

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Karin Cristina Rizzi

**Intervenções para desenvolvimento de Habilidades de  
Gestão da Sala de Aula: uma revisão Integrativa**

SÃO PAULO

2022

KARIN CRISTINA RIZZI

**Intervenções para desenvolvimento de Habilidades de  
Gestão da Sala de Aula: uma revisão Integrativa  
(Versão Corrigida)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar, Educação e Políticas Públicas



Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

SÃO PAULO

2022

(FICHA BIBLIOTECA)

Nome: Rizzi, Karin Cristina

Título: Intervenções para desenvolvimento de Habilidades de Gestão da Sala de Aula: uma revisão Integrativa

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso minha profunda gratidão pela oportunidade de iniciar e concluir minha dissertação de Mestrado a todas as pessoas que deste processo fizeram parte de alguma maneira.

Em especial ao meu esposo, Samuel, pois sem seu apoio, compreensão e amor, certamente nada teria sido possível.

À Professora Márcia Melo por toda orientação, todo apoio e, principalmente, pela compreensão nos momentos mais difíceis deste processo. Obrigada por ter sido um modelo de abertura e aceitação durante todos esses anos, que certamente contribuíram não apenas para minha formação acadêmica, mas também para minha formação pessoal. Obrigada pela oportunidade de conhecer novas ciências e novos caminhos de pesquisa.

Agradeço imensamente a minhas colegas de grupo de pesquisa, Iara Freitas, que merece todo meu carinho e admiração pela ajuda sempre disponível, pelo apoio e pelas contribuições a minha pesquisa, a Laura Albino que foi quem me apontou o caminho para chegar até aqui, e a todas as demais não citadas nominalmente.

Aos meus amigos e a minha família pela compreensão dos momentos ausentes e pelos momentos de descontração e alegria tão importantes para continuarmos comprometidos com o processo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento parcial desta pesquisa.

*“Aprendi com as primaveras a deixar-me  
cortar e a voltar sempre inteira”.*

(Mireles, Cecília)

O presente trabalho foi realizado com apoio parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

**RESUMO**



Rizzi, K. C. (2022). *Intervenções para desenvolvimento de Habilidades de Gestão da Sala de Aula: uma revisão Integrativa* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

As interações escolares positivas, segundo pesquisas nacionais e internacionais, podem representar um fator de proteção importante no desenvolvimento infantil, principalmente, quando existe intencionalidade para o estabelecimento de práticas positivas. Considerando o déficit, apontado pela literatura, na formação de professores em relação ao desenvolvimento de Habilidades Sociais Educativas e ou Habilidades de Gestão da Sala de Aula, que poderia ser suprido através da adoção de intervenções aplicadas durante a formação inicial ou em serviço, o presente trabalho se propôs, por meio de uma revisão integrativa, conhecer e descrever intervenções para desenvolvimento de tais habilidades e, desta forma, compor um material que pudesse orientar a adoção, o desenvolvimento ou mesmo uma adaptação cultural de intervenções para implementação em instituições nacionais públicas e privadas em estudos futuros. A revisão nacional e internacional da literatura foi feita em três fontes, sendo bases de dados de programas (Blueprints, OJJDP's, CrimeSolutions, IESWWC e Casel), considerando um período de publicação de cinco anos, em bases de dados científicas (ERIC, PsycNet, PubMed, Scopus, PepScic, Scielo) e a inclusão de intervenções já conhecidas. No total foram recuperadas 14 intervenções, sendo seis delas nas bases de programas, quatro em bases de dados científicas, duas teses e um livro acessadas através do contato direto com as autoras, e um artigo científico recuperado a partir da análise das referências de uma das teses. As análises revelaram que no território nacional não existem intervenções que tenham sido submetidas a teste de efetividade e disseminação, de acordo com o ciclo de pesquisa em prevenção, nos apontando uma lacuna importante na área. Também foi possível identificar que não existe uma unidade, nem em relação a implementação, nem aos conteúdos abordados pelas intervenções. Cumprindo seu objetivo principal a presente pesquisa se caracteriza como referencial para adoção, desenvolvimento ou mesmo uma adaptação cultural de intervenção para formação de professores.

Palavras-chave: Habilidades Sociais Educativas, Gestão de Sala de Aula, Formação de Professores, Interações escolares positivas.

## **ABSTRACT**



Rizzi, K. C. (2022). Interventions for Classroom Management Skills development: an integrative review (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Positive school interactions, according to national and international research, can represent an important protective factor in child development, especially when there is an intention to establish positive practices. Considering the deficit, pointed out by the literature, in teacher training in relation to the development of Educational Social Skills and/or Classroom Management Skills, which could be supplied through the adoption of interventions applied during initial or in-service training, the present work proposed, through an integrative review, to know and describe interventions for the development of such skills and, in this way, to compose a material that could guide the adoption, development or even a cultural adaptation of interventions for implementation in public and private national institutions in future studies. The national and international literature review was carried out in three sources, program databases (Blueprints, OJJDP's, CrimeSolutions, IESWWC and Casel), considering a publication period of five years, in scientific databases (ERIC, PsycNet, Pub-Med, Scopus, PepScic, Scielo) and the inclusion of interventions already known. In total, 14 interventions were retrieved, six of them in program databases, four in scientific databases, two theses and a book accessed through direct contact with the authors, and a scientific article retrieved from the analysis of the references of one thesis. The analyzes revealed that in the national field there are no interventions that have been subjected to effectiveness and dissemination tests, according to the prevention research cycle, indicating an important gap in the area. It was also possible to identify that there is no agreement, neither about implementation, nor to the contents. Fulfilling its main objective, the present research is characterized as a reference for adoption, development or even a cultural adaptation of intervention for teacher training.

Keywords: Social Educational Skills, Classroom Management, Teacher Training, Positive school interactions.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1	Estilos de liderança de professores para todos os níveis de ensino.....	24
Figura 2	Fluxograma para compreensão do conceito de intervenção.....	35
Figura 3	Textos de apoio à compreensão do conteúdo e aplicação das intervenções.....	42
Figura 4	Fluxograma das etapas metodológicas utilizadas para busca em fontes variadas....	47

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Categorias para descrever as intervenções quanto a origem, base teórica, formato da aplicação, dosagem e nível de prevenção.....	44
Tabela 2	Categorias referentes aos métodos (M), às estratégias (E) e aos recursos (R) utilizados para aplicação do conteúdo da intervenção.....	45
Tabela 3	Categorias referentes ao conteúdo abordado pelas intervenções.....	46
Tabela 4	Base teórica que sustenta o conteúdo das intervenções.....	49
Tabela 5	Formato, dosagem e entrega das intervenções.....	50
Tabela 6	Método utilizado na aplicação da intervenção: Modelação.....	52
Tabela 7	Estratégia utilizada na aplicação da intervenção: Vivências e <i>Role playing</i> .....	54
Tabela 8	Estratégia utilizada na aplicação da intervenção: Tarefa de casa.....	54
Tabela 9	Estratégia utilizada na aplicação da intervenção: Discussão.....	55
Tabela 10	Estratégia utilizada na aplicação da intervenção: Relato de Experiência.....	55
Tabela 11	Recurso utilizado na aplicação da intervenção: Material impresso.....	56
Tabela 12	Conteúdo abordado: Aprovar e valorizar comportamentos .....	57, 58
Tabela 13	Conteúdo abordado: Reprovar, restringir e corrigir comportamentos.....	58
Tabela 14	Conteúdo abordado: Dar instruções sobre a atividade.....	60
Tabela 15	Conteúdo abordado: Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdo.....	62
Tabela 16	Conteúdo abordado: Organizar o ambiente físico.....	63
Tabela 17	Conteúdo abordado: Cultivar afetividade, apoio, bom humor.....	65
Tabela 18	Conteúdo abordado: Expor, explicar e avaliar de forma interativa.....	67
Tabela 19	Conteúdo abordado: Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais.....	68
Tabela 20	Conteúdo abordado: Conceitos teóricos.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BEST in Class	Behavioral, Emotional, and Social Training: Competent Learners Achieving School Success
COMP	Classroom Organization and Management Program
CPSC	O Comportamento do Professor sob Controle do Comportamento do Aluno: uma intervenção em Ambiente Natural
CW-FIT	Class-Wide Function-related Intervention Teams
GBG	Good Behavior Game
ICT	The Irie Classroom Toolbox
IPDN	Increasing Positive and Decreasing Negative Teacher Responses to Student Behavior Through Training and Feedback
IYTCM	The Incredible Years – Teacher Classroom Management Program
PHS-Professores	Intervenção de Habilidades Sociais com Professores
PHSE	Intervenção de formação em Habilidades Sociais Educativas
PQIE	Intervenção de Qualidade na Interação Escolar para Professores
RC	Responsive Classroom
SWPBIS	Schoolwide Positive Behavior Intervention and System
HSE	Habilidades Sociais Educativas
SS	<i>Status Sociométricos</i>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1 ESTUDOS DE AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DESENVOLVIDOS NO LABORATÓRIO DE PESQUISA EM PREVENÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE DA USP (LAPPES/IPUSP)</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2 CICLO DE PESQUISA NA CIÊNCIA DA PREVENÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>1.3 GESTÃO DA SALA DE AULA</b> .....	<b>22</b>
1.3.1 INTERAÇÕES ESCOLARES POSITIVAS COMO FATOR DE PROTEÇÃO .....	27
1.3.2 INTERAÇÕES ESCOLARES NEGATIVAS COMO FATOR DE RISCO .....	29
<b>1.4 PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>31</b>
1.4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO ...	33
<b>1.5 INTERVENÇÕES, PROGRAMAS E PRÁTICAS</b> .....	<b>35</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>36</b>
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	<b>38</b>
<b>3.1 GERAL</b> .....	<b>38</b>
<b>3.2 ESPECÍFICOS</b> .....	<b>38</b>
<b>4 MÉTODO</b> .....	<b>39</b>
<b>4.1 PROCEDIMENTOS</b> .....	<b>39</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>47</b>
<b>5.1 PRIMEIRO AGRUPAMENTO DE ANÁLISE: ORIGEM, BASE TEÓRICA, ENTREGA (FORMATO, DOSAGEM) E NÍVEL DE PREVENÇÃO</b> .....	<b>48</b>
5.1.1 ORIGEM .....	48
5.1.2 BASE TEÓRICA.....	48
5.1.3 DOSAGEM .....	49
5.1.4 ENTREGA .....	50
5.1.5 NÍVEL DE PREVENÇÃO .....	51
<b>5.2 SEGUNDO AGRUPAMENTO: MÉTODOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS PARA APLICAÇÃO DO CONTEÚDO INTERVENÇÃO</b> .....	<b>51</b>
5.2.1 MÉTODO .....	52
5.2.2 ESTRATÉGIAS.....	53
5.2.3 RECURSOS .....	55
<b>5.3 TERCEIRO AGRUPAMENTO: CONTEÚDOS ABORDADOS PELAS INTERVENÇÕES</b> .....	<b>56</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>71</b>
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A - DESCRIÇÕES DAS BASES DE PROGRAMAS CONSULTADAS</b> ....	<b>84</b>
<b>APÊNDICE B – DESCRIÇÕES DAS INTERVENÇÕES RECUPERADAS</b> .....	<b>86</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo foi motivado pelos resultados obtidos na pesquisa de Iniciação Científica realizada durante minha graduação, que teve como objetivo conhecer o repertório de professores do Ensino Fundamental I em relação aos comportamentos disruptivos de seus alunos e avaliar as possíveis contingências<sup>1</sup> estabelecidas. Os resultados revelaram que as duas professoras participantes do estudo não tinham repertório suficiente para manejar conflitos, promover interações sociais positivas com seus alunos ou entre seus alunos, além de fazerem uso constante de estratégias coercitivas para suprimir, mesmo que temporariamente, os comportamentos avaliados por elas como disruptivos.

Diante de tais resultados cresceu meu interesse pelo desenvolvimento de um estudo que pudesse contribuir para uma formação de professores capaz de subsidiá-los no arranjo de contingências promotoras de interações sociais positivas, por isso, ainda durante a graduação, conheci minha orientadora atual, Dra. Márcia Melo, e passei a participar do grupo de pesquisa coordenado pela mesma, onde pude conhecer as pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo e as teorias que norteiam os trabalhos realizados, mais precisamente, pesquisas que versam sobre a prevenção e promoção de saúde na escola.

Em 2019 foram defendidas três dissertações de membros do grupo que, dentro da temática de prevenção da violência escolar, se propuseram a realizar uma avaliação de necessidades em uma instituição de ensino municipal no interior paulista. As referidas pesquisas integravam um projeto maior relacionado à prevenção e promoção de saúde na escola e se articulam com pesquisas anteriores e futuras desenvolvidas pelo grupo. A avaliação de necessidades realizada encontra-se nas etapas iniciais do ciclo de pesquisa em prevenção, como será exposto adiante, cujos resultados, de duas das pesquisas realizadas, subsidiaram este estudo e outras pesquisas em andamento no grupo.

Esta pesquisa também se insere no campo de estudos da prevenção e promoção de saúde na escola e, motivada pelos resultados das referidas pesquisas, se propôs a realizar uma revisão integrativa da literatura para conhecer e descrever intervenções que pudessem tanto suprir as lacunas identificadas no repertório das professoras que participaram das pesquisas como informar às políticas públicas educacionais em nosso país.

---

<sup>1</sup> “Relação entre dois eventos, de maneira que, caso ocorra um deles, então o outro tem maior probabilidade de ocorrer” (Martin & Pear, 2013, p.487).

