, 2016; Homem et al., 2013), estes poderão confrontar-se com dificuldades no exercício da parentalidade. Nestas situações pode fazer sentido desenvolver ações de educação parental, focadas em capacitar os pais para um exercício melhorado da parentalidade e promoção de uma parentalidade positiva (Coutinho, Seabra-Santos, & Gaspar, 2012). Por parentalidade positiva entende-se um conjunto de práticas parentais baseadas no superior interesse da criança e no seu desenvolvimento saudável, orientando a criança, colocando limites ao seu comportamento, assegurando as suas necessidades e capacitando-a com competências afetivas, sociais e de autorregulação, de uma forma não violenta (Council of Europe, 2006).

Assim, existem alguns programas cujo objetivo é capacitar os pais no exercício da parentalidade, apoiando-os na resolução das dificuldades com que se confrontam. Esta capacitação levará a um melhoramento das relações entre pais e filhos, conduzindo a um melhor desenvolvimento da criança e promovendo competências emocionais/afetivas e sociais que a ajudarão a autorregular-se no presente e no futuro (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016).

Em Portugal, tem-se assistido a um interesse crescente por programas e intervenções parentais. Neste contexto, reconhece-se a necessidade de intervir precocemente, uma vez que, quanto mais cedo se intervier, mais recetiva será a criança à mudança e mais provável será que sejam atalhadas trajetórias desviantes pautadas, por exemplo, pelo mau rendimento escolar e a rejeição social (Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar, & Homem, 2013; Webster-Stratton, Gaspar, & Seabra-Santos, 2012). Igualmente, identifica-se a necessidade de intervir com os pais, sendo estes o principal veículo de mudança nas crianças em idade pré-escolar (Azevedo et al., 2013). Assim, tendo em conta que estas crianças são dependentes dos cuidados dos pais e que o seu comportamento é altamente influenciado pela atuação destes, qualquer mudança na parentalidade vai ter impacto no comportamento da criança (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016). Deste modo, faz sentido uma intervenção focada nos pais, tendo como objetivo último a mudança no comportamento da criança.

Existem alguns programas de educação parental destinados a pais com crianças em idade pré-escolar já estudados e utilizados no nosso país. De entre estes programas importa destacar, por terem sido alvo de estudos de eficácia, os programas “*Anos Incríveis Básico para Pais*” (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016; Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016) e o “*Triplo P*” (Nogueira, Costa, Pinto, & Cruz, 2016). Outros estudos focaram-se em programas destinados à promoção de competências socioemocionais de crianças em idade escolar, tais como o “*MindUp*” (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, & Whitehead, 2016) e o “*Devagar se vai ao Longe*”, desenvolvido por Raimundo (2016).

Iremos apresentar mais detalhadamente o programa *Anos Incríveis Básico para Pais* por ter sido o usado com a amostra estudada no contexto da

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

presente dissertação.

1.3.1. Programas Anos Incríveis

Os Programas *Anos Incríveis* foram criados por Carolyn Webster-Stratton, nos EUA, a partir da década de 80 do século XX. Baseiam-se na premissa de que as relações entre as crianças e os seus pais e professores são importantes para que estas desenvolvam competências que lhes permitirão lidar com os desafios a nível emocional e social que terão de enfrentar ao longo da vida (incredibleyears.com/). Assim, os objetivos centrais consistem em promover competências sociais e emocionais na criança e prevenir problemas de comportamento ao longo das etapas do desenvolvimento. Através dos programas destinados a pais e professores, pretende-se auxiliar os mesmos a desenvolver relações mais positivas com os filhos e alunos. Existem, de igual forma, programas aplicados diretamente com as crianças, que pretendem fortalecer as suas competências sociais, emocionais e académicas.

Os programas *Anos Incríveis* para pais e professores baseiam-se numa abordagem colaborativa e de capacitação (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016). São programas manualizados e estão organizados em sessões de grupos de pais/professores, dinamizadas por profissionais com treino certificado, que desempenham um papel de facilitadores ajudando e orientando os pais/professores, em vez de assumirem uma posição de peritos.

O programa *Anos Incríveis Básico para Pais* (AI-P; Webster-Stratton, 2001) visa ajudar os pais a reconhecerem as suas capacidades e competências parentais, e a serem capazes de identificar e usar estratégias adequadas aos seus valores familiares (Gardner & Leijten, 2017). Existe em duas versões, uma destinada a pais de crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos) e a outra a pais de crianças em idade escolar (6 a 12 anos). É implementado em grupos de pais ou outros cuidadores (máximo 12), que se reúnem semanalmente com dois dinamizadores, ao longo de 12-14 sessões, no caso de populações de baixo risco, e 18-20 sessões, no caso de populações de risco elevado (Webster-Stratton et al., 2012). Os dinamizadores apoiam e capacitam os pais do grupo, respeitando as diferenças de cada um e tentando ajustar o programa tendo em conta as características e necessidades de cada família. Neste sentido, são os pais quem define os objetivos para si e para o seu filho/a (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016; Webster-Stratton et al., 2012).

Os conteúdos abordados nas sessões organizam-se em torno de quatro temas centrais (Webster-Stratton, 2005/2016). O primeiro destes temas é o brincar, encarado como saudável para as crianças de diversas maneiras, tornando-se particularmente benéfico quando os pais brincam com elas. Permite-lhes criar fortes laços afetivos, construir experiências positivas, explorar ideias e a imaginação, aprender a comunicar o que sentem e o que pensam. Ajuda-as, assim, a interagir socialmente, estimulando sentimentos de autoestima e de competência. O elogio e as recompensas (segundo tema) são importantes para orientar as crianças no processo de construção de novas competências, dando-lhes motivação para não desistirem e ajudando-as a construir uma autoimagem positiva. O estabelecimento de regras e imposição de limites claros (terceiro tema) ajudam a criança a perceber o que se espera

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

dela. Finalmente, para apoiar os pais na gestão de comportamentos negativos, existem alguns métodos que podem ser utilizados, como o ignorar, isto é, não dar atenção a um comportamento negativo da criança, e o “tempo de pausa”, usado para comportamentos agressivos, no qual a criança é afastada de todas as fontes de reforço positivo, inclusive a atenção dos adultos, e dando-lhe estratégias que lhe permitem recuperar a calma.

As estratégias utilizadas na dinamização das sessões promovem uma aprendizagem ativa. Assim, são utilizadas cenas em DVD, que pretendem suscitar a reflexão e discussão em grupo. Ao mostrar situações reais de interações entre pais e filhos, o visionamento destas cenas constitui um método eficaz para desconstruir a ideia de “mães e pais perfeitos”, ajudando a aumentar o sentido de competência parental dos pais (Jerónimo, Sequeira, & Gaspar, 2010). As novas estratégias aprendidas durante as sessões são praticadas através de *role-play*. Entre as sessões os pais são encorajados a pôr em prática com os seus filhos as estratégias treinadas, o que se revela importante pois promove a generalização do que é apreendido em sessão para o contexto familiar (Jerónimo et al., 2010; Menting et al., 2013; Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016). O grupo enquanto rede de suporte constitui-se como um elemento fundamental neste processo de mudança. Em grupo, os pais sentem-se compreendidos e ajudados uns pelos outros (Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin, & Berry, 2012), sendo incentivada a comunicação entre os seus elementos fora das sessões. Assim, o grupo apoia cada um dos pais a construir novas narrativas e a reconhecerem as suas competências parentais (Jerónimo et al., 2010).

De forma a facilitar a presença dos pais nas sessões, o horário destas é combinado de acordo com as disponibilidades daqueles. Igualmente é proporcionado um lanche no início ou a meio das sessões e oferecido serviço de *babysitting*, ficando alguém responsável pelas crianças enquanto os pais estão na sessão.

O programa é usado tanto como forma de prevenção como de tratamento, nos casos em que a criança apresenta problemas de comportamento já identificados (Menting et al., 2013). Enquanto forma de prevenção, o programa aumenta os fatores protetores familiares e diminui os fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento na criança, contribuindo para um desenvolvimento de competências, tanto nesta como nos pais (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016). Como forma de intervenção, sendo esta efetuada precocemente, pode contribuir para a reversão de cursos de vida desviantes, conduzindo a trajetórias desenvolvimentais mais adaptativas e resilientes (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016).

O Programa AI-P tem sido replicado com sucesso desde há mais de 30 anos em diversos países (Reino Unido, Holanda, Noruega, Dinamarca, Nova Zelândia, Canadá, Finlândia, Austrália, Portugal, entre outros), tendo sido demonstrada a respetiva eficácia (para uma meta-análise da investigação com o programa cf. Menting et al., 2013). Trata-se, pois, de um programa empiricamente validado. Nomeadamente, os estudos demonstraram que o programa é eficaz na redução de comportamentos externalizantes na criança e no aumento das suas competências sociais e comportamentos pró-sociais

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

(Brotman et al., 2005; Posthumus, Raaijmakers, Maassen, van Engeland, & Matthys, 2012). Em relação aos pais, verificou-se um aumento do sentido de competência parental e uma redução das práticas parentais negativas (Brotman et al., 2005; Gardner & Leijten, 2017; Posthumus et al., 2012; Pearl, 2009). De uma forma geral, o programa tem-se mostrado eficaz independentemente das características das crianças, das famílias e do contexto: por exemplo, da etnia da família, escolaridade dos pais, tipologia da família (famílias monoparentais) e risco familiar considerado (Menting et al., 2013; Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016; Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016; Webster-Stratton et al., 2012). Isto poderá dever-se ao respeito, por parte dos dinamizadores, pelas diferenças individuais, e ao ajuste feito por estes perante as necessidades de cada família que participa nos grupos (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016). Através da análise das narrativas dos pais ao longo das sessões do programa, Jerónimo e colaboradores (2010) concluíram que, nas primeiras sessões, os pais estão centrados no problema da criança e assumem um papel de elementos passivos nas relações e narrativas. Porém, ao longo do programa, os pais transformam-se, em agentes participativos das narrativas, através do diálogo e do debate, surgindo novas narrativas e novas perspetivas das competências parentais e dos comportamentos dos filhos (Jerónimo et al., 2010).

Os estudos realizados em Portugal, de cujas amostras se partiu para as análises que constituem a base da presente dissertação, permitiram comprovar os resultados positivos anteriormente referidos, junto de crianças com problemas de comportamento específicos, nomeadamente com características de hiperatividade (Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar, & Homem, 2014), oposição desafio (Homem, Gaspar, Seabra-Santos, Azevedo & Canavarro, 2015) e problemas de comportamento de tipo disruptivo, em geral (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016). Demonstrou-se, também, que os resultados positivos se mantêm ao longo do tempo, isto é, 18 meses após o início da intervenção (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016). Para além disso, o programa provou, igualmente, ser útil na promoção de comportamentos pró-sociais em crianças sem problemas de comportamento identificados (Baptista et al., 2017).

Em suma, o Programa AI-P constitui uma intervenção parental aplicada em diversos países, incluindo Portugal, que pretende reduzir fatores de risco de problemas de comportamento em crianças, ajudando os pais a adotar práticas parentais mais positivas e ajustadas e a lidar com dificuldades emocionais e comportamentais das crianças (Webster-Stratton et al., 2012). Tem a sua eficácia comprovada por vários estudos, tanto no que diz respeito à promoção de competências parentais positivas como de comportamentos pró-sociais nas crianças, a curto e a longo prazo.

II - Objetivos

Constitui-se como objetivo geral da presente dissertação conhecer as características dos pais que recorrem a programas de apoio à parentalidade, concretamente o Programa AI-P, quando estes são oferecidos gratuitamente e a participação é voluntária.

