



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Marta Sofia Lobo Maia

**DAR VOZ ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA: ESTUDO
QUALITATIVO ACERCA DAS MUDANÇAS
PERCEBIDAS A LONGO PRAZO APÓS O *INCREDIBLE
YEARS® - TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT
PROGRAM***

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

Julho de 2024



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Marta Sofia Lobo Maia

**DAR VOZ ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA: ESTUDO
QUALITATIVO ACERCA DAS MUDANÇAS
PERCEBIDAS A LONGO PRAZO APÓS O *INCREDIBLE
YEARS® - TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT
PROGRAM***

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

Julho de 2024

Dar voz às educadoras de infância: Estudo qualitativo acerca das mudanças percebidas a longo prazo após o *Incredible Years*® - *Teacher Classroom Management Program*

Resumo

Enquadramento: Os educadores de infância desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, na gestão de sala, trabalhando proativamente para tornar estes espaços em ambientes positivos, acolhedores e promotores do desenvolvimento e bem-estar. Além disso, são também protagonistas fundamentais no desenvolvimento/manutenção da relação com as famílias e no envolvimento destas no jardim de infância/processo educativo. Contudo, pouca ênfase é colocada nas experiências e desafios enfrentados pelos educadores, bem como nos fatores psicológicos que influenciam o seu bem-estar/saúde mental (e.g., stresse). O programa *Incredible Years*® – *Teacher Classroom Management* (IY-TCM) é uma intervenção baseada em evidência, que promove a capacitação e formação de educadores de infância e professores, fornecendo ferramentas e estratégias práticas, proativas e positivas, de modo que possam atuar de forma mais confiante nos comportamentos disruptivos em sala de aula, promovendo de igual modo o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças e o envolvimento parental nas atividades educativas. Apesar deste programa ser vastamente estudado a nível internacional e com diversos trabalhos de investigação a nível nacional, os estudos qualitativos estão representados em menor número face aos de índole quantitativa. Acresce que são ainda escassas as investigações que procuram explorar a manutenção das mudanças a longo prazo, ocorridas após educadores de infância/professores completarem o IY-TCM.

Objetivo: O presente estudo tem como objetivo analisar as perceções de educadoras de infância acerca da manutenção de eventuais mudanças, 18 a 30 meses após terem completado a formação IY-TCM. *Metodologia:* Onze educadoras de infância, da ilha de São Miguel (Açores), participaram numa entrevista focalizada de grupo com um guião que procurava explorar as mudanças ocorridas desde que as educadoras completaram a formação IY-TCM: nas educadoras, nas crianças e na relação escola-família. O guião procurou, de igual modo, explorar a sustentabilidade e manutenção dos efeitos desta formação.

Análise e Interpretação de Dados: A análise de conteúdo realizada permitiu identificar diversas mudanças positivas, repartidas por quatro principais áreas: nas estratégias implementadas pelas educadoras (e.g., utilização de estratégias proativas e positivas), nas crianças (e.g., aumento das competências socioemocionais), na relação estabelecida entre o jardim de infância e as famílias (e.g., maior ênfase nas relações colaborativas) e nas próprias educadoras de infância (e.g., mudanças psicológicas). Foram ainda identificadas mais duas categorias: dificuldades e barreiras (e.g., heterogeneidade dos grupos) e sugestões para a sustentabilidade da implementação do programa (e.g., realização de sessões de *follow-up*).

Discussão e Conclusão: Este estudo pretendeu contribuir para uma compreensão mais profunda do impacto do IY-TCM a longo prazo, dando voz a educadoras que passaram pela experiência da formação e da aplicação das estratégias aprendidas. As mudanças identificadas enfatizam a sua manutenção ao longo do tempo, demonstrando assim a sustentabilidade dos efeitos do programa, com benefícios que se estendem para além do seu impacto nas crianças, atuando positivamente nas educadoras de infância e no seu bem-estar. O presente estudo vem também completar a literatura do IY-TCM, com contributos relevantes a serem considerados na sua implementação e em estudos futuros com o programa.

Palavras-chave: *Incredible Years*® *Teacher Classroom Management* (IY-TCM); Educadores de Infância; Pré-Escolar; Estudo Qualitativo; Entrevista Focalizada de Grupo; Mudanças.

Giving voice to preschool teachers: A qualitative study on the perceived long-term changes after the Incredible Years® - Teacher Classroom Management Program

Abstract

Background: Preschool teachers play a crucial role in children's development, in classroom management, working proactively to turn these spaces into positive, welcoming environments that promote development and well-being. Furthermore, they also have an essential leading role in developing/maintaining relationships with families and involving them in the preschool/educational process. However, little emphasis is placed in the experiences and challenges that preschool teachers face, as well as the psychological factors that influence their well-being/ mental health (e.g., stress). The Incredible Years® – Teacher Classroom Management (IY-TCM) program is an evidence-based intervention that promotes the training and capacitation of preschool and primary teachers, providing tools and practical, proactive and positive strategies, so that teachers can act in a more confident way when addressing disruptive behaviour in the classroom, while also promoting the development of children's socioemotional skills and parental involvement in the educational activities. Even though this program has been widely studied internationally and with several research works at national level, qualitative studies are less emphasized than quantitative studies. In addition, there is still little research that seek to explore the long-term maintenance of the changes that occur after preschool teachers/teachers completed the IY-TCM.

Objective: The present study aims to analyse the perceptions of preschool teachers regarding the maintenance of possible changes, 18 to 30 months after completing the IY-TCM training.

Method: Eleven preschool teachers, from São Miguel island (Azores), participated in a focus group with an interview script that sought to explore the changes that took place since the teachers completed the IY-TCM training: in the preschool teachers, in the children and in the school-family relationship. The interview script also sought to explore the sustainability and the maintenance of the effects of this training.

Data Analysis and Interpretation: The content analysis conducted allowed to identify several positive changes, across four main areas of change: in the strategies implemented by the preschool teachers (e.g., use of proactive and positive strategies), in the children (e.g., increase in their socioemotional skills), in the relationship established between the preschool and the families (e.g., greater emphasis on collaborative relationships) and in the teachers themselves (e.g., psychological changes). Two more categories were identified: difficulties and barriers (e.g., group heterogeneity) and suggestions for the sustainability of program implementation (e.g., carrying out follow-up sessions).

Discussion and Conclusions: This study sought to contribute to a deeper understanding of the long-term impact of IY-TCM by giving voice to preschool teachers who have gone through the training experience and the implementation of the strategies learned. The changes identified were maintained over time, thus demonstrating the sustainability of the program's effects, with benefits that extend beyond its impact on children, acting positively on preschool teachers and their well-being. The present study also enhances the IY-TCM literature, with relevant contributions to be considered in future implementations and research conducted with the program.

Key Words: Incredible Years® Teacher Classroom Management (IY-TCM); Preschool Teachers; Preschool; Qualitative Study; Focus Group; Changes.

Agradecimentos

À Professora Doutora Sofia Major e à Professora Doutora Cristina Vieira, agradeço pelo apoio e acompanhamento prestado, neste ano tão desafiante, e ao longo da construção desta dissertação. À Professora Doutra Maria Filomena Gaspar pelos contributos prestados. Levo comigo todos os vossos ensinamentos. A todos os professores, educadores, profissionais e funcionários que fizeram parte do meu percurso escolar, que instruíram em mim o desejo e curiosidade do aprender.

Aos meus pais, os amores que me deram vida, e que me deixaram vivê-la ao meu sabor. Ao meu pai, por todos os sacrifícios que fez e faz, debaixo de muito sol, que me deixou chegar aqui, na sombra. À minha mãe, a inspiração da minha dissertação, a educadora de infância original, em todos os sentidos da palavra, na sua vida profissional e pessoal, e para sempre a minha favorita.

À minha família, por nunca me cortarem as asas e serem ninho de abrigo em todos os momentos. Guardo com carinho o vosso amor e cuidado. À minha avó Mariazinha e à minha tia Berta, que trago em lembrança comigo todos os dias. Que possa ser sempre o melhor das duas, num só. Que a vossa inteligência, a vossa força e bondade viva sempre em mim.

Aos meus amigos, que escolhi para ser família, o Pedro, a Reis, a Sofia e as Mafaldas, com quem aprendi a contar e a escrever, com quem aprendi a ser uma pessoa. Partilho as minhas conquistas com vocês, os momentos mais felizes e os mais tristes. Obrigada por fazerem de mim uma pessoa melhor.

Ao amor que a vida me deu, o Gonçalo, que nos últimos 7 anos nunca largou a minha mão. Obrigada por acreditares em mim, mesmo quando eu não acreditava. Obrigada por seres o meu melhor amigo, por me ouvires, por me fazeres rir e por me amares em todos os momentos.

À Maria, à Juliana, à Sofia, à Mariana, as minhas eternas amigas, a minha casa longe de casa. À nossa amizade, às alegrias que me proporcionaram. A todos aqueles que passaram e deram cor aos “verdes anos”.

Agradeço também a todas as mulheres que me marcam, madrinha, tias, primas, avó, sogra, amigas e conhecidas. As que já tinham chegado cá, que me inspiram e que me guiam; aquelas que nunca puderam chegar, que me lembram do privilégio que é viver estas conquistas; e aquelas que cá chegarão, torço e aguardo por vocês.

E por fim, e certamente, não menos importante, às crianças da minha vida, ao meu afilhado Gui, à Mara, aos meus primos (de sangue e aos emprestados) por trazerem cor à minha vida. Por me mostrarem a alegria, a pureza e a beleza da infância, do brincar. Que possa continuar, na minha vida pessoal e profissional, a viver e a cuidar desta alegria.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico.....	3
1.1 <i>Incredible Years® – Teacher Classroom Management Program</i>	3
1.2 Eficácia do IY-TCM: Estudos Qualitativos Realizados a Nível Internacional.....	5
1.3 Eficácia do IY-TCM: Estudos Realizados a Nível Nacional.....	10
II. Objetivos	12
III. Metodologia.....	12
3.1 Procedimento de Formação do Grupo de Participantes	13
3.2 Participantes.....	14
3.3 Instrumento e Procedimento de Recolha de Dados	14
3.4 Análise de Dados	16
IV. Apresentação e Interpretação dos Dados.....	16
4.1 Mudanças nas Práticas Educativas das Educadoras de Infância.....	19
4.1.1 Utilização de Estratégias Proativas e Positivas	19
4.1.2 Diminuição do Uso de Estratégias Negativas	19
4.1.3 Alterações ao Nível da Organização dos Espaços.....	19
4.2 Mudanças nas Educadoras de Infância	20
4.2.1 Mudanças nas Relações	20
4.2.2 Mudanças Psicológicas.....	20
4.2.3 Mudanças nas Filosofias de Vida Pessoal e Profissional	22
4.3 Mudanças nas Crianças.....	22
4.3.1 Aumento das Competências Socioemocionais.....	22
4.3.2 Melhores Relações entre Pares.....	23
4.3.3 Interiorização das Estratégias	23
4.3.4 Melhorias no Comportamento.....	23
4.4 Mudanças na Relação Escola-Família	23
4.4.1 Maior Participação dos Pais/Mães	23
4.4.2 Maior Ênfase nas Relações Colaborativas	24
4.4.3 Melhor Comunicação	24
4.5 Dificuldades e Barreiras.....	24
4.5.1 Uniformização das Estratégias	24
4.5.2 Heterogeneidade dos Grupos.....	25
4.5.3 Multiplicidade das Estratégias.....	25
4.5.4 Implementação de Estratégias Específicas.....	25
4.6 Sugestões para a Sustentabilidade da Formação IY-TCM.....	26
4.6.1 Realização de Sessões de <i>Follow-Up</i>	26
4.6.2 Atualização dos Materiais da Formação.....	27
4.6.3 Alargamento da Formação para o 1º CEB e a Outros Profissionais de Ensino	27
4.6.4 Maior Disseminação do Programa IY-TCM	28
V. Discussão.....	28
VI. Conclusão	35
Bibliografia	39

Introdução

Os educadores de infância atuam como elementos cruciais no processo educativo, no estabelecimento de um ambiente positivo, através das suas visões e perspetivas únicas sobre o impacto das estratégias de gestão de sala na prática pedagógica e, conseqüentemente, no apoio ao desenvolvimento das capacidades das crianças (Hollingsworth & Winter, 2013; Kennedy, 2016). Contudo, a evidência empírica tem demonstrado que muitos destes educadores de infância não se sentem preparados nem capacitados para lidar com os desafios comportamentais das crianças inerentes à sua profissão (Reinke et al., 2011). Ademais, a literatura existente aponta para a importância das práticas e intervenções escolares baseadas em evidências para melhorar a eficácia da educação na primeira infância e para capacitar estes educadores (Early et al., 2017; Ştefan et al., 2022). Os estudos demonstraram que as intervenções centradas nas interações professores/educadores de infância-criança podem melhorar significativamente a qualidade do ensino e o ambiente de sala (Hamre et al., 2012), do mesmo modo que auxiliam na resposta aos desafios inerentes ao contexto de gestão de sala como o comportamento disruptivo, que é cada vez mais prevalente neste contexto (Azevedo et al., 2023; *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2019). Porém, a implementação das intervenções é dificultada pela falta de informação, por parte dos professores/educadores, sobre a existência e a eficácia das mesmas. Existe, portanto, uma lacuna a ser colmatada, a nível da introdução, expansão e familiarização de intervenções baseadas em evidências em contextos educativos, com a inclusão e participação dos professores/educadores de infância, que atuam como os principais agentes de mudança (Ştefan et al., 2022).

Deste modo, esta dissertação centrar-se-á no programa da série Anos Incríveis, *Teacher Classroom Management*, uma intervenção promissora, baseada em evidência empírica e um programa bem documentado, desenvolvido com o objetivo de reduzir os problemas comportamentais na infância, atuando na promoção das competências socioemocionais das crianças, através da formação e capacitação dos professores/educadores com estratégias de gestão de sala proativas e positivas (Webster-Stratton, 2016).

Os professores/educadores reconhecem ainda que as lacunas identificadas na sua formação, ao nível da gestão de comportamentos, impactam a sua autoconfiança e autoeficácia o que, por sua vez, se correlaciona com elevados níveis de stresse (Aloe et al., 2014; Melnick & Meister, 2008). O aumento dos níveis de stresse compromete o seu bem-estar, condicionando, conseqüentemente, a aprendizagem e o ambiente educativo (Sanches-Ferreira et al., 2021). Esta realidade perpetua a utilização de estratégias ineficazes na gestão de sala de aula, intensificando os problemas experienciados (Korest & Carlson, 2022). Perante o aumento de problemas de comportamento no contexto escolar (Aasheim et al., 2018) e as dificuldades experienciadas pelos professores/educadores de infância (e.g., baixa autoconfiança, baixa autoeficácia, altos níveis de stresse, falhas a nível da sua formação) (Chang, 2013) é urgente a implementação de estratégias que visem a gestão eficaz de sala de aula, não só com abordagens direcionadas aos problemas de comportamento das crianças, mas também com um foco no trabalho de capacitação e apoio dos professores/educadores de infância (Vale & Gaspar, 2023).

O programa *Incredible Years® - Teacher Classroom Management Program* (IY-TCM) tem se mostrando, ao longo dos anos, como uma intervenção eficaz no contexto escolar, tanto a nível internacional (Korest & Carlson, 2022; Nye et al., 2019; Webster-Stratton & Bywater, 2015), como nacional (Gaspar et al., 2023; Major, Palos et al., 2024). A literatura evidencia uma série de mudanças que advém da implementação do programa, não só nas crianças e no seu comportamento (e.g., diminuição do comportamento disruptivo, desenvolvimento de competências socioemocionais), mas também nas relações entre as famílias e a escola (e.g.,

melhor comunicação, desenvolvimento de relações colaborativas), e finalmente, nos próprios professores/ educadores de infância (Saénz et al., 2024). Neste sentido, os resultados de estudos qualitativos recentes apontam para o impacto positivo desta intervenção na promoção do bem-estar dos professores/ educadores de infância, reduzindo o stresse e aumentando a sua confiança e autocuidado (Hutchings et al., 2007; Hyland, 2014; Kennedy, 2016; Saénz et al., 2024), alterando de igual modo as suas práticas educativas e a própria filosofia de ensino (e.g., redução de estratégias negativas e aumento de práticas positivas e proativas) (Allen et al., 2020; Baker-Henningham & Walker, 2009; Hyland, 2014; Kennedy, 2016).

A presente dissertação pretende contribuir para a literatura existente e aprofundar o estudo da eficácia e sustentabilidade das práticas implementadas no contexto do IY-TCM, a longo prazo. Este estudo pretende, de igual modo, colmatar lacunas identificadas nos estudos prévios, privilegiando a perspetiva das educadoras de infância sobre as suas experiências com o IY-TCM e possíveis mudanças por elas percebidas e que advieram da sua participação nesta formação. Foi privilegiada a utilização de uma metodologia qualitativa, de modo a incorporar as perceções imprescindíveis das educadoras. Com este trabalho pretendeu-se utilizar a entrevista focalizada de grupo como meio para estabelecer um ambiente potencializador da livre expressão das educadoras, dando voz e ênfase aos seus testemunhos e sentimentos (Kennedy, 2016). Destaca-se a utilização desta metodologia como uma mais-valia para a compreensão e implementação do IY-TCM, que vem completar a literatura maioritariamente quantitativa referente a este programa. A reflexão longitudinal das educadoras, solicitada por estudo de longo prazo, permite assim explorar como é que as principais mudanças resultantes da formação e implementação do IY-TCM evoluíram e/ou se mantiveram 18 e 30 meses após a formação inicial.

Esta dissertação inicia-se com uma breve introdução e contextualização do tema abordado, segue-se um enquadramento teórico acerca do programa IY-TCM e da sua relevância e eficácia no contexto escolar, suportada através de uma breve revisão dos principais estudos internacionais e nacionais, com maior enfoque nos estudos qualitativos. Posteriormente, numa segunda parte, serão apresentados os objetivos gerais e específicos do estudo. A metodologia do estudo constitui a terceira parte da dissertação, onde os procedimentos levados a cabo durante a investigação serão descritos, nomeadamente o processo de formação do grupo de participantes, o procedimento de recolha de dados, incluindo os cuidados éticos, e o modo de análise dos mesmos. Numa quarta parte serão apresentados e descritos os dados encontrados através da análise de conteúdo realizada, seguindo-se de uma discussão destes mesmos resultados. Por fim, na última secção desta dissertação, são apresentadas as principais conclusões, limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.

I. Enquadramento Teórico

1.1 *Incredible Years® – Teacher Classroom Management Program*

Os programas *Incredible Years* (IY; em português, Anos Incríveis) foram desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton, com o objetivo de promover competências sociais e prevenir problemas comportamentais em crianças, englobando diversos programas para intervir junto dos pais, dos professores/ educadores de infância e das crianças (Webster-Stratton & Herman, 2010; Webster-Stratton, 2011). Os objetivos dos programas da série IY centram-se também na promoção e estabelecimento de um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento positivo e integral das crianças, bem como ao fortalecimento das relações escola-família e professor-aluno (Webster-Stratton, 2016).