Como valor histórico cabe destacar que em princípio o projeto de pesquisa previa uma pesquisa aplicada, no entanto, em função da Pandemia de COVID-19 que gerou o fechamento das escolas por quase um ano letivo, houve a necessidade de alterar o projeto para uma pesquisa teórica, que também tem seu valor no ciclo de pesquisa em prevenção.

Com a função de orientar a compreensão dos temas norteadores deste trabalho, serão abordados cinco tópicos na seção Introdução. No primeiro, serão apresentadas duas, das três pesquisas desenvolvidas pelo grupo, mencionadas anteriormente, com seus objetivos e principais resultados. No segundo, será abordado o tema da pesquisa em prevenção, as etapas do ciclo de pesquisa, localizando este estudo dentro do ciclo de pesquisa. No terceiro, será apresentado o tema da gestão da sala de aula, destacando a escola, a depender da qualidade das interações, como fator de proteção e fator de risco. No quarto apresentaremos um panorama sobre a formação de professores e a visão da Análise do Comportamento sobre o tema e no quinto e último serão apresentados os conceitos intervenção, programa e prática, abordados durante o desenvolvimento do trabalho.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Estudos de avaliação de necessidades desenvolvidos no Laboratório de Pesquisa em Prevenção em Educação e Saúde da USP (LaPPES/IPUSP)

As duas pesquisas que apresentaremos nesta seção foram realizadas concomitantemente, durante o mestrado das autoras (Bozeda, 2019; Freitas, 2019), que realizaram uma avaliação de necessidades, junto a quatro turmas de educação infantil, envolvendo crianças e professoras, com foco no relacionamento interpessoal de uma escola da rede pública de ensino, como uma primeira etapa para o desenvolvimento de uma intervenção.

A avaliação de necessidades é uma etapa importante dentro do ciclo de pesquisa na ciência da prevenção pois auxilia o pesquisador na identificação de lacunas nos serviços ou problemas que não foram previamente reconhecidos, além de subsidiar decisões para escolha das melhores ferramentas de intervenção, alocação de recursos financeiros e de pessoal, identificação de barreiras e facilitadores na implementação das intervenções e para o planejamento e desenvolvimento de intervenções adequadas às necessidades locais de forma a personalizar as intervenções (Royse et al., 2010).

Nessa perspectiva, o estudo de Freitas (2019) teve como objetivo realizar uma avaliação de necessidades para promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares, com vistas à prevenção da violência escolar. Tal avaliação foi realizada através da identificação do repertório e das estratégias utilizadas por quatro professoras participantes da pesquisa e do levantamento de repertório socialmente habilidoso presente na interação entre as crianças.

A pesquisa desenvolvida por Bozeda (2019), por sua vez, teve como objetivo avaliar o *status* sociométrico em grupos de crianças da Educação Infantil e formular hipóteses funcionais sobre a emissão de seus comportamentos nas interações com colegas e professores, tendo participado da pesquisa 77 alunos pertencentes as mesmas quatro turmas participantes da pesquisa realizada por Freitas (2019).

A seguir descreveremos os principais resultados encontrados por ambas as autoras e suas respectivas indicações.



*Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades (Freitas, 2019).*

Freitas (2019) destaca em seus resultados que as professoras apresentaram ações que visavam o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em seus alunos, no entanto, quando as categorias estabelecidas pela autora são analisadas separadamente, é possível perceber um déficit no repertório de manejo de comportamento agressivo e de aprovação de comportamento pró-social, ou seja, um repertório insuficiente para manejo dos conflitos existentes no contexto escolar e pouca atenção dada ao repertório pró-social já presente nas interações das crianças.

Além disso, após avaliação das Habilidades Sociais Educativas<sup>2</sup> (HSE) das professoras, a autora, a partir dos resultados, sugere a necessidade de formação em HSE. Em relação ao repertório socialmente habilidoso das crianças, foi registrado nas quatro turmas, sendo que a turma com menor frequência era a turma da professora com o repertório de HSE inferior ao das outras três professoras participantes. Embora o delineamento utilizado, conforme frisou a autora, não permita análises correlacionais, o resultado corrobora a literatura vigente e confirma a sugestão em relação a necessidade da formação dos professores para o desenvolvimento de HSE.

Quanto à análise do planejamento semanal e bimestral de atividades promotoras de comportamentos pró-sociais a autora destaca o privilégio de atividades relacionadas aos conteúdos pedagógicos em detrimento de atividades relacionadas aos comportamentos pró-sociais e conclui que se tais atividades não estiverem presentes nos currículos formais, dificilmente serão privilegiadas pelos professores em suas práticas educativas.

Quando investigadas as concepções das professoras sobre seus papéis na Educação Infantil, foram encontrados resultados similares aos já apontados por pesquisas anteriores que indicam como principais atributos do professor o cuidado articulado ao ensinar; a preparação das crianças para etapas posteriores da Educação Básica e a socialização. No entanto o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais não é uma função expressiva para tais professores, levando a autora concluir que a forma como tais professores compreendem os objetivos da Educação Infantil interfere diretamente em suas práticas.

---

<sup>2</sup> O termo Habilidades Sociais Educativas (HSE) refere-se a um “sistema de classes e subclasses de comportamentos aplicáveis às interações próprias da tarefa educativa de pais, professores e demais pessoas comprometidas com processos de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 519).

Outro resultado bastante importante no estudo de Freitas (2019) foi o fato de que apenas duas das quatro professoras sugeriram que conteúdos de formação para os professores fossem objetivos para próximas intervenções propostas pelo grupo de pesquisa já referido, sendo que as outras duas participantes identificam a necessidade de formação para os pais e para outros membros da equipe escolar, evidenciando que nem todos os professores reconhecem seus próprios comportamentos como parte das contingências, nem compreendem seu papel no estabelecimento de contingências promotoras de ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento global das crianças (Zanotto, 2010).

As professoras participantes ainda sinalizaram o quanto suas formações iniciais não as prepararam para lidar com situações práticas no dia a dia da escola, como manejo de conflitos, e o quanto as formações continuadas oferecidas pela rede de ensino da qual fazem parte continuam a favorecer formações voltadas para conteúdos pedagógicos, o que corrobora a literatura atual em relação a fragilidade da graduação de Pedagogia quanto às disciplinas referentes à Educação Infantil que trazem abordagens mais teóricas, com escassas referências às práticas possíveis e suas fundamentações (Gatti, 2010).

*Status sociométrico e avaliação funcional dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na direção da avaliação de necessidades (Bozeda, 2019).*

Bozeda (2019) utilizou o modelo do *status* sociométrico proposto por Coie et al. (1983) composto por cinco dimensões, sendo: populares (muitas nomeações positivas e poucas negativas); rejeitadas (muitas nomeações negativas e poucas positivas); negligenciadas (sem nomeações positivas e poucas nomeações negativas); controversas (muitas nomeações positivas e negativas); medianas (nomeações positivas e negativas próximo a média do grupo).

Após as crianças participantes terem sido solicitadas a indicar três colegas com quem gostariam de brincar e três colegas com quem não gostariam, esclarecendo seus motivos para as escolhas realizadas, a autora identificou que 43% das crianças nomeadas encontravam-se na dimensão mediana, 15% na dimensão rejeitada, 14% na dimensão popular, 5% na dimensão controversa, nenhuma criança na dimensão negligenciada e 21% das crianças não foram citadas.

A partir de uma análise global dos resultados obtidos nas entrevistas das quatro turmas participantes, em relação às justificativas dadas pelas crianças para a escolha do colega com quem gostariam de brincar, os três motivos mais citados foram parceria, amizade e disciplina. Em relação às justificativas dadas para a escolha do colega com quem não gostariam de brincar, os três motivos mais citados foram agressão, violação de regras e indiferença.

Para realizar a avaliação funcional dos comportamentos das crianças a autora selecionou, aleatoriamente, algumas crianças de cada turma, com *status* sociométricos (SS) distintos para realização das observações. Na turma A, a criança com SS rejeitado apresentava comportamentos agressivos e obtinha atenção da professora e de terceiros; a criança com SS popular emitia comportamentos com a possível função de manter e ou iniciar interações sociais com outras crianças; a criança com SS controverso, embora tenha feito tentativas de aproximar-se das demais crianças, foi ignorada, além disso, essa criança emitia comportamento de chorar, obtinha atenção da professora e então conseguia brincar com outras crianças. Na turma B a criança com SS rejeitado opunha-se às regras estabelecidas e obtinha atenção da professora; a criança com SS popular emitia comportamentos com a possível função de manter e ou iniciar interações sociais com outras crianças. Na turma C a criança com SS popular emitia comportamentos com a possível função de manter e ou iniciar interações sociais com outras crianças e de receber elogios da professora; a criança com SS controverso emitia comportamentos para interagir com a turma, mas não era correspondido, então passava a emitir comportamentos com a possível função de chamar a atenção da professora e da turma. Na turma D a criança com SS rejeitado apresentou comportamento de mentira com a função de evitar bronca da inspetora de alunos; a criança com SS popular apresentou comportamentos socialmente habilidosos na interação com os colegas e seguia as regras estabelecidas pela professora.

As conclusões de Bozeda (2019) indicam que os achados corroboram as pesquisas nacionais atuais que indicam a violação de regras como uma das justificativas mais citadas por pares de crianças rejeitadas. O que poderia nos sinalizar que, ou as regras não estão sendo estabelecidas adequadamente, ou não estão sendo monitoradas como deveriam pelos adultos cuidadores (Batista & Weber, 2015).

As crianças que se encontravam dentro do SS rejeitado apresentavam altos índices de comportamentos agressivos, déficit em habilidades de comunicação e resolução de problemas; as crianças dentro do SS controverso, embora apresentassem mais comportamentos socialmente habilidosos, também apresentavam comportamentos agressivos sendo que, em geral, tais comportamentos são mantidos pela atenção que recebem tanto das crianças como dos adultos, indicando uma falta de habilidade dos professores em manejar tais comportamentos. Esse resultado vai ao encontro dos dados obtidos por Freitas (2019) em relação ao déficit no repertório dos professores para manejo de comportamento agressivo e de aprovação de comportamento pró-social.

Ambas as pesquisas descritas recomendam, com base na avaliação de necessidades realizada, a implementação de intervenções em prol da prevenção e promoção de saúde no contexto da Educação Infantil, através da formação de professores que visem, além de suprir lacunas da formação inicial desses profissionais, favorecer o desenvolvimento de repertório que capacite os professores a desenvolverem e manterem interações escolares positivas.

Assim como as duas pesquisas descritas acima (Bozeda, 2019; Freitas, 2019) localizadas dentro do ciclo de pesquisa em prevenção, na etapa de desenvolvimento de intervenções, esta pesquisa localiza-se na mesma etapa, mas propondo uma revisão integrativa da literatura para levantamento de intervenções preventivas disponíveis, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais educativas de professores, de forma a responder ao levantamento de necessidades realizado pelas pesquisas de Bozeda (2019) e Freitas (2019).

## **1.2 Ciclo de pesquisa na ciência da prevenção**

O ciclo de pesquisa em prevenção, proposto inicialmente por Mrazek e Haggerty (1994), compreende cinco estágios sendo, 1) estudos de identificação do problema, bem como sua incidência e prevalência; 2) estudos de identificação da etiologia do problema e de fatores de proteção e de risco; 3) estudos de desenvolvimento de intervenções, piloto e teste de eficácia; 4) estudos de efetividade e; 5) estudos de disseminação.

No Brasil, as pesquisas em prevenção seguem os estágios acima com algumas adaptações, incluindo uma fase para validação de instrumentos em função da escassez de instrumentos adaptados a cultura brasileira. Desta forma, teríamos um ciclo também com cinco estágios, como descritos anteriormente, mas o estágio 3 seria dividido em duas partes, e antes da implementação da intervenção, há a etapa para desenvolver e validar instrumentos de avaliação (Abreu & Murta, 2018).

As pesquisas de Freitas (2019) e Bozeda (2019) estavam localizadas no terceiro estágio do ciclo de pesquisa em prevenção, que compreende as fases um e dois, pois se propuseram a realizar uma avaliação de necessidades, ou seja, a identificação dos problemas existentes no contexto estudado e sua extensão. Já o presente estudo se propõe a realizar uma revisão integrativa da literatura para levantamento de intervenções preventivas universais, que tenham como objetivo o desenvolvimento de habilidades sociais educativas de professores e ou habilidades de gestão da sala de aula.

Conforme (Gordon, 1983) e posteriormente revisado por Mrazek e Haggerty (1994), as intervenções em prevenção podem ser classificadas em três tipos de acordo com a população

alvo. As classificadas como universais são destinadas ao público em geral ou a um grupo populacional que não foi identificado como grupo de risco e são desejáveis para todos os membros do grupo. O custo de aplicação por indivíduo é baixo e, além de ser efetiva e aceita pela população, oferece baixo risco aos participantes.

Os mesmos autores sugerem que as intervenções seletivas são indicadas para indivíduos ou subgrupos de populações em risco iminente, acima da média populacional, de desenvolvimento de algum transtorno mental. Os grupos de risco são identificados a partir de bases biológicas, psicológicas ou sociais que são associadas a transtornos mentais.

Para Gordon (1983) e Mrazek e Haggerty (1994) as intervenções indicadas são destinadas aos indivíduos em alto risco que apresentem mínimos sinais ou sintomas de transtorno mental, ou que já tenham marcadores genéticos indicativos da predisposição. As intervenções indicadas podem ser aplicadas a indivíduos assintomáticos ou sintomáticos, cujos sintomas sejam leves e insuficientes para um diagnóstico de transtorno mental, diferenciando-se assim de tratamento. Também é indicado para a abordagem clínica como tratamento precoce.

