

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

Educação Socioemocional: Práticas educativas de intervenção precoce na Educação Infantil

Mara Teresa Vargas Otero

Coimbra, 2020

Mara Teresa Vargas Otero

Educação Socioemocional: Práticas educativas de intervenção precoce na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação, da Escola Superior de Educação de Coimbra, para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Agradecimentos

Nesse processo contínuo de desenvolvimento humano e profissional, onde busco a essência do que nasci pra ser, fiel às minhas raízes e valores, e valorizando cada oportunidade de crescer, de ser quem sou, de estar com quem amo e com as pessoas certas, procuro, com imensa gratidão, neste espaço, agradecer primeiramente a Deus, meu pai de todas as horas, e àqueles que me fizeram ser quem sou.

À minha mãe, que com todas as limitações plantou em mim a semente da educação como um instrumento de desenvolvimento humano, a semente do “crescer”. Obrigada mãe.

Ao meu esposo, que com toda a sensibilidade da sua alma, sempre me apoiou, buscando a palavra certa de incentivo, na hora certa.

À minha filha Eduarda, que mesmo de longe, compreendeu a distância da mãe, nas horas que ela mais precisava. Obrigada filha por ser quem és.

Ao meu filho João Paulo, que nos dias de febre alta, sabendo que a mãe precisava viajar 850 Km para as aulas, confortava meu coração, mesmo sem dizer uma palavra. Obrigada filho por ser quem és.

À Escola Superior de Educação de Coimbra por acolher nosso projeto e nos oferecer professores excelentes.

À minha orientadora, Professora Doutora Vera do Vale, que com imensa disponibilidade e sabedoria ajudou-me a desenhar o percurso investigativo, partilhando seus saberes e orientando-me em cada passo, dando real sentido ao projeto inicial, para que mais um degrau em meu percurso pessoal e profissional fosse dado. Obrigada professora, pois ensinou-me muito, mais do que consegue imaginar.

Educação Socioemocional: Práticas educativas de intervenção precoce na Educação Infantil

Resumo: Compreender a educação socioemocional como fator determinante no processo de desenvolvimento integral da criança, para que esta possa responder positivamente aos desafios da sociedade contemporânea, confronta-se com a responsabilidade do educador na busca por uma sólida formação inicial e continuada. Assim, o estudo aqui apresentado, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, com o título “Educação socioemocional: Práticas educativas de intervenção precoce na Educação Infantil”, tem como objetivo desenvolver estratégias de intervenção precoce junto às educadoras da Educação Infantil, capacitando-as para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam as competências socioemocionais nas crianças. Para tanto, utilizou-se a metodologia de investigação-ação, primeiramente tratando os dados coletados na amostra inicial, com o intuito de realizar o levantamento das estratégias que as educadoras utilizam em sua sala de aula, para promover as competências socioemocionais. Esse levantamento direcionou a ação de intervenção junto às educadoras, por meio de formação com a utilização de atividades do Programa “*Anos Incríveis Professores*”, onde utiliza-se uma abordagem colaborativa, centrada na promoção de práticas educativas positivas e de intervenção pedagógica. Posterior à ação formativa, realizou-se novamente o levantamento de dados para verificar se realmente ela alcançou o objetivo proposto. O resultado indicou o efeito positivo da intervenção, pois a análise dos dados mostrou que houve significativa mudança na frequência da utilização das estratégias propostas e no entendimento de eficácia das mesmas, o que demonstrou a relevância da investigação proposta.

Palavras-chave: Educação socioemocional, práticas educativas, intervenção precoce.

Socio-emotional Education: Early intervention educational practices in early childhood education

Abstract: Understand the socio-emotional education as determining factor in the process of child's integral developing, so that they can respond positively to challenges of contemporary society, it confronts the responsibility of the educator in the search for a solid initial and continuing education. Thus, the study present here, within the scope of Master in Special Education, with the title "Socio-emotional education: Early intervention educational practices in early childhood education", aims to develop early intervention strategies with preschool teachers, enabling them for the development of educational practices that promote socio-emotional competences in children. For that, the action-research methodology was used, firstly treating the initial sample, in order to survey the strategies that teachers use in their classroom to promote socio-emotional competences. This survey guided the intervention action with the teachers, through training with the use of targeted activities from the "Incredible Teachers" Program, where a collaborative approach is used, centered on the promotion of positive educational practices and pedagogical intervention. After the training action, data collection was accomplished again to verify if it really reached the proposed objective. The result indicates the positive effect of the intervention, as the data analysis showed that there was a change in the frequency of use of the strategies and in the understanding of how to apply it, or that it demonstrated the relevance of the proposed investigation.

Key-words: Socio-emotional education, educational practices, early intervention.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SOCIAL E EMOCIONAL: DOIS LADOS DE UMA MESMA MOEDA	7
1. O Contributo da Educação Social e Emocional para um Desenvolvimento Saudável.....	9
1.1. Educação socioemocional como alicerce para o futuro	12
2. Intervir Precocemente para Desenvolver a Educação Socioemocional.....	19
2.1. Práticas educativas para o desenvolvimento da educação socioemocional .	22
2.2. O Programa Anos Incríveis	25
CAPÍTULO II – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	29
1. Contextualização do Estudo	31
2. Objetivos da Intervenção	32
3. Metodologia.....	33
3.1. Instrumentos	34
3.1.1. Inventário de Boas Práticas (Best Practices Inventory- R - The Incredible Years).....	34
3.1.2. Questionário de Estratégias do Educador de Infância	35
3.1.3 Roda de Conversa como instrumento de coleta de informações	36
3.1.4. Questionário online de avaliação do Workshop	37
4. Procedimentos	37
5. Caracterização da Amostra	39
5.1 Idade das educadoras.....	40
5.2. Tempo de serviço	40
5.3. Ano de formação	41

5.4. Nível de formação	42
5.5. Sala de aula.....	42
6. Análise dos Relatos de Experiência.....	43
6.1. Inferências da análise dos relatos de experiência.....	44
CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO	47
1. Análise de Dados Recolhidos	49
1.1. Inventário de Boas Práticas	49
2. Planejamento das Atividades de Formação	50
2.1. Objetivos a serem desenvolvidos em cada subescala.....	51
2.2. O Plano de formação	52
2.2.1. Objetivo geral da formação	52
2.2.2. Síntese do planejamento da formação	53
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS PÓS-INTERVENÇÃO.....	55
1. Resultados da Avaliação do Workshop	57
2. Análise do Questionário Estratégias do Educador de Infância.....	58
2.1. Registro do comportamento	58
2.2. Gerir o comportamento das crianças na sala de jardim de infância	60
2.3.1. Estratégias positivas.....	62
2.3.2. Estratégias positivas proativas	63
2.3.3. Estratégias positivas de limites	63
2.3.4. Estratégias positivas de recompensa.....	64
2.3.5. Estratégias inapropriadas	65
2.3.6. Estratégias com pais	65
2.4. Trabalho com os pais.....	66

2.5 Síntese dos resultados da análise das estratégias específicas de gestão do comportamento e de trabalho com os pais	67
3. Resultados da Análise do Inventário de Boas Práticas Pós-Intervenção.....	69
4. Discussão dos Resultados, Conclusões e Limitações do Estudo.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS.....	94
APÊNDICES.....	104

Abreviaturas

ASE - Aprendizagem Socioemocional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CNE - Conselho Nacional de Educação

DAWBA - Development and Well-Being Assessment

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

HSEs - Habilidades Socioemocionais

IY - Incredible Years

IY-TCM - Anos Incríveis para Educadores/Professores

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

SDQ - Questionário de Capacidades e Dificuldades

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Idade das educadoras 40

Gráfico 2 - Segurança do Educador na gestão de problemas de comportamento-
resultados em porcentagem. 60

Gráfico 3- Segurança do Educador quanto à capacidade de gerir futuros problemas na
sua sala de aula - resultados em porcentagem..... 61

Lista de Quadros

<i>Quadro 1-</i> Quantidade de educadoras e tempo de serviço (magistério).	40
<i>Quadro 2-</i> Ano de formação e tempo de formação das educadoras (ano base 2018).	41
<i>Quadro 3-</i> Resultados do Inventário de Boas Práticas - aplicação pré-intervenção. .	49
<i>Quadro 4-</i> Resumo do Plano de Formação (Workshop).....	53
<i>Quadro 5-</i> Estratégias positivas/total, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.	62
<i>Quadro 6-</i> Resultados das estratégias positivas proativas, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.	63
<i>Quadro 7-</i> Resultados das estratégias positivas de limites, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.	63
<i>Quadro 8-</i> Resultados das estratégias positivas de recompensa, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.....	64
<i>Quadro 9-</i> Resultados das estratégias inapropriadas, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.	65
<i>Quadro 10-</i> Resultados das estratégias com pais, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.	65
<i>Quadro 11-</i> Resultados das estratégias de trabalho com os pais, com a frequência, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.	66
<i>Quadro 12-</i> Comparativo dos resultados obtidos entre pré e pós-teste do Inventário de Boas Práticas.	69

Lista de Imagens

<i>Imagem 1-</i> Início do workshop com as educadoras.	113
<i>Imagem 2-</i> Momento de discussão sobre as atividades do Workshop.	113
<i>Imagem 3-</i> Autoavaliação do encontro com as “moedas da poupança”.	114
<i>Imagem 4-</i> Imagem da rotina da sala de aula de uma Educadora da pesquisa.....	114
<i>Imagem 5-</i> Resultados da avaliação do Workshop.	116

INTRODUÇÃO

Introdução

Ao considerar a multiplicidade dos indivíduos em suas individualidades e em suas diversas histórias de vida e de culturas diferentes, convivendo em um mesmo espaço físico ou cibernético, deve-se ter em mente as transformações nas relações pessoais e interpessoais, pois estas ganham novas interfaces atingindo, muitas vezes, a liquidez, como descrita por Zygmunt Bauman (Bauman, 2000/2001), sendo essas mudanças, fatores desencadeantes de novas formas de pensar e viver.

Essas mudanças da sociedade, tida como sociedade do conhecimento, confrontam-se com a concepção de educação adotada pelas instituições escolares, que por sua vez necessitam entender o cenário e desenvolver um currículo que atenda às necessidades atuais, com o entendimento de que antes de formar médicos, engenheiros, administradores e professores, a escola forma seres humanos. Nesse sentido, os educadores precisam estar atentos a todos os processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento humano, não negligenciando os fatores sociais, emocionais e também biológicos, que entrelaçam as relações educativas, familiares e sociais.

Assim, considerar a formação de professores para atuar com competência e com postura reflexiva para as novas demandas, consiste em considerar o desenvolvimento de práticas que ampliem o entendimento do ser humano em sua dimensão integral, em uma concepção de educação holística, com a intenção de fortalecer o atendimento de todas as crianças e jovens nas dimensões cognitivas, físicas, psicológicas e sociais, advindos de toda e qualquer classe social, sendo ele pessoa com deficiência ou não. Significa considerar, ainda, o atendimento de crianças que ingressam cada vez mais cedo na escola, o que torna a instituição escolar, responsável por desenvolver as competências acadêmicas e também socioemocionais, para que elas cresçam e tenham uma vida saudável, com relações sociais sustentáveis e emocionalmente equilibradas.

“Viver entre uma multidão de valores, normas e estilos de vida em competição, sem uma garantia firme e confiável de estarmos certos, é perigoso e cobra um alto preço psicológico” (Bauman, 2000/2001, p. 244). Diante da afirmação de Bauman, reconhecer a importância, tanto na formação inicial dos educadores, quanto na

continuada, do desenvolvimento de competências que atendam como fatores protetores no desenvolvimento de práticas educativas positivas, por meio da intervenção precoce, proporciona o enfrentamento de toda e qualquer situação de vulnerabilidade emocional ou social, o que fortalece a função social da escola e do próprio educador.

Os educadores da Educação Infantil necessitam de tais competências, pois nesta etapa é fundamental o início do processo de intervenção, por meio de práticas educativas positivas, para que estes desenvolvam nas crianças que estão sob sua responsabilidade educativa, as competências sociais e emocionais, que incluem a empatia, a capacidade de realizar escolhas assertivas, espírito de cooperação, resiliência, empatia, autoconsciência, a capacidade de resolver conflitos, entre outras. Tais competências são necessárias para o desenvolvimento cognitivo satisfatório e para o fortalecimento das relações sociais, tanto no presente como no futuro, quando em situações da vida adulta o fizerem rebuscar tais competências apreendidas na infância.

Destaca-se ainda, que como os casos de transtornos mentais tem seu início na infância, vem ao encontro da afirmação das queixas de educadores e pais de crianças pré-escolares, que relatam problemas de comportamento agressivo, perturbador, ou hiperativo, com nível elevado de ocorrência, sendo passível ao encaminhamento clínico. Diante do exposto, desenvolver competências nos educadores que favoreçam o desenvolvimento da educação socioemocional para a promoção da Saúde Mental, possibilita às crianças, ferramentas para a construção de habilidades não apenas emocionais, mas também, sociais e intelectuais, que contribuirão para o seu desenvolvimento integral e, por conseguinte, como fator de proteção para transtornos mentais no futuro.

Nesse sentido, abordar o tema *Educação socioemocional: Práticas educativas de intervenção precoce na Educação Infantil*, proposto nesta dissertação, por meio da investigação em educação, compreende o desenvolvimento de ação formativa a uma amostra de Educadoras da Educação Infantil, com o objetivo de capacitá-las para o desenvolvimento de competências necessárias à promoção de um ambiente emocional

sustentável em sala de aula, à utilização de estratégias de redução de problemas de comportamento, para que, deste modo, desenvolvam práticas educativas que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, por meio da utilização de ações direcionadas pelo Programa “*Anos Incríveis Professores*” (*Theacher Classroom Management*) (Webster-Stratton, 2003), o qual utiliza uma abordagem colaborativa, centrada na promoção de práticas educativas positivas, com metodologias de intervenção pedagógica.

Com a hipótese de que o fomento de estratégias educativas de promoção da educação socioemocional, por meio do Programa “*Anos Incríveis Professores*”, fortalece o trabalho pedagógico e promove uma intervenção precoce, com o fomento de práticas positivas de apoio ao desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças e, também, nos próprios educadores, aprofundou-se o tema através do referencial teórico exposto no Capítulo I, com o título *Educação Social e Emocional: dois lados de uma mesma moeda*, abordando a indissociabilidade dos termos social e emocional, pois são interdependentes no contexto formativo do indivíduo, sendo a educação socioemocional o alicerce para o futuro. Buscou-se também na base do referencial teórico rever a literatura que trata da importância da educação na infância, como vetor da intervenção precoce para o desenvolvimento das competências socioemocionais. E como último ponto do capítulo, abordam-se as práticas educativas de intervenção, com o encadeamento dos Programas “*Anos Incríveis*” como promotor da educação socioemocional.

A proposta de intervenção, a partir do modelo investigativo proposto com uma amostra de educadoras da Educação Infantil, é desenvolvido no Capítulo II, onde apresentam-se os tópicos e seus subtópicos: Contextualização do Estudo; Objetivos da intervenção; Metodologia; Instrumentos; Procedimentos; Caracterização da amostra e Análise dos Relatos de Experiência.

No capítulo III descreve-se o planejamento da ação formativa, partindo da análise dos dados coletados com os instrumentos de pesquisa utilizados na parte inicial da investigação. Estes instrumentos tiveram como principal objetivo avaliar o tipo de práticas socioemocionais utilizadas pelas educadoras e serviu como ponto de

referência para planejar o Workshop promovido a elas, com orientação no Programa “*Anos Incríveis Professores*”, intervindo nas áreas onde as práticas socioemocionais referenciadas indicaram ser menos positivas.

A exposição da análise dos dados após a intervenção, trazendo os resultados da intervenção e da investigação, estão expostos no capítulo IV, onde se procede ao detalhamento da ação formativa e o comparativo das estratégias de gestão do comportamento utilizadas pelas educadoras, antes e após a intervenção, por meio da utilização dos mesmos instrumentos de coleta de dados. Finalizando o Capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados, conclusões e limitações do estudo.

Segue-se à exposição dos resultados da investigação as considerações finais sobre o tema proposto, buscando a afirmação da hipótese inicial proposta com este estudo. Após este ponto, apresentam-se as referências utilizadas que serviram de base científica no processo de investigação, os anexos e apêndices.

**CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SOCIAL E EMOCIONAL: DOIS LADOS DE
UMA MESMA MOEDA**

1. O Contributo da Educação Social e Emocional para um Desenvolvimento Saudável

Ao expressar emoções, todo o ser humano desencadeia uma sequência de ações que nem sempre são positivas, pois estão relacionadas com o seu desenvolvimento social. Pessoas impulsivas e emocionalmente instáveis, são apontadas como tendo comportamentos antissociais e desequilibradas. Por outro lado, pessoas que sabem gerir seus comportamentos e emoções são denominadas como pessoas emocionalmente saudáveis.

Mas saber qual o equilíbrio certo para as emoções nas relações saudáveis, como sentir, expressar e “modelar”, é o pano de fundo das pesquisas dos pioneiros da temática “inteligência emocional” e dos atuais pesquisadores, para responder à pergunta: “O que as crianças precisam saber para desabrochar para a vida?¹” absorvendo a máxima de que quanto mais cedo essas habilidades sejam desenvolvidas e apreendidas, maiores serão as perspectivas de uma vida saudável em todos os aspectos, sejam eles sociais, emocionais ou cognitivos.

(...) a exigência das sociedades actuais requer que as crianças desenvolvam determinados requisitos, pertença da área emocional, tais como a tomada de decisão, a interacção social, a resolução de conflitos, sem os quais dificilmente alcançarão o sucesso e o bem-estar na vida adulta (Vale, 2012, p. 11).

O ser humano sempre estará envolvido em relações sociais, nesse sentido, separar os termos emocional e social não fará sentido frente ao conceito de *inteligência emocional*, descrito por Goleman (2001, p.337) como “a capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos.” Este entendimento é reforçado por Vale (2012, p.68), a qual defende que “não é fácil delimitar as fronteiras conceptuais entre a inteligência social e a emocional, até por uma questão de compreensão holística da pessoa como um todo”.

¹ Prefácio de Daniel Goleman (1999), In Salovey & Sluyter (Orgs.), *Inteligência Emocional da Criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. 2 ed. Rio de Janeiro: editora Campus.

Nesse sentido, a interrelação da palavra social e emocional compreende o termo inteligência socioemocional e sua aplicação é implicada na gestão de suas competências, sendo estas no plural por abranger várias competências essenciais ao indivíduo para que ele possa relacionar-se de forma saudável consigo e com o outro, expressando seus conhecimentos e significados das emoções ao contexto social. Assim, “Toda a nossa relação social influencia as nossas emoções e, por sua vez, as nossas emoções influenciam os nossos relacionamentos” (Vale, 2012, p. 11).

Destaca-se que cada indivíduo nasce com uma gama de estruturas rudimentares que serão moldadas em contato com o meio e com o outro, tendo assim o poder de plasticidade, pois “A maioria das habilidades pode ser aprimorada por meio da educação e isso parece ser verdade para pelo menos algumas das habilidades relacionadas com a inteligência emocional. As habilidades emocionais começam em casa, com uma boa interação pais-filhos” (Mayer & Salovey, 1999, p.34).

Crianças pequenas não sabem lidar com os sentimentos, no sentido da expressão e controle em situações de estresse emocional, pois nascem desprovidas dessas habilidades. Henri Wallon, responsável pela teoria da afetividade e por investigar a emoção geneticamente, afirma que a emoção é a primeira manifestação de necessidade afetiva do bebê e o elo com o meio social e biológico (Salla, 2011). Relações saudáveis com sua genitora são expressões de afetividade e de fortalecimento das competências emocionais na primeira infância, que se fortalecerão em contato com um ambiente social saudável.

A *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) identifica 5 competências essenciais para o desenvolvimento saudável do indivíduo, que compreende comportamentos, pensamentos e sentimentos, as quais auxiliam no desenvolvimento das atividades diárias, no relacionamento e convívio com o outro e, principalmente, a aprender a relacionar-se consigo mesmo, de forma ética e sustentável, para, assim, transformar o que é potencial em cada indivíduo em competência. Yoshida descreve a síntese dessas competências descritas pela CASEL. São elas:

Autoconsciência

Identificar emoções, ter percepção afiada, reconhecer pontos fortes, desenvolver autoconfiança e autoeficácia

Consciência social

Saber olhar as coisas em perspectiva, desenvolver empatia, apreciar a diversidade e respeitar os outros

Autogerenciamento

Aprender a controlar impulsos, saber lidar com estresse, ter disciplina, automotivação, buscar objetivos, construir habilidades organizacionais

Habilidades de relacionamento

Comunicação, engajamento social, construir relações e saber trabalhar em grupo

Tomada de decisão responsável

Identificar problemas, analisar e avaliar situações, solucionar problemas, refletir, ter responsabilidade ética (Yoshida, 2018, p.4).

Ao analisar a Aprendizagem Socioemocional defendida pela CASEL (s.d.), entende-se que ela significa a promoção e o desenvolvimento dessas 5 competências interligadas no indivíduo. Elas são interpessoais, intrapessoais e cognitivas, e devem ser dirigidas da mesma forma que a aprendizagem acadêmica, com intenções explícitas.

A CASEL, juntamente com outros pesquisadores, defendem que os programas de aprendizagem socioemocional devem abranger todos os alunos da escola, durante o maior tempo possível, para que se tenha resultados positivos e, ainda, que abranjam a escola, família e a comunidade, auxiliando seus pares, colegas, familiares e adultos do seu convívio a aumentar os comportamentos modelos com o objetivo de obter uma resposta positiva.

Para o ser humano crescer e se desenvolver, em si, já é um processo complexo e, diante de tantos desafios que o panorama da sociedade atual impõe, promover oportunidades de educação socioemocional, possibilita ao indivíduo melhorar sua capacidade de adaptação às dificuldades enfrentadas diariamente, deixando de sentir-se controlado por aspectos externos, melhorando sua capacidade de discernimento e exposição a estes fatores, o que reduz os níveis de estresse emocional, passando assim, a prevenir os problemas comportamentais, tornando-o responsável por suas ações e escolhas.

Assim, as emoções são geridas pelo indivíduo, que orienta suas ações, em prol de relações sociais saudáveis. Compreende-se, de facto, que não há como separar o humano do emocional, nem o emocional do social, pois o ser humano está em construção contínua, necessitando de oportunidades para o desenvolvimento integral saudável, e a escola, como instituição formadora, precisa compreender o seu papel nesta importante estrutura de desenvolvimento humano, acadêmico e social.

1.1. Educação socioemocional como alicerce para o futuro

Os quatro pilares da educação para o século XXI, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, descritos por Jaques Delors em um relatório da Unesco, com o título “*Educação: Um tesouro a Descobrir*”, trouxe a discussão ao final do século passado, para ser mais exato, em 1994, das perspectivas da educação frente ao cenário de desenvolvimento e globalização mundial, com os respectivos avanços e entraves econômicos e sociais, para o novo milênio.

Ao defender estes quatro pilares como essenciais para a educação do futuro, os membros da comissão salientam que a escola deve mudar o foco da sua utilidade, que se orienta em maior grau no aprender a conhecer (compreensão) e em menor grau no aprender a fazer (ação sobre o meio) (Delors, 2006). A escola deve entender a importância dos *quatro pilares* para o desenvolvimento integral do indivíduo e cada um dos pilares “deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no prático” (Delors, 2006, p.90).