O primeiro programa da série IY, o programa IY Básico para pais, (*Incredible Years®- Basic Parent Program*), foi desenvolvido na década de 1980 e destinava-se a pais de crianças entre os 3 e 8 anos (Webster-Stratton, 1981; Webster-Stratton, 1982). O programa destinado a pais procurou promover melhorias significativas nas interações pais-filhos, com a construção de relações positivas através do estímulo de práticas parentais e das capacidades interpessoais dos pais, como competências de resolução de problemas, de comunicação, de suporte e envolvimento parental (Webster-Stratton, 2011). No entanto, diversos estudos evidenciaram que os resultados positivos obtidos com o programa para pais nem sempre se estendiam ao contexto escolar (Overbeek et al., 2021; Vale, 2012; Vale & Gaspar, 2023; Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton et al., 2012), uma vez que muitas famílias continuavam a experienciar dificuldades e barreiras no contexto escolar, quanto à manutenção de comportamentos disruptivos em sala de aula (e.g., problemas entre pares, problemas emocionais e hiperatividade), apesar da diminuição dos problemas de comportamento no contexto familiar (Overbeek et al., 2021). Assim, os professores destas crianças continuavam a relatar que, mesmo após a participação dos pais no programa, as crianças ainda apresentavam comportamentos desafiantes e disruptivos em contexto escolar (Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton, 2012).

Em resposta a estes desafios, foi desenvolvido em 1994 o programa *Incredible Years®-Teacher Classroom Management* (IY-TCM) (Webster-Stratton, 1994, 1998). O IY-TCM é um programa de intervenção em contexto escolar, destinado a professores e educadores de infância que trabalham com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 8 anos (Webster-Stratton et al., 2011; Webster-Stratton & Reid, 2002). À semelhança dos restantes programas da série IY, o programa para professores baseia-se teoricamente, a nível dos seus conteúdos e métodos, nas teorias cognitivo-sociais de aprendizagem e de relacionamentos, como a hipótese de coerção (Patterson, 1992, citado por Webster-Stratton, 2011) sobre o reforço negativo, nas teorias de modelagem e autoeficácia (Bandura, 1977, 1986, citado por Webster-Stratton, 2011), nos estádios da aprendizagem cognitiva de Piaget (1962), incluindo estratégias cognitivas para enfrentar pensamentos negativos (Beck, 1979, citado por Webster-Stratton, 2011) e nas teorias da vinculação e de relacionamento (Ainsworth, 1974, citado por Webster-Stratton & Bywater, 2019). Adicionalmente, o IY-TCM baseia-se numa abordagem de aprendizagem social e emocional (*Social-Emotional Learning*, SEL), que reconhece a influência significativa do ambiente social e das interações interpessoais no desenvolvimento das crianças (SEL; *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, 2013).

Deste modo, o programa IY-TCM pretende implementar práticas e estratégias educativas que fortaleçam as competências sociais e emocionais das crianças, reduzindo os fatores de risco em contexto escolar que possam conduzir a resultados negativos para as crianças, reforçando os fatores de proteção, assim como as suas capacidades de gestão e resolução de conflitos (Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton et al., 2011; Webster-Stratton et al., 2012).

Adicionalmente, o programa tem como objetivo a capacitação dos professores/educadores de infância, através da promoção das suas capacidades de gestão de sala de aula, de forma a fortalecer a sua autoconfiança e competência, com a implementação e adoção de estratégias positivas e proativas como o ensino de aptidões sociais, de regulação emocional, de resolução de problemas e gestão da raiva. O programa tem ainda como finalidade fortalecer o vínculo professor-aluno e desenvolver redes de apoio para os professores (Webster-Stratton et al., 2012). Paralelamente, o programa procura também promover o crescimento positivo das crianças, através da capacitação dos professores/educadores, que recebem uma “mala de ferramentas” com recursos e estratégias para ajudar as crianças a desenvolverem capacidades sociais, emocionais e académicas, fundamentais para o sucesso escolar, socioemocional e para a vida em geral (Webster-Stratton & Reid, 2003; Webster-Stratton et al., 2011). Outro objetivo importante do programa é o envolvimento parental e o elo colaborativo entre casa e escola, com o estímulo de relações sólidas e positivas entre professores/educadores e pais, reforçando junto dos professores/educadores a importância dos pais e do seu papel ativo no processo educativo (Webster-Stratton et al., 2011; Webster-Stratton et al., 2012).

O programa IY-TCM é dinamizado em formato de seis *workshops* mensais, de um dia inteiro, com 14 a 16 participantes (Webster-Stratton et al., 2011). Em Portugal, foi adotado o formato de sete *workshops* mensais, de 6 horas cada (Major & Gaspar, 2023; Major, Palos et al., 2024). Os *workshops* são conduzidos por dois facilitadores com treino prévio no programa. Entre cada *workshop* há um intervalo de cerca de um mês, que tem como objetivo permitir que os professores/educadores de infância apliquem e pratiquem as estratégias adquiridas durante a formação, podendo, de igual forma, ter a oportunidade de trocar ideias, opiniões e experiências com os outros participantes (Webster-Stratton & Bywater, 2015).

Os tópicos dos *workshops* incluem: a) a construção de relações positivas com as crianças e pais; b) a prevenção de problemas de comportamento e a utilização de estratégias proativas; c) a importância da atenção do professor, do *coaching* e dos elogios; d) a motivação das crianças através de incentivos; e) o ignorar e redirecionar comportamentos inadequados das crianças; f) as consequências e o tempo de pausa; e g) o desenvolvimento e promoção das capacidades de regulação emocional, de aptidões sociais e de resolução de problemas das crianças (Webster-Stratton et al., 2011).

Durante cada *workshop* são utilizadas diversas metodologias, desde *brainstorming*, atividades e discussões em grupo, visualização de vídeos e práticas de *roleplay*, utilizando como recursos vinhetas em DVD, que representam situações de comportamento desafiante de crianças (Major & Gaspar, 2023; Reinke et al., 2012). Os professores/educadores têm ainda a oportunidade de dramatizar, junto do grupo e dos dinamizadores, possíveis comportamentos e situações que podem ocorrer no contexto de sala de aula, com a possibilidade de anteciparem e discutirem entre participantes estratégias e planos de intervenção para uma criança com comportamento desafiador, utilizando as estratégias aprendidas e discutidas, com o apoio dos dinamizadores (Webster-Stratton et al., 2011; Webster-Stratton et al., 2012). No final de cada *workshop*, os professores são também convidados a preencher inventários autorreflexivos relacionados com o tópico específico abordado em cada *workshop* (Reinke et al., 2012).

O programa IY-TCM alicerça-se em princípios fundamentais como a colaboração, a auto monitoração, a autoeficácia e a aprendizagem reflexiva e experimental (Reinke et al., 2012; Webster-Stratton, 2011). Através do diálogo mútuo, da partilha de experiências e da relação de colaboração estabelecida entre formadores e participantes, espera-se apoiar a aplicação eficaz e a generalização das competências aprendidas nos *workshops* do IY-TCM ao contexto escolar (Vale & Gaspar, 2023).

1.2 Eficácia do IY-TCM: Estudos Qualitativos Realizados a Nível Internacional

O programa IY-TCM tem sido, nas últimas décadas, objeto de estudo a nível internacional, com vários estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Jamaica, Nova Zelândia, Noruega, Portugal e País de Gales (Major & Gaspar, 2023; Nye et al., 2019; Webster-Stratton & Bywater, 2015). Estes estudos, dedicados à avaliação da eficácia do IY-TCM, têm sido fundamentais para compreender o seu impacto, os seus benefícios e a sua transportabilidade para os demais contextos e culturas (Seabra-Santos et al., 2016).

Diferentes tipos de metodologias têm sido utilizadas nos estudos realizados com o IY-TCM, desde quantitativas (Baker-Henningham et al., 2012; Baker-Henningham & Walker, 2018; Chuang, 2020; Herman & Reinke, 2017; Hickey et al., 2015; Hutchings et al., 2013; Martin, 2009), mistas (Leckey et al., 2016; Marlow et al., 2015; McGilloway et al., 2010) e qualitativas (Allen et al., 2020; Allen et al., 2022; Baker-Henningham, 2011; Baker-Henningham & Walker, 2009; Hutchings et al., 2007; Hyland, 2014; Kennedy, 2016; Nye et al., 2015; Saézn, 2024). Existem ainda estudos que utilizaram o IY-TCM em conjunto com outros programas da série (Webster-Stratton, 2006), ou com outros programas de intervenção complementares (Fossum et al., 2017). Mais recentemente foram também realizados estudos de revisão sistemática e meta-análise sobre o IY-TCM e a sua eficácia (Korest & Carlson, 2022; Nye et al., 2019).

Observa-se uma predominância da abordagem quantitativa na literatura sobre o IY-TCM, o que sugere que os estudos têm enfatizado a mensuração e análise de resultados por meio de métodos estatísticos e de quantificação de dados (Kennedy, 2016). Os resultados tipicamente avaliados na implementação do IY-TCM centram-se na frequência e evolução de comportamentos específicos das crianças (positivos e pró-sociais ou de agressão e desobediência), nas estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelos professores/educadores de infância, nas relações entre professor e alunos, no envolvimento parental e no desempenho académico (Nye et al., 2019). Ao nível das variáveis estudadas existem ainda estudos que analisaram a relação custo-eficácia da implementação do programa IY-TCM (e.g., Ford et al., 2019).

A utilização de medidas quantitativas nos estudos do IY-TCM permite avaliar, através de questionários, escalas e comparação de dados, os resultados, a eficácia e os efeitos do programa de forma objetiva e mensurável (Nye et al., 2015). No entanto, podem existir limitações em capturar nuances, contextos e experiências qualitativas que não são facilmente quantificáveis (Hyland, 2014). Neste sentido, embora os estudos quantitativos forneçam dados importantes e tangíveis acerca dos resultados do IY-TCM, é igualmente importante complementar essa abordagem com métodos qualitativos que possam explorar a experiência dos participantes, as perceções dos educadores/professores, pais e crianças, e os contextos culturais e educacionais em que o programa é implementado, fornecendo uma compreensão mais abrangente dos impactos do IY-TCM (Allen et al., 2020; Hyland, 2014; Nye et al., 2019). No entanto, apesar da sua relevância, os estudos com metodologia qualitativa sobre o IY-TCM são escassos, em comparação com estudos que utilizam métodos quantitativos (Nye et al., 2019).

Considerando o tema da presente dissertação, torna-se pertinente proceder a uma revisão da literatura acerca dos estudos qualitativos com recurso ao IY-TCM. Hutchings et al. (2007) aplicaram pela primeira vez o IY-TCM no Reino Unido com professores de crianças entre os 5 e os 11 anos após complementarem o programa, com a incorporação de uma vertente qualitativa. Para complementar os resultados obtidos no *Teacher Satisfaction Questionnaire* (TSQ), foram realizadas entrevistas semiestruturadas pós-intervenção com 21 dos professores que receberam formação no programa IY-TCM. Nas entrevistas realizadas foram exploradas cinco áreas: a) informações contextuais, b) o programa IY-TCM em geral, c) a sua aplicação na sala de aula, d) implicações práticas e e) comentários e recomendações dos participantes. As entrevistas

permitiram confirmar a satisfação dos professores com o programa e permitiram reportar outros benefícios, tais como a aprendizagem colaborativa e as mudanças a nível pessoal e profissional. Muitos dos professores reportaram alterações em si mesmos, tais como sentirem-se menos stressados, mais confiantes a lidarem com comportamentos desafiantes das crianças. Verificaram-se também alterações nas filosofias de ensino dos professores, para além de mudanças positivas nas suas práticas, com o desenvolvimento de uma variedade de estratégias eficazes e com o aumento do uso de estratégias positivas, das quais se destacaram a utilização do elogio, o “Dá Cá Mais Cinco” e programas de recompensas. Alguns professores relataram obstáculos referentes ao tempo associado à implementação inicial das estratégias aprendidas e a inconsistência de práticas por parte de outros profissionais que não receberam a formação. A grande maioria dos participantes recomendou a implementação contínua do IY-TCM a nível das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) destacando a sua eficácia tanto para os professores como para os alunos (Hutchings et al., 2007).

O IY-TCM também começou a ser utilizado em países menos desenvolvidos, tal como na Jamaica, com dois estudos que avaliaram o IY-TCM no contexto jamaicano. Antes de avaliar a sua transportabilidade para esses países, foi importante conhecer crenças predominantes em torno do comportamento infantil e da sua gestão nestes contextos. Assim, Baker-Henningham (2011) realizou entrevistas focalizadas de grupo com pais e educadores de infância de crianças em idade pré-escolar, de modo a explorar, com base nas perceções, experiências e crenças dos participantes sobre o comportamento infantil, se a implementação do IY-TCM seria adequada em jardins de infância da Jamaica. As 10 entrevistas focalizadas de grupo demonstraram que o programa IY-TCM era compatível com os valores e crenças do público-alvo jamaicano, existindo uma familiaridade com princípios e estratégias do IY-TCM. Contudo, a utilização de estratégias inadequadas (e.g., castigos corporais) revelou necessidades específicas deste contexto, como enfatizar o treino de gestão de comportamento na aplicação do IY-TCM.

Outro estudo, de Baker-Henningham e Walker (2009), demonstrou a transportabilidade e eficácia do programa IY-TCM na Jamaica. O estudo explorou as perceções de 15 educadores de infância sobre a aceitabilidade, viabilidade e utilidade do IY-TCM, após completarem o programa. Foram identificadas e destacadas quatro categorias principais: a) vantagens para os professores, b) vantagens para as crianças, c) desafios enfrentados e d) sugestões para o futuro. Os resultados das entrevistas individuais revelaram, globalmente, um aumento na compreensão das necessidades e capacidades das crianças, um melhor relacionamento com os pais e as crianças, melhorias no comportamento e competências sociais das crianças. Os educadores reportaram ainda utilizar estratégias mais adequadas, com um aumento do uso de estratégias positivas e proativas, e sentimentos de maior satisfação para com o ensino. Os resultados obtidos neste estudo foram importantes para a compreensão do impacto e da transportabilidade do IY-TCM para diferentes contextos e países. Assim, através das entrevistas individuais foi possível aceder e explorar os pontos de vista dos professores, recebendo *feedback* útil para orientar futuras implementações do programa, como por exemplo quais foram as técnicas que os professores consideraram mais úteis, mais difíceis e as que necessitavam de maior ênfase (Baker-Henningham & Walker, 2009).

Na Irlanda, Hyland (2014) foi pioneiro ao avaliar o impacto do programa IY-TCM não só nas mudanças comportamentais, sociais e do desempenho académico das crianças, mas também nas capacidades e no bem-estar dos professores do 1º CEB, num estudo misto longitudinal. Com este estudo, foi possível compreender melhor a aplicação, a utilidade, a transportabilidade e os resultados desta intervenção ao incorporar visões e perspetivas de diversos participantes (diretores das escolas, professores e dinamizadores do IY-TCM), através de diferentes metodologias (entrevistas, questionários e observação), ao longo de vários momentos, explorando

complementarmente as experiências de gestão de comportamento pré-intervenção dos diretores e professores e a avaliação longitudinal dos comportamentos em sala de aula das crianças e dos professores (Hyland, 2014). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas antes da formação do programa IY-TCM (*baseline*), pós-formação (6 meses) e num *follow-up* (12 meses). A inclusão das perspetivas de outros participantes, como diretores das escolas e facilitadores, foi também uma novidade nos estudos realizados com o IY-TCM (mas não será explorada no âmbito desta dissertação). A nível dos resultados pré-intervenção (*baseline*), as entrevistas com professores e diretores permitiram denotar e clarificar as dificuldades comportamentais experienciadas nas escolas irlandesas do 1º CEB. Apesar dos desafios destacados, os professores estavam ansiosos para participar no IY-TCM, expressando esperanças realistas sobre os benefícios da formação. O estudo permitiu ainda identificar mudanças positivas tanto a curto (6 meses após) quanto a longo prazo (12 meses após), no comportamento das crianças, como no comportamento e bem-estar dos professores. No que concerne as entrevistas pós-intervenção, os relatos dos professores foram maioritariamente positivos. Os professores reportaram o desenvolvimento e aplicação de estratégias eficazes de gestão de comportamentos e consideraram a sua participação no IY-TCM como uma experiência valiosa e de sucesso, que correspondeu às suas expectativas iniciais. As mudanças experienciadas não se restringiram apenas às estratégias de gestão de sala de aula, com relatos de mudanças pessoais por parte dos professores, que sentiram uma diminuição nos níveis de stresse, uma maior confiança nas suas capacidades e um aumento de entusiasmo no seu papel profissional. Além disso, os professores identificaram ainda mudanças positivas nos seus alunos, visivelmente mais felizes, emocionalmente mais competentes, com melhor relacionamento com os pares e com comportamentos mais apropriados ao contexto de sala de aula. Estes benefícios mantiveram-se no *follow-up* de 12 meses, em que os professores continuavam a reportar experiências positivas (manutenção dos efeitos) e motivação com a utilização/implementação das estratégias do IY-TCM. Foi também possível verificar que as estratégias pareciam estar mais “enraizadas” nas práticas diárias e na própria conduta dos professores. Os professores destacaram ainda os benefícios percebidos do programa, tais como a promoção de um ambiente mais positivo e a diminuição de problemas de comportamento, ganhos estes que os professores consideraram persistir a longo prazo. Atendendo à sua vertente longitudinal, este estudo possibilitou a compreensão da manutenção dos ganhos obtidos com o IY-TCM ao longo do tempo (Hyland, 2014).

Na continuidade do estudo dos impactos e da eficácia do IY-TCM nas crianças e nos professores, Marlow et al. (2015) conduziram um estudo misto em Inglaterra com o objetivo de avaliar a viabilidade e aceitabilidade do IY-TCM com professores e diretores de escolas do 1º CEB, explorando as perceções dos professores sobre o impacto do programa nas suas práticas educativas e no seu bem-estar. Os autores realizaram entrevistas de grupo focalizadas com 31 professores, entrevistas com 16 diretores das escolas e procederam ainda à recolha de dados através de questionários, sendo que apenas serão explorados os resultados das entrevistas de grupo focalizadas no presente trabalho. As experiências relatadas pelos professores e diretores foram maioritariamente positivas. Em relação à aceitabilidade e satisfação com o IY-TCM, os professores destacaram positivamente a abordagem colaborativa, o papel e a experiência dos facilitadores e a diversidade de métodos de ensino utilizados (e.g., vinhetas de DVD, *roleplay*, discussões em grupo). Foi ainda dado destaque aos benefícios dos professores ao experimentarem as estratégias através de exercícios práticos, de forma a sentirem-se mais confiantes e seguros na aplicação das estratégias na sala de aula. Outras estratégias utilizadas na formação, destacadas pelos professores foram: a utilidade e o impacto das dinâmicas de grupo, o diálogo entre participantes, a partilha de conhecimentos, estratégias e experiências, que valorizaram os momentos de discussão e reflexão em grupo e o ambiente de apoio mútuo e confiança que a

formação proporcionou. Em termos de dificuldades e sugestões para formações futuras, os professores mencionaram alguns conteúdos e materiais do programa (e.g., vídeos “americanizados”), que segundo os participantes, nem sempre eram os mais adequados ao contexto. Contudo, apesar de identificarem algumas lacunas, reconheceram a utilidade do IY-TCM na sua generalidade, e o impacto das estratégias aprendidas (Marlow et al., 2015).