O grande objetivo do modelo proposto por Mrazek e Haggerty (1994) é a redução de novos casos de transtorno mental, pautado na diminuição dos fatores de risco e aumento dos fatores de proteção. Embora nem todo problema que merece intervenção seja um transtorno mental, as pessoas podem experimentar ao longo de suas vidas problemas comportamentais, psicológicos e sociais, que geram sofrimento para os próprios indivíduos e para seus grupos (Mrazek & Haggerty, 1994; Rohrbach, 2014).

Considerando que os resultados negativos no desenvolvimento global de uma criança envolvam interações multifatoriais e complexas, sendo os maiores responsáveis o ambiente social e o psicológico (Halpern & Figueiras, 2004), intervenções baseadas em evidência, que visem a promoção de ambientes escolares saudáveis e, conseqüentemente, interações positivas no ambiente escolar, configuram fatores de proteção importantes a serem desenvolvidos (APA, 2015; Biglan et al., 2015).

Dada a importância do contexto escolar no desenvolvimento infantil, as práticas educativas utilizadas no gerenciamento da sala de aula não deveriam ser encaradas como uma simples lista de habilidades e rotinas, mas como atividades sustentadas por uma base teórica sólida capaz de direcionar o professor na construção de contextos favoráveis para o desenvolvimento de seus alunos (Wolff et al., 2020).

### 1.3 Gestão da Sala de Aula

Ter uma boa compreensão da teoria que embasa a prática profissional na sala de aula permite que o professor ensine melhor, além de ser capaz de explicar e justificar suas decisões de ensino. Atualmente, encontramos na literatura uma variedade de teorias, estruturas e modelos referente as práticas de gerenciamento de sala de aula, muitas vezes distintas entre si, sendo identificados três grupos teóricos, Teorias Psicoeducacionais, Teorias Cognitivo-Comportamentais e Teorias Comportamentais (e. g. Lyons et al., 2011) e Teoria Ecológica (Brophy, 2006).

Conforme Brophy (2006) as pesquisas sobre sistematização da gestão da sala de aula iniciaram com William Chandler Bagley com a publicação de seu livro *Classroom management* em 1907 e evoluíram com influência de estudos sobre a qualidade do clima escolar e dos estilos de liderança dos professores, chegando ao conceito atual.

A gestão da sala de aula trata claramente de estabelecer e manter a organização em um sistema educacional, cujos objetivos incluem o aprendizado do aluno, bem como seu crescimento social e emocional. Também inclui ações e estratégias que previnem, corrigem e redirecionam o comportamento inadequado do aluno. Mas, além desses atributos centrais, muitos componentes contribuem com profundidade, ênfase e direção para a visão geral do conceito (Emmer & Sabornie, 2015).

Duas meta-análises incluídas no presente estudo indicaram de diferentes perspectivas as ações e estratégias essenciais para uma boa gestão da sala de aula. Em Simonsen et al. (2008) foram indicados cinco principais grupos de estratégias sendo, a) organização da rotina, das atividades e do espaço físico, b) definição clara e monitoria ativa das regras e das expectativas comportamentais, c) manutenção do engajamento dos alunos nas tarefas e atividades de sala, d) responder adequadamente aos comportamentos adequados, e) aos inadequados dos alunos dos alunos. Já em Marzano et al. (2003) foram indicados quatro principais grupos, sendo a) criação e implementação de regras e procedimentos na sala de aula, b) procedimentos disciplinares para quando as regras e os procedimentos não foram seguidos, c) estabelecimento de um bom relacionamento entre professor e alunos, d) atenção plena no momento presente.

Bagley defendia conceitos como o desenvolvimento da autonomia dos alunos a partir de rotinas bem estabelecidas, o manejo do comportamento inadequado através da substituição por outro incompatível, recompensas pelos bons comportamentos e para reconhecimento do progresso e dos esforços dos alunos. O autor ainda frisava que métodos punitivos eram indutores de ansiedade e métodos que fossem excessivamente orientados para competição

favoreciam o desenvolvimento do egoísmo e de comportamentos antissociais. No entanto, sua ênfase era no treino de comportamentos adequados e menos no suporte e na autorregulação emocional dos alunos (Brophy, 2006).

Em 1933, Frederick Stephen Breed publicou *Classroom Organization and Management*, mas apenas dois capítulos abordaram o tema do gerenciamento da sala de aula diretamente, sendo um sobre organização de rotinas e outro sobre modificação do comportamento dos alunos (Brophy, 2006).

Em 1952, Edwin John Brown publicou *Managing The Classroom The Teacher's Part in School Administration* dando ênfase aos valores cristãos na educação, ao papel da escola na preparação para uma cidadania democrática, aos métodos educacionais progressistas centrados na criança, propondo o envolvimento das crianças na formulação das regras e procedimentos da sala de aula, valorizando o desenvolvimento do autocontrole em detrimento da disciplina (Brophy, 2006).

Marzano et al. (2003) citam o estudo de Jacob Kounin, em 1970, como sendo o primeiro a sistematizar o estudo da gestão de sala de aula em larga escala, analisando vídeos de 49 salas de aula e codificando os comportamentos dos alunos e professores, sendo apontados quatro pilares como essenciais para uma gestão efetiva: atenção aos potenciais comportamentos disruptivos para agir antes que eles ocorram, tranquilidade e firmeza durante as aulas, clareza sobre os comportamentos que são esperados dos alunos e variedade e desafios nas tarefas atribuídas aos alunos.

Em 1976 acontece a publicação de um estudo realizado com 38 professores no livro *Learning from Teaching: A development Perspective* de Jere Brophy e Edmind T. Emmer que se dedicaram a estudar o comportamento de professores cujos alunos tinham desempenho acadêmico melhor do que o esperado, sendo que muito do que foi encontrado em relação as práticas efetivas de gestão de sala de aula corroboraram os achados de Jaco Kounin (Marzano & Marzano, 2003).

Desde então diversos estudos tangenciaram os temas abordados pelas publicações mencionadas anteriormente, retomando temas já defendidos, como por exemplo o fato de que abordagens não punitivas apresentavam mais sucesso na socialização, nos valores e comportamento dos alunos (Brophy, 2006).

Diante do breve histórico apresentado podemos compreender a importância dos estudos sobre estilos de liderança de professores e da qualidade do clima escolar no desenvolvimento de pesquisas sobre a gestão da sala de aula. Segundo Batista e Weber (2015).

Estilo de liderança de professores é definido como um conjunto de atitudes direcionadas aos alunos e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos são expressos, moderando a efetividade de uma prática particular e alterando a receptividade da criança à relação de ensino aprendizagem (p. 28).

De acordo com Bernstein (2021) os comportamentos inadequados que os alunos apresentam no contexto escolar são, muitas vezes, instalados e mantidos pelas práticas parentais. No entanto, tais comportamentos também sofrem influência, positiva e negativa, de outros contextos, como o escolar, por isso os estilos de liderança de professores, inspirados no modelo de Estilos Parentais de Baumrind (1971) e Maccoby (1992), têm sido testados em diferentes circunstâncias (Batista & Weber, 2015; Rogers et al., 2017; Walker, 2008), resultando no modelo descrito na Figura 1.

**Figura 1**

*Estilos de liderança de professores para todos os níveis de ensino*

		Suporte e envolvimento	
		Baixa	Alto
Disciplina	Baixa	Permissivo-Negligente	Permissivo-Indulgente
	Alta	Autoritário	Autoritativo

Fonte: Rogers et al. (2017 – tradução livre realizada pela autora.

Quando os professores equilibram suas práticas com disciplina e envolvimento (autoritativo) são capazes de proporcionar contextos ideais para o desenvolvimento da competência socioemocional e acadêmica de seus alunos, o contrário, ou a falta de equilíbrio entre disciplina e envolvimento, ajuda a estabelecer e ou manter padrões de comportamentos disfuncionais, prejudicando o desenvolvimento dos próprios alunos (Walker, 2008).

Assim como o estilo de liderança dos professores, o clima escolar, definido como as percepções afetivas e cognitivas sobre as interações sociais, relacionamentos, valores e crenças de alunos, professores, administradores e demais funcionários no contexto escolar (Rudasill et al., 2018; Vinha et al., 2016), quando negativo, também favorece a manifestação de comportamentos inadequados dos alunos em sala de aula.

O conceito de clima escolar é composto por cinco domínios principais que oferecem uma melhor compreensão de sua abrangência, incluindo normas, valores e expectativas que promovem positivamente o desenvolvimento social e emocional dos alunos, ao mesmo tempo em que garantem segurança no sentido social e físico, sendo eles, a) ordem, segurança e



disciplina; b) desempenho acadêmico; c) interações sociais; d) instalações escolares; e) pertencimento escolar (Vinha et al., 2016; Zullig et al., 2010).

Um clima escolar positivo favorece qualidade nas interações, no processo de aprendizagem e permite que todos os envolvidos se sintam seguros e pertencentes à escola, mas quando é negativo pode caracterizar-se como um fator de risco, gerando mal-estar e possibilitando o surgimento da violência (Vinha et al., 2016).

As pesquisas mais contemporâneas consultadas no presente estudo indicam um novo direcionamento na temática da gestão da sala de aula, com ênfase nos fatores que antecedem e influenciam as ações do professor em sala de aula, como por exemplo, seu estado emocional ou as ideias pré-concebidas que o professor tem de seus alunos e dos eventos do contexto (Emmer & Sabornie, 2015; Pianta et al., 2016; Weber et al., 2015; Wolff et al., 2020).

O *stress* do professor, por exemplo, pode influenciar negativamente as interações na sala de aula, principalmente, com alunos que já apresentam problemas de comportamento, pois a capacidade do professor de promover boas interações está ligada à sua saúde mental (Pianta et al., 2016; Weber et al., 2015). A percepção e a interpretação que o professor faz dos eventos em sala de aula podem interferir na forma como ele responde ao mesmo, positiva ou negativamente (Wolff et al., 2020).

Vasconcellos (2014) apresenta uma abordagem para o campo da gestão da sala de aula que corrobora o apresentado por Emmer e Sabornie (2015), pois entende que o campo deve considerar além da dimensão pedagógica, com seus conteúdos e metodologias, os relacionamentos interpessoais e a organização da coletividade na sala.

Evertson e Weinstein (2006) pontuaram a necessidade de haver mais pesquisas com foco específico no gerenciamento de sala de aula, tanto para aplicação na formação inicial de professores como para formação em serviço, já que os problemas com o gerenciamento pobre da sala de aula ainda configuram como uma das maiores causas de *burnout* (Evertson & Weinstein, 2006; Scanlon & Barnes-Holmes, 2013) e insatisfação com a profissão entre os professores.

O mesmo cenário foi evidenciado pelos dados apontados por Silva (2016) em que o Brasil, dentre 24 países pesquisados, aparece em primeiro lugar como o país em que os professores usam a maior parte do tempo da aula manejando problemas de comportamento.

Embora muitos pesquisadores confirmem a necessidade do aumento de pesquisas na área, Bozkus (2021) sinaliza o crescimento das pesquisas, mas de forma discreta ao longo das últimas três décadas e destaca a importância da realização de mais pesquisas com métodos

quantitativos para que os dados produzidos possam ser generalizados e as intervenções disseminadas em larga escala (Stough & Montague, 2015).

Além das questões já expostas, a literatura da área apresenta uma ampla diversidade de conceitos e práticas que geraram diversas ideias e sugestões às vezes conflitantes (Carter & Doyle, 2006), contribuindo para uma compreensão equivocada desse campo de estudos.

Devido aos equívocos recorrentes, pesquisadores da área (e.g. Silva, 2016) chamam atenção para o combate do que elegeram como os três maiores erros da prática docente, o aplicacionismo que se volta para a aplicação ingênua dos resultados de pesquisas em qualquer situação, o niilismo que se opõe a sistematização de um saber de ação pedagógica e o senso comum que acredita que para ensinar basta ter talento ou domínio do conteúdo.

Quando o tema da gestão da sala de aula é abordado nos cursos de formação de professores é feito de forma rasa e não compreende questões básicas sobre a área (Evertson & Weinstein, 2006), mesmo que a compreensão e o conhecimento da teoria e da pesquisa educacional que embasa o trabalho do profissional da educação sejam imprescindíveis para que ele possa explicar e justificar sua prática, dando coerência as suas ações em sala de aula (Lyons et al., 2011).

O estudo de (Brophy, 2006) indica que o tema tem sido negligenciado pelos cursos de formação de professores por estar associado a significados pejorativos como o de controle do aluno, uma orientação mecanicista e autoritária e por acreditar-se que a área minimiza a importância dos relacionamentos e maximiza o controle e a ordem (Evertson & Weinstein, 2006). O que, provavelmente, confere uma visão equivocada do campo de estudo sobre a gestão da sala de aula que compreende que as ações do professor devem estar voltadas para criar um contexto que favoreça a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional de seus alunos (Evertson & Weinstein, 2006).

A gestão eficiente da sala de aula trabalha para prevenir o estabelecimento e a manutenção de padrões comportamentais disruptivos dos alunos, mantendo-os engajados nas tarefas e eliminando potenciais problemas antes que eles possam escalonar (Brophy, 2006). Portanto, a ênfase está na prevenção, focando no que os alunos devem fazer e como se espera que façam, oferecendo a ajuda necessária para que consigam ao invés de focar na correção e na punição de comportamentos problemáticos depois que eles acontecem.

