



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Maria João Ribeiro Ramos

**DA FORMAÇÃO À MUDANÇA: O IMPACTO A LONGO
PRAZO DO PROGRAMA *INCREDIBLE YEARS*® –
TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT EM
EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

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

Julho de 2024



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Maria João Ribeiro Ramos

**DA FORMAÇÃO À MUDANÇA: O IMPACTO A LONGO
PRAZO DO PROGRAMA *INCREDIBLE YEARS*® –
TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT EM
EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

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

Julho de 2024

Da Formação à Mudança: O Impacto a Longo Prazo do Programa *Incredible Years*® – *Teacher Classroom Management* em Educadoras de Infância

Resumo

Enquadramento: O programa *Incredible Years*® - *Teacher Classroom Management* (IY-TCM) tem sido implementado em vários contextos educacionais com o intuito de melhorar as técnicas de gestão da sala de aula/jardim de infância de educadores de infância/professores. O IY-TCM insere-se num conjunto de intervenções desenhadas para promover ambientes de ensino positivos e reduzir comportamentos disruptivos das crianças. A investigação realizada salienta a utilização de práticas educativas mais positivas e proativas após a conclusão da participação no programa. No entanto, identificam-se algumas inconsistências naquele que é o impacto do programa em variáveis como o stresse, autoeficácia e bem-estar dos educadores/professores. Acresce que a literatura é escassa no que diz respeito ao estudo do impacto a longo prazo do programa IY-TCM. Em Portugal, têm sido realizados estudos nos quais se verificaram melhorias nas práticas educativas após a participação no IY-TCM. *Objetivos:* O presente estudo foca-se na avaliação do impacto do programa a longo prazo num grupo de educadoras de infância. Assim, pretende-se analisar a manutenção a longo prazo das mudanças observadas em variáveis psicológicas (autoeficácia, stresse e *burnout*) e nas estratégias de gestão da sala de jardim de infância, bem como avaliar a satisfação das educadoras com a formação. *Método:* O estudo envolveu uma amostra de 20 educadoras de jardins de infância públicos da ilha de São Miguel (Açores), que completaram previamente a formação IY-TCM (em dois anos letivos consecutivos). De forma a seguir um desenho de estudo longitudinal, foi utilizado o mesmo protocolo de avaliação (do projeto de investigação em que as educadoras participaram previamente), sendo agora as educadoras avaliadas 1 ano e meio ou 2 anos e meio após completarem a formação IY-TCM. Os dados foram recolhidos através de um Questionário Sociodemográfico e Profissional da Educadora de Infância, uma versão adaptada do Questionário de Stresse nos Professores: Ensino Básico e Secundário (QSPEBS), a Escala de Autoeficácia do Educador de Infância (EAEI), a Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM), o Questionário de Estratégias do Educador de Infância/Professor (TCM-SQ) e, o Questionário de Satisfação *Follow-up*. Foi comparada a avaliação pós-intervenção, realizada no final das educadoras terem completado a oficina de formação, com a avaliação *follow-up*, realizada em dezembro de 2023. *Resultados:* Os resultados indicam uma manutenção para a maioria dos ganhos nas práticas educativas e de gestão da sala de jardim de infância das educadoras e no seu bem-estar psicológico (stresse, autoeficácia e *burnout*). No entanto, para algumas variáveis denotou-se uma melhoria da avaliação pós para o *follow-up* a longo prazo. Neste sentido, obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas na redução dos níveis de stresse (apenas na subescala Excesso de Trabalho) e no *burnout* (em três dos quatro resultados analisados - Fadiga Física, Fadiga Cognitiva e Total de *Burnout* - diferença esta que não se tinha verificado nas avaliações prévias). Foram ainda encontradas diferenças significativas com uma redução na utilização de estratégias de estabelecimento de limites e de planificação e suporte (avaliadas pelo TCM-SQ). As educadoras também continuam a demonstrar uma elevada satisfação com o programa a longo prazo, destacando o aumento da sua confiança na gestão dos comportamentos das crianças e a utilidade das técnicas que aprenderam. *Discussão e Conclusão:* Este estudo corrobora e contribui para a confirmação da eficácia do programa IY-TCM a longo prazo, com evidência nas melhorias contínuas das práticas educativas das educadoras e no seu bem-estar.

Palavras-chave: IY-TCM, educadoras de infância, práticas educativas, bem-estar, *follow-up*.

From Training to Change: The Long-Term Impact of the Incredible Years® – Teacher Classroom Management Program on Preschool Teachers

Abstract

Background: The Incredible Years® - Teacher Classroom Management (IY-TCM) program has been implemented in several educational settings with the aim of improving classroom management techniques and supporting early childhood teachers. IY-TCM is part of a set of interventions designed to promote positive teaching environments and reduce children's disruptive behavior. The research conducted highlights the use of more positive and proactive educational practices after completing participation in the program. However, there are some inconsistencies in the impact of the program on variables such as teachers' stress, self-efficacy, and well-being. Furthermore, literature is still scarce on the long-term impact of the IY-TCM training. Several studies have been conducted in Portugal that have shown improvements in teachers' educational practices after participating in the IY-TCM. *Objectives:* The present study focuses on evaluating the long-term impacts of the program on a group of early childhood teachers. It aims to analyze the long-term maintenance of the changes observed in psychological variables (self-efficacy, stress, and burnout) and in classroom management strategies, as well as to evaluate the teachers' satisfaction with the training. *Method:* The study involved a sample of 20 teachers from public preschools on the island of São Miguel (Azores), who had previously completed the IY-TCM training over two consecutive school years. In order to follow a longitudinal study design, the same assessment protocol was used (from the research project in which teachers previously participated), and the teachers were now evaluated 1.5 or 2.5 years after completing the IY-TCM training. Data was collected using a Sociodemographic and Professional Questionnaire for Preschool Teacher, an adapted version of the Stress Questionnaire for High School Teachers (SQHST), the Preschool Teacher Self-Efficacy Scale (EAEI), the Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM), the Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire (TCM-SQ), and the Follow-up Satisfaction Questionnaire. *Results:* The results indicate sustained gains in most educational and classroom management practices among teachers and improvements in their psychological well-being (stress, self-efficacy and burnout). However, some variables showed improvements from post-intervention to long-term follow-up. Specifically, statistically significant differences were found in reduced stress levels (only in the Work Overload subscale) and burnout (in three out of four analyzed outcomes - Physical Fatigue, Cognitive Fatigue, and Total Burnout - which had not been observed in previous assessments). Significant differences were also found with a reduction in the use of limit setting strategies and planning and support strategies (assessed with the TCM-SQ). Teachers still express high satisfaction with the program in the long term, highlighting increased confidence in managing children's behaviors and the usefulness of the techniques they learned. *Discussion and Conclusion:* This study supports and contributes to confirming the long-term effectiveness of the IY-TCM program, with evidence of ongoing improvements in teachers' teaching practices and well-being.

Keywords: IY-TCM, preschool teachers, educational practices, well-being, follow-up.

Agradecimentos

A conclusão deste capítulo na minha vida académica representa um marco muito importante. Representa o fim de uma jornada e o início de outra que tenho a certeza que será tão bela como esta.

Quero começar por agradecer à Professora Doutora Sofia Major e à Professora Doutora Maria Filomena Gaspar por todo o apoio, ajuda, orientação e compreensão ao longo destes meses, e pela oportunidade de fazer parte desta viagem “incrível”.

À Marta, que não só foi a minha companheira de viagem este ano, mas em todos os outros. Que esteve comigo desde o primeiro dia, me deu a mão e disse que iríamos caminhar juntas, que foi um ombro amigo, uma lembrança de casa com quem partilhei medos, angústias, alegrias e conquistas.

Aos meus pais e à minha irmã, por todo o amor e apoio ao longo destes anos, que sempre me incentivaram a tentar ser melhor e me permitiram disfrutar e crescer com o processo.

À minha Tia Aida, que foi a minha maior incentivadora desde o primeiro dia, que não me deixou baixar os braços e insistiu para que percorresse este novo caminho que me parecia tão incerto.

À minha avó São, que apesar de já não a ter presente, sei o quão orgulhosa estaria de mim por me ver cumprir um sonho, por nunca ter desistido apesar das dificuldades. E à minha avó Olívia que me vê com tanto orgulho chegar ao fim desta etapa.

Aos meus amigos, a Dani, a Andreia, a Filipa, a Inês, a Bruna, a Sara e o António que mesmo longe me fizeram sentir sempre presente na vida deles, que compreenderam as ausências e foram os meus companheiros à distância.

A todas as pessoas que se cruzaram comigo, à Mariana e à Juliana, que em conjunto com a Marta tornaram todos os dias em Coimbra mais coloridos e que fossem vividos com mais sentido e calma, com quem partilhei estes 5 anos de descoberta e aprendizagem.

A todos, um grande obrigada por me apoiarem e me permitirem sonhar durante todos estes anos.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Conceptual	2
1.1. O <i>Incredible Years® – Teacher Classroom Management Program</i>	2
1.2. Eficácia do IY-TCM: Estudos realizados a nível internacional	3
1.3. Eficácia do IY-TCM: Estudos realizados em Portugal	6
II. Objetivos.....	8
III. Metodologia	8
3.1. Desenho da investigação e procedimento de recolha de dados.....	8
3.2. Caracterização da amostra	9
3.3. Instrumentos.....	11
3.4. Análise de dados	14
IV. Resultados	14
4.1. IY-TCM: Manutenção/mudanças a longo prazo em variáveis psicológicas das educadoras de infância.....	14
4.2. IY-TCM: Manutenção/mudanças a longo prazo nas estratégias de gestão da sala de jardim de infância das educadoras de infância.....	16
4.3. Avaliação a longo prazo da satisfação das educadoras com a oficina de formação	17
V. Discussão.....	20
VI. Conclusão.....	24
Bibliografia.....	27

Introdução

O papel dos professores/educadores de infância na gestão da sala de aula/jardim de infância é crucial, pois estes são os principais responsáveis pela criação de um ambiente de aprendizagem adequado e benéfico (Simbolon, 2015). No entanto, os professores/educadores enfrentam cada vez mais inúmeros desafios nessa área, devido à necessidade de se adaptarem a turmas em constante mudança, mais heterogêneas e diversificadas (Sethurajan & Joel, 2010). Uma gestão eficaz da sala de aula/jardim de infância requer que os professores/educadores estejam profissionalmente preparados e sejam capazes de atender às diferentes necessidades dos seus alunos (Karagianni et al., 2023). No entanto, gerir comportamentos mais desafiadores tem-se revelado uma tarefa difícil para os professores/educadores, sendo um dos principais motivos a falta de formação e competências no que concerne a gestão de comportamento (Maag, 2020).

O programa *Incredible Years® - Teacher Classroom Management (IY-TCM)* é uma intervenção baseada em evidência, desenhada para apoiar professores/educadores no desenvolvimento de competências de gestão de sala de aula/jardim de infância e melhoria do ambiente educacional (Reinke et al., 2012). É enfatizado o treino e orientação para garantir a implementação eficaz de estratégias que são trabalhadas no decorrer da intervenção (sob a modalidade de oficina de formação), tais como estratégias de gestão da sala de jardim de infância positivas e proativas, a promoção da aprendizagem académica, social e emocional e a redução de problemas comportamentais, bem como promover a interação entre os profissionais para estabelecer uma rede de suporte e partilhar experiências (Webster-Stratton, 2011, 2012). Este programa tem-se revelado eficaz na redução de estratégias negativas de gestão de sala de jardim de infância e no aumento da utilização de estratégias positivas, levando a uma melhoria na relação educador/professor-criança e no comportamento destas últimas (Hyland, 2014) e a uma maior confiança dos educadores/professores na gestão dos problemas em sala de jardim de infância/sala de aula (McGilloway et al., 2011). De uma forma generalizada, os professores/educadores têm-se mostrado bastante satisfeitos com o programa e as técnicas aprendidas (Hutchings et al., 2007).

A investigação realizada, tanto a nível internacional como nacional, revela que os estudos quantitativos são predominantes na avaliação do impacto do programa IY-TCM em crianças e professores/educadores, comparativamente aos qualitativos (Kennedy, 2016; Major & Gaspar, 2023). Várias variáveis têm sido estudadas em relação ao programa, tais como a perceção dos professores/educadores sobre o envolvimento parental, a relação professor/educador-crianças, estratégias para a gestão do comportamento e o custo da implementação do programa. Ao nível das variáveis psicológicas que têm sido alvo de estudo (e.g., *burnout*, stresse), os resultados não são tão consistentes como a eficácia do programa na utilização de estratégias mais positivas e proativas por parte dos professores. Alguns autores concluíram que as mudanças encontradas nessas variáveis psicológicas não são significativas (Aasheim et al., 2020; Ford et al., 2019; Hayes et al., 2019), enquanto outros relatam melhorias a nível da autoeficácia, bem-estar e *burnout* (Kennedy et al., 2021). Acresce que a eficácia/impacto a longo prazo do programa IY-TCM permanece como uma área com pouca investigação.

Neste contexto, a presente dissertação procura explorar o impacto a longo prazo do programa IY-TCM num grupo de educadoras de infância, ao fim de 18 e 30 meses após terem terminado a oficina de formação, quer nas práticas de gestão da sala, quer em variáveis psicológicas.