Em uma visão estruturada de educação integral ao ser humano, onde se busca aflorar o potencial criativo de cada um, entende-se que “se passe a considerá-la em sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (Delors, 2006, p.90). Aprender a ser criativo no sentido de criar soluções e respostas adequadas diante, das ações desenvolvidas tanto no convívio social, como no individual.

O pilar *aprender a viver juntos*, destaca a capacidade de o indivíduo conviver harmonicamente em sociedade, respeitando as individualidades e diferenças. Assim, a Educação deve “levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da

interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Delors, 2006, p. 97). Este pilar entrelaça-se com o aprender a ser, pois no desenvolvimento humano, as relações entre si e com o outro, constituem a construção da personalidade de cada um. “Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro” (Delors, 2006, p.101).

Neste entendimento, compreende-se a educação como ponte para o conhecimento formal, mas também como instrumento de aquisição e fortalecimento de competências essenciais ao ser humano, para que ele siga aprendendo por toda a vida, em um processo de constante mudança e adaptação aos novos tempos.

Por meio da orientação de tal documento, que delineou as políticas educacionais mundiais, fortalece-se a formação do educador, a organização do espaço escolar e de um currículo que determine a atenção para os processos que envolvem a aprendizagem integral do indivíduo, não negligenciando os fatores sociais, emocionais e, também, biológicos, que se misturam às relações educativas, sociais e familiares. Esta defesa é exposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.20), onde se define que a Educação Básica brasileira, pública e gratuita, deve constituir-se como “processo orgânico, sequencial e articulado”, propiciando aos educandos “a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.”

Beneficiado pelas pesquisas na área da psicologia, este pensamento de educação integral fortalece a intersetorialidade na educação, com a abordagem integrada ao objetivo de transformar a escola em um lugar saudável e favorável ao bem-estar individual e coletivo. Assim, o sistema educacional oportuniza a promoção da educação integral, por meio de oportunidades diárias integradas ao currículo interdisciplinar para a educação socioemocional.

Nesse sentido, “um modelo escolar que se baseie em dar suporte social e comportamental aos alunos começa com uma prevenção primária ou universal, ou seja, envolve todos os alunos da escola e inclui a prevenção de problemas precoces de

comportamento” (Merrell, Levitt & Gueldner, 2010, como citado em Stasiak, 2016, p. 36), por meio da educação socioemocional.

Assim, a educação socioemocional é um processo educativo, regular e permanente, que busca desenvolver consciência, autonomia e regulação emocional. Educar para as emoções significa educar para a paz, ou seja, reconhecer a importância das emoções na vida de todas as pessoas, tratando o tema de forma estruturada e sistemática, de modo que a convivência possa ser melhorada. O centro da vida é a convivência. Só vive bem quem sabe conviver bem (Araújo, 2013).

Sendo um processo educativo que visa ao desenvolvimento da consciência, regulação e autonomia emocional, com a educação socioemocional, em idades precoces, evitam-se situações de estresse, uso e abuso de álcool e drogas, *bullying*, depressão, desinteresse escolar e violência na adolescência, por meio do desenvolvimento de competências emocionais e habilidades para resolução de conflitos. Tudo isso gera melhoria da aprendizagem e da relação com o outro e, conseqüentemente, uma sociedade saudável e estruturada.

Destaca-se, o visível aumento de transtornos mentais em crianças e jovens, que refletidos em números respondem por, no mínimo, 12% da carga global da doença, devendo chegar a 15% em 2020 (Relatório Mundial da Saúde, 2002). Assim, buscar ações que evidenciem a promoção da educação socioemocional, gera por conseguinte, educação em saúde mental - que embora estejam centradas no ambiente escolar e na saúde, devem, também, ser geridas no ambiente familiar e comunitário - o resultado beneficiará toda a sociedade, pois levará estes educandos a serem adultos emocionalmente saudáveis.

Estudos apontam que a maior parte das queixas recorrentes nos consultórios médicos são problemas cíclicos da escola como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, agressividade, baixa tolerância a frustração, entre outros. Com base em um estudo realizado por D’Abreu e Marturano (2011), com o objetivo de identificar problemas de saúde mental, junto aos atendimentos do Ambulatório de Psicologia Infantil do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP, em uma amostra de 103 crianças de seis a doze anos, encaminhadas pela rede de saúde,

com queixas de dificuldades na escola, verificou-se, com base no Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) - instrumento de investigação de problemas de saúde mental em crianças e adolescentes - que 82% das crianças que passaram pela triagem estão em situação de risco, sendo que 70% delas estão em nível considerado clínico, e 12% em nível considerado limítrofe (D'Abreu & Marturano, 2011).

A referida pesquisa mostra dados bastante expressivos, quanto à prevalência de problemas emocionais e comportamentais, verificados com o SDQ e o DAWBA (Development and Well-Being Assessment- DAWBA) - Versão para pais.

Tabela 1

Distribuição do número de crianças da amostra identificadas com problemas de saúde mental (N=103)

Variável	%
SDQ	
Hiperatividade	67
Sintomas emocionais	64
Problemas de conduta	54
Problemas de relacionamento	39
DAWBA	
TDAH	62
Tipo combinado	38
Tipo predominantemente desatento	18
Tipo predominantemente hiperativo	6
Qualquer transtorno de ansiedade	54
Fobia específica	37
Ansiedade de separação	19
Ansiedade generalizada	17
Fobia social	11
Estresse pós-traumático	5
Compulsões e obsessões	2
Qualquer transtorno desafiador-conduta	44
Transtorno desafiador-oposicional	42
Transtorno de conduta	12
Qualquer transtorno depressivo	21
Autoagressão	14
Perda de Interesse	7
Irritabilidade	4
Tristeza	4

Nota. Fonte: D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2011). Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. *Psico*, 42(2), 152-158

Ao analisar a tabela, verifica-se que, além dos dados recolhidos com o SDQ, o DAWBA apontou maior número de queixas. Segundo a pesquisa, 90% das crianças tinham dificuldades em pelo menos uma área apontada. Sendo estas dificuldades fator

de outros problemas como o desinteresse escolar, falta de reciprocidade social, obsessões estranhas, entre outros (D'Abreu & Marturano, 2011).

Consideram-se fatores de risco, no que diz respeito à saúde mental, a vulnerabilidade social, que envolvem maus tratos, conflito familiar, luto, fracasso escolar, *bullying*, pobreza, discriminação, entre outros. Esses fatores de risco ao interagir com um conjunto fatores protetores resultará em maior ou menor probabilidade de o indivíduo desenvolver um transtorno mental (Bressan, Kielling, Estanislau & Mari, 2014). Assim, a escola pode atuar como instância de prevenção primária fortalecendo os fatores protetores para a prevenção de transtornos mentais, atuando de forma precoce e preventiva por meio de práticas pedagógicas positivas (Bressan, et al., 2014).

Destaca-se, neste entendimento, que ao fortalecer a intervenção precoce primária, nos primeiros anos da educação básica, corresponderá a uma intervenção precoce por meio da prática educativa pautada no diálogo, humanização e respeito à diversidade, onde, tanto o educador, quanto o aluno fortalecerão as habilidades socioemocionais (HSEs), fortalecendo também o sentido da palavra inclusão.

O processo de humanização expresso pela educação escolar contribui para a formação tanto do professor, quanto do aluno, nos aspectos acadêmicos e humanos, onde ambos transformam e são transformados pelas relações existentes dentro e fora da escola. Nesse sentido, Allesandrini (2002) aponta que o professor ao receber crianças com diferentes características, ele precisa encontrar elementos que desenvolvam o potencial de todo o grupo, assim, o professor precisa aprender a aprender, continuamente.

Pimenta (2005) defende que a educação escolar está centrada no trabalho dos professores (prática educativa) e dos alunos, “cuja finalidade é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva crítica e transformadora” (Pimenta, 2005, p.23). Nesse sentido,

No trabalho docente, (...) a prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social. (...) No

trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda a ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais - que precisam ser compreendidos pelos professores (Libâneo, 2013, p. 21).

Portanto, o professor é o elemento propulsor da efetivação das mudanças necessárias na educação para efetivar a educação socioemocional e entender o que o atual cenário requer de seus educandos, é entender a função social da escola e a importância do trabalho docente frente a estas mudanças. Assim, é essencial que o professor, neste ponto concebido como educador, se aproprie dos conhecimentos necessários para contribuir com o “processo de humanização” que a sociedade necessita. Allessandrini (2002, p.167), reforça a importância do trabalho docente reforçando a questão “ao modo como podemos ajudar nosso aluno a alavancar seu potencial, construir sua autonomia e desenvolver a autorregulação de suas ações por meio de uma atitude interdependente, cooperativa, consciente e afetiva”.

Para colaborar com a educação formal, ações desenvolvidas por meio de programas de implementação da educação emocional e aprendizagem socioemocional como a CASEL, com extenso conjunto de pesquisas, demonstraram que a educação que promove a aprendizagem socioemocional (ASE) obtém resultados positivos e relevantes na vida das crianças e, ainda, os professores de todas as áreas acadêmicas podem efetivamente ensinar a ASE.

O desenvolvimento das HSEs, por meio da ASE, “auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e executar tarefas (estudar, trabalhar, etc.) de maneira competente e ética” (Tacla, Norgren, Ferreira, Estanislau, & Fóz, 2014, p. 49). Cabe destacar que o termo “aprendizagem socioemocional” foi referenciado primeiramente em 1994, em uma conferência do Instituto Fetzer, em Michigan, nos Estados Unidos e passou a ser difundida por pesquisadores da CASEL.

Compete ao educador estruturar-se na lógica dialética do conhecimento, buscando novas formas de aprender e ensinar competências socioemocionais, enfrentando as adversidades em sala de aula e fortalecendo relações de respeito à diversidade, no contexto da educação inclusiva.

Em um ambiente de sólidas pesquisas científicas existem programas nacionais e internacionais de assistência e fomento ao desenvolvimento da educação socioemocional, com extensos exemplos de práticas exitosas no ambiente escolar. Neste contexto, destaca-se o Programa *Incredible Years (IY)* (Anos Incríveis), desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton, onde ela e outros investigadores conduzem pesquisas com vários tipos de amostras de professores, pais e crianças (crianças com espectro do autismo; hiperatividade; problemas de comportamento disruptivo, entre outros) na faixa etária de 3 aos 10 anos de idade. O *IY*, ofertado por meio de uma série de programas, tem objetivo de prevenir e tratar problemas de comportamento em crianças bem como promover suas competências sociais, emocionais e acadêmicas por meio de seus pais e professores (Webster-Stratton, 1999/2017).

Pressionados pelas emergentes mudanças educacionais e do mundo do trabalho, a política educacional brasileira endossou o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendendo à orientação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº9.394/1996, e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei Nº13.005/2014, documento este aprovado a primeira etapa em 2017 e a segunda etapa 2018², pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Base Nacional Comum Curricular, s.d.), orienta o currículo das escolas na reformulação da sua proposta pedagógica, levando em consideração as particularidades de cada instituição.

Além disso, destaca-se que na BNCC houve a inclusão das competências socioemocionais, influenciados pelas pesquisas que mostram o impacto positivo delas na educação. De modo geral, a BNCC expressa 10 competências gerais que perpassam todas as áreas do conhecimento e as competências socioemocionais estão dispostas no documento de forma transversal, assim como reforça Vale (2009), defendendo que os

² A primeira etapa da BNCC, que compreende a educação infantil e ensino fundamental, foi aprovada em 22 de dezembro de 2017. A segunda etapa, que contempla o ensino médio, foi aprovada em 14 de dezembro de 2018, depois de nova consulta pública sobre o documento.

conteúdos da educação emocional devem ser integrados, de forma transversal, nas práticas curriculares, sem horário delimitado, pois é no convívio das relações que as emoções são expressadas.

Incorporar de facto a gênese da educação socioemocional ao currículo escolar e à prática pedagógica é fundamental, pois coloca a escola como alicerce para o futuro de crianças e jovens que por ela passam e buscam o sentido para desenvolver suas capacidades de maneira plena. E, como recita Rubem Alves ao falar do papel da escola, “que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro...” (Alves, 2014, p. 132)

2. Intervir Precocemente para Desenvolver a Educação Socioemocional

No contexto de escolarização iniciada na primeira infância, e que é compreendida na atual política educacional brasileira, pela Educação Infantil, iniciando na creche, dos 0 aos 3 anos, e na pré-escola, dos 4 aos 5 anos, compõe a primeira etapa da educação básica, conforme destaca a LDB, em seu Artigo 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Lei nº 9.394, 1996, p.14)

Nessa concepção, a Educação Infantil envolve, simultaneamente, o cuidar e o educar, o que proporciona à criança a construção de uma base sólida para o seu desenvolvimento integral, na perspectiva da formação de crianças felizes e saudáveis, com a promoção de situações diversificadas e de forma integrada, que contribui no desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas e éticas da criança e, ainda, tornando acessível a todas elas “os elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 23). A Educação Infantil “surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais” (Vale, 2009, p. 131). Competências estas

que, alinhadas à BNCC e associadas a padrões de qualidade, consideram a criança no seu contexto social, ambiental e cultural.

Para tanto, é necessário compreender a concepção do ser criança nas diferentes esferas familiares e culturais e a função da educação nesta etapa de desenvolvimento infantil. Estes conhecimentos por parte do educador, trarão impactos positivos e decisivos na vida social, emocional e acadêmica das crianças.

Estudos apontam que cada vez mais os problemas de comportamento na infância geram dificuldades futuras de adaptação no âmbito familiar e em sociedade e fortes indícios de possíveis transtornos mentais. Keenan e Wakschlag em estudo com pré-escolares em atendimento clínico, que avaliou frequência, gravidade e capacidade de disseminação de sintomas, verificou que “Os sintomas mais comuns encontrados foram começar brigas, ‘*bullying*’ e usar objetos para machucar outras crianças. Esses estudos estabeleceram formas de comportamento agressivo e níveis atípicos para a idade” (Keenan e Wakschlag, 2000 como citado em Keenan, 2002, p. 2).

Nesse sentido, Webster-Stratton corrobora com a afirmação de investigações que demonstram que a agressão entre as crianças cada vez mais pequenas está aumentando e “se enquadram no critério de desafiadores-opositores ou de problemas de conduta de início precoce - isto é, apresentam problemas de comportamento agressivo, perturbador, opositivo e hiperativo com um nível elevado ou clínico” (Webster-Stratton, 1999/2017, p. 15).

As competências socioemocionais são de facto necessárias às crianças no mundo pós moderno, frente aos desafios impostos aos novos paradigmas de comunicação e de composição e estrutura familiar, e “o período pré-escolar pode ser visto como a melhor ocasião para incentivar comportamentos pró-sociais nas crianças e inculcar padrões ótimos de resposta para um desenvolvimento social saudável” (Keenan, 2002, p. 4).

A Educação Infantil deve ser entendida como etapa privilegiada para o desenvolvimento e aprendizagem integral da criança, pois a instituição ao receber inúmeras crianças em um mesmo espaço, possibilita a interação com outras crianças e

adultos. “Os estudos sobre desenvolvimento humano têm mostrado como as interações criança-criança são importantes para o desenvolvimento em seus vários aspectos: cognitivo, social, afetivo e físico” (Orientações para e (re) elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas na educação infantil, 2006, p.16) e a escola, ao promover atividades planejadas com intencionalidade, é espaço de garantias das aprendizagens básicas necessárias para que a criança prossiga os estudos posteriores com sucesso e tenha êxito nas relações sociais e afetivas.

A Infância é o período da vida do ser humano, compreendido pela fase que vai dos 0 aos 10 anos de idade, aproximadamente, fase esta, com diferenciações biológicas e psicológicas, distintas a cada um, mas, principalmente, com fases históricas e sociais que os diferem, pois notadamente cada um tem sua história de vida e está inserido em contextos culturais distintos, o que traz a denominação de infâncias, no plural, cooperando para o conceito de diferentes infâncias, dependendo dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida. Com isso, Leite (2007, p.23) reforça que “a noção de infância passa por um intenso processo de transformações que, ao mesmo tempo em que não comportam mais antigas concepções de infância, agregam nelas muitas das noções presentes em toda a história da sociedade ocidental”.

Assim, as infâncias das crianças da Educação Infantil, repercutem um mundo singular que é só delas. Neste mundo elas pensam, sentem e expressam seus significados, as relações com os familiares ou entes mais próximos, os desejos, as frustrações. Mundo este diferente, em diferentes contextos sociais. A escola ao acolher esta criança com todas as experiências advindas da comunidade e da família, têm a possibilidade de ampliar e consolidar novas aprendizagens. Atendo-se ao facto de que nem sempre a bagagem de experiências da criança será positiva e significativa para o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais. “Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 22).

Os primeiros anos de vida são marcadamente constituídos por múltiplas aprendizagens, tanto cognitivas, quanto sociais e emocionais e cabe à escola propiciar de forma intencional, meios para ampliar as aprendizagens e consolidar as estruturas cognitivas, emocionais e sociais. Para isso são necessários um planejamento com objetivos definidos para esta etapa de ensino e a interação positiva do educador, para que a criança possa desenvolver e ampliar suas capacidades, em um contexto lúdico e de experimentação com os seus pares, com a perspectiva da formação de crianças felizes e saudáveis.

2.1. Práticas educativas para o desenvolvimento da educação socioemocional

Ao delimitar a concepção de “práticas educativas para o desenvolvimento da educação socioemocional”, o entendimento dirige-se para a concepção de um educador ideal, em um contexto de ambientes e educandos diversificados, mas com uma realidade positiva em sua sala de aula, moldada por seus conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos.

A formação inicial do educador que o habilita para a docência, não lhe garante total garantia de apreensão das competências necessárias para desenvolver um currículo que contemple as competências socioemocionais requeridas em sua prática educativa. O educador realmente necessita emergir em formação continuada para que adquira essas competências necessárias para atuar de forma competente e ética, diante desse novo cenário que se impõe.

Ao delinear o entendimento proposto acima, de um educador ideal para este novo cenário, busca-se alinhar as práticas educativas propostas nos objetivos da BNCC à realidade da formação inicial e continuada dos educadores brasileiros. Assim, o governo federal elaborou um texto referência para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, que abrange uma qualificação alinhada à prática de ensino e às competências expostas na BNCC, destacando a residência

pedagógica³ como nova ação agregada aos cursos de licenciatura. O documento encontra-se, no momento, em análise pelo CNE.

Buscar novos conhecimentos que são necessários à prática pedagógica eficaz é função da formação continuada em serviço, que é garantida pela LDB, e que alinhados a parcerias multisetoriais⁴ com setores da saúde, secretarias de educação e instituições privadas e filantrópicas afins, favorece o exercício da docência. Como destaca Rosin-Pinola e Del Prette (2014 como citado em Stasiak, 2016, p. 209) “ O campo de formação de professores e de melhoria de suas habilidades educativas é promissor e apresenta um longo caminho a percorrer (...)” e completa afirmando que as ações de formação precisam estar ligadas ao cotidiano da sala de aula e do fazer docente (Rosin-Pinola & Del Prette, op. cit.)

Cabe destacar, nesse entendimento de parcerias multisetoriais, a Contribuição do Instituto Ayrton Senna, para a formação de profissionais da educação e de Secretarias de Educação dos municípios brasileiros. Além do eixo de formação continuada, o Instituto se dedica a construir e a aprimorar continuamente estratégias educativas para que a educação para o século 21 ganhe aplicação concreta como políticas públicas, em escolas e salas de aula e, diante da preocupação do Instituto em formar crianças e jovens para superar os desafios do século 21, defende que eles precisam desenvolver “um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo” (Instituto Ayrton Senna, 2014, p. 4).

No material de apoio “*Competências socioemocionais*”, do Instituto Ayrton Senna, defende-se que para estabelecer um modelo de escola para o século 21 com o objetivo de desenvolver nas crianças e jovens, além das competências cognitivas, as

³ Período de tempo em que o licenciando entra em contato com o ambiente de aprendizagem, seja esse ambiente uma escola ou outra instituição (dependendo da modalidade educativa que este esteja cursando no período letivo), sob a orientação de seu orientador da instituição formadora e sob a responsabilidade de um professor experiente da escola, ou de profissional de outro ambiente de aprendizagem distinto. (Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica-Versão Preliminar, 2019).

⁴ “contribuição articulada de diferentes atores (governos, empresariado e sociedade civil) com atuação em diversos setores (educação, saúde, trabalho, segurança, cultura, esporte, habitação, infraestrutura, desenvolvimento econômico, meio ambiente e assistência)” (Synergos, s.d., p.10).

competências socioemocionais, demanda um direcionamento de políticas públicas com diretrizes para estes dois aspectos, assim como a implantação de inovação de escala em rede. Nesse direcionamento, o investimento na formação socioemocional no âmbito dos sistemas educacionais implica articular políticas públicas que reestruturem os currículos, levando em consideração as particularidades de cada instituição escolar e o desenvolvimento de profissionais, com ênfase na formação continuada para a inovação nas práticas de ensino e na disponibilidade do educador em tempo integral em uma única instituição (Instituto Ayrton Senna, op.cit.).

Com o entendimento de que as competências socioemocionais são o alicerce para a vida adulta, compreende-se o educador infantil como um construtor que com sua prática educativa positiva, fornece os materiais para a construção do alicerce nas bases emocionais e sociais da criança. O educador infantil necessita entender que “A educação emocional e social não é um recurso de apoio à aprendizagem, é o alicerce, o fundamento da eficácia educacional. Tudo vem depois dela” (Araújo, s. d., p. 2).

Embora todas as orientações expostas aqui possam ser difundidas em todas as etapas e modalidades da educação, ao estudar abordagens de intervenção precoce para o desenvolvimento da educação socioemocional, tais orientações são válidas e buscase a capacitação por meio da formação continuada para a identificação de fatores de risco e proteção nos primeiros anos de escolarização, bem como o desenvolvimento de saberes pedagógicos e conhecimento teórico-prático para a intervenção necessária, sendo ela pontual, com alunos específicos, ou como intervenção para desenvolver as competências socioemocionais.

Fortalecido pelos sete saberes de Morin e das competências necessárias para o professor atuar no mundo contemporâneo, Perrenoud (2002) contempla em sua lista duas posturas fundamentais a estes, que são elas: prática reflexiva (que sugere a reflexão da prática para a aquisição de novos conhecimentos) e a implicação crítica (debate político sobre a educação no que se refere às suas finalidades e intenções). Tais posturas remetem ao entendimento da necessidade de postura profissional e ética do educador, detentor da capacidade de transformar situações problemas em situações de

aprendizagem coletiva, onde a função da escola seja realmente efetivada. Em síntese, ser agente de transformação.

2.2. O Programa Anos Incríveis

Os programas “*Incredible Years*” (IY), nasceram nos Estados Unidos, como programas terapêuticos para crianças de 4 a 8 anos, desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton e seus colaboradores, como forma de atendimento aos pais de crianças com distúrbios opositores e de comportamento. Ao constatar que os progressos alcançados no âmbito familiar não seguiam os mesmos progressos na escola, a equipe decidiu ampliar o programa, abrangendo um currículo e formação para professores e pais.

Assim, em 1991, iniciou o Programa “*Incredible Years Dinosaur School Curriculum*” (Currículo Dinossauro) aplicado às crianças dos pais que participavam do programa para pais e em casos de crianças específicas como programa semanal, após a aula. Essa experiência fez a pesquisadora conceber o Programa *Incredible Years Teacher Classroom Management Training*, como forma de beneficiar todas as crianças, com o desenvolvimento de um currículo para a promoção das competências sociais, resolução de problemas e o sucesso acadêmico (Webster-Stratton, 1999/2017).