Por sua vez, Kennedy (2016) analisou, na Irlanda, as percepções dos professores sobre o processo de mudança decorrente da sua participação no programa IY-TCM. Doze professores do 1º CEB participaram no estudo, sendo realizadas cinco sessões de grupos focais ao longo dos 6 meses da formação do programa, com entrevistas individuais conduzidas 6 a 8 semanas após completarem o treino com o IY-TCM. Este estudo foi pioneiro na utilização de grupos focais mensais para analisar as percepções dos professores acerca do IY-TCM (Kennedy, 2016). Relativamente às entrevistas focalizadas de grupo, realizadas ao longo da formação, o estudo demonstrou um aumento na consciencialização dos professores em relação ao comportamento infantil e ao bem-estar socioemocional das crianças, bem como ao impacto destes fatores no sucesso escolar. Complementarmente, os professores identificaram mudanças na forma como percecionavam, lidavam e se relacionavam com as crianças e com as suas famílias, utilizando estratégias positivas e proativas na gestão de sala de aula (e.g., linguagem positiva, elogios e *coaching*). Apesar de considerarem as estratégias úteis, alguns professores identificaram resistências à mudança em crianças com problemas de comportamento mais acentuados, reportando que as alterações positivas nestes casos poderiam demorar mais tempo. Foi reforçada a necessidade de uniformizar, no contexto escolar, as práticas, condutas e estratégias utilizadas, com a consciência de que para atingir o sucesso da aplicação do IY-TCM, a formação necessita de ser oferecida em maior escala, a todos os funcionários e profissionais das escolas, de modo a aumentar a consistência da gestão de sala de aula (Kennedy, 2016).

Os professores reconheceram ainda mudanças e ganhos a nível pessoal (e.g., sentirem-se mais calmos, menos stressados) e a nível profissional (e.g., maior confiança, interiorização das práticas, aumento da autoeficácia). Vários aspetos do programa foram identificados como fatores de apoio a esta mudança positiva (e.g., abordagem estruturada, a modelagem com vinhetas, o apoio dos formadores e os recursos práticos utilizados). No entanto, os elementos mais destacados foram as relações e experiências positivas em grupo que, segundo os participantes, facilitaram a discussão colaborativa e a resolução de problemas. Os professores relataram que partilhar as suas próprias experiências e ouvir outros professores em situações semelhantes não apenas contribuiu para a sua mudança pessoal e profissional, mas também reduziu o sentimento de solidão ao lidar com comportamentos desafiadores em sala de aula. Como possíveis barreiras à mudança, os professores mencionaram a desadequação do material utilizado na formação (mais ajustado para crianças mais pequenas), bem como o número extenso de estratégias aprendidas. O trabalho colaborativo com pais surgiu tanto como um possível inibidor da mudança positiva, como também um fator de suporte e promoção da mesma (Kennedy, 2016).

Já os resultados da análise temática das entrevistas individuais identificaram dois tópicos principais de mudança nos professores, a nível do seu desenvolvimento profissional e pessoal: foco no positivo e competências socioemocionais (e.g., utilização de estratégias proativas, mudanças nas filosofias de ensino) e bem-estar dos professores (e.g., aumento da autoeficácia, diminuição do stresse, melhores relações com as crianças e com os pais). Destacam-se como contributos deste estudo, o seu foco no processo de mudança, ao examinar as percepções e experiências dos professores, com resultados que sustentam os efeitos positivos do programa, não apenas a nível imediato, mas também no impacto a longo prazo (Kennedy, 2016).

O IY-TCM também foi estudado quanto à sua adequação na utilização com crianças com necessidades educativas especiais (NEE; assim designadas quando o estudo foi conduzido) (Nye

et al., 2015). Assim, seis coordenadores de NEE foram entrevistados individualmente (por telefone), com o objetivo de comparar as estratégias de gestão de comportamento que utilizavam, ao lidar com crianças com NEE, com as estratégias e objetivos do programa IY-TCM. As entrevistas permitiram verificar que a maior parte dos participantes utilizava abordagens positivas na gestão de comportamentos, equiparadas com as estratégias do programa IY-TCM (e.g., elogio, recompensas, promoção de relações positivas com os alunos, manutenção de uma postura calma e ponderada, colaboração com a família, área de relaxamento), o que sugeriu que as estratégias do programa seriam aceitáveis e apropriadas para trabalhar com crianças com NEE, sendo o IY-TCM transportável para este contexto (Nye et al., 2015).

Mais recentemente, Allen et al. (2020) também exploram as percepções dos professores do 1º CEB sobre o impacto do programa IY-TCM. A metodologia do estudo congregou entrevistas individuais telefônicas e entrevistas focalizadas de grupo, 2 meses após os professores terem completado a formação IY-TCM, com o objetivo de identificar as percepções e experiências dos participantes (funcionamento, processo, aspetos positivos e negativos da formação) sobre o impacto do programa nas crianças, nos pais e nos próprios. A análise temática realizada permitiu identificar três grandes temas, que emergiram das duas formas de recolha de informação: a) impacto do IY-TCM nas práticas dos professores (e.g., mudança de *mindset*, maior positividade, construção de relações, melhor compreensão das crianças), b) impacto nas crianças (e.g., mudanças no comportamento, aumento da autoestima, promoção da responsabilidade e independência) e c) impacto nas relações professores-pais (e.g., melhorias na comunicação bilateral, relações colaborativas). Ao nível de implicações futuras, os autores salientam o impacto positivo da aplicação do programa IY-TCM a toda a comunidade escolar, reconhecendo os desafios financeiros e estruturais que uma intervenção desta dimensão necessitaria (Allen et al., 2020).

Já em 2022, Allen et al. levaram a cabo um estudo qualitativo que pretendia avaliar as percepções de 44 professores do 1º CEB acerca da aceitabilidade e implementação do IY-TCM. Através de entrevistas focalizadas de grupo e entrevistas individuais (13 entrevistas telefônicas), 2 meses após a formação, verificou-se que os professores expressaram satisfação com a estrutura e o ambiente de aprendizagem do programa, com os métodos de dinamização da formação, e com a oportunidade de refletir em grupo sobre as práticas educativas. Os professores relataram aspetos negativos, tais como os vídeos utilizados na formação do IY-TCM serem demasiado “americanizados” e culturalmente irrelevantes para o contexto britânico. Foram ainda identificadas barreiras à implementação do IY-TCM como políticas escolares resistentes à mudança e insatisfação com determinadas estratégias do programa. Os resultados deste estudo apontam para a utilidade e eficácia da implementação do IY-TCM com toda a comunidade escolar, de forma a combater as barreiras percecionadas, promovendo consistência nas abordagens de gestão de comportamento e aliviando a pressão sobre os professores (Allen et al., 2022).

Um estudo mais recente de Saénz et al. (2024) avaliou qualitativamente a sustentabilidade dos efeitos do IY-TCM 1 ano após os professores completarem a formação. O estudo contou com a colaboração de 25 professores do 1º CEB do Reino Unido, que participaram em três entrevistas focalizadas de grupo e em 10 entrevistas individuais relativas às suas experiências com o IY-TCM. A análise temática permitiu identificar que 1 ano após a formação, as estratégias aprendidas na formação continuavam a ser utilizadas, estando integradas nas próprias práticas educativas dos professores. Algumas das estratégias deixaram de ser utilizadas pelos professores, sendo que estes continuavam a aplicar aquelas que lhes faziam mais sentido face às necessidades e especificidades das crianças. Foram ainda apontadas alterações positivas ao longo do tempo nas crianças, nas crianças com NEE, nos pais e nos professores.

Nas crianças, o estudo encontrou melhorias a nível do seu comportamento (e.g., redução de comportamento disruptivo, maior capacidade de regulação), a nível académico (e.g., maior motivação para os trabalhos escolares) e também a nível relacional, com um aprimoramento das relações entre professores e alunos. Contudo, em alunos com NEE, as mudanças reportadas foram mistas, com professores a identificarem mudanças positivas no comportamento destas crianças após a implementação do IY-TCM, enquanto outros identificaram dificuldades e obstáculos na aplicação das estratégias, especialmente em crianças com comportamentos altamente disruptivos, onde as estratégias pareceram não surtir efeitos (Saézn et al., 2024).

Já nos pais, o programa estimulou a comunicação e colaboração entre escola e família (e.g., utilização das estratégias do IY-TCM de forma complementar no contexto familiar) e promoveu relações entre professores-pais mais positivas. Os professores registaram ainda ganhos a nível pessoal (e.g., maior autoconfiança e autoeficácia), afirmando que a formação os tinha capacitado e ajudado a gerir a sala de aula de uma forma mais positiva, diminuindo o stress associado. Assim, os professores passaram a encarar a sua profissão de um modo diferente, adotando uma filosofia de ensino mais reflexiva, centrada na criança e nas suas necessidades. O estudo destacou também que as aprendizagens se estendiam a professores que não tinham participado na formação e a outros profissionais escolares, existindo um diálogo colaborativo entre a comunidade escolar, com partilha de técnicas e estratégias (Saézn et al., 2024).

Após a formação, alterações externas ao IY-TCM, como a mudança de escola ou mudanças de turmas, levaram a que os professores precisassem de adaptar as estratégias a novos contextos. Contudo, existiram alguns impactos negativos sentidos na implementação do programa e consequentemente na sua sustentabilidade, com a resistência destes novos ambientes (e.g., políticas escolares mais restritas) às práticas do IY-TCM. Finalmente, os professores sugeriram a realização de sessões de *follow-up*, em que pudessem visitar o IY-TCM em grupo, dialogando criticamente sobre a implementação das estratégias, partilhando ideias e oferecendo suporte entre participantes. Todos eles concordaram que a formação do IY-TCM deveria ser estendida a mais professores e profissionais, pontuando os benefícios do programa como uma intervenção universal (Saézn et al., 2024).

Os vários estudos apresentados contribuem para a compreensão e evolução do IY-TCM como um programa universal eficaz, explorando o seu impacto em diferentes contextos, com diferentes populações, a sua utilidade e transportabilidade, através das perceções, experiências e opiniões dos participantes (maioritariamente professores de 1º CEB) que completaram o programa. Dos dez estudos apresentados, apenas três (Hyland, 2014; Kennedy, 2016; Saézn et al., 2024) exploraram o impacto do IY-TCM a longo prazo, o que ilustra a carência de estudos longitudinais e de entrevistas focalizadas de grupo com o programa IY-TCM.

1.3 Eficácia do IY-TCM: Estudos Realizados a Nível Nacional

Em 2010 o IY-TCM começou a ser traduzido para português por uma equipa liderada pela Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, com a supervisão e validação da autora do IY-TCM, Carolyn Webster-Stratton (Webster-Stratton et al., 2012). Desde então, vários estudos foram realizados a nível nacional, com o intuito de analisar os benefícios e o impacto do uso do programa IY-TCM nas crianças, famílias e professores/educadores portugueses. Contudo, o estado de arte atual relativo aos estudos realizados em Portugal com o IY-TCM é predominantemente pautado por estudos quantitativos para avaliar os resultados e a eficácia do programa.

Em 2012, Vale (2012) realizou o primeiro estudo com desenho quasi-experimental, comparando os comportamentos das crianças no pré, pós-teste e num *follow-up* de 7 meses. Os resultados evidenciaram mudanças positivas com a diminuição dos problemas de comportamento e o aumento do comportamento pró-social, resultados estes que se mantiveram 7 meses após a

intervenção (*follow-up*). Já Seabra-Santos et al. (2016) estudaram a transportabilidade e eficácia do IY-TCM em jardins de infância portugueses com um estudo quantitativo e longitudinal. Os resultados encontrados foram congruentes com os do estudo anterior, com a diminuição de comportamentos disruptivos, o aumento de comportamentos pró-sociais e a sua manutenção 12 meses após a formação IY-TCM. Posteriormente, Seabra-Santos et al. (2018) demonstraram a eficácia e transportabilidade do IY-TCM como um programa autónomo para o contexto português, eficaz na proteção e apoio de crianças provenientes de diferentes contextos económicos. O estudo demonstrou que as crianças cujos professores tinham completado a formação do IY-TCM, apresentaram resultados mais positivos a nível das competências sociais e menos problemas de comportamento, comparativamente com as crianças no grupo de controlo. Crianças com níveis inicialmente mais baixos de aptidões sociais, bem como crianças provenientes de contextos economicamente mais desfavorecidos, apresentaram melhorias significativas nos comportamentos pró-sociais, após a intervenção (Seabra-Santos, 2018).

Entre 2018 e 2021, o programa IY-TCM foi selecionado como metodologia de referência pelas Academias do Conhecimento da Gulbenkian (<https://gulbenkian.pt/academias/publications/>). Esta iniciativa também envolveu a recolha de dados qualitativos, que ainda não estão publicados. O trabalho quantitativo realizado nestas Academias resultou num estudo de Gaspar et al. (2024), que reforçou o impacto do IY-TCM como uma intervenção universal, e possibilitou o desenvolvimento de diretrizes para assegurar os efeitos e a sustentabilidade dos ganhos desta intervenção. Outro estudo de Gaspar et al. (2023), evidenciou resultados positivos na mudança de estratégias de gestão de sala de aula, e nos comportamentos de professores de crianças em situação de desvantagem económica, após a implementação do IY-TCM.

O estudo conduzido por Vale e Gaspar (2023) apontou para melhorias significativas no comportamento das crianças, com a redução de dificuldades comportamentais e de problemas emocionais, mas também encontrou mudanças nas estratégias utilizadas pelas educadoras, quando estas completaram o IY-TCM, comparativamente a um grupo de controlo. Foi ainda possível observar com este estudo o impacto positivo do IY-TCM em crianças com sinais precoces de problemas de conduta (Vale & Gaspar, 2023).

Seabra-Santos et al. (2022) analisou ainda o impacto do IY-TCM no processo de transição escolar das crianças entre o pré-escolar e o 1º CEB. Neste estudo, foi possível comparar como é que o facto de os educadores de infância terem formação no programa IY-TCM influenciou positivamente as capacidades sociais, a adaptação ao novo meio escolar e o desempenho escolar das crianças, comparativamente com outras em que os seus educadores não fizeram a formação IY-TCM. Os resultados longitudinais apontam ainda para um possível efeito positivo e uma tendência para o programa combater e reduzir diferenças a nível da disparidade económica (Seabra-Santos et al., 2022).

Também já foram realizados estudos com o IY-TCM na região autónoma dos Açores, com educadoras de infância da ilha de São Miguel (Major & Gaspar, 2023; Major, Gaspar et al., 2024; Major, Palos et al., 2024), no âmbito do projeto de investigação “Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores”. Para além de uma componente quantitativa (Major, Gaspar et al., 2024), o estudo também envolveu uma componente qualitativa (Major, Palos et al., 2024). Neste sentido, foram realizadas duas entrevistas focalizadas de grupo, de modo a compreender os desafios enfrentados por 11 educadoras de infância, estratégias utilizadas e as suas expectativas para com a formação IY-TCM (grupo focal realizado pré-formação) e as mudanças que identificaram após completarem a formação IY-TCM (grupo focal pós-formação). Antes de realizarem a formação IY-TCM, as educadoras referiram que enfrentavam diversos desafios associados a: dificuldades socioemocionais e de comportamento das crianças (e.g.,

comportamentos agressivos), inconsistências entre as práticas educativas das educadoras de infância e dos pais das crianças (e.g., falta de cooperação), impacto no seu bem-estar (e.g., frustração) e referiram ainda expectativas positivas quanto à formação IY-TCM (e.g., partilha de experiências). Após completarem a formação IY-TCM, foram identificadas mudanças nas crianças (e.g., maior autorregulação), na relação com os pais das crianças (e.g., mais comunicação escola-família), nas educadoras de infância (e.g., maior autocontrolo e recurso a práticas educativas mais positivas e proativas) e avaliaram de forma muito positiva a sua participação no programa IY-TCM (e.g., materiais inovadores) (Major, Palos et al., 2024).

Os estudos realizados a nível nacional, de forma geral, fornecem dados positivos e congruentes, que suportam evidências encorajadoras acerca do impacto positivo do programa IY-TCM na promoção do desenvolvimento infantil positivo e do aumento das capacidades e bem-estar dos educadores de infância em Portugal (Gaspar et al., 2023). No entanto, ressalta-se a escassez de estudos qualitativos, que explorem as experiências e perceções dos participantes de forma mais aprofundada, proporcionando uma compreensão mais completa e detalhada dos impactos do programa. Ao integrar as perceções destes educadores, que desempenham um papel ativo no programa, é possível compreender melhor o funcionamento/impacto do IY-TCM, com *insights* relevantes sobre a sua eficácia em diferentes condições, contextos e momentos, ilustrando pormenorizadamente como é que a mudança é concretizada e atingida (Nye et al., 2019). É importante salientar que o IY-TCM é menos explorado, na sua aplicação independente, que os restantes programas da série IY (Gaspar et al., 2023), sendo essencial reforçar a sua evidência empírica, dado que a falta de uma base de evidências tão robusta como a de outros programas pode limitar a compreensão do potencial do IY-TCM e a sua subsequente utilização.

II. Objetivos

Tendo em consideração as principais lacunas e limitações identificadas na literatura disponível sobre o IY-TCM, a presente dissertação tem como objetivo identificar as principais mudanças percebidas pelas educadoras de infância, 18 a 30 meses após completarem a formação IY-TCM, e como essas mudanças têm sido mantidas ao longo do tempo.

Para atingir este objetivo principal, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as mudanças experienciadas pelas educadoras ao nível das estratégias de gestão de sala após completarem a formação.
- b) Identificar as mudanças percecionadas pelas educadoras de infância nelas próprias, nas crianças e na relação escola-família.
- c) Identificar recomendações e sugestões apontadas pelas educadoras de infância para a sustentabilidade e implementação futura do IY-TCM.

III. Metodologia

O presente estudo representa uma extensão do projeto "Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores" (projeto financiado pela Direção Regional para a Ciência e Tecnologia dos Açores), tendo como objetivo dar voz às educadoras de infância, no sentido de identificar mudanças (ou a sua manutenção) 18 a 30 meses após completarem e aplicarem, no seu exercício profissional diário, o que aprenderam na formação do IY-TCM. Optou-se pela utilização de uma estratégia qualitativa de recolha de dados, nomeadamente a entrevista focalizada de grupo.