Tal afirmação contribui para o esclarecimento de que o campo de estudo da gestão da sala de aula considera a punição inefetiva para mudar padrões de comportamentos problemáticos (Evertson & Weinstein, 2006). Métodos desnecessariamente punitivos ou indutores de ansiedade são inadequados, assim como métodos excessivamente orientados para

a competição que podem favorecer repertórios comportamentais egoístas ou até antissociais (Brophy, 2006).

Mesmo considerando que os custos para implementação de práticas preventivas sejam menores do que as que se propõe a corrigir os problemas depois que acontecem, principalmente, quando falamos em práticas preventivas universais, ou seja, que podem ser aplicadas para todos dentro de uma instituição, sem que seja necessária a rotulação de alguns alunos, o foco na prevenção de problemas de comportamento não é uma prática amplamente difundida nas instituições escolares (Landrum & Kauffman, 2006).

O gerenciamento da sala de aula é um fenômeno interativo e deve ser investigado como tal (Brophy, 2006), por isso os estudos indicam que as interações escolares positivas entre os professores e seus alunos é o ponto chave para uma gestão efetiva da sala de aula (Evertson & Weinstein, 2006; Marzano & Marzano, 2003; Vasconcellos, 2014). As estratégias de gestão utilizadas ou não pelos professores não afetam apenas as oportunidades de seus alunos aprenderem, mas também seu desenvolvimento social, emocional e moral (Evertson & Weinstein, 2006).

### 1.3.1 Interações escolares positivas como fator de proteção

De acordo com Marzano e Marzano (2003) as ações de um professor na sala de aula têm duas vezes mais impacto no desempenho de um aluno do que o currículo e as avaliações, por isso afirmam que a qualidade na relação professor-aluno é a chave para todos os aspectos da gestão da sala de aula. O que pode ser verificado nos dados da meta-análise de Marzano et al. (2003) que descreve o fato de que professores que estabelecem alta qualidade nas relações com seus alunos enfrentam 31% menos problemas de comportamento, violação de regras e outros problemas relacionados ao longo do ano, do que professores que não tem boa relação com seus alunos.

Um fator de risco é uma variável (característica, comportamento, circunstância etc.) que aumenta a probabilidade de um determinado resultado negativo. Embora não seja possível determinar a direção da causalidade, isto é, se o fator de risco causará o resultado ou não. Já um fator de proteção é uma variável (característica, comportamento, circunstância, etc.) que diminui a probabilidade de um determinado resultado negativo, na presença de um fator de risco (Andershed & Andershed, 2015).

Desta forma, a presença de um ou vários fatores de proteção pode ampliar o repertório das crianças para lidarem com as eventuais adversidades e favorecer seu desenvolvimento

saudável. Considerando que, se não todas, a maioria das crianças serão expostas, em diferentes níveis, a diversos fatores de risco durante seu desenvolvimento, o fortalecimento e a maximização dos fatores de proteção para as crianças é, portanto, uma tarefa essencial (Andershed & Andershed, 2015).

De acordo com Nazar e Weber (2020), a escola tem sido apontada como sendo um fator de proteção ou de risco importante no desenvolvimento infantil. Gallo e Williams (2008) em um estudo que visava identificar os fatores de risco que poderiam levar um adolescente a praticar um ato infracional e os fatores de proteção que poderiam estar presentes, diminuindo a probabilidade de reincidência ou gravidade da infração, concluíram que um nível baixo de escolaridade atua como um fator de risco e um nível alto atua como fator de proteção.

Os achados de Gallo e Williams (2008) indicavam que os participantes com escolaridade mais baixa cumpriam medidas mais severas, enquanto os participantes com nível educacional mais alto cumpriam medidas mais brandas. Além disso, os pesquisadores encontraram indicações de que frequentar a escola é um fator de proteção para o consumo de drogas e para um menor uso de armas.

As informações descritas acima nos sugerem que a escola pode ser um ambiente com variáveis contextuais que favoreça o desenvolvimento de interações sociais positivas, o que pode ser sustentado por pesquisas que investigam a influência do clima escolar positivo na socialização das crianças com seus pares e no relacionamento das crianças e seus professores (Porzak, 2019).

Na mesma perspectiva, outras pesquisas (Broekhuizen et al., 2017; Pianta & Stuhlman, 2004), que se propuseram a examinar a relação entre a qualidade da interação entre professores e alunos e o desenvolvimento social, acadêmico e problemas de comportamento com crianças matriculadas no que corresponderia no Brasil a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, encontraram resultados que confirmam que a qualidade na interação entre os professores e seus alunos desempenha um papel importante na capacidade das crianças de adquirir as habilidades necessárias para uma aprendizagem e um desenvolvimento saudável.

A interação entre professores e alunos pode, como indicaram (Pianta et al., 2016), reduzir ou aumentar a susceptibilidade das crianças a riscos desenvolvimentais a depender, por exemplo, das características das crianças. Crianças que apresentam fatores de risco, sejam fisiológicos ou comportamentais, quando expostos a interações negativas com seus professores, apresentam desenvolvimento emocional e escolar muito pior que crianças cujas interações com seus professores tenham sido positivas.

No entanto, os fatores que mais influenciam a saúde mental das crianças, conforme Halpern e Figueiras (2004), são o ambiente social e o psicológico, mais do que as próprias características intrínsecas, por isso entender como as interações escolares podem exercer o papel de fator de risco para o desenvolvimento infantil é imperativo.

### 1.3.2 Interações escolares negativas como fator de risco

As crianças passam grande parte da sua vida na escola, por isso a figura do professor é naturalmente importante, fazendo com que o contexto escolar exerça grande impacto em seu desenvolvimento socioemocional (Oldenburg et al., 2015; Rucinski et al., 2018) Um estudo longitudinal que pretendia verificar a correlação entre os conflitos e a proximidade na interação professor-aluno com resultados de longo prazo, acompanhou 1364 crianças do primeiro mês de vida até seus quinze anos, ao longo de sua escolarização, realizando entrevistas periódicas e identificou que a relação professor-aluno influencia o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos e que as relações conflituosas estão relacionadas com baixo desempenho acadêmico (Ansari et al., 2020).

É sabido que o fracasso escolar é prejudicial ao desenvolvimento infantil, pois segundo Marturano e Loureiro (2003) pode interferir no acesso a recursos importantes para as fases escolares posteriores, comprometendo o desenvolvimento de sua autoestima e resiliência frente as adversidades, além de afetar ainda mais as crianças já vulneráveis em consequência de condições pessoais e ambientais existentes.

Ansari et al. (2020) identificaram que experienciar interações conflituosas com professores pode interferir no esquema geral de relacionamentos dos alunos com professores e outros adultos, contribuindo para os sentimentos e comportamentos que perpetuam os conflitos com os professores, mesmo que os professores sejam figuras transitórias na vida dos alunos, uma vez que a força e a influência dessas relações podem gerar consequências duradouras, por isso é essencial a perspectiva longitudinal que as experiências dos alunos na sala de aula têm em suas vidas.

Outro estudo realizado na Holanda identificou uma correlação significativa entre características do professor e a vitimização de alunos em sala de aula, com foco na crença dos professores sobre a causa do *bullying*, através de entrevistas on-line com professores (169) e demais funcionários (32) e alunos de 7 a 10 anos (9.403), concluindo que professores sentem-se responsáveis pelos resultados positivos gerados pelas suas interações, mas não pelos resultados negativos (Oldenburg et al., 2015), o que está coerente com a afirmação de Dias e

Lohr (2017) quanto ao fato de a sociedade não identificar de imediato as consequências prejudiciais para o desenvolvimento do aluno.

Rucinski et al. (2018) desenvolveram um estudo que contou com 526 crianças, de 7 a 10 anos, de 35 salas de aula, em seis diferentes escolas públicas na cidade de Nova Iorque, além de seus 35 professores, que foram entrevistados em dois momentos distintos de um mesmo ano letivo, sendo que seus achados acrescentam uma informação importante ao tema ao afirmarem que o clima emocional positivo em sala de aula não compensa os resultados negativos provenientes de relacionamentos de baixa qualidade entre professor e aluno, portanto, as mudanças no contexto escolar não substituem a falta de relacionamentos diádicos mais próximos e positivos entre os alunos e seus professores.

O comportamento negativo do professor na interação com seus alunos favorece relações interpessoais conflitantes de maneira geral em sala de aula, impactando no aumento da indisciplina, na rejeição de pares, no baixo desempenho social e revelando que há uma influência bidirecional nas interações (Mariano & Bolsoni-Silva, 2018). Além disso, os professores são modelos e seus comportamentos funcionam como contexto para a emissão dos comportamentos de seus alunos, por isso quanto mais os professores apresentarem boas interações, mais modelos positivos darão aos seus alunos (Rocha & Carrara, 2011).

Considerando que a única forma de compreender e manejar a indisciplina é através da relação professor-aluno e dos vínculos cotidianos estabelecidos, sem que seja necessário o apelo a instâncias extraescolares, como a família, apenas uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento e na ciência, poderia favorecer uma mudança positiva (Aquino, 1994), mas para isso o professorado precisa ter acesso ao conhecimento científico sobre relacionamentos positivos na sala de aula (Ansari et al., 2020; Rucinski et al., 2018).

Pesquisas (e.g. Ansari et al., 2020; Rucinski et al., 2018)) apontam diversos resultados derivados das percepções que os atores escolares têm das interações negativas entre professores e seus alunos como a depressão na infância e outros problemas internalizantes, assim como os problemas de comportamentos externalizantes. Por outro lado, Zappe e Dell'Áglio (2016) indicaram que as percepções de relações positivas na escola estão relacionadas com baixo envolvimento com comportamentos de risco, e Gill et al. (2004) afirmaram que tais percepções podem favorecer o desenvolvimento de maior autocontrole, maior engajamento nas tarefas e maior sucesso acadêmico da pré-escola ao Ensino Médio.

A partir dos resultados indicados, podemos entender que quanto melhores forem as habilidades educativas do professor, melhor será o desenvolvimento socioemocional e acadêmico de seus alunos (Mariano & Bolsoni-Silva, 2018), no entanto, diante da lacuna entre

o que está sendo exigido dos professores e o conhecimento científico sobre relacionamentos positivos na sala de aula, não é raro o esgotamento do professor (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013), e “quando o professor sente-se estressado, a turma fica barulhenta, hiperativa, bagunceira e o aprendizado fica prejudicado” (Lipp, 2016, p. 368).

Na direção de suprir tais lacunas, pesquisas que visam o desenvolvimento e a avaliação de intervenções, com objetivo de transformar a sala de aula em um contexto propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento global dos alunos, são cada vez mais necessárias (Pianta, 2016).

#### **1.4 Panorama sobre a formação de professores**

Ao abordar a formação de professores, faz-se importante situá-la historicamente e nesse sentido o objetivo desta subseção é fazer uma breve retrospectiva sobre a história da formação dos professores no Brasil e, desta forma, aproximar o leitor de marcos importantes sobre o tema e localizá-lo em um período histórico, político e social.

Os profissionais que hoje atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, formados em um curso superior de Pedagogia, eram, no passado, formados por cursos chamados “normais” em nível médio e posteriormente pelos cursos de magistério até a década de 1980 (Pimenta et al., 2017). Somente a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2018) é que houve a regulamentação para o novo perfil do curso de Pedagogia (Saviani, 2009).

Essa trajetória tem sido permeada por problemas na organização e na estruturação dos cursos de Pedagogia, alheias aos próprios professores e marcadas por acirradas disputas no interior do campo educacional, envolvendo questões epistemológicas, políticas e até mercadológicas (Sarti, 2019).

A Pedagogia viveu, ou vive até hoje, um dilema entre um currículo exclusivamente voltado para os conteúdos culturais-cognitivos, cuja formação é pautada no domínio da área do conhecimento que o professor irá ensinar e um currículo exclusivamente pedagógico-didático que considera que a formação do professor só se realiza com o efetivo preparo pedagógico-didático, o que resultou em uma dissociação de aspectos indissociáveis (Saviani, 2009).

Contrário a esta trajetória, Tardif (2017) sugere três principais mudanças nas concepções das práticas relacionadas ao processo de formação de professores, sendo a primeira delas o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento e por isso deveriam ter voz quanto a sua própria formação; a segunda enfatiza que as pesquisas relacionadas ao fazer

da educação deveriam partir do resultado das ações daqueles que atuam nos contextos educacionais; a terceira relaciona-se com os currículos dos cursos de formação de professores, para que estes deixem de ser aplicacionistas do conhecimento produzido por outros.

Para Imbernón (2016) as reformas educacionais sempre acarretam mudanças na formação dos professores, pois não seria possível mudar a educação sem mudar as atitudes, a mentalidade, os contextos trabalhistas e a maneira de exercer a profissão de professor, o que seria possível apenas através de sua formação inicial e ou permanente.

Através de uma crítica contundente aos currículos dos cursos de formação de professores, Gatti (2016) enfatiza que estamos distantes da missão de conseguirmos currículos mais aderentes à legislação atual e que propicie o conhecimento da escola, do ensino, do porquê ensinar, do para quê ensinar, de como se pode ensinar, sobre gestão da sala e da escola entre outros saberes diversos e necessários para uma formação de qualidade para o professor brasileiro.

A qualidade na formação dos professores não é uma preocupação apenas nacional já que em outros lugares do mundo o professor também enfrenta baixos salários, condições precárias de trabalho e pouco incentivo para formações em serviço, mesmo que seja lugar-comum a ideia de que o principal recurso do sistema educacional sejam os professores e que sua formação impacta diretamente nos resultados dos estudantes (Darling-Hammond, 2017; Imbernón, 2016).