Esta dissertação encontra-se organizada em seis partes. Inicia-se com um enquadramento conceptual que contempla uma revisão da literatura acerca do tema, incluindo a descrição do

programa e os estudos que têm sido realizados a nível internacional e nacional. De seguida, são descritos os objetivos do estudo. A terceira parte diz respeito à metodologia utilizada e aos procedimentos seguidos para a realização desta investigação. Na quarta parte são descritos os resultados obtidos e, posteriormente, na quinta e sexta parte são apresentadas a discussão e a conclusão, respetivamente.

I. Enquadramento Conceptual

1.1. O *Incredible Years*® – *Teacher Classroom Management Program*

Nos anos 80, Carolyn Webster-Stratton avançou com o desenvolvimento da série *Incredible Years* (IY; traduzido para Anos Incríveis em português) com o intuito de ajudar crianças, famílias e professores na promoção das competências sociais e na prevenção e redução da agressão e problemas de comportamento nas crianças (Webster-Stratton, 2001).

O primeiro programa da série IY a ser desenvolvido foi direcionado para os pais (*The Incredible Years*® - *Parenting Program*) com o objetivo de capacitar os pais na utilização de competências parentais mais adequadas, tendo em conta a fase de desenvolvimento dos filhos (Webster-Stratton, 2011). A investigação realizada posteriormente com este programa evidenciou uma melhoria do comportamento das crianças em casa, no entanto estas continuavam a ter dificuldades em relacionar-se com os seus pares em contexto escolar (Webster-Stratton, 2012; Webster-Stratton & Reid, 2002). Para além disso, os professores destas crianças relatavam que estas continuavam a apresentar comportamentos disruptivos e desafiantes, mesmo após a participação dos pais no programa (Webster-Stratton, 2011, 2012).

Tendo em conta estes resultados sobre a não generalização dos efeitos do programa para pais ao contexto escolar, foi desenvolvido o programa *Teacher Classroom Management* (IY®-TCM) tendo como foco principal educadores de infância (doravante designados de educadores) /professores de crianças dos 3 aos 8 anos, ou outros profissionais que trabalhassem em contexto escolar com esta faixa etária. O programa tem como objetivos principais fornecer aos educadores/professores estratégias de gestão proativa da sala de aula/jardim de infância enquanto, simultaneamente, promovem a aprendizagem académica, social e emocional nas crianças e reduzem os seus problemas de comportamento, construindo com elas e com as famílias relações mais positivas (Webster-Stratton, 2012). Ao mesmo tempo, visa a construção de uma rede de suporte entre os educadores/professores. Entre as competências trabalhadas estão o uso eficaz da atenção, estratégias como o elogio, encorajamento e incentivos para crianças com comportamentos mais desafiantes, promoção de relações positivas com as crianças, prevenção de problemas comportamentais, utilização de técnicas proativas de gestão da sala de jardim de infância e fortalecer a colaboração e comunicação com os pais (Marlow et al., 2015; Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton & Reid, 2002).

O IY-TCM é implementado no formato grupal, tendo cada grupo de formação entre 12 e 14 educadores/professores. Estes participam em 42 horas de formação, que em Portugal se distribuem por 7 dias ao longo do ano letivo, com um intervalo entre si de 3 a 4 semanas. Os temas que constituem cada um destes sete workshops são os seguintes: 1) construção de relações positivas com as crianças e os pais; 2) prevenção de problemas de comportamento – o professor proativo; 3) importância da atenção do professor, encorajamento e elogio; 4) motivação da criança através de incentivos; 5) diminuição de comportamentos inapropriados; 6) consequências e tempo de pausa e 7) promoção, em sala de jardim de infância, de regulação

emocional, competências sociais e de resolução de problemas (Major & Gaspar, 2023; Major et al., 2024; Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton & Reid, 2002).

Com a utilização de uma abordagem colaborativa, os workshops são dinamizados por dois facilitadores, que participaram numa formação certificada prévia (Webster-Stratton, 2011). As estratégias de formação utilizadas são: o uso de vídeos/vinhetas que apresentam diferentes situações, contextos e interações para promover a reflexão discussão em grupo; a realização de trabalhos em pequeno grupo e *role-plays*; entre as sessões existem “atividades de casa”, ou seja, os educadores/professores são incentivados a implementem as estratégias adquiridas naquela sessão nas suas salas de aula/jardim de infância (Webster-Stratton & Reid, 2002). Há ainda o recurso a telefonemas ou visitas às salas pelos facilitadores entre sessões, para apoiar a generalização das estratégias aprendidas para os contextos educativos reais. Também é promovida a interação entre os educadores/professores entre sessões, podendo ser feita através de um telefonema ou de outra estratégia de comunicação, para que o grupo se constitua, no futuro, como uma rede de suporte e exista partilha de experiências.

1.2. Eficácia do IY-TCM: Estudos realizados a nível internacional

O programa IY-TCM tem sido amplamente utilizado em vários estudos internacionais, como por exemplo na Jamaica (Baker-Henningham et al., 2009), Irlanda (Leckey et al., 2016; McGilloway et al., 2011), Noruega (Aasheim et al., 2018; Aasheim et al., 2020; Fossum et al., 2017), Nova Zelândia (Fergusson et al., 2013) e País de Gales (Hutchings & Williams, 2017).

Da investigação realizada torna-se evidente que os estudos de natureza quantitativa são os mais comuns (e.g., Carlson et al., 2011; Leckey et al., 2016). O impacto do programa pode ser avaliado nas crianças (e.g., Leckey et al., 2016), nos professores (e.g., Kennedy, 2016; Murray et al., 2018) e no envolvimento parental, avaliado através da perceção dos professores (Aasheim et al., 2018). Diversas variáveis têm sido alvo de estudo associadas à utilização do IY-TCM, tais como, por exemplo, a perceção dos professores sobre o envolvimento dos pais (Aasheim et al., 2018; Herman & Reinke, 2017), a relação entre professores/educadores-crianças (Tveit et al., 2019), as estratégias de gestão do comportamento utilizadas (Hansford et al., 2015; Hickey et al., 2017), a perceção dos professores acerca da organização escolar e como esta perceção dos fatores organizacionais influencia a implementação de práticas de gestão de sala de jardim de infância e o comportamento das crianças, regulação emocional e competência social (Sebastian et al., 2019), o custo de implementação do programa (Hickey et al., 2017), o bem-estar dos professores (Hayes et al. 2019; Kennedy et al., 2021; Sandilos et al., 2020) e a sua satisfação com o programa (Fergusson et al., 2013). Apesar de diversos estudos terem sido conduzidos com o propósito de avaliar o impacto do programa IY-TCM em educadores e professores, a maioria destes estudos abrangem avaliações pré e pós-intervenção (cf. Tabela 1), com uma notória escassez de estudos que avaliem mudanças ou a manutenção das mesmas a longo prazo. De forma a sintetizar os resultados dos estudos pré-pós intervenção, a Tabela 1 inclui informação referente a oito estudos, apresentados por ordem cronológica e com indicação dos autores, ano, país, amostra e principais resultados.

Da lista de estudos indicados na Tabela 1 é possível concluir que o programa IY-TCM tem diversos impactos positivos, incluindo uma melhoria na perceção e no uso de estratégias positivas pelos professores, bem como (nalguns estudos) um aumento na autoeficácia relacionada com a gestão de sala de aula. Alguns dos resultados obtidos através da utilização de questionários não foram corroborados por observações diretas em sala de aula. Acresce que todos os estudos apresentados na Tabela 1 se referem a professores e não a educadores de infância.

Tabela 1.

Descrição de Estudos IY-TCM com Avaliação Pré-Pós Intervenção.

Estudo Autores (ano) país	Amostra	Principais Resultados
McGilloway et al. (2011) Irlanda	22 professores (11 GI; 11 GC)	<ul style="list-style-type: none"> - Foi utilizado o Questionário de Estratégias do Professor e verificou-se que no GI houve uma crescente percepção da utilidade e frequência de uso de estratégias positivas de gestão da sala de aula como os incentivos e os elogios. - Regista-se uma diminuição do uso de estratégias negativas no GI e, em contrapartida, houve um aumento do uso destas estratégias e da percepção da sua utilidade no GC. - O questionário de satisfação demonstrou uma maior confiança dos professores do GI na gestão de problemas de comportamento na sala de aula. - A percepção geral do programa foi positiva.
Fergusson et al. (2013) Nova Zelândia	237 professores	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados obtidos com o Questionário de Estratégias do Professor demonstraram um aumento da frequência e percepção de utilidade de estratégias de gestão do comportamento positivas, nomeadamente, no elogio e incentivos, estratégias proativas e definição de limites. - Diminuição do uso e percepção de utilidade de estratégias inapropriadas. - Elevado nível de satisfação em relação ao programa, à utilidade das estratégias, com exceção dos vídeos/vinhetas classificadas de forma menos positiva.
Marlow et al. (2015) Reino Unido	40 professores	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores relatam a aplicação bem-sucedida das estratégias adquiridas com a oficina de formação nas suas salas de aula. - Melhoria significativa na autoeficácia relacionada com a gestão de sala de aula.
Hickey et al. (2017) Reino Unido	22 professores	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorias no uso de estratégias positivas relatadas pelos professores. - Apesar dos resultados demonstrarem uma redução na percepção do uso de estratégias negativas por parte dos professores, na tarefa de observação direta essa mudança não se verificou.

Nota. GI = Grupo de intervenção; GC = Grupo de controlo.

Tabela 1. *Continuação.*

Estudo Autores (ano) país	Amostra	Principais Resultados
Hayes et al. (2019) Reino Unido	80 professores (40 GI; 40 GC)	- A participação na formação IY-TCM não reduziu os níveis de <i>burnout</i> nem melhorou a autoeficácia e bem-estar dos professores que participaram na intervenção comparativamente aos do grupo de controlo. - A formação foi benéfica para os professores aprimorarem as suas técnicas de gestão da sala de aula e reduzirem o stresse relacionado com o comportamento disruptivo das crianças, melhorando a relação com estas.
Ford et al. (2019) Reino Unido	74 professores (37 GI; 37 GC)	Não foram encontrados resultados que evidenciassem uma redução do <i>burnout</i> nos professores do GI ou melhorias na autoeficácia e bem-estar, comparativamente aos do GC.
Aasheim et al. (2020) Noruega	277 professores (151 GI; 126 GC)	- No questionário de Estratégias de Gestão do Comportamento não foram encontrados efeitos significativos nos resultados nas subescalas que avaliam o uso de estratégias de encorajamento do comportamento positivo e estratégias direcionadas à correção do comportamento negativo, entre a avaliação pré e pós. - Na escala de Perceção de Autoeficácia dos Professores também não foram encontradas mudanças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação.
Sandilos et al. (2020) Estados Unidos da América	307 professores	- Não foi encontrada nenhuma relação direta significativa entre o <i>burnout</i> e a qualidade da interação professor-criança. - Os dados encontrados demonstram que um menor apoio institucional está relacionado com um aumento do relato de <i>burnout</i> pelos professores.

Nota. GI = Grupo de intervenção; GC = Grupo de controlo.

Considerando o objetivo da presente dissertação, apresenta-se, em seguida, uma síntese dos estudos quantitativos que se focam nas mudanças observadas nos educadores/professores, após estes concluírem a formação IY-TCM, e em que existiu uma avaliação de *follow-up* depois do pós-teste.

Carlson et al. (2011) tinham como objetivo perceber o impacto que a participação no IY-TCM teria nas estratégias de gestão da sala de jardim de infância usadas por educadoras de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade nos Estados Unidos. As 24 educadoras foram divididas em dois grupos de intervenção e os dados foram recolhidos com uma avaliação pré, pós-intervenção e de *follow-up* após 16 semanas. Foi usado o questionário *Teacher Strategies Questionnaire* (TSQ; Incredible Years) nos três momentos para avaliar estratégias como a interação educador-criança, o uso de estratégias positivas tais como incentivos, elogios, a

proatividade e a definição clara de limites, o uso de estratégias inapropriadas e a interação entre pais-educadores. Os resultados deste estudo indicam que: a) as educadoras aumentaram a sua percepção da utilidade e frequência com que usavam estratégias positivas de gestão da sala de jardim de infância entre a avaliação pré e pós, mas não se registaram diferenças entre a avaliação pós e *follow-up* indicando uma manutenção dos ganhos; b) nas subescalas de Elogio e Incentivo observou-se um aumento na frequência de utilização e na percepção de utilidade entre a avaliação pré e pós e uma manutenção entre a avaliação pós e o *follow-up*; c) a subescala Estratégias Proativas também mostrou diferenças estatisticamente significativas no sentido desejado entre a avaliação pré-pós e entre a avaliação pré e o *follow-up* na percepção da sua utilidade, já na sua frequência só foram registadas diferenças entre a avaliação pré e o *follow-up*, demonstrando que existe algum atraso na mudança logo após a conclusão da participação no programa; d) na subescala de Trabalho com os Pais não se registaram mudanças estatisticamente significativas entre os três períodos de avaliação; e e) contrariamente ao que era esperado, na subescala Estratégias Inapropriadas, verificou-se que a utilização destas estratégias de gestão da sala de jardim de infância, que as educadoras já referiam ser pouco frequente, não diminuiu entre os três momentos de avaliação (Carlson et al., 2011).