Assim, os Programas “*The Incredible Years*” para pais, professores e crianças, baseado em evidências científicas de mais de 30 anos de intervenção em vários países, trouxe a versão portuguesa do programa em uma celebração de parceria de pesquisa com a Universidade de Coimbra, colaborando para a disseminação do mesmo em Portugal e a beneficiar pais, educadores/professores e crianças, não só desse país, mas também do Brasil, como exemplo a pesquisa desenvolvida no Doutorado de Stasiak, em 2016, e a pesquisa que ora aqui se apresenta como abordagem na área educacional, com a utilização das referências de práticas educativas para a promoção de competências socioemocionais das crianças, por meio do referencial teórico e do Programa “*Anos Incríveis Educadores/Professores*”, ambos em versão portuguesa.

O programa para educadores, “*The Incredible Years Teacher Program*”, designado em português como “Anos Incríveis para Educadores/Professores”,

destinado a educadores de crianças dos 3 aos 8 anos, tem como objetivos fornecer estratégias a estes profissionais que lhes permitam gerir de forma eficaz a sua sala de aula, promover abordagens educativas proativas, práticas positivas e métodos disciplinares eficazes, promover as competências sociais, emocionais e académicas das crianças e, ainda, favorecer o envolvimento dos pais na escola, classificado como envolvimento parental (<http://www.incredibleyears.com/programs/teacher/>). Proporciona, também, o desenvolvimento de planos individualizados de intervenção para crianças com problemas de comportamento, fatores biológicos, hiperatividade, déficit de atenção, entre outros. Tais objetivos compreendem que o Programa se estruture como uma proposta de intervenção e de promoção de competências socioemocionais.

Os objetivos que o programa para educadores visam desenvolver nas crianças, segundo Vale (2012, p.153) são: “competências socioemocionais e académicas, estratégias de resolução de problemas e gestão do comportamento, interações positivas com pares, diminuição de comportamentos negativos, aumento de competências de empatia, diminuição de comportamentos agressivos e opostos”.

Vale (2012, p. 153) destaca que “as duas premissas que servem de base a este programa dizem respeito, por um lado, à intervenção com crianças que apresentem problemas de comportamento, ajudando os pais e os educadores nessa tarefa, por outro, à prevenção dos problemas de comportamento”. Assim, os programas defendem a prevenção primária, pois busca reduzir o desenvolvimento da depressão, abandono escolar, violência, abuso de drogas e delinquência em anos posteriores, e aumentar as competências socioemocionais das crianças para se tornarem indivíduos socialmente e emocionalmente capazes e saudáveis, obtendo êxito nos estudos e na vida adulta.

O programa “Anos Incríveis para Educadores/Professores (IY-TCM)”, traz a essência da prevenção por meio da intervenção precoce nos primeiros anos da pré-escola ou nos primeiros anos da escola, como forma de prevenir futuros distúrbios de conduta e emocionais, desenvolvendo competências sociais e segurança emocional, que facilitam o desenvolvimento das competências cognitivas, fortalecendo a tríade, social, emocional e cognitivo.

A série *IY* inclui programas de treinamento separados, manuais de intervenção e DVDs para uso por terapeutas treinados, professores e líderes de grupo para promover a competência social das crianças, a regulação emocional e as habilidades de resolução de problemas e reduzir seus problemas de comportamento, com o objetivo de auxiliar pais e professores a proporcionar às crianças (de 0 a 12 anos) uma forte base emocional, social e acadêmica.

Em Portugal, o *IY-TCM* foi utilizado em dois estudos, um estudo universal de prevenção quase experimental (Vale 2012) e uma pesquisa de prevenção seletiva não randomizada de pré-escolares em risco de comportamento disruptivo (Seabra-Santos et al., 2016). No segundo estudo, os pais também participaram de um grupo de *IY*. Em ambos os casos, houve condição de comparação, e as avaliações foram realizadas antes e depois da intervenção e 12 meses após a avaliação inicial. Os resultados mostraram que os pré-escolares cujos educadores participaram do *IY-TCM* reduziram significativamente os comportamentos externalizantes e aumentaram o comportamento pró-social, com essas mudanças positivas mantidas passados 12 meses. Verificou-se também um aumento de práticas positivas e diminuição de práticas negativas por parte dos educadores que participaram, observando-se uma forte adesão aos workshops e graus elevados de satisfação com a formação (Seabra-Santos et al., 2016).

CAPÍTULO II – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1. Contextualização do Estudo

Capacitar os educadores com competências que favoreçam o desenvolvimento da educação socioemocional na infância, possibilita o fortalecimento de ferramentas para a construção de habilidades não apenas emocionais, mas também, sociais e intelectuais nas crianças, que contribuirão para o seu desenvolvimento integral e constituir um fator de proteção para problemas sociais e mentais no futuro. Vale (2009) afirma que sem o desenvolvimento e o fortalecimento dessas habilidades, dificilmente o indivíduo alcançará o sucesso e o bem-estar na vida adulta.

Os educadores da infância, por meio do desenvolvimento de relações positivas com as crianças, serão agentes protetivos, contribuindo para o desenvolvimento das relações positivas com todas as crianças da sala e com suas famílias, contribuindo, ainda, para a sua própria autoestima e para o seu desenvolvimento emocional, o que reflete segurança emocional nas relações, segurança esta necessária para que as crianças se sintam confiantes para pôr à prova as experimentações da vida (Webster-Stratton, 1999/2017).

Com a certeza de que as emoções são profundamente importantes no processo de aprendizagem e socialização da criança no espaço onde convivem, a educação socioemocional pode ser desenvolvida e fortalecida no ambiente escolar, iniciando na Educação Infantil, com o entendimento de que “durante os primeiros anos de vida, desenvolve-se a capacidade de regulação emocional, mas também a capacidade para a compreensão das emoções sentidas e vividas pelos outros, sendo ambas construídas no seio das relações de vinculação” (Soares, 2009, p.172).

Diante do objeto de pesquisa, seguem alguns questionamentos que necessitam de respostas: Como intervir precocemente para aprendizagem socioemocional no ambiente escolar? Como o desenvolvimento da educação socioemocional pode beneficiar toda a sociedade? Como as práticas educativas podem contribuir para o bem-estar das crianças nomeadamente a lidar com as emoções e a adquirir autocontrole? Como as práticas educativas podem também contribuir para o bem-estar dos professores, sentindo-se estes mais seguros e confiantes para lidar com problemas de comportamento?

Assim, o propósito do estudo foi desenvolver estratégias de intervenção precoce junto dos educadores da Educação Infantil, capacitando-os para o desenvolvimento da educação socioemocional, visando o bem-estar social e emocional das crianças, e o desenvolvimento saudável no decorrer de toda a vida.

Para a proposta de investigação e intervenção definida neste estudo, foram selecionadas 11 educadoras da Educação Infantil, etapa pré-escola, que atendem crianças de 4 e 5 anos de idade, de diferentes escolas urbanas da rede pública municipal de ensino, de um município do sul do Maranhão.

Para o desenvolvimento da pesquisa de intervenção das competências necessárias aos professores da Educação Infantil, utilizou-se o Programa “*Anos Incríveis Professores*” de forma a fortalecer estratégias de gerenciamento de sala de aula, envolvimento parental, construção de relações positivas com as crianças, entre as crianças e com as famílias, promoção de comportamentos positivos, gestão de comportamentos inadequados, ensino de resolução de problemas e conflitos e regulação emocional (Webster - Stratton, 1999/2017).

2. Objetivos da Intervenção

Tendo em vista a natureza do estudo de investigação e intervenção na prática pedagógica de educadoras da Educação Infantil, a presente pesquisa delineou os seguintes objetivos:

- a) Analisar as estratégias de desenvolvimento socioemocional utilizadas em práticas de sala de aula, pelas educadoras;
- b) Analisar a frequência e a eficácia atribuída pelas educadoras às práticas utilizadas;
- c) Aferir da necessidade de intervenção ao nível formativo das educadoras;
- d) Capacitar as educadoras no uso de estratégias positivas para o desenvolvimento da Educação Socioemocional, por meio de um Workshop;
- e) Avaliar o nível de satisfação com a capacitação ofertada às educadoras;

f) Perceber se houve alteração nas práticas educativas pós-capacitação.

3. Metodologia

Na compreensão do teor científico da pesquisa, de base qualitativa-quantitativa, seguiu-se o planejamento de um roteiro de investigação contendo parte inicial (aplicação dos instrumentos de coletas de dados); desenvolvimento (análise dos dados coletados; planejamento das ações de intervenção e intervenção, através da realização de um Workshop) e parte final (reaplicação dos instrumentos de coleta de dados e análise dos instrumentos pós intervenção).

Para enfatizar a importância da pesquisa em educação, destaca-se a investigação-ação, elemento dessa pesquisa, como necessária para o desenvolvimento da ação educativa, comprometida na resolução dos problemas enfrentados na prática, empenhada na compreensão do contexto e na produção de novos saberes, com o objetivo profícuo de colaborar com o processo de inovação na Educação.

Formosinho (2008) destaca que a investigação-ação ao produzir mudanças no âmbito educativo, fortalece a emancipação da instituição escola, pois propõe mudanças significativas aos problemas concretos do dia a dia, formulando questões da prática, elaborando metodologia apropriada, monitorando e avaliando os resultados. Isso é investigação-ação em Educação. É o encontro com a práxis, pensada, praticada e refletida.

Nesse entendimento, para recolha de dados, utilizou-se como instrumentos de caracterização das práticas dos educadores o Inventário de Boas Práticas (*The Incredible Years Project-University of Washington Parenting Clinic*-versão Portuguesa, Gaspar, Vale & Oliveira 2011), para realizar o levantamento das estratégias utilizadas na sala para gerir os comportamentos das crianças e o Questionário de Estratégias do Educador de Infância/Professor (*Teacher classroom management strategies questionnaire* - Versão Portuguesa de Vale & Gaspar 2002), instrumentos que serão descritos em pormenor no ponto 3.1.1 e 3.1.2, com o objetivo de analisar a frequência e a eficácia das práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar.

Utilizou-se, também, como instrumento da pesquisa qualitativa, a “Roda de Conversa”, com o entendimento de que a natureza qualitativa busca pelo “entendimento do significado que os indivíduos conferem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010). A Roda de Conversa, contou com a participação das educadoras e da pesquisadora, para coleta de informações a respeito do tema proposto, por meio de anotações das narrativas em diário de bordo. Para tanto, é necessário entender a cientificidade da metodologia aplicada, percebendo a Roda de Conversa como “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (Moura & Lima, 2014, p.99).

3.1. Instrumentos

Para mensurar empiricamente as estratégias de desenvolvimento socioemocional nas práticas diárias de sala de aula e na gestão do comportamento das crianças e, ainda, avaliar o processo de intervenção, foram utilizados três instrumentos, já referidos, para coleta de dados e informações, sendo eles: Inventário de Boas Práticas, o Questionário de Estratégias do Educador de Infância e a Roda de Conversa como instrumento de coleta de informações, que serão apresentados detalhadamente. Utilizou-se, ainda, um questionário online para a avaliação da formação desenvolvida no Workshop.

3.1.1. Inventário de Boas Práticas (Best Practices Inventory- R - The Incredible Years)

Para analisar as práticas educativas das educadoras, quanto à utilização de estratégias para o desenvolvimento da educação socioemocional, utilizou-se o Inventário de Boas Práticas (Best Practices Inventory- R - The Incredible Years) versão Portuguesa de Gaspar, Vale & Oliveira (2011) (Anexo A). Este instrumento foi construído por Webster-Stratton para o programa “The Incredible Years Project-University of Washington, Parenting Clinic” e contém 80 questões. Cada um destes itens possui 5 possibilidades de resposta, sendo: 1 para nunca; 2 para quase nunca; 3 para às vezes; 4 para quase sempre e 5 para sempre. As questões são compostas por

afirmações diretas, exceto as questões 11 e 12 da subescala C - Atividades, que são dirigidas ao direcionamento das atividades livres e horários de intervalo das crianças. O questionário encontra-se dividido em 9 subescalas, com pontuações diferentes de mínimo e máximo a serem alcançadas em cada uma delas, e estão assim divididas: Subescala A - Organização da sala, 7 questões (variação de pontos entre 7 e 35); Subescala B - Planificação e transições, 12 questões (variação de pontos entre 12 e 60); Subescala C - Atividades, 13 questões (variação de pontos entre 13 e 65); Subescala D - Planos de comportamento, 6 questões (variação de pontos entre 6 e 30); Subescala E - Ensino individualizado, 9 questões (variação de pontos entre 9 e 45); Subescala F - Práticas emocionais, 12 questões (variação de pontos entre 12 e 60); Subescala G - Relacionamento/Comunicação, 8 questões (variação de pontos entre 8 e 40); Subescala H - Disciplina, 7 questões (variação de pontos entre 7 e 35); e Subescala I - Envolvimento parental, 6 questões (variação de pontos entre 6 e 30).

As possibilidades de respostas contribuirão para a análise do comportamento do participante, sendo assim definida: maior será a pontuação obtida nesse item, quanto maior for a concordância entre o comportamento do participante e a afirmação de cada item, ou, menor será a pontuação, quanto maior for o grau de discordância. A soma dos pontos alcançados em cada questão, que constituem cada subescala, indicará um resultado global dessa subescala.

3.1.2. Questionário de Estratégias do Educador de Infância

O questionário de Estratégias do Educador de Infância (*Teacher_Strategies Questionnaire*), construído também por Webster-Stratton, para o Projeto *Incredible Years*, da Universidade de Washington versão portuguesa de Vale & Gaspar (2002) (Anexo B), foi utilizado para avaliar as estratégias utilizadas pelas educadoras na gestão do comportamento das crianças. Este instrumento é constituído por 4 partes (A, B, C, D), sendo:

A- Registro do Comportamento: composto por 4 itens, com perguntas a respeito da forma como são elaboradas as regras em sala de aula.

B - Gerir o comportamento da criança na sala de jardim de infância, composta por duas questões. Essas duas questões são avaliadas em uma escala de pontos de 1 a 7, sendo 1 – muito inseguro e 7 – muito seguro.

C - Estratégias específicas de gestão do comportamento, composta por 31 itens, que avaliam a frequência de utilização de estratégias de gestão do comportamento e a eficácia dessas estratégias ao utilizá-las. Para tanto, utiliza-se para a medição das respostas em duas colunas, eficiência e eficácia, com a escala de pontos de 1 a 5, sendo: 1-raramente/nunca; e 5-muito frequentemente. Os itens dessa escala são subdivididos em três subescalas de estratégias, distribuídas ao longo das questões, sendo elas: as positivas, que agrupam-se em estratégias de recompensa (6 itens), onde a pontuação pode variar entre 6 e 30 pontos; estratégias de limites (5 itens), onde a pontuação pode variar entre 5 e 25 pontos; e estratégias proativas (7 itens), com pontuação que pode variar entre 7 e 35 pontos; há, ainda, as estratégias inapropriadas (6 itens), com a pontuação podendo variar entre 6 e 30 pontos e estratégias com pais (5 itens) , com variação de pontuação entre 5 e 25 pontos;

D - Trabalho com os pais, composta por 8 questões para verificar a frequência de utilização de determinadas estratégias pelas educadoras na interação com os pais. Para descrever as respostas utilizou a escala de respostas de 1 a 6, sendo: 1 - nunca; 2 - uma vez por ano; 3 - duas a três vezes por ano; 4 - uma vez por mês; 5 - uma vez por semana; 6 - diariamente. Sendo assim, a pontuação pode variar entre 8 e 48 pontos.

3.1.3 Roda de Conversa como instrumento de coleta de informações

A Roda de Conversa possibilita a coleta de informações a respeito do conhecimento acerca do tema proposto, por meio de diálogo, da escuta e das interações entre os participantes, o que possibilita ao pesquisador refletir sobre os diálogos desenvolvidos. Neste sentido, utilizou-se a proposta de Roda de Conversa para favorecer o diálogo e a escuta das participantes e da pesquisadora, recorrendo às lembranças das estratégias desenvolvidas em sala de aula, com suas crianças, rebuscando à algumas questões dos questionários. Buscou-se, ainda, entender, por parte da pesquisadora, como era a dinâmica da sala de aula, dos intervalos, organização

da sala de aula, a organização do planejamento, bem como os horários de entrada e saída das crianças.

3.1.4. Questionário online de avaliação do Workshop

Para a realização da avaliação do Workshop foi desenvolvido um Questionário Online, com a ferramenta do Google Formulários, com envio do link de acesso às participantes, por meio de aplicativo de mensagens, com acesso limitado aos participantes da formação. Este formulário contém 4 perguntas de múltipla escolha e 1 pergunta aberta, que exige do participante escrever sua resposta. As perguntas de múltipla escolha compreendem a avaliação do conteúdo da formação, cumprimento dos objetivos propostos, o material disponibilizado para estudo e a credibilidade da formadora quanto à confiança na transmissão do conteúdo da formação. A questão aberta trata do destaque das palavras reforçadas no encontro e que levará para a prática de sala de aula.

4. Procedimentos

Pelo facto de a pesquisadora conhecer a realidade local, elencou-se alguns critérios para a seleção da amostra, como ser escola de Educação Infantil pública; que atendesse crianças na faixa etária de 4 e 5 anos; que fosse um local apropriado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas; educadores com perfil proativo e gestão escolar receptiva. Após percorrer algumas escolas, onde a maioria não possuía estrutura física para desenvolver a proposta de estratégias de intervenção, escolheu-se uma escola recém inaugurada para o desenvolvimento da pesquisa, escola esta, com estrutura e padrão de qualidade e com quadro de professores, em sua maioria, efetivos⁵ na função. Com estes critérios resolvidos iniciaram-se os procedimentos de coleta de dados e observação em contexto, porém não houve progresso por parte da maioria das participantes, demonstrando pouco interesse na devolutiva das informações e na participação.

Partiu-se então para o município vizinho, a 80 Km de distância, onde a pesquisadora tem contatos profissionais. Ao lançar a proposta de pesquisa e

⁵ Efetivo é o termo utilizado no Brasil para designar o servidor admitido por meio de concurso público.

intervenção a Secretaria Municipal de Educação, de imediato aceitou a proposta. O critério de seleção ficou a cargo da Secretaria de Educação, selecionando educadoras proativas e com interesse em participar no estudo. Assim, foram escolhidas 10 participantes para a pesquisa, acrescentando mais 1 educadora que insistiu em participar, ficando então o grupo com 11 participantes.

Para o preenchimento dos questionários realizou-se uma reunião com o grupo de educadoras selecionadas, onde foram apresentados os objetivos da pesquisa, a proposta de intervenção com o Programa “*Anos Incríveis para Educadores/Professores*” e os benefícios pessoais e profissionais adquiridos ao participar da pesquisa.

Após a leitura e assinatura, por parte das participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para garantia da confiabilidade da pesquisa que ora se propôs, a pesquisadora leu cada uma das questões dos 2 questionários para o entendimento de cada uma, realizando as devidas explicações dos termos, quando necessário, enquanto as educadoras registravam suas respostas.

A seguir ao autopreenchimento dos instrumentos de coleta de dados, sucedeu-se a Roda de Conversa com relato das práticas vivenciadas em sala de aula, pelas educadoras. Todos os relatos foram anotados em um diário de bordo, para posterior análise.

Depois de explorar sistematicamente os dados prévios, por meio da análise de dados do Questionário Inventário de Boas Práticas, com o uso do programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 25 para Windows, e, ainda, da análise das inferências obtidas por meio dos diálogos da Roda de Conversa, foi planejado e proposto um Workshop às educadoras, como forma de intervenção, onde tiveram contato com estratégias positivas de desenvolvimento socioemocional baseadas no Programa “*Anos Incríveis Professores*”, com carga-horária de 8 horas.

Para o planejamento e desenvolvimento da intervenção, foram utilizadas as práticas sugeridas no livro “*Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*”, reforçando as palavras de Carolyn Webster-Stratton (1999/2017, citado

por Gaspar & Santos⁶, p. 10), referenciadas no prefácio do livro edição portuguesa: “Agindo de acordo e usando algumas das sugestões deste livro, combinadas com o seu próprio conhecimento prático, os educadores poderão fazer uma diferença positiva na vida das crianças e das famílias”.

Foram utilizados, também, alguns folhetos empregados em Workshops para educadores, versão portuguesa (Teacher Classroom Management ©), de forma a direcionar os objetivos propostos no planejamento da intervenção, conforme descrito no Capítulo III-Intervenção, na sessão “2. Planejamento das atividades de formação” e no Apêndice A desta dissertação.

Finalizada a intervenção por meio do workshop, disponibilizou-se a avaliação do encontro, com o envio do link do Google formulários, para que as educadoras realizassem a avaliação do workshop.

Após um mês do término da formação (workshop) foi aplicado novamente os mesmos Questionários utilizados na etapa inicial, com o objetivo de avaliar o processo de intervenção proposto. E, com esses dados coletados, realizou-se a análise sistemática para a obtenção dos resultados da intervenção.

5. Caracterização da Amostra

Para a caracterização da amostra foram analisadas as informações contidas no cabeçalho dos questionários utilizados, os quais permitem recolher informações sobre a idade, sexo, nome da instituição quantidade de alunos em turma, a formação, tempo de serviço e ano em que terminou o curso.

Destaca-se que as integrantes da presente investigação são todas do sexo feminino, confirmando a máxima de que o universo da educação é predominantemente composto por educadoras.

⁶ Prefácio escrito por Maria Filomena da Fonseca Gaspar e Maria João Seabra Santos, coordenadoras do Programa “*Anos Incríveis*” em Portugal, ambas professoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra-PT.

5.1 Idade das educadoras

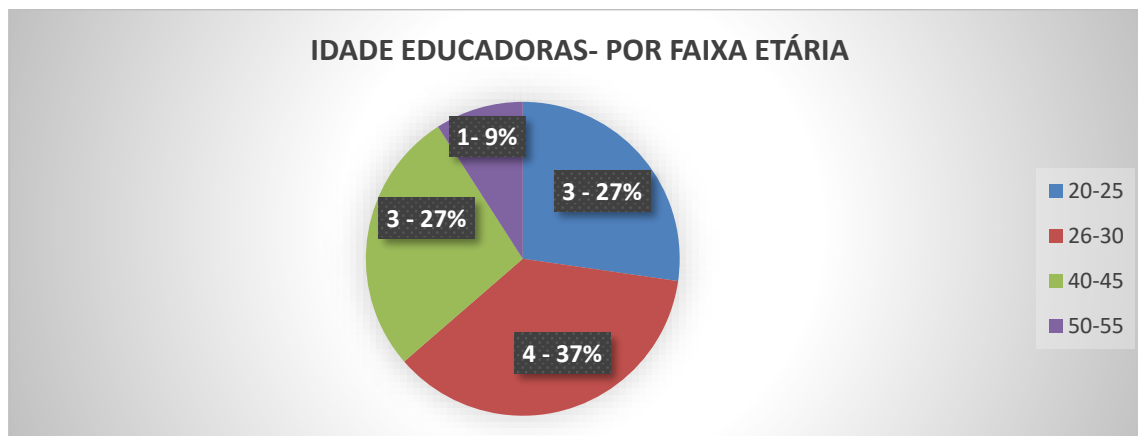


Gráfico 1- Idade das educadoras

A análise do gráfico 1 mostra que 3 educadoras (27%) estão na faixa etária entre os 20 e 25 anos; 4 (37%) na faixa etária dos 26 aos 30 anos; 3 (27%) encontram-se na faixa etária entre 40 e 45 anos e 1 (9%) na faixa etária entre 50 e 55 anos. Identifica-se, assim, que do total de 11 educadoras da pesquisa, 7 delas compreendem idades até os 30 anos, considerando, uma amostra de educadoras com perfil jovem na profissão.