De forma mais específica, no que concerne aos pais, pretende-se:

i. Proceder à sua caracterização:

- do ponto de vista sociodemográfico (e.g., sexo, idade, escolaridade, situação profissional, profissão e número de filhos; sexo e idade da criança; nível socioeconómico e zona de residência da família);

- do seu sentido de competência parental;

- da sua perceção das características da criança (problemas de comportamento e aptidões sociais);

- do nível de satisfação com o programa AI-P.

ii. Comparar estas características consoante a criança apresenta ou não problemas de comportamento (comparação das subamostras 1 e 2 com a subamostra 3).

iii. Compreender a relação entre variáveis sociodemográficas e: sentido de competência parental; aptidões sociais e problemas de comportamento da criança; abandono precoce da intervenção (*dropout*); e assiduidade às sessões do programa de intervenção.

iv. Perceber a relação entre o sentido de competência parental e: abandono precoce da intervenção (*dropout*); assiduidade.

v. Perceber a relação entre a perceção dos pais sobre as aptidões sociais e os problemas de comportamento da criança e: abandono precoce da intervenção (*dropout*); assiduidade.

vi. Comparar as subamostras quanto aos níveis de satisfação dos pais relativamente:

- a diferentes componentes do programa (e.g., metodologias, estratégias, dinamizadores);

- às diferentes estratégias treinadas no programa (e.g., brincar, elogiar, dar ordens claras).

vii. Comparar os níveis de satisfação de pais de crianças com e sem risco de problemas de comportamento externalizante quanto ao nível de satisfação com as várias estratégias treinadas.

III - Metodologia

3.1. Procedimento de Recolha de Dados

Os dados analisados na presente dissertação foram recolhidos a partir de dois estudos realizados anteriormente, um estudo que incidiu sobre uma amostra em risco clínico e um estudo tomou uma amostra da comunidade.

O primeiro estudo (FCT e FEDERCOMPETE; PTDC/PSIPED/102556/2008) tinha como objetivo avaliar a eficácia de programas da série *Anos Incríveis* em famílias portuguesas com crianças em idade pré-escolar, em risco de desenvolver problemas de comportamento de tipo disruptivo. Com base no critério de inclusão para este estudo foi aplicado

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

o Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ) e apenas foram incluídas crianças que pontuassem acima dos pontos de corte nas subescalas de Hiperatividade ou de Conduta. Deste estudo resultaram duas subamostras. A primeira subamostra, recolhida entre 2009 e 2012 (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016), contou com 124 crianças com idade entre os 3 e os 6 anos e as respetivas famílias (número de pais envolvidos = 168). Destas, 64 foram referenciadas através de pedopsiquiatras, pediatras ou psicólogos, 50 foram referenciadas pelos pais e 10 foram rastreadas em jardins-de-infância. Depois da avaliação inicial, as crianças foram distribuídas aleatoriamente por um grupo de intervenção e um grupo de controlo. Os pais do grupo de intervenção participaram no programa AI-P, durante 14 semanas (Webster-Stratton, 2001). A segunda subamostra, recolhida em 2012 e 2013 (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016), incluiu 35 crianças referenciadas pelas educadoras-de-infância em jardins-de-infância do concelho de Coimbra e os respetivos pais ($n = 44$). Nesta segunda subamostra, quer os pais, quer os educadores-de-infância das crianças foram convidados a participar no programa AI-P, respetivamente para pais e para professores (Webster-Stratton, 2001, 2002).

O segundo projeto (EEA Grants, 51SM04-PT06) teve como objetivo a implementação do programa em centros de saúde do distrito de Coimbra, de modo a perceber o que muda na perceção da competência parental e nos comportamentos das crianças quando os pais participam no programa AI-P (Baptista et al., 2017). A amostra, recolhida em 2015 e 2016, consistiu em 82 crianças e os seus pais ($n = 102$) que participaram em grupos de pais com o programa AI-P ao longo de 14 sessões semanais. O programa foi divulgado nos centros de saúde do distrito de Coimbra, sendo a inscrição gratuita e voluntária, não tendo sido feito nenhum rastreio específico das crianças, e sendo o único critério de inclusão a idade das crianças (3 a 6 anos). Apenas foi recomendado o recrutamento de famílias cujas crianças não fossem particularmente desafiantes (e.g., espectro do autismo), dado que, para a maioria dos profissionais envolvidos, esta foi a primeira experiência de dinamização de grupos de pais com o programa AI-P. Esta amostra constitui a terceira subamostra do presente estudo.

Os dados analisados na presente dissertação dizem respeito à avaliação feita antes dos pais iniciarem a intervenção (Questionário Sociodemográfico, Questionário de Forças e Dificuldades, Escala de Sentido de Competência Parental, Escalas de Comportamento para Idade Pré-Escolar), e após a realização da mesma, no que diz respeito à avaliação da satisfação dos pais com o programa AI-P.

3.2. Amostra

Dos estudos anteriormente descritos resultou a amostra da presente dissertação. Esta amostra é composta por 314 cuidadores, 237 mães, 73 pais e 4 outros cuidadores, todos eles com crianças em idade pré-escolar (3-6 anos; $n = 241$) que se propuseram participar voluntariamente e de forma gratuita no programa AI-P. Todos os participantes eram residentes no distrito de Coimbra.

A composição da amostra encontra-se sumariada na Tabela 1. No Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

tópico “Resultados” será apresentada uma descrição mais detalhada, sendo este um dos objetivos da presente dissertação.

Tabela 1. Composição da amostra

	N (%)	Mães N (%)	Pais N (%)	Outros Cuidadores N (%)
Subamostra 1	168 (53.5)	122 (51.5)	42 (57.5)	4 (100)
Subamostra 2	44 (14.0)	34 (14.3)	10 (13.7)	0 (0)
Subamostra 3	102 (32.5)	81 (34.2)	21 (28.8)	0 (0)
Total	314 (100)	237 (100)	73 (100)	4 (100)

3.3. Instrumentos

3.3.1. Um **Questionário Sociodemográfico** foi aplicado com o objetivo de obter dados sociodemográficos tanto dos pais como da criança e da família, nomeadamente meio de residência, habilitações literárias e profissão dos pais, idade dos pais e da criança e número de filhos/irmãos. O nível socioeconómico foi caracterizado como baixo, médio ou alto em função de uma tipologia adaptada a partir de Almeida (1988). Estes dados ajudam-nos a caracterizar a amostra e constituem variáveis importantes para o presente estudo. Foram, ainda, recolhidos dados de **Anamnese** da criança, incluindo o desenvolvimento da motricidade, linguagem, desenvolvimento emocional e história clínica. No primeiro estudo, a recolha destes elementos foi feita no contexto de uma entrevista semiestruturada. No segundo estudo, foram incluídas perguntas sobre o desenvolvimento da criança no mesmo questionário que apurou as características sociodemográficas da família. Estes elementos não constituem objeto de análise da presente dissertação.

3.3.2. O **Questionário de Forças e Dificuldades** (*Strengths and Difficulties Questionnaire*, SDQ) foi desenvolvido por Goodman (1997), sendo a versão portuguesa de Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2005). Trata-se de um inventário com versões para pais e para educadores/professores da criança, reportando-se aos comportamentos da mesma nos últimos seis meses. É composto por 25 itens e um suplemento de impacto, e pretende avaliar a ocorrência de certos comportamentos em crianças dos 2 aos 16 anos de idade, através de cinco escalas, sendo que quatro avaliam comportamentos problemáticos (sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade e problemas de relacionamento com os outros) e uma avalia o comportamento pró-social. O suplemento de impacto diz respeito à cronicidade do problema, nível de *stress* por ele causado, ajustamento da criança e carga que o problema traz para outras pessoas. Para cada escala, os resultados (obtidos através da soma dos respetivos itens) podem ser

interpretados como normais, limítrofes e anormais, tendo em conta os valores estandardizados (mínimo 0 e máximo 10). A versão para pais de crianças de 2 a 4 anos deste questionário foi utilizada no primeiro estudo descrito (correspondente às subamostras 1 e 2), para operacionalizar o critério de inclusão. Assim, foram incluídas apenas as crianças que pontuaram acima do ponto de corte nas escalas de Hiperatividade ou de Conduta. Os valores de consistência interna deste instrumento foram iguais a .66 e .46 nas escalas de Hiperatividade e de Conduta, respetivamente (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo et al., 2016).

3.3.3. A Escala de Sentido de Competência Parental (PSOC) foi desenvolvida por Johnston e Mash (1989), tendo sido adaptada para a população portuguesa por Seabra-Santos e colaboradores (2015). Este instrumento é de autorresposta e pretende conhecer as atitudes e sentimentos que os pais têm em relação ao seu papel de mãe/pai. Os pais respondem a 17 itens, em relação aos quais se devem posicionar numa escala *Likert* de cinco pontos, desde “Concordo plenamente” a “Discordo totalmente”. O instrumento tem duas subescalas, uma de Satisfação, composta por 9 itens que avaliam a dimensão mais afetiva da competência parental, por exemplo, a ansiedade ou motivação no desempenho do papel parental, e uma subescala de Eficácia, constituída por 7 itens que avaliam as perceções que cada indivíduo tem da sua competência enquanto pai e mãe, por exemplo, a sua habilidade na resolução de problemas. O resultado total obtém-se através do somatório dos itens, sendo que um resultado mais elevado é indicativo de um sentido de competência parental mais elevado. Nos estudos realizados com uma amostra portuguesa a Escala apresentou um valor de consistência interna igual a .76 para o total, .75 para a subescala de Satisfação e .72 para a subescala de Eficácia (Seabra-Santos et al., 2015). No presente estudo, a consistência interna apresentou valores de .78, .75 e .76, para a escala total, subescala de Satisfação e subescala de Eficácia, respetivamente.

3.3.4. As Escalas de Comportamento para Idade Pré-Escolar (2ª edição) foram desenvolvidas por Merrell (2002) e traduzidas e aferidas para a população portuguesa por Major e Seabra-Santos (2014). O instrumento pode ser preenchido pela mãe, pai, educadora ou outro adulto com relação próxima com a criança e pretende avaliar as aptidões sociais e problemas de comportamento em crianças dos 3 aos 6 anos de idade. A Escala total é composta por 80 itens, 34 na escala de Aptidões Sociais e 46 na escala de Problemas de Comportamento. Os itens são cotados com referência à frequência com que o comportamento da criança surgiu nos últimos três meses, através de uma escala *Likert* de 4 pontos, de 0 (“Nunca”) a 3 (“Muitas vezes”). Na aferição portuguesa a escala de Aptidões Sociais apresentou um valor de consistência interna de .88, para o contexto familiar (Major & Seabra-Santos, 2014). Tendo em conta este mesmo contexto, a escala de Problemas de Comportamento apresentou um valor de consistência interna de .95, e os problemas externalizantes e internalizantes valores de .94 e .86, respetivamente (Major, 2011). No presente estudo, obteve-se um valor de consistência interna de .90 para a escala de Aptidões Sociais e valores de .93,

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

.93 e .84 para a escala de Problemas de Comportamento e subescalas de problemas externalizantes e internalizantes, respetivamente.