A utilização de metodologias qualitativas é de grande valor para a investigação em causa, por permitirem a exploração das dinâmicas do programa e da forma como este funciona (Patton, 1990), criando-se a possibilidade de ouvir as educadoras em discurso direto e em interação entre si. Este tipo de abordagens permite ainda conhecer perspetivas e perceções únicas das experiências subjetivas dos participantes (Patton, 1990), porque as técnicas utilizadas revestem-se de menos estruturação e, por isso, de maior flexibilidade. No presente estudo optou-se por utilizar a técnica da entrevista focalizada de grupo. Esta possibilita a partilha de perceções, crenças e vivências entre os membros do grupo, num ambiente acolhedor e não-ameaçador, onde a participação é estimulada e o diálogo essencial (Williams & Katz, 2001). A sua utilização para estudar temáticas que envolvem contextos educativos é muito relevante pois permite aceder de forma situada às vivências dos indivíduos entrevistados, identificando as especificidades e desafios específicos com que se deparam no exercício profissional (Klehr, 2012). As perceções das educadoras entrevistadas são essenciais, pois ilustram o que estas pensam e sentem sobre a implementação do programa IY-TCM e sobre a sua eficácia em diferentes contextos, sendo os seus *insights* valiosos para desenvolver e adaptar o programa às necessidades do público-alvo, de que elas fazem parte (Everton et al., 2002).

Deste modo, a utilização de uma metodologia qualitativa com recurso a entrevista focalizada de grupo parece ser indicada no contexto da presente dissertação para fornecer informação relevante sobre a implementação do IY-TCM, garantindo que as vozes das educadoras de infância sejam ouvidas no processo de investigação.

3.1 Procedimento de Formação do Grupo de Participantes

De forma a salvaguardar os contactos pessoais das educadoras de infância e procurando preservar a confidencialidade dos dados, todos os contactos prévios foram realizados pela Investigadora Responsável do projeto, que é também uma das orientadoras desta dissertação. Foram contactadas as 25 educadoras de infância, residentes da ilha de S. Miguel, que participaram no projeto de investigação “Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores” e que receberam a formação IY-TCM nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022, de modo a partilharem as suas experiências, 1 ano e meio a 2 anos e meio após terem completado esta formação.

Das 25 educadoras, 17 demonstraram, num primeiro momento, disponibilidade para colaborar no presente estudo qualitativo. Oito educadoras declinaram o convite devido a variadas razões: três por estarem a ter um ano letivo muito cansativo; uma por estar a prestar cuidados a um familiar; uma por ter estado de baixa e não ter tido turma atribuída; uma pelos filhos terem muitas atividades extracurriculares no horário pós-laboral; uma por ter um *part-time* pós-laboral; e uma não respondeu ao contacto estabelecido. Das 17 educadoras que se mostraram disponíveis, 12 aceitaram participar uma vez acertado o dia e hora da entrevista, que se realizou por meios remotos. A Investigadora Principal enviou o link para a reunião *ZOOM*, uns dias antes, via email para as educadoras e, na véspera, foi enviado um SMS a recordar a hora da reunião. A entrevista focalizada de grupo decorreu no início de dezembro de 2023. Uma das participantes que inicialmente confirmou a sua participação, acabou por não poder estar presente, por motivos de ordem familiar, pelo que o grupo final era composto por 11 elementos. Foi acordada a utilização do recurso *ZOOM* como formato preferencial de reunião, tentando combater as dificuldades de gestão e conciliação de horários, evitando deslocações e constrangimentos possíveis, sendo que duas das investigadoras se encontravam em Portugal Continental. As participantes foram também informadas – e deram o respetivo consentimento - que a sessão seria gravada para fins de

transcrição de dados, assegurando a confidencialidade dos mesmos, sendo implementadas medidas de proteção dos dados pelas investigadoras.

3.2 Participantes

Na Tabela 1 encontra-se a descrição sociodemográfica e profissional das 11 educadoras de infância que participaram na entrevista focalizada de grupo. Todas as educadoras trabalhavam em jardins de infância públicos da ilha de São Miguel (Açores). Eram todas do sexo feminino, tendo uma média de idades de 47.82 anos ($DP = 5.81$), oscilando entre os 38 e os 57 anos. Relativamente ao estado civil, a maioria das educadoras eram casadas ou viviam em união de facto (90.9%). As habilitações escolares variavam entre Licenciatura (54.5%) ou Bacharelato (45.5%) (graus pré-Bolonha). A média de anos de experiência das educadoras é de 24.18 anos ($DP = 5.99$), sendo a idade mínima de serviço 15 e a máxima 33 anos, enquanto a média de anos no jardim de infância atual era de 10.09 anos ($DP = 7.45$). Finalmente, 72.7% das educadoras que participaram na entrevista focalizada de grupo realizaram a formação IY-TCM no ano letivo de 2020-2021, enquanto 27.3% realizaram a formação no ano letivo de 2021-2022.

Tabela 1.

Caracterização Sociodemográfica e Profissional das 11 Participantes.

Variável	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
Idade	53	54	48	57	46	46	44	50	40	38	50
Estado Civil	UF/C	UF/C	UF/C	S	UF/C						
Formação	B	L	B	B	L	L	L	B	L	L	B
Anos de Experiência	32	33	24	30	24	24	20	21	15	16	27
Anos no JI atual	9	25	12	1	6	18	7	10	5	1	17
Formação IY-TCM	20-21	20-21	20-21	20-21	20-21	20-21	21-22	21-22	20-21	21-22	20-21

Nota. S = Solteira; UF/C = União de Facto/Casamento; L= Licenciatura; B= Bacharelato; JI = Jardim de Infância; 20-21 = Ano letivo de 2020-2021; 21-22 = Ano letivo de 2021-2022.

3.3 Instrumento e Procedimento de Recolha de Dados

O projeto "Programa IY-TCM nos Açores: O que muda depois da formação?" foi inicialmente aprovado pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores (Parecer 56/2023). Num primeiro momento, foram definidos tópicos gerais para a construção do guião da entrevista focalizada de grupo, congruentes e pertinentes ao objetivo do presente estudo. Assim, centraram-se na identificação das estratégias utilizadas na gestão de sala e de comportamento, na identificação de mudanças nas educadoras, nas crianças e na relação escola-família, sendo ainda um dos tópicos a avaliação da sustentabilidade e longevidade dos ganhos obtidos, após as educadoras completarem a formação IY-TCM. Definidos os tópicos gerais, foram posteriormente pensadas e desenhadas um conjunto de questões relevantes que abordassem as temáticas e os tópicos estabelecidos. Estas questões foram inicialmente organizadas num banco mais vasto de questões, que foi objeto de alterações e ajustes, visando a redução do número de perguntas. O guião final foi revisto e reorganizado, por parte das orientadoras desta dissertação e pela Professora Doutora

Filomena Gaspar (por integrar a equipa de investigação e ter vasta experiência na área), até à sua versão definitiva, de modo a garantir a sua coesão estrutural e facilidade de compreensão.

A versão final do guião incluía oito questões, organizadas em três blocos. O primeiro bloco de questões (com quatro perguntas) destinava-se à análise de estratégias e conteúdos utilizados pelas educadoras, desde a conclusão da formação IY-TCM, com o intuito de averiguar quais as aprendizagens implementadas e possíveis dificuldades – pessoais ou profissionais - na aplicação das estratégias em sala. O bloco seguinte (com uma questão mais generalista), centrou-se nas principais mudanças identificadas pelas educadoras nelas próprias, nas crianças e na sua relação com os pais, desde o final da formação IY-TCM. Por fim, o último grupo de questões (três perguntas) teve como objetivo perceber como é que as mudanças experienciadas após o programa foram mantidas ao longo do tempo, avaliando assim a sustentabilidade do IY-TCM. Neste terceiro grupo incluíram-se também perguntas sobre recomendações futuras para a implementação do IY-TCM, e sobre potenciais participantes a quem as educadoras recomendariam o programa.

No horário acordado, para além das 11 educadoras de infância, participaram também na sessão *ZOOM* as três investigadoras diretamente envolvidas neste trabalho. A Investigadora Responsável geriu o início da entrevista, a segunda investigadora (também orientadora desta dissertação) conduziu a sessão, e a autora deste trabalho assumiu o papel de observadora participante.

Tendo presente a relação de proximidade da Investigadora Responsável com as participantes, devido à colaboração no projeto anterior e por ter dinamizado a formação IY-TCM nos dois grupos de educadoras, a escolha de quem iria conduzir a entrevista focalizada de grupo foi previamente debatida e analisada. De modo a evitar qualquer enviesamento ou inibição das participantes, e a salvaguardar a fiabilidade das respostas, optou-se por não ser a Investigadora Principal a dinamizar a entrevista focalizada, assumindo um papel de coadjuvante, que é de grande importância no âmbito da aplicação desta técnica. Foi escolhida para este papel, de condução da entrevista, a segunda investigadora, orientadora desta dissertação, por ter experiência nesta área e por ser alguém com quem as educadoras não tinham estabelecido qualquer contacto prévio, evitando eventuais enviesamentos ao nível da partilha de informação e da emissão de opiniões por parte das participantes.

Antes de se iniciar a entrevista focalizada de grupo, todas as educadoras foram novamente informadas acerca da confidencialidade da informação recolhida, assegurando a proteção da sua identidade para o exterior. Voltaram também a ser informadas que a sessão seria gravada, apenas para propósitos de transcrição de respostas, tendo dado todas o seu consentimento (por escrito, recolhido previamente) para o efeito. Apenas a Investigadora Responsável e a autora da dissertação tiveram acesso à gravação desta entrevista, garantido a sua confidencialidade e proteção, sendo a gravação guardada nos respetivos computadores com senha de acesso, assegurando a sua segurança, e sendo posteriormente eliminada dos dispositivos das investigadoras após a conclusão da defesa da presente dissertação. Reforçou-se ainda a importância do diálogo, pedindo que as educadoras participassem livremente, sublinhando a relevância e o valor dos contributos pessoais de cada uma, de modo que pudessem partilhar todas as suas opiniões e experiências, positivas ou negativas, relativamente ao IY-TCM e à sua implementação.

Assim, prosseguiu-se com a entrevista focalizada de grupo, seguindo o guião de perguntas, com uma duração aproximadamente de 1 hora e 30 minutos. Durante a sessão, as investigadoras procederam também ao registo de anotações sobre os principais tópicos abordados, comportamentos não verbais e aspetos relevantes da entrevista. Como agradecimento pela sua participação e disponibilidade, as educadoras receberam no final da sessão um “autocolante virtual”, um sinal de reconhecimento pelo contributo prestado.

Posteriormente, a entrevista focalizada foi transcrita manualmente, a partir da gravação de áudio, totalizando 13 horas e 45 minutos de trabalho de transcrição e revisão.

3.4 Análise de Dados

De modo a analisar de forma pertinente e adequada a informação semântica recolhida na entrevista focalizada de grupo, foi selecionada, como técnica de tratamento de dados, a análise de conteúdo. Esta permitiu organizar o conteúdo gerado na entrevista em categorias conceptuais congruentes, que por sua vez se dividem em subcategorias, com indicadores que traduzem as temáticas abordadas (Finfgeld-Connett & Johnson, 2013).

O processo de codificação da informação iniciou-se com a organização e revisão vertical da transcrição da entrevista, de acordo com as indicações propostas por Amado et al. (2017). De modo a garantir a privacidade e anonimato das participantes foi lhes atribuído um código alfanumérico que substitui o nome. Assim, os nomes foram substituídos pela letra E (Educadora), seguidos de um número atribuído em função da ordem de participação na sessão (e.g., E1, E2, E3). De seguida, procedeu-se à análise, estudo e leitura da informação qualitativa, partindo do texto para formular inferências sobre a possível organização em categorias conceptuais com significado interpretativo (Braun & Clark, 2006), à luz do quadro teórico de que partimos. Sendo assim, optou-se por um procedimento misto, com a combinação de sistemas de categorias prévios, da literatura existente, com categorias criadas durante o processo de leitura, a partir dos dados qualitativos (Amado et al., 2017). Foram ainda determinadas como unidades de registo proposições e incidentes críticos presentes na informação semântica. Posto tal, a primeira fase da análise qualitativa, passou pelo recorte e diferenciação vertical do conteúdo, agrupando as unidades de registo em temas mais ou menos abrangentes, temas estes que foram afinados à medida deste processo, dando lugar às categorias finais. Após a leitura vertical, realizou-se o reagrupamento e comparação horizontal das unidades de registo, com recurso ao processador de texto *Word*. Deste modo, as principais categorias encontradas e apresentadas, agregam as ideias/princípios teóricos identificados, e dividem-se em subcategorias, a que correspondem indicadores elaborados para justificar o seu valor interpretativo. Todo o trabalho de interpretação partiu de uma cuidadosa análise das vozes escutadas, que estavam plasmadas nas transcrições literais dos diálogos (Amado et al., 2017).

De forma a facilitar a exposição do nosso exercício interpretativo, será apresentada, na próxima secção deste trabalho, a matriz da análise de conteúdo elaborada. Os excertos das entrevistas que justificam as nossas interpretações e a proposta de categorias e de subcategorias são apresentados de seguida, ao longo da secção de Apresentação e Interpretação de Dados.

IV. Apresentação e Interpretação dos Dados

A entrevista focalizada de grupo revelou experiências e *feedbacks* bastante positivos por parte da maioria das educadoras que participaram nesta sessão, com visões coincidentes com as expectativas iniciais deste estudo, relativas à sustentabilidade a longo prazo das mudanças após a formação IY-TCM. Através da entrevista realizada com as 11 participantes, foi possível identificar seis grandes domínios, denominados de categorias (Tabela 2). Quatro destas categorias centraram-se em mudanças nas estratégias utilizadas em sala de atividades pedagógicas, mudanças nas educadoras, mudanças nas crianças e mudanças nas relações escola-família, que posteriormente se subdividem em subcategorias específicas. Foram, igualmente, destacadas duas categorias, uma relativa às dificuldades experienciadas pelas educadoras ao longo do tempo, após completarem a formação, e outra com sugestões de melhoria ao IY-TCM, de forma a colmatar falhas e obstáculos encontrados pelas participantes.

Tabela 2.

Matriz da Análise de Conteúdo da Entrevista Focalizada de Grupo.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Mudanças nas práticas educativas das educadoras de infância	Utilização de estratégias proativas e positivas	Identificação da utilização de estratégias proativas e positivas
	Diminuição do uso de estratégias negativas	Identificação de estratégias negativas que deixaram de ser utilizadas
	Alterações ao nível da organização dos espaços	Identificação de alterações realizadas ao espaço da sala de atividades
Mudanças nas educadoras de infância	Mudanças nas relações	Identificação de relações mais positivas com as crianças
		Identificação do desenvolvimento de relações colaborativas entre profissionais escolares
	Mudanças psicológicas	Aumento do bem-estar
		Diminuição do stresse
		Aumento do autocuidado
		Aumento da perceção de autoeficácia
		Aumento da assertividade
		Perceção de maior calma e ponderação
Perceção de maior confiança		
Mudanças nas filosofias de vida pessoal e profissional	Identificação de alterações na forma como veem a vida e a sua profissão	
Mudanças nas crianças	Aumento das competências socioemocionais	Identificação das competências socioemocionais desenvolvidas pelas crianças
	Melhores relações entre pares	Identificação de padrões relacionais positivos entre as crianças
	Interiorização das estratégias	Descrição da aplicação autónoma das estratégias por parte das crianças nos demais contextos
	Melhorias no comportamento	Identificação de evoluções positivas no comportamento das crianças

Tabela 2. (continuação)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Mudanças na relação escola-família	Maior participação dos pais/mães	Identificação de situações de participação e envolvimento parental no contexto escolar
	Maior ênfase nas relações colaborativas	Descrição de métodos utilizados para promover a integração parental
	Melhor comunicação	Identificação de estratégias utilizadas na promoção da comunicação entre jardim de infância-casa.
Dificuldades e barreiras	Uniformização das estratégias	Exemplificação de incompatibilidade de condutas
	Heterogeneidade dos grupos	Descrição das características distintas das crianças
	Multiplicidade das estratégias	Menção das dificuldades na implementação simultânea das estratégias
	Implementação de estratégias específicas	Identificação da dificuldade na implementação de estratégias de recompensa
		Identificação da estratégia do espaço de relaxamento/reflexão
Descrição das dificuldades na implementação das estratégias coletivas		
Sugestões para a sustentabilidade da formação IY-TCM	Realização de sessões de <i>follow-up</i>	Identificação dos benefícios do <i>follow-up</i> , da continuidade da formação e do impacto da partilha em grupo
	Atualização dos materiais da formação	Identificação de possíveis melhorias a realizar ao nível do material utilizado na formação
	Alargamento da formação para o 1º CEB e a outros profissionais de ensino	Identificação das necessidades de continuidade da aplicação das estratégias e dos benefícios de uma intervenção a nível escolar
	Maior disseminação do programa IY-TCM	Identificação dos benefícios da informação e conhecimento da existência do programa

De forma a facilitar a compreensão e análise destes dados, cada categoria identificada será apresentada, bem como as respetivas subcategorias, com apoio de excertos da entrevista focalizada, que consistem em citações do discurso direto das 11 educadoras de infância. Pretende-se assim ilustrar e sustentar as interpretações, ou seja, as “descobertas” deste estudo, nos dados

empíricos que recolhemos diretamente com as participantes, que traduzem as suas perceções sobre os temas em debate.

4.1 Mudanças nas Práticas Educativas das Educadoras de Infância

O primeiro grupo de questões introduzidas na entrevista pretendeu abordar as estratégias e conteúdos utilizados pelas educadoras, desde a conclusão da sua formação IY-TCM. Nesta parte inicial da discussão foi possível perceber os contributos do programa para as práticas educativas das participantes, verificando-se mudanças na sua “mala de ferramentas”.

4.1.1 Utilização de Estratégias Proativas e Positivas

Uma das principais alterações verificadas pelas educadoras, desde que completaram a formação, foi a aquisição de estratégias proativas e positivas no âmbito da gestão de sala e dos comportamentos das crianças, tal como nos indica a E11 “(...) em relação mesmo a esta formação foi principalmente as estratégias que nós utilizamos que aprendemos ... foi muito interessante e trouxe-me realmente aquela mala de ferramentas muito boa.”

As estratégias foram vistas como uma mais-valia pelas educadoras, reforçando a sua utilidade e adequação ao contexto escolar. Algumas estratégias, das quais as educadoras já tinham conhecimento ou que já utilizavam antes de fazerem a formação foram mesmo aprimoradas e aplicadas de forma mais sistemática e consistente.

E2. O elogio é fundamental, o roleplay, que era uma coisa que realmente eu não fazia com as crianças. Mesmo o elogio fazia, mas não era ... sistemático e, portanto, a formação acabou por me despertar para aí. E o roleplay que não fazia de todo e que realmente faz todo o sentido, mesmo com crianças mais pequeninas.

Os conteúdos aprendidos na oficina de formação IY-TCM continuam a ser utilizados pelas educadoras, 18 a 30 meses mais tarde, o que demonstra a manutenção das aprendizagens no que diz respeito às estratégias do IY-TCM. As participantes identificaram ainda os recursos mais utilizados, como o elogio, as recompensas, as rotinas, o “Ignorar”, o “Dá Cá Mais Cinco”, o “Chapéu do Detetive”, a “Bolha do Encorajamento”, *roleplays* e ainda o tempo de pausa.