5.2. Tempo de serviço

O tempo de serviço, fator importante na análise de pesquisa em educação, por ser fator desencadeante da experiência e com ela novos conhecimentos, como também pode ser fator de entrave na qualidade do ensino pela falta de aperfeiçoamento de alguns educadores, tendo em vista o entendimento de que a formação continuada é garantida na forma da lei, conforme a LDB, mas não obriga ao professor fazê-la.

Quantidade de educadoras	Tempo de serviço (anos)
5	2
1	3
1	4
1	15
1	16
1	17
1	33

Quadro 1- Quantidade de educadoras e tempo de serviço (magistério).

Ao que indicam os dados do Quadro 1, 7 educadoras possuem entre 2 e 4 anos de tempo de serviço, 3 possuem entre 15 e 17 anos e 1 possui 33 anos de tempo de serviço. Vale ressaltar que esta educadora com 33 anos de magistério, conta com tempo de serviço suficiente para a aposentadoria.

O tempo de serviço das educadoras não segue o padrão com o ano de formação, como indica na análise dos dados, algumas iniciaram no magistério antes de concluírem o grau superior (ver Quadro 2). E, 3 daquelas que possuem 2 anos de tempo de serviço ainda estão cursando o curso de licenciatura em Pedagogia e 2 concluíram no ano de 2018.

5.3. Ano de formação

No Quadro 2 apresenta-se o “Ano de formação”, que significa ano de conclusão da formação, e o tempo em anos que as educadoras estão formadas, tendo como base o ano de 2018, ano este de aplicação dos questionários pré-intervenção.

Educadoras	Ano de Formação	Tempo de Formação (anos)
Educadora 1	2018	Menos de 1 ano
Educadora 2	2009	9 anos
Educadora 3	2018	Menos de 1 ano
Educadora 4	Cursando	----
Educadora 5	2017	1 ano
Educadora 6	Cursando	---
Educadora 7	2018	Menos de 1 ano
Educadora 8	2002	16 anos
Educadora 9	2009	9 anos
Educadora 10	2009	9 anos
Educadora 11	Cursando	-----

Quadro 2- Ano de formação e tempo de formação das educadoras (ano base 2018).

Ao analisar os dados, constata-se que 3 educadoras estão cursando a graduação, 3 possuem menos de 1 ano de formação acadêmica (2018), uma possui 1 ano de formação, as demais, 4 educadoras, compreendem o tempo de formação que varia entre 9 e 16 anos de formação.

Confrontando os dados de tempo de serviço e ano de formação, compreende-se que as educadoras iniciaram no magistério e somente depois começaram a graduação. Estes dados podem demonstrar a forma de contratação dos profissionais do magistério pelo órgão competente.

5.4. Nível de formação

Quanto à formação acadêmica das educadoras verificou-se que todas possuem ou estão cursando nível superior, sendo que das 11 educadoras, 7 possuem graduação completa de licenciatura em Pedagogia e 3 estão cursando. Somente 1 educadora cursou outra licenciatura, a de Educação Física. Considera-se que a habilitação em Pedagogia seja a apropriada para a docência na Educação Infantil, conforme institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a qual define em seu Artigo 2º a formação inicial em Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil (Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006).

Considera-se, ainda, o Artigo 62 da LDB, como orientação para a formação acadêmica de educadores para atuar na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que especifica a formação acadêmica em nível superior, mas também considera como formação mínima, para o exercício da docência na Educação Infantil a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Lei Nº9394/1996), porém não se obteve a informação de que estas educadoras realizaram o curso normal, nível médio, antes da licenciatura.

5.5. Sala de aula

Ao analisar a quantidade de alunos em sala, considera-se o Parecer nº 20 de 2009, do CNE, que revisa a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este parecer expõe que “O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias” e orienta que a quantidade máxima de alunos em sala de educação infantil, é de 20 crianças por professor em agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos (Parecer CNE n. 20, 2009).

Observou-se que as salas de aula, objeto da pesquisa, possuem entre 14 a 29 alunos, tendo a maioria (6 salas) 25 alunos. Do total, 2 salas somente, estão no padrão de orientação do referido parecer, estando uma com 14 alunos e outra com 22 alunos.

Defende-se, no entanto, que a quantidade ideal de alunos em sala deve ser considerada para a obtenção da qualidade no ensino e na aprendizagem, como ressalta o referido parecer.

6. Análise dos Relatos de Experiência

Ao desenvolver o diálogo coletivo do grupo, por meio da Roda de Conversa, que suscitou a reflexão dos pontos abordados nos questionários e a realidade da prática vivenciada em sala de aula, os principais fatores negativos apontados foram a falta de materiais pedagógicos e de móveis adequados à idade das crianças; indisciplina; falta de segurança na gestão de conflitos em sala e com a família; falta de formação continuada direcionada aos problemas de sala de aula; a falta de apoio familiar; e a quantidade de alunos em sala, superior ao indicado nas orientações normativas e sem a presença de um profissional auxiliar como apoio.

Por meio do diálogo, foi possível perceber que as crianças são provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade, ficam um turno somente na escola, das 7h e 10min às 11h e 30min, no período da manhã, e das 13h e 10 min às 17h e 30 min, com horário de 45 minutos para o lanche. Não possuem espaços determinados para atividades variadas, ficando, assim, determinados no planejamento os dias da semana com horários fixos para cada componente curricular. O horário para atividades livres, como brincar no pátio ou com os jogos de montar, ficam para o final das atividades diárias, 20 ou 30 minutos antes de voltar para casa.

Quanto ao vínculo empregatício, das 11 professoras, amostra da pesquisa, somente 4 possuem vínculo efetivo de trabalho. As demais (7) possuem contrato temporário de trabalho. O que foi possível observar que aquelas que são efetivas, são as de maior tempo de exercício no magistério.

Porém o ponto com maior destaque nos diálogos diz respeito à falta de apoio familiar no desenvolvimento escolar da criança. Como ponto importante destacaram a atitude negativa dos pais para com os educadores, onde os mesmos chegam a questionar a forma como os educadores conduzem algumas situações de ensino e de conflito em sala de aula; apontaram ainda que os pais de crianças tidas como

“problema” não comparecem à escola. São enviados recados para as famílias no caderno da criança, quando ocorre alguma situação de indisciplina, solicitando a assinatura delas, porém as mesmas nem sequer olham o caderno. Algumas das educadoras, relataram que pelo facto de algumas dessas crianças serem transportadas até a escola por meio de transporte escolar, quando as educadoras chegam à escola muitas crianças já se encontram lá e, segundo elas, isso também dificulta o diálogo com os pais. Identificaram que muitas crianças são filhos de pais separados ou de mães solteiras, algumas moram com os avós, e isso interfere no acompanhamento dos filhos. Há, ainda, crianças que não realizam as atividades de casa, os pais não olham os cadernos e nem leem os bilhetes quando são enviados.

Sobre a questão da indisciplina, segundo elas, fruto da falta de acompanhamento da família, é fator que gera desgaste na turma, pois as regras apontadas por elas, não são cumpridas, o que afeta o andamento das atividades e do relacionamento entre a educadora e essas crianças e dessas crianças para com a turma, o que, em alguns casos, acarreta enviá-los à sala da direção escolar.

6.1. Inferências da análise dos relatos de experiência

O que ficou claro com os diálogos analisados na Roda de Conversa é que, além das crianças necessitarem de orientação, educadores e pais também necessitam de maior orientação, pois as queixas com impacto negativo tanto por parte dos pais aos educadores, bem como dos educadores aos pais e às crianças, acarreta uma alta carga de emoções negativas, apontando, com isso, que são múltiplas as queixas que exigem uma forma diferente de abordagem.

Assim, ao realizar a análise de conteúdo dos discursos das educadoras, foi possível delinear categorias que necessitam de atenção, sendo elas:

a) Fatores relacionados com as condições escolares:

As condições apontadas como mobiliário, equipamentos, materiais pedagógicos e organização do espaço e tempo para a realização das atividades, são condições externas à didática adotada pelo educador, o que necessita de orientação às educadoras e aos setores competentes para a mudança necessária.

b) Fatores relacionados com o próprio professor:

São destacadas situações como a atitude negativa dos pais para com os educadores; envio de recados para as famílias, no caderno da criança, quando ocorre alguma situação de indisciplina, solicitando a assinatura delas; alegação de não conseguir falar com os pais daquelas crianças tidas como “problema”, (eles não comparecem à escola); a falta de acompanhamento da família, como fator que gera desgaste na turma, (as regras apontadas por elas, não são cumpridas por estas crianças); a falta de segurança na gestão de conflitos com a família, por parte de algumas educadoras; a indisciplina não resolvida em sala, (encaminhá-los à sala da direção).

c) Fatores relacionados com a família:

Destaca-se como fatores a falta de apoio familiar em casa; crianças provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade; a falta de apoio familiar no desenvolvimento escolar da criança; crianças de pais separados ou de mães solteiras, morando algumas com os avós.

Em resumo, estes fatores elencados e que emergiram das categorias de análise do discurso das educadoras, indicam a falta de estratégias diversificadas para prevenir problemas e também para lidar com os problemas de comportamento das crianças, bem como a falta de estratégias para envolver os pais. Neste sentido, destacam-se algumas inferências:

1-Uso de estratégias inadequadas para lidar com os problemas de comportamento das crianças:

- Regras pouco consistentes na escola (as regras da escola devem ser cumpridas na escola, não têm que ser as mesmas de casa);

- Falta de firmeza, e talvez também segurança, para fazer cumprir as regras (atribuição a causas externas aos educadores: condições da escola e fatores como as problemáticas familiares);

- Demissão do seu papel como educador, responsável pela resolução e gestão dos conflitos na sala (envio das crianças para a sala de direção).

O que é necessário fazer- dotar os educadores, através de formação, com estratégias de gestão de comportamento para construir relações positivas com as crianças;

2-Falta de estratégias para lidar e envolver as famílias na educação das suas crianças:

- Pais e professores não se veem como parceiros;

- Envio de relatos negativos para casa intensifica o mau relacionamento, (os pais quando acusados ficam na defensiva);

- Falta de compreensão das problemáticas das famílias, fatores socioeconômicos, cultura negativa face à escola;

- Falta de percepção da implicação do relacionamento escola-família como fator para o sucesso acadêmico e emocional das crianças.

O que é necessário fazer – dotar as educadoras de formação adequada para saber construir uma parceria colaborativa com as famílias.

CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO

1. Análise de Dados Recolhidos

Neste ponto apresenta-se os resultados da análise dos dados recolhidos pelo Inventário de Boas Práticas, conforme segue o detalhamento.

1.1. Inventário de Boas Práticas

A utilização do Inventário de Boas Práticas teve como principal objetivo avaliar o tipo de práticas socioemocionais utilizadas pelas educadoras e servir como ponto de referência para planejar a formação a facultar às educadoras.

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	Diferença
A-Organização da Sala	11	35	18	6,3	17
B-Planejamento e Transições	31	50	41,6	5,8	18,4
C-Atividades	45	62	52,6	5,3	12,4
D-Planos de Comportamento	14	27	20	3,7	10
E-Ensino Individualizado	28	44	40	5,3	25
F-Práticas Emocionais	23	53	40,5	9,4	19,5
G-Relacionamento/Comunicação	21	40	34	5,7	6
H-Disciplina	15	31	25,7	5,3	7,3
I-Envolvimento parental	9	23	14,7	4,1	15,3

Quadro 3- Resultados do Inventário de Boas Práticas - aplicação pré-intervenção.

No quadro 3 apresenta-se a pontuação mínima e máxima obtida em cada subescala, podendo comparar a pontuação que o Inventário permite obter. Consta, ainda, a média, diferença e o desvio padrão que, como medida que expressa o grau de dispersão de um conjunto de dados, indica o quanto este conjunto é uniforme. Quanto mais próximo de 0 for o desvio padrão, mais homogêneo são os dados. Assim, ao analisar detalhadamente todas as subescalas e seus diferentes resultados, pois compreende-se que são diferentes as quantidades de questões em cada item e a variação de pontos entre mínimo e máximo em cada uma delas, destaca-se a média (M) e desvio padrão (DP) de cada subescala: *Organização da Sala*, apresentou M=18 e DP=6,3; *Planejamento e Transições*; com a média M=41,6 e DP=5,8; *Atividades*, obteve M=52,6 e DP=5,3; *Planos de Comportamento*, média M=20 e DP=3,7; *Ensino Individualizado*, apresentou a média M=40 e DP=5,3; *Práticas Emocionais*, M=40,5 e DP=9,4; *Relacionamento e Comunicação*, M=34 e DP=5,7; *Disciplina*, M=25,7 e DP=5,3; *Envolvimento Parental*, M=14,7 e DP=4,1. Na análise dos resultados a maior

dispersão de dados encontra-se na subescala de Práticas Emocionais, mas nas outras subescalas a variação é mais ou menos a mesma, o que significa que a amostra demonstra uma uniformidade nas respostas.

Como cada subescala tem um número diferente de itens não é possível comparar as médias entre si. Por esse motivo calculou-se a média dos valores obtidos em cada uma e a diferença entre as médias e o valor máximo possível de obter na subescala.

Através da análise do Quadro 3 pode-se concluir que nenhuma das subescalas registrou a pontuação mínima possível de obter, e que em termos de pontuação máxima, as subescalas *Organização da Sala* e *Relacionamento/Comunicação* registraram a pontuação máxima. A subescala *Ensino Individualizado* aproximou-se do máximo possível de obter (44 em 45 pontos).

Assim, as diferenças mais acentuadas estão expressas nas subescalas de *Práticas de Ensino Individualizado*, seguido das *Práticas Emocionais*, *Planejamento e Transições* e *Organização da Sala* vêm em seguida, depois o *Envolvimento Parental*, *Atividades e Planos de Comportamento*. As subescalas que estão mais perto do desejado são o *Relacionamento/Comunicação* e a *Disciplina*. Começou assim, a verificar-se que a intervenção deveria incidir em estratégias de: *Ensino Individualizado*; *Práticas Emocionais*; *Planejamento e Transições*; *Organização da Sala*; *Envolvimento Parental*; *Atividades e Planos de comportamento*.

2. Planejamento das Atividades de Formação

O planejamento foi então idealizado com base nos resultados obtidos nas subescalas e também nas inferências resultantes da análise aos dados da Roda de Conversa em que as práticas socioemocionais referenciadas pelas educadoras indicaram ser menos positivas.

Com tempo estimado de 8 horas de duração e o conteúdo a trabalhar baseado no Programa “*Anos Incríveis Professores/Educadores*”, partiu-se para a organização da formação em formato de Workshop.

2.1. Objetivos a serem desenvolvidos em cada subescala

❖ *Ensino Individualizado:*

- ✓ Fortalecer a prática pedagógica com as ferramentas de gestão de cuidados, para considerar as diferentes necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças;
- ✓ Conduzir ações para que as educadoras ensinem da melhor maneira a se atingir o sucesso de aprendizagem de seu aluno.

❖ *Práticas Emocionais:*

- ✓ Fortalecer comportamentos proativos nas educadoras visando desenvolvimento emocional nas crianças, a regulação emocional e a resolução de problemas;
- ✓ Saber desenvolver recursos pedagógicos voltados ao fortalecimento das práticas emocionais.

❖ *Planejamento e Transições:*

- ✓ Planejar atividades de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, seguindo um diagnóstico prévio de quais são as aprendizagens que devem ser fortalecidas, levando em conta as diferenças individuais de cada criança;
- ✓ Planejar atividades mais vigorosas com outras mais calmas, atividades dirigidas pelo educador, outras pelas crianças, transições ativas entre as atividades e sinalizadas para que as crianças percebam que vão mudar de atividade, para diminuição não só dos conflitos entre as crianças, como o próprio desgaste do educador ao repetir ordens desnecessárias;
- ✓ Criar um ambiente seguro e propício à aprendizagem das crianças, com rotina diária definida, de maneira que sirvam como ferramentas para facilitar a aprendizagem e a diminuição dos problemas de comportamento e dispersão.

❖ *Organização da Sala*

- ✓ Desenvolver estratégias para estruturação do ambiente da sala de aula, organizando em áreas de interesse, com atividades que envolvam a turma toda, ou grupos de crianças, e, ainda, atividades de escolha ou livres;
- ✓ Estruturar o espaço, mobiliários e materiais de maneira adequados à educação infantil, que propiciem experiências, vivências acessíveis e de desenvolvimento motor, afetivo.

❖ *Envolvimento Parental:*

- ✓ Desenvolver estratégias de aproximação com os pais/responsáveis para parcerias, com o objetivo de promover o envolvimento dos mesmos com as atividades e objetivos da escola.
- ❖ **Atividades:**
- ✓ Realizar atividades que envolvem a turma toda e em grupos de crianças, atividades de escolha e atividades livres realizadas pelas crianças;
- ✓ Identificar os comportamentos das professoras que favorecem os comportamentos pró-sociais das crianças.
- ❖ **Planos de comportamento:**
- ✓ Criar ações que se relacionam com o plano de comportamento da criança, fortalecendo estratégias de comportamentos da professora em lidar com os comportamentos inadequados e adequados das crianças.

2.2. O Plano de formação

O plano de formação foi desenvolvido, essencialmente, em três partes: Parte inicial; desenvolvimento dos conteúdos, com reflexão sobre a prática e atividades dirigidas com o material do Programa “*Anos Incríveis Professores*” e parte final, com o selamento das atividades, autoavaliação por parte das educadoras, e avaliação do encontro. No item 2.2.2. apresenta-se a síntese do planejamento concebido por meio dos objetivos a serem alcançados com a formação.

2.2.1. Objetivo geral da formação

- Formar educadoras para promoverem um ambiente emocional sustentável em sala de aula e utilizarem estratégias de redução e de prevenção de problemas de comportamento, para implementação de competências socioemocionais.

Para tanto, a formação visa desenvolver competências nas educadoras para:

- Uso de estratégias positivas de gestão de comportamento das crianças, incluindo o uso de estratégias de atenção positiva, incentivos, limites e regras, treino entre pares, consequências lógicas e naturais;

- Compreender as diferenças individuais de desenvolvimento e a interação entre diferentes fatores, incluindo os de origem biológica, que estão na gênese dos problemas de comportamento evidenciados pelas crianças;

- Ensinar às crianças estratégias de resolução de problemas e regulação da raiva (técnica da tartaruga)

- Fortalecer a importância de criar uma forte ligação e colaboração com os pais, tema transversal de toda a formação.

2.2.2. Síntese do planejamento da formação

O planejamento do Workshop foi dividido em três partes distintas, como já referido no ponto 2.2, e neste momento apresenta-se de forma detalhada. O Plano de formação completo, consta no Apêndice A.

Etapas da formação	Atividades
Parte inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento dos participantes; - Apresentar a proposta da formação e o programa “Os Anos incríveis para professores”, com o histórico de pesquisa de Carolyn Webster-Stratton; - Apresentar a imagem que representa a “conta bancária”, em um cartaz, onde depositaremos, ao final do encontro as palavras positivas destacadas na autoavaliação do encontro; - Combinados da formação.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do Conteúdo; - Reflexão em grupo; - Partilha das atividades; - Intervenção às práticas relatadas com o material dos folhetos;
Parte final	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar feedback das atividades desenvolvidas; - Apresentar e detalhar as etapas da pirâmide do educador para autoavaliação da prática de sala de aula; - Escrever as palavras positivas do encontro na “moeda” e colocar na poupança da turma; - Avaliação do encontro, por meio de link com formulário do Google.

Quadro 4- Resumo do Plano de Formação (Workshop).

A amostra inicial da pesquisa diminuiu de 11 educadoras, para 6, reduzindo bastante a quantidade de participantes no Workshop. Isto ocorreu devido ao facto de o município possuir um quadro de docentes com professores efetivos e com professores contratados por tempo determinado, ocorrendo alterações constantes no quadro de pessoal. Outro fator que interferiu na estabilidade do educador em um mesmo ciclo,

ou nível, refere-se ao facto de que esses professores, mesmo sendo do quadro efetivo, não ficam por muito tempo em uma mesma etapa. Das educadoras que estavam na Educação Infantil no início da pesquisa, houve duas situações com 5 delas: ou foram para outro nível de ensino, ou finalizou o contrato de trabalho e não renovou.

Nesse contexto, o Workshop ocorreu no segundo semestre letivo, em 8 horas de formação, nos turnos manhã e tarde, com a participação das 6 educadoras restantes, participantes da pesquisa.

Para o desenvolvimento das atividades no Workshop foi fornecido às educadoras uma pasta contendo a pauta, objetivos e proposta da formação, bem como algumas fichas de atividades do Programa “*Anos Incríveis Professores*” e orientações para o desenvolvimento das atividades.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS PÓS-INTERVENÇÃO

1. Resultados da Avaliação do Workshop

Os resultados das avaliações obtidos por meio do formulário do Google, permitiu obter a avaliação das participantes quanto aos conteúdos, objetivos, materiais utilizados no workshop, capacidade da formadora em transmitir os conteúdos e, ainda, as repostas para a pergunta aberta da última questão. Na primeira pergunta em que se pedia para avaliarem a utilidade dos conteúdos, 100% das respostas consideraram que os conteúdos da formação foram muito úteis. Na segunda questão, com a intenção de avaliar se os objetivos da formação foram atingidos, 100% das respostas consideraram que os objetivos propostos foram atingidos. Na terceira questão, que avaliava a qualidade do material disponibilizado para o desenvolvimento das atividades do Workshop, 33,3% (2 respostas) consideraram que o material disponibilizado foi “bom”, e 66,7% (4 respostas), consideraram o material disponibilizado como “ótimo”. Na análise da quarta questão, a qual avaliava a credibilidade da formadora, no que diz respeito à confiança ao transmitir os conteúdos propostos, 100% das respostas apontaram a pontuação 5, nota máxima. As respostas da última questão, que foi aberta, buscou trazer as palavras descritas na moeda da “poupança”(folheto da formação), (imagens da atividade estão no Apêndice C, imagem 3), e a questão trouxe o seguinte enunciado: *Em síntese, defina quais palavras foram destacadas no encontro e que você levará para a sua prática de sala de aula.* Transcreve-se aqui o texto descrito por 5 educadoras (sendo que uma delas deixou a questão em branco): Educadora 1: *“Trabalhar com motivação, incentivos, limites e elogios”*; Educadora 2: *“Motivação, empatia, elogios quando necessário”*. Educadora 3: *“Positividade, autoconfiança, elogios, regra dos cinco”*. Educadora 4: *“Relação de confiança, empatia, atenção e envolvimento, incentivos e limites claros”*. Educadora 5: *“Confiança, aprendizado, inovação”*. Os resultados da avaliação na íntegra, estão disponibilizados em forma de gráficos, no Apêndice D, Imagem 5.