Na Irlanda, em 2016, Leckey et al. procuraram avaliar a utilidade, a longo prazo, do programa IY-TCM em educadores que trabalhavam em escolas de áreas mais desfavorecidas, como subúrbios e áreas rurais. Mais especificamente, procuraram compreender: a) se os educadores de infância mantinham a utilização das técnicas de gestão da sala de jardim de infância adquiridas no decorrer da sua participação no IY-TCM; b) as atitudes dos educadores em relação à gestão da sala de jardim de infância; c) a utilidade e a eficácia atribuída à participação no programa (sendo este último aspeto avaliado através da componente qualitativa do estudo). Para este efeito foi utilizada a mesma amostra do estudo de Hickey et al. (2015), porém os resultados analisados correspondem ao *follow-up* de 12 meses e foram comparados os resultados pré-pós-intervenção. Para os resultados referentes à componente quantitativa foi utilizado o Questionário de Estratégias do Professor (TSQ). Estes resultados indicaram que houve diferenças estatisticamente significativas entre a avaliação pré e o *follow-up*, no entanto não houve diferença significativa entre a avaliação pós e o *follow-up*, o que demonstra uma manutenção a longo prazo dos ganhos. Doze meses após a intervenção, os educadores continuaram a utilizar estratégias mais positivas de gestão da sala de jardim de infância, em comparação com a avaliação pré, e houve uma diminuição no uso de estratégias negativas de gestão de sala de jardim de infância. No que se refere às ordens ou comandos que dão às crianças verificou-se um aumento das instruções mais diretas. Para além da componente quantitativa foi realizada uma componente qualitativa, com os educadores a considerarem o programa como eficaz para a obtenção de boas técnicas de gestão de sala de jardim de infância, levando a um ambiente educativo positivo, boas relações entre criança-educador e aumento da confiança e bem-estar dos educadores.

1.3. Eficácia do IY-TCM: Estudos realizados em Portugal

A partir de 2004 iniciou-se a adaptação e implementação da série IY em Portugal. Este processo teve início com a tradução do programa Anos Incríveis Básico para Pais (*The Incredible Years Parenting Program*). Posteriormente, no ano de 2010, iniciou-se o processo de tradução e adaptação do IY-TCM.

Em Portugal, a maioria dos estudos realizados com o IY-TCM são de natureza quantitativa. Estes estudos centram-se na avaliação do impacto do programa nos problemas

comportamentais e nas competências sociais das crianças e/ou nas estratégias utilizadas pelos educadores para a gestão da sala de jardim de infância e, alguns, avaliam também o impacto em variáveis psicológicas destes, tais como o stresse, o *burnout* e a autoeficácia (e.g., Gaspar et al., 2023; Gaspar et al., 2024; Major et al., 2022; Seabra-Santos et al., 2016; Seabra-Santos et al., 2018; Seabra-Santos et al., 2022; Vale & Gaspar, 2023). Considerando o tema da presente dissertação, será apenas apresentada uma revisão da literatura referente aos estudos que exploraram a eficácia do IY-TCM em variáveis dos educadores.

Gaspar et al. (2023) realizaram um estudo direcionado para avaliar o efeito que a formação IY-TCM teve nas práticas educativas e em variáveis psicológicas de educadoras de infância. Este estudo fez parte de um RCT (*randomized controlled trial*) no qual 65 educadoras foram aleatoriamente distribuídas por dois grupos (intervenção e de controlo) e foram realizadas avaliações pré e pós-intervenção. Para a realização da avaliação foi utilizada a versão portuguesa do Questionário de Estratégias do Educador de Infância (TSQ), a Escala de Autoeficácia do Educador de Infância (EAEI) e o Questionário de Stresse dos Educadores de Infância (QSEI). Os resultados do TSQ indicam que as educadoras do grupo de intervenção demonstram, em relação ao grupo de controlo, uma melhoria significativa na perceção de frequência de uso e utilidade nas subescalas de *Coaching*, Proatividade, Limites, Estratégias Inapropriadas (redução) e Total de Estratégias Positivas. No que diz respeito à perceção da confiança e autoeficácia das educadoras (EAEI), o grupo de intervenção apresentou resultados superiores ao grupo de controlo, mas, ainda assim, os resultados não alcançaram o limiar de significância estatística. Quanto ao stresse associado ao trabalho (QSEI), verificou-se o mesmo padrão de resultados. Ou seja, apesar de uma tendência para a redução do stresse nas educadoras do grupo de intervenção, os resultados não se revelaram estatisticamente significativos.

Vale e Gaspar (2023) avaliaram a eficácia do programa IY-TCM nas competências sociais e problemas de comportamento das crianças, assim como nas práticas educativas positivas nos educadores do grupo de intervenção em comparação com o grupo de controlo, num estudo com avaliação pré e pós-intervenção e com *follow-up* de 7 meses (apenas para as variáveis das crianças; não foram incluídas as práticas dos educadores nessa avaliação de *follow-up*). Foi também aplicado um questionário de satisfação com a intervenção. As práticas dos educadores foram avaliadas por meio de observação direta utilizando um Inventário de Práticas. Os resultados indicam um aumento estatisticamente significativo da pontuação em todas as subescalas abrangidas pelo Inventário de Práticas (e.g., Planificação e Transições, Envolvimento Parental, Práticas Emocionais) no grupo de intervenção. Estes resultados confirmam a hipótese de que a participação no programa IY-TCM leva a mudanças positivas nas práticas educativas. Por outras palavras, os educadores passaram a utilizar estratégias mais eficientes como a organização e implementação de atividades, o uso de estratégias como o redirecionamento, reforço de comportamento, entre outras. Posteriormente, avaliaram a satisfação dos educadores relativamente à sua participação no programa através do questionário *The Teacher Workshop Satisfaction Questionnaire* (Webster-Stratton, 2013), sendo que estes perceberam o mesmo como útil e mostraram-se satisfeitos quanto à perceção da utilidade do programa, da utilidade das estratégias utilizadas pelo facilitador do grupo, da utilidade das técnicas que foram treinadas para aplicação na sala e da avaliação do facilitador do grupo. A título de exemplo, para a avaliação da satisfação referente à utilidade das técnicas utilizadas (e.g., informação apresentada nas sessões, prática de competências em dramatizações), foi utilizada uma escala de sete pontos que variava entre 1 (Muito Inútil) e 7 (Muito Útil) e verificou-se que em todos os itens foi selecionada a pontuação máxima (7), pelo menos por um educador, e que valores abaixo de 4 só foram

selecionados, pelo menos por um educador, para descrever a utilidade do uso das cenas de vídeo ou o treino de competências através de dramatizações.

No âmbito do projeto “Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores” (financiado pela Direção Regional para a Ciência e a Tecnologia), foi conduzido um estudo com avaliação pré-pós e *follow-up*, envolvendo um grupo de controlo e um grupo de intervenção. A avaliação pré decorreu antes das educadoras do grupo de intervenção iniciarem a formação IY-TCM, a avaliação pós teve lugar depois destas educadoras completarem a oficina de formação (7 meses depois da avaliação pré) e a avaliação de *follow-up* ocorreu 5 meses após o término da formação IY-TCM. Este projeto avaliou também o impacto em variáveis psicológicas, como o stresse, *burnout* e a autoeficácia, e as práticas educativas de educadoras de infância da ilha de São Miguel (Açores). Os resultados indicaram que, embora tenha sido observada uma melhoria nos fatores psicológicos (e.g., stresse, *burnout*) nas educadoras de infância do grupo de intervenção em comparação com o grupo de controlo, essa mudança não alcançou a significância estatística. No entanto, em consonância com estudos anteriores realizados a nível internacional e nacional, as educadoras do grupo de intervenção passaram a adotar e a considerar como mais úteis estratégias de gestão de sala de jardim de infância mais positivas, como por exemplo, elogios e incentivos e, incorporaram mais estratégias do programa IY-TCM nas suas práticas educativas (Major et al., 2022).

II. Objetivos

O objetivo geral da presente dissertação consiste em avaliar o impacto a longo prazo que o programa IY-TCM teve em educadoras de infância após a sua participação no mesmo. A participação na Oficina de Formação ocorreu em dois tempos distintos, o primeiro grupo de educadoras, que denominamos de TCM1, realizou a formação no ano letivo 2020-2021 e o *follow-up* ocorreu após 30 meses, e o segundo grupo, TCM2, realizou a formação no ano letivo de 2021-2022 tendo um *follow-up* de 18 meses.

Assim, de forma mais específica, pretende-se:

- a) Analisar se foi registada, a longo prazo, uma manutenção ou mudança entre os resultados do pós-teste para o *follow-up*, em variáveis psicológicas como a autoeficácia, stresse e *burnout*.
- b) Verificar a manutenção, a longo prazo, ou mudança ocorrida do pós-teste para o *follow-up* nas estratégias de gestão da sala de jardim de infância, mais especificamente na perceção de frequência da sua utilização e de utilidade.
- c) Avaliar a satisfação das educadoras, a longo prazo, com a Oficina de Formação, nomeadamente com o programa e as técnicas aprendidas e utilizadas.

III. Metodologia

3.1. Desenho da investigação e procedimento de recolha de dados

O presente projeto, "Programa IY®-TCM nos Açores: O que muda depois da formação?", é uma extensão do projeto "Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores" e segue um desenho longitudinal, com um novo momento, *follow-up*, de recolha de dados. Este projeto de extensão foi submetido para aprovação ética à Comissão de Ética da Universidade dos Açores (Parecer 56/2023).

As 25 educadoras de infância que participaram em uma das duas edições da oficina de formação para educadores, uma no ano letivo 2020-2021 (TCM1) e outra no ano letivo 2021-

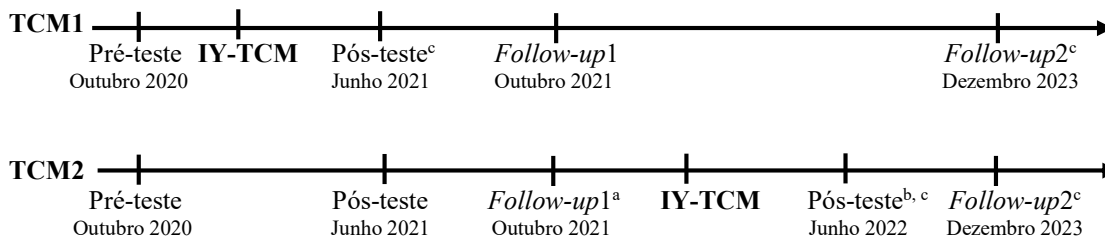
2022 (TCM2) do projeto anterior ("Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores") foram novamente convidadas a participar no presente estudo. Todas as educadoras trabalhavam em jardins de infância públicos da Ilha de São Miguel, Açores.

De forma a ser salvaguardada a confidencialidade e anonimato das participantes e, dado que já existia uma relação de proximidade com a Investigadora Responsável do projeto devido à participação anterior no projeto, os contactos estabelecidos foram realizados pela mesma.

Vinte das 25 educadoras mostraram-se disponíveis para colaborar de novo. As cinco educadoras que declinaram o convite apresentaram as seguintes justificações: três mencionaram estar a ter um ano letivo muito cansativo, uma referiu estar a prestar cuidados a um familiar e uma não respondeu ao contacto estabelecido. Após cada educadora confirmar a sua disponibilidade para participar neste prolongamento do projeto, foi entregue, a cada uma, um envelope com um documento explicativo do projeto, o consentimento informado para assinarem e o protocolo de avaliação. A recolha dos questionários foi realizada durante o mês de dezembro de 2023. Uma vez preenchidos os questionários, o envelope foi devolvido fechado. Cada protocolo foi identificado com o mesmo código do projeto anterior.

Em relação aos dados da avaliação pós-intervenção (pós-teste), que serão também utilizados na presente dissertação, os mesmos foram recolhidos no fim da implementação do programa, no âmbito do primeiro projeto (cf. Figura 1), para ambos os grupos de educadoras. Os dados do *follow-up* são os que foram recolhidos em dezembro de 2023, no âmbito do presente projeto (*follow-up 2* do grupo TCM 1 e *follow-up 1* do grupo TCM2).

Figura 1. *Momentos de Recolha de Dados em Ambos os Grupos de Educadoras: TCM1 e TCM2.*



Nota. ^a = Pré-teste do grupo TCM2 (antes de iniciarem a formação IY-TCM); ^b = Pós-teste do grupo TCM2 (depois de completarem a formação IY-TCM); ^c = Dados utilizados no presente estudo.

3.2. Caracterização da amostra

Na Tabela 2 encontram-se as características sociodemográficas e profissionais dos dois grupos de educadoras. Como é possível observar, todas as participantes são do sexo feminino com idades compreendidas entre os 38 e 59 anos ($M = 47.55$, $DP = 5.91$), maioritariamente casadas ou a viver em união de facto (85.0%). Todas as educadoras têm a sua formação concluída com o sistema Pré-Bolonha, sendo nove com Bacharelato (45.0%) e 11 com Licenciatura (55.0%). Apresentam uma média de 23.15 anos de serviço como educadoras ($DP = 5.04$), e uma média de 10.20 anos a lecionar no mesmo jardim de infância ($DP = 7.12$). A carga horária semanal é em média de 16 horas ($M = 16.70$; $DP = 3.83$). O número médio de crianças por grupo são 16 ($M = 16.74$; $DP = 2.92$).