E7. As estratégias que estão a ser implementadas..., há o “ignorar” que está a dar resultado. O “Dá cá mais cinco” está a ser implementado também desde o início. Os elogios, nós estamos a materializar também ... porque sendo abstrato para muitas das crianças que não sabem o que é nem estão familiarizados, é importante.

4.1.2 Diminuição do Uso de Estratégias Negativas

As educadoras mencionaram, de igual modo, uma diminuição na utilização de estratégias mais negativas na gestão das suas salas de atividades pedagógicas. Após a formação, relatam que já não recorrem a métodos como o “castigo” para lidarem com o comportamento disruptivo das crianças, substituindo por estratégias proativas e direcionadas, como mencionado pela E3 “... castigo ... essa palavra foi retirada da minha sala. ... o castigo não existe, existe vamos acalmar, vamos nos sentar.”

4.1.3 Alterações ao Nível da Organização dos Espaços

Outra mudança resultante da formação foi a necessidade de reorganização dos espaços de sala, de forma a acomodar a implementação das novas estratégias e de modo a acolher as necessidades socioemocionais do grupo de crianças. A E2 referiu “Houve alterações que eu fui fazendo por

causa da formação na própria sala e alguns espaços, nomeadamente o espaço onde eles vão relaxar, para não criarem situações de mais tensão no grupo, que tem vindo a ser melhorado.”

As alterações que os espaços físicos sofreram, em função da formação IY-TCM, é uma ilustração física da reorganização estimulada pelo programa, não só internamente, nas educadoras, crianças e familiares, mas também no próprio contexto circundante, que se altera e modifica em prol do desenvolvimento positivo.

4.2 Mudanças nas Educadoras de Infância

Para além de identificarem mudanças nas estratégias que utilizam diariamente, as educadoras, ao longo da entrevista focalizada, foram refletindo sobre possíveis alterações que experienciaram a nível psicológico, a nível profissional e a nível pessoal. No diálogo em grupo denotaram o seu papel como agentes de mudança, mas também como alvo das alterações promovidas pela formação IY-TCM.

4.2.1 Mudanças nas Relações

As educadoras perceberam melhorias ao longo do tempo no estabelecimento de *relações com as crianças* da sua sala, tendo mencionado interações mais positivas. Algumas educadoras afirmaram que sentiam uma maior coesão de grupo, realçando a união e as ligações formadas. Assim a E6 destacou que “Nós somos um grupo, somos como um puzzle, quando se faz falta uma peça... as coisas são diferentes. Todos juntos temos uma parte neste todo, todos juntos contribuimos para este grupo ...”

A mesma educadora descreveu também formas práticas implementadas para estimular e fortalecer a relação afetiva e positiva com as crianças no seu jardim de infância. Esta usou uma “mascote” como elo de ligação com as crianças da sua sala, como objeto e representação da identidade daquele grupo.

E6. Depois na altura tivemos, criámos ali, uma mascote. Era um peluche que foi dos meus filhos, que é um ouriço, o “Piquinhos”, os meninos da altura é que deram o nome, e aquele “Piquinhos” mantém-se até hoje. Logo, isto cria ali um elo afetivo para com as crianças.

Para além da melhoria nas relações com as crianças, as educadoras experienciaram também o desenvolvimento de *relações colaborativas entre profissionais* das instituições onde trabalham. Um dos meios de conexão entre profissionais foi a partilha de conhecimento e estratégias, aprendidas através da participação no programa IY-TCM, com outras educadoras e profissionais que não participaram nesta formação, tal como referiu E3, “Portanto aprendi eu e aprenderam os estagiários...e tenho transmitido isso...as atividades também são muito cooperativistas, tudo, tudo em grupo, tem de funcionar muito em grupo.”

Foi assim destacada a importância de cooperar dentro do contexto de sala com outras educadoras, neste caso estagiárias, de modo a concretizar e aplicar as aprendizagens que desenvolveram com o programa IY-TCM, divulgando estas estratégias e práticas educativas junto das restantes profissionais, modelando comportamentos, de modo a assegurar a gestão coesa da sala e a implementação das atividades idealizadas.

4.2.2 Mudanças Psicológicas

As educadoras relataram um aumento do seu *bem-estar psicológico* desde que completaram a formação IY-TCM, vivenciando atualmente melhorias significativas a nível pessoal. Estes ganhos

refletiram-se na sua saúde mental e no equilíbrio emocional, como relatado por E2 “Bem-estar. Eu acho que traduzia [a formação] em bem-estar.”

A *diminuição do stresse* foi um fator importante que a formação parece ter trazido à vida destas educadoras, concedendo-lhes ferramentas práticas para que estas sentissem ter maior controlo dos desafios que lhe são apresentados e maior harmonia consigo mesmas. A educadora E6 deixou bem clara esta mudança “Comecei a ter outros cuidados que se calhar no stresse do dia a dia não tinha. Um deles foi, por exemplo, ter os meus momentos de relaxamento e ter os momentos de relaxamento na sala com as crianças.”

Estas mudanças refletiram-se num *maior autocuidado*, estando as educadoras mais atentas às suas necessidades emocionais, atuando sobre elas.

E1. (...) *mas eu consigo chegar ao final do dia e dar o abraçinho, que nós aprendemos, o abraçinho na formação. E se não me elogiar, pelo menos digo “boa, hoje não chegaste a tudo, mas fizeste muito” e ... isso tem sido também muito importante para mim, porque me valorizo mais do que aquilo que fazia anteriormente.*

Foi possível perceber que as educadoras acreditam na importância e necessidade do autocuidado para a manutenção do bem-estar não só delas próprias, mas como meio para assegurar o bem-estar das crianças, sendo incompatível cuidar dos outros sem antes cuidarem de si próprias. Esta crença foi apontada por uma das educadoras, quando questionada sobre as contribuições do IY-TCM:

E6. (...) *sim, trouxe não só para a sala de aula, mas também trouxe para mim. Trouxe para mim, na medida em que comecei a cuidar muito mais do meu bem-estar emocional. Uma das coisas que eu acho fundamental é: para estarmos bem para as crianças, temos que estar bem connosco próprios*

Constata-se, igualmente, uma *maior percepção de autoeficácia* por parte das participantes, comparativamente ao modo como se sentiam antes de realizarem a formação.

E1... *pronto veio-me ajudar no dia a dia, porque às vezes chegava ao fim do dia com algumas culpas, porque não conseguia chegar ali, não fiz aquilo, eu não fiz aquilo, agora não, calma! Fizeste o teu melhor, fizeste aquilo que achaste certo. E isso dá-me mais força para o dia seguinte.*

Esta percepção de autoeficácia parece ajudar as participantes a colocarem em perspetiva os seus esforços, reenquadrando crenças e pensamentos negativos. Como tal, as educadoras sentem-se mais capazes para responderem aos desafios inerentes à sua profissão e com maior motivação para lidarem com o seu dia-a-dia.

Os ganhos pessoais refletem-se de igual forma externamente, na maneira como atuam em contexto de sala. As educadoras reportam sentir-se *mais assertivas*, por exemplo, quando surgem situações que implicam a gestão de situações e de comportamentos, tal como referiu a E1 “... sinto-me mais assertiva, quando tenho que gerir situações na sala (...).”

De forma geral, as participantes afirmam sentirem-se *mais ponderadas*, depois de terem participado na formação. Comparando com as formas de atuação do passado, percebem-se como estando mais calmas, mais controladas e com uma conduta mais pacífica. A E9 enfatizou

este aumento de ponderação “Eu acho que eu fiquei muito mais ponderada. Eu era uma pessoa um bocadinho explosiva dentro da sala, pronto, qualquer comportamento, às vezes chateava-me e acabei por ficar muito mais ponderada.”

A perceção de *maior calma e ponderação* parece surgir em conformidade com a utilização das estratégias aprendidas na formação do IY-TCM, que as educadoras aplicam não apenas com as crianças, mas também direcionando estes exercícios às suas necessidades emocionais individuais. A E9 também referiu “Reflito, também, acabei também por fazer um tempo de pausa (risos) também eu vou respirar para lá, para o cantinho antes de me chatear com alguém.”

Por fim, as educadoras afirmam sentirem-se *mais confiantes* nas suas capacidades enquanto profissionais, nas suas ações e em si mesmas, algo que antes da formação tinham dificuldades em experienciar, algo que a E1 identificou nas suas experiências “... sentia falta de confiança, às vezes fazia as coisas e ficava sempre na dúvida, “Ai, acho que se calhar não fiz bem”, pronto e a formação veio-me trazer isso, veio-me trazer mais confiança... Eu sinto muito mais confiança nas minhas ações, acima de tudo é isso.”

4.2.3 Mudanças nas Filosofias de Vida Pessoal e Profissional

As mudanças apontadas pelas educadoras foram além de alterações psicológicas previamente mencionadas. Durante a entrevista, as participantes referiram ter desenvolvido novas visões, novas formas de ver o mundo à sua volta, bem como a sua atividade profissional. A formação, segundo as educadoras, proporcionou a adoção de uma filosofia profissional renovada. A E2 referiu que “... a formação foi muito positiva para mim, na altura em que a fizemos, porque foi uma nova visão em relação aos problemas comportamentais. Portanto, eu, apesar de ter 38 anos de serviço, nunca tinha olhado para as questões do comportamento desta maneira.”

Estas alterações parecem manter-se ao longo do tempo, estendendo-se também à sua vida individual e a possíveis filosofias/lemas de vida.

E9. Mas claro que existem algumas que ficam e que acabo por trazer no meu dia a dia até a nível pessoal, o olhar para tudo com um foco mais positivo... tentar elogiar qualquer coisa que haja de benéfico, qualquer comportamento que seja, que seja bom... e tentar falar sem dizer o “não” ... também é uma coisa que acho que levo, levo diariamente em tudo o que faço, acho que também é importante.

4.3 Mudanças nas Crianças

Para além da perceção de mudanças nas práticas educativas utilizadas e nas próprias educadoras, também os comportamentos das crianças são vistos de outra forma, após as suas educadoras completarem a formação IY-TCM. Ao longo dos últimos dois anos as participantes identificaram mudanças específicas, a vários níveis, nas crianças com quem trabalharam.

4.3.1 Aumento das Competências Socioemocionais

As educadoras observaram alterações e um desenvolvimento positivo nas competências socioemocionais das crianças, reconhecendo que isso traduz o impacto das estratégias implementadas após a formação. A educadora E6 identificou estas mudanças e afirmou “Sim, noto muita diferença a nível das competências socioemocionais das crianças... A partir do momento que o programa começa a ser implementado, estas estratégias começam a ser trabalhadas em contexto de sala de jardim de infância... não algo no imediato, mas, aos poucos!”

As educadoras mencionaram que esta evolução foi visível ao longo do tempo, e não de forma imediata, o que remete para a necessidade de consistência e de permanência na aplicação das estratégias, de modo a ser possível obter resultados positivos.

4.3.2 Melhores Relações entre Pares

Após a formação, as participantes identificaram padrões relacionais positivos entre as crianças. Estas começaram a comunicar entre si de outra forma, expressando sentimentos, tecendo elogios e comentários construtivos acerca dos colegas e sobre os seus comportamentos.

E1. *...Porque eles depois uns aos outros, vão dizendo, “olha, tu aqui não estiveste bem”. Ainda hoje um [menino], no final do dia, disse, “ele na sala esteve excelente”, e eu disse “olha tu hoje tens uma estrela, estiveste impecável”. E diz um, “mas ele no recreio chamou-me bebé e eu não gostei nada, portanto, ele não merece a estrela”. E entre uns e outros vão se também controlando e vão dando as opiniões acerca dos comportamentos uns dos outros.*

4.3.3 Interiorização das Estratégias

As educadoras descreveram que ao longo do tempo têm verificado a aplicação autónoma das estratégias do IY-TCM por parte das crianças, nos demais contextos. Algumas participantes relataram situações em que as crianças levam as estratégias utilizadas na sala de jardim de infância para casa, de forma espontânea, envolvendo também os pais e o sistema familiar no diálogo positivo. A aplicação independente das aprendizagens ilustra a interiorização das estratégias do IY-TCM na própria conduta das crianças.

E3. *...é giro depois eles levarem ... [as estratégias], ainda no outro dia estava a dizer: “bem, estou a criar monstrinhos aqui, porque eles depois levam para casa e obrigam os pais a falar” ... Eu acho isso muito interessante, isso tem a ver com isso tudo com a bolha do elogio... .*

4.3.4 Melhorias no Comportamento

O comportamento das crianças foi também mencionado como uma das áreas que sofreu alterações após as educadoras terem concluído a formação. No que concerne o comportamento disruptivo, este tem vindo a diminuir, sendo que as educadoras identificaram um aumento de comportamentos e atitudes pró-sociais, tal como exemplificou a E3, com um testemunho de um caso concreto de mudança: “A criança que eu usei para aplicar o que estava a aprender [na formação IY-TCM], ela saiu neste ano com um comportamento exemplar, foi uma diferença muito grande.”

O exemplo fornecido por esta educadora em particular demonstra a permanência dos efeitos positivos do IY-TCM no comportamento das crianças, neste caso de uma criança que termina o educação pré-escolar com uma evolução favorável e uma conduta exemplar.

4.4 Mudanças na Relação Escola-Família

Durante a entrevista focalizada, as educadoras refletiram sobre as mudanças experienciadas 1 ano e meio a 2 anos e meio após terem concluído a formação IY-TCM, sendo uma das grandes mudanças identificadas pelas participantes a relação entre escola-família.

4.4.1 Maior Participação dos Pais/Mães

As educadoras sentiram que as estratégias utilizadas levaram a um maior envolvimento parental e auxiliaram na promoção da integração da família no contexto educativo. Uma das participantes identificou estratégias, que continua a utilizar na sua sala, para tornar os pais/mães parte integrante

da educação das crianças, de forma a que estes estejam instruídos sobre o processo, podendo participar nele de forma ativa e informada.

E2. O que eu mantive e que acho que funciona (...) é o colocar os pais também em conjunto a trabalhar connosco. Eu na altura fiz um livro sobre as estratégias que ia a casa e voltava, para os pais também irem percorrendo as várias fases do processo e continuam a fazer esse esse livrinho que vai e vem ... para casa e volta para a escola com as várias coisas... é sempre um renovar de ideias para os pais e termos a família do nosso lado... e a colaborar no mesmo sentido, é fundamental.

4.4.2 Maior Ênfase nas Relações Colaborativas

Segundo as participantes, existe uma maior colaboração com as famílias desde que concluíram a formação. As educadoras de infância implementam as estratégias aprendidas, na formação IY-TCM, no ambiente de sala de jardim de infância, mas trabalham juntamente e diretamente com os pais/mães e/ou encarregados de educação das crianças, para que possa existir uma continuidade e coerência de ações entre o contexto escolar e o contexto familiar. Desta forma, as famílias participaram lado-a-lado com as educadoras, de modo cooperativo, na implementação dos conteúdos do programa, tal como a E5 mencionou “[em referência ao *Dá Cá Mais 5*] ... numa reunião de pais, foi enviado para casa, a casinha das regras, portanto, conversámos sobre quais eram as regras que tínhamos na escola e convidámos os pais a fazerem um exercício com as crianças em casa também...”

4.4.3 Melhor Comunicação

As práticas educativas e os conteúdos do IY-TCM aplicados pelas educadoras possibilitaram também melhorar e estimular a comunicação com os pais. As educadoras continuam a utilizar algumas dessas estratégias para transmitir mensagens às famílias das crianças.

E6. Outra coisa que eu gostei muito no programa foi as notas. Aquelas notinhas para mandar para casa para os pais. Estas notas podem fazer toda a diferença, porque, pelo menos é aquilo que eu tenho notado na minha prática, a forma como nós transmitimos a mensagem para os pais, a forma positiva.

As educadoras ressaltaram a importância de comunicar com a família de forma a envolvê-la no contexto educativo e a informá-la sobre as suas crianças. A forma como esta comunicação é efetuada e pontuada (com foco no positivo) é também fulcral para assegurar a harmonia entre a escola e o sistema familiar.

4.5 Dificuldades e Barreiras

Durante a entrevista focalizada, as participantes tiveram a oportunidade de discutir em grupo algumas das dificuldades e barreiras experienciadas ao longo do tempo, desde desafios específicos do contexto em que se encontram inseridas, até a dificuldades na implementação das estratégias do IY-TCM. Passamos a apresentar uma possível interpretação das suas perceções, a este respeito.

4.5.1 Uniformização das Estratégias

Algumas educadoras relataram dificuldades na aplicação das estratégias devido à necessidade de uniformização de métodos de implementação das mesmas. Estas situações surgem frequentemente devido a uma incompatibilidade de condutas entre profissionais, que partilham a mesma sala e trabalham conjuntamente com o mesmo grupo de crianças. As participantes denotaram que as dificuldades ocorriam maioritariamente quando as colegas não tinham

formação no IY-TCM, o que levava a visões distintas de como proceder e atuar em diversas situações de gestão de sala ou também na aplicação dos conteúdos do programa.

E3. A primeira recompensa que a minha estagiária deu foi um brinquedo e eu não achei bem. Eu disse bem, isto é criar um precedente. (...) Então tivemos que uniformizar os comportamentos, principalmente porque eles [crianças] estavam-se “esticando” um bocadinho. Normalmente quando entram as estagiárias, eles gostam de abusar e ver até onde é que podem ir ... e como é que vamos coordenar isto tudo?

4.5.2 Heterogeneidade dos Grupos

Outro desafio enfrentado pelas educadoras foi a heterogeneidade dos grupos de crianças com que trabalham. As participantes indicaram que existe uma diferença significativa na amplitude da faixa etária das crianças em sala (que podem ir dos 2 aos 6/7 anos), o que dificulta a aplicação e adequação das estratégias num intervalo etário tão extenso. Existem ainda crianças com necessidades especiais que fazem parte destes grupos, com comportamentos e especificidades próprias, que exigem um cuidado e uma intervenção adequada a essas características. Parecem ter surgido, portanto, algumas dificuldades na implementação de estratégias em função desta diversidade nos grupos, o que gera de igual modo uma variedade de comportamentos que é preciso gerir em simultâneo durante as atividades.

E8. Uma das dificuldades que eu estou a sentir mais este ano, é o facto de ter crianças desde os 2 anos aos 7 anos, incluindo uma menina com trissomia 21, o que implica que os comportamentos não são muitos, nunca são, mas são ainda menos homogéneos. O mais difícil é mesmo conciliar todas as estratégias relativamente à disparidade de idades.

4.5.3 Multiplicidade das Estratégias

As educadoras sentiram que a multiplicidade de estratégias fornecidas pelo programa foi, por vezes, um contratempo. Devido a existir uma variedade de conteúdos, as participantes sentiram que nem sempre era possível a aplicação e implementação de todas as aprendizagens, e que era mais adequado selecionar as estratégias que faziam mais sentido a cada profissional e que fossem mais adequadas para o grupo de crianças com quem estavam a trabalhar. De forma a não comprometer a integridade e qualidade das estratégias do IY-TCM, muitas educadoras optaram então por reduzir o número de estratégias implementadas, trabalhando com um número mais reduzido, mas podendo assim aprofundar e aprimorar os conteúdos selecionados.