Embora o Workshop tenha sido realizado com uma carga horária de 8 horas, onde os conteúdos e a metodologia tiveram que ser adaptados para atender as inúmeras dificuldades, como falta de horários disponibilizados pela Secretaria de Educação para formação continuada de seus educadores fora do planejamento anual, ou a impossibilidade do educador de ausentar-se da sala de aula em dias de semana, sendo

que as mesmas não se dispuseram a realizar o Workshop em dia de sábado, ao analisar os resultados gerais obtidos na avaliação considera-se estes resultados positivos, o que mostrou a possível continuidade dos estudos pelas educadoras, dos temas abordados na formação.

2. Análise do Questionário Estratégias do Educador de Infância

O Questionário foi aplicado antes e depois da intervenção, em um intervalo de 30 dias, com o objetivo de realizar um comparativo com os resultados da primeira análise, para perceber se realmente as estratégias de gestão do comportamento mudaram e o que foi alterado em termos de estratégias utilizadas.

Para a interpretação do questionário em questão foram analisados os itens: A- Registro do Comportamento e B- Gerir o comportamento das crianças na sala de jardim de infância, por meio de análise direta dos dados e por meio de gráficos com a porcentagem. Já os itens C- Estratégias específicas de gestão do comportamento; e D- Trabalho com os pais, foram analisados por meio do programa estatístico SPSS, versão 25 para Windows.

2.1. Registro do comportamento

Para este item, que contempla 4 questões, com as respostas de múltipla escolha, a questão número 1 foi a seguinte: *“As regras de comportamento na sua sala são elaboradas...”* com as opções: pelo educador; pelas crianças; pelos pais; pela comunidade. Na primeira aplicação, com a amostra de 11 educadoras, todas responderam que as regras da sala são elaboradas pela professora. Já na segunda aplicação, pós-intervenção, com a amostra de 6 educadoras, 3 responderam que as regras de comportamento são construídas pela professora e 3 responderam que são construídas pela professora e pelas crianças. O que demonstra que após a formação houve mudanças na prática quanto à percepção do que são as regras da sala e como elaborá-las.

Na segunda questão: *“Utiliza alguma forma de registro do comportamento das crianças?”*, com as opções de resposta sim ou não, obteve-se como resultados na primeira aplicação, onde 11 professoras responderam sim, que utilizavam alguma

forma de registro. Já nos resultados da segunda aplicação, 3 responderam sim, que utilizavam alguma forma de registro e 3 responderam não, que não utilizavam. O que a análise da quarta questão mostrará, são as evidências do entendimento do que são esses registros, antes e depois da formação.

A terceira questão: “*Se sim, registra com as crianças?*”, com as opções de resposta, sim ou não, na primeira aplicação 4 educadoras responderam que sim, registram com as crianças, e 7 educadoras responderam que não registram com as crianças. Na segunda aplicação do questionário, os resultados foram: 3 educadoras responderam que registram com as crianças e 3 educadoras responderam que não registram. Percebe-se aqui, que mesmo diminuindo o número da amostra, o perfil das respostas mudou, ficando em 50% o registro com as crianças, o significa que aumentou o entendimento da construção das regras de disciplina na sala de aula.

A quarta questão: “*Que tipo de registro utiliza?*”, com as opções: a) Quadro com código de cores (vermelho para mau comportamento; verde para bom); b) smilles com expressões triste ou alegre (☹️ 😊); e c) Outro, sendo que a opção “Outro” teriam que descrever qual é o registro utilizado. Obteve-se como resultados da análise do primeiro questionário o destaque para a opção “Outro”, onde 8 educadoras marcaram esta opção e descreveram os “registros” utilizados: uma educadora colocou como forma de registro o caderninho (que é uma espécie de agenda de registros do comportamento inadequado); outra colocou como instrumento de registro os incentivos no caderno da criança; as demais colocaram como forma de registro o diálogo com as crianças; a opção “a” não foi marcada e somente 3 professoras marcaram a opção “b”, pois utilizam smilles. Na segunda aplicação, uma professora marcou a opção “a”, quadro com código de cores; e duas marcaram a opção “Outro” e descreveram que usam estrelas como forma de registro, as demais (3 educadoras), como responderam que não utilizavam forma de registro, não responderam a esta questão. Cabe aqui uma análise aprofundada quanto a opção de resposta “Outro” e as respostas dadas para esta opção, nos resultados das análises das duas aplicações. É fundamental destacar qual era, até então, o entendimento do termo “registro do comportamento” antes da formação, ao descreverem as respostas de quais seriam os “outros” registros, como o registro no “caderninho”, e o diálogo com as crianças.

Reforça-se aqui, que após a formação o entendimento do que é o registro do comportamento mudou e tornou-se importante registrar, como ferramenta de regulação emocional. Nesse sentido cabe destacar as palavras de Vale (2012, p. 220) sobre as finalidades das regras da sala, onde essa metodologia “deve remeter sempre para uma vertente positiva que começa na definição de regras claras, percebidas por todas as crianças e afixadas num local visível e, sempre que possível, com pistas visuais”. A autora completa ainda que é por meio do sistema de regras, com consequências claras para o cumprimento ou não das mesmas, que a criança altera progressivamente sua competência de autorregulação (Vale, 2012).

2.2. Gerir o comportamento das crianças na sala de jardim de infância

Para a análise do item B - *Gerir o comportamento das crianças na sala de jardim de infância*, realizou-se a análise em forma de gráficos para cada uma das questões abordadas. Embora a amostra tenha variado da primeira para a segunda aplicação, optou-se por mostrar os resultados em percentagem para que a variação da quantidade da amostra não afetasse o resultado.

Para a questão “*Até que ponto está seguro da sua forma de gerir problemas de comportamento na sua sala de jardim de infância⁷?*” os resultados variavam de 1 “muito inseguro” a 7 “muito seguro”.

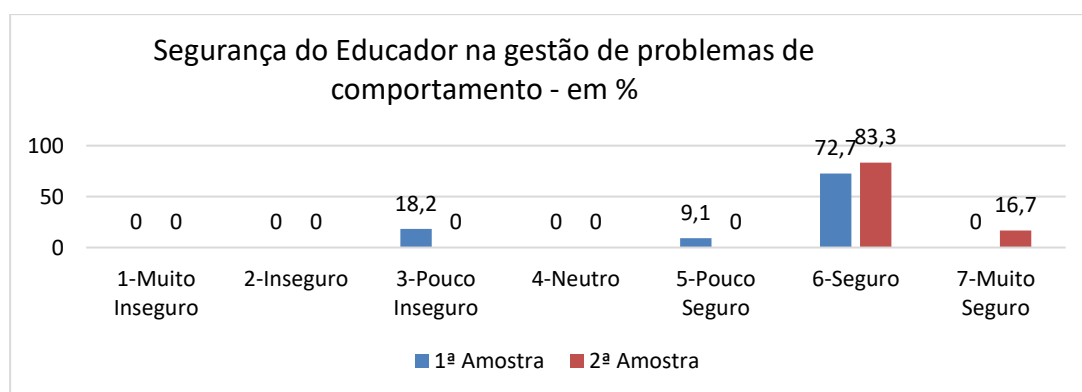


Gráfico 2 - Segurança do Educador na gestão de problemas de comportamento- resultados em percentagem.

⁷ O termo “jardim de infância” foi usado nas perguntas do item B do “Questionário Estratégias do Educador de Infância” mantendo a linguagem original do instrumento. Porém, ao aplicar o questionário com as educadoras, a pesquisadora explicou a similaridade do referido termo ao utilizado no Brasil, como sendo “Educação Infantil”.

Observando os resultados do gráfico 2, percebe-se claramente que, após a formação, as educadoras sentiram-se mais seguras para gerir problemas de comportamento. Sendo que na primeira aplicação 18,2% sentiam-se um pouca inseguras; 9,1% sentiam-se pouco seguras; e 72,7% sentiam seguras. Quanto aos resultados da segunda aplicação o sentimento de segurança ficou em 83,3%, para seguras, e 16,7% para muito seguras, destacando aí o universo de 100% (6) para estas duas categorias, fortalecendo a percepção da melhoria pós-intervenção. Percebe-se, ainda, que embora tenham respondido na primeira amostra que estavam seguras na gestão do comportamento, a forma como elas geriam o comportamento das crianças não se adequava aos modelos de estratégias positivas apontadas por Webster-Stratton, conforme demonstrou a análise da Roda de Conversa e os resultados dos questionários que definem tais estratégias.

Para a segunda questão “*Até que ponto está seguro da sua capacidade para controlar futuros problemas na sua sala de jardim de infância?*”, da mesma forma que a questão anterior, os resultados foram obtidos em uma escala de 1 a 7, onde 1 significa “muito inseguro” e 7 “muito seguro”.

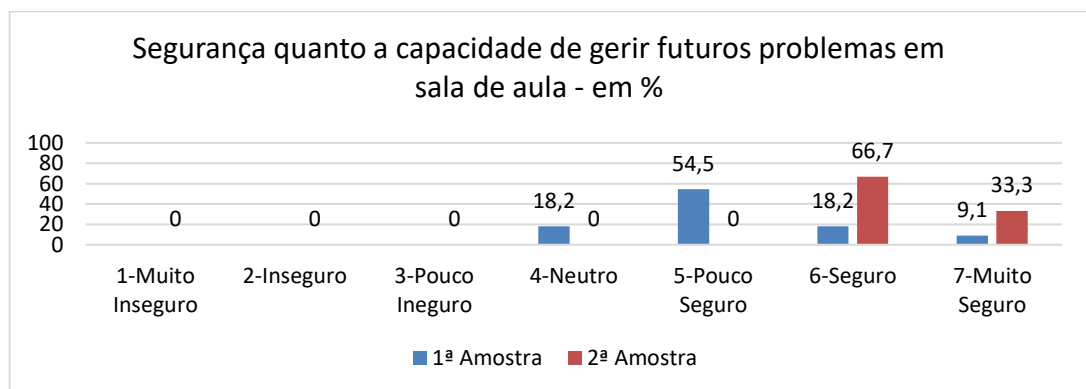


Gráfico 3- Segurança do Educador quanto à capacidade de gerir futuros problemas na sua sala de aula - resultados em percentagem.

Quanto aos dados obtidos na análise da segunda questão, no que diz respeito à segurança das educadoras na capacidade para gerir futuros problemas em sala de aula, os resultados positivos também mostram-se evidentes, pois enquanto na primeira amostra 18,2% declararam sentirem-se neutros, (pontuação 4) 54,5% declararam sentirem-se pouco seguros, 18,2% também declararam-se estar seguros e 9,1% declararam estar muito seguros. Já nos dados obtidos pós intervenção os resultados

não tiveram muitas variações e oscilaram entre “seguro” e “muito seguro”, com 66,7 e 33,3%, respectivamente, o que significa uma melhoria na percepção de segurança na capacidade de gerir futuros problemas de comportamento.

2.3. Estratégias específicas de gestão de comportamento

Para este tópico do questionário, realizou-se a análise comparando a fase pré e pós-intervenção, ou seja, antes e depois da intervenção, para comparação dos resultados obtidos em relação à frequência com que utilizam determinadas estratégias e à eficácia que atribuem à sua utilização. Inicia-se por analisar as Estratégias Positivas/total que são compostas pelo agrupamento das estratégias positivas de recompensa, estratégias positivas de limites e estratégias positivas proativas (apresenta-se o total dos resultados desse agrupamento e, posteriormente, os quadros com resultados individuais de cada uma dessas estratégias), seguem-se os quadros dos resultados obtidos para as estratégias inapropriadas e as estratégias com pais.

2.3.1. Estratégias positivas

Pré	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	52	72	62,4	6,3
Eficácia	65	85	75,6	8
Pós	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	63	75	69	5
Eficácia	65	85	75,6	8

Quadro 5- Estratégias positivas/total, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.

Pela análise do quadro 5, verifica-se que a pontuação mínima obtida na pré-intervenção se situou em termos de frequência nos 52 pontos e o máximo nos 72, constatando-se de imediato que não se registraram os mínimos nem os máximos possíveis de obter (18 e 90). Observa-se, ainda, que as médias obtidas de 62,4 para a frequência e 75,6 para a eficácia permite afirmar que as educadoras dizem utilizar frequentemente estratégias positivas e consideram que essas estratégias são eficazes. Embora o segundo momento de avaliação reporte apenas a 6 respostas, houve um ligeiro aumento na frequência (M=69), e manteve-se a mesma média para a eficácia, nos resultados pré e pós-teste (M=75,6). O mínimo de 52 pontos no resultado pré,

subiu para 63 no resultado pós. Da mesma forma, o máximo alterou-se de 72 para 75 pontos no resultado pós. Os dados indicam que as educadoras passaram a utilizar mais estratégias positivas.

2.3.2. Estratégias positivas proativas

Pré	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	21	31	24,2	3,1
Eficácia	13	29	20,6	5,1
Pós	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	23	32	28,1	3
Eficácia	27	34	30,5	2,8

Quadro 6- Resultados das estratégias positivas proativas, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.

Na análise do subgrupo de estratégias positivas proativas, houve alterações, embora ligeiras, na frequência para os resultados pré e pós, tendo uma variação entre 21 e 31 pontos no primeiro momento, para uma variação entre 23 e 32 no segundo. Quanto aos resultados da eficácia, estes sim constata-se diferenças expressivas entre o primeiro e segundo momento, sendo que o mínimo de 13 pontos subiu para 27 pontos; para a pontuação máxima a diferença aumentou em 5 pontos, pois subiu dos 29 no primeiro momento, para 34 no segundo, ficando a 1 ponto do máximo esperado para o item, que é de 35 pontos. Já a variação de média na eficácia, nos resultados pré e pós, subiu de 20,6 para 30,5 respectivamente, o que nos permite afirmar que as educadoras além de passarem a usar mais estratégias proativas passaram a conferir-lhe *muito frequentemente* eficácia.

2.3.3. Estratégias positivas de limites

Pré	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	13	21	17	2,3
Eficácia	10	20	14,3	3,1
Pós	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	16	21	19	1,7
Eficácia	18	23	20,8	2,1

Quadro 7- Resultados das estratégias positivas de limites, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.

Neste subgrupo de estratégias positivas, que refere-se a estratégias positivas de limites, constata-se por meio das comparações entre pré e pós-intervenção, que houve diferenças menos acentuadas entre o mínimo e o máximo na frequência, pois comparando com a primeira amostra, os resultados entre mínimo e máximo ficaram entre 13 e 21 pontos, enquanto que no segundo momento esses resultados ficaram entre 16 e 21 pontos, sendo estes pouco significativos na comparação pré e pós-teste; já as médias na frequência também tiveram resultados pouco significativos, pois subiu de 17 no resultado pré, para 19 no resultado pós. Quanto à eficácia, verificou-se um aumento de 8 pontos na pontuação mínima quando comparado com o primeiro momento, evoluindo de 10 para 18 pontos; já em relação ao máximo obtido, evoluiu de 20 pontos para 23 no segundo momento, ficando a dois pontos do máximo, e a média teve uma variação de 14,3 no resultado pré para 20,8 no resultado pós. Pode-se afirmar, assim, que as educadoras além de passarem a utilizar mais vezes estratégias positivas de limites passaram a conferir-lhe *muito frequentemente* eficácia.

2.3.4. Estratégias positivas de recompensa

Pré	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	14	26	21	3,6
Eficácia	11	25	19	3,7
Pós	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	18	27	21,8	2,9
Eficácia	20	30	24,3	3,7

Quadro 8-Resultados das estratégias positivas de recompensa, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.

Na análise dos resultados do subgrupo estratégias positivas de recompensa, houve alteração na frequência da utilização destas, tendo a variação na primeira amostra entre 14 e 26 pontos, para uma variação que ficou entre 18 e 27 pontos na segunda amostra, chegando próximo ao máximo de 30 pontos. Quanto a média na frequência pré e pós ficou em 21 e 21,8, respectivamente, o que mostrou-se praticamente sem alterações. Mas o resultado realmente expressivo verifica-se na eficácia, onde na primeira amostra a variação entre mínimo e máximo situou-se entre os 11 e 25 pontos, e os resultados da segunda amostra expuseram uma variação entre 20 e 30 pontos, chegando ao limite de pontos para a escala. Já a média variou de 19 no

resultado pré, para 24,3 no resultado pós, indicando aumento ao significado que conferem à eficácia no uso dessas estratégias.

2.3.5. Estratégias inapropriadas

Pré	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	9	23	17,5	4,2
Eficácia	11	21	14,2	3,52
Pós	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	8	18	13,3	3,3
Eficácia	11	16	14,3	1,9

Quadro 9- Resultados das estratégias inapropriadas, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.

Na análise destes resultados, importa referir que se trata de estratégias inapropriadas e que neste caso quanto mais próxima a pontuação se situar no mínimo, melhores serão os resultados. Neste entendimento, verifica-se que quanto à frequência os resultados, no primeiro momento, situam-se nos 23 pontos para um total de 30 possíveis de obter, tendo como média 17,5. O que demonstra que as educadoras utilizam frequentemente estratégias inapropriadas e que também lhes conferem eficácia (M=14,2). No segundo momento estes dados alteram-se para a frequência com o máximo em 18 pontos (M=13,3) e para a eficácia 16 pontos (M=14,3). Estes dados permitem constatar que as educadoras passaram a utilizar menos estratégias inapropriadas (em metade do tempo) e também a conferir-lhe menos eficácia, o que reflete melhoria na consciência da ineficácia quando utilizadas estas estratégias.

2.3.6. Estratégias com pais

Pré	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	9	19	14,2	3,4
Eficácia	9	24	15	4,1
Pós	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	15	25	20	3,3
Eficácia	19	23	21	1,8

Quadro 10- Resultados das estratégias com pais, com a frequência e eficácia, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.

Nesta categoria de estratégias com pais, a análise centra-se na elevação da frequência e da eficácia dos resultados pós-intervenção, em relação aos resultados alcançados anteriormente, tendo como referência a variação para o item entre 5 e 25 pontos. Nos resultados pré-teste a frequência estabeleceu-se entre 9 e 19 pontos, já nos resultados pós-teste, a variação ficou entre 15 e 25 pontos, obtendo-se a pontuação máxima para item, indicando mudanças expressivas na frequência de utilização das estratégias. Quanto à eficácia, embora nos resultados pós-teste uma educadora não respondeu ao item, restando uma amostra de 5 participantes, mesmo assim a variação foi expressiva, variando mínimo e máximo entre 9 e 24 pontos na análise pré-teste, para 19 e 23, na análise pós-teste. Mas os dados que realmente expressam mudanças positivas, estão definidos nas médias entre frequência e eficácia, nos resultados pré e pós-teste, alteraram-se a média da frequência de 14 no resultado pré, para 20 no resultado pós. Quanto à eficácia aumentou de 15 no resultado pré-teste, para 21 no resultado pós-teste, o que significa 6 pontos de acréscimo na média da eficácia. Estes dados demonstram resultados positivos em ambos os itens, frequência e eficácia.

2.4. Trabalho com os pais

Pré	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	15	23	18,5	2,3
Pós	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Frequência	27	34	30,6	2,2

Quadro 11- Resultados das estratégias de trabalho com os pais, com a frequência, na amostra pré-intervenção e pós-intervenção.

Na categoria de estratégias de promoção de trabalho com os pais, onde mediu-se a frequência de utilização das mesmas, com a referência de pontuação entre mínimo e máximo de pontos a obter no item entre 8 e 48 pontos, verifica-se que o máximo de pontuação se situou nos 23 pontos (M=18,5) e de 15 pontos no mínimo, no primeiro momento. Já no segundo momento os resultados atingiram o mínimo de 27 pontos e o máximo de 34 (M=30,6). Estes dados permitem afirmar que as educadoras que num primeiro momento chegaram a afirmar que *nunca* utilizaram algumas das estratégias de trabalho com os pais, ou utilizavam essas estratégias *duas*

a três vezes ao ano, passam num segundo momento a utilizá-las *uma vez por mês* e até mesmo *uma vez por semana e diariamente*.

Para comparar as médias obtidas antes da intervenção e pós-intervenção utilizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon. Se a dimensão da amostra for muito pequena, (que é este caso) recorre-se a este tipo de testes para comparar as médias.

Assim, verificou-se que houve diferenças estatísticas significativas (para um nível de significância de 0,5) nas Estratégias: Positivas de Recompensa com $p \leq 0,4$; Positivas de Limites com $p \leq 0,2$; Proativas com $p \leq 0,4$ e de Envolvimento dos Pais com $p \leq 0,2$.

2.5 Síntese dos resultados da análise das estratégias específicas de gestão do comportamento e de trabalho com os pais

Por meio dos dados apresentados e analisados em cada grupo de estratégias, conclui-se que:

- ✓ *Estratégias positivas*: No total de estratégias positivas embora não tenha apresentado aumento expressivo na frequência da utilização delas, houve aumento na compreensão da sua eficácia. Assim, permite-nos afirmar que passaram a utilizar as estratégias positivas mais vezes, conferindo-lhe *muito frequentemente* eficácia quando utilizadas.
- ✓ *Estratégias positivas proativas*: Não apresentou resultados positivos expressivos na frequência da utilização das mesmas, como demonstra a variação da média no resultado pré e pós-teste, mas obteve aumento na percepção, por parte das educadoras, de sua eficácia quando utilizam tais estratégias, o que permite-nos afirmar que quando as utilizam, reconhecem *frequentemente* a eficácia das mesmas.
- ✓ *Estratégias positivas de limites*: Embora tenha havido pouca variação na frequência de utilização das estratégias positivas de limites, os resultados demonstram que as educadoras passaram a utilizar mais vezes tais estratégias e imprimem-lhe *muito frequentemente* eficácia
- ✓ *Estratégias positivas de recompensa*: Embora os resultados pós-teste sinalizem uma mudança pequena na frequência de utilização das mesmas, que configura que metade do tempo as utilizam, houve aumento nos resultados da eficácia no pós-

teste, o que significa maior entendimento de que quando as utilizam, configuram *frequentemente* eficácia.

- ✓ *Estratégias inapropriadas*: Realizando o comparativo dos resultados pré e pós-intervenção, evidencia maior entendimento do que são estratégias inapropriadas após a intervenção. Embora não esteja sinalizando o resultado ideal até ao momento da coleta de dados, constata-se que após a intervenção houve diminuição na frequência de sua utilização, sinalizando que as utilizam na metade do tempo, conferindo menos eficácia ao utilizá-las.
- ✓ *Estratégias com pais*: Após a intervenção houve aumento significativo na utilização de estratégias com pais e aumento maior ainda do entendimento da eficácia que atribuem na utilização das mesmas. Embora nem todas as educadoras utilizem todas as estratégias indicadas no item, os resultados apontam elevação da utilização para *frequentemente* e, ainda, conseguem imprimir maior significado positivo à sua eficácia.
- ✓ *Estratégias de trabalho com os pais*: Os resultados indicam aumento na frequência de utilização das estratégias de trabalho com os pais. Embora não expressem o resultado ideal, as educadoras passaram a utilizar com maior frequência as estratégias propostas.

3. Resultados da Análise do Inventário de Boas Práticas Pós-Intervenção

O Inventário de Boas Práticas foi aplicado novamente em forma de autopreenchimento, 30 dias após o desenvolvimento do Workshop. Apresenta-se a seguir os dados obtidos fazendo a comparação entre o primeiro e o segundo momento. No Quadro 12 pode-se observar os resultados entre o mínimo e o máximo obtido para cada subescala, a média, o desvio padrão e a diferença a obter para cada subescala.