3.3.5. O Questionário de Avaliação da Satisfação dos Pais foi desenvolvido por Webster-Stratton (www.incredibleyears.com) e traduzido para português por Gaspar e Seabra-Santos. O instrumento é preenchido pelos pais após completarem o programa AI-P, tendo como objetivo avaliar a satisfação dos mesmos com o programa. As questões incluídas são respondidas numa escala *Likert* de 7 pontos, com exceção do último conjunto de questões, que é de resposta aberta. Uma primeira parte inclui questões sobre o programa, como por exemplo, os sentimentos quanto aos progressos do seu filho/filha, se recomendaria o programa a um amigo ou a um familiar ou, ainda, a competência que sente para gerir problemas atuais de comportamento da criança. Os conjuntos de questões que se seguem centram-se na dificuldade e utilidade das metodologias do programa (e.g., informações e conteúdos apresentados, prática das estratégias com o seu filho/a nas atividades de casa) e na dificuldade e utilidade das técnicas específicas ensinadas (e.g., brincar, elogiar, ignorar, ordens claras). Em seguida são colocadas questões para avaliar os dinamizadores e o seu papel no programa, assim como questões sobre o grupo de pais (e.g., interesse demonstrado pelo grupo relativamente ao meu filho/a). Por último, são colocadas algumas questões de resposta aberta, como por exemplo, “O que é que lhe agradou menos no Programa?” ou “Como poderia o Programa ser melhorado para o ajudar mais?”. Nesta dissertação são analisadas as respostas às questões gerais sobre o programa, questões relacionadas com a utilidade dos métodos do programa e das estratégias treinadas com os pais, qualidade da dinamização e grupo de pais.

3.4. Análise de dados

As análises estatísticas dos dados recolhidos na presente dissertação foram efetuadas através do programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22. O tratamento dos dados foi feito através de análises descritivas (frequências, médias e desvios padrão), de forma a caracterizar a amostra total e cada subamostra quanto às variáveis do estudo. Através dos testes ANOVA e Qui-Quadrado foram comparadas as várias subamostras. Estudou-se a relação entre variáveis sociodemográficas e os resultados nos questionários através da correlação de *Spearman*. A partir do teste *t* de Student para amostras independentes foram analisadas as diferenças entre os pais cujos filhos pontuaram acima ou abaixo do ponto de corte na subescala de Problemas de Comportamento Externalizantes das ECIP-2, no que diz respeito ao seu nível de satisfação com as estratégias treinadas no programa AI-P.

IV - Resultados

O presente tópico está organizado em quatro partes. Na primeira parte é feita a caracterização da amostra, em particular dados sociodemográficos dos participantes, das crianças e das famílias. Na segunda parte, são apresentados os resultados da Escala de Sentido de Competência Parental (PSOC) e das Escalas de Comportamento para Idade Pré-Escolar - 2ª edição (ECIP-2) antes da intervenção que teve lugar no contexto dos estudos acima referidos (cf. Procedimentos de recolha de dados), e analisadas as relações entre os respetivos resultados e variáveis sociodemográficas. A terceira parte consiste numa análise descritiva dos casos de *dropout* e dos níveis de assiduidade às sessões do programa de intervenção, bem como a relação entre estas variáveis e variáveis sociodemográficas. Por último, na quarta parte, são apresentados os resultados da satisfação dos participantes com o programa AI-P, efetuando-se uma análise comparativa entre as subamostras e uma comparação entre pais de crianças com níveis mais ou menos elevados de problemas de comportamento externalizantes (ECIP-2), quanto ao nível de satisfação com as estratégias de parentalidade positiva treinadas no programa AI-P.

4.1. Caracterização sociodemográfica da amostra

A Tabela 2 apresenta a caracterização sociodemográfica da amostra e a comparação entre as três subamostras. Tal como se pode verificar, as subamostras são equivalentes em relação às variáveis sociodemográficas analisadas, embora se registem algumas diferenças próximas do limiar da significância estatística. Mais especificamente, mais de dois terços dos participantes que frequentaram o Programa AI-P eram mães (75.5%) e apenas 23.2% eram pais. A subamostra 1 inclui, ainda, um pequeno número de outros cuidadores, todos eles avós (1.3%).

Mais de 50% dos participantes tinha idade compreendida entre 32 e 41 anos, sendo a média de idades de 36.23 ($DP = 4.93$). Foi, igualmente, possível, apurar que a média de idades das mães participantes neste estudo, aquando do nascimento do filho que constituiu o foco da intervenção ($M = 31.88$) era ligeiramente superior à média nacional da idade da mãe ao nascimento de um filho ($M = 31.1$), tendo em conta os anos em que foram recolhidos os dados (2009-2016) (PORDATA, 2019a).

No que se refere à escolaridade dos participantes, mais de 50% tinha habilitações iguais ou superiores à licenciatura/bacharelato. As subamostras 1 e 2 eram menos escolarizadas que a 3, embora a diferença não chegue a ser estatisticamente significativa ($p = .06$). Em comparação com as percentagens nacionais nos anos 2009 a 2016, e agrupando as categorias em ensino básico, secundário e superior, as percentagens do presente estudo diferem substancialmente das médias nacionais no que se refere à população residente, tendo em conta a escolaridade completa mais elevada (PORDATA, 2019d). As diferenças mais significativas registaram-se, em particular, no ensino básico, em que a amostra do presente estudo apresentou uma taxa de 19.7%, muito inferior à percentagem nacional de 58%, e no ensino superior, que neste estudo apresentou uma taxa de 56.3%, sendo a percentagem nacional de 14.6%. Assim, a amostra do presente estudo era significativamente mais escolarizada do que a população portuguesa de referência.

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incriveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

A percentagem de participantes desempregados era igual a 12.3% da amostra total, sendo próxima da taxa de desemprego nacional (12%), tendo em conta a faixa etária 25-54 e considerando os anos 2009 a 2016 (PORDATA, 2019e). Quanto a esta variável, verificou-se uma diferença entre as subamostras próxima do limiar da significância estatística ($p = .08$). Observou-se uma tendência crescente na taxa de desemprego entre as várias subamostras, sendo que a 1 apresentou uma percentagem de desemprego de 8.4% e a 2 e 3 apresentaram percentagens de 16.7% e 16.8%, respetivamente.

Relativamente à categoria profissional dos participantes, a maior percentagem dizia respeito a profissionais intelectuais e científicos (46.9%), categoria representada na nossa amostra com uma taxa muito mais elevada do que a percentagem nacional nos anos 2009 a 2016 (PORDATA, 2019c), igual a 14.56%. A segunda categoria profissional com mais frequência na nossa amostra foi a do pessoal dos serviços e vendedores (19.6%) e a terceira a dos profissionais e técnicos de nível intermédio (13.7%). Verificou-se que, nas categorias dirigentes e quadros superiores, profissionais e técnicos de nível intermédio, pessoal administrativo e similares, e pessoal dos serviços e vendedores, as percentagens eram idênticas às nacionais (2.6%, 10.2%, 8.1% e 16.5% respetivamente) (PORDATA, 2019c). As categorias, trabalhadores da agricultura e da pesca e trabalhadores da indústria e construção + operadores de instalações e máquinas + trabalhadores não qualificados estavam claramente sub-representadas na nossa amostra em relação às percentagens nacionais (9.19% e 34.28%, respetivamente) (PORDATA, 2019c).

A maioria dos participantes do presente estudo tinha 2 filhos (48.8%) ou 1 filho (44.2%). A média de número de filhos ($M = 1.64$; $DP = 0.64$) era superior ao índice de fecundidade nacional (igual a 1.31, PORDATA, 2019b), tendo em consideração os anos em que decorreram os estudos (2009-2016).

Tabela 2. Dados sociodemográficos dos participantes: análise comparativa das subamostras

	Total N (%)	Subamostra 1 N (%)	Subamostra 2 N (%)	Subamostra 3 N (%)	χ^2/F	p
Participantes ¹	314 (100)	168 (100)	44 (100)	102 (100)	.71	.70
Mães	237 (75.5)	122 (72.6)	34 (77.3)	81 (79.4)		
Pais	73 (23.2)	42 (25.0)	10 (22.7)	21 (20.6)		
Outros Cuidadores	4 (1.3)	4 (2.4)	0 (0.0)	0 (0.0)		
Idade do Participante ²	309 (100)	164 (100)	43 (100)	102 (100)	1.76	.17
[22-31[	47 (15.2)	30 (18.3)	7 (16.3)	10 (9.8)		
[32-41[	218 (70.6)	107 (65.2)	33 (76.7)	78 (76.5)		
[42-49[	44 (14.2)	27 (16.5)	3 (7.0)	14 (13.7)		
	<i>M</i> = 36.23 <i>DP</i> = 4.93	<i>M</i> = 35.80 <i>DP</i> = 5.32	<i>M</i> = 36.09 <i>DP</i> = 4.03	<i>M</i> = 36.96 <i>DP</i> = 4.57		
Escolaridade ³	309 (100)	165 (100)	42 (100)	102 (100)	8.87	.06
Até ao 2º Ciclo	14 (4.5)	7 (4.2)	3 (7.1)	4 (3.9)		
3º Ciclo	47 (15.2)	29 (17.6)	5 (11.9)	13 (12.7)		
Secundário	74 (23.9)	45 (27.3)	13 (31.0)	16 (15.7)		
Licenciatura/ Bacharelato	141 (45.6)	73 (44.2)	16 (38.1)	52 (51.0)		
Superior a Licenciatura	33 (10.7)	11 (6.7)	5 (11.9)	17 (16.7)		
Situação profissional	309 (100)	166 (100)	42 (100)	101 (100)	4.97	.08
Empregado	271 (87.7)	152 (91.6)	35 (83.3)	84 (83.2)		
Desempregado	38 (12.3)	14 (8.4)	7 (16.7)	17 (16.8)		
Profissão ⁴	271 (100)	152 (100)	35 (100)	84 (100)	5.50	.48
Dirigentes e Quadros Superiores	8 (3.0)	5 (3.3)	1 (2.9)	2 (2.4)		
Profissionais Intelectuais e Científicos	127 (46.9)	67 (44.1)	13 (37.1)	47 (56.0)		
Profissionais e Técnicos de Nível Intermédio	37 (13.7)	19 (12.5)	7 (20.0)	11 (13.1)		
Pessoal Administrativo e Similares	21 (7.7)	15 (9.9)	1 (2.9)	5 (6.0)		
Pessoal dos Serviços e Vendedores	53 (19.6)	33 (21.7)	9 (25.7)	11 (13.1)		
Trabalhadores da Agricultura e da Pesca	1 (0.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.2)		
Trabalhadores da indústria e construção, operadores de instalações e máquinas e trabalhadores não qualificados	24 (8.9)	13 (8.6)	4 (11.4)	7 (8.3)		
Número de Filhos	240 (100)	124 (100)	34 (100)	82 (100)	.11	.89
1	106 (44.2)	55 (44.4)	15 (44.1)	36 (43.9)		
2	117 (48.8)	62 (50.0)	15 (44.1)	40 (48.8)		
3	15 (6.3)	6 (4.8)	4 (11.8)	5 (6.1)		
4	2 (0.8)	1 (0.8)	0 (0.0)	1 (1.2)		
	<i>M</i> = 1.64 <i>DP</i> = 0.64	<i>M</i> = 1.62 <i>DP</i> = 0.62	<i>M</i> = 1.68 <i>DP</i> = 0.68	<i>M</i> = 1.65 <i>DP</i> = 0.66		

¹ A comparação entre as subamostras não teve em conta Outros Cuidadores para evitar células com frequências esperadas inferiores a 5. O objetivo foi o mesmo nos agrupamentos referidos nas notas 3 e 4.

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritamás@hotmail.com) 2019

² Comparação entre médias (ANOVA)

³ Na comparação entre as subamostras os níveis de escolaridade foram agrupados em: Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior.

⁴ Na comparação entre as subamostras as categorias profissionais foram agrupadas em: “Dirigentes de quadros superiores e Profissionais intelectuais e científicos”; “Profissionais e técnicos de nível intermédio e Pessoal administrativo”; “Trabalhadores da agricultura e da pesca e “Trabalhadores da indústria e construção, operadores de instalações e máquinas e trabalhadores não qualificados”.