E2. (...) é tentar não colocar tudo ao mesmo tempo, porque são várias estratégias e realmente a pessoa não consegue fazer tudo ao mesmo tempo ... e eu penso que devemos começar por aquelas que são do nosso coração, aquelas que nos fazem sentido. Porque só se fizer sentido para nós e que também vamos conseguir implementar e que faça sentido às crianças.

4.5.4 Implementação de Estratégias Específicas

Durante a entrevista surgiram também relatos de dificuldades experienciadas pelas educadoras com estratégias e conteúdos específicos do IY-TCM.

O principal constrangimento denotado pela maioria das educadoras foi a *implementação das estratégias de recompensa*.

E2. Para mim, as recompensas foi o mais complicado, para mim. E sou sincera, foi das coisas que eu deixei um bocadinho de parte, por minha iniciativa. Mas era uma das coisas que eu gostaria de se calhar de trabalhar, pronto porque realmente vi que faziam faz diferença.

Verificou-se também que as *estratégias de recompensa coletiva*, em específico, foram uma dificuldade para grande parte das educadoras que participaram na entrevista focalizada.

E7. A dificuldade que eu este ano encontrei ao implementar a estratégia de recompensa coletiva. Só que esta recompensa de grupo andava a ser adiada de semana em semana porque tenho quatro elementos, este ano, muito estimulantes para mim e desafiantes, ou seja, estes quatro elementos, constantemente com os seus comportamentos desadequados faziam com que a recompensa de grupo nunca mais se realizasse (...) a dificuldade é mesmo essa, é que passando do coletivo com determinados elementos novos que estão a adquirir agora as regras da sala, que estão a começar a adaptar-se aos elementos do grupo, é muito difícil de ser coletivo e de ser implementado efetivamente como deverá ser.

Mais uma vez, a heterogeneidade do grupo, com a existência de crianças que têm por vezes comportamentos desestabilizadores, é apontada, pelas educadoras, como a principal causa para o constrangimento e resistência à implementação de determinadas estratégias e conteúdos do IY-TCM. Apesar das dificuldades, as participantes demonstraram-se abertas à possibilidade de voltar a trabalhar estes conteúdos, refletindo sobre o seu valor e utilidade para a gestão de sala de aula e para a manutenção de comportamentos positivos. Foi mencionado, ao longo da entrevista, a possibilidade de realizar momentos de partilha, com outras educadoras que completaram a formação IY-TCM, de modo a compartilharem experiências, métodos de aplicação de estratégias e ideias práticas que pudessem auxiliar com a implementação oportuna da recompensa.

Finalmente, a estratégia do *espaço de relaxamento/reflexão* foi também identificada, ainda que com uma menor frequência, como uma técnica desafiante na sua implementação, que acabou por ser abandonada (em alguns casos), em função das complicações que surgiram na gestão do espaço que esta estratégia exigia.

E3... tenho ouvido falar muito do cantinho para refletir. Eu tinha um cantinho muito bom, que era um túnel e tive que retirar porque a toda a hora, toda a gente queria refletir, toda a gente ia para o túnel. E toda a gente tinha um stresse e toda a gente tinha alguma coisa, e então retirei.

4.6 Sugestões para a Sustentabilidade da Formação IY-TCM

No final da entrevista focalizada de grupo, as educadoras de infância partilharam algumas sugestões que percecionaram como úteis para o desenvolvimento positivo e sustentabilidade da formação IY-TCM.

4.6.1 Realização de Sessões de Follow-Up

A principal sugestão identificada pelas educadoras foi a realização de sessões de *follow-up*, sendo que quase todas as participantes acreditaram ser benéfico voltarem a encontrar-se num formato grupal e formal. Tal como sugerido pela E10 “Eu estava a falar no sentido de dar continuidade de uma forma formal ao projeto. Não fosse como um curso, mas fosse como uma... [Um *follow-up*], uma espécie de um seguimento.”

A grande maioria das educadoras manifestou o desejo de participar numa atividade deste género, acreditando nos benefícios que a continuidade da formação e da partilha em grupo podem trazer para as suas práticas educativas, bem como para o desenvolvimento positivo enquanto pessoas e profissionais.

E10. *Eu, eu acho que devia haver um... um complemento disto, porque nós tivemos a formação e agora terminou e acho que devia ser feito algum grupo, alguma coisa assim, para que para que nós conseguíssemos dar continuidade a isto que depois ao longo do tempo, também fossem colmatadas as nossas dúvidas e os nossos problemas diários com um grupo de partilha, ou que se crie, ou um projeto, ou qualquer coisa assim, mas que isto não ficasse só numa formação e terminassem e agora fossem outros a ter, mas que nós continuássemos... Acho que era importante.*

Uma educadora mencionou a utilidade destas sessões de *follow-up* para colmatar dúvidas e superar desafios, ressaltando que a entrevista focalizada de grupo, em que estavam a participar naquele momento, tinha já possibilitado o diálogo e a partilha mútua, abordando questões relativas às estratégias implementadas, que a participante tinha considerado elucidativas.

E2. *...e também concordo com a ... a questão de fazermos realmente um follow-up. Há coisas que depois caem no esquecimento e que quando estamos todas juntas, agora a falar, por exemplo, neste momento, vêm à memória e que nos fazem olha realmente, eu também não fiz isto e deveria ter feito, ou já deram aqui várias ideias para as recompensas coletivas e que eu já aponte aqui, que era um dos meus calcanhares de Aquiles, digamos assim, ... e eu penso que isso era muito importante.*

4.6.2 Atualização dos Materiais da Formação

As participantes teceram algumas críticas construtivas ao material utilizado nas oficinas de formação do IY-TCM. Consideraram que este material nem sempre era o mais adequado ou atualizado, especialmente os conteúdos videográficos, tal como mencionou a E10 “Os vídeos também mais modernos, que são um bocadinho antigos.”

Sugestões e melhorias foram apontadas, no sentido de serem apresentados vídeos mais inclusivos, com grupos, crianças e turmas mais diversificadas, e com maior número de participantes, onde as educadoras pudessem observar exemplos mais aproximados à sua realidade, algo que a E8 fez questão de partilhar “Eu ia sugerir também que realmente fossem vídeos realizados com grupos grandes e não com grupos restritos, como aparecia na maior parte dos exemplos apresentados. Por que faz toda a diferença! ...[Grupos] grandes e heterogéneos, muito heterogéneos.”

Foi também sugerida a utilização de vídeos gravados em português e em escolas do nosso país, substituindo os vídeos disponibilizados durante a formação, os quais foram gravados no contexto de escolas americanas. Esta situação foi referida pela E9 “Fazer vídeos em português (risos) que aqueles *roleplays* na América (risos) que tal fazer nas nossas escolas?”

4.6.3 Alargamento da Formação para o 1º CEB e a Outros Profissionais de Ensino

Uma das principais sugestões apresentadas pelas educadoras centrou-se no alargamento da formação IY-TCM a outros níveis escolares e a outros profissionais de educação. Através das suas experiências recentes com estagiárias, as educadoras acreditam ser benéfico incluir o programa IY-TCM e os seus conteúdos na formação inicial destes jovens recém-formados, ou pelo menos difundir estas práticas de modo a estarem disponíveis para novos profissionais. As educadoras acreditam que esta formação não só é útil e eficaz no contexto da educação pré-escolar, como também é crucial nos diferentes níveis de ensino. Assim, as educadoras reforçaram que seria proveitoso estender esta formação a professores do 1º CEB, evitando uma quebra e uma dissonância nas práticas educativas e na transição entre jardim de infância e escola.

E6. ... na minha opinião, não só para estudantes que estão a tirar o curso de educadores e professores, porque isto é fundamental, mas também para professores de primeiro ciclo que já estão no ativo a trabalhar e que todos os dias se deparam com estes problemas, noutras idades, às vezes provavelmente já mais graves do que na educação pré-escolar... daquilo que eu vou escutando, penso que era muito importante alargarem esta formação, mais a parte da formação inicial e alargarem esta formação a professores também, primeiro educadores e a professores primeiro ciclo que estão no ativo.

4.6.4 **Maior Disseminação do Programa IY-TCM**

As educadoras concluíram a entrevista focalizada com a esperança de que o programa IY-TCM fosse mais divulgado nas comunidades de educadores e professores. Tendo presente os benefícios e ganhos que experienciaram ao participar na formação, as educadoras partilharam que acreditavam no sucesso e impacto do IY-TCM como uma intervenção universal. Por iniciativa própria e de forma autónoma muitas das educadoras passam, de modo orgânico, os conhecimentos aprendidos na formação, identificando o impacto desta simples partilha nas turmas e práticas educativas das suas colegas. As participantes destacam, por conseguinte, a necessidade e o efeito da difusão do IY-TCM em grande escala, por reconhecerem ao programa mais valias que se estendem no tempo e vão para além dos contextos de jardim de infância/escola.

E2. *E o facto de nós falarmos com outras colegas e vemos algumas, às vezes algumas colegas aflitas, e dá-se as estratégias, entrega-se o livro que se fez, que tem mais coisas ainda, e que as colegas depois conseguem utilizar e vemos mudança nas turmas delas, faz-nos também pensar que é muito positivo e que temos que chegar a mais pessoas.*

Após a apresentação dos testemunhos das educadoras e uma breve interpretação dos mesmos, segue-se a discussão destes dados. Tendo por base a metodologia de análise de conteúdo e a matriz realizada, a próxima secção apresenta uma ponte entre as leituras realizadas e a literatura do IY-TCM, refletindo também sobre as implicações teóricas e práticas deste trabalho para o estudo e implementação do IY-TCM no futuro.

V. **Discussão**

O presente estudo teve como objetivo principal explorar as perspetivas das educadoras de infância, que foram entrevistadas 18 a 30 meses após a conclusão da formação IY-TCM, no que diz respeito às mudanças que percecionaram e que atribuem à sua participação no programa. Esta investigação é uma extensão do projeto "Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores". O grupo de participantes foi composto por 11 educadoras de infância das 25 que fizeram parte deste projeto inicial, completando a sua formação do IY-TCM nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022. Este grupo de participantes era composto por educadoras do género feminino, com uma média de idades próxima de 48 anos ($M = 47.82$), e com muitos anos de experiência profissional (entre os 15 e os 33 anos). Este elevado nível de experiência das educadoras de infância é um dado comum nos estudos previamente realizados em Portugal, como é o caso de Gaspar et al. (2023), em que as educadoras tinham uma média de 28.92 anos de experiência profissional. Os altos níveis de experiência identificados refletem também o envelhecimento transversal do corpo docente em Portugal.

Utilizando uma abordagem qualitativa, com o intuito de colmatar a fraca expressão de estudos sobre a temática IY-TCM que recorrem a metodologias interpretativas, as perspetivas das educadoras foram ouvidas e analisadas, de modo a compreendermos os impactos por elas

percebidos sobre o programa, ao longo do tempo, e identificar as principais áreas que sofreram mudanças com a implementação do IY-TCM. A discussão será então organizada de acordo com os três objetivos específicos definidos para o presente estudo. A informação obtida através da entrevista focalizada de grupo foi organizada e estruturada através de uma análise de conteúdo, que permitiu identificar seis categorias, das quais quatro focadas nas áreas de mudanças: a) nas práticas educativas das educadoras de infância, b) nas próprias educadoras, c) nas crianças e d) nas relações escola-família. Posteriormente foram ainda identificadas pelas educadoras: e) dificuldades e barreiras na implementação do IY-TCM e f) sugestões futuras para a sustentabilidade do programa.

Olhando para o *primeiro objetivo específico*, a análise da entrevista focalizada de grupo revelou que as educadoras perceberam mudanças significativas na sua abordagem de gestão da sala de jardim de infância e nas práticas educativas utilizadas após concluírem a formação IY-TCM. Este tipo de mudanças percebidas é comum aos estudos qualitativos de Allen et al. (2020) e de Baker-Henningham e Walker (2009). As educadoras identificaram um ganho na sua “mala de ferramentas”, com a introdução de estratégias positivas e proativas, algo que foi igualmente destacado pelo estudo de Kennedy (2016). Também foi confirmado, pelas participantes, uma diminuição e um desuso de estratégias negativas (e.g., eliminação do castigo). Estes resultados são congruentes com a investigação quantitativa previamente realizada com o IY-TCM, em que, após a formação, foi notório um aumento na utilização de estratégias de gestão do comportamento positivas (e.g., elogio), bem como um aumento na perceção da utilidade destas práticas e um desuso de práticas negativas (Hickey et al., 2017). Esta tendência verificou-se também em estudos quantitativos, no contexto internacional (Fergusson et al., 2013; Hickey et al., 2015; McGilloway et al., 2010; Reinke et al., 2014) e também no contexto nacional (Gaspar et al., 2023; Vale & Gaspar, 2023). Em coerência com os resultados identificados por Hyland (2014), o presente estudo verificou que as educadoras continuavam a utilizar e a perceber as aprendizagens do IY-TCM como úteis, mais de um ano após completarem a formação. Observou-se, assim, a uma manutenção dos efeitos do IY-TCM ao longo do tempo, tal como no estudo qualitativo de Saénz (2024), que encontrou impactos semelhantes 1 ano após os 25 professores do 1º CEB entrevistados terem concluído a formação do IY-TCM. Num estudo qualitativo realizado em Portugal, no âmbito do projeto que incluiu as educadoras que participaram no presente estudo, foi também possível verificar este aumento da utilização de estratégias proativas e positivas numa entrevista focalizada de grupo realizada após as educadoras completarem a formação IY-TCM (Major, Palos et al., 2024). Neste sentido, os dados do presente estudo apontam para a manutenção a longo prazo desta mudança positiva nas práticas educativas das educadoras de infância.

Das estratégias utilizadas sublinha-se, em específico, a utilização do elogio, do “Ignorar”, do “Dá Cá Mais Cinco”, do “Chapéu do Detetive”, da “Bolha do Encorajamento” e do tempo de pausa, sendo estes os exemplos mais mencionados pelas participantes. No estudo de Hutchings et al. (2007), os participantes destacaram também a utilização de estratégias semelhantes, como o “Dá Cá Mais Cinco”, o elogio e a recompensa, no âmbito da adoção de estratégias positivas e eficazes após a formação IY-TCM. Também no estudo de Major, Palos et al. (2024) foi referida uma maior utilização do elogio e de estratégias de resolução de problemas pelas educadoras de infância, após completarem a formação, apontando para uma manutenção a longo prazo da utilização das estratégias aprendidas na formação.

Hyland (2014) mencionou ainda, no seu estudo longitudinal, que as práticas pareciam estar mais “enraizadas” no modo de atuação dos participantes, o que também foi notório nas perceções e testemunhos das educadoras entrevistadas no presente trabalho. Durante a entrevista focalizada, partilharam que as estratégias fazem parte das suas rotinas, do seu dia-a-dia e da sua própria conduta e filosofia de ensino. Do mesmo modo, as educadoras apontaram mudanças no próprio

espaço físico do jardim de infância e na sua organização, com o intuito de acomodar as novas práticas educativas. Esta reorganização traduz as mudanças proporcionadas pelo IY-TCM, também em mudanças externas observáveis, no ambiente e contexto físico do jardim de infância.

Algumas das estratégias sofreram alterações e modificações, segundo as educadoras, para melhor servirem as necessidades do grupo de crianças com quem trabalham. Esta ideia torna a reforçar o princípio do “enraizamento” das estratégias na atuação das educadoras, também mencionado no estudo de Hyland (2014), em que as educadoras se sentem mais confortáveis e familiarizadas com as estratégias utilizadas, conseguindo adaptá-las às exigências e especificidades das crianças, de forma a que estas se adequem ao contexto em que serão inseridas e aplicadas.

O *segundo objetivo específico* procurava identificar mudanças nas próprias educadoras, nas crianças e nas relações estabelecidas entre o jardim de infância e as famílias. Uma das grandes alterações reportadas pelas educadoras centrou-se nos ganhos pessoais que estas vivenciaram após completarem a formação. A implementação de técnicas eficazes concedeu às educadoras maior confiança e assertividade na gestão da sala, resultando na perceção de maior autoeficácia e consequentemente diminuindo os níveis de stresse reportados pelas próprias. Ao sentirem-se mais confiantes e competentes no exercício da sua profissão, as educadoras conseguem reenquadrar e recontextualizar a forma como atuam. Crenças como “não fui suficiente”, “fiz algo mal”, “não atingi o meu objetivo”, que anteriormente faziam parte do relatório das participantes, são substituídas por “dei o meu melhor” e “fiz o que consegui”. Estes dados representam um dos principais contributos do presente estudo, para a compreensão dos efeitos do IY-TCM, que através da utilização e implementação de uma metodologia qualitativa verificou mudanças positivas nas educadoras, a nível de ganhos psicológicos. Contrariamente, estudos de índole quantitativa (Aasheim et al., 2018; Ford et al., 2019; Hayes et al., 2019) apresentaram dados incongruentes com os do presente estudo, no que concerne os ganhos pessoais e positivos identificados nas educadoras. No estudo de Major, Palos et al. (2024), as educadoras reportaram igualmente mudanças pessoais positivas (e.g., aumento do bem-estar emocional e do autocuidado) após a sua participação na formação, dados estes que reforçam, à semelhança da presente investigação, a importância e relevância da utilização de métodos qualitativos, sensíveis aos testemunhos das participantes e capazes de aprofundar e alargar a compreensão sobre o IY-TCM, conseguindo capturar nuances que metodologias quantitativas tem maior dificuldade a avaliar, como por exemplo, as mudanças positivas psicológicas das educadoras.

Assim, evidenciou-se que as mudanças não se cingiram apenas à área profissional, mas também incidiram a nível pessoal. Hutchings et al. (2007; Hyland, 2014; Kennedy, 2016) verificaram nos seus estudos que a implementação do IY-TCM resultava em impactos positivos na autoconfiança e na consequente diminuição do stresse dos professores/educadores de infância. No presente estudo, as educadoras reportaram ainda que a formação em gestão de sala e de comportamentos fez com que estas se sentissem mais calmas e mais ponderadas, no contexto escolar, mas também no seu dia-a-dia, algo que Kennedy (2016) destacou no seu estudo, frisando que os benefícios do IY-TCM se estendem para além de alterações e desenvolvimentos nas crianças.

Um dos indicadores mais reforçados pelas educadoras ao longo da entrevista focalizada de grupo, que ilustra de forma exímia o impacto do IY-TCM a nível pessoal, foi o aumento do seu autocuidado e do bem-estar. Ademais, também as suas filosofias de ensino foram alvo de transformações, após a formação. A mudança na forma como as educadoras percecionam e encaram a sua profissão e a vida, num modo geral, não ocorreu apenas no nosso estudo. Hutchings et al. (2007) verificaram, para além de mudanças positivas nas práticas educativas, alterações nas filosofias de ensino dos professores (e.g., foco mais no positivo, práticas mais reflexivas e

ponderadas, estratégias centradas na criança); enquanto Hyland (2014) reportou que os professores que participaram no estudo encaravam a sua profissão com mais entusiasmo e motivação após o IY-TCM. Também em Portugal, no estudo de Major, Palos et al. (2024), as educadoras de infância reportaram, após concretizarem a formação, um aumento da confiança, da calma e ponderação. Estes efeitos positivos foram encontrados no presente estudo concretizando a validação da sustentabilidade destas mudanças pessoais ao longo do tempo. A congruência dos dados entre estudos internacionais e nacionais sustenta ainda a transportabilidade do IY-TCM aos demais contextos, provando o seu impacto e eficácia como uma intervenção universal.