Subescalas	Pré/Pós	Mínimo	Máximo	Média	D. P.	Diferença
A-Organização da sala	Pré-teste	11	35	18	6,3	17
	Pós-teste	25	33	28,5	3,3	8
B-Planejamento e Transições	Pré-teste	31	50	41,6	5,8	18,4
	Pós-teste	51	55	53,5	1,64	4
C-Atividades	Pré-teste	45	62	52,6	5,3	12,4
	Pós-teste	57	65	61,1	3,6	8
D-Planos de Comportamento	Pré-teste	14	27	20	3,7	10
	Pós-teste	19	29	23,3	3,7	10
E-Ensino Individualizado	Pré-teste	28	44	40	5,3	25
	Pós-teste	41	45	42,6	1,6	4
F-Práticas Emocionais	Pré-teste	23	53	40,5	9,4	19,5
	Pós-teste	44	57	50,5	5,6	13
G-Relacionamento/Comunicação	Pré-teste	21	40	34	5,7	6
	Pós-teste	35	38	36,6	1,0	3
H-Disciplina	Pré-teste	15	31	25,7	5,3	7,3
	Pós-teste	22	35	29,6	5,0	13
I-Envolvimento parental	Pré-teste	9	23	14,7	4,1	15,3
	Pós-teste	16	29	24	5,4	13

Quadro 12-Comparativo dos resultados obtidos entre pré e pós-teste do Inventário de Boas Práticas.

Ao realizar a análise do Quadro 12, com o comparativo dos resultados pré e pós-teste, apresenta-se o detalhamento de cada subescala descrevendo os resultados alcançados com a investigação, conforme segue.

Os resultados da subescala *Organização da Sala*, onde há previsão de variação de pontuações entre 5 pontos para o mínimo e 35 para o máximo a serem alcançadas, no pré-teste registrou 11 pontos no mínimo e 35 no máximo e obteve a média de 18, com DP=6,3. Já nos resultados pós-teste o mínimo foi de 25 e o máximo de 33 pontos, embora no resultado pré-teste tenha alcançado a pontuação máxima para o item, no resultado pós-teste aproximou-se do máximo a obter e aumentou a média para 28,5,

com DP=3,3. Na análise da diferença percebeu-se que o indicador diminuiu de 17 pontos no resultado pré, para 8 no resultado pós.

Quanto à subescala *Planejamento e Transições*, onde a variação entre mínimo e máximo para o item é estabelecido entre 12 e 60 pontos, nos resultados iniciais obteve-se uma variação entre 31 e 50 pontos, pontuação que no pós-teste o item alcançou 51 pontos para o mínimo e 55 para o máximo, ficando próximos os pontos mínimo e máximo. Quanto aos resultados da média do item, nos resultados pré e pós-teste, ficaram em M=41,6 e M=53,5, respectivamente. Um dado interessante foi registrado nos resultados da diferença, onde na primeira coleta obteve-se 18,4 pontos e na segunda 4, diminuindo significativamente essa diferença.

Para a subescala *Atividades*, tendo como referência para o item o mínimo de 13 e o máximo de 65 pontos possíveis de obter, nos resultados pré-teste obteve-se o mínimo de 45 e o máximo de 62 pontos, e nos resultados pós alcançou o mínimo de 57 pontos e 65 para o máximo, chegando à pontuação máxima para o item. O mínimo ficou a 8 pontos da pontuação máxima. A média alcançada foi de M=61,1 no resultado pós-teste, distanciando-se dos M=52,6 alcançados no pré-teste em 8,5 pontos. Em termos das diferenças entre testes registrou-se 12,4 pontos no pré e 8 no resultado pós.

A análise da subescala *Planos de Comportamento*, onde o estabelecido entre mínimo e máximo é de 6 e 30 pontos respectivamente, verificou-se que a pontuação mínima e máxima obtida ficou entre 14 e 27 pontos nos resultados pré-teste e 19 e 29 pontos nos resultados pós, onde a pontuação máxima obtida ficou a 1 ponto da máxima de referência para o item. Quanto aos indicativos de média, houve também um aumento, M= 20 no pré-teste para M=23,3 no pós-teste.

Para a subescala *Ensino Individualizado*, onde a referência para o mínimo e máximo a ser obtido é de 9 e 45 pontos, respectivamente, nos resultados do pré-teste obteve-se a variação de pontos entre 28 e 44 pontos (M=40), e nos resultados pós-teste obteve-se a pontuação de 41 para o mínimo e 45 para o máximo (M=42,6), tendo alcançado a pontuação máxima para o item. Dado expressivo apresentou-se na diferença, onde dos 25 pontos registrados no pré-teste, o resultado diminuiu para 4 no pós-teste.

Na subescala *Práticas Emocionais*, que apresenta como variação a obter para o item entre 12 e 60 pontos, verificou-se que no pré-teste o item apresentou como resultados mínimos e máximos 23 e 53 pontos, respectivamente obtendo-se média de $M=40,5$ com $DP=9,4$. Nos resultados pós-teste a variação do mínimo e máximo foi entre 44 e 57 pontos, distanciando-se do mínimo a obter no item e aproximando-se do máximo, aumentando a média para 50,5 com $DP=5,6$. A diferença diminuiu de 19,5 no resultado pré, para 13 no resultado pós.

A análise do item *Relacionamento/Comunicação* apresentou como resultados no pré-teste a variação de pontos entre 21 para o mínimo e 40 para o máximo ($M=34$), e nos resultados pós a pontuação de 35 para o mínimo e 38 para o máximo, evidenciando que a pontuação mínima aproximou-se da pontuação máxima obtida ($M=36,6$). Destaca-se que houve um crescimento considerável na pontuação mínima embora se tenha registrado um ligeiro decréscimo na pontuação máxima, onde na primeira coleta de dados registrou logo a pontuação máxima possível de obter no item e na segunda baixou.

A subescala *Disciplina*, que apresenta como referência para o item a variação de pontuação mínima e máxima entre 7 e 35 pontos, obteve no pré-teste a pontuação de 15 para o mínimo e 31 para o máximo ($M=25,7$) tendo-se verificado a mesma tendência das outras subescalas, com aumento de pontuação no pós-teste (22 para o mínimo e 35 para o máximo, $M=29,6$) evidenciando o distanciamento entre o mínimo e a obtenção da pontuação máxima para o item.

Na subescala *Envolvimento Parental*, considerando a referência de 6 pontos para a pontuação mínima e de 30 para a pontuação máxima, registrou-se o mínimo de 9 pontos e o máximo de 23 pontos ($M=14,7$) nos resultados pré-teste. Nos resultados pós-teste observou-se uma variação de 16 pontos mínimo e 29 pontos de máximo, evidenciando um aumento considerável em ambas as pontuações, indicando que o resultado máximo obtido chegou próximo ao máximo da referência, e a média aumentou em relação ao resultado pré-teste, ficando em $M=24$, com $DP=5,4$ obtendo-se uma diferença de 9,3 pontos.

Realizando uma análise geral dos dados obtidos nos resultados pós-teste, verifica-se um distanciamento entre a pontuação mínima a obter no item e o resultado alcançado em todas as subescalas. Quanto ao valor máximo a ser considerado em cada subescala, os resultados apontaram que 3 subescalas alcançaram a pontuação máxima para o item, 2 ficaram a 1 ponto de alcançar o máximo possível de obter, e as restantes, 4 subescalas, aproximaram-se do valor máximo a obter, refletindo o aumento significativo em todas as subescalas.

Ao realizar a análise comparativa dos resultados é possível constatar que em todas as pontuações mínimas e máximas obtidas no resultado pós-intervenção houve um significativo aumento das pontuações, mas destacam-se as subescalas Planejamento e Transições ($M=53,5$), Práticas Emocionais ($M=50,5$) e Envolvimento Parental ($M=24$), pois obtiveram diferenças nas médias entre pré e pós-teste de aproximadamente 10 pontos, seguidas da Subescala Organização da Sala ($M=28,5$), que subiu 10,5 pontos, o que nos permite inferir que houve um aumento de utilização de práticas educativas positivas, pautadas na organização e planejamento de um ambiente propício às diferentes aprendizagens, refletindo maior segurança do educador na resolução de conflitos e encaminhamentos adequados.

4. Discussão dos Resultados, Conclusões e Limitações do Estudo

Ao analisar todo o percurso investigativo proposto no início da investigação, amparados no referencial teórico, compondo a teia que sustentou a realização dos passos determinados na metodologia da pesquisa, buscou-se delinear a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento saudável de crianças e jovens, por meio da revisão de literatura, com a convicção de que tais elementos são indispensáveis para atender as atuais mudanças, mas não novas, da sociedade do conhecimento, que buscam alinhar os conhecimentos acadêmicos, por meio das competências cognitivas, aos conhecimentos intra (conhecimento de si) e interpessoais (relação com o outro), através das competências socioemocionais. Saber relacionar-se com o outro, mas, principalmente, conhecer a si mesmo, gerindo positivamente as emoções, é elemento fundamental para o desenvolvimento das demais competências acadêmicas, o que proporciona o êxito no desenvolvimento escolar e,

consequentemente, êxito também em todos os aspectos da vida, sejam eles pessoais, profissionais ou sociais.

Para o desenvolvimento da educação socioemocional é de fundamental importância os conhecimentos necessários por parte dos educadores para intervir de forma positiva, já nos primeiros anos de escolarização da criança. Assim, o objetivo da presente pesquisa posicionou-se à necessária intervenção por meio da realização de um Workshop, com as educadoras da amostra da pesquisa, para a apreensão de tais competências de modo a intervir e desenvolver as competências socioemocionais em suas crianças.

Constatou-se que os dados obtidos mostraram-se eficazes para a afirmação da hipótese inicial da pesquisa que defendeu o fomento de estratégias educativas de promoção da educação socioemocional, por meio do Programa “*Anos Incríveis Professores/Educadores*”, o que fortalece o trabalho pedagógico e promove a intervenção precoce, por meio de práticas positivas de apoio ao desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças e, também, nos próprios educadores. Tais dados obtidos possibilitou a percepção de como as educadoras desenvolviam suas práticas em relação às estratégias de gestão do comportamento, o entendimento de práticas socioemocionais utilizadas, a organização das atividades, rotinas, organização da sala, planejamento e, ainda, estratégias de envolvimento parental. Por meio desses dados iniciais, delineou-se o planejamento da atividade formativa, com foco nos conteúdos que emergiram com maior necessidade de intervenção. Após a realização da intervenção (Workshop), novamente os instrumentos de coletas de dados foram aplicados e obteve-se os resultados que ora se apresentaram nas subseções anteriores. Definitivamente, os instrumentos utilizados na investigação foram primordiais para a cientificidade do estudo, como, também, para a conclusão exitosa da proposta inicial.

Assim, percorrendo o processo investigativo, ao analisar os dados prévios obtidos por meio dos instrumentos citados, estes indicaram as subescalas *Ensino Individualizado, Práticas Emocionais, Planejamento e Transições, Organização da Sala, Envolvimento Parental, Atividades e Planos de Comportamento* como áreas para necessária intervenção. Cruzou-se, também, as informações solicitadas nos

questionários com os diálogos obtidos na Roda de Conversa, reforçando as áreas que necessitavam de atenção no que diz respeito aos fatores relacionados com as condições escolares, como mobiliário e organização do espaço; fatores relacionados ao professor, como as atitudes negativas no trato diário com as crianças e com os pais; fatores relacionados com a família, como os fatores socioeconômicos. A partir destas inferências surgiram apontamentos que suscitaram nos registros ao que seria necessário fazer para intervir nas problemáticas observadas, como dotar as educadoras de estratégias de gestão do comportamento para construir relações positivas com as crianças e de estratégias para estabelecer relações de parceria com as famílias, através de formação continuada direcionada a estes apontamentos.

Todos os dados coletados e analisados na fase pré-intervenção serviram como elementos norteadores para a definição dos objetivos e para a escolha dos conteúdos do Workshop, o qual foi planejado com a metodologia e materiais do *Programa Anos Incríveis Professores/Educadores*.

Realizado o Workshop e coletado os dados pós-intervenção, a análise destes dados buscou afirmar se realmente os objetivos da intervenção foram alcançados. Neste entendimento, os resultados evidenciaram que, quanto às Estratégias específicas de gestão do comportamento (item C, do Questionário Estratégias do Educador de Infância), que compreende as estratégias positivas proativas, estratégias positivas de recompensa, estratégias positivas de limites, houveram alterações pouco expressivas no uso dessas estratégias, mas houve aumento maior na compreensão de sua eficácia. Quanto às estratégias inapropriadas, os resultados indicaram a diminuição da frequência do uso de tais estratégias e passaram a conferir menor significado de eficácia ao utilizá-las. Para o grupo de estratégias com pais, estas sim, os resultados apontaram para o aumento significativo da frequência de utilização e entendimento de eficácia atribuído em sua utilização. Quanto as estratégias de trabalho com os pais, os resultados também apontaram aumento da frequência de sua utilização, embora ainda não seja o resultado ideal. Assim, a evidência geral desses resultados apontam para uma mudança da prática pedagógica em processo inicial, com o uso de estratégias positivas, e ao que indica os resultados que mediram a eficácia das estratégias, há o

entendimento de que ao utilizá-las as educadoras imprimem significado positivo a elas, visto que os resultados gerais da eficácia mostraram-se maior que o da frequência.

Outro dado que merece ser salientado, refere-se ao entendimento que as educadoras tinham antes da intervenção quanto à elaboração das regras da sala de aula (item A, do Questionário Estratégias do Educador de Infância), onde elas responderam que a elaboração das regras eram elaboradas pela professora. Quanto aos registros de comportamento, apontaram o uso de “caderninho” para o registro do mau comportamento, inclusive destacaram na Roda de Conversa que estes recados no “caderninho” eram enviados aos pais, e destacaram o uso do diálogo com a criança como uma forma de registro do mau comportamento, o que conferia a elas a falta de entendimento quanto ao real sentido do registro de comportamento. Após a formação, embora a quantidade de educadoras que responderam à segunda aplicação diminuiu, a percepção da elaboração das regras de comportamento melhoraram, onde a metade respondeu que as regras da sala são elaboradas pela professora e pelas crianças e a forma de registro do comportamento melhorou o entendimento, pois a metade delas afirmaram que possuem forma de registro exposto em sala (quadro de cores e estrelas), o que indica mudança na prática educativa de forma positiva.

Após a formação, a segurança das educadoras na gestão de problemas de comportamento em sala de aula e quanto a segurança na sua capacidade de gerir futuros problemas de comportamento (item B, do Questionário Estratégias do Educador de Infância) também houve alteração positiva, ficando esses dois tópicos com as respostas em *seguro e muito seguro*.

Quanto ao Inventário de Boas Práticas, que avalia o tipo de práticas socioemocionais utilizadas pelas educadoras, realizando o comparativo entre os dados pré e pós-intervenção, constatou-se o aumento das práticas educativas pautadas em estratégias para o desenvolvimento da educação socioemocional em todas as subescalas avaliadas, com destaque para as subescalas que atingiram maior diferença de média (*Organização da Sala, Planejamento e Transições, Práticas Emocionais e Envolvimento Parental*). Cabe destaque, ainda, o resultado das diferenças em 7 das 9

subescalas, com considerável diminuição nos resultados pós-teste, o que indica o aumento da utilização de tais estratégias positivas.

Pode-se destacar, ainda, que ao analisar os discursos da Roda de Conversa onde surgiu os apontamentos sobre a necessidade de apreensão de estratégias de gestão do comportamento e de estratégias para construção de parcerias com os pais, sendo estes apontamentos analisados junto aos resultados dos dados obtidos na fase pré-intervenção, verifica-se que apesar dos resultados positivos alcançados pós- formação, os apontamentos destacados na análise dos discursos ainda necessitam de atenção e reforço, por meio da prática consciente das educadoras e da formação continuada, pois as subescalas que tiveram resultados pouco expressivos indicam o necessário reforço dessas estratégias.

Considerando a LDB, a qual garante a formação inicial e continuada aos profissionais do magistério, a presente dissertação reforça a tese da importância da pesquisa em educação para atender às diferentes demandas da escola e buscar alternativas de resolução das queixas e problemas escolares. Com este entendimento, buscando respostas aos problemas da pesquisa por meio do trajeto investigativo, houve limitações no início da pesquisa ao não conseguir desenvolvê-la na cidade onde a pesquisadora possui residência, pelo fato da amostra escolhida inicialmente não demonstrar interesse em participar do estudo, o que reforça novamente o entendimento por parte de cada educador de vestir-se da responsabilidade ética e política da profissão, pois não bastam Leis que garantam a formação inicial e continuada, precisa-se do compromisso de todos com a educação de qualidade.

Cabe salientar que o Estado da federação onde a pesquisa foi realizada possui índices educacionais críticos, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo esses índices históricos, então ao propor um estudo dessa magnitude compreende-se que as dificuldades existirão, mas mesmo assim é necessária a persistência em continuar com a pesquisa-ação em educação para contribuir com a melhoria dos resultados educacionais e com a formação continuada dos educadores.

Seguindo com o propósito da pesquisa, outra limitação encontrada foi na fase de intervenção, por meio da realização do Workshop, onde da amostra inicial de 11 educadoras, restaram apenas 6 para continuar na investigação e participar da formação. Na análise das informações obtidas nos diálogos da Roda de Conversa, na fase inicial da pesquisa, sobressaiu a falta de entendimento por parte dos gestores municipais, da importância da continuidade de um educador na etapa escolar em que ele trabalha e, ainda, a existência de um grande número de profissionais do magistério com contrato de trabalho por tempo determinado, sem vínculo efetivo. Estes fatores apontados resultaram na diminuição da amostra, onde 7 educadoras da amostra inicial, ou foram para outra etapa de ensino, ou foram dispensadas.

Como o Workshop ocorreu no segundo semestre letivo e o planejamento anual das atividades de formação já havia acontecido, limitou-se a possibilidade de conseguir mais horas para a realização do mesmo, assim, por ser desenvolvido em somente 8 horas de formação, constou-se que o tempo foi muito limitado para trabalhar detalhadamente cada grupo de estratégias, onde alguns objetivos delineados no planejamento para cada subescala, não foram desenvolvidos convenientemente.

O curto intervalo de tempo (30 dias) entre a formação e a nova aplicação dos questionários, observou-se que muitas práticas orientadas no momento formativo não puderam ser colocadas em prática, pois exige planejamento intensificado, estudo e decisão sobre o processo de mudança, mas acredita-se que a necessidade de mudança sobre a forma de desenvolver as práticas educativas positivas, por parte das educadoras, pode ser evidenciada por meio do aumento da frequência da utilização de certas estratégias positivas, e o aumento também, do significado de eficácia na utilização das mesmas, constatados nos resultados obtidos por meio dos instrumentos de investigação.

O autopreenchimento dos questionários por parte das educadoras, trouxe, também, limitações à pesquisa pelo facto de que ao realizarem a marcação dos itens, pode ocorrer a resposta desejável e não o realmente efetivado na prática. O plano inicial contemplava o preenchimento do Inventário de Boas Práticas por observação direta da pesquisadora e o preenchimento dos questionários in loco, mas como a cidade

da pesquisa fica à 80 Km de distância da residência da pesquisadora, tal forma não foi possível por implicar vários deslocamentos. Por isso recorreu-se ao autopreenchimento reunindo todas as educadoras e tirando as dúvidas quanto a termos que necessitavam de entendimento.

Embora pese as limitações apontadas, pode-se elencar as contribuições da pesquisa tanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas positivas, por meio da utilização das estratégias propostas na formação e evidenciadas nos resultados dos instrumentos de pesquisa utilizados pós-intervenção, como também a contribuição para a formação pessoal das educadoras, pois evidenciaram a necessidade de desenvolver competências emocionais nelas próprias para gerir situações concretas do dia a dia de sala de aula, como também com os pais das crianças e, ainda, com seus próprios filhos e família.

Assim, pode-se concluir que para realmente desenvolver as competências necessárias nas crianças por meio da educação socioemocional, é preciso desenvolver as competências necessárias nos educadores e, ainda, considerar a formação continuada com o real sentido da palavra “continuada”, ou seja, sempre. O educador sempre deve buscar novos conhecimentos e aprimorar a prática de sala de aula por meio da pesquisa, reflexão e avaliação contínua, seja do educando, seja da sua própria prática por meio da autoavaliação, buscando soluções para responder às demandas, com base na ciência e na pesquisa, e não no “achismo”, característico das “soluções caseiras”, para resolver os problemas da Educação. Por fim, defende-se que ao fortalecer a prática educativa para o desenvolvimento da educação socioemocional, por meio da formação continuada em serviço, fortalece a instituição escola, como também as crianças e jovens e suas famílias e a própria figura do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Ao finalizar a presente investigação, apresenta-se aqui algumas considerações que são avaliadas como importantes frente ao crescimento profissional e pessoal alcançado nesse percurso, considerando que a escolha do tema foi delimitada da necessidade urgente frente aos desafios observados todos os dias em tantos espaços educativos: a necessidade de gerir a sala de aula e promover situações de aprendizagem em contextos educacionais diversos. Assim, para compreender as necessidades atuais da escola, e analisando o contexto onde constatou-se que de nada adianta os conteúdos acadêmicos se o professor não possui gestão de sua sala de aula, e não observa as reais necessidades de seus alunos, questionou-se a capacidade do educador de lecionar de forma que atenda às necessidades de todos os alunos e o que é preciso para atender a estas demandas da escola, com tantas situações de queixas escolares, em um contexto de educação inclusiva, ao que parece ser, em muitos casos, nada inclusiva.

Foi na disciplina de Psicopatologia do Desenvolvimento que a pesquisadora do presente estudo teve a percepção das reais condições de trabalho de um professor diante de tantos indícios de transtornos e problemas de comportamento e de aprendizagem, constatando que a Universidade, nos cursos de formação de professores, não prepara suficientemente para trabalhar com a Educação Especial e Inclusiva, nem tampouco favorece a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos para auxiliar na prática diária com tais situações.

Diante dessa constatação, buscou-se na literatura referência conhecimentos sobre os transtornos que começam na infância e na adolescência, procurando entender o porquê de tantos casos de ansiedade infantil, hiperatividade, depressão, transtorno opositor, entre outros, o que levou a entrar em contato com pesquisadores como Estanislau e Bressan, que com o livro *“Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber”* obteve-se os primeiros contatos com referências como Goleman e os conceitos de inteligência emocional.

Nesse percurso, ao tomar forma o entendimento do que significa Educação em Saúde Mental, a problemática ainda persistia, pois o tema embora esteja ligado à área

da saúde, está no centro do processo educativo, pois os professores trabalham e sentem as causas e efeitos da falta de direcionamento na educação para o tema, e ao relacionar os mecanismos envolvidos nos termos da educação social e emocional, levou à compreensão da importância deles pela sua indissociabilidade, pois complementam-se no desenvolvimento das competências para gerir situações de estresse e de desconforto emocional já nos primeiros anos de vida e leva a desenvolver indivíduos emocionalmente saudáveis e capazes de conviver em harmonia e de adaptar-se à situações diversas no ambiente que convive.

Com o entendimento de que quanto mais cedo essas competências socioemocionais forem adquiridas e com a orientação necessária, o tema da pesquisa ajustou-se para “*Educação socioemocional: práticas educativas de intervenção precoce na Educação Infantil*”, evidenciando a importância de nos primeiros anos de escolarização da criança desenvolver tais competências, pois são fundamentais para fortalecer os fatores de proteção, o que diminui os fatores de risco de futuros transtornos, proporcionando o sucesso acadêmico e o bem-estar geral.