Já não fossem suficientes os problemas mencionados, os professores ainda enfrentam, como mencionou Tardif (2017), disputas simbólicas entre professores de diferentes níveis de ensino, sejam por críticas a pesquisas que alguns acreditam inúteis, outros que se julgam guardiães do saber, alguns bastante apegados às tradições e rotinas, e por isso, talvez Tardif (2017) tenha razão ao dizer que “seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (p.244).

Nessa perspectiva, devido às críticas equivocadas, os cursos de formação de professores não têm considerado toda tecnologia que a Análise do Comportamento pode oferecer aos educadores, como por exemplo, um olhar funcional dos comportamentos emitidos pelos alunos, focando no contexto e não nos alunos, e desta forma, proporcionando aos professores a ampliação de sua consciência quanto as consequências de suas ações sobre o desenvolvimento de seus alunos (Flores, 2017).



#### 1.4.1 A formação de professores na perspectiva da Análise do Comportamento

Infelizmente, as tecnologias desenvolvidas pela Análise do Comportamento tem sido pouco utilizadas nos contextos educacionais, em parte devido à falta de conhecimento sobre o assunto e por informações equivocadas que são amplamente divulgadas sobre a área (Carrara, 2004a), mas também em função do vocabulário utilizado que limita o acesso de muitas pessoas (Fantuzzo & Atkins, 1992).

Algumas questões tem sido desafiadora para Análise do Comportamento, muito em função de sua história da Educação, mas também, como afirmou (Carrara, 2004a) faltam estratégias aos analistas do comportamento para articular os achados científicos da área à realidade da sala de aula que se pretende mudar.

Como bem frisaram Kampwirth e Powers (2016), os analistas do comportamento precisam se lembrar que professores não leem o *Journal of Applied Behavioral Analysis* (JABA) e não conhecem, nem ficam impressionados com os resultados de estudos realizados em condições muito diferentes da sala de aula. Por isso acreditamos que, como analistas do comportamento, também somos responsáveis pela atual realidade.

Quando a Análise do Comportamento aborda o tema da formação de professores, muitas das questões mencionadas no item anterior também são defendidas, como o fato de não se considerar o conhecimento que os professores já apresentam; das formações serem predominantemente teóricas; de boa parte da prática do professor ser determinada por instâncias superiores, mantendo-o como um aplicacionista, além das condições de trabalho, como baixo salário, inadequação do currículo, alto número de alunos por sala, entre outras, que controlam mais as ações dos professores do que a própria aprendizagem dos alunos (Pereira et al., 2004).

Uma formação de professores que esteja alinhada aos princípios analíticos comportamentais irá evidenciar a necessidade de o professor pautar seu comportamento em função do comportamento de seus alunos (Zanotto, 2010). Essa tomada de consciência se dá quando o professor compreende os princípios de aprendizagem e desenvolvimento e passa a se interessar pelas variáveis que afetam o comportamento de seus alunos, percebendo que os comportamentos são aprendidos, mantidos e modificados através da interação indivíduo-ambiente (Matos, 2001).

O professorado brasileiro, em função de teorias educacionais e psicológicas dominantes não são habituados a olhar para a relação entre o indivíduo e o ambiente e a partir desta análise planejar intervenções que possam favorecer a aprendizagem de seus alunos. Em função deste olhar limitado, que não considera ou minimiza o contexto e supervaloriza causas inerentes à

natureza humana para explicar o sucesso ou fracasso dos alunos, os professores, muitas vezes, não vislumbram possibilidades de mudanças e não se veem capazes de operá-las (Zanotto, 2010).

Quando um professor aprende a analisar e a planejar contingências adequadas de ensino, não considera apenas as variáveis relacionadas ao método de ensino empregado, mas também as relações interpessoais na família, as condições sócio econômicas, as condições físicas da escola, as relações interpessoais no contexto escolar, dentre tantas outras que interferem no comportamento do aluno (Carrara, 2004b). São vários os exemplos de intervenções subsidiadas pela Análise do Comportamento que apresentam resultados positivos para a área da Educação relacionados ao comportamento acadêmico e aos problemas de comportamento (Carrara, 2004a).

Melo e Silveiras (2005) desenvolveram uma pesquisa multicomponente que envolveu intervenções com um grupo de crianças, suas mães e suas professoras, sendo que especificamente com as professoras umas das intervenções incluiu o ensino de avaliação funcional das interações que se davam na escola e os resultados foram bastante positivos, ficando evidente que as professoras passaram a lidar melhor com os comportamentos problemas dos alunos, a administrar melhor suas preferências por algumas crianças e a consequenciar adequadamente os conflitos que ocorriam.

Fernandes e Santos (2009) desenvolveram uma pesquisa que tinha como objetivo investigar o efeito de contingências reforçadoras sobre o aumento de comportamentos pró-sociais dos alunos no contexto escolar. Realizaram uma intervenção que contou com a exposição dos participantes adultos aos princípios derivados da Análise do Comportamento e a execução de atividades que evidenciavam os comportamentos pró-sociais com os alunos, sendo que obtiveram como resultado a redução na frequência do uso do controle aversivo pelos professores/monitores.

A pesquisa de Pereira e Gioia (2010) que teve como objetivo a formação de professores em relação aos conceitos da Análise do Comportamento, com a finalidade de melhor prepará-los para lidar com comportamentos considerados por eles violentos em sala de aula, concluiu que diante da ocorrência de comportamentos violentos, os professores, após a formação, foram capazes de consequenciar adequadamente o comportamento dos alunos.

A participação ativa do professor em sua formação pode favorecer o desenvolvimento ou fortalecimento de uma postura reflexiva a respeito do contexto escolar, para que assim o professor seja capaz de planejar contingências de ensino, avaliar se são favoráveis ao desenvolvimento do aluno, alterá-las, se necessário, considerando as condições de contexto de

sala de aula e generalizá-las com adaptações necessárias para outras situações e necessidades futuras (Cirino, 2005).

Nesse sentido a Análise do Comportamento tem contribuído para que a formação de professores possibilite o desenvolvimento de repertórios que os tornem autônomos no seu fazer pedagógico e que sejam capazes de atuarem de forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos em momentos futuros, mesmo sem estarem em formação (Zanotto, 2010).

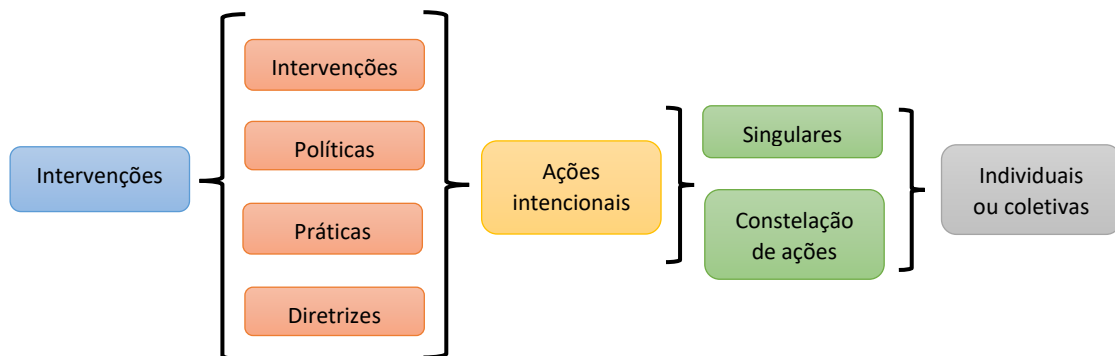
### 1.5 Intervenções, programas e práticas

Com base na definição de (Rohrbach, 2014) referiremos como *intervenção* todas as ações intencionais que visem prevenir e ou promover determinados comportamentos, conforme a Figura 2. O processo de mudança comportamental gerado durante aplicação de uma intervenção é embasado teoricamente por *métodos* que por sua vez, necessita de *estratégias*, *componentes* ou *atividades* para sua aplicação prática.

Os métodos e as estratégias que compõem uma intervenção devem ter evidências de seu alcance na promoção e ou prevenção dos comportamentos alvos (Rohrbach, 2014), por isso conhecer e descrever o conteúdo de intervenções universais, nesse caso, destinadas a formação de professores, é importante.

#### Figura 2

*Fluxograma para compreensão do conceito de intervenção*



## 2 JUSTIFICATIVA

A avaliação de necessidades, mencionada anteriormente, nos fornece elementos necessários e suficientes para realização desta revisão integrativa da literatura, indicando, entre outras necessidades, um déficit no repertório das professoras para manejo de comportamento agressivo (Bozeda, 2019; Freitas, 2019), o que também é encontrado em Rocha e Carrara (2011) e de aprovação de comportamento pró-social (Freitas, 2019), além do próprio reconhecimento dos professores em relação a lacunas nas próprias formações iniciais.

As necessidades levantadas através das pesquisas acima citadas ( Bozeda, 2019; Freitas, 2019) corroboram os achados de Guerra et al. (2015) que constataram que 69% dos encaminhamentos de alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da cidade onde a pesquisa foi realizada, referiam-se a problemas de comportamento. As autoras levantam a hipótese de que o alto índice de encaminhamento de crianças com problemas de comportamento pode estar relacionado à dificuldade dos professores em compreender e manejar tais comportamentos adequadamente no contexto escolar.

Estas três pesquisas ( Bozeda, 2019; Freitas, 2019; Guerra et al., 2015) representam uma amostra da realidade da educação brasileira, como demonstra os resultados obtidos pela Fundação Lemann (2014, 2015) em entrevistas com cerca de 2.000 professores, do Ensino Fundamental I, II e médio, em todo o Brasil. Os estudos da Fundação tinham o objetivo de conhecer a visão dos professores sobre a educação no Brasil, e dentre os muitos aspectos abordados, a “falta de acompanhamento psicológico para os alunos que precisam” foi o fator citado como mais urgente seguido da “indisciplina dos alunos”.

Diante dos resultados de Guerra et al. (2015) poderíamos inferir que, quando um professor diz que existe “falta de acompanhamento psicológico para os alunos que precisam”, ele poderia estar se referindo aos problemas de comportamento mantidos pelas contingências ambientais. Desta forma, as pesquisas realizadas pela Fundação Lemann (2015, 2014) indicariam que um terço das queixas estariam ligadas a falta de manejo adequado dos problemas de comportamento no contexto escolar e a dificuldades dos professores em criar contextos para que interações mais positivas se estabeleçam.

Na direção de contribuir com a prevenção e promoção de saúde na escola, diminuindo os fatores de risco e fortalecendo os fatores de proteção já presentes no período da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, revisões como a proposta por este e por outros estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa ao qual a pesquisadora pertence são relevantes, pois visam orientar a construção de novas intervenções (Melo, 2021), servir como referência

para profissionais que trabalhem com formação de professores na escolha da intervenção que melhor se adequar a realidade e a necessidade da instituição escolar, além de configurar-se como uma etapa para o desenvolvimento de uma intervenção para prevenção de problemas como a violência escolar e a progressão de problemas de comportamento na escola, promovendo interações escolares mais positivas, gerando mudanças através da formação de professores em relação às suas habilidades sociais educativas e de gestão de sala de aula (Murta & Santos, 2015).

A partir de tal cenário foi definida a problemática do estudo norteado pela seguinte pergunta: Quais intervenções estão disponíveis para formação de professores com objetivo(s) de desenvolver HSE, Habilidade de Gestão da de Aula, Habilidades de Manejo de Comportamento Problema, ou que visem o desenvolvimento de interações escolares positivas, que proporcionem melhora na relação professor-aluno, ou mesmo na qualidade do clima escolar?

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Geral**

Analisar intervenções universais, presentes na literatura, destinadas à formação de professores, atuantes na Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, cujo objetivo seja o desenvolvimento de Habilidades Sociais Educativas e ou Habilidades de Gestão da Sala de Aula e, desta forma, compor um material que possa orientar a adoção de uma intervenção, o desenvolvimento de novas intervenções ou mesmo uma adaptação cultural para implementação em instituições nacionais públicas e privadas em estudos futuros.

#### **3.2 Específicos**

- ✓ Descrever e analisar características das intervenções em relação a base teórica, formato da aplicação, dosagem, nível de prevenção (universais ou mistos) e origem.
- ✓ Descrever e analisar os métodos, as estratégias e os recursos utilizados pelas intervenções para implementação do conteúdo das intervenções a luz de categorias definidas a posteriori.
- ✓ Descrever e analisar conteúdos abordados pelas intervenções a luz de categorias definidas a priori.

## 4 MÉTODO

Para o alcance do objetivo proposto, foi selecionado como método de pesquisa a revisão integrativa de literatura, nacional e internacional, que permite a inclusão de estudos com diferentes desenhos metodológicos, oferecendo uma melhor compreensão de um determinado fenômeno ou problema (Souza et al., 2010; Whitemore & Knafl, 2005). Por ser considerada a mais ampla das abordagens de revisão, proporciona a oportunidade de compilação de uma vasta amostra de estudos relevantes na área de interesse, podendo subsidiar tomada de decisões e melhorias das práticas profissionais, além de apontar lacunas do conhecimento que ainda necessitam de novos estudos (Carlos et al., 2017).

Com base em propostas metodológicas que se dispuseram a sistematizar estratégias para realização de revisões integrativas (Carlos et al., 2017; Souza et al., 2010; Whitemore & Knafl, 2005), foram realizadas adaptações de forma que atendessem as necessidades desta pesquisa, sendo que as seguintes etapas foram delimitadas: (I) busca e seleção na literatura, (II) categorização dos dados, (III) análise de discussão dos resultados.