Relativamente às características sociodemográficas das crianças, representadas na Tabela 3, a maioria eram do sexo masculino, quer na amostra total quer nas três subamostras. Porém, esta desproporção era significativamente mais expressiva nas subamostras 1 e 2 do que na subamostra 3, $\chi^2 (2, N = 243) = 6.24, p < .05$. Em relação à idade das crianças, a média era igual a 4 anos e 5 meses, estando distribuídas de uma forma equilibrada pelos 3, 4 e 5 anos (cerca de 30%) e havendo uma menor percentagem de crianças com 6 anos (cerca de 6%). As três subamostras eram equivalentes quanto a esta variável.

Tabela 3. Dados sociodemográficos das crianças: análise comparativa das subamostras

	Total N (%)	Subamostra 1 N (%)	Subamostra 2 N (%)	Subamostra 3 N (%)	χ^2 / F	p
Sexo da Criança	243 (100)	124 (100)	35 (100)	84 (100)	6.24	.04
Feminino	84 (34.6)	34 (27.4)	13 (37.1)	37 (44.0)		
Masculino	159 (65.4)	90 (72.6)	22 (62.9)	47 (56.0)		
Idade da Criança ¹	243 (100)	124 (100)	35 (100)	84 (100)	1.765	.17
3	76 (31.3)	34 (27.4)	11 (31.4)	31 (36.9)		
4	82 (33.7)	39 (31.5)	14 (40)	29 (34.5)		
5	71 (29.2)	43 (34.7)	9 (25.7)	19 (22.6)		
6	14 (5.8)	8 (6.5)	1 (2.9)	5 (6)		
	$M = 4A; 6 M$	$M = 4A; 7M$	$M = 4A; 4M$	$M = 4A; 4M$		
	$DP = 11.36$	$DP = 11.20$	$DP = 10.26$	$DP = 11.79$		

¹ Comparação entre médias (ANOVA)

Quanto às características sociodemográficas das famílias participantes, encontram-se representadas na Tabela 4. Para efeitos de análise foi considerada a classificação do nível socioeconómico (NSE) adaptada de Almeida (1988), que entra em conta com as profissões e o nível de escolaridade e contempla três categorias: baixo (por exemplo, trabalhadores não qualificados, da indústria, agricultura e pesca), médio (por exemplo, profissionais de nível intermédio, administrativos, pessoal dos serviços e vendedores) e elevado (por exemplo, empresários, gerentes, profissionais científicos e intelectuais). Verificou-se que o NSE médio era o predominante, englobando 44.4% da amostra total e não se observando, neste caso, diferenças estatisticamente significativas entre as 3 subamostras. Em relação à zona de residência, mais de 80% dos participantes vivia em áreas

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

predominantemente urbanas. Neste caso, observou-se uma diferença estatisticamente significativa, havendo uma maior percentagem de famílias residentes em áreas predominantemente urbanas nas subamostras 1 e 2, enquanto as áreas medianamente urbanas e predominantemente rurais estavam representadas sobretudo na subamostra 3, $\chi^2(2, N = 240) = 12.25, p < .05$.

Tabela 4. Variáveis sociodemográficas das famílias: análise comparativa das subamostras

	Total N (%)	Subamostra 1 N (%)	Subamostra 2 N (%)	Subamostra 3 N (%)	χ^2	<i>p</i>
Nível Socioeconómico	241 (100)	124 (100)	34 (100)	83 (100)	7.19	.13
Baixo	63 (26.1)	39 (31.5)	4 (11.8)	20 (24.1)		
Médio	107 (44.4)	54 (43.5)	19 (55.9)	34 (41.0)		
Elevado	71 (29.5)	31 (25.0)	11 (32.4)	29 (34.9)		
Zona de Residência ¹	240 (100)	124 (100)	35 (100)	81 (100)	12.25	.00
Área Predominantemente Urbana	195 (81.3)	107 (86.3)	32 (91.4)	56 (69.1)		
Área Medianamente Urbana	32 (13.3)	13 (10.5)	2 (5.7)	17 (21.0)		
Área Predominantemente Rural	13 (5.4)	4 (3.2)	1 (2.9)	8 (9.9)		

¹Na comparação entre as subamostras, de forma a evitar células com frequências esperadas inferiores a 5, foram agrupadas as áreas de residência moderadamente urbana com predominantemente rural.

4.2. Resultados na PSOC e ECIP-2 antes do início do programa de intervenção

A Tabela 5 apresenta os resultados obtidos na Escala de Sentido de Competência Parental (PSOC), preenchida pelos pais antes de iniciarem o programa de intervenção. Como se pode verificar, para a amostra total a média encontrada para o PSOC foi de 55.38 ($DP = 7.16$), estando mais de meio desvio-padrão abaixo da média para a população em geral ($M = 60.28$; $DP = 7.01$) (Seabra-Santos, 2015). Também as médias das subamostras se encontram abaixo da média para a população em geral, variando entre 54.97 e 56.83. No que diz respeito às subescalas Satisfação e Eficácia, as respetivas médias no presente estudo, sendo na amostra total iguais a 31.37 ($DP = 5.02$) e a 24.01 ($DP = 3.99$), respetivamente, encontram-se também abaixo da média para a população em geral em cerca de meio desvio-padrão, sendo estas iguais a 34.03 ($DP = 5.09$) e a 26.24 ($DP = 3.70$), respetivamente (Seabra-Santos, 2015). Não se encontraram diferenças significativas entre as médias das três subamostras no PSOC, com exceção da subescala Eficácia, $F(2, 295) = 3.77, p < .05$. Neste caso, os pais que participaram em grupos em contexto pré-escolar (subamostra 2), percecionaram a sua eficácia parental com níveis significativamente mais elevados que os pais das outras subamostras.

Tabela 5. Resultados da PSOC: análise comparativa das subamostras

	Total	Subamostra 1	Subamostra 2	Subamostra 3	F (2,295)	Comparações Múltiplas
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)		
PSOC Total	55.38 (7.16)	54.97 (7.36)	56.83 (7.14)	55.43 (6.83)	1.07	
PSOC Satisfação	31.37 (5.02)	30.88 (5.04)	31.47 (5.19)	32.08 (4.88)	1.78	
PSOC Eficácia	24.01 (3.99)	24.10 (4.18)	25.35 (2.87)	23.35 (3.95)	3.77	2 > 1, 3

Na Tabela 6 podem consultar-se os resultados obtidos nas Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar (ECIP-2), preenchidas pelos pais antes do início da intervenção. Como se pode observar, houve diferenças significativas entre as subamostras em todas as escalas e subescalas das ECIP-2, tendo a subamostra 1 pontuado mais baixo que a subamostra 2, e esta, por sua vez, mais do que a subamostra 3, no que diz respeito a aptidões sociais, e tendo-se verificado a ordem oposta no que diz respeito à escala e subescalas de problemas de comportamento.

Comparando os valores obtidos com os limiares de risco para estas escalas (Major, 2011), verificámos que, na escala Aptidões Sociais, para a qual um resultado é tanto mais positivo quanto mais elevado, as médias para a amostra total ($M = 76.83$; $DP = 10.85$) e subamostra 2 ($M = 76.41$; $DP = 8.38$) se encontravam somente ligeiramente acima do ponto de corte para risco moderado (valor igual a 76), situando-se abaixo do ponto de corte no caso da subamostra 1 ($M = 73.76$; $DP = 10.81$; presença de risco) e acima do ponto de corte na subamostra 3 ($M = 81.88$; $DP = 10.81$; ausência de risco). Na escala de Problemas de Comportamento, para a qual um resultado mais elevado representa mais problemas, verificámos que a amostra total ($M = 67.91$; $DP = 18.98$) se encontrava dentro do risco moderado (ponto de corte igual a 67). Neste caso as diferenças entre as subamostras foram evidentes, com as médias das subamostras 1 ($M = 74.15$; $DP = 1.39$) e 2 ($M = 70.14$, $DP = 13.67$) a situarem-se claramente dentro do nível moderado de risco, mas não a subamostra 3 ($M = 56.93$; $DP = 20.06$). Em relação à subescala Problemas de Comportamento Externalizantes a situação foi idêntica, isto é, as médias da amostra total ($M = 48.24$; $DP = 13.97$), subamostra 1 ($M = 53.18$; $DP = 12.02$) e subamostra 2 ($M = 50.68$; $DP = 9.57$) encontravam-se dentro do risco moderado (ponto de corte igual a 46), mas não a da subamostra 3 ($M = 39.27$; $DP = 14.20$). Na subescala Problemas de Comportamento Internalizantes, nenhuma das subamostras atingiu o nível do risco moderado (ponto de corte igual a 24).

Tabela 6. Resultados das Escalas de Comportamento para Idade Pré-Escolar (ECIP-2): análise das subamostras

		Total	Subamostra 1	Subamostra 2	Subamostra 3	F (2,306 ¹)	Comparações Múltiplas
	Ponto de Corte (Risco)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)		
ECIP	Mod.: 70-76	76.83	73.76	76.41	81.88	19.73	3>2>1
AS	Elev.: ≤69	(10.85)	(10.81)	(8.38)	(10.02)		
ECIP	Mod.: 67-80	67.91	74.15	70.14	56.96	29.06	1>2>3
PC	Elev.: ≥81	(18.98)	(1.39)	(13.67)	(20.06)		
Total							
ECIP	Mod.: 46-55	48.24	53.18	50.68	39.27	38.85	1>2>3
PC	Elev.: ≥56	(13.97)	(12.02)	(9.57)	(14.20)		
EXT							
ECIP	Mod.: 24-27	19.67	20.97	19.45	17.69	4.63	1>2>3
PC	Elev.: ≥28	(7.34)	(7.16)	(5.99)	(7.76)		
INT							

Nota: AS = Escala de Aptidões Sociais; PC Total = Escala de Problemas de Comportamento Total; PC EXT = Subescala de Problemas de Comportamento Externalizantes; PC INT – Subescala de Problemas de Comportamento Internalizantes; Mod. = Moderado; Elev. = Elevado

¹ Em virtude de haver dados omissos, o valor dos graus de liberdade varia entre 305 e 306.

A análise das correlações entre os resultados dos instrumentos PSOC e ECIP-2 e algumas variáveis sociodemográficas pode ser observada na Tabela 7. Todos os coeficientes obtidos nesta análise, mesmo os estatisticamente significativos, são de magnitude baixa. Foram apuradas correlações estatisticamente significativas entre as variáveis sociodemográficas NSE e escolaridade e as subescalas de Satisfação e de Eficácia do PSOC, sendo positivas no caso da primeira subescala ($\rho = .13$ e $.19$, respetivamente) e negativas no caso da segunda ($\rho = -.22$ e $-.23$, respetivamente). Assim, um NSE e uma escolaridade mais elevados associaram-se a uma maior satisfação parental e a um menor sentido de eficácia por parte dos pais.

As correlações entre as escalas e subescalas das ECIP-2 e as mesmas variáveis sociodemográficas foram positivas e estatisticamente significativas com a escala de Aptidões Sociais ($\rho = .13$ e $.14$, respetivamente), o que denota a presença de mais aptidões sociais em crianças oriundas de famílias com NSE mais elevado e pais mais escolarizados. Pelo contrário, observaram-se correlações negativas significativas (com valores entre $-.12$ e $-.19$) com a escala total e subescalas de Problemas de Comportamento, o que denota a presença de mais problemas em famílias de NSE mais baixo e com pais menos escolarizados, registando-se apenas a exceção de uma correlação não significativa entre o NSE e a Subescala de Problemas Externalizantes. Por fim, esta última subescala das ECIP-2 apresentou uma correlação negativa com o número de filhos ($\rho = -.13$), apontando para menos problemas de comportamento em famílias com um maior número de filhos.