Adicionalmente, as relações estabelecidas pelas educadoras de infância com as crianças e com outras profissionais escolares foram mencionadas e analisadas, em função das mudanças que advieram da formação e do programa IY-TCM. Concluímos, através das perceções e vivências das participantes entrevistadas, que existiram mudanças positivas nas relações entre profissionais, especialmente entre estagiárias e educadoras, sendo o programa IY-TCM um ponto de união, de partilha de conhecimentos e de trabalho colaborativo na sala de jardim de infância. As educadoras sentiram a necessidade de partilhar estratégias e princípios do IY-TCM, de modo a auxiliar outros profissionais escolares (nomeadamente recém-formados), mas também com o intuito de uniformizar as práticas educativas, atuando de forma coesa com as restantes educadoras/estagiárias nas salas de jardim de infância. Do mesmo modo, Saénz et al. (2024) verificaram a ocorrência de diálogos colaborativos entre professores que, após a formação, partilhavam com os colegas as novas estratégias e técnicas que tinham aprendido, surgindo assim uma difusão de conhecimentos através do programa. Na análise dos contextos, ambientes e relações pós implementação do IY-TCM, também Hyland (2014) encontrou que a aplicação do programa promoveu um ambiente mais positivo em sala, algo que se verificou, de forma semelhante, na nossa investigação, com o aprimoramento das relações entre profissionais, mas também com as crianças, que fazem também parte deste contexto. Estes desenvolvimentos positivos a nível relacional parecem surgir não só pela implementação de técnicas focadas no estímulo das relações afetivas e positivas, mas também devido às alterações registadas nas filosofias de ensino das educadoras. Tal como uma educadora partilhou, durante a entrevista, apesar da sua extensa experiência na profissão e no ensino (quase quatro décadas), após a formação começou a olhar de forma distinta para questões do comportamento das crianças. Com a adoção de práticas centradas na criança, as educadoras conseguem perceber as necessidades das mesmas, conseguindo relacionar-se também melhor com elas quando efetivamente compreendem as razões para os seus comportamentos, atuando de forma mais positiva sobre estes. Baker-Henningham e Walker (2009), no seu estudo, verificaram um aumento da compreensão, por parte dos professores, das capacidades dos seus alunos, como também das suas necessidades. Também o estudo de Kennedy (2016) é congruente com esta leitura, sendo que os professores revelaram, através das entrevistas focalizadas de grupo, que a formação os consciencializou sobre o comportamento das crianças com quem trabalhavam. Segundo Major, Palos et al. (2024), a metodologia de *roleplay* utilizada durante as sessões da formação IY-TCM pareceu contribuir positivamente para esta alteração de filosofia de ensino por parte das educadoras que, ao assumirem o papel de crianças nas dramatizações, conseguiram olhar para as situações através dos olhos das crianças, consciencializando-as para os pensamentos, sentimentos e ações das crianças. Este mesmo estudo encontrou assim melhorias significativas nas relações entre educadoras-crianças após o IY-TCM, que podem ser explicadas pela utilização de práticas educativas centradas nas necessidades das crianças, e também pela redução dos comportamentos agressivos das crianças, que frustrava e condicionava as relações entre educadoras-crianças (Major, Palos et al., 2024). A informação recolhida no âmbito da presente dissertação permitiu verificar que estas relações positivas, entre educadoras-crianças, se mantiveram a longo prazo e

que as alterações nas filosofias de ensino parecem continuar igualmente sólidas, ao longo do tempo, com uma manutenção da priorização das necessidades das crianças. Ademais, a relação positiva estabelecida, com base na compreensão aprimorada das crianças, parece contribuir para a manutenção de um espaço e um ambiente escolar harmonioso e positivo, que promove o bem-estar das crianças e das educadoras.

Para além das educadoras, as crianças experienciaram, de igual modo, o impacto positivo e os efeitos do IY-TCM, com melhorias nas relações entre pares, com um aumento das capacidades pró-sociais e com comportamentos mais adequados. Estas alterações têm sido reportadas, de forma constante, na literatura referente ao IY-TCM. Baker-Henningham e Walker (2009) nas entrevistas individuais realizadas, encontraram que os professores observaram mudanças nas competências sociais das crianças e no seu comportamento, com a redução de comportamentos disruptivos, após a implementação do programa. De forma complementar, Allen et al. (2020) verificaram dados semelhantes nas mudanças nas crianças 2 meses após a implementação do IY-TCM, com alterações no seu comportamento, na sua autoestima, que aumentou, e também no sentido de responsabilidade e de independência que foi fomentado. Os dados reunidos no presente estudo qualitativo vão ao encontro dos resultados de investigações sobre o impacto do IY-TCM com abordagens quantitativas (Baker-Henningham et al., 2012; Chuang et al., 2020; Hickey et al., 2015), que apresentam mudanças positivas semelhantes nas crianças e no seu comportamento. Também os estudos quantitativos realizados a nível nacional (e.g., Major, Gaspar et al., 2024; Seabra-Santos et al., 2018; Vale, 2012; Vale & Gaspar, 2023), reforçam os dados qualitativos encontrados, ao identificarem, nos seus estudos, alterações semelhantes no contexto do desenvolvimento positivo das crianças após o IY-TCM. Acresce que esta mudança positiva no comportamento das crianças, verificada nos estudos de índole quantitativa realizados em Portugal, foi também confirmada no estudo qualitativo de Major, Palos et al. (2024), em que as educadoras de infância relataram uma clara mudança nas crianças e nos seus comportamentos com a intervenção do IY-TCM. Antes da formação, as educadoras experienciavam dificuldades emocionais e comportamentais nas crianças (e.g., comportamento disruptivo e agressivo, dificuldades nos relacionamentos entre pares, baixas competências emocionais e de autorregulação). Na entrevista focalizada de grupo pós-intervenção, as autoras encontraram descrições bastante positivas sobre as crianças, sobre o seu comportamento e sobre a sua evolução. Assim, tal como no presente estudo, observaram-se comportamentos mais pró-sociais, com um aumento das capacidades autónomas de gestão de conflitos e de autorregulação das crianças, e uma diminuição de comportamentos negativos. Comparando os dados obtidos no pós-intervenção (Major, Palos et al., 2024) com a nossa entrevista focalizada, confirma-se que os efeitos positivos se mantêm ao longo do tempo, no que concerne as mudanças identificadas nas crianças.

Surgiu, contudo, nas subcategorias das mudanças relativas às crianças, uma novidade, que até ao momento, não encontramos noutros estudos. As educadoras reportaram a existência de uma interiorização das estratégias por parte das crianças. Como previamente mencionado, Hyland (2014) identificou que as estratégias pareciam estar mais “enraizadas” nos docentes, ao longo do tempo, mas não fez referência às crianças no seu estudo. Na entrevista focalizada de grupo as educadoras que participaram no presente estudo descreveram que as estratégias que utilizam em sala são apropriadas pelas crianças e que também elas as utilizam, de forma autónoma, e nos demais contextos (tanto em casa como no jardim de infância), muitas vezes entre grupo de pares, no sentido prático e de autorregulação. Com estes dados podemos concluir que a interiorização das estratégias proativas e positivas do IY-TCM parecem ter reforçado as capacidades de resolução de problemas das crianças. Sendo assim a implementação do programa não teve apenas impacto nos comportamentos das crianças, mas promoveu, de igual modo o desenvolvimento das

suas capacidades socioemocionais e de resolução de problemas, um dos objetivos centrais da intervenção IY-TCM (Webster-Stratton & Herman, 2010; Webster-Stratton et al., 2011).

Ainda relativamente ao *segundo objetivo específico* do presente estudo, verificaram-se também alterações nas relações estabelecidas com as famílias das crianças. Com efeito, um dos pilares do IY-TCM passa por fortalecer a ligação com o sistema familiar, promovendo a colaboração e a integração dos pais no contexto escolar (Webster-Stratton et al., 2011). De acordo com os testemunhos das educadoras de infância, ao longo da entrevista focalizada, o IY-TCM proporcionou uma melhor comunicação entre a escola-família, com estratégias para promover o envolvimento parental. As educadoras relataram que partilhavam com os pais as atividades realizadas no jardim de infância e apelavam à sua participação nestas atividades (e.g., “Pote dos elogios” que as crianças levavam para casa; “Notas Alegres” com *feedback* sobre as crianças para os pais). Os estudos de Baker-Henningham e Walker (2009) e Allen et al. (2020) corroboram estes resultados, em que as relações entre professores e pais sofreram mudanças positivas, com uma promoção da comunicação bilateral. Também Saénz et al. (2024) frisaram que o IY-TCM beneficiou as relações e a colaboração com o contexto familiar, apontando, de forma semelhante ao nosso estudo, para a partilha de estratégias e para a sua implementação para além da sala de jardim de infância, no seio familiar. Já Major, Palos et al. (2024) verificaram, na entrevista de grupo focalizada pós-intervenção, mudanças na relação escola-família. Inicialmente, na entrevista focalizada pré-intervenção, as educadoras caracterizaram as relações estabelecidas com os pais de forma negativa, marcadas pela falta de colaboração e pela subvalorização da educação pré-escolar por parte do contexto familiar. Após completarem o IY-TCM, as educadoras identificaram que a comunicação entre o jardim de infância e o contexto familiar foi aprimorada. Ao incluírem os pais no processo educativo, as educadoras verificaram impactos significativos na relação escola-família, na cooperação entre ambientes, na partilha e na replicação de práticas educativas, bem como benefícios no desenvolvimento das crianças (Major, Palos et al., 2024). A partir da identificação por Major, Palos et al. (2024) mantiveram-se 1 ano e meio a 2 anos e meio depois das educadoras terem completado a formação. De acordo com Kennedy (2016) o trabalho colaborativo com pais tanto pode ser um constrangimento ao desenvolvimento positivo, como também um promotor da mudança positiva e um fator de suporte desta. Neste sentido, as relações colaborativas estabelecidas pelas educadoras, na nossa investigação, parecem ter resultado numa coexistência positiva, numa “ponte” harmoniosa entre jardim de infância e casa, que promoveu o desenvolvimento das crianças e o seu bem-estar, o que resultou numa experiência enriquecedora para as famílias e num suporte para as educadoras que se mantém desde que as educadoras completaram a formação IY-TCM.

No decorrer da entrevista focalizada de grupo, as educadoras identificaram, para além dos grandes tópicos de mudanças, algumas dificuldades e barreiras no processo de implementação das estratégias do IY-TCM e também sugestões para o desenvolvimento e aplicação futura do programa, sendo este o *terceiro objetivo específico* do nosso estudo. As dificuldades surgem em conformidade com a literatura disponível sobre o IY-TCM e a sua implementação. Um dos tópicos mencionados pelas participantes foi a uniformização das estratégias e da sua aplicação, existindo, por vezes, dentro da sala de jardim de infância, uma diversidade de métodos de atuação e de práticas educativas das profissionais, muitas vezes devido a nem todas as educadoras/estagiárias/auxiliares de sala terem tido a oportunidade de participar na formação. Durante a entrevista, as educadoras refletiram sobre a incompatibilidade de estratégias adotadas que por vezes surge, e a necessidade de uniformizar práticas e estratégias, com a expansão da formação IY-TCM a um maior número de participantes da comunidade escolar. Hutchings et al. (2007) e Kennedy (2016) reportaram a mesma inconsistência de práticas por parte de outros profissionais, que não receberam formação do IY-TCM. Uma das sugestões futuras resultante dos

trabalhos de Kennedy (2016; Saénz et al., 2024) centrou-se no reforço e expansão do IY-TCM, postulando que o aumento da oferta da formação a todos os funcionários e profissionais em meio escolar teria impactos positivos na uniformização de comportamentos, aumentando a consistência de gestão de sala e os efeitos do IY-TCM. O caminho para a sustentabilidade do IY-TCM, como um programa enriquecedor e uma formação universal, passa pelo alargamento da oferta da formação a mais professores e profissionais escolares, no sentido em que as práticas educativas do IY-TCM possam ser aplicadas de forma coerente e consistente, para além da sala, enraizando-se e guiando as políticas escolares. Espera-se que, com a utilização universal e padronizada do IY-TCM como uma filosofia de ensino e não apenas como estratégias singulares e independentes, os resultados do impacto e da eficácia do programa sigam uma direção e proporção exponencial.

Ainda no âmbito das dificuldades percecionadas, as educadoras denotaram as características do grupo como uma possível barreira à implementação do IY-TCM. A heterogeneidade dos grupos (e.g., crianças com idades dos 2 aos 6/7 anos ou com desafios comportamentais) tornava desafiante a utilização de determinadas estratégias, existindo uma necessidade de adaptar as práticas às especificidades do grupo e das crianças. Esta barreira está alinhada com os resultados de Kennedy (2016) que encontrou certas resistências à mudança, que os professores participantes identificaram em crianças com problemas e dificuldades de comportamento. Verificou-se, em ambos os estudos, que a disparidade e diversidade de comportamentos das crianças representa um entrave para a aplicação global das estratégias do IY-TCM, existindo um espectro muito diversificado de comportamentos, no qual o programa tem dificuldade em atuar, especialmente quando o espectro é marcado por dificuldades comportamentais e comportamentos disruptivos muito acentuados.

A utilização de estratégias múltiplas, em simultâneo, revelou-se no presente estudo, uma barreira que as educadoras tiveram de enfrentar. Esta dificuldade é relatada na literatura, em que Kennedy (2016), verificou que o número extenso de estratégias aprendidas era percecionado, pelos participantes, como um ponto negativo da formação IY-TCM, existindo uma multiplicidade de estratégias que nem sempre eram realistas no sentido da sua implementação simultânea.

Por fim, algumas estratégias em específico, foram percecionadas pelas educadoras como mais desafiantes de implementar e utilizar, acabando algumas delas por não as utilizarem atualmente devido a dificuldades de operacionalização das estratégias (e.g., espaço de relaxamento/reflexão do túnel). Hutchings et al. (2007) identificaram, de modo semelhante, dificuldades e constrangimentos à implementação do IY-TCM. No seu estudo, os professores sentiram que as estratégias aprendidas demoravam tempo considerável a ser implementadas, prejudicando a adesão e motivação para a utilização das práticas. As estratégias de recompensas coletivas foram um dos exemplos apresentados pelas educadoras no presente estudo, mais uma vez associado à disparidade de faixas etárias e de competências socioemocionais e comportamentais das crianças, que acabavam por se refletir em dificuldades acrescidas na utilização de recompensas de grupo.

Tal como no estudo de Marlow et al. (2015), apesar de identificarem alguns obstáculos e lacunas na formação e na implementação do IY-TCM, as educadoras, ao longo da entrevista focalizada de grupo, reconheceram o impacto positivo deste programa nas suas vidas, e a utilidade das aprendizagens retiradas. Deste modo, as educadoras identificaram algumas sugestões, durante a entrevista, que acreditam que possa melhorar a sustentabilidade e implementação futura do IY-TCM, polindo algumas lacunas. Considerando o feedback recebido, as educadoras sentiam a necessidade de dar continuidade, num formato grupal e mais formal, ao percurso que iniciaram com o programa, com o intuito de colmatar dúvidas, partilhar ideias e debater problemáticas referentes à gestão de sala e do contexto escolar. Esta sugestão foi também encontrada em estudos como o de Saénz et al. (2024), em que os participantes partilharam a mesma crença relativamente à realização de sessões de reavivamento das estratégias do IY-TCM e aos benefícios inerentes

destes *follow-ups*. Esta ideia, vem ao encontro da literatura existente, sendo um dos benefícios mais destacados pelos professores/educadores as dinâmicas de grupo, os momentos de diálogo, partilha e reflexão. Para os participantes, a possibilidade de discutir colaborativamente, de partilharem as suas vivências e desafios enfrentados, foi uma fonte de suporte e de combate à solidão a que algumas educadoras estão sujeitas nos seus jardins de infância (Kennedy, 2016; Marlow et al., 2015). Atendendo à evidência na literatura e aos dados encontrados no presente estudo, seria promissor avaliar a implementação destes *follow-ups* como medida para a manutenção a longo prazo dos ganhos do IY-TCM.

Uma das sugestões mais enfatizadas foi também a adequação do material utilizado. Já Marlow et al. (2015; Allen et al., 2022) tinham identificado que a utilização de vídeos “americanizados” era uma das limitações frequentemente referidas pelos professores que completaram a formação IY-TCM noutros países que não os Estados Unidos. As educadoras portuguesas recomendaram que futuramente, a utilização de material na sua língua materna, com conteúdo mais relevante culturalmente, e ilustrativo de situações do dia-a-dia real das participantes seria uma mais-valia para a continuação da implementação do IY-TCM em Portugal. Uma das participantes sugeriu mesmo a utilização de material videográfico gravado e produzido em salas de jardim de infância e salas de aula de escolas portuguesas.

O possível impacto positivo da expansão do IY-TCM a um maior número de participantes, idealizando o alargamento da intervenção a toda a comunidade escolar, é uma sugestão recorrente na literatura internacional (e.g., Allen et al., 2020; Allen et al., 2022; Hutchings et al., 2007; Saénz et al., 2024). No mesmo sentido, as perceções e testemunhos das participantes deste estudo apontaram para resultados semelhantes, existindo uma crença partilhada entre as educadoras dos benefícios do alargamento do IY-TCM na gestão de comportamentos, na promoção de um ambiente escolar positivo e essencialmente, na manutenção dos ganhos. Acresce que segundo as educadoras, existe uma necessidade de dar continuidade ao trabalho com estas estratégias iniciadas na educação pré-escolar, que deve ser estendido ao 1º CEB e aos professores, de modo a não haver uma perda ou desfasamento na transição para o 1º CEB. Neste sentido, o estudo de Seabra-Santos et al. (2022) apontou para o impacto positivo do IY-TCM no processo de transição escolar entre o pré-escolar e o 1º CEB. A participação dos educadores de infância no IY-TCM influenciou positivamente as crianças (e.g., aumento das aptidões sociais, melhor desempenho escolar, melhor adaptação), comparativamente com aquelas em que os seus educadores não receberam a formação. É então expectável que o programa continue a surtir efeitos positivos ao longo do percurso escolar das crianças, com uma abordagem contínua das estratégias e práticas educativas do IY-TCM.

VI. Conclusão

Os dados analisados e apresentados na presente dissertação indicam que o programa IY-TCM teve um impacto percebido como extremamente positivo e consistente ao longo do tempo (1 ano e meio a 2 anos e meio depois das educadoras completarem a formação) nas práticas de gestão da sala de jardim de infância, nas relações com a família, nas crianças e mudanças nas próprias educadoras.