### 4.1 Procedimentos

A presente revisão buscou e selecionou materiais em três fontes distintas:

- Fontes diretas: contato com pesquisadores e autores de materiais relacionados ao tema desta pesquisa.
- Bases de intervenções: instituições que disponibilizam em seus sites e portais eletrônicos listas e descrições de intervenções destinadas a prevenção da violência e ou promoção de saúde na infância e adolescência que foram avaliados quanto suas evidências científicas em relação aos objetivos propostos e que apresentam fortes evidências de eficácia.
- Bases científicas: base de dados que possibilita acesso aos mais importantes periódicos científicos, nas áreas relacionadas à psicologia, educação e saúde.

Primeiramente, realizamos uma busca em cinco bases de programas, no mês de setembro de 2020, com revisão dos resultados em janeiro de 2021, para identificar intervenções universais e ou mistas, destinadas a formação de professores, com indicação de evidência científica, conforme critérios de cada plataforma, e que se enquadrassem nos critérios de inclusão já estabelecidos, sendo elas:

1. Blueprints for Healthy Youth Development (<https://www.blueprintsprograms.org/>)
2. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention's (OJJDP's) Model Programs Guide (MPG) (<https://www.ojjdp.gov/mpg>)
3. Crime Solutions (<https://crimesolutions.ojp.gov/>)
4. Institute of Education Sciences (IES) What Works Clearinghouse (WWC) (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>)
5. Casel Program Guides (<https://casel.org/guide/>)

Na sequência, realizamos buscas em seis bases científicas, no mês de setembro de 2020, sendo que em janeiro de 2021 foi realizada nova busca com os mesmos critérios para inclusão de todos os artigos publicados no ano de 2020. As buscas estavam focadas em identificar artigos, publicados em um período de cinco anos, que descrevessem intervenções mistas e ou universais, destinadas a formação de professores e que se enquadrassem nos critérios de inclusão já estabelecido, desde que não se referissem a uma intervenção já recuperada na busca realizada nas bases de programas, sendo elas: ERIC, PsycNet, Pub-Med, SCOPUS, PePSIc e SciELO. Também foram consideradas publicações a partir do contato direto com os autores, não recuperadas nas buscas descritas anteriormente.

A escolha de diferentes fontes de busca deu-se pela possibilidade de compilar o maior número de intervenções que atendessem os objetivos deste estudo, incluindo intervenções já certificadas e recomendadas por instituições que avaliam intervenções disponibilizadas em suas bases, e outras ainda que não estejam contidas nessas bases, mas que tenham sido aplicadas com apresentação de resultados significativos.

### **Intervenções recuperadas nas Bases de Programas**

Os critérios para inclusão de intervenções na revisão proposta compreenderam o público-alvo, que deveriam ser professores atuantes desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental ou nível correspondente em outras culturas, a categoria de prevenção, que poderia ser mista desde que também houvesse indicação universal, e dentre os objetivos principais e ou secundários deveria conter o desenvolvimento de habilidades e repertórios do professor. Quanto aos critérios de exclusão, não foram considerados estudos que tivessem o professor como público-alvo, mas que seu objetivo final era o treinamento do profissional para aplicação de intervenções para desenvolvimento de habilidades e repertórios de seus alunos.



Como cada base de programas oferece um sistema de filtros e busca próprio, a busca se restringiu aos filtros que apresentavam potencial para recuperar intervenções relacionadas ao objetivo desta revisão. Assim que os filtros foram aplicados, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das intervenções recuperadas e, caso a intervenção se enquadrasse nos critérios de inclusão estabelecidos, era feita a seleção para leitura integral da descrição disponível na plataforma. Quando as informações disponíveis não foram suficientes para compreensão da proposta da intervenção, realizamos uma busca por material de apoio que pudesse oferecer mais esclarecimentos. Os termos e filtros utilizados em cada base serão descritos a seguir, sendo que uma breve apresentação de cada uma das bases consultadas, com seus objetivos e critérios de classificação pode ser acessada no Apêndice A.

**Blueprints for Healthy Youth Development:** Foram realizadas buscas com quatro diferentes termos em inglês, “classroom management”, “teacher”, “teaching skills” e “teacher attitudes” e para todos os termos foi aplicado o filtro “age” e selecionadas as opções “Early Childhood (3-4) preschool”, “Infant (0-2)” e “Late Childhood (5-11)”.

**Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention’s (OJJDP’s) Model Programs Guide (MPG):** Nessa plataforma não havia sistema de busca com critérios específicos, então foram realizadas buscas com os seguintes termos em inglês “classroom management”, “teacher”, “teacher attitudes” e “teaching skills”.

**CrimeSolutions:** Foram realizadas buscas com os seguintes termos em inglês “teachers”, “classroom management”, “teacher attitudes” e “teaching skills”, e para todos os termos foi aplicado o filtro “age” e selecionadas as opções “Early childhood (0-4)” e “Elementary School (5-10)”. Além dessas buscas foram realizadas buscas sem introdução de palavra-chave, mas com aplicação dos filtros “School/Classroom Environment”, “Early childhood (0-4)” e “Elementary School (5-10)”.

**Institute of Education Sciences (IES) What Works Clearinghouse (WWC):** Nessa plataforma também não havia opção para busca com termos específicos, sendo necessária a utilização dos filtros já disponíveis para tal. Foram realizadas buscas com os filtros “teacher excellence” e “behavior”.

**Casel Program Guides:** Nessa plataforma a pesquisa poderia ser feita em duas abas distintas, sendo uma que continha intervenções destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e em outra para Ensino Médio, portanto foi realizada busca em todas as intervenções disponíveis na primeira aba.

Para cada intervenção selecionada fizemos uma busca por artigo científico que pudesse subsidiar a compreensão de seu conteúdo e aplicação. Além disso, quando a descrição da intervenção estava contida em site institucional, realizamos a leitura das descrições disponíveis, conforme indicações na Figura 3.

### Figura 3

*Textos de apoio à compreensão do conteúdo e aplicação das intervenções*

Intervenção	Texto de referência e site
<b>BEST in CLASS</b>	(Conroy et al., 2014)
<b>COMP</b>	(Evertson & Harris, 1995) ( <a href="https://www.comp.org/aboutCOMP.html">https://www.comp.org/aboutCOMP.html</a> )
<b>GBG</b>	(Joslyn et al., 2019) ( <a href="https://goodbehaviorgame.air.org/">https://goodbehaviorgame.air.org/</a> )
<b>IYTCM</b>	(Webster-Stratton et al., 2011) ( <a href="https://www.incredibleyears.com/">https://www.incredibleyears.com/</a> )
<b>RC</b>	(Rimm-Kaufman & Chiu, 2017) ( <a href="https://www.responsiveclassroom.org/">https://www.responsiveclassroom.org/</a> )
<b>SWPBIS</b>	(Sugai & Horner, 2008) ( <a href="https://www.pbis.org/">https://www.pbis.org/</a> )

### Intervenções recuperadas nas Bases Científicas

Os critérios para inclusão de artigos compreenderam o público-alvo, que deveriam ser professores atuantes desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental ou nível correspondente em outras culturas, a categoria de prevenção, que deveria ser mista e ou universal, e dentre os objetivos principais e ou secundários da intervenção deveria conter o desenvolvimento de habilidades e repertórios do professor. Quanto aos critérios de exclusão, não foram considerados estudos que tivessem o professor como público-alvo, mas que seu objetivo era o treinamento do profissional para aplicação de intervenções para desenvolvimento de habilidades e repertórios de seus alunos, nem artigos que se referissem a uma intervenção já recuperada na busca realizada nas bases de programas.

Após a recuperação dos artigos e exclusão das duplicatas, realizou-se a leitura dos títulos e resumos e, quando se enquadravam nos critérios de inclusão, e não se referissem a uma intervenção já recuperada na busca realizada nas bases de programas, era feita a seleção para leitura integral da descrição da intervenção. No entanto, em alguns artigos, a descrição não estava suficientemente clara, e nesse caso, foi realizada uma busca por material de apoio que pudesse oferecer maiores detalhes.

Os artigos recuperados que descreviam as mesmas intervenções foram agrupados e feita a seleção do artigo mais atual ou daquele que apresentasse uma descrição mais detalhada da intervenção para que fosse lido integralmente e, na sequência, efetuada a extração das informações para análise. Os termos e critérios utilizados em cada base de dados serão descritos a seguir:

**ERIC:** Foi realizada busca com os seguintes termos em combinação “teacher Classroom management” e seleção dos critérios “peer reviewed”, “full text available” e “Since 2016”. Além disso, foram selecionados os filtros “preschool”, “teacher attitudes”, “preschool teachers” e “elementar school teachers”.

**PsycNet:** Foi realizada busca com os seguintes termos em combinação “teacher classroom management” e seleção dos critérios “peer reviewed”, “full text available”, “open access” e “2016-2020”. Além disso, foram selecionados os filtros “elementary school teachers”, “feedback”, “professional development”, “teacher education”, “teacher student interaction”, “classroom behavior” e “classroom management”.

**PubMed:** Foi realizada busca com os seguintes termos em combinação “teacher classroom management” e seleção dos critérios “free full text” e “5 years”.

**SCOPUS:** Foi realizada busca com os seguintes termos em combinação “teacher classroom management”, e seleção dos critérios “opens access”, “subject área: Psychology”, “Publication stage: final”, “keyword: teacher training, teacher competences, teaching skill, teaching practice” e “2016-2020”.

**PePSic:** Foi realizada busca com os seguintes termos em combinação: “gestão, sala de aula, professor”, “Habilidades sociais, educativas, professor”, “Treinamento, habilidades sociais educativas, professor”, “Treinamento, práticas educativas, professor”, “Práticas educativas, professor, infantil, fundamental”, “Habilidades sociais educativas, professor, infantil, fundamental, intervenção” e “teacher, classroom, management”, com limitação do tempo de publicação a cinco anos.

**SciELO:** Foi realizada busca com os seguintes termos em combinação: “gestão, sala de aula, professor”, “Habilidades sociais, educativas, professor”, “Treinamento, habilidades sociais educativas, professor”, “Treinamento, práticas educativas, professor”, “Práticas educativas, professor, infantil, fundamental”, “Habilidades sociais educativas, professor, infantil, fundamental, intervenção” e “Teacher, classroom, management”, com limitação do tempo de publicação a cinco anos.

### Intervenções recuperadas em outras fontes

Foram incluídas três intervenções acessadas em contato direto com as autoras, não recuperadas anteriormente, além de um artigo recuperado a partir das referências analisadas em uma das teses incluídas.

### Categorização dos dados

Realizamos categorizações e agrupamentos para a viabilização das análises e comparações dos diferentes dados provenientes de pesquisas desenvolvidas com distintos desenhos metodológicos. Para tal, criamos um instrumento específico em Tabela do MS Excel 2010 para extrair os dados dos estudos selecionados, que permitiu o reconhecimento de padrões, distinções e similaridades, estratégias e conteúdo das intervenções que compuseram esse estudo. A Tabela 1 apresenta o primeiro agrupamento realizado com as 14 intervenções incluídas nessa revisão, feito a partir de cinco categorias criadas a priori.

**Tabela 1**

*Categorias para descrever as intervenções quanto a origem, base teórica, entrega (formato da aplicação, dosagem) e nível de prevenção*

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
<b>Origem</b>	País onde a intervenção foi desenvolvida.
<b>Base teórica</b>	Sustentação teórica do conteúdo utilizado no desenvolvimento da intervenção.
<b>Dosagem</b> (Britto et al., 2018)	Duração: Tempo total do início ao fim. Frequência: Aplicação diária, semanal, mensal. Intensidade: Tempo em horas por sessão.
<b>Entrega</b> (Britto et al., 2018)	Informações ou materiais entregues durante a aplicação. Modo de entrega: individual, grupo, local, presencial, virtual.
<b>Nível de prevenção</b> (Nation et al., 2003)	Categoria de prevenção para diferentes participantes com diferentes níveis de fatores de risco: universal, seletiva e indicada.

Em seguida realizamos a segunda categorização, descrita na Tabela 2, que contém os métodos, as estratégias e os recursos utilizados para aplicação do conteúdo da intervenção. Em função da indisponibilidade de informações, essa categorização foi realizada apenas com as oito intervenções recuperadas nas bases de dados científicas. Diferente das categorias elencadas na Tabela 1, essas categorias foram criadas a partir da leitura dos artigos e intervenções.