Tabela 7. Correlação (*rho* de Spearman) entre resultados nas escalas PSOC/ECIP-2 e Variáveis Sociodemográficas

	Nível Socioeconómico	Número de Filhos	Escolaridade
PSOC Total	-.01	-.08	.02
PSOC Satisfação	.13*	-.04	.19**
PSOC Eficácia	-.22**	-.08	-.23**
ECIP AS	.13*	-.07	.14*
ECIP PC Total	-.17**	-.09	-.14*
ECIP PC EXT	-.11	-.13*	-.12*
ECIP PC INT	-.19**	.01	-.12*

Nota: AS = Escala de Aptidões Sociais; PC Total = Escala de Problemas de Comportamento Total; PC EXT = Subescala de Problemas de Comportamento Externalizantes; PC INT – Subescala de Problemas de Comportamento Internalizantes

* $p < .05$.

** $p < .01$.

4.3. *Dropout* e níveis de assiduidade às sessões do programa de intervenção

A Tabela 8 diz respeito à frequência de casos de *dropout* e análise comparativa entre as subamostras. Por *dropout* consideramos os casos de pais que assistiram a três ou menos sessões do programa AI-P (do total de 14) e todas elas na primeira metade do programa. Houve apenas 4.9% de participantes que se enquadraram dentro deste critério, considerando a amostra total. A subamostra com maior percentagem de casos de *dropout* foi a 1 que, ainda assim, apresentou apenas 6.5%. As subamostras não diferiram significativamente em relação ao número de casos de *dropout*.

Tabela 8. Frequência de casos de *dropout*

	Total N (%)	Subamostra 1 N (%)	Subamostra 2 N (%)	Subamostra 3 N (%)	χ^2	p
Total	284 (100)	138 (100)	44 (100)	102 (100)	1.63	.44
Sim	14 (4.9)	9 (6.5)	1 (2.3)	4 (3.9)		
Não	270 (95.1)	129 (93.5)	43 (97.7)	98 (96.1)		

A Tabela 9 diz respeito à análise comparativa entre os pais que abandonaram o programa e os que não desistiram, em relação às variáveis escolaridade, NSE e número de filhos. Tal como se pode observar, foram registadas diferenças significativas no que toca à variável NSE, havendo, nos casos de *dropout*, menos participantes do NSE elevado e mais participantes do baixo. Não foram detetadas diferenças estatisticamente significativas no que se toca à escolaridade e ao número de filhos, apesar de, no caso da escolaridade, se verificar uma diferença próxima do limiar da significância estatística ($p = .06$), apontando para uma maior percentagem de pais com nível de escolaridade básico e uma menor percentagem de pais com nível superior no grupo de pais “desistentes”.

Tabela 9. Análise comparativa entre casos de *dropout* e pais que permaneceram quanto a variáveis sociodemográficas

	Casos de <i>dropout</i>	Pais que permaneceram	χ^2 / U	p
	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>		
Escolaridade	14 (100)	266 (100)	5.60	.06
Básico	5 (35.7)	48 (18.0)		
Secundário	5 (35.7)	58 (21.8)		
Superior	4 (28.6)	160 (60.2)		
Nível Socioeconómico	12 (100)	202 (100)	8.90	.01
Baixo	7 (58.3)	44 (21.8)		
Médio	4 (33.3)	91 (45.0)		
Elevado	1 (8.3)	67 (33.2)		
Número de Filhos	$M=1.60$ $(DP=0.84)$	$M=1.64$ $(DP=0.64)$	935.00	.64

Na Tabela 10 pode observar-se a análise comparativa entre os pais que desistiram do programa e os restantes, em relação aos resultados nas escalas PSOC e ECIP-2 preenchidos antes do seu início. Apenas se registaram diferenças significativas na subescala Problemas de Comportamento Internalizantes das ECIP-2, em que a média dos pais que abandonaram o programa foi mais alta do que a dos que permanecem.

Tabela 10. Análise comparativa entre casos de *dropout* e pais que permaneceram quanto aos resultados na PSOC e ECIP-2

	Casos de <i>Dropout</i> (<i>n</i> = 14 ¹)	Pais que permaneceram (<i>n</i> = 266 ²)	<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)		
PSOC Total	53.54 (4.91)	55.53 (7.22)	1431.00	.35
PSOC Satisfação	29.62 (3.28)	31.60 (5.06)	1204.00	.08
PSOC Eficácia	23.92 (3.75)	23.94 (4.02)	1650.00	.89
ECIP AS	79.86 (7.84)	76.77 (10.81)	1562.50	.32
ECIP PC Total	76.07 (20.25)	66.34 (18.57)	1382.00	.104
ECIP PC EXT	52.57 (15.72)	47.44 (13.93)	1543.00	.28
ECIP PC INT	23.50 (7.41)	18.90 (7.16)	1222.00	.03

Nota: AS = Escala de Aptidões Sociais; PC Total = Escala de Problemas de Comportamento Total; PC EXT = Subescala de Problemas de Comportamento Externalizantes; PC INT – Subescala de Problemas de Comportamento Internalizantes

¹Para a escala PSOC *n* = 13

²*n* = 265 na ECIP AS; *n* = 260 na PSOC; *n* = 266 na ECIP PC

A Tabela 11 apresenta as médias de assiduidade no programa AI-P e a análise comparativa entre as subamostras. Tal como se pode observar, o nível de assiduidade foi elevado em todas as subamostras, visto que os pais estiveram presentes, em média, em cerca de 11 das 14 sessões possíveis, não se tendo registado diferenças estatisticamente significativa entre elas. Note-se que, nestes cálculos, foram considerados os casos dos pais que abandonaram o grupo ao fim de poucas sessões (*dropout*).

Tabela 11. Assiduidade dos pais às sessões do Programa AI-P

Total	Subamostra 1	Subamostra 2	Subamostra 3	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	(2,281)	
11.07 (3.17)	10.96 (3.47)	10.77 (2.73)	11.34 (2.92)	.66	.52

Analisadas as correlações entre o número de sessões a que os pais assistiram e as variáveis sociodemográficas idade, escolaridade, categoria profissional (agrupadas em três categorias), número de filhos e NSE, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas. O nível de assiduidade também não se mostrou significativamente correlacionado com os resultados obtidos nas escalas PSOC e ECIP-2.

4.4. Avaliação do nível de satisfação com o programa *Anos Incríveis* para pais

A Tabela 12 apresenta os resultados da satisfação dos participantes com o programa AI-P. Como podemos observar, a satisfação em relação ao programa em geral foi elevada, sendo que numa escala de resposta de 1 a 7, quase todas as médias se aproximam da cotação máxima. De forma global, um dos aspetos mais apreciados do programa foi o dos dinamizadores. Com base nos itens do questionário pudemos verificar que os pais que participaram no programa sentiram que os dinamizadores tiveram uma boa preparação/formação, que o seu ensino foi bom e que eles se preocuparam com os pais e com os problemas manifestados, considerando o papel dos dinamizadores de grande utilidade. Outro dos aspetos mais apreciados foram as metodologias utilizadas no programa, como por exemplo, as explicações, demonstrações, discussão em grupo, atividades de casa e telefonemas dos dinamizadores do grupo. O grupo de pais também se revelou um ponto bastante apreciado no programa, pois os pais revelaram que se sentiram muito satisfeitos com o mesmo e com o interesse do grupo por eles próprios e pelos seus filhos. Através da resposta a um dos itens os pais revelaram que consideravam haver uma grande probabilidade de o grupo se reencontrar depois do programa acabar.

Não surgiram diferenças estatisticamente significativas entre as subamostras no que se refere à satisfação com o programa AI-P, com exceção das estratégias treinadas, sendo que, neste caso, as subamostra 2 e 3 obtiveram médias mais elevadas que a subamostra 1.

Tabela 12. Resultados da satisfação dos participantes com o programa AI-P

	Total	Subamostra 1	Subamostra 2	Subamostra 3	F	p	Comparações
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	(2, 249 ¹)		Múltiplas
Programa	6.37 (0.37)	6.38 (0.38)	6.41 (0.40)	6.36 (0.36)	0.23	.80	
Metodologias	6.40 (0.49)	6.41 (0.44)	6.35 (0.50)	6.41 (0.55)	0.25	.78	
Estratégias	6.14 (0.85)	5.65 (0.95)	6.54 (0.39)	6.56 (0.46)	47.28	.00	2,3>1
Dinamizadores	6.85 (0.27)	6.86 (0.25)	6.87 (0.26)	6.82 (0.31)	0.87	.42	
Grupo de Pais	6.39 (0.60)	6.37 (0.51)	6.29 (.72)	6.47 (.63)	1.97	.14	

¹Em virtude de haver dados omissos, o número de graus de liberdade varia entre 242 e 249

Na Tabela 13 apresentam-se os resultados da satisfação dos participantes relativamente às estratégias do programa AI-P. Como se pode observar, na sua totalidade os resultados são elevados, tendo em conta que a cotação é feita numa escala de 1 a 7. Na amostra total foram pontuadas como mais elevadas as estratégias brincar e elogiar. Apresentaram-se como menos pontuadas as estratégias ignorar e tempo de pausa. Verificou-se que os pais da subamostra 1 cotaram de forma mais positiva as estratégias de promoção dos comportamentos positivos (brincar, comentários descritivos/dar atenção e elogiar/recompensar) em vez das estratégias que visam reduzir os comportamentos negativos (ignorar, ordens claras e tempo de pausa). Em relação às subamostras 2 e 3, apresentaram cotações elevadas em todas as estratégias, com exceção do tempo de pausa, que foi pontuado com uma cotação mais baixa. Na comparação entre as subamostras verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas para todas as estratégias, sendo que em todas elas a subamostra 1 apresentou graus de satisfação mais baixos, e a subamostra 2 se distinguiu da 3 por pontuar mais baixo nas estratégias ordens claras e tempo de pausa, ambas de redução de comportamentos negativos.

Tabela 13. Resultados da satisfação dos participantes com as estratégias do programa AI-P

	Total	Subamostra 1	Subamostra 2	Subamostra 3	<i>F</i> (2, 245 ¹)	Comparações Múltiplas
	<i>M</i> (DP)	<i>M</i> (DP)	<i>M</i> (DP)	<i>M</i> (DP)		
Brincar	6.52 (0.81)	6.16 (0.97)	6.87 (0.34)	6.82 (0.44)	26,56	2,3>1
Comentários Descritivos/Dar Atenção	6.27 (0.93)	5.84 (1.03)	6.68 (0.57)	6.64 (0.64)	29,28	2,3>1
Elogiar/Recompensar	6.65 (0.69)	6.46 (0.87)	6.85 (0.36)	6.80 (0.45)	9,01	2,3>1
Ignorar	5.89 (1.26)	5.29 (1.45)	6.43 (0.71)	6.41 (0.76)	30,59	2,3>1
Ordens Claras	6.04 (1.27)	5.34 (1.47)	6.58 (0.59)	6.70 (0.53)	46,27	3>2>1
Tempo de Pausa	5.43 (1.54)	4.84 (1.80)	5.83 (1.20)	5.98 (0.99)	17,53	3>2>1

¹Em virtude de haver dados omissos, o número de graus de liberdade varia entre 242 e 245

A Tabela 14 apresenta os resultados da comparação entre pais cujos filhos pontuaram acima/abaixo do ponto de corte na subescala de Problemas de Comportamento Externalizantes das ECIP-2, quanto ao nível de satisfação com as várias estratégias de parentalidade positiva treinadas ao longo do programa. Tal como se pode observar, as médias foram sistematicamente superiores no grupo “com risco”, comparativamente com o grupo “sem risco”. Atingiram a significância estatística as diferenças quanto às estratégias que

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

visam aumentar os comportamentos positivos da criança, nomeadamente o brincar, $t(243) = -2.24, p > .05$, comentários descritivos/dar atenção, $t(243) = -2.17, p > .05$, e elogiar/recompensar, $t(243) = -4.34, p > .05$, estratégias estas que foram mais valorizadas pelos pais das crianças “com risco”. Relativamente à estratégia tempo de pausa a diferença entre os dois grupos situou-se próximo do limiar da significância estatística, $t(243) = -1.90, p = .06$.