Os questionamentos que seguiram no desenvolvimento do projeto da pesquisa, e que retoma-se aqui, buscou-se responder de forma a identificar práticas educativas para intervir precocemente para a aprendizagem socioemocional e entender como essas práticas educativas podem contribuir para o bem-estar das crianças e, por conseguinte, beneficiar toda a sociedade e, ainda, contribuir para o bem-estar dos professores, pois com o domínio das competências necessárias, estes sentem-se mais seguros para gerir sua sala de aula. Nesse sentido, o *Programa Anos Incríveis professores/educadores* apresentou as ferramentas necessárias para desenvolver a intervenção proposta na investigação, por meio do desenvolvimento da proposta de capacitação para a apreensão de estratégias positivas de gestão de sala de aula e de comportamento, sendo promotor da educação socioemocional, baseado em evidências científicas com mais de 30 anos de contribuição por meio de pesquisas na área.

Ao percorrer o percurso investigativo o qual apontou como eram as práticas de sala de aula das educadoras, amostra da pesquisa, e de como passaram a compreender as estratégias propostas depois da capacitação, embora a pesquisadora esteja ciente de

que somente 8 horas de formação não foram suficientes para empreender tantas estratégias, observou-se o quanto foi importante para elas o momento formativo, diante de tantas situações apontadas e da necessidade de intervenção entre as crianças e também com as famílias. Assim, para ampliar a proposta de trabalho educativo facultada às educadoras, por meio do Workshop, necessita-se a tomada de decisão e consciência, por parte das educadoras, da escola e do sistema educativo, para a transformação do planejamento e da organização de espaços e materiais que respeitem as fases do desenvolvimento infantil e que promovam o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo a educação socioemocional, em todos os espaços da escola, mas principalmente, na efetividade de um currículo pensado para atender as demandas de suas crianças, adolescentes e jovens e, também às demandas da sociedade em constante transformação.

Um fator que cabe aqui apontar, refere-se à implementação da BNCC, onde todas as escolas brasileiras estão reestruturando a Proposta Pedagógica para alinhar aos objetivos educacionais propostos no documento. Com esta reestruturação todos os educadores estão participando das discussões e avaliação das Propostas Pedagógicas de suas escolas, o que ampliou o entendimento, por parte das educadoras, amostra da pesquisa, de várias estratégias propostas no *Programa Anos Incríveis Professores/Educadores* e, com certeza, a formação oferecida servirá como base para estudos posteriores sobre o tema abordado.

Diante da análise geral dos resultados obtidos, evidencia-se as estratégias de envolvimento parental que foram destacadas negativamente nas evidências da coleta de dados iniciais e foi uma das escalas em que os dados mais se destacaram positivamente nos resultados pós-intervenção. Assim, de acordo com o entendimento de Webster-Stratton (1999/2017, p. 24), onde a autora afirma que “Os educadores precisam de competências concretas, conhecimentos e atitudes positivas para envolverem as famílias de forma eficaz”, os resultados da pesquisa levaram a evidenciar as práticas educativas ensinadas às educadoras como necessárias. Levaram a considerar, ainda, a formação continuada como fator primordial para o desenvolvimento profissional das educadoras, servindo como alicerce das boas práticas e necessária para que reconheçam o importante valor das famílias como

colaboradoras no desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a autora completa: “para que os educadores sejam bem sucedidos na colaboração com os pais, têm de reconhecer o valor intrínseco das famílias enquanto contribuintes para a aprendizagem das crianças”, (Webster-Stratton, 1999/2017, p.25), reforçando que é preciso ir além do que já é feito, inovando as práticas educativas, mas não somente aquelas relacionadas à prática de sala de aula, mas inovar em práticas positivas que envolvam atividades de suporte aos pais, como serviços de apoio, grupos de educação parental, entre outros.

Um fator apontado na análise dos resultados na fase pré-intervenção, e que merece reflexão, refere-se ao tempo de serviço e ano de formação das educadoras. Os dados indicam que as educadoras iniciaram no magistério antes de concluir a licenciatura em Pedagogia e, embora não se tenha investigado a formação anterior ao ingresso no ensino superior, ficou o questionamento, que futuramente poderá ser respondido, quanto aos pré-requisitos utilizados na contratação de professores e sua relação com a qualidade da educação e das relações de trabalho.

Assim, ao realizar a análise de todo o percurso investigativo, que aqui se apresenta, considera-se importante a continuidade deste estudo, envolvendo um número maior de participantes, e a ampliação da carga horária para uma formação completa com o *Programa Anos Incríveis Professores/Educadores*, por entender que o tema é profícuo à realidade das instituições escolares brasileiras, e o conteúdo contemplado no programa responde positivamente à problemática apresentada. Do mesmo modo, a investigação pode compreender o estudo do comportamento das crianças, investigando na prática se as estratégias utilizadas, por meio da intervenção precoce, surtem efeitos positivos para a regulação emocional e o desenvolvimento das competências socioemocionais e, ainda, de que forma as estratégias positivas utilizadas pelas educadoras, empreendidas com o programa, podem contribuir para a formação dos pais, em uma colaboração conjunta, que admitam suas responsabilidades e contribuições para o desenvolvimento integral e saudável da criança. Cabe, também, aprofundar os dados da amostra e do ambiente de trabalho para cruzar informações e comparar se a formação inicial, o tipo de formação continuada oferecida aos educadores pelos órgãos competentes, assim como os pré-requisitos de contratação

desses profissionais para atuar nos primeiros anos de escolarização básica, interferem na forma de trabalho do educador e na aprendizagem global da criança.

Por fim, defende-se a formação continuada dos educadores com o “*Programa Anos Incríveis/Professores*” como ferramenta que atende as emergentes demandas na sociedade e, principalmente, nas instituições escolares, frente aos desafios impostos de um mundo em constante transformação e *liquidez*, para responder ao aperfeiçoamento profissional, de forma a trabalhar para o desenvolvimento da educação socioemocional, por meio da intervenção precoce, iniciando nos primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS

Referências

- Allessandrini, C. D. (2002). O Desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In F. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, C. D. Allessandrini. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Alves, R. (2014). *Estórias de quem gosta de ensinar*. 14 ed. Campinas: Papyrus. (Obra original publicada em 1984).
- Araújo, J.R. (2013). *Ensinar a Paz*. Ribeirão Preto: Inteligência Relacional.
- Araújo, J.R. (s.d.). *Emoções: alicerce de educação*. Inteligência Relacional. Artigo Eletrônico. Recuperado de: <https://www.inteligenciarelacional.com.br/sobre-o-tema/material-sobre-o-tema/emo%C3%A7%C3%B5es-alicerce-de-educa%C3%A7%C3%A3o/>.
- Base Nacional Comum Curricular*. (s.d.) Ministério da Educação. Documento Eletrônico. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_siete.pdf.
- Bauman, Zygmunt. (2001). *Modernidade Líquida*. (Plínio Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 2000).
- Bilyk, B. F., Cunha, G. R., Estanislau, G. M., & Rosário (2014). Saúde e transtornos mentais. In G. M. Estanislau, R. A. Bressan (Org.), *Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Braga, S. G., & Moraes, M. L. S. (2007). *Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação*. *Psicologia USP*, 18(4), 35-51. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000400003>.
- Bressan, R. A., Kieling, C., Estanislau, G., M., & Mari, J., J. (2014). Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In G. M. Estanislau, R. A. Bressan (Orgs.), *Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed.
- CASEL-Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (s.d.). *Core SEL Competencies*. Recuperado de <https://casel.org/core-competencies/>.
- Creswell, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- D´Abreu, L. C. F., Marturano, E. M. (2011). *Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA*. *Psico* v. 42, n.2, pp.152-158. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/25529827.pdf>.

Delors, J. (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. Brasília, Distrito Federal, MEC/ UNESCO: Cortez.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010, 17 de dezembro). Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Formosinho, J. O. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. G. Pimenta. M. A. S. Franco (Orgs.). *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Goleman, D. (1995) *Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. São Paulo: Objetiva.

Goleman, D. (1999), In Salovey & Sluyter (Orgs.), *Inteligência Emocional da Criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. 2 ed. Rio de Janeiro: editora Campus.

Goleman, D. (2001) *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Incredible Years Teacher Training Program. (s.d.). Recuperado de <http://www.incredibleyears.com/programs/teacher/>.

Instituto Ayrton Senna (2014). *Competências socioemocionais - material de discussão*. Recuperado de https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf.

Keenan K. (2002, junho). *O desenvolvimento e a socialização do comportamento agressivo durante os cinco primeiros anos de vida*. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. V., Peters, R.E. Tremblay (Eds), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (online). Ed. Tema. Recuperado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/agressividade-agressao/segundo-especialistas/o-desenvolvimento-e-socializacao-do-comportamento>.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14. ed. (2017) Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Leite, C. D. P. (2002). *Labirinto: Infância, linguagem e escola*. Dissertação de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de

http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253478/1/Leite_CesarDonizettiPereira_D.pdf.

Libâneo, J.C. (2013). *Didática*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1999). O que é inteligência emocional. In P. Salovey, D. J. Sluyter (Orgs.). *Inteligência Emocional da Criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. (F. B. Rössler & M. Brandt, Trad.). (2 ed.) Rio de Janeiro: Campus.

Marturano, E. M. (1999). *Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2),135-142. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000200006>.

Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette, Z. A. P. Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.

Moura, A. F., Lima, M.G. (2014) *A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível*. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, 23(1), 98-106. DOI:10.26514/inter.v5i15.448.

Orientações para e (re)elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas na educação infantil. (2006). Governo do Estado do Paraná. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, Paraná, Brasil.

Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf.

Perrenoud. F. (2002). A formação dos professores no século XXI. In F. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, C. D. Allessandrini. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S.G. (2005). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. Ed. São Paulo: Cortez.

Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar. (2019). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (1998). Introdução. Vol. I. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental.

Relatório Mundial da Saúde. Saúde Mental: nova concepção, nova esperança (2002, abril). Ministério da Saúde/Direção-Geral da Saúde. 1 ed., Lisboa-PT.

Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

Salla, F. (2011, novembro). *Henri Wallon e o conceito de emoção*. Nova Escola, edição 247. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/114/henri-wallon-conceito-emocao>.

Seabra-Santos, M.; Gaspar, M.; Homem, T.; Azevedo, A.; Silva, I. & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas “Anos Incríveis”. In Marques & Raimundo (coord.). *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp.227-261). Lisboa: Coisas de Ler.

Synergos. (s. d.) *Colaborar é Preciso: um guia para parcerias multissetoriais*. Recuperado de: <https://syngs.info/files/colaborar-e-preciso-um-guia-para-parcerias-multissetoriais.pdf>.

Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. 2ª Edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Stasiak, G. R. (2016) *Avaliação sobre os impactos do programa incredible years teacher classroom management às professoras da educação infantil*. Dissertação de doutoramento. Universidade federal de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Recuperado de <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45385/R%20-%20T%20-%20GISELE%20REGINA%20STASIAK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Tacla, C., Norgren, M. B., P., Ferreira, L. S. P., Estanislau, G. M, & Fóz, A. (2014). *Aprendizagem socioemocional na escola*. In G. M. Estanislau, R. A. Bressan (Orgs.), *Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed.

Vale, V. M. S. (2012). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Escola Superior de Educação de Coimbra. Revista Científica Exedra.

Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter que remendar, o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e os programas Anos Incríveis para educadores de infância*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Webster-Stratton, C. (2003). *The Incredible Years: Teacher Training Program: Leader's Guide*. USA.

Webster-Stratton, Carolyn. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. (P.M. Seixas, Trad.). Braga: Psiquilíbrios Edições. (Obra original publicada em 1999).

Yoshida, S. (2018, maio). *Crianças precisam aprender habilidades socioemocionais na escola*. Nova Escola, revista eletrônica. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/11731/criancas-precisam-aprender-habilidades-socioemocionais-na-escola>.

ANEXOS

Anexo A

The Incredible Years® INVENTÁRIO DE BOAS PRÁTICAS (Best Practices Inventory-R)

(Versão portuguesa de Gaspar, Vale & Oliveira)

Nome _____ Data _____

Opções de resposta: 1-Nunca; 2-Raramente; 3-Ocasionalmente; 4-Frequentemente; 5-Sistematicamente

A-ORGANIZAÇÃO DA SALA

1. A sala está estruturada em áreas de aprendizagem bem definidas (e.g. cantinhos) e bem equipadas. O número de crianças permitido em cada área está bem definido (e.g. crachás ou símbolos que colocam)	1	2	3	4	5
2. O material encontra-se em boas condições e tem locais específicos para arrumação. O material possui etiquetas que ajudam as crianças a identificá-lo e a arrumá-lo depois em locais acessíveis e sinalizados com a mesma etiqueta	1	2	3	4	5
3. Os materiais disponíveis são variados permitindo que crianças com diferentes níveis de desenvolvimento tenham algo com que brincar	1	2	3	4	5
4. Os brinquedos que promovem a interação social estão presentes em todas as áreas de aprendizagem (fantoques; carros; puzzles de chão; jogos de jogar à vez...)	1	2	3	4	5
5. Existe um plano de rotação de materiais que permite manter a novidade e o interesse das crianças	1	2	3	4	5
6. Existem pistas visuais que permitem à criança saber quando uma área ou atividade estão ou não estão disponíveis (sinal de stop, áreas cobertas...)	1	2	3	4	5
7. As crianças, na sala, estão permanentemente visíveis. As estantes ou biombo não são mais altos do que as crianças	1	2	3	4	5

B-PLANIFICAÇÃO E TRANSIÇÕES

1. Há uma planificação estável e previsível das atividades que permite no entanto flexibilidade	1	2	3	4	5
2. A planificação está afixada em local visível para as crianças, pais e visitantes	1	2	3	4	5
3. A planificação alterna atividades mais vigorosas e agitadas com outras mais calmas (e.g. brincar no exterior, tempo da história em grande grupo, atividades de escolha livre)	1	2	3	4	5
4. Há um equilíbrio entre as atividades dirigidas pelo educador e as atividades dirigidas pelas crianças	1	2	3	4	5
5. Os adultos utilizam as brincadeiras das crianças para as observar em vez de o fazerem individualmente	1	2	3	4	5
6. Não há tempos mortos nem transições desnecessárias	1	2	3	4	5
7. As crianças são sistematicamente informadas do que se espera delas sempre que fazem uma transição	1	2	3	4	5
8. As crianças são avisadas antes de começar uma transição e as transições decorrem sem pressa	1	2	3	4	5
9. É utilizado habitualmente um sinal que avisa da transição (canção, campainha, palmas...)	1	2	3	4	5
10. Nas transições são utilizadas pistas visuais e auditivas quando necessário (e.g. fita colada no chão que sinaliza onde devem começar a fila; um cartão de transição; imagens que simbolizam a transição) e são tempos activos (e.g. transitar de uma actividade para outra seguindo uma linha; imitar a locomoção de um animal na mudança)	1	2	3	4	5
11. O educador inicia uma nova actividade quando algumas crianças estão prontas para começar	1	2	3	4	5

© 2014 The Incredible Years®, Inc. All rights reserved. "THE INCREDIBLE YEARS®" and all related trademarks are owned by The Incredible Years®, Inc. USA. Limited use of trademarks and copyrighted material is by license from The Incredible Years®, Inc. All program materials must be ordered through <<http://www.incredibleyears.com>>

12. Existe um sistema (quadro, tabela, cartões) que permite às crianças escolher as áreas por onde transitam	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

C- ACTIVIDADES- pequeno e grande grupo e tempo para escolhas

1. O grande grupo reúne-se por períodos não superiores a 20m e estes incluem também a participação activa das crianças (música e movimento ...)	1	2	3	4	5
2. As actividades em grande grupo são planeadas para altas taxas de envolvimento ativo das crianças (canções, dramatizações..)	1	2	3	4	5
3. O educador dá indicações claras e simples e modela o comportamento que é esperado antes da transição para as actividades em pequeno grupo	1	2	3	4	5
4. Os adultos dão tempo, atenção e elogios às crianças que demonstram competências prossociais apropriadas durante as actividades em grande e pequeno grupo	1	2	3	4	5
5. São ensinadas às crianças competências sociais específicas (resolução de problemas, lidar com a raiva, partilhar, esperar pela sua vez..) e são-lhes dadas múltiplas oportunidades para praticar competências de cooperação durante as actividades de grande e pequeno grupo e nos momentos de escolha	1	2	3	4	5
6. Existe um espaço físico demarcado para a reunião em grande grupo (em roda, numa carpete...)	1	2	3	4	5
7. Os materiais para as actividades são preparados e estão prontos antes das crianças chegarem	1	2	3	4	5
8. As atividades em pequeno grupo são semi-estruturadas e permitem vários tipos de resposta	1	2	3	4	5
9. Actividades de cooperação são planeadas diariamente (e.g. colagens colectivas, registos, actividades de culinária..)	1	2	3	4	5
10. São feitas, sempre que necessárias, modificações e adaptações para ajudar as crianças a obterem sucesso e a participarem nas actividades	1	2	3	4	5
11. Durante as actividades livres os adultos seguem as crianças e fazem comentários descritivos do que elas estão a fazer em vez de as questionarem ou darem muitas indicações	1	2	3	4	5
12. As actividades livres ocupam o maior tempo durante o dia e dão tempo às crianças para poderem escolher os materiais, brincar e arrumar	1	2	3	4	5
13. Os adultos procuram oportunidades para reforçar, durante as actividades não estruturadas (momentos de escolha, almoço, descanso...), temas trabalhados em grande grupo	1	2	3	4	5

D- PLANOS DE COMPORTAMENTO

1. Os adultos utilizam estratégias como o "time-out", ignorar e redireccionar de forma apropriada, sistemática e com moderação	1	2	3	4	5
2. A equipa pedagógica assegura que todas as crianças têm uma forma de poderem comunicar apropriadamente e funcionalmente	1	2	3	4	5
3. Os adultos estão atentos e reforçam o comportamento apropriado (e.g. apanharem a criança quando se está a portar bem) quatro vezes mais vezes que o não apropriado (proporção 4:1)	1	2	3	4	5
4. A equipa pedagógica faz uma avaliação funcional do comportamento para determinar porque é que uma criança está a apresentar um comportamento desafiador (i.e., avaliar a função comunicacional do comportamento ou objetivo)	1	2	3	4	5
5. Existem planos individuais de comportamento, desenvolvidos com base nos resultados da avaliação funcional do comportamento, para crianças específicas, e são desenvolvidos e implementados por toda a equipa educativa, incluindo os pais	1	2	3	4	5
6. A documentação é mantida e utilizada para avaliar e rever todos os planos individuais de comportamento implementado com as crianças	1	2	3	4	5

E- ENSINO INDIVIDUALIZADO

1. Os adultos têm sempre em consideração as necessidades, interesses e habilidades individuais das crianças (e.g. na planificação de atividades, no que é avaliado em cada trabalho)	1	2	3	4	5
2. Os adultos planificam as atividades para os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças	1	2	3	4	5
3. Os adultos seguem as crianças de forma partiram das suas competências e aumentarem o seu envolvimento	1	2	3	4	5
4. Os adultos adequam o ensino à forma mais eficaz de aprendizagem de cada criança (visual, auditiva, motora...) quando apropriado	1	2	3	4	5
5. Os adultos planificam tendo em conta a necessidade de repetição, a modelação, orientação e o incentivo	1	2	3	4	5
6. As tarefas são ensinadas do mais simples para o mais complexo e do concreto para o abstracto	1	2	3	4	5
7. Os materiais são adaptados para as crianças com necessidades motoras (lápis e papel mais grossos...) e estabilizados para uma manipulação mais eficaz (tapetes de estabilização, fixação com velcro...)	1	2	3	4	5
8. São utilizadas pistas visuais para ajudar as crianças a lembrarem-se do comportamento adequado	1	2	3	4	5
9. O educador tem em conta as diferenças individuais (cultura, género, necessidades sensoriais) na planificação, na selecção de materiais e nos tópicos de discussão	1	2	3	4	5

F- PRÁTICAS EMOCIONAIS- desenvolvimento emocional individual

1. O ambiente e as actividades da sala promovem a identificação e expressão das próprias emoções, pelas crianças e das dos outros:					
a) através da utilização de fotos, imagens e posters que mostram pessoas em diferentes estados emocionais	1	2	3	4	5
b) os adultos demonstram perceber como as crianças se podem estar a sentir mediante a validação e aceitação dos sentimentos, modelando-os e rotulando sentimentos, tons de voz ou gestos	1	2	3	4	5
c) os adultos ajudam as crianças a reconhecer e a perceber como um colega se está a sentir chamando a atenção para as suas expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal ou palavras.	1	2	3	4	5
d) os adultos utilizam situações da vida real para praticar a resolução de problemas, começando por definir o problema e as emoções envolvidas	1	2	3	4	5
2. Os adultos exploram a natureza dos sentimentos e as formas apropriadas com as quais eles se podem exprimir. Discussões sobre os sentimentos enfatizam que todas as emoções são aceitáveis mas nem todas as expressões de emoções o são (e.g. sentir raiva sim, bater em alguém não)	1	2	3	4	5
3. Os adultos modelam a expressão apropriada de emoções, o dar nome a essas emoções e a auto-regulação durante o dia (e.g. "Tenho a certeza que me estou a sentir zangado/frustrado agora, mas sei que me consigo acalmar. Posso parar, respirar fundo ou tentar usar a técnica da tartaruga para me acalmar. Quando estiver calmo volto para a atividade que estava a fazer.")	1	2	3	4	5
4. Os adultos desenvolvem planos de resolução de problemas na sala e individualizam-nos consoante o nível de desenvolvimento da criança. As estratégias podem incluir técnicas de respiração com contagem para acalmar ou seguir uma sequência de resolução de problemas como: 1-qual é o problema?; 2- quais as soluções possíveis?; 3-o que pode acontecer com cada solução (avaliar as consequências)?; 4-tentar outra solução.	1	2	3	4	5

©The Incredible Years®

5. Os adultos promovem a regulação emocional individual das crianças o que favorece a interacção social positiva na sala.					
a) reconhecendo indicadores da escalada emocional	1	2	3	4	5
b) identificando as escolhas apropriadas	1	2	3	4	5
c) tentando soluções até a situação estar devidamente resolvida	1	2	3	4	5
d) expondo fotos das crianças a trabalhar nas soluções	1	2	3	4	5
6. Os adultos criam oportunidades para tomar decisões, resolver problemas e trabalhar em conjunto	1	2	3	4	5

G- RELACIONAMENTO/COMUNICAÇÃO

1. Os adultos dão as boas-vindas às crianças quando chegam tratando-as pelo nome	1	2	3	4	5
2. Os adultos participam nas brincadeiras, nas dramatizações e no jogo simbólico com as crianças	1	2	3	4	5
3. Os adultos mostram respeito e são calorosos	1	2	3	4	5
4. Os adultos falam calmamente com as crianças	1	2	3	4	5
5. Os adultos ouvem as crianças e evitam juízos de valor	1	2	3	4	5
6. Os adultos dão um feedback sincero, entusiasta e positivo às ideias das crianças	1	2	3	4	5
7. Os adultos asseguram que as actividades livres são da iniciativa da criança e não da iniciativa do adulto	1	2	3	4	5
8. Os adultos repetem e expandem a comunicação verbal das crianças (usam comentários descritivos)	1	2	3	4	5

H- DISCIPLINA

1. As regras da sala estão claramente afixadas e são revistas, se necessário, sempre que são criadas oportunidade de as praticar	1	2	3	4	5
2. As regras estão definidas de forma positiva e sinais visuais são utilizados assim como palavras escritas	1	2	3	4	5
3. As consequências de cumprir ou não as regras são claras	1	2	3	4	5
4. Os adultos ignoram comportamentos inadequados de chamada de atenção sempre que apropriado	1	2	3	4	5
5. Os adultos utilizam estratégias como o redireccionar para ensinar comportamentos alternativos	1	2	3	4	5
6. São dadas às crianças oportunidades para fazerem escolhas	1	2	3	4	5
7. Os adultos utiliza os pares como modelos de pares para aumentar os comportamentos apropriados utilizando o reforço proximal (elogiar o par que apresenta comportamentos adequados e ignorar o que se está a comportar de forma inadequada)	1	2	3	4	5

I- ENVOLVIMENTO PARENTAL

1. O plano de disciplina (incluindo a hierarquia de consequências em função da gravidade do comportamento) é dado a conhecer aos pais	1	2	3	4	5
2. O educador estabelece um sistema para uma comunicação regular com os pais (horas para telefonar, cartas, livro de recados e mensagens positivas, quadro de informação...)	1	2	3	4	5
3. O educador cria oportunidades para os pais observarem a equipa educativa e participarem nas actividades da sala	1	2	3	4	5
4. Os adultos dão ideias aos pais para continuarem as actividades em casa	1	2	3	4	5
5. Os adultos consideram os pais como uma fonte de ideias, materiais e apoio para as actividades	1	2	3	4	5
6. O educador convida os pais para encontros	1	2	3	4	5

Anexo B

Questionário de Estratégias do Educador de Infância

(Teacher Strategies Questionnaire)

The Incredible Years Project-University of Washington Parenting Clinic

(Versão Portuguesa de Vale e Gaspar, 2002)

Dados do educador de infância	
Idade:	Sexo:
Estado civil:.....	Nº de filhos e idades:.....
Escola de formação inicial:.....	
Ano em que terminou o curso:	Anos de serviço:
Modelo curricular preferencial:	
Instituição onde exerce a actividade profissional:	
Tipo de instituição: Oficial <input type="checkbox"/> IPSS <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>	

Instruções:

Neste questionário encontra um conjunto de questões elaboradas com o objectivo de conhecer as Estratégias utilizadas pelo educador na gestão do comportamento das crianças no jardim de infância. Para cada questão faça uma cruz sobre a opção de resposta que melhor descreve as suas estratégias.
Ao completar o questionário pense nas estratégias gerais que utiliza para gerir todo o grupo de crianças e não numa criança específica.