**Tabela 2**

*Categorias referentes aos métodos (M), às estratégias (E) e aos recursos (R) utilizados para aplicação do conteúdo da intervenção*

<b>Tipo</b>	<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
<b>M</b>	Resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método para sistematização de resolução de conflitos na interação com alunos e entre alunos.</li> <li>• Método para ensinar novos comportamentos para os professores através de modelos fornecidos pelos mediadores, intencionalmente ou não. Para fornecer modelos positivos de ação no contexto de sala de aula oferecidos pelo pesquisador/facilitador.</li> </ul>
<b>M</b>	Modelação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégia para praticar os conceitos abordados durante as sessões de formação.</li> <li>• Estratégia utilizada com os professores, durante a formação, para levantar dúvidas, checar compreensão, oferecer suporte e avaliar aprendizagem.</li> </ul>
<b>E</b>	Vivências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégia para aplicação dos conceitos trabalhados em formação fora das sessões de formação.</li> <li>• Estratégia de encenação teatral para treinar aplicação de conceito durante as sessões de formação.</li> </ul>
<b>E</b>	Relato de experiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégia utilizada para os professores conversarem e exporem suas opiniões sobre os conceitos abordados durante as sessões de formação.</li> </ul>
<b>E</b>	Tarefa de casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurso fornecido aos professores com registro do conteúdo abordado durante as sessões de formação.</li> </ul>
<b>E</b>	<i>Role play</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurso utilizado para apresentação de conceitos durante as sessões de formação.</li> </ul>
<b>E</b>	Discussão	
<b>R</b>	Materiais impressos	
<b>R</b>	Apresentação de <i>slides</i>	

Por último, realizamos um agrupamento, descrito na Tabela 3, com todas as quatorze intervenções, a respeito do conteúdo abordado, conforme categorias criadas a priori, com base nos fatores que compõem as duas escalas avaliadas pelo Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Prof) desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2008) que descreve e avalia comportamentos sociais apresentados pelos professores na relação com seus alunos, além de duas categorias criadas a posteriori por necessidade de enquadramento de assuntos abordados pelas intervenções que não se encaixavam nas categorias pré-estabelecidas, sendo elas:

**Tabela 3***Categorias referentes ao conteúdo abordado pelas intervenções*

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
<b>Dar instruções sobre a atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de comportamentos e objetivos esperados durante as tarefas. Estabelecimento de regras a serem cumpridas durante as tarefas. Apresentação de modelos dos comportamentos esperados.</li> </ul>
<b>Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de materiais da cultura em geral para ensinar comportamentos interpessoais, sociais e acadêmicos relevantes.</li> </ul>
<b>Organizar o ambiente físico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do ambiente físico de modo a facilitar a interação dos alunos. Diversificação na organização do ambiente físico e do local de execução das tarefas.</li> </ul>
<b>Cultivar afetividade, apoio e bom humor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber sentimentos. Demonstrar empatia, apoio e solidariedade. Mostrar bom humor, participar de jogos e brincadeiras. Conversar com os alunos, ajudar a solucionar problemas. Manter proximidade e disponibilidade.</li> </ul>
<b>Expor, explicar e avaliar de forma interativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar diferentes formatos de perguntas. Reagir positivamente (feedback, resumo, redirecionamento, dicas). Aproveitar atividade/fala do aluno. Pedir opinião, fazer sondagens. Mediar/estimular interação com e entre alunos.</li> </ul>
<b>Aprovar, valorizar comportamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar atenção e ouvir o aluno. Expressão de aprovação, concordância ou satisfação. Elogiar, fazer referência positiva. Incentivar perseverança.</li> </ul>
<b>Reprovar, restringir, corrigir comportamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar discordância ou desaprovação. Acalmar/interromper conflitos. Descrever/orientar sobre comportamento indesejável. Manter autocontrole.</li> </ul>
<b>Habilidades Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos abordados durante a formação de professores que estejam relacionados ao tema das Habilidades Sociais.</li> </ul>
<b>Conceitos teóricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outros conceitos abordados durante a formação dos professores.</li> </ul>

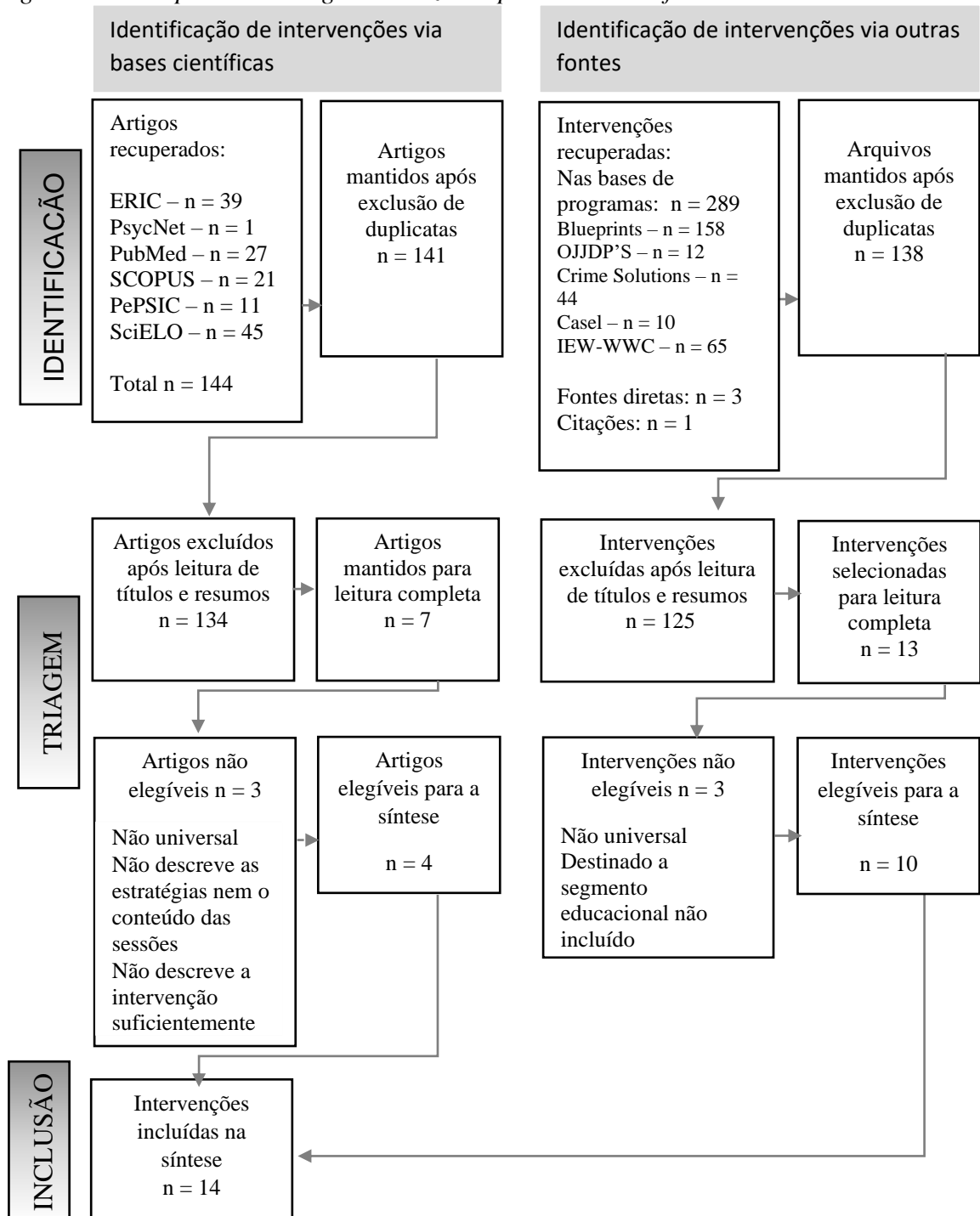
Nota: As duas últimas categorias (Habilidades Sociais e Conceitos teóricos) foram criadas a posteriori e acrescentadas às demais devido ao fato de conteúdos identificados nas intervenções não se encaixarem nas categorias previamente selecionadas.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente Revisão Integrativa é composta por 14 intervenções, sendo seis delas recuperadas nas bases de programas, quatro em bases de dados científicas, duas em tese e uma em livro acessadas através do contato com as respectivas autoras durante eventos científicos, além de um artigo científico recuperado a partir da análise das referências de uma das teses. A descrição de cada intervenção pode ser acessada no Apêndice B. Os resultados obtidos em cada uma das etapas metodológicas estão apresentados na Figura 4.

**Figura 4**

*Fluxograma das etapas metodológicas utilizadas para busca em fontes variadas*



## **5.1 Primeiro agrupamento de análise: Origem, base teórica, entrega (formato, dosagem) e nível de prevenção**

O primeiro agrupamento refere-se ao objetivo específico de descrever e analisar características das intervenções em relação a origem, base teórica, entrega (formato da aplicação) e dosagem e nível de prevenção.

### **5.1.1 Origem**

Quanto a origem, de todas as 14 intervenções incluídas, uma no Reino Unido, 5 são brasileiras e oito são norte americanas, confirmando a hegemonia dos EUA na produção de pesquisas relacionadas a gestão da sala de aula e desenvolvimento de habilidades sociais educativas (Brophy, 2006) mas sinalizando que o Brasil tem trabalhado para suprir seu déficit em pesquisas da área. Outra informação identificada, especificamente nos estudos brasileiros, corrobora os achados de Silva (2016) que identificou em sua revisão que o tema tem sido majoritariamente abordado pelo campo da sociologia e psicologia, sendo todas as cinco intervenções brasileiras desenvolvidas e aplicadas por psicólogos.

### **5.1.2 Base Teórica**

Mais da metade das intervenções, como pode ser visto na Tabela 4, tem sua base teórica sustentada pela ciência da Análise do Comportamento, pela filosofia do Behaviorismo Radical ou foi inspirada por intervenções que beberam nessas fontes, como é o caso do IYCTM e do CW-FIT. Essa característica apreendida das intervenções recuperadas corrobora Brophy (2006) que destaca a contribuição do Behaviorismo e da Análise do Comportamento para o fortalecimento do corpo de pesquisas que versam sobre a gestão da sala de aula, destacando a robustez das pesquisas aplicadas com evidências científicas que a área tem produzido. Por outro lado, o autor afirma que faltam evidências para intervenções com outras fundamentações teóricas.



**Tabela 4***Base teórica que sustenta o conteúdo das intervenções*

<b>Intervenção</b>	<b>Base teórica</b>
<b>BEST in CLASS</b>	Teorias comportamentais, transacionais e ecológicas.
<b>COMP</b>	Autores referem embasamento em estudos sobre: Envolvimento e desvio do aluno de suas tarefas, Dimensões das práticas de professores que suscitavam e apoiavam a cooperação e a coesão do grupo, Pesquisas sobre a importância de práticas sólidas de gestão de sala de aula.
<b>CPSC</b>	Behaviorista - Análise do Comportamento
<b>CW-FIT</b>	Baseado nos preceitos do PBIS ( <i>Positive Behavior Intervention and Supports</i> )
<b>GBG</b>	Teoria do Curso de Vida, Campo Social e Teoria do Comportamento
<b>ICT</b>	<i>Incredible Years Teacher Training Programme; Behavior Change Wheel, Theoretical Domains Framework</i>
<b>IPDN</b>	Inspirado em intervenções com base Behaviorista ( <i>Parenting Tools for Positive Behavior Change</i> )
<b>IYTCM</b>	Aprendizagem social cognitiva, teorias sobre comportamentos antissociais em crianças, bem como teorias de desenvolvimento, modelagem e autoeficácia.
<b>PHS-Professores</b>	Campo teórico prático das Habilidades Sociais
<b>PHSE</b>	Campo das Habilidades Sociais
<b>PQIE</b>	Análise do Comportamento - IYTCM – PQIF
<b>Promove-Professores</b>	Análise do Comportamento Aplicada
<b>RC</b>	Modelo Bioecológico e <i>General Systems Theory</i>
<b>SWPBIS</b>	Teoria comportamental e Análise do Comportamento Aplicada, além de influências de pesquisas sobre Prevenção da violência escolar e Desenvolvimento social e emocional.

### 5.1.3 Dosagem

A dosagem de um programa é analisada a partir de três diferentes componentes, a duração que diz respeito ao tempo que o programa leva para ser aplicado do seu início ao fim, a frequência com que o programa é aplicado (diário, semanal, mensal) e a intensidade que refere ao tempo de duração de cada sessão e as pessoas envolvidas (Britto et al., 2018). Em relação a dosagem das intervenções analisadas neste estudo não foi identificada uma regularidade, pois variou de uma a 18 sessões com aplicações e intensidade variadas.

#### 5.1.4 Entrega

O formato de entrega da intervenção, que diz respeito ao local de entrega, se realizada em grupo, individualmente ou mista, se presencial ou on-line (Britto et al., 2018), também não foi identificada uma regularidade já que algumas são totalmente realizadas em grupo, outras individualmente e outras de forma mista, sendo algumas com sessões individuais e algumas em grupo. A maioria das intervenções foi realizada em instituição escolar e todas presencialmente.

Conforme Tabela 5, podemos observar um resumo de como foi realizada a Dosagem e a Entrega das intervenções analisadas, segundo informações disponibilizadas nos materiais recuperados.

**Tabela 5**

*Formato, dosagem e entrega das intervenções*

<b>Intervenção</b>	<b>Dosagem</b>	<b>Entrega</b>
<b>SWPBIS</b>	Não definida	Formato não definido. Treinamento colaborativo conforme demanda do grupo, acompanhamento durante aplicação.
<b>CPSC</b>	4 sessões	Formato individual. Diálogos e análises de filmagens e observações realizadas.
<b>IPDN</b>	2 horas	Formato individual. Treinamento, discussão, observação sala, feedback e-mail, observação manutenção.
<b>Best in Class</b>	1 dia, 6 horas	Formato misto. Workshop, manual, coach individual, feedback de desempenho
<b>COMP</b>	2 dias	Formato misto. Workshop, coach em sala de aula
<b>RC</b>	7 dias grupo + 5 individuais + acompanhamento na aplicação	Formato misto
<b>ICT</b>	8 dias em 6 meses + acompanhamento na aplicação	Formato misto. Workshop, coach em sala, troca de mensagens
<b>GBG</b>	3 dias + acompanhamento ano letivo	Formato grupal. Encontros presenciais, materiais para o jogo.
<b>IYTCM</b>	1 dia por mês, durante 5 ou 6 meses	Formato grupal . Treinamento.
<b>CW-FIT</b>	2 horas, mais acompanhamento ano letivo.	Formato grupal. Treinamento
<b>PHS-Professores</b>	18 sessões	Formato grupal
<b>PHSE</b>	8 sessões	Formato grupal, trios e duplas.
<b>Promove-Professores</b>	8 sessões	Formato grupal
<b>PQIE</b>	10 sessões	Formato grupal

Embora não exista um consenso sobre a dosagem ideal, Crone et al. (2015) defendem a ideia de que uma formação com múltiplas sessões é mais efetiva porque permite que os conceitos abordados sejam bem apresentados, ensinados através de exemplos e modelados em situações realísticas, além de os participantes poderem contar com suporte dos facilitadores enquanto aplicam na sala de aula as estratégias aprendidas.