A perceção de uma melhor e mais eficaz gestão de comportamento, por parte das educadoras, pode ser atribuída ao treino formativo e às estratégias práticas fornecidas pelo programa, que proporcionam a estas profissionais ferramentas eficazes para lidarem com uma variedade de comportamentos desafiadores. Este suporte é fundamental para aumentar a autoeficácia das educadoras, conforme sugerido pela teoria da autoeficácia de Bandura (1977, citado por Webster-Stratton, 2011). O aumento das competências e comportamentos pró-sociais e positivos das crianças pode ser explicado pela implementação de rotinas estruturadas e pela utilização de

reforços positivos, que são princípios fundamentais do IY-TCM. Estas estratégias criam um ambiente previsível e seguro, essencial para o desenvolvimento saudável.

Estas conclusões são consistentes com a literatura qualitativa existente, tanto a nível nacional como internacional, que aponta para os benefícios do programa no desenvolvimento de práticas educativas proativas, no desenvolvimento positivo das crianças, no aprimoramento das relações entre o contexto escolar e familiar e nas próprias educadoras de infância, para além da eficácia e da transportabilidade do IY-TCM para diferentes contextos e realidades, sendo os ganhos transversais e longitudinais (e.g., Allen et al., 2020; Allen et al., 2022; Hutchings et al., 2007; Hyland, 2014; Kennedy, 2016; Major & Gaspar, 2023; Major, Palos et al., 2024; Saéñz et al., 2024).

Assim, o presente estudo, contribui de forma positiva para a compreensão e implementação do IY-TCM. O estudo apresentou também contributos específicos que vieram complementar a literatura, reforçando a transportabilidade do programa ao contexto português, bem como a sua eficácia e sustentabilidade. Destaca-se o facto de ser um estudo a longo prazo, como um dos pontos relevantes e como um dos principais contributos do presente trabalho. A utilização de uma entrevista focalizada de grupo, numa vertente retrospectiva, permitiu que as participantes refletissem e analisassem as suas experiências após a formação IY-TCM numa perspetiva longitudinal, apontando as principais mudanças que advieram da sua participação e como estas se mantiveram 18 a 30 meses após a conclusão da mesma. A compreensão de como estas mudanças se mantêm ou se alteram ao longo do tempo é fulcral para melhorar e atualizar componentes do programa e da formação, fornecendo pistas importantes sobre o que pode ou não estar a funcionar para a manutenção de resultados positivos (Saéñz et al., 2024). Também se revelará importante, em estudos futuros, a utilização de avaliações longitudinais dos efeitos do programa, que possam validar as conclusões apresentadas.

Uma das potencialidades deste estudo foi também a utilização de uma metodologia qualitativa, que permitiu aprofundar a compreensão das experiências das educadoras de infância, utilizando os seus testemunhos como ferramenta de análise das mudanças associadas ao IY-TCM. Através da entrevista focalizada de grupo retrospectiva, foi possível ouvir de viva-voz as reflexões longitudinais das participantes sobre o IY-TCM, os benefícios e todas as mudanças que advieram de completarem a formação. Nesse contexto, o forte enfoque dado pelas educadoras, durante as entrevistas, ao seu bem-estar e autocuidado, inerente à implementação do IY-TCM, parece dissipar possíveis dúvidas evidentes na investigação quantitativa sobre os efeitos positivos do programa também a este nível (e.g., Aasheim et al., 2018; Ford et al., 2019; Hayes et al., 2019). A exploração dos benefícios e do impacto do programa nos professores/educadores de infância é algo que deve continuar a ser analisado e estudado futuramente.

Outra potencialidade, que adveio da utilização de uma metodologia qualitativa, centrou-se na importância dada pelas educadoras às relações no processo de formação e implementação do IY-TCM. O suporte, o diálogo colaborativo e a partilha de ideias e experiências foram identificados pelas educadoras como essenciais, combatendo a solidão e a insegurança associada, nalguns casos, ao exercício da sua atividade profissional. Neste sentido, estudos futuros devem considerar a implementação de sessões de *follow-up*, estudando o impacto destas relações colaborativas entre professores/educadores de infância na sustentabilidade e eficácia do IY-TCM. Por último, destaca-se a potencialidade deste estudo na congruência das suas descobertas, reforçando positivamente os dados obtidos em estudos de natureza qualitativa (e.g., mudanças nas práticas educativas, nas crianças, nas relações escola-família) (Allen et al., 2020; Baker-Henningham & Walker, 2009; Hutchings et al., 2007; Hyland, 2014; Kennedy, 2016; Major, Palos et al., 2024; Saéñz et al., 2024), mas também no seu contributo ao explorar dados associados a resultados

inconsistentes na literatura, como é o caso das mudanças no bem-estar das educadoras (Hayes et al., 2019).

Embora este estudo tenha fornecido *insights* valiosos sobre os efeitos do IY-TCM e a sua manutenção ao longo do tempo, algumas limitações devem ser consideradas. O grupo de participantes entrevistadas foi relativamente pequeno e composto apenas por educadoras de uma região específica de Portugal, o que pode limitar a generalização dos resultados. Futuros estudos devem priorizar a realização de mais entrevistas focalizadas, podendo assim incluir mais participantes e os seus testemunhos no estudo do IY-TCM. Com a realização de mais entrevistas focalizadas de grupo viabiliza-se a inclusão de uma maior diversidade de participantes, de variados contextos culturais, com diferentes idades e com uma maior amplitude de anos de experiência, podendo-se assim verificar a consistência das mudanças resultantes do IY-TCM em função destas variáveis. Uma outra limitação do presente estudo pode se centrar na disparidade entre o número de educadoras que realizaram a formação no ano letivo de 2020-2021, numa maior proporção, comparativamente às educadoras que realizaram no ano 2021-2022. Esta disparidade pode impactar a análise e a interpretação dos dados, devido a mudanças contextuais que podem ter ocorrido, como foi o caso da pandemia COVID-19 (ainda bem presente aquando da realização da formação IY-TCM em 2020-2021), condicionado e diferenciando as experiências das educadoras com a formação do IY-TCM e na posterior implementação do mesmo. A metodologia qualitativa é também sensível a enviesamentos, a considerar na leitura do estudo e na sua interpretação, tal como viés de desejabilidade social, por parte das educadoras, durante a entrevista focalizada de grupo. Ao estarem num ambiente de grupo estas podem sentir a tendência e o desejo de se apresentarem de uma forma mais socialmente aceite, respondendo e dialogando de uma forma que acreditam ser mais aceitável, mas que por vezes não representa de forma realista a sua realidade (Bergen & Labonté, 2020). Especialmente num grupo em que todas as participantes desempenham o mesmo cargo profissional, pode existir algum receio em partilhar opiniões diferentes, controversas, ou que se afastem da norma do grupo. Ademais, as educadoras já se conheciam previamente à realização da entrevista focalizada de grupo, através da sua participação no projeto anterior, o que pode também ter impactado as suas intervenções e partilhas. As educadoras tinham estabelecido contacto entre si durante a formação do IY-TCM, e também com a Investigadora Responsável, que participou e dinamizou a formação do IY-TCM. Também devemos considerar o viés de informação, por parte das investigadoras no processo de análise, tratamento e interpretação dos dados. Foram implementadas medidas para combater os possíveis vieses, optando-se por alocar outra investigadora à dinamização da entrevista focalizada de grupo, que não conhecia ou tinha interagido previamente com as educadoras, de modo a evitar que os seus testemunhos fossem influenciados pela relação previamente estabelecida. Apesar de os dados terem sido interpretados e analisados por uma investigadora que também não teve contacto prévio com as educadoras, ao realizar uma análise de conteúdo sustentada pela literatura existe a possibilidade de realizarmos leituras influenciadas pelos dados previamente encontrados, restringindo também o nosso estudo apenas às categorias previamente definidas.

Estudos futuros poderiam beneficiar de uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos para uma compreensão mais abrangente do impacto a longo prazo do IY-TCM. Estudos com recurso à observação direta, poderiam ser equacionados para investigações futuras acerca do impacto a longo prazo do IY-TCM, ao permitirem a observação das dinâmicas de salas e da aplicação das estratégias do programa no seu contexto real, tendo em vista a recolha de informação em meio natural e a comparação dos dados obtidos através de participantes como professores/educadores de infância, crianças e pais, com os dados observados. Estudos como o de Major, Palos et al. (2024), com avaliação pré e pós-formação, e de Hyland (2014), com duas avaliações de *follow-up*, apresentaram dois momentos distintos de avaliação

que permitem constatar a durabilidade dos efeitos do programa IY-TCM e a sua persistência ao longo do tempo. Deste modo, estudos futuros podem beneficiar da integração de análises longitudinais no seu desenho, com dois momentos de análise, de forma a compreender melhor as mudanças experienciadas, identificando possíveis áreas em que os benefícios não se mantenham ao longo do tempo, por exemplo, exigindo ajustes do programa ou sessões de *follow-up*. À semelhança de Hyland (2014), intervenções futuras também poderiam considerar a realização destes momentos de avaliação pós-intervenção com um menor espaçamento temporal, optando por realizar o *follow-up* 6 a 12 meses após a formação, e não 1 ano e meio a 2 anos e meio, como a presente dissertação, permitindo assim captar, de forma mais precisa, as mudanças contínuas e possíveis efeitos de curto e médio prazo da intervenção. Ao reduzir o intervalo de tempo entre as avaliações permite-se não só identificar tendências de mudança, mas também manter os participantes mais engajados e mais propensos a lembrarem-se da formação e das aprendizagens que advieram da mesma.

Seria de igual importância incluir nos estudos do IY-TCM não só as perspectivas, testemunhos e vozes das educadoras, mas também das famílias e das próprias crianças, de modo a obter dados cada vez mais ilustrativos e descritivos das experiências reais e do impacto do IY-TCM, e como este pode ser vivido de forma distinta entre participantes, tal como sugerido por Kennedy (2016). A recolha de dados qualitativos permite enriquecer a compreensão das mudanças resultantes da formação IY-TCM, privilegiando descrições detalhadas sobre os seus efeitos, comparativamente com a utilização de métodos quantitativos, que utilizam questionários e consequentemente apresentam dados mais limitados e fechados a nível das suas respostas, com dificuldades acrescidas em explorar a riqueza da experiência pela qual passam as educadoras de infância que fazem esta formação.

Os dados apresentados neste trabalho podem ser considerados, pela sua importância e relevância no contexto escolar e para decisores políticos, sendo úteis para eventuais decisões que envolvam a promoção de ambientes educativos saudáveis, desde o pré-escolar. Os contributos deste estudo demonstraram a adequação do IY-TCM como uma prática universal, que fomenta o bem-estar das crianças, dos profissionais e das famílias, capaz de contribuir para o fomento de ambientes educacionais positivos e harmoniosos. Recomenda-se assim uma maior aposta futura em políticas e investimentos no contexto pré-escolar ou para além dele, que priorizem a implementação e expansão do IY-TCM.

Bibliografia

- Aasheim, M., Drugli, M. B., Reedtz, C., Handegard, B. H., & Martinussen, M. (2018). Change in teacher-student relationships and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting. *British Educational Research Journal*, 44(6), 1064-1083. <https://doi.org/10.1002/berj.3479>
- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., Price, A., & Ford, T. (2020). Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(Suppl. 1), 75-90. <https://doi.org/10.1111/bjep.12306>
- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Longdon, B., Allwood, M., Price, A., Byford, S., Norwich, B., & Ford, T. (2022). Teachers' views on the acceptability and implementation of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme in English (UK) primary schools from the STARS trial. *The British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1160-1177. <https://doi.org/10.1111/bjep.12493>
- Aloe, A. M., Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review* 26, 101-126 <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). Procedimentos de análise de dados. In *Manual de investigação qualitativa em educação* (3a ed., pp. 301-353). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, V., Caridade, S., Dinis, M.A.P., Nunes, L. M., & Sani, A. (2023). School climate and students' disruptive behavior: Perceptions of school professionals. *Current Psychology*, 42, 10012-10024. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02181-w>
- Baker-Henningham, H. (2011). Transporting evidence-based interventions across cultures: Using focus groups with teachers and parents of pre-school children to inform the implementation of the Incredible Years Teacher Training Programme in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 37(5), 649-661. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01208.x>
- Baker-Henningham, H., Scott, S., Jones, K., & Walker, S. (2012). Reducing child conduct problems and promoting social skills in a middle-income country: Cluster randomized controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 201(2), 101-108. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.096834>
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 632-642. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00996.x>

- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2018). Effect of transporting an evidence-based, violence prevention intervention to Jamaican preschools on teacher and class-wide child behaviour: A cluster randomised trial. *Global Mental Health*, 5(e7), 1-16. <https://doi.org/10.1017/gmh.2017.29>
- Bergen, N., & Labonté, R. (2020). "Everything is perfect, and we have no problems": Detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 30(5), 783-792. <https://doi.org/10.1177/1049732319889354>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chuang, C., Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2020). Effects of a universal classroom management teacher training program on elementary children with aggressive behaviors. *School Psychology*, 35(2), 128-136. <https://doi.org/10.1037/spq0000351>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL Guide 2013. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17, 373-401. <https://doi.org/10.1080/0267152022000031388>
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Stanley, L. (2013). A preliminary evaluation of the Incredible Years Teacher Programme. *New Zealand Journal of Psychology*, 42(2), 51-56
- Fingeld-Connett, D., & Johnson, E. D. (2013). Literature search strategies for conducting knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Journal of Advanced Nursing*, 69(1), 194-204. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06037.x>
- Ford, T., Hayes, R., Byford, S., et al. (2019). The effectiveness and cost-effectiveness of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme in primary school children: Results of the STARS cluster randomized 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., Pimentel, M., Baptista, E., Major, S., Vale, V., & Seabra-Santos, M. J. (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>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, *49*(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- 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. (2015). 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>
- Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, *183*, 1758-1781. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P. A., Bywater, T. J., & 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., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children

- with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51(5), 571-585. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.08.001>
- 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/>
- Kennedy, Y., (2016). *Teacher perceptions of change through participation in the Incredible Years Teacher Classroom Management Programme* [Unpublished doctoral dissertation, University College London].
- Klehr, M. (2012). Qualitative teacher research and the complexity of classroom contexts. *Theory into Practice*, 51(2), 122-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.662867>
- Korest, R., & Carlson, J. S. (2022). A meta-analysis of the current state of evidence of the Incredible Years Teacher-Classroom Management program. *Children*, 9(1), 24. <https://doi.org/10.3390/children9010024>
- 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>
- Major, S., & 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., Palos, A. C., Gaspar, M. F., & Santos, A. I. (2024). Do we get what we expect? A qualitative study of preschool teachers' experiences with the Incredible Years® Teacher Classroom Management program. *Children and Youth Services Review*, 163, 107782. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107782>
- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O., 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/http://dx.doi.org/10.1108/HE-03-2014-0030>
- Martin, P. A. (2009). *From small acorns: The positive impact of adopting simple teacher classroom management strategies on global classroom behaviour and teacher-pupil relationships*. [Doctoral dissertation, Bangor University]. <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574936/null>
- McGilloway, S., Hyland, L., Ní Mháille, G., Lodge, A., O'Neill, D., Kelly, P., Leckey, Y., Bywater, T., Comiskey, C., & Donnelly, M. (2010). Positive classrooms, positive children: A randomised controlled trial to investigate the effectiveness of the Incredible Years Teacher Classroom

- Management programme in an Irish context. Ireland. <http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/Positive-classrooms-Archways-TCM-Report-2011.pdf>
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Nye, E., Gardner, F., Hansford, L., Edwards, V., Hayes, R., & Ford, T. (2015). Classroom behaviour management strategies in response to problematic behaviours of primary school children with special educational needs: Views of special educational needs coordinators. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120048>
- Nye, E., Melendez-Torres, G. J., & Gardner, F. (2019). Mixed methods systematic review on effectiveness and experiences of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme. *Review of Education*, 7(3), 631-669. <https://doi.org/10.1002/rev3.3145>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Overbeek, G., Van Aar, J., De Castro, B. O., Matthys, W., Weeland, J., Chhangur, R. R., & Leijten, P. (2021). Longer-term outcomes of the Incredible Years Parenting Intervention. *Prevention Science*, 22, 419-431. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01176-6>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1962). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Dong, N. (2014). *The Incredible Years Teacher Classroom Management program: Initial findings from a group randomized control trial*. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- 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>
- Saénz, A. A., Burn, A. M., Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Longdon, B., Price, A., & Ford, T. J. (2024). Teachers' perceptions on the sustainability of the Incredible Years Teacher Classroom Management program: A one-year qualitative follow-up study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2347005>
- Sanches-Ferreira, M., Alves, S., Silveira-Maia, M., Santos, M., Tosto, C., Chifari, A., McGee, C., Lo Savio, N., Bilanin, S., & Merlo, G. (2021). A systematic review of behavioral interventions for elementary school children with social, emotional and behavioral difficulties: Contributions from

- single-case research studies. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 241-259. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.241>
- 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., 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., Major, S., Patras, J., Pereira, M., Pimentel, M., Baptista, E., Cruz, F., Santos, M., Homem, T., Azevedo, A., & Gaspar, M. (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>
- Ștefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based programs. *Educational Psychology Review*, 34, 2971-3010. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09680-7>
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra] <https://hdl.handle.net/10316/18273>
- 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. (1981). Videotape modeling: A method of parent education. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(2), 93-98. <https://doi.org/10.1080/15374418109533023>
- Webster-Stratton, C. (1982). Teaching mothers through videotape modeling to change their children's behavior. *Journal of Pediatric Psychology*, 7(3), 279-294. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/7.3.279>
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 583-593. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.3.583>
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 715-730. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.5.715>
- Webster-Stratton, C. (2006). Treating children with early-onset conduct problems: Key ingredients to implementing the Incredible Years programs with fidelity. In T. K. Neill (Ed.), *Helping others*

- help children: Clinical supervision of child psychotherapy* (pp. 161-175). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11467-009>
- 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. (2016). The Incredible Years® series: A developmental approach. In M. J. Van Ryzin, K. L. Kumpfer, G. M. Fosco, & M. T. Greenberg (Eds.), *Family-based prevention programs for children and adolescents: Theory, research, and large-scale dissemination* (pp. 42-67). Psychology Press.
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2015). Incredible partnerships: Parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence-based programme. *Journal of Children's Services*, 10(3), 202-217. <https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0010>
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2019). The Incredible Years® series: An internationally evidenced multimodal approach to enhancing child outcomes. In B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles, & M. A. Whisman (Eds.), *APA handbook of contemporary family psychology: Family therapy and training* (pp. 343-359). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000101-021>
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.5093/in2012a15>
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47(1), 36-54. <https://doi.org/10.1002/pits.20450>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2002). *The Incredible Years Classroom Management teacher training program: Content, methods, and process*. Incredible Years, University of Washington.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). The Incredible Years parents, teachers and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 224-240). Guilford.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509-529. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087527>

Williams, A., & Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).