A comparação entre as participantes dos dois grupos (TCM1 e TCM2) permite verificar que os grupos são equivalentes para todas as variáveis comparadas, verificando-se apenas uma diferença estatisticamente significativa quanto à presença de crianças que já estavam nas suas salas aquando da participação das educadoras no Programa IY-TCM ($p = .035$), sendo esta situação mais comum nas educadoras do grupo TCM2. Esta diferença justifica-se pelo facto de estas educadoras terem concluído há menos tempo a formação do que as do grupo TCM1.

Tabela 2.

Características Sociodemográficas e Profissionais da Amostra no Follow-up.

Característica		IY-TCM 1 ($n = 13$)	IY-TCM 2 ($n = 7$)	Total ($N = 20$)	p
Género (%)	Feminino	13 (65.0)	7 (35.0)	20 (100)	-
Idade M (DP)		47.85 (5.13)	47.00 (7.57)	47.55 (5.91)	.769 ^a
Estado Civil (%)	Solteira	1 (7.7)	1 (14.3)	2 (10.0)	.692 ^b
	União de facto/casada	11 (84.6)	6 (85.7)	17 (85.0)	
	Separada/Divorciada	1 (7.7)	-	1 (5.0)	
Formação (%)	Bacharelato	6 (66.7)	3 (33.3)	9 (45.0)	.888 ^b
	Licenciatura	7 (63.6)	4 (36.4)	11 (55.0)	
Nº anos de ensino M (DP)		24.69 (5.17)	20.29 (3.50)	23.15 (5.04)	.060 ^a
Nº anos escola atual M (DP)		9.23 (6.87)	12.00 (7.77)	10.20 (7.12)	.422 ^a
Primeiro ano nesta escola (%)	Sim	1 (7.7)	1 (14.3)	2 (10.0)	.639 ^b
	Não	12 (92.3)	6 (85.7)	18 (90.0)	
Primeiro ano com esta turma (%)	Sim	2 (15.4)	1 (14.3)	3 (15.0)	.948 ^b
	Não	11 (84.6)	6 (85.7)	17 (85.0)	
Carga horária semanal M (DP)		17.54 (3.46)	15.14 (4.26)	16.70 (3.83)	.189 ^a
Nº de crianças na sala M (DP)		16.08 (2.91)	17.86 (2.80)	16.74 (2.92)	.699 ^a
Crianças IY-TCM (%)	Sim	3 (23.1)	5 (71.4)	8 (40.0)	.035 ^b
	Não	10 (76.9)	2 (28.6)	12 (60.0)	
Nº crianças IY-TCM M (DP)		3.67 (2.31)	7.20 (6.06)	5.88 (5.08)	.381 ^a

^aDiferenças entre grupos analisadas com base no teste t de *Student* para amostras independentes ou ^bteste de Qui-quadrado.

Na Tabela 3 apresentam-se os resultados das 20 educadoras referentes a diversas variáveis relacionadas com a implementação/utilização das estratégias no pós-formação IY-TCM. É possível observar que 90.0% das educadoras refere que o jardim-de-infância (JI) tem recursos disponíveis para aplicar as estratégias aprendidas na Oficina de Formação ($n = 18$). Das 20 educadoras que integram a amostra, 17 referiram manter contacto com as suas colegas de formação (85.0%). O facto de já se conhecerem previamente à participação no Programa é o motivo mais comum para a manutenção deste contacto (75.0%, $n = 15$). A maioria das colegas de JI das educadoras que participaram no presente estudo não fizeram a formação TCM (80.0%, $n = 16$) e, apenas uma educadora refere não partilhar estratégias com essas colegas. Por último, as educadoras são unânimes no reconhecimento dos efeitos positivos da formação IY-TCM tanto nas crianças, como nos pais, como nas suas práticas educativas e no seu bem-estar (todas as questões assinaladas positivamente por 100% das educadoras).

Tabela 3.
Implementação/Utilização de Estratégias da Formação IY-TCM.

Variável		IY-TCM 1 ($n = 13$)	IY-TCM 2 ($n = 7$)	Total ($N = 20$)
Recursos JI (%)	Sim	11 (84.6)	7 (100.0)	18 (90.0)
	Não	2 (15.4)	-	2 (10.0)
Contacto colegas TCM (%)	Sim	11 (84.6)	6 (85.7)	17 (85.0)
	Não	2 (15.4)	1 (14.3)	3 (15.0)
Motivos (%)	Já se conheciam	11 (84.6)	4 (57.1)	15 (75.0)
	Esclarecimento de dúvidas	3 (23.1)	-	3 (15.0)
	Partilha estratégias	2 (15.4)	-	2 (10.0)
	Socialização	3 (23.1)	2 (28.6)	5 (25.0)
Colegas JI não fizeram a formação (%)	Outro	1 (7.7)	2 (28.6)	3 (15.0)
	Sim	10 (76.9)	6 (85.7)	16 (80.0)
	Não	3 (23.1)	1 (14.3)	4 (20.0)
Partilha de estratégias (%)	Sim	13 (100)	6 (85.7)	19 (95.0)
	Não	-	1 (14.3)	1 (5.0)
Efeitos positivos crianças (%)	Sim	13 (100)	7 (100)	20 (100)
	Não	-	-	-
Efeitos positivos pais (%)	Sim	13 (100)	7 (100)	20 (100)
	Não	-	-	-
Efeitos positivos prática educativas (%)	Sim	13 (100)	7 (100)	20 (100)
	Não	-	-	-
Efeitos positivos bem-estar (%)	Sim	13 (100)	7 (100)	20 (100)
	Não	-	-	-

3.3. Instrumentos

3.3.1. Questionário Sociodemográfico e Profissional da Educadora de Infância

Foi desenvolvido pela equipa do presente projeto um questionário para recolher informações sociodemográficas acerca das educadoras (e.g., idade, estado civil), do percurso profissional (e.g., anos de serviço, carga horária semanal), do grupo de crianças das suas salas (e.g., presença ou não de crianças que estavam na sala aquando da formação IY-TCM, número de crianças do grupo), do jardim de infância (e.g., número de salas), da implementação de

estratégias adquiridas na formação IY-TCM (e.g., existência de recursos no jardim de infância para aplicar as ferramentas adquiridas na formação IY-TCM, manutenção do contacto com as colegas da formação), e da identificação de efeitos positivos da formação IY-TCM (e.g., nas crianças, em si mesmas). No final do questionário, é também solicitado que as educadoras indiquem duas palavras que descrevam os ganhos com a sua participação na formação (exploradas na secção de Resultados).

3.3.2. Questionário de Stresse nos Professores: Ensino Básico e Secundário (QSPEBS)

O Questionário de Stresse nos Professores: Ensino Básico e Secundário (QSPEBS; Gomes et al., 2010) foi adaptado por Gomes et al. (2006, 2010) com base em estudos realizados previamente por Cruz e Freitas 1988; Cruz & Mesquita, 1988; Kyriacou & Sutcliffe, 1978 (citados por Gomes et al., 2010). Este questionário foi utilizado com o intuito de aceder a informação acerca do nível global de stresse sentido pelas educadoras e as diversas fontes de stresse que existem na sua atividade (Gomes et al., 2010). A versão utilizada para educadoras de infância teve uma adaptação de alguns itens, pelas investigadoras do projeto, de modo a ajustarem-se ao contexto pré-escolar.

O questionário inclui uma questão geral onde é pedido para avaliar numa escala de Likert de 0 (“*Nenhum stresse*”) a 4 (“*Elevado stresse*”) o nível global de stresse e 27 itens que incidem em seis dimensões: Indisciplina dos Alunos, Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho, Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos, Carreira Docente, Trabalho Burocrático e Políticas Disciplinares Inadequadas. A avaliação destes 27 itens é também realizada através da mesma escala de Likert (0-4). Os resultados totais de cada subescala são calculados mediante a média ponderada dos itens que compõem cada dimensão (Gomes et al., 2010). Os valores obtidos para a consistência interna no âmbito do presente estudo, apontam para valores de alfa de Cronbach muito ajustados, todos superiores a .80: .91 para a dimensão Indisciplina dos Alunos, .82 para Excesso de Trabalho, .91 para Motivação dos Alunos, .94 para Carreira Docente, .96 para Trabalho Burocrático, .88 para Políticas Disciplinares Inadequadas e, por fim, .96 para o resultado Total de Stresse.

3.3.3. Escala de Autoeficácia do Educador de Infância (EAEI)

A Escala de Autoeficácia do Educador de Infância (EAEI), teve por base o questionário *The Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (OCDE, 2013). Os 13 itens que compõem a escala pretendem avaliar a perceção das educadoras acerca da sua autoeficácia em aspetos como a sua relação com as crianças, o ambiente de aprendizagem e as suas práticas educativas (e.g., Controlar o comportamento perturbador na sala; Ajudar as crianças a pensarem de forma crítica; Utilizar estratégias de avaliação variadas). A avaliação é feita através de uma escala de Likert com 4 pontos com variação entre “*Nunca*” que corresponde a 1 e “*Quase sempre*” a 4 pontos. O valor do alfa de Cronbach obtido no presente estudo para o total da escala foi de .78.

3.3.4. Medida de “*Burnout*” de Shirom-Melamed (MBSM)

A *Shirom-Melamed Burnout Measure* (Shirom & Melamed, 2006), adaptada para português por Gomes (2012), foi desenvolvida para avaliar os níveis de *burnout* no trabalho. Este instrumento permite a avaliação dos níveis de *burnout* através de três dimensões: Fadiga Física, Fadiga Cognitiva e Exaustão Emocional. É constituído por 14 itens respondidos através de uma

escala de Likert de sete níveis de resposta, de 1 (“*Nunca ou Quase Nunca*”) e 7 (“*Sempre ou Quase Sempre*”). O resultado para cada dimensão é obtido através da média ponderada dos itens que a compõem. No presente estudo foram encontrados valores muito ajustados de consistência interna, uma vez que todas as dimensões apresentam um valor superior a .75: Fadiga Cognitiva = .96; Fadiga Física = .96; Exaustão Emocional = .76; Total Burnout = .94.

3.3.5. Questionário de Estratégias do Educador de Infância/Professor (TCM-SQ)

O Questionário de Estratégias do Educador de Infância/Professor é uma versão adaptada por Gaspar e Vale (2012) do *Incredible Years Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire* (*Incredible Years*, 2012). Foi utilizado para avaliar a percepção das educadoras quanto à frequência de uso e utilidade de estratégias positivas e inadequadas na sala de jardim de infância, à confiança na gestão da sala, às abordagens usadas com os pais e às estratégias específicas do programa. Este questionário encontra-se dividido em quatro Escalas: A. Gerir o Comportamento das Crianças na Sala de Jardim de Infância/Sala de Aula; B. Estratégias Específicas; C. Trabalho com os Pais e D. Planificação e Suporte. A primeira escala inclui três questões que são cotadas entre 1 = “*Muito Inseguro*” e 7 = “*Muito Seguro*”. De seguida, para avaliação das Estratégias Específicas (38 itens), as educadoras avaliam cada item quanto à frequência com que utilizam determinadas estratégias e à eficácia que lhe atribuem. É utilizada uma escala de Likert que varia entre 1 (“*Raramente/Nunca*”) e 5 (“*Muito Frequentemente*”) para cada uma das cinco subescalas (*Coaching*, Elogio e Incentivos; Estratégias Proativas; Estratégias Socioemocionais; Estabelecimento de Limites; Estratégias Inapropriadas). A escala Trabalho com os Pais contém 10 itens avaliados numa escala de Likert de 6 pontos (1 = “*Nunca*” e 6 = “*Diariamente*”) e, por fim, a escala de Planificação e Suporte, composta por oito itens, é cotada com a mesma escala de Likert.

No presente estudo obtiveram-se valores ajustados para o coeficiente alfa de Cronbach, nomeadamente: A. Gerir o Comportamento das Crianças na Sala = .67; B. Total Estratégias Positivas – Frequência = .88, B. Total Estratégias Positivas – Eficácia = .91; C. Trabalho com os Pais = .87 e D. Planificação e Suporte = .74.

3.3.6. Questionário de Satisfação *Follow-up*

Por fim, o Questionário de Satisfação *Follow-up* foi elaborado também pela equipa do presente projeto (Major & Gaspar, 2023) com base no questionário *The Teacher Workshop Satisfaction Questionnaire* desenvolvido pela autora do programa TCM (Webster-Stratton, 2013). Esta adaptação teve como objetivo permitir a recolha da percepção das educadoras acerca do impacto que a Oficina de Formação continuou a ter nas suas práticas educativas. Foram incluídas 18 questões repartidas por dois tópicos. O primeiro tópico integra cinco questões acerca da satisfação com o programa (e.g., As minhas expectativas sobre os resultados positivos obtidos a partir da formação são...). As duas questões iniciais pretendem avaliar, numa escala que varia entre “*Muito Pior*” e “*Muito Melhor*”, como se encontra o comportamento das crianças que são alvo do Plano de Comportamento e se as estratégias apresentadas na formação ajudam a mudar o comportamento de outras crianças do grupo. As três questões seguintes avaliam as expectativas das educadoras sobre os resultados obtidos com a formação; a confiança das mesmas em lidar com os problemas de comportamento das crianças e a segurança das educadoras para lidar com problemas de comportamento futuros. O segundo tópico foca-se na satisfação com as técnicas ensinadas/praticadas e integra 10 questões (e.g., Brincar; Ignorar) avaliadas numa escala de sete pontos de “*Muito Inútil*” a “*Muito Útil*”. Por fim, são apresentadas três questões, de forma que as

educadoras indiquem que estratégias utilizam mais e menos no seu dia-a-dia e a sua opinião acerca da importância de realização de sessões de acompanhamento após completarem a Oficina de Formação.