Este questionário é composto por três partes: A, B e C

Muito obrigado pela sua colaboração

A- Registo do comportamento

1- As regras de comportamento na sua sala são elaboradas (assinale uma ou mais opções):

Pelo educador.....

Pelas crianças.....

Pelos pais.....

Pela comunidade.....

2- Utiliza alguma forma de registo do comportamento das crianças?

Sim..... Não

3- Se sim, regista com as crianças?

Sim Não

4- Que tipo de registo utiliza?

a) Quadro com código de cores (vermelho para mau comportamento; verde para bom).....

b) Smiles com expressão triste ou alegre (☹☺)

c) Outro.....

Qual?.....

B- Gerir o comportamento das crianças na sala de jardim de infância

Opções de resposta: 1–muito inseguro; 2–inseguro; 3– algo inseguro; 4– neutro; 5-algo seguro; 6–seguro; 7–muito seguro

1. Até que ponto está seguro da sua forma de gerir problemas de comportamento na sua sala de jardim de infância?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Até que ponto está seguro da sua capacidade para controlar futuros problemas de comportamento na sua sala de jardim de infância?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

C- Estratégias específicas de gestão de comportamento

Nesta parte do questionário gostaríamos de conhecer quer a frequência com que utiliza determinadas estratégias, quer a eficácia que atribui a cada uma na gestão do comportamento do seu grupo de crianças no jardim de infância. Pedimos-lhe assim que, para cada questão, assinale a sua opção nas duas colunas de resposta:

FREQUENCIA	EFICACIA
1-raramente/nunca	1-raramente/nunca
2-às vezes	2-às vezes
3-metade do tempo	3-metade do tempo
4-frequentemente	4-frequentemente
5-muito frequentemente	5-muito frequentemente

	Frequência					Eficácia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Comenta o bom comportamento										
2. Descreve ou comenta o mau comportamento										
3. Recompensa o bom comportamento com incentivos (ex. autocolantes, guloseimas)										
4. Elogia o bom comportamento										
5. Utiliza "time-out" (retira da situação e dos reforços) logo após a ocorrência de um comportamento destrutivo										
6. Aponta, apontando, uma única criança ou grupo de crianças por mau comportamento										
7. Recorre a força física para controlar o mau comportamento										
8. Comenta com voz alta o mau comportamento										
9. Chama os pais para os informar do mau comportamento										
10. Ignora o mau comportamento que não destabiliza o grupo										
11. Dá indicações verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta										
12. Utiliza estratégias de resolução de problemas										
13. Utiliza estratégias de gestão da raiva ou cólera										
14. Prepara as crianças para as mudanças e transições										
15. Utiliza incentivos de grupo										
16. Utiliza privilégios especiais (ex. ajudar o educador, mais tempo no computador)										
17. Utiliza um programa individual de incentivos (ex. autocolantes, prémios..)										
18. Dá instruções positivas claras										
19. Avisa sobre as consequências do mau comportamento (ex. perda de privilégios).										
20. Utiliza um plano claro de disciplina na sala										
21. Identifica (descreve) os sentimentos das crianças (positivos ou negativos)										
22. Utiliza sinais não verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta										
23. Utiliza sistemas de aviso tais como cartões verde-amarelo-vermelho ou sinais de luz										
24. Manda informações ou registos (ex. caras tristes/zangadas) para casa para informar os pais acerca do mau comportamento										
25. Faz visitas às crianças em casa										
26. Organiza encontros de apoio para pais										
27. Manda uma folha de informações para casa										
28. Manda informações para casa sobre comportamento positivo										
29. Chama a criança para uma conversa depois de um mau dia										
30. Faz uma sondagem para conhecer os interesses das crianças										
31. Tem uma conversa com os pais para os informar acerca de um bom comportamento										

D. Trabalho com os pais

Nesta parte gostaríamos de ter uma idéia da frequência com que utiliza determinadas estratégias. Assinale a resposta que mais claramente descreve as suas interações utilizando as seguintes opções:

1- nunca; 2- uma vez por ano; 3- duas a três vezes por ano; 4- uma vez por mês; 5- uma vez por semana; 6- diariamente.

	Frequência					
	1	2	3	4	5	6
1. Promove o envolvimento dos pais	1	2	3	4	5	6
2. Ensina estratégias educativas aos pais	1	2	3	4	5	6
3. Cooperar com os pais num programa de comportamento implementado em casa e na escola.	1	2	3	4	5	6
4. Organiza reuniões extra com os pais para discutirem problemas específicos	1	2	3	4	5	6
5. Envolve os pais em actividades especiais para fazerem com a criança em casa	1	2	3	4	5	6
6. Desenvolve parcerias parentais	1	2	3	4	5	6
7. Pede aos pais que desenvolvam trabalho como voluntários no jardim de infância	1	2	3	4	5	6
8. Conversa com os pais	1	2	3	4	5	6

APÊNDICES

Apêndice A

Planejamento do Workshop

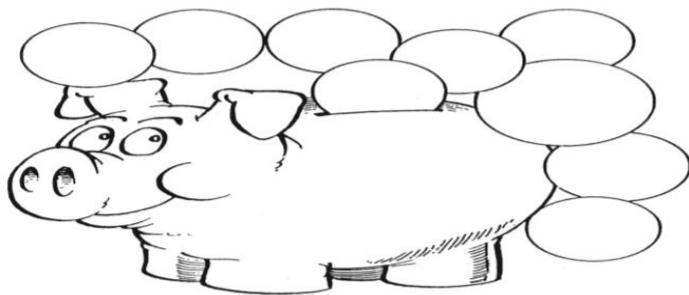
Planejamento workshop com as professoras da Educação Infantil

Tempo estimado: 8 horas

Atividades propostas



Parte inicial da formação:


- 1) Acolhimento, com entrega dos crachás com o nome das professoras e construção das “regras da sala”, com planejamento das ações para o não cumprimento das regras estabelecidas. Expor na sala as regras estabelecidas, ou escrever no quadro.
- 2) Apresentar a proposta da formação e o programa “Os Anos incríveis para professores”, com o histórico de pesquisa de Carolyn Webster- Stratton.
- 3) Apresentar a imagem que representa a “conta bancária”, em um cartaz, onde depositaremos, ao final do encontro as palavras positivas destacadas na avaliação do encontro.





Desenvolvimento:

- 4) Dividi-las em 3 grupos e entregar a cada uma, um folheto “Chuva de ideias, construir relações positivas com as crianças”, para que compartilhem as experiências de como promovem essas relações com seus alunos, mas antes de a tarefa iniciar, reforçar de forma abrangente o que são relações positivas.

 **Chuva de ideias/BZZZ–Construir relações com as crianças**
 No seu grupo, partilhe coisas que faz para promover relações positivas com as crianças. 



- 5) Partilhar as experiências.
- 6) Orientações sobre as relações positivas e do professor pró-ativo, de acordo com o programa. (Capítulos 3 e 4 do livro)
- 7) Estabelecer objetivos de como ultrapassar as barreiras que impedem a construção de uma relação positiva com os alunos, distribuindo o folheto “estabelecimento de objetivos”.

 **Chuva de ideias/BZZZ–Estabelecimento de objetivos**
 Pense em possíveis barreiras que se possam colocar na construção de relações positivas com uma criança difícil e em formas de as ultrapassar. Estabeleça objetivos para si mesmo(a). 

Barreiras à Construção de Relações Positivas	Formas de Ultrapassar essas Barreiras

- 8) Solicitar que escrevam como as regras são definidas em sala, a utilização de sinais não verbais, quais estratégias utilizam para a organização da sala, planeamento das atividades e utilização de recursos. Após, socializar as respostas.
- 9) Distribuir as orientações sobre encorajamento e elogios e a nota sobre prevenção de problemas, realizar a leitura e discussão com todo o grupo. Fortalecer o princípio de que com atitudes de prevenção de problemas, reduz as estratégias de redução de mau comportamento.

Notas Sobre Atenção Encorajamento e Elogios

- Estabeleça contato visual, aproxime-se e sorria para a criança.
- Descreva o comportamento e seja específico nos elogios que fizer.
- Elogie com sinceridade e entusiasmo e de formas variadas. Transforme o elogio numa grande coisa.
- Quando o comportamento desejado ocorrer, elogie-o imediatamente.
- Combine elogios verbais e afeto físico.
- Não espere que o comportamento seja perfeito para elogiar.
- Elogie as crianças individualmente, a sala toda ou pequenos grupos.
- Use os elogios de forma consistente e com frequência, especialmente quando uma criança está a aprender um novo comportamento pela primeira vez. Lembre-se, é a forma mais consistente de reconhecimento positivo que pode dar a uma criança.
- As crianças desatentas, que se distraem com muita facilidade, que são opostivas precisam de atenção frequente e de elogios sempre que se comportam de forma adequada.
- Elogie as crianças de acordo com os objetivos comportamentais individuais que tem para elas - incluindo comportamentos académicos e sociais.
- Não fique sentado atrás da secretária durante o trabalho independente; circule pela sala dando reconhecimento aos comportamentos positivos.
- Se estiver a trabalhar com um pequeno grupo de crianças ou com uma criança individualmente, levante os olhos a cada 3-4 minutos e controle as crianças que estão

Exemplos de Sinais Não Verbais



- Espremer uma bola imaginária (juntar)
- Levantar a mão com dois dedos afastados (pedir silêncio)
- Sala escura (acender e apagar as luzes)
- Polegar para cima (bom trabalho)
- Picadela de olho (trabalhar com empenho)
- Som musical para transição
- Postas visuais - como luz vermelha para silêncio absoluto, amarela para falar baixo enquanto trabalham, luz verde para jogo livre ou imagens da mão no ar em silêncio e de trabalhar com empenho.
- "Congela - dá cá mais cinco" (ouvidos à escuta, olhos no professor, pés no chão, mãos no colo, voz interior)

Notas Sobre Prevenção de Problemas

- Desenvolva regras claras para a sala e discuta-as antecipadamente com as crianças.
- Tenha horários previsíveis e rotinas para gerir as transições.
- Certifique-se de que capta a atenção das crianças antes de dar instruções.
- Sente as crianças desatentas ou que se distraem facilmente perto da secretária do/a professor/a ou perto do/a professor/a.
- Esforce-se por dar ordens claras e específicas, expressas em termos positivos.
- Redirecione os alunos distraídos chamando-os pelo nome para lhes fazer uma pergunta, relevando-se as mãos deles, nomeando invins

Workshop Um para Educadores/Professores

Sugestão de Atividades para o Mês

Fazer:

- Tente usar três sinais não verbais diferentes.
- Escolha um aluno desafiador na sua sala e estabeleça um plano de comportamento usando estratégias pró-ativas.
- Registe na folha de registo do plano de comportamento as suas estratégias e ponha-as em prática. Relate os seus sucessos no próximo workshop.
- Pratique a utilização de estratégias pró-ativas (por ex., ordens quando-então, estratégias de transição, sinais não verbais).
- Registe três formas que encontro para estabelecer uma ligação especial com um aluno que é "invisível" e com um aluno desafiador. Registe-as na folha de registo das ligações.
- Telefone ao seu par e partilhe uma estratégia que tenha resultado consigo.


LER:

Capítulos 1, 2 e 3 do livro Como promover as competências sociais e emocionais das crianças ou do livro Incredible Teachers.



10) Reflexão coletiva sobre a prevenção de problemas, com a análise do folheto “Prevenir Problemas”.

Prevenir Problemas – O Educador/Professor Pró-ativo
Plano de Comportamento do Workshop nº1



Folheto do Teacher Classroom Management (6 unidades)

Exemplo do Plano de Comportamento: Joana, 1º ano

Passo nº 1	Passo nº 2	Passo nº 3	Passo nº 4
Comportamentos negativos na sala de aula	Onde e Porque? (Avaliação funcional)	Comportamentos desejados (Comportamentos opostos positivos)	Seleção de estratégias pró-ativas & Construção de Relações
Empurrar, tocar	Criança impulsiva, de temperamento desatento	Mantém as mãos junto ao corpo	Usa o cartão da regra da mão no ar em silêncio e o sinal de “dá cá mais cinco”
Fala sem pôr a mão no ar	Com o mau comportamento obtém atenção do/a professor/a e dos colegas	Levanta a mão	Senta-se perto do professor
Fala enquanto estão a ser dadas instruções		Ouve as instruções em silêncio	Dá oportunidade de se movimentar para ajudar o professor
Desinteressada, distraída		Está atenta e concentrada	Estabelece contato visual antes de dar instruções. Ignora as respostas bruscas e atravessadas.

Plano de Comportamento Para: _____

Passo nº 1	Passo nº 2	Passo nº 3	Passo nº 4
Comportamentos negativos na sala de aula	Onde e Porque? (Avaliação funcional)	Comportamentos desejados (Comportamentos opostos positivos)	Seleção de estratégias pró-ativas & Construção de Relações

11) Desenvolver um plano individual de comportamento, após a socialização das reflexões.

Distribuir o folheto “Desenvolver um Plano Individual de Comportamento”.

Desenvolver um Plano Individual de Comportamento

Passo #1: Identificar comportamentos negativos na sala (escolha 1 ou 2 para começar)

Passo #2: Pergunte porque é que este mau comportamento ocorre (Avaliação funcional): Formule uma hipótese sobre a razão pela qual a criança se porta mal. A lista de verificação que se segue irá ajudá-lo/a a compreender a criança, pensando sobre as razões pelas quais ela pode estar a portar-se mal de uma determinada maneira:

COMPREENDER O MAU COMPORTAMENTO	SIM	NÃO
<ul style="list-style-type: none"> • A criança usa o mau comportamento para conseguir atenção. • A criança está a libertar frustração através do mau comportamento. • A criança não tem a competências desenvolvimentais para ter outros comportamentos. • A criança usa o mau comportamento para evitar o stress ou alguma tarefa desagradável. • A criança acha-se engraçada e acha o comportamento engraçado. • A criança não tem noção do seu comportamento. • A criança usa o mau comportamento para ter poder sobre os outros. • A criança usa o comportamento para se vingar. • A criança não aprendeu outros comportamentos Pro-sociais mais apropriados. • O ambiente familiar da criança ou a sua história passada não lhe ensinaram a prever a ou a merecer a confiança dos adultos. • A comunidade a que pertence apoia o comportamento 		

12) Perguntar às professoras se utilizam algum sistema de recompensa para motivação das crianças e apresentar um plano de recompensa, de acordo com a idade das crianças.

13) Questionamento sobre como é o diálogo com os pais, expor as principais manifestações, coletadas do grupo e apontadas no quadro. Realizar uma reflexão sobre como os pais se sentem quando ouvem críticas em relação ao filho.

14) Realizar o exercício de elogiar os pais com o folheto “Educadores/Professores elogiam os pais”.

15) Apresentar em slides, a proposta de estratégias de trabalho com os pais, proposta no capítulo 1, do livro “*Como promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*”.

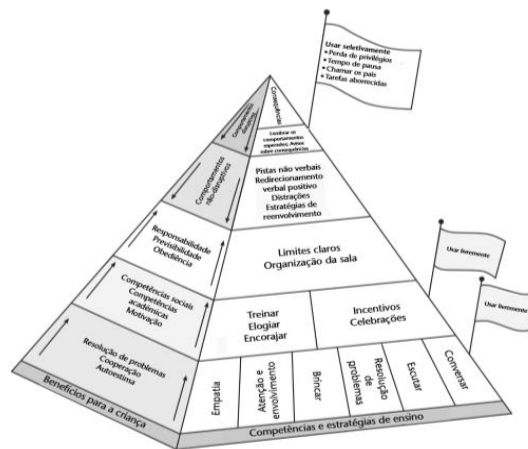
16) Apresentar a estratégia do tempo de pausa para casos de agressão em sala e a estratégia da tartaruga, estratégias estas que devem ter o apoio dos pais.

Fechamento:

17) Realizar feedback das atividades desenvolvidas. Após, distribuir o folheto “elogios específicos, realizando o paralelo entre o comportamento esperado e a frase descritiva para elogiar.



18) Analisar a pirâmide do educador e realizar as reflexões necessárias sobre a prática vivenciada em sala de aula, para que realizem a autoavaliação do trabalho desenvolvido por elas, em sala de aula e, após, avaliar a formação que participaram.



Pirâmide do Educador/Professor

- 19) Realizar Autoavaliação do percurso como professoras e do encontro.
- 20) Escrever as palavras positivas sobre o encontro e sobre elas, como professoras, em um papel em forma de moeda e colar na “conta bancária” exposta.
- 21) Enviar o link do Google formulários para o e-mail de cada uma das participantes, para avaliação do Workshop.

Apêndice B

WORKSHOP PRÁTICAS EDUCATIVAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Público Alvo: Professoras da Educação Infantil (amostra)

Formadora: Mara Teresa Vargas Otero

Data: 17/10/2019.

Carga Horária: 8 horas

PAUTA

Manhã

8:00 - Acolhimento

Apresentação da proposta de intervenção, pesquisa e aplicação

Apresentação do “Programa Anos Incríveis para Educadores”

Construção dos combinados da turma

Desenvolvimento do conteúdo

Socialização das atividades propostas

12:00 - Almoço

Tarde

13:30 - Desenvolvimento do conteúdo

Socialização das atividades propostas

15:30 - Intervalo

15:50 - Desenvolvimento do conteúdo

Socialização das atividades propostas

17:40 - Encerramento

Apêndice C
Imagens da Intervenção



Imagem 1- Início do workshop com as educadoras.



Imagem 2- Momento de discussão sobre as atividades do Workshop.



Imagem 3- Autoavaliação do encontro com as “moedas da poupança”.

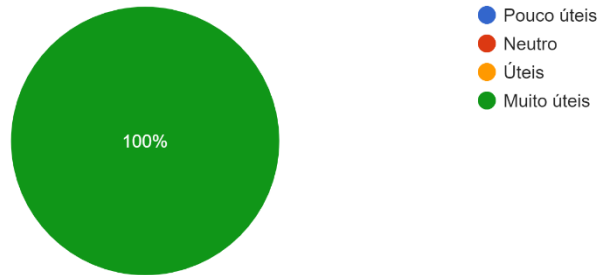


Imagem 4- Imagem da rotina da sala de aula de uma Educadora da pesquisa.

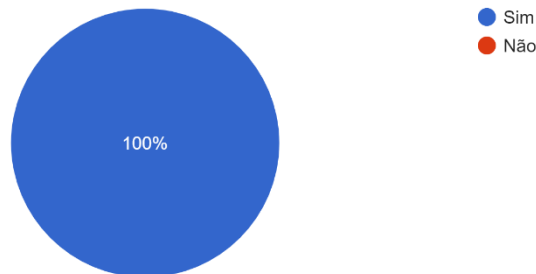
Apêndice D

Resultados da Avaliação do Workshop - Formulário Google

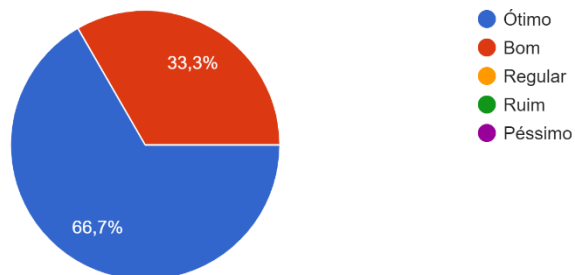
Considera que os conteúdos apresentados no Workshop foram
6 respostas



Considera que os objetivos propostos foram atingidos com o workshop?
6 respostas

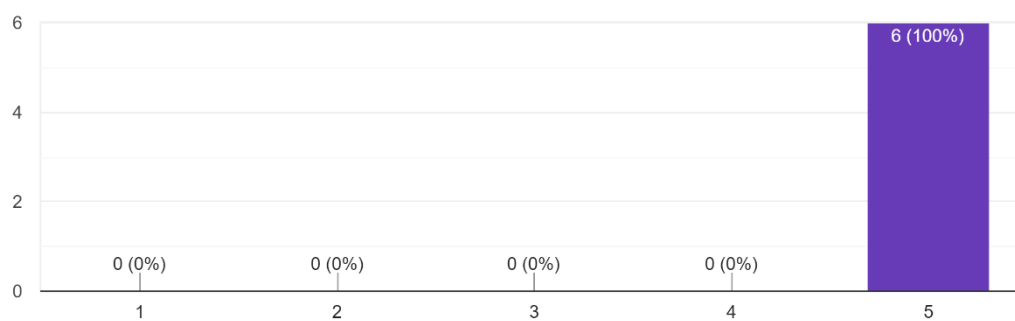


Quanto ao material disponibilizado foi
6 respostas



Quanto à credibilidade da formadora, transmitiu confiança ao transmitir o conteúdo? Dê uma nota de 1 a 5.

6 respostas



Em síntese, defina quais palavras foram destacadas no encontro e que você levará para a sua prática de sala de aula.

5 respostas

Motivação, empatia, elogios quando necessário.

Confiança aprendizado inovação

Positividade, autoconfiança, elogios, regra dos cinco.

Relação de confiança, empatia, atenção e envolvimento, incentivos e limites claros.

Trabalhar com motivação, incentivos, limites e elogios.

Imagem 5- Resultados da avaliação do Workshop.