Tabela 14. Comparação entre pais de crianças com e sem risco para problemas de comportamento (ECIP-2) quanto ao nível de satisfação com as estratégias do programa AI

	Sem Risco (<i>n</i> = 100) <i>M</i> (<i>DP</i>)	Com Risco (<i>n</i> = 145 ¹) <i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>
Brincar	6.00 (.77)	6.23 (.83)	-2.24	.03
Comentários Descritivos/Dar Atenção	5.74 (.86)	5.99 (.92)	-2.17	.03
Elogiar/Recompensar	6.02 (.72)	6.44 (.76)	-4.34	.00
Ignorar	5.47 (1.08)	5.54 (1.28)	-.44	.66
Ordens Claras	5.60 (1.03)	5.70 (1.25)	-.68	.45
Tempo de Pausa	4.82 (1.42)	5.18 (1.50)	-1.90	.06

¹No tempo de pausa, *n* = 142

V - Discussão

O objetivo principal do presente estudo foi conhecer as características dos pais que recorrem a programas de apoio à parentalidade, em particular o programa AI-P, quando estes são oferecidos gratuitamente e a sua participação é voluntária.

Tal como esperado, a maioria dos participantes eram mães. Quer tenham participado sozinhos quer acompanhados pelas mães, a percentagem de pais foi baixa (23.2%). Este resultado vai ao encontro da literatura (Schmidt, Staudt, & Wagner, 2016), que demonstra a prevalência de mães nos programas de apoio parental. Homem, Gaspar, Seabra-Santos, Canavarro e Azevedo (2014), recorrendo a uma subamostra do presente estudo, haviam já demonstrado que, especificamente no programa AI-P, a presença dos pais pode ser um método eficaz para aumentar os comportamentos pró-sociais das crianças em idade pré-escolar a curto-prazo. Lundahl, Tollefson, Risser e Lovejoy (2008) indicam que, apesar dos pais beneficiarem menos que as mães dos programas de educação parental, o envolvimento da figura paterna aumenta a probabilidade de sucesso destes programas, destacando a importância de encorajar a sua participação e envolvimento. De forma a colmatar as barreiras que impedem os pais de participarem nos programas de apoio à parentalidade, Koerting e colaboradores (2013) sugerem que a

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

divulgação é essencial, sendo necessário adaptar os métodos e materiais de recrutamento de forma a atrair os grupos sub-representados, como é o caso dos pais-homens. Os mesmos autores reconhecem ainda que uma estratégia particularmente útil para atrair os pais-homens é o envolvimento de pais que já experienciaram o programa, no recrutamento de outros pais, por exemplo através de testemunhos. Lundahl et al. (2008), sugerem que os programas de apoio à parentalidade poderão precisar de ser ajustados, para que os pais consigam retirar tantos benefícios dos programas como as mães.

A maioria dos participantes no estudo tinha habilitações de ensino superior (licenciatura ou superior a licenciatura), havendo apenas uma pequena percentagem com escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo (19.7%). Assim, ainda que a literatura aponte que uma escolaridade mais baixa constitui um fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento (Burlaka et al., 2015; Carneiro et al., 2016; Minatoya et al., 2016), verificámos que não são estes os pais que mais recorrem ao programa.

Relativamente à situação profissional, encontravam-se desempregados 12.3% dos participantes. Tendo em conta que as amostras foram recolhidas entre os anos 2009 e 2016, pela ordem que se apresentam, observamos que existe um aumento da percentagem de desemprego da subamostra 1 para a subamostra 2 e desta para a subamostra 3. Esta tendência poderá dever-se à crise económica que se fez sentir a partir do ano 2010, com um conseqüente aumento do desemprego (Ribeiro, Frade, Coelho, & Valente, 2015). No que se refere às profissões dos pais participantes, quase metade eram profissionais intelectuais e científicos, estando esta categoria profissional representada com uma taxa bastante acima da média dos dados nacionais para a população de referência. Mais uma vez, apesar de o NSE baixo se constituir como um dos fatores de risco para problemas de comportamento em crianças (Carneiro et al., 2016; Minatoya et al., 2016; Rohenkohl & Castro, 2012), quase metade das famílias participantes era de nível médio e uma percentagem considerável era de NSE elevado, havendo apenas 26.1% de nível baixo. Ainda dentro das características familiares, relativamente à zona de residência mostrou-se que uma grande maioria dos participantes habitava numa área predominantemente urbana, enquanto apenas uma pequena percentagem (5.4%) habitava em zonas predominantemente rurais. Segundo Homem e colaboradores (2013) e Vilsaint e colaboradores (2013), o lugar onde a família reside é muitas vezes conseqüência do seu nível económico, constituindo este um fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar, principalmente quando falamos de bairros violentos ou problemáticos. Contudo, não podemos concluir, com base nos dados disponíveis, que haja casos com estas características na amostra estudada. Investigações futuras poderão analisar o impacto desta variável numa forma mais minuciosa.

Ao compararmos as subamostras quanto ao nível de escolaridade, percebemos que existem mais pais com baixa escolaridade nas subamostras 1 e 2, as quais apresentam características mais marcadamente clínicas, do que na 3, uma subamostra mais normativa. Observa-se, também, que na subamostra 1 a percentagem de famílias com um NSE baixo (31.5%) é mais elevada em comparação com a amostra total (26.1%), apesar de, neste caso, as diferenças

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

entre as subamostras não serem estatisticamente significativas. Estes resultados poderão indicar, ainda que modestamente, que a existência de mais problemas de comportamento nas crianças pode mover os pais com escolaridade e NSE mais baixos a procurar ajuda.

A maioria dos participantes tinha apenas um filho ou dois, havendo apenas uma pequena percentagem com três ou quatro filhos. Apesar de as famílias mais numerosas poderem constituir um fator de risco para o aparecimento ou manutenção de problemas de comportamento, tal como salientado por Homem e colaboradores (2013), verifica-se, também neste caso, que estas não são as que mais procuram o programa. Para Koerting e colaboradores (2013), por questões de gestão de tempo, um número elevado de filhos, em si, pode constituir uma barreira à participação no programa.

Ao analisar as características das crianças, verificámos que a maioria dos participantes nos grupos de pais tinha filhos rapazes, tendo as subamostras 1 e 2 mais rapazes do que a subamostra 3. Este aspeto justifica-se atendendo aos critérios de inclusão no estudo 1 (subamostra 1 e 2), que contemplava apenas crianças que pontuassem acima dos pontos de corte nas subescalas de Hiperatividade ou de Conduta do SDQ. Deste modo, a maior presença de crianças do sexo masculino do que do sexo feminino vai ao encontro dos dados da literatura quanto à maior prevalência de problemas de comportamento em rapazes do que em raparigas (Burlaka et al., 2015; Minatoya et al., 2016).

A análise relativa à Escala de Sentido de Competência Parental (PSOC) destaca que, quer o resultado total, quer os das subescalas, se encontram abaixo das médias para a população geral, o que indica que os pais que procuraram o programa AI-P no presente estudo sentem que a sua parentalidade é menos competente do que a da generalidade dos pais. A literatura aponta que os pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes podem pontuar níveis mais baixos de sentido de competência parental em relação aos pais duma amostra normativa (Seabra-Santos et al., 2015). No entanto, no presente estudo, todas as subamostras pontuaram abaixo da média para a população em geral, incluindo a subamostra 3, que não foi selecionada em função de critérios clínicos. Apenas se encontrou uma diferença significativa entre as subamostras, respeitante à subescala Eficácia, na subamostra 2 (aquela em que os educadores-de-infância também participaram no programa AI para educadores, em que os pais percecionaram uma eficácia parental mais elevada do que os participantes das outras subamostras. Este resultado poderá dever-se ao facto de os pais se sentirem mais confiantes por os educadores-de-infância também estarem envolvidos na intervenção. Ou, ainda, a circunstância de estes educadores-de-infância estarem mais disponíveis para participar no programa poderá indicar-nos que já estavam à partida mais sensíveis à importância de práticas educativas positivas no contexto de sala de jardim-de-infância e, em consequência disso, mais hábeis a envolver os pais na escola. Como resultado deste envolvimento, os pais poderão ter aumentado a sua perceção de eficácia parental. Contudo, será necessária mais investigação de forma a esclarecer este tópico.

Nas Escalas de Comportamento para a Idade Pré-escolar (ECIP-2), a comparação entre as subamostras colocou em evidência várias diferenças,

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incriveis?*

nomeadamente menos aptidões sociais e mais problemas de comportamento na subamostra 1, seguida da 2 e, finalmente, da 3. As médias na escala Problemas de Comportamento Total e Problemas de Comportamento Externalizantes na amostra total e subamostras 1 e 2 encontram-se dentro do risco moderado. Este é um resultado esperado, tendo em conta que as subamostras 1 e 2 foram referenciadas por problemas de comportamento, a primeira por profissionais de saúde e educadores-de-infância e a segunda apenas por educadores. Ou seja, nestas duas subamostras as crianças incluídas foram as que pontuaram acima do ponto de corte nas subescalas do SDQ anteriormente referidas. Na escala Problemas de Comportamento Internalizantes, as médias em todas as subamostras encontram-se abaixo do nível de risco moderado.

O nível de escolaridade e os rendimentos da família são indicadores do NSE da família e por isso muitas vezes analisados em conjunto (Minatoya et al., 2016). Ao correlacionar os resultados da PSOC com o NSE e a escolaridade, observamos que estas duas variáveis se correlacionam positivamente com a satisfação parental, mas negativamente com o sentido de eficácia por parte dos pais. Este último resultado vai ao encontro dos dados encontrados por Seabra-Santos e colaboradores (2015), o que pode indicar que estes pais, tendo mais conhecimentos sobre as práticas parentais eficazes e tendo uma expectativa mais elevada sobre o seu próprio desempenho enquanto pais, podem ser mais exigentes consigo próprios, avaliando-se como menos eficazes do que o que consideram ser desejável (Seabra-Santos et al., 2015).

Ao correlacionar os resultados das ECIP-2 com as mesmas variáveis, verificámos que em famílias com um nível socioeconómico mais elevado e com pais mais escolarizados, as crianças são avaliadas como tendo mais aptidões sociais. Já relativamente às escalas Problemas de Comportamento, tanto na escala total como nas respetivas subescalas, as correlações (embora de magnitude baixa) apontam para mais problemas de comportamento em crianças de famílias de NSE mais baixo e com pais menos escolarizados, o que é consistente com a literatura (Burlaka et al., 2015; Carneiro et al., 2016; Minatoya et al., 2016).

A subescala Problemas de Comportamentos Externalizantes apresenta uma correlação negativa de magnitude baixa com o número de filhos, demonstrando que existem menos problemas de comportamento em famílias com um maior número de filhos. Contudo, na presente amostra existem poucas famílias numerosas, sendo a grande maioria constituída por um ou dois filhos, o que não permite apoiar a literatura que aponta os agregados familiares numerosos enquanto fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento, em crianças em idade pré-escolar (Homem et al., 2013).