3.4. Análise de dados

Para a realização das análises estatísticas dos dados do presente estudo recorreu-se ao programa *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 27.0.

De forma a avaliar a equivalência entre os dois grupos de participantes (TCM1 e TCM2; uma vez que neste estudo participaram educadoras que realizaram a formação IY-TCM em anos letivos distintos) recorreu-se a testes Qui-quadrado para as variáveis categóricas (e.g., estado civil) e, para variáveis contínuas (e.g., idade), utilizou-se o teste *t* de *Student* para amostras independentes. A consistência interna dos instrumentos utilizados foi estimada pelo coeficiente alfa de Cronbach.

A comparação de médias nos questionários QSPEBS, EAEL, MBSM e TCM-SQ entre o pós-teste e o *follow-up 2*, foi efetuada através do teste *t* para amostras emparelhadas. O tamanho do efeito (*d* de Cohen) foi analisado tendo em consideração as indicações de Cohen (1988), que classifica um tamanho de 0.20 como pequeno, 0.50 como médio e 0.80 como grande.

Devido à dimensão da amostra, este conjunto de análises foi repetido recorrendo ao teste de Wilcoxon (equivalente não-paramétrico do teste *t* de *Student* para amostra emparelhadas), tendo sido encontrados resultados idênticos. Desta forma, considerando que a maioria das variáveis em estudo obedece a uma distribuição que se aproxima da curva normal, serão apresentados os resultados obtidos através de estatísticas paramétricas (teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas).

Os resultados referentes à satisfação das educadoras foram estudados através de análise de frequências e apresentados através de gráficos para facilitar a leitura dos mesmos. No que diz respeito às duas palavras que melhor permitem descrever os ganhos das educadoras ao participarem na formação IY-TCM, foi efetuada uma análise de conteúdo.

IV. Resultados

4.1. IY-TCM: Manutenção/mudanças a longo prazo em variáveis psicológicas das educadoras de infância

Na Tabela 4 encontram-se os resultados para os testes de comparações de médias entre o pós-teste e o *follow-up* a longo prazo dos resultados obtidos na avaliação da manutenção ou não dos resultados em variáveis psicológicas das educadoras, nomeadamente no stresse, *burnout* e autoeficácia.

No que diz respeito à avaliação do stresse (QSPEBS), verifica-se que houve uma mudança estatisticamente significativa na escala Excesso de Trabalho, $t(19) = 2.30$, $p = .033$, com um tamanho do efeito considerado médio ($d = .52$). As médias obtidas indicam-nos que houve uma diminuição no stresse relacionado com o excesso de trabalho entre o pós-teste ($M = 2.38$; $DP = 0.69$) e o *follow-up* a longo prazo ($M = 2.11$; $DP = 0.64$). De notar que na subescala Capacidade/Motivação Alunos obteve-se precisamente o mesmo valor para a média no pós-teste e no *follow-up* a longo prazo (1.63). Para as restantes cinco subescalas (Indisciplina dos Alunos, Capacidade/Motivação dos Alunos, Carreira Docente, Trabalho Burocrático e Políticas

Disciplinares) não houve mudanças estatisticamente significativas nos níveis de stresse, nem no resultado total (cf. Tabela 4).

Tabela 4.
Teste de Comparação de Médias: Pós e Follow-Up no QSPEBS, EAEI e MBSM (N = 20).

Variáveis		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
QSPEBS						
Indisciplina dos Alunos	Pós	2.06	0.80	0.13	.898	0.03
	FU	2.04	0.90			
Excesso de Trabalho	Pós	2.38	0.69	2.30*	.033	0.52
	FU	2.11	0.64			
Capacidade/Motivação Alunos	Pós	1.63	0.80	0.00	1.00	0.00
	FU	1.63	0.68			
Carreira Docente	Pós	1.46	0.97	-0.43	.670	-0.10
	FU	1.51	0.96			
Trabalho Burocrático	Pós	2.72	0.80	1.53	.142	0.34
	FU	2.50	0.90			
Políticas Disciplinares	Pós	1.73	0.66	0.07	.944	0.02
	FU	1.72	0.65			
Total QSPEBS	Pós	2.01	0.62	0.94	.358	0.21
	FU	1.94	0.64			
EAEI						
Total EAEI	Pós	45.20	4.10	-0.46	.649	-0.10
	FU	45.75	4.70			
MBSM						
Fadiga Física	Pós	3.71	1.39	2.10*	.049	0.47
	FU	3.05	1.38			
Fadiga Cognitiva	Pós	3.26	1.19	2.39*	.027	0.54
	FU	2.69	1.47			
Exaustão Emocional	Pós	1.50	0.62	0.11	.915	0.02
	FU	1.48	0.75			
Total MBSM	Pós	3.08	0.99	2.42*	.026	0.54
	FU	2.59	1.18			

Nota. Pós = Pós-teste; FU = *Follow-up a longo prazo*.

* $p < .05$ (bilateral)

Quanto à percepção de autoeficácia (EAEI), não se registou uma mudança significativa dos pós para o *follow-up* a longo prazo.

Em contrapartida, no que diz respeito ao *burnout* (MBSM) é possível verificar que ocorreram mudanças estatisticamente significativas nas subescalas Fadiga Física, $t(19) = 2.10$, $p = .049$; Fadiga Cognitiva, $t(19) = 2.39$, $p = .027$ e no Total de *Burnout*, $t(19) = 2.42$, $p = .026$. Nestas três subescalas, o tamanho do efeito obtido foi médio (Fadiga Física com $d = 0.47$; Fadiga Cognitiva com $d = 0.54$; Total *Burnout* com $d = 0.54$). Quando consideramos as médias obtidas verificamos que essa mudança correspondeu sempre a uma redução entre o pós-teste e o *follow-up* a longo prazo. Na Exaustão Emocional não existiu uma mudança significativa entre os dois momentos avaliados.

4.2. IY-TCM: Manutenção/mudanças a longo prazo nas estratégias de gestão da sala de jardim de infância das educadoras de infância

Os resultados obtidos para a mudança entre o pós-teste e o *follow-up* nas estratégias de gestão de sala de jardim de infância (TCM-SQ) estão apresentados na Tabela 5. Analisados os valores, verifica-se que existem apenas duas dimensões em que há mudanças estatisticamente significativas.

Tabela 5.

Teste de Comparação de Médias: Pós e Follow-Up no TCM-SQ (N = 20).

Variáveis		M	DP	t	p	d
TSQ						
A – Gerir Comportamento Crianças	Pós	18.60	1.60	-0.51	.614	-0.12
	FU	18.75	2.15			
B – <i>Coaching</i> (F)	Pós	34.50	3.66	1.31	.207	0.29
	FU	32.90	4.89			
B – <i>Coaching</i> (E)	Pós	35.70	3.88	1.10	.286	0.25
	FU	34.30	4.64			
B – Proatividade (F)	Pós	34.05	4.31	1.51	.149	0.34
	FU	32.40	4.35			
B – Proatividade (E)	Pós	34.90	4.15	1.14	.270	0.25
	FU	33.70	4.44			
B – Estratégias Socioemocionais (F)	Pós	30.45	3.93	-0.24	.817	-0.05
	FU	30.75	3.74			
B – Estratégias Socioemocionais (E)	Pós	31.55	3.17	-0.05	.965	-0.01
	FU	31.60	3.97			
B – Limites (F)	Pós	21.95	2.33	2.65*	.016	0.59
	FU	20.15	2.82			
B – Limites (E)	Pós	22.55	2.01	1.95	.067	0.44
	FU	21.10	3.29			
B – Estratégias Inapropriadas (F)	Pós	14.70	3.48	-0.26	.779	-0.06
	FU	14.90	3.43			
B – Estratégias Inapropriadas (E)	Pós	20.20	8.40	-1.97	.063	-0.44
	FU	23.60	10.98			
Total Estratégias Positivas (F)	Pós	99.00	10.32	0.89	.387	0.20
	FU	96.05	10.94			
Total Estratégias Positivas (E)	Pós	102.15	10.40	0.79	.438	0.18
	FU	99.60	11.62			
C- Trabalho com os Pais	Pós	37.80	7.74	0.80	.437	0.18
	FU	36.15	9.34			
D – Planificação e Suporte	Pós	38.40	4.86	3.09**	.006	0.69
	FU	32.50	9.12			

Nota. A = Gerir o Comportamento das Crianças na Sala de Jardim de Infância/Sala de Aula; B = *Coaching*, Elogio e Incentivos; Estratégias Proativas; Estratégias Socioemocionais; Estabelecimento de Limites; Estratégias Inapropriadas; F = Frequência de uso; E = Eficácia; Pós = Pós-teste; FU = *Follow-up a longo prazo*.

* $p < .05$; ** $p < .01$ (bilateral).

A primeira diz respeito à frequência com que a estratégia de B. Estabelecimento de Limites é utilizada, $t(19) = 2.65$, $p = .016$, com um valor de d de Cohen médio ($d = 0.59$). A leitura das médias obtidas indica-nos que existiu uma redução entre o pós-teste e o follow-up a longo

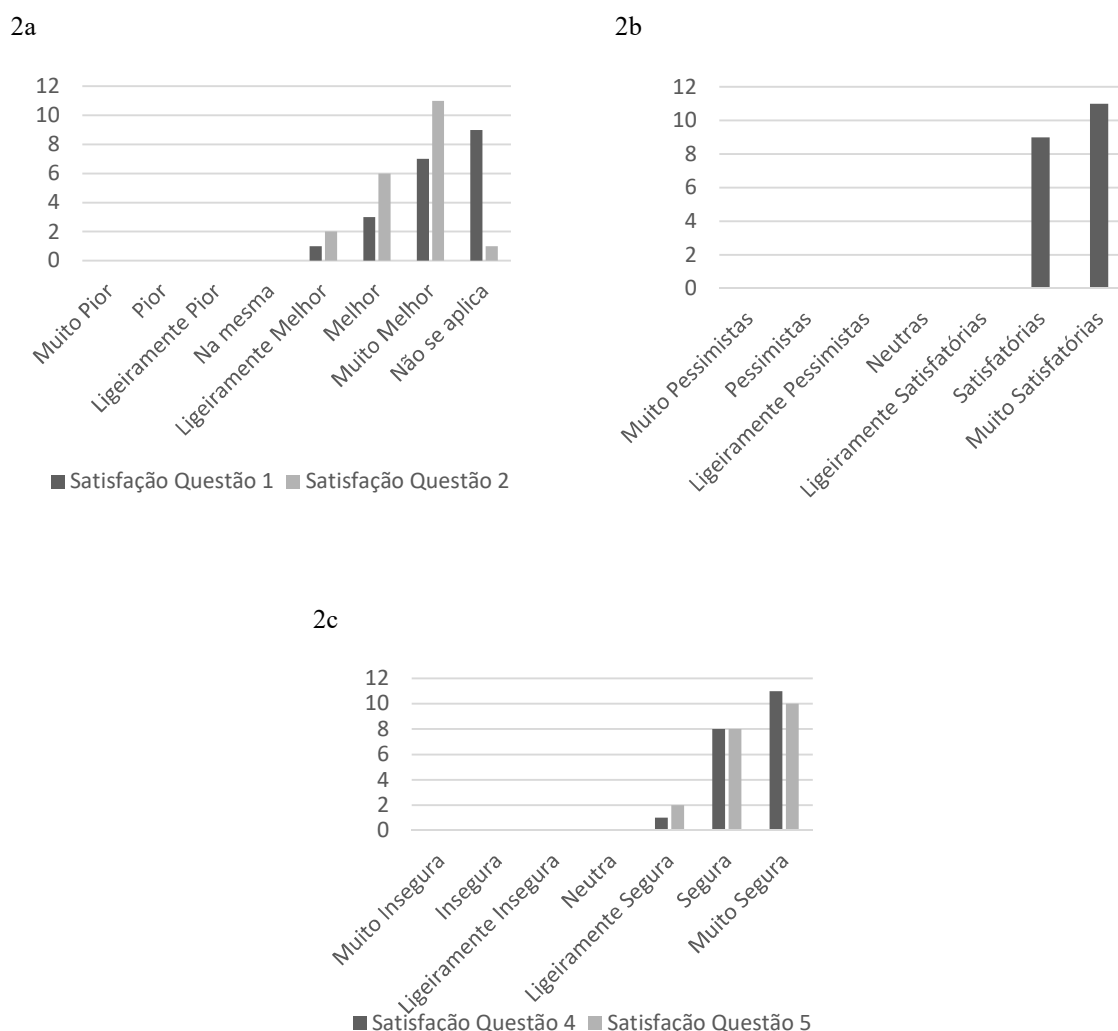
prazo na utilização desta estratégia ($M_{pós} = 21.95$, $DP = 2.33$; $M_{fu} = 20.15$, $DP = 2.82$). A segunda dimensão em que se verificou uma diferença estatisticamente significativa foi a D. Planificação e Suporte, $t(19) = 3.09$, $p = .006$, com um d de Cohen médio ($d = 0.69$). A análise das médias permite-nos afirmar que existiu também uma redução entre o pós-teste ($M = 38.40$, $DP = 4.86$) e o *follow-up* a longo prazo ($M = 32.50$, $DP = 9.12$).

4.3. Avaliação a longo prazo da satisfação das educadoras com a oficina de formação

Todas as educadoras que participaram neste estudo ($N = 20$) expressaram, de forma generalizada, uma elevada satisfação com o programa e as diferentes técnicas adquiridas na Oficina de Formação a longo prazo.

A Figura 2 integra os três gráficos referentes ao primeiro bloco de questões do Questionário de Satisfação de *Follow-Up* – Satisfação com o programa a longo prazo. As questões foram agrupadas graficamente atendendo à utilização da mesma escala de cotação (Figura 2a = questões 1-2, Figura 2b = questão 3 e Figura 2c = questões 4-5).

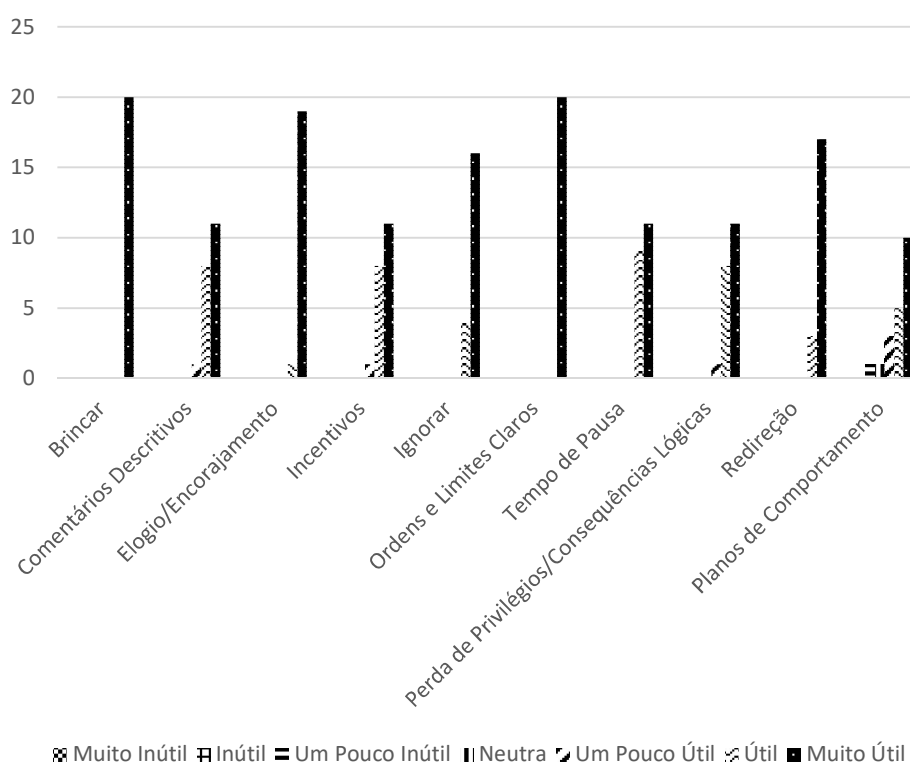
Figura 2. Resultados Questionário de Satisfação de *Follow-Up*: Programa.



Assim, a Figura 2a contém os resultados das respostas das educadoras quanto à sua satisfação com o programa nos problemas das crianças que são alvo do plano de comportamento e às estratégias que são utilizadas nos problemas de outras crianças. Verifica-se que o “*Não se aplica*” foi a resposta mais selecionada pelas educadoras na utilização do plano de comportamento. As educadoras percebem as estratégias apreendidas como tendo um impacto bastante positivo nas crianças que apresentam outros problemas de comportamento ($n = 11$ cotadas com “*Muito Melhor*”). Além disso, as educadoras referem que as suas expectativas sobre os resultados positivos obtidos com a formação IY-TCM são satisfatórias ($n = 9$) ou muito satisfatórias ($n = 11$) quando questionadas acerca das mesmas (cf. Fig. 2b). Por fim, os resultados apresentados na Figura 2c indicam que a maioria das educadoras se sente “*Segura*” ou “*Muito Segura*” em lidar com os problemas de comportamento atuais (questão 4) e futuros (questão 5) das crianças das suas salas.

Na Figura 3 são apresentados os resultados referentes à satisfação a longo prazo com as técnicas específicas ensinadas/praticadas durante a formação IY-TCM. As respostas das educadoras, de forma generalizada, são bastante positivas, situando-se nos dois níveis de resposta mais elevados, entre “*Útil*” e “*Muito Útil*” para quase todas técnicas. Todas as participantes ($N = 20$) referem que o brincar e as ordens e limites claros são as técnicas mais úteis, seguidas do elogio e encorajamento ($n = 19$), da redireção ($n = 17$) e do ignorar ($n = 16$). Os planos de comportamento foram a única técnica que obteve uma maior amplitude de respostas cotadas de “*Um Pouco Inútil*” ($n = 1$), a “*Muito Útil*” ($n = 10$).

Figura 3. Resultados Questionário de Satisfação de Follow-Up: Técnicas.



O último bloco de questões deste questionário procurou identificar quais as estratégias do programa que as educadoras utilizam mais e menos no seu dia-a-dia, verificando-se que as estratégias usadas com mais frequência são as seguintes: elogio e encorajamento, “Dá cá mais 5”, e ignorar. Por sua vez, aquelas que as educadoras referem utilizar menos são os planos de comportamento e as recompensas (cf. Tabela 6).

Tabela 6

Tabela de Frequências: Estratégias Mais e Menos Utilizadas.

Estratégias mais utilizadas	<i>n</i>
Elogio/Encorajamento	9
Dá cá mais 5	8
Ignorar	8
Tempo de Pausa	4
Redirecionamento	3
Estratégias menos utilizadas	<i>n</i>
Planos de Comportamento	7
Recompensas	3

Por fim, a análise das respostas à última questão referente à satisfação das educadoras no *follow-up* permitiu verificar que 75% das educadoras ($n = 15$) consideram ser importante haver sessões de acompanhamento (sessões de *follow-up*) com os formadores após o término da Oficina de Formação. As educadoras justificaram a necessidade destas sessões pelo facto de terem oportunidade de aprofundar o conhecimento acerca das estratégias, e de existir assim um espaço para esclarecimento de dúvidas, partilha e reflexão.

Na Tabela 7 é apresentada uma análise de conteúdo realizada de forma a identificar as categorias em que se poderiam agrupar as duas palavras que cada educadora usou para descrever os seus ganhos com a participação na formação IY-TCM (questão incluída no questionário sociodemográfico). As palavras puderam ser agrupadas em três categorias: bem-estar emocional, desenvolvimento pessoal e ferramentas e capacidades. Denotou-se que a palavra “Confiança” foi a mais utilizada pelas participantes ($n = 8$).

Tabela 7

Análise de Conteúdo: Ganhos com a Formação IY-TCM.

Categorias	Palavras
Bem-Estar Emocional	Confiança, Bem-estar, Menos stresse, Harmonia, Acalmar, Tranquilidade e Positividade
Desenvolvimento Pessoal	Assertividade, Conhecimento, Crescimento, Experiência, Perseverança, Reflexão, Autorregulação, Satisfação, Motivação
Ferramentas e Capacidades	Capacidade de ignorar, Ferramentas de trabalho, Mala de ferramentas, Dicas que resultam, Estratégias novas, Mais disponibilidade, Intencionalidade educativa, Ponderação, Elogiar

V. Discussão

A presente dissertação teve como principal objetivo avaliar o impacto a longo prazo que o programa IY-TCM teve em educadoras de infância após a sua participação no mesmo. De forma mais detalhada, foi explorado este impacto ao nível das variáveis psicológicas (como o stresse, *burnout* e autoeficácia), das estratégias de gestão da sala de jardim de infância e da satisfação das educadoras com a formação.

Este estudo é uma extensão do projeto “Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores” (Major & Gaspar, 2023; Major et al., 2024) e segue um desenho longitudinal com recolha de dados de *follow-up*. Desta forma, das 25 educadoras que participaram nas duas edições de formação e que foram novamente convidadas, 20 aceitaram participar, o que indica uma taxa de 80% de participação num estudo de longo prazo, destacando-se assim a disponibilidade das educadoras em continuar a colaborar em estudos relacionados com a formação IY-TCM, 1 ano e meio a 2 anos e meio depois de concluída a formação. Este grupo era composto por educadoras apenas do género feminino, com idades compreendidas entre os 38-59 anos e com uma média de 23 anos de serviço como educadoras. Esta caracterização da amostra (composta só por mulheres, com um elevado número de anos na carreira que se traduz em educadoras menos jovens) é congruente não só com a realidade do país em termos do retrato dos docentes do educação pré-escolar e com outros estudos previamente realizados em Portugal no âmbito do IY-TCM (e.g., Gaspar et al., 2023).

Os dados recolhidos através do Questionário Sociodemográfico e Profissional da Educadora de Infância demonstram que a maioria das educadoras (85.0%) mantêm contacto com as colegas de formação. Este dado alinha-se com um dos objetivos do IY-TCM focado no estabelecimento de uma rede de apoio entre as educadoras que fazem a formação IY-TCM (Webster-Stratton, 2011, 2012). Novamente em linha com os objetivos com que foi desenvolvido o IY-TCM, todas as educadoras reconhecem, de forma unânime, os efeitos positivos da formação nas crianças, na relação com os pais, nas suas práticas educativas e no seu bem-estar. De notar que existe um elevado número de educadoras que referem que a maioria das suas colegas do jardim de infância não fez a formação IY-TCM (80.0%), remetendo assim para a necessidade de dar continuidade ao investimento com esta formação.

No que concerne aos instrumentos de avaliação utilizados no presente estudo, é importante assinalar os resultados muito ajustados ao nível da consistência interna, com valores de alfa de Cronbach praticamente todos acima de .75 e diversos na ordem de .90 (e.g., QSPEBS e MBSM).

Procurando responder ao primeiro objetivo específico, focado na análise da manutenção ou mudança dos resultados do pós-teste para o *follow-up* em variáveis psicológicas, verificou-se que, na avaliação do stresse, os resultados indicam que os ganhos verificados na avaliação pós se mantiveram na avaliação realizada 1 ano e meio a 2 anos e meio depois das educadoras completarem a formação IY-TCM, com exceção da subescala Excesso de Trabalho cotada com uma menor pontuação na avaliação a longo prazo. Em comparação com a literatura existente (e.g., Gaspar et al., 2023; Hayes et al., 2019), em referência a estudos pré-pós, e Major et al. (2022), com avaliação pré-pós e *follow-up* de 5 meses, verifica-se que também não se registaram mudanças significativas para a variável stresse. No presente estudo, temos uma avaliação de *follow-up* de 18 e 30 meses, que poderá sugerir aquilo que é designado na literatura por *sleeping effects*, isto é, as mudanças podem não ser identificadas no imediato, mas continuam a ocorrer ao longo do tempo (De Los Reyes & Kazdin, 2006), ou seja, as educadoras necessitam de mais tempo

para interiorizarem as técnicas apreendidas de modo que as mesmas surtam algum efeito e daí ser observada alguma mudança a nível do stresse. Será possível supor que as educadoras do presente estudo percebem uma diminuição do stresse devido às diferentes alturas do ano letivo em que a aplicação dos instrumentos de avaliação foi realizada. Em ambos os grupos, TCM1 e TCM2, a avaliação pós-intervenção foi realizada em junho, no fim do ano letivo, quando as educadoras já se sentem um pouco cansadas e assoberbadas com todas as exigências do ano letivo. Para além disso, ainda estaríamos a atravessar a pandemia pela COVID-19, que poderá exercer alguma influência, principalmente no primeiro grupo de formação (ano letivo 2020-2021), em que a participação na oficina de formação coincidiu com mais um isolamento. A avaliação *follow-up* a longo prazo foi realizada em dezembro, ou seja, poucos meses se passaram desde o início do ano escolar o que poderá influenciar o nível de stresse sentido pelas educadoras nos dois momentos de avaliação.

Na análise da perceção de autoeficácia das educadoras, os resultados a longo prazo indicam uma manutenção dos ganhos adquiridos. Apesar de existirem poucos estudos de *follow-up* que avaliem a autoeficácia, Hayes et al. (2019) e Ford et al. (2019) compararam esta variável nos seus estudos pré-pós intervenção e não foi registada uma mudança na autoeficácia. Já a nível nacional, Gaspar et al. 2023 (estudo pré-pós intervenção) e Major et al. 2022 (estudo pré-pós e *follow-up*) registaram melhorias na autoeficácia do grupo de intervenção em relação ao grupo de controlo, mas ainda assim sem alcançar uma diferença estatisticamente significativa. Sendo o nosso estudo uma extensão do estudo de Major et al. (2022), agora com um *follow-up* de 18 e 30 meses e tendo sido registado uma manutenção dos resultados, é possível concluir que a perceção de autoeficácia das educadoras se mantém estável ao longo do tempo.