Uma conclusão importante que podemos retirar deste conjunto de resultados é que as famílias que procuram o programa AI-P não são aquelas cujas crianças apresentam mais fatores de risco de desenvolver problemas de comportamento. Pelo contrário, observa-se a predominante existência de profissões de nível mais elevado, que requerem uma escolaridade mais elevada e, conseqüentemente, permitem um rendimento mais confortável para a família. Na sua revisão de literatura, Koerting e colaboradores (2013)

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis*?

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

reconhecem como barreiras de acesso aos programas de apoio à parentalidade questões práticas, como o transporte, principalmente problemático para pais que residem em áreas mais remotas, dificuldades financeiras, localização e estacionamento. Assim, famílias com mais dificuldades financeiras vão dispensar mais tempo ao trabalho (Koerting et al., 2013), podendo esta indisponibilidade de tempo constituir uma barreira a participarem no programa. Do mesmo modo, Baker, Arnold e Meagher (2011) sugerem que pais com um NSE baixo e menos apoio social podem ter menos recursos para participar em grupos de apoio à parentalidade.

Na sua meta-análise sobre o programa AI-P e as desigualdades sociais nos problemas de comportamento em crianças, Gardner e colaboradores (2019) não encontraram evidências de que as famílias carenciadas beneficiam menos do programa AI-P que as famílias favorecidas. Os autores reforçam que, se os efeitos do programa se mantiverem ao longo do tempo, este pode ter como efeito reduzir as desigualdades sociais a longo prazo (Gardner et al., 2019). Assim, considerando que o programa é igualmente eficaz para famílias de características diversas, nomeadamente famílias com fatores de risco socioeconómico para o desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar (Menting et al., 2013), o acesso a este programa por parte destas famílias deveria ser mais promovido. Para Koerting e colaboradores (2013), tendo em conta as necessidades destas famílias, as barreiras identificadas poderiam ser colmatadas através de uma avaliação prévia dessas necessidades e providenciando um suporte adicional que poderia incluir, por exemplo, o fornecimento de transporte.

A análise da frequência de casos de *dropout* mostrou-nos que a percentagem de pais que abandonaram o programa é reduzida. Pelo contrário, a assiduidade ao programa foi elevada, sendo que os pais foram, em média, a cerca de 11 do total de 14 sessões. O elevado nível de assiduidade poderá relacionar-se com características do programa que são facilitadoras da frequência por parte dos pais. Assim, é de salientar que o programa AI-P contorna, à partida, algumas das barreiras evidenciadas na literatura (Koerting et al., 2013), ajustando-se às características e necessidades das famílias, ao oferecer serviço de *babysitting* e lanche, assim como horários das sessões combinado consoante a disponibilidade dos pais (Mytton, Ingram, Manns, & Thomas, 2014; Koerting et al., 2013).

A existência de poucos casos de *dropout* poderá dever-se aos fatores mencionadas anteriormente. Verificou-se que estes casos correspondem mais a pais com um NSE mais baixo. Estes pais poderão ter percecionado como barreiras à continuidade no programa a dificuldade de integração nos grupos, a dificuldade de seguir o programa ou outras circunstâncias pessoais, como doença, do próprio ou de um familiar (Koerting et al., 2013).

O nível de satisfação dos participantes com o programa AI-P revelou-se elevado, tendo sido indicados como elementos mais satisfatórios os dinamizadores, as metodologias e o grupo de pais. Os dinamizadores e o grupo de pais apresentam-se na literatura como de grande importância para os pais nos programas de apoio à parentalidade (Mytton et al., 2014; Koerting et al., 2013). No que diz respeito aos dinamizadores, é fundamental a sua capacidade

de contruir uma boa relação com os pais e as suas qualidades pessoais, como não julgamento, empatia, flexibilidade, disponibilidade (por exemplo sob a forma de contactos telefónicos aos pais entre as sessões), assim como a sua capacidade para adotar uma postura colaborativa e não autoritária (Koerting et al., 2013). Relativamente ao grupo de pais, os participantes devem sentir-se confiantes e não julgados, sendo capazes de partilhar experiências, ideias e sentimentos (Mytton et al., 2014; Koerting et al., 2013). Os pais devem sentir o grupo como um espaço seguro e receber suporte dos outros pais (Mytton et al., 2014). Essa experiência positiva foi verificada neste estudo, tendo os participantes reportado uma grande probabilidade de o grupo se reencontrar depois do programa terminar formalmente.

Assim, os participantes demonstram-se bastante satisfeitos com as várias componentes do programa, em geral. Na comparação entre as subamostras verificou-se a existência de uma diferença estatisticamente significativa quanto à utilidade das estratégias treinadas, com a subamostra 1 a apresentar um grau de satisfação mais baixo, o que poderá indicar que, para alguns destes pais, esta intervenção pode não ser suficiente. Quando analisamos mais especificamente os níveis de satisfação com cada uma das estratégias verificamos que os pais da subamostra 1 tendem a manifestar níveis mais baixos de satisfação, e sendo as de promoção de comportamentos positivos (brincar, comentários positivos, elogiar) claramente mais valorizadas por estes pais. Tendo em conta que os programas de apoio à parentalidade pretendem aumentar as práticas parentais positivas (Coutinho et al., 2012), a preferência pelas estratégias de promoção dos comportamentos positivos, em particular pela subamostra 1 (em risco clínico) é relevante. Assim, no fim do programa estes pais preferem estratégias que permitem a criação de laços afetivos positivos com as suas crianças, que terão aprendido a comunicar o que sentem e o que pensam, a construir novas competências e uma autoimagem positiva (Webster-Stratton, 2005/2016). Este resultado é mais claro quando comparamos os pais de crianças com e sem risco para problemas de comportamento (ECIP-2) quanto ao nível de satisfação com as estratégias do programa AI-P, onde observamos que os pais que pontuaram as suas crianças como estando em risco valorizaram mais do que os outros pais as estratégias de promoção de comportamentos positivos do programa (brincar, comentários descritivos/dar atenção e elogiar/recompensar), não se tendo observado diferenças em relação às estratégias que visam reduzir os comportamentos negativos (ignorar, ordens claras, tempo de pausa).

VI - Conclusões

Considerando que existem determinadas variáveis sociodemográficas que se constituem como fatores de risco para o aparecimento ou manutenção de problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar (Burlaka et al., 2015; Campbell, 2002; Carneiro et al., 2016; Homem et al., 2013; Minatoya et al., 2016; Rohenkohl & Castro, 2012), tornou-se importante perceber se as famílias que recorrem aos programas de apoio à parentalidade são as que apresentam mais fatores de risco. Assim, o presente estudo permitiu

caraterizar os participantes que recorreram ao programa AI-P, tendo em conta algumas variáveis sociodemográficas. Os resultados, de um modo geral, permitiram-nos caraterizar os participantes como maioritariamente mães, com cerca de 36 anos, em média, e escolaridade de nível superior, habitando em áreas predominantemente urbanas. O nível socioeconómico apresenta-se mais disperso, no entanto com maior incidência no nível médio. A maioria dos participantes encontra-se em situação profissional ativa.

As análises permitiram concluir que os pais que mais recorrem ao programa não são aqueles cujas crianças apresentam mais fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento. Neste sentido, é necessário colmatar as barreiras que fazem com que as famílias carenciadas não se envolvam tanto neste tipo de programas. Assim, futuras investigações deverão procurar conhecer melhor as necessidades das famílias, em particular das famílias carenciadas ou que apresentam mais fatores de risco, e ajustar os programas de apoio à parentalidade para que as suas necessidades sejam mais bem atendidas e, assim, atenuar as barreiras percecionadas e facilitar o envolvimento destas famílias nos programas.

Existem algumas limitações no estudo realizado. Uma delas prende-se com o facto de se ter baseado só em dados recolhidos em contexto de investigação, apesar de o programa ser aplicado noutros contextos, aos quais não tivemos acesso. Do mesmo modo, pode constituir-se como limitação o facto de a amostra ser apenas do distrito de Coimbra, não podendo os resultados ser generalizados a outras zonas ou contextos. Outra limitação tem a ver com a circunstância de, nas análises, estarmos limitados às variáveis existentes nas três bases de dados em simultâneo. Foi-nos, assim, impossível realizar algumas análises mais finas como, por exemplo, quanto ao rendimento familiar, à tipologia das famílias, à saúde mental dos pais ou às práticas parentais (esta última variável foi avaliada com instrumentos diferentes nos dois estudos de referência). Outros fatores reconhecidamente importantes como, por exemplo, a vinculação entre o adulto e a criança, ficaram de fora no presente estudo e poderão constituir objeto de investigações futuras.

A Declaração dos Direitos da Criança, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1959), proclama que “a criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade” e que “deverá crescer com os cuidados e sob a responsabilidade dos seus pais e, em qualquer caso, num ambiente de afeto e segurança moral e material” (Art. 6º). Sendo a família o “meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e, em particular, das crianças” (UNICEF, 1990), torna-se fundamental que esta seja capaz de proporcionar à criança um desenvolvimento saudável. Os programas de apoio à parentalidade promovem as competências parentais dos pais, conduzindo a práticas parentais mais positivas (Coutinho et al., 2012). Os seus benefícios são relevantes para a redução dos problemas de comportamento das crianças em idade pré-escolar, dando lugar a um desenvolvimento mais harmonioso (Seabra-Santos, Gaspar, Homem et al., 2016). O presente estudo ressalta a importância de promover o envolvimento de famílias carenciadas em tais programas.

Participação num programa de apoio à parentalidade: Quem são os pais que recorrem ao programa *Anos Incríveis?*

Joana Rita Tomás (e-mail: joanaritatomas@hotmail.com) 2019

Bibliografia

- Achenbach, T., M., & McConaughy, S., H. (1987). *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: Practical application*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Almeida, L. (1988). *Raciocínio diferencial na juventude Portuguesa: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª Ed.) (C. Agostinho et al. Trad.; F. Fonseca, revisão). Lisboa: Climepsi Editores. (Original publicado em 2013)
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959, novembro). *Declaração dos Direitos da Criança*. Acedido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Axford, N., Lehtonen, M., Kaoukji, D., Tobin, K., & Berry, V. (2012). Engaging parents in parenting programs: Lessons from research and practice. *Children and Youth Services Review*, *34*, 2061-2071. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.06.011
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T., C. (2013). The Incredible Years Basic Parent Training for Portuguese preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference? *Child Youth Care Forum*, *43*, 403-424. doi: 10.1007/s10566-013-9207-0
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2012). A perturbação de hiperatividade/défice de atenção em idade pré-escolar: Especificidades e desafios ao diagnóstico e intervenção. *Análise Psicológica*, *30*(4), 387-403.
- Azevedo, A., F., Seabra-Santos, M., J., Gaspar, M., F., & Homem, T. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: Are children's and mothers' effects sustained over time? *European Child & Adolescent Psychiatry*, *23*, 437-450. doi: 10.1007/s00787-013-0470-2
- Baker, C. N., Arnold, D. H., & Meagher, S. (2011). Enrollment and attendance in a parent training prevention program for conduct problems. *Prevention Science*, *12*(2), 126-38. doi:10.1007/s11121-010-0187-0
- Batista, E., Major, S., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T., Azevedo, A. & Pimentel, M. (2017). Grupos de pais Anos Incríveis: O que muda na perceção da competência parental e nos comportamentos das crianças? In *Atas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, Lisboa, 28 de Setembro 2016 a 1 de Outubro 2016 (pp. 243-251). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Bayer, J. K., Ukoumunne, O. C., Mathers, M., Wake, M., Abdi, N., & Hiscock, H. (2012). Development of children's internalising and externalising problems from infancy to five years of age. *Australian &*