No que diz respeito à avaliação do *burnout*, existe uma inconsistência na literatura internacional existente, com alguns estudos a não identificarem mudanças no *burnout* após as educadoras completarem a formação IY-TCM (e.g., Ford et al., 2019; Hayes et al., 2019), enquanto o estudo de Kennedy et al. (2021) identificou uma diferença significativa na exaustão emocional sentida entre a avaliação pré-pós intervenção. Por sua vez, apesar do estudo de Major et al. (2022), realizado com esta amostra de educadoras, indicar algumas melhorias ao nível do *burnout*, estas não apresentam relevância estatística. Estes resultados a nível nacional vão no mesmo sentido do estudo pré-pós de Gaspar et al. (2023). Um dado interessante do presente estudo foi a diminuição dos níveis de *burnout* das educadoras de infância em relação à Fadiga Física, Fadiga Cognitiva e Total *Burnout* a longo prazo (diferenças estas que alcançaram todas o limiar de significância estatística). A exceção foi a escala de Fadiga Emocional, em que os níveis se mantiveram do pós para o *follow-up* a longo prazo. Uma melhoria em todas estas variáveis ao fim de 18 e 30 meses poderá indicar, uma vez mais, a presença de *sleeping effects* (De Los Reyes & Kazdin, 2006). Ainda assim, o bem-estar é influenciado por vários fatores que podem incluir, neste caso, a carga de trabalho, o ambiente e suporte institucional. A hipótese colocada para a variável stresse, referente aos diferentes momentos de avaliação no ano-letivo, poderá ser novamente equacionada no que concerne o *burnout*, devido à diminuição do esgotamento/fadiga em quase todas as dimensões da avaliação pós-intervenção para o *follow-up* a longo prazo. É importante recordar que a avaliação pós, em ambos os grupos, foi realizada em junho, no final do ano letivo, quando as educadoras estavam mais cansadas, e ainda durante a pandemia COVID-19.

De seguida, respondendo ao segundo objetivo da presente dissertação, avaliámos a manutenção ou mudança dos resultados entre o pós-teste e o *follow-up* a longo prazo nas estratégias de gestão da sala de jardim de infância, tanto na sua frequência como perceção da sua

utilidade. Quando comparados e analisados os resultados deste estudo com literatura existente, alguns dos resultados encontrados estão em linha com a investigação previamente realizada. Os resultados demonstram uma manutenção dos ganhos entre o pós-*follow-up*, à semelhança do estudo de Aasheim et al. (2019) (este estudo só avaliou pré-pós), em relação às estratégias positivas. Carlson et al. (2011), também encontraram uma manutenção dos resultados das estratégias positivas da avaliação pós para a de *follow-up* e na subescala Elogio e Incentivo. Leckey et al. (2016) também observaram manutenção dos ganhos entre as duas avaliações (pós-*follow-up*), mas enquanto estes registaram um aumento da utilização de estratégias positivas e uma diminuição do uso de estratégias negativas, as educadoras do nosso estudo mantiveram os seus ganhos entre os dois períodos de avaliação. Desta forma, é possível verificar que após adquiridas as ferramentas, existe uma tendência para na primeira avaliação (pré-pós) os ganhos aumentarem e depois estabilizarem ao longo do tempo (Carlson et al., 2011; Leckey et al., 2016), neste caso até 30 meses após a formação (avaliação pós-*follow-up*).

No que concerne à literatura nacional, no estudo de pré-pós-*follow-up* de Major et al. (2022), verificou-se um aumento da frequência nas subescalas *Coaching*, Elogio e Incentivos, Proatividade e no Total de Estratégias Positivas. É assim interessante denotar a manutenção da frequência de utilização destas estratégias, por parte das educadoras (a amostra deste estudo integra parte das educadoras do estudo de Major et al., 2022), 18 a 30 meses depois de terem terminado a formação. Em relação ao Trabalho com os Pais, enquanto no estudo de Major et al. (2022) houve um aumento no grupo de intervenção em comparação com o grupo de controlo, uma vez mais, no nosso estudo verificou-se uma manutenção dos resultados pós-intervenção para o *follow-up*. Os resultados obtidos parecem indicar que a apropriação e interiorização das estratégias se faz durante a formação e depois se mantém ao longo do tempo.

Em contrapartida, no presente estudo, registou-se uma diminuição da frequência de utilização das estratégias positivas na subescala Estabelecimento de Limites e Planificação e Suporte. A diminuição da frequência de utilização das estratégias positivas na subescala limites pode ser justificada por dois motivos. Primeiramente, as educadoras poderão ter um grupo de crianças em que efetivamente não haja uma necessidade de impor esses limites claros ou, por outro lado, o uso de outras estratégias positivas em que se verificou um aumento como *Coaching*, Elogio e Incentivos ou mesmo a manutenção do Total de Estratégias Positivas, pode levar, por si só, à melhor gestão dos comportamentos das crianças por parte das educadoras sem que estas tenham de recorrer ao estabelecimento de limites. A escala de Planificação e Suporte refere-se à utilização de estratégias e materiais adquiridos durante a formação com enfoque na planificação de atividades e no apoio entre pares. Procedendo a uma análise mais detalhada na pontuação das respostas aos vários itens, verificou-se que os itens de 1 e 6 foram cotados com pontuações mais baixas, de 2 e 3 (“*Uma vez por ano*” e “*Dois a três vezes por ano*” respetivamente), sendo que estes itens se referem à utilização dos questionários de autorreflexão para planear os objetivos de aprendizagem e à leitura do livro dos Anos Incríveis. Este resultado pode estar relacionado com o facto de as educadoras terem necessidade de cumprir o plano pedagógico e assim darem prioridade a outras tarefas e não realizarem tão ativamente esta autorreflexão e, em relação ao item 6, como as educadoras leram o livro durante a participação na formação de forma mais sistemática e regular, não havendo necessidade de estarem constantemente a relê-lo. Neste último ponto, é possível fazer uma ponte com a última questão do protocolo de avaliação que questiona as educadoras se acham relevante haver sessões de acompanhamento (sessões de *follow-up*) com os formadores após o término da Oficina de Formação, na qual a maioria das educadoras respondeu de forma positiva por sentirem que há uma necessidade de haver oportunidade de

aprofundar o conhecimento acerca das estratégias, e de existir assim um espaço para esclarecimento de dúvidas, partilha e reflexão. Parece assim haver necessidade de continuidade no apoio para garantir a manutenção dos ganhos obtidos relativamente às estratégias aprendidas e até um incentivo à utilização de estratégias colocadas de lado pelas educadoras.

Por fim, o último objetivo específico focou-se na necessidade de avaliar a satisfação das educadoras com a oficina de formação a longo prazo. Os resultados demonstram, por parte das educadoras, uma manutenção (já previamente verificada no âmbito do projeto “Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores”) da satisfação generalizada com o programa a nível das suas expectativas sobre os resultados que podem observar nas crianças. A maioria das educadoras também se sente “segura” ou “muito segura” para lidar com os problemas de comportamento, 1 ano e meio a 2 anos e meio depois de ter adquirido as ferramentas da formação IY-TCM. Este resultado alinha-se com a manutenção dos ganhos verificados aquando da conclusão da formação IY-TCM e com os benefícios que a “mala de ferramentas” adquirida pelas educadoras traz na sua confiança e segurança em lidar com desafios comportamentais das suas salas.

Neste tópico da avaliação da satisfação, todas as técnicas foram cotadas como sendo “Úteis” ou “Muito Úteis” com exceção dos Planos de Comportamento que abrangeram uma maior diversidade de pontuações. Estes resultados vão ao encontro das respostas das educadoras em relação às técnicas que mais e menos utilizam. O elogio e encorajamento foram as técnicas que tiveram uma maior cotação como “Muito Úteis” (no questionário de satisfação) e foram as mais identificadas pelas educadoras como a ferramenta mais utilizada (no questionário sociodemográfico e profissional). Por sua vez, os Planos de Comportamento foram identificados por algumas educadoras como menos úteis (no questionário de satisfação) e a ferramenta menos utilizada (no questionário sociodemográfico e profissional). As educadoras consideram ainda importante haver sessões de *follow-up* e, sendo por exemplo os “Planos de Comportamento” a técnica menos utilizada pelas mesmas, este resultado pode indicar que as educadoras sentem alguma dificuldade na sua implementação e que poderão precisar de algum apoio para o fazer de forma mais eficaz, podendo assim estas sessões de seguimento ajudar a tentar perceber porque se assiste a uma menor utilização desta estratégia ou perceber quais as dificuldades sentidas pelas educadoras na sua implementação uma vez terminada a formação. Outro motivo que poderá estar relacionado com esta resposta de menor utilização da estratégia poderá estar relacionado com o facto de não terem crianças suficientemente desafiantes nas suas salas que impliquem a utilização desta estratégia, ou até mesmo, com o número de técnicas apreendidas ao longo da formação, as educadoras já têm mais facilidade de controlar os comportamentos e não necessitam de utilizar estes planos de comportamento.

Ao solicitar às educadoras para indicarem duas palavras que representem os ganhos que resultaram da formação IY-TCM, a análise de conteúdo realizada permitiu identificar três categorias: bem-estar emocional, desenvolvimento pessoal e ferramentas e capacidades. Estas categorias destacam como a formação IY-TCM se mostra como um investimento duradouro para promover o bem-estar das educadoras, quando referem uma maior confiança, positividade, calma, harmonia e menos stresse; e potencializar o seu desenvolvimento pessoal, dado que são mais assertivas, adquirem experiência e conhecimento e apresentam-se mais satisfeitas. Esta visão integrada, permitiu ainda perceber que as educadoras ficam “equipadas” com ferramentas que lhes são úteis tanto a nível pessoal como profissional, resultando num impacto positivo a longo prazo da formação. À semelhança do estudo de McGilloway et al. (2011) em que os autores referem uma maior confiança na gestão dos comportamentos das crianças, essa foi também a

palavra mais referida pelas educadoras quando lhes foi solicitado que identificassem duas palavras que descrevessem os ganhos que retiraram com a sua participação no programa IY-TCM. Para além disso, são notórios os vários benefícios que as mesmas identificam tanto no seu bem-estar emocional, como no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de ferramentas que podem utilizar no dia a dia. Estes benefícios do IY-TCM são comuns àqueles que aparecem nos estudos qualitativos como por exemplo, as educadoras identificarem um ganho na sua “mala de ferramentas” (Kennedy, 2016) e verificarem que a implementação do IY-TCM resulta em impactos positivos na autoconfiança e na consequente diminuição do stresse dos professores/educadores de infância (Hutchings et al. 2007; Hyland, 2014). Os resultados deste último bloco alusivo à satisfação a longo prazo vão ao encontro de estudos (Fergusson et al., 2013; McGilloway et al., 2011; Vale & Gaspar, 2023), com um elevado nível de satisfação com o programa e as técnicas apreendidas, estendendo esta satisfação 18 a 30 meses após a formação.

Em suma, a participação no IY-TCM demonstrou ser uma formação cujos efeitos continuam a gerar satisfação a nível profissional e pessoal, proporcionando resultados e ganhos duradouros no bem-estar das educadoras nas suas práticas educativas, com um ligeiro retrocesso na utilização de algumas estratégias, reforçando assim a importância de manter um apoio contínuo para potencializar e maximizar o impacto positivo do programa.

VI. Conclusão

A implementação do programa IY-TCM tem-se tornado cada vez mais relevante nos contextos educativos. Para este efeito, vários estudos têm sido realizados, tanto a nível internacional como nacional, que confirmam a qualidade do programa pela sua eficácia nas suas várias dimensões, nomeadamente, na promoção de estratégias positivas de gestão de sala de jardim de infância, que promovam um ambiente de aprendizagem e comportamentos positivos através de uso de reforços como o elogio e o encorajamento, na redução de utilização de estratégias inapropriadas e no desenvolvimento profissional e socio-emocional dos educadores/professores que vão adquirindo técnicas mais proativas que podem implementar nas suas salas de jardim de infância. Consequentemente, esta aprendizagem revela ter impactos nas suas práticas profissionais, na sua confiança, satisfação e bem-estar (e.g., Carlson et al., 2011; Leckey et al., 2016; McGilloway et al., 2011; Vale & Gaspar, 2023).

A realização do presente estudo permitiu concluir que existe ainda uma escassez de estudos longitudinais para avaliar o impacto do IY-TCM ao longo do tempo. Como foi possível observar, a maioria dos estudos foca-se numa avaliação pré-pós intervenção (e.g., Fergusson et al., 2013; Marlow et al., 2015), o que indica que existe uma necessidade de serem realizados estudos longitudinais de modo que sejam avaliados os ganhos e a eficácia do programa a longo prazo.