- New Zealand Journal of Psychiatry*, 46(7), 659-668. doi:10.1177/0004867412450076
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Chesir-Teran, D., Dennis, T., Klein, R. G., & Shrout, P. (2005). Prevention for preschoolers at high risk for conduct problems: Immediate outcomes on parenting practices and child social competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(4), 724-734. doi:10.1207/s15374424jccp3404_14
- Burlaka, V., Bermann, E. A., & Graham-Bermann, S. (2015). Internalizing problems in at-risk preschoolers: Associations with child and mother risk factors. *Journal of Child and Family Studies*, 24(9), 2653-2660. doi:10.1007/s10826-014-0067-5
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children*. New York: The Guilford Press.
- Carneiro, A., Dias, P., & Soares, I. (2016). Risk factors for internalizing and externalizing problems in the preschool years: Systematic literature review based on the child behavior checklist 1½-5. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 2941-2953. doi:10.1007/s10826-016-0456-z
- Carr, A. (2006). *Manual de psicologia clínica da criança e do adolescente*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Council of Europe. (2006). Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting (adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at 983rd meeting of Ministers' Deputies). Acedido de <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=C>
- 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.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- da Silva, A. M., & Cia, F. (2012). Problemas de comportamento de filhos na opinião de mães e pais: Definições, características e causas. *Revista Educação: Teoria e Prática*, 22(41), 185. Acedido de: <https://doaj.org/article/7783a4fe1cf1482db28d54b67d50898e>
- Gardner, F., & Leijten, P. (2017). Incredible Years Parenting interventions: Current effectiveness research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 5, 99-104. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.02.023
- Gardner, F., Leijten, P., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., Beecham, J., ... Landau, S. (2019). Equity effects of parenting interventions for child conduct problems: A pan-European individual participant data meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 6(6), 518-527.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2013). Perturbações de comportamento externalizante em idade pré-escolar: O caso específico da perturbação de oposição. *Análise Psicológica*, 31(1), 31-48. doi: 10.14417/ap.658

- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Canavarro, M. C., & Azevedo, A., (2014). A pilot study with the incredible years parenting training: Does it work for fathers of preschoolers with oppositional behavior symptoms? *Fathering, 12*(3), 262-282. doi:10.3149/fth.1203.262
- Homem, T., Gaspar, M., F., Seabra-Santos, M., J., Azevedo, A., F., & Canavarro, M. C. (2015). Incredible Years Parent Training: Does it improve positive relationships in Portuguese families of preschoolers with oppositional/defiant symptoms? *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1861-1875. doi: 10.1007/s10826-014-9988-2
- Houzel, D., Emmanuelli, M., & Moggio, F. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente* (M. R. Boléo, Trad.; F. P. Boléo, revisão). Lisboa: Climepsi Editores. (Original publicado em 2000)
- Hughes, C., & Ensor, R. (2009). Independence and interplay between maternal and child risk factors for preschool problem behaviors? *International Journal of Behavioral Development, 33*(4), 312-322.
- Jerónimo, A. R. F., Sequeira, J., & Gaspar, M. F. (2010). A mudança narrativa em grupos de educação parental. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 371-379. Acedido de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3176/0214-9877_2010_1_1_371.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2000). More than the Terrible Twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(1), 33-46. doi: 10.1023/A:1005118000977
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2002). Can a valid diagnosis of disruptive behavior disorder be made in preschool children? *The American Journal of Psychiatry, 159*(3), 351-358. doi: 10.1176/appi.ajp.159.3.351
- Koerting, J., Smith, E., Knowles, M. M., Latter, S., Elsey, H., Mccann, D. C., . . . Sonuga-Barke, E. (2013). Barriers to, and facilitators of, parenting programmes for childhood behaviour problems: A qualitative synthesis of studies of parents' and professionals' perceptions. *European Child & Adolescent Psychiatry, 22*(11), 653-70. doi:10.1007/s00787-013-0401-2
- Lundahl, B. W., Tollefson, D., Risser, H., & Lovejoy, M. C. (2008). A meta-analysis of father involvement in parent training. *Research on Social Work Practice, 18*(2), 97-105.
- Major, S. O. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Acedido de

- https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699. doi: 10.1590/1678-7153.201427409
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2016). Validity evidences for the Portuguese version of the Problem Behavior Scale: Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(65), 273-281. doi:10.1590/1982-43272665201606
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A. & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: the MindUP program. In K. A. Schonert-Reichl, R. W. Roeser (Eds), *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice*. (pp. 313-334). New York: Springer Press
- Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia* (F. Fonseca & R. Rocha, Trad.; F. Fonseca, revisão). Lisboa: Climepsi Editores. (Original publicado em 1999)
- Marin, A. H., Piccinini, C. A., Gonçalves, T. R., & Tudge, J. R. H. (2012). Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(1), 5-13. doi:10.1590/S1413-294X2012000100002
- Menting, A., de Castro, B., O., & Matthys, W. (2013) Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33, 901-913. doi: 10.1016/j.cpr.2013.07.006
- Minatoya, M., Itoh, S., Araki, A., Tamura, N., Yamazaki, K., Nishihara, S., ... Kishi, R. (2016). Associated factors of behavioural problems in children at preschool age: The Hokkaido study on environment and children's health. *Child Care, Health and Development*, 43(3), 385-392. doi:10.1111/cch.12424
- Mytton, J., Ingram, J., Manns, S., & Thomas, J. (2014). Facilitators and barriers to engagement in parenting programs: A qualitative systematic review. *Health Education and Behavior*, 41(2), 127-137. doi:10.1177/1090198113485755
- Nogueira, S., Costa, C., Pinto, I. M., & Cruz, O. (2016). Triplo P – Programa de Parentalidade Positiva: Um estudo piloto com mães em situação de risco psicossocial. In *Atas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 28 de Setembro 2016 a 1 de Outubro 2016* (pp. 421-431). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Olson, S. L., Ceballo, R., & Park, C. (2002). Early problem behavior among children from low-income, mother-headed families: A multiple risk

- perspective. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 419-430. doi:10.1207/S15374424JCCP3104_2
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. In J. B. Reid, G. Patterson, & J. Snyder (Eds.), *Antisocial Behavior in Children and Adolescents* (pp. 25-44). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pearl, E. S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 295-305. doi:10.1016/j.avb.2009.03.007
- PORDATA. (2019a). *Idade média da mãe ao nascimento de um filho 2009-2016*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Acedido de <https://www.pordata.pt/Portugal/Idade+média+da+mãe+ao+nasciment+o+de+um+filho-417>
- PORDATA. (2019b). *Indicadores de fecundidade: Índice sintético de fecundidade e taxa bruta de reprodução 2009-2016*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Acedido de <https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+fecundidade+%c3%8dndice+sint%c3%a9tico+de+fecundidade+e+taxa+bruta+de+reprodu%c3%a7%c3%a3o-416>
- PORDATA. (2019c). *População empregada: total e por profissões 2009-2016*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Acedido de <https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%c3%a7%c3%a3o+empregad+a+total+e+por+profiss%c3%b5es-3385>
- PORDATA. (2019d). *População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado (%) 2009-2016*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Acedido de [https://www.pordata.pt/Portugal/Populaçã+residente+com+15+e+ma+is+anos+por+nível+de+escolaridade+completo+mais+elevado+\(perce+ntagem\)-884](https://www.pordata.pt/Portugal/Populaçã+residente+com+15+e+ma+is+anos+por+nível+de+escolaridade+completo+mais+elevado+(perce+ntagem)-884)
- PORDATA. (2019e). *Taxa de desemprego: total e por grupo etário (%) 2009-2016*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Acedido de [https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+grupo+etário+\(percentagem\)-553](https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+grupo+etário+(percentagem)-553)
- Posthumus, J. A., Raaijmakers, M. A. J., Maassen, G. H., van Engeland, H., & Matthys, W. (2012). Sustained effects of Incredible Years as a preventive intervention in preschool children with conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 487-500.
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225-236. doi:10.1007/s10826-013-9828-9
- Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2016). “Devagar se vai ao Longe”: Síntese dos resultados relativos à eficácia e à qualidade de implementação de um programa de aprendizagem socioemocional no 1º Ciclo. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds), *Avaliação e promoção de competências sociodemográficas em Portugal* (pp. 319-343). Lisboa: Coisas de Ler.

- Ribeiro, R., Frade, C., Coelho, L., & Ferreira-Valente, A. (2015). Crise económica em Portugal: Alterações nas práticas quotidianas e nas relações familiares. In *Atas do 1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, Lisboa, 1 de Fevereiro 2015 a 5 de Fevereiro 2015 (pp. 5155-5171). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Rockhill, C. M., Collett, B. R., McClellan, J. M., & Speltz M. L. (2006). Oppositional defiant disorder. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health* (pp. 80-114). New York: The Guilford Press.
- Rohenkohl, L. M., & Castro, E. K. (2012). Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento em pré-escolares de famílias de baixa renda: Visão de mães e professoras. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 438-451. doi:10.1590/S1414-98932012000200012
- Santos, M. C. (2013). *Problemas de saúde mental em crianças e adolescentes: Identificar, avaliar e intervir*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Schmidt, B., Staudt, A. C. P., & Wagner, A. (2016). Intervenções para promoção de práticas parentais positivas: Uma revisão integrativa. *Contextos Clínicos*, 9(1), 2-18. doi:10.4013/ctc.2016.91.01
- Seabra-Santos, M. J. (2015). *PSOC - Estatísticas descritivas*. Dados não publicados, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 227-260). Vialonga: Coisas de Ler.
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M., F., Azevedo, A., Homem, T., C., Guerra, J., Martins, V., ... Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 93-104. doi: 10.1016/j.appdev.2016.04.004
- Seabra-Santos, M. J., Major, S. O., Pimentel, M., Gaspar, M. F., Antunes, N., & Roque, V. (2015). Escala de Sentido de Competência Parental (PSOC): Estudos psicométricos. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 97-106. doi:10.15689/ap.2015.1401.11
- Steinboff, K. W., Lerner, M., Kapilinsky, A., Kotkin, R., Wigal, S., Steinberg-Epstein, R., ... Swanson, J. M. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health* (pp. 63-79). New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. A., Goodvin R., & Meyer S. (2006). Social development: Psychological understanding, self-understanding, and relationships. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health* (pp. 3-22). New York: The Guilford Press.

- UNICEF. (1990, setembro). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vilsaint, C. L., Aiyer, S. M., Wilson, M. N., Shaw, D. S., & Dishion, T. J. (2013). The ecology of early childhood risk: A canonical correlation analysis of children's adjustment, family, and community context in a high-risk sample. *Journal of Primary Prevention, 34*(4), 261-77. doi:10.1007/s10935-013-0305-4
- Webster-Stratton, C. (2001). *The parent and child series: A comprehensive course divided into four programs—Leaders' guide*. Seattle: The Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. (2016). *Os Anos Incríveis. Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade* (M. I. Donnas Botto, Trad.; M. F. Gaspar & M. J. Seabra-Santos, revisão científica). Braga: Psiquilibrios Edições. (Original publicado em 2005)
- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2002). *The Incredible Years classroom management teacher training program: Content, methods, and process*. Acedido de <http://www.incredibleyears.com/article/the-incredible-years-classroom-management-teacher-training-program-content-methods-and-process/>
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention, 21*, 157-169. doi: 10.5093/in2012a15