Neste estudo pretendeu-se avaliar o impacto a longo prazo do programa IY-TCM em educadoras de infância em Portugal, 18 e 30 meses após terem participado na formação. Os resultados demonstram que o programa não só tem um impacto significativo nas práticas de gestão da sala de jardim de infância das educadoras, através da manutenção do uso de estratégias positivas, uma melhoria generalizada no seu bem-estar em relação ao *burnout* e manutenção no stresse e autoeficácia como, no questionário de satisfação, as educadoras reconhecem a utilidade das técnicas que foram apreendidas e do programa. No entanto, o facto de se ter verificado uma diminuição na utilização de algumas estratégias positivas, pode indicar uma necessidade de apoio

pós-formação (sessões de *follow-up*) para garantir a aplicação e consolidação das estratégias adquiridas de forma consistente.

Este estudo apresenta diversas potencialidades para a comprovada eficácia do programa IY-TCM. Primeiramente, a realização deste estudo numa zona mais remota de Portugal, a Ilha de São Miguel nos Açores, permite explorar a aplicação do programa num contexto diferente e talvez um pouco desafiador, devido à sua localização geográfica. Por outro lado, são salientados os benefícios que se mantêm a longo prazo ao oferecer uma formação a educadoras com menor facilidade de acesso a esta formação, contrariamente às suas homólogas que residem no Continente (com maior facilidade de acesso a esta formação). Além do mais, foi sempre utilizado o mesmo protocolo de avaliação, reforçando a linha de continuidade do projeto prévio. Esta uniformidade metodológica revela-se bastante importante pois garante que seja possível comparar os resultados ao longo do tempo. Os resultados que encontramos também revelam a manutenção do impacto positivo do IY-TCM nas estratégias de ensino e no bem-estar das educadoras. As educadoras sentem-se mais seguras e confiantes, continuam a recorrer a estratégias positivas e têm uma perceção mais positiva na sua competência para a gestão dos comportamentos. Além disso, 18 a 30 meses após a intervenção, as educadoras permanecem satisfeitas com os efeitos duradouros do programa, evidenciando a eficácia a longo prazo do IY-TCM no apoio ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Apesar dos resultados positivos identificados, este estudo também apresenta algumas limitações. Entre estas encontra-se a dimensão da amostra ($N = 20$), a qual é relativamente reduzida pelo que pode limitar a generalização dos resultados obtidos. Além disso, existe alguma disparidade no número de educadoras que realizaram a formação em cada um dos dois anos letivos, com 13 educadoras do grupo TCM1 e sete no TCM2 (ainda que o número de educadoras que completaram a formação no segundo ano letivo fosse ligeiramente mais reduzido que as do primeiro ano). A falta de dados observacionais diretos em contexto de sala de jardim de infância também poderá ser uma limitação, pois os dados recolhidos são baseados na perceção das educadoras em resposta aos questionários, que poderão não ser corroborados com uma tarefa de observação direta em sala de jardim de infância. Por fim, o facto de se ter observado uma diminuição do recurso a algumas estratégias positivas ao longo do tempo, sugere a necessidade de haver um suporte consistente de forma a evitar um desvanecimento do impacto positivo que o IY-TCM tem.

Posto isto, este estudo vem destacar a importância de, futuramente, se realizarem mais estudos que avaliem a eficácia do programa a longo prazo, com períodos de *follow-up* mais extensos, para uma melhor compreensão da manutenção dos ganhos e da eficácia contínua das estratégias adquiridas com a Oficina de Formação. Será também importante realizar estudos de *follow-up* com amostras de maiores dimensões. Os resultados apontaram também para a necessidade de se formarem mais educadoras com o programa IY-TCM nos Açores, dado que a maioria das colegas de jardim de infância das educadoras não fizeram a formação IY-TCM, sendo que do projeto em que participaram as educadoras, resultaram 25 educadoras com formação IY-TCM. Por fim, seria ainda importante criar grupos de apoio e suporte contínuo após a formação e avaliar a eficácia da criação desses grupos como impulsionadores da aplicação sustentada e contínua das estratégias aprendidas na formação IY-TCM.

O presente estudo permitiu reforçar a eficácia do programa *Incredible Years® - Teacher Classroom Management* na melhoria das práticas educativas das educadoras bem como no seu bem-estar a longo prazo. Permitiu reforçar que a “mala de ferramentas” adquirida por estas

educadoras será utilizada ao longo do seu percurso profissional e que estas irão contribuir, de forma diferenciada, para moldar o futuro da educação na sua área de atuação.

Bibliografia

- Aasheim, M., Fossum, S., Reedtz, C., Handegård, B. H., & Martinussen, M. (2020). Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management program in a regular Norwegian school setting: Teacher-reported behavior management practice, problem behavior in classroom and school environment, teacher self- and collective efficacy, and classroom climate. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020927422>
- Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M., & Mørch, W. (2018). Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management program in a regular Norwegian school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 899-912. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466357>
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 624-631. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00964.x>
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.565277>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2006). Conceptualizing changes in behavior in intervention research: The range of possible changes model. *Psychological Review*, 113(3), 554-583. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.113.3.554>
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Stanley, L. (2013). A preliminary evaluation of the Incredible Years teacher programme. *New Zealand Journal of Psychology* (Online), 42(2), 51-56.
- Ford, T., Hayes, R., Byford, S., Edwards, V., Fletcher, M., Logan, S., Norwich, B., Pritchard, W., Allen, K., Allwood, M., Ganguli, P., Grimes, K., Hansford, L., Longdon, B., Norman, S., Price, A., & Ukoumunne, O. C. (2019). The effectiveness and cost-effectiveness of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme in primary school children: Results of the STARS cluster randomised controlled trial. *Psychological Medicine*, 49(5), 828-842. <https://doi.org/10.1017/s0033291718001484>
- Fossum, S., Handegård, B. H., & Britt Drugli, M. (2017). The Incredible Years Teacher Classroom Management programme in kindergartens: Effects of a universal preventive effort. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2215-2223. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0727-3>
- Gaspar, M. F., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A. F., Pimentel, M., Baptista, E., Major, S., Vale, V., & Seabra-Santos, M. (2023). Effects of a teacher classroom management program on preschool teachers' practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families. *Early Education and Development*, 34(3), 626-647. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2063612>
- Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Relvão, J., Pimentel, M., Homem, T., Azevedo, A. F., & Moura-Ramos, M. (2024). Implementation in the “real world” of an evidence based SEL

- program for teachers: Effects on children social, emotional, behavioral and problem-solving skills. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198074>
- Gomes, A. R. (2012). *Medida de "Burnout" de Shirom-Melamed (MBSM)*. Relatório técnico não publicado. Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. B., & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11845>
- Hansford, L., Sharkey, S., Edwards, V., Ukoumunne, O., Byford, S., Norwich, B., Logan, S., & Ford, T. (2015). Understanding influences on teachers' uptake and use of behaviour management strategies within the STARS trial: Process evaluation protocol for a randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 15(1), 119-126. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1486-y>
- Hayes, R., Titheradge, D., Allen, K., Allwood, M., Byford, S., Edwards, V., Hansford, L., Longdon, B., Norman, S., Norwich, B., Russell, A. E., Price, A., Ukoumunne, O. C., & Ford, T. (2019). The Incredible Years® Teacher Classroom Management programme and its impact on teachers' professional self-efficacy, work-related stress, and general well-being: Results from the STARS randomized controlled trial. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 330-348. <https://doi.org/10.1111/bjep.12284>
- Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2017). Improving teacher perceptions of parent involvement patterns: Findings from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 89-104. <https://doi.org/10.1037/spq0000169>
- Hickey, G., McGilloway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., Donnelly, M., & O'Neill, D. (2017). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group randomised controlled trial and cost analysis. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 174-194. <https://doi.org/10.1177/1476718x15579747>
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management training programme in North West Wales. *Journal of Children's Services*, 2(3), 15-26. <https://doi.org/10.1108/17466660200700023>
- Hutchings, J., & Williams, M. E. (2017). Taking the Incredible Years Child and Teacher programs to scale in Wales. *Childhood Education*, 93(1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1275233>
- Hyland, L. (2014) *The Incredible Years Teacher Classroom Management Programme in Ireland: A process evaluation and observational assessment of teacher-pupil outcomes*. [Doctoral dissertation, National University of Ireland] <https://mural.maynoothuniversity.ie/4998/>
- Incredible Years® (2012). *Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire. Portuguese Version*. <http://www.incredibleyears.com/for-researchers/measures/>
- Karagianni, E., Papadaki, A., Karabatzaki, Z., & Driga, A. M. (2023). The teacher's key role in the challenge of the effective classroom management. *Research, Society and Development*, 12(2). <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i2.40054>
- Kennedy, Y. (2016). *Teacher perceptions of change through participation in the Incredible Years Teacher Classroom Management Programme* [Doctoral dissertation, University College London]. <http://www.incredibleyears.com/wpcontent/uploads/Yvonne-Kennedy-Teacher-Perceptionsweb.pdf>

- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E., & Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 150-168. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1882944>
- Leckey, Y., Hyland, L., Hickey, G., Lodge, A., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Donnelly, M., & McGilloway, S. (2016). A mixed-methods evaluation of the longer-term implementation and utility of a teacher classroom management training programme in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 35(1), 35-55. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1147974>
- Maag, J. (2020). The improbable challenge of managing students' challenging behaviors in schools: Professional reflections from a 30 year career. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 2(1), 93-100. <https://doi.org/10.25082/AERE.2021.01.001>
- Major, S. O., & Gaspar, M. F. (2023). *O Programa Anos Incríveis® - TCM nos Açores: Boas Práticas de Educadoras de Infância*. Letras Lavadas
- Major, S. O., Gaspar, M. F., Palos, A. C., & Pereira, M. D. (2024). Effectiveness of the Incredible Years® Teacher Classroom Management program: Preschool children's outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 90, 101616. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101616>
- Major, S., Gaspar, M. F., Palos, A. C., & Santos, A. I. (2022, 12-15 julho). *Teachers' burnout and classroom management strategies during COVID-19 pandemic: The effectiveness of the Incredible Years Teacher Classroom Management Program* [Comunicação oral]. 74th World Assembly and OMEP (Organization Mondiale pour l'Éducation Pré-scolaire) International Conference, Athens. Greece.
- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O. C., Norman, S., Ingarfield, S., Sharkey, S., Logan, S., & Ford, T. (2015). Teaching classroom management – A potential public health intervention? *Health Education*, 115(3/4), 230-248. <https://doi.org/10.1108/he-03-2014-0030>
- McGilloway, S., Hyland, L., NiMhaille, G., Lodge, A., O'Neill, D., Kelly, P., Leckey, Y., Bywater, T., Comiskey, C., & Donnelly, M. (2011). *Positive classrooms, positive children: A randomised controlled trial to investigate the effectiveness of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in an Irish context (short-term outcomes)*. <http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/Positive-classrooms-Archways-TCM-Report-2011.pdf>.
- Murray, D. W., Rabiner, D. L., Kuhn, L., Pan, Y., & Sabet, R. F. (2018). Investigating teacher and student effects of the Incredible Years Classroom Management program in early elementary school. *Journal of School Psychology*, 67, 119-133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.004>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The Incredible Years Teacher Classroom Management program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings. *Psychology in the Schools*, 49(5), 416-428. <https://doi.org/10.1002/pits.21608>
- Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and teacher-child interactions: The moderating influence of SEL interventions in head start classrooms. *Early Education and Development*, 31(7) 1169-1185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.178831>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos

- Incríveis. In A. M. Pinto, R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 227-260). Coisas de Ler.
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Pimentel, M., Baptista, E., Klest, S., & Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3909-3921. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1208-z>
- Seabra-Santos, M. J., Major, S., Patras, J., Pereira, M., Pimentel, M., Baptista, E., Cruz, F., Santos, M., Homem, T., Azevedo, A., & Gaspar, M. F. (2022). Transition to primary school of children in economic disadvantage: Does a preschool teacher training program make a difference? *Early Childhood Education Journal*, 50, 1071-1081. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01240-y>
- Sebastian, J., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Do organizational conditions influence teacher implementation of effective classroom management practices: Findings from a randomized trial. *Journal of School Psychology*, 72, 134-149. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.008>
- Sethurajan, T. R., & Joel, T. E. (2010). Classroom management: A challenging task for the teachers. *Journal on Educational Psychology*, 4(2), 11-18. <https://doi.org/10.26634/jpsy.4.2.1235>
- Shirom, A. & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176-200. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1072-5245.13.2.176>
- Simbolon, N. (2015). Professional teacher and classroom management in primary school. *Elementary School Journal PGSD FIP UNIMED*, 3(1), 19-23. <https://doi.org/10.24114/esjpgsd.v3i1.2186>
- Tveit, H. H., Drugli, M. B., Fossum, S., Handegård, B. H., & Stenseng, F. (2019). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management programme improve child-teacher relationships in childcare centers? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(5), 625-636. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01387-5>
- Vale, V. M., & Gaspar, M. F. (2023). Nurturing preschool children's social skills and reducing behavioral difficulties through teacher practices: The answer of the Incredible Years Classroom Management programme. *Early Education and Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2287953>
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 31-45. https://doi.org/10.1300/j007v18n03_04
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parents, teachers, and children's training series: Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional, and academic competence*. Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. M. (2002). *The Incredible Years Classroom Management Teacher Training program: Content, methods, and process*. Incredible Years Teacher Training. Incredible Years, University of Washington, Seattle.