Assim como a dosagem, o formato ideal também é relativo, mas Crone et al. (2015) citam alguns benefícios potenciais da abordagem em grupo que incluem uma maior diversidade de ideias sobre como resolver um problema e mais possibilidades de que as ideias geradas no grupo sejam compartilhadas por toda a equipe e muitas vezes além, em um efeito cascata que tem um impacto potencial no ambiente amplificado da escola.

Imbernón (2016) também defende a formação de professores em grupo e no contexto escolar, pois tal formato proporciona aos professores a oportunidade de aprender juntamente com os colegas e compartilhar os problemas, rompendo o isolamento celular do professor.

#### 5.1.5 Nível de Prevenção

Em relação ao nível de prevenção, 13 intervenções foram desenvolvidas como universais, sendo o programa BEST in CLASS (Conroy et al., 2014) a única que foi desenvolvida com a categoria Indicada, mas que já apresenta resultados significativos de sua aplicação como uma intervenção universal e por esse motivo foi incluída nessa revisão.

Por serem intervenções consolidadas e bastante comercializadas, Best in Class, COMP, GBG, IYTCM, RC e SWPBIS, classificadas nas bases de programa utilizadas como sendo intervenções com evidências científicas, as estratégias utilizadas para a formação dos professores não foram recuperadas para inclusão nesse estudo como é o caso das demais intervenções identificadas nas bases de dados científicas ou através de outras fontes, que serão descritas a seguir.

## 5.2 Segundo agrupamento: métodos, estratégias e recursos utilizados para aplicação do conteúdo intervenção

O segundo agrupamento refere-se ao objetivo específico de descrever e analisar os métodos, as estratégias e os recursos utilizados pelas intervenções para implementação do conteúdo das intervenções a luz de categorias definidas a priori.

Conforme descrito na sessão 1.5, *método* é o embasamento teórico que, por meio de *estratégias*, *componentes* ou *atividades* para sua aplicação prática, favorece o processo de

mudança comportamental gerado durante a aplicação de uma intervenção (Rohrbach, 2014). Além disso, os *recursos* identificados dizem respeito aos materiais, ferramentas e tecnologias utilizadas durante a formação dos professores.

### 5.2.1 Método

“Modelação”<sup>3</sup> e “Resolução de problemas”<sup>4</sup>, consideradas mais do campo prático não foram explorados por todas as intervenções, deixando-nos uma reflexão quanto a predominância de intervenções, descritas na Tabela 6, com características mais expositiva e menos práticas em suas propostas de formação. O que vai ao encontro da crítica de Imbernón (2016, p. 168) quando afirma que “Ninguém aprende a dirigir ou a nadar unicamente com apresentações em Power Point ou similares. Ninguém aprende a refletir ou a planejar teoricamente; é possível entender os processos, mas dificilmente levá-los a termo.”

Como afirmou Matos (2001, p. 159) “mostrar e instruir são maneiras poderosas de ensinar um comportamento em seres humanos, desde que a pessoa esteja olhando, vendo, ouvindo e, de alguma forma, repetindo o que vê e ouve”. Novos comportamentos podem ser ensinados e aprendidos de forma mais rápida e eficiente através da imitação quando os indivíduos já possuem um repertório imitativo estabelecido (Derdyk & Groberman, 2004).

No entanto, é a consequência que seguirá ao comportamento que poderá garantir sua seleção, mudança e fortalecimento (Matos, 2001). Por isso, a diversificação de estratégias utilizadas nas intervenções para formação de professores é muito importante.

**Tabela 6**

*Método utilizado na aplicação da intervenção: Modelação*

<b>Intervenção</b>	<b>Modelação</b>
<b>PHS-Professores</b>	Ensinar e fortalecer comportamentos.
<b>PQIE</b>	Vídeos sobre casos reais
<b>CPSC</b>	Apenas do comportamento verbal
<b>CW-FIT</b>	Vídeo de outros professores implementando o CW-FIT

<sup>3</sup> Apresentação do comportamento a ser imitado (Catania, 1999)

<sup>4</sup> Processo que promove uma tomada de decisão cautelosa e reflexiva, facilitando a análise das consequências de cada comportamento emitido e permitindo a escolha e implantação da alternativa mais adequada ao conflito (Simon et al., 2009).

Quando o professor aprende a lidar com o inusitado, não com o objetivo de eliminá-lo, mas com o objetivo de ampliar seu repertório em relação ao manejo de situações problema inerentes ao contexto da sala de aula (Cirino, 2005), principalmente quando para tal é utilizada uma metodologia formativa baseada na resolução de problemas profissionais de forma colaborativa, cujas soluções partem de dentro do grupo, fortalece a autonomia dos professores (Imbernón, 2016). Tal método foi observado apenas na intervenção PQIE, que utilizou relatos das professoras sobre situações cotidianas na interação com as crianças em suas salas de aula para desenvolver a habilidade de resolução de problemas.

O grupo que trabalha colaborativamente para resolução de problemas pode gerar uma diversidade maior de ideias sobre as melhores soluções. Além disso, podem amplificar a adoção das soluções por toda a equipe e muitas vezes além, em um efeito cascata que tem um impacto potencial no ambiente escolar (Crone et al., 2015).

### 5.2.2 Estratégias

Todas as estratégias utilizadas (vivências, *role playing*, tarefa de casa, relato de experiência e discussão) pelas intervenções incluídas nesse estudo parecem favorecer a criação de condições e espaços de reflexão, de modo a dar ênfase a situações de aprendizado e formação do professor, aspectos ressaltados por Imbernón (2016) como relevantes nessa direção.

Destaca-se que as vivências descritas na Tabela 7, assim como as tarefas de casa, na Tabela 8, identificadas nas intervenções do presente estudo, podem representar na formação de professores um meio de favorecer a reflexão dos profissionais sobre a sua prática, aprimorando sua competência nas análises das situações cotidianas para sobre elas agirem. Segundo Nadolny (2014), não se trata apenas de vivenciar atividades, mas refletir sobre elas, analisá-las para entender os processos que ocorrem em situações análogas e, conseqüentemente, significá-las.

Também conhecido como Ensaio Comportamental, o *role playing* (Tabela 7) possibilita que o facilitador recrie uma situação problema do cotidiano escolar para que os professores possam desempenhar diferentes papéis, visando o aprimoramento do repertório comportamental ou a aprendizagem de novos comportamentos (Otero, 2004).

Tabela 7

Estratégia utilizada na aplicação da intervenção: *Vivências e Role playing*

Intervenção	Vivências	Role playing
<b>PHS-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades vivenciais e dinâmicas de grupo implementadas semanalmente no início das sessões como forma de preparação para a sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizada para a exemplificação do conteúdo e verificação da aprendizagem</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de vivências durante toda a intervenção</li> </ul>	-
<b>IPDN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dois cenários em que o professor deve praticar o conceito de "<i>Stay close</i>"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Depois da terceira apresentação de slides (20min) para praticar o conceito de "<i>pivot</i>"</li> </ul>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Praticar as Habilidades Sociais Educativas abordadas</li> </ul>	-

Tabela 8

Estratégia utilizada na aplicação da intervenção: *Tarefa de casa*

Intervenção	Tarefas de casa
<b>PHS-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientação para prática em sala de aula das estratégias abordadas nas sessões para garantir a generalização das habilidades aprendidas e promover a auto monitoria.</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em alguns encontros, a pesquisadora solicitou tarefa de casa referente ao tema trabalhado no encontro. As tarefas de casa foram entregues por escrito pelos professores à pesquisadora e discutidas durante os encontros.</li> </ul>
<b>Promove-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os docentes recebiam uma ficha com orientações sobre quais comportamentos relativos à temática trabalhada deveriam observar nas interações com as crianças, analisando a situação em que ocorriam, como eles se comportavam e como as crianças reagiam, sendo os registros realizados.</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prática em sala de aula das estratégias abordadas nos encontros e depois das observações nos dias de <i>coaching</i> em sala de aula.</li> </ul>
<b>IPDN</b>	Aplicação do aprendizado na sala de aula.
<b>CPSC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prática em sala de aula das estratégias abordadas nos encontros, depois das discussões sobre as filmagens e observações em sala de aula.</li> </ul>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicação do aprendizado na sala de aula.</li> </ul>
<b>CW-FIT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicação do aprendizado na sala de aula com <i>feedback</i></li> </ul>

Todas as estratégias abordadas consideram a oportunidade de o professor entrar em contato com as consequências do comportamento trabalhado, já que, como mencionado anteriormente, é a consequência gerada pelo comportamento que poderá garantir sua seleção, mudança e fortalecimento (Matos, 2001), ou seja, seu aprendizado. Como disseram Kampwirth e Powers (2016) os professores, ao longo de suas carreiras podem ter tentado diversas e interessantes estratégias no gerenciamento de suas salas de aula que merecem ser compartilhadas, por isso momentos de discussão (Tabela 9) e relatos de experiências (Tabela 10) são relevantes em qualquer intervenção.

**Tabela 9**

*Estratégia utilizada na aplicação da intervenção: Discussão*

<b>Intervenção</b>	<b>Discussão</b>
<b>IPDN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos apresentados, dados da linha de base, experiências pessoais coercitivas.</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Além das discussões sobre os temas dos encontros, as tarefas de casa também eram debatidas.</li> </ul>
<b>CPSC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era a base das intervenções.</li> </ul>
<b>Promove-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre a temática prevista no encontro.</li> </ul>

**Tabela 10**

*Estratégia utilizada na aplicação da intervenção: Relato de Experiência*

<b>Intervenção</b>	<b>Relato de experiência</b>
<b>PHS-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No início das sessões era realizada a discussão da tarefa de casa da semana anterior, relatando dificuldades e facilidades em executá-las</li> </ul>
<b>IPDN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante o treinamento de 2 horas, além de o professor ser encorajado a manifestar-se por e-mail.</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principalmente sobre as tarefas de casa</li> </ul>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feito pelos professores sobre seus próprios comportamentos em interação com os alunos</li> </ul>
<b>Promove-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores eram incentivados a relatarem experiências da semana relacionadas a última temática trabalhada, reconhecendo sentimentos e emoções presentes nas tarefas de casa</li> </ul>

### 5.2.3 Recursos

Os únicos *recursos*, entendidos aqui como materiais, ferramentas e tecnologias, utilizados durante a aplicação da intervenção foram material impresso, conforme Tabela 11, e apresentação de slides.

**Tabela 11***Recurso utilizado na aplicação da intervenção: Material impresso*

<b>Intervenção</b>	<b>Material impresso</b>
<b>IPDN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias das apresentações de slides</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de apoio que exemplificava os temas trabalhados a cada dia para que fossem utilizados em sala de aula</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual e materiais de intervenção (cartões com imagens e livros de histórias para usar com as crianças)</li> </ul>
<b>Promove-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartilha Habilidades Sociais Educativas para Professores (Cognetti &amp; Bolsoni-Silva, 2019)</li> </ul>
<b>CW-FIT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material sobre Habilidades Sociais</li> </ul>

Apresentação de slides foi utilizada como estratégia por duas intervenções, sendo que para o PHS-professores os recursos multimídias e a exposição dialogada constituíram os procedimentos básicos para o ensino do conteúdo principal da sessão e para o IPDN foram realizadas três apresentações com 20min, acompanhadas de narração de áudio, em momentos diferentes para cada professor participante. As modalidades formativas<sup>5</sup> precisam favorecer a participação e o diálogo do grupo de professores e considerar que “o que” se diz é tão importante quanto a maneira “como” se diz e trabalha (Imbernón, 2016).

### **5.3 Terceiro agrupamento: Conteúdos abordados pelas intervenções**

O terceiro agrupamento refere-se ao objetivo específico de descrever e analisar conteúdos abordados pelas intervenções a luz de categorias definidas a priori. Sendo possível notar algumas regularidades que serão destacadas na sequência.

As duas primeiras categorias analisadas foram “Aprovar, valorizar comportamentos” que se refere a atenção dada ao aluno, expressão de aprovação, concordância ou satisfação, através de elogios, referências positivas e incentivo a perseverança, e a categoria “Reprovar, restringir, corrigir comportamentos” que se refere a expressão de discordância ou desaprovação e ao apaziguamento de conflitos, através de descrição e orientação sobre comportamentos inadequados.

Todas as 14 intervenções abordaram, de diferentes maneiras, conteúdos relacionados a ambas as categorias acima, conforme Tabelas 12 e 13. Resultados esses que contradizem as

<sup>5</sup>Práticas e conteúdo que se ministram e se compartilham nos processos de formação. (Imbernón, 2016, pg. 166)



maiores críticas que a o Behaviorismo Radical e a Análise do Comportamento Aplicada a Educação recebem em relação ao uso de reforçadores extrínsecos e ao uso de estratégias de punição (Giusta, 2013; Hardy & McLeod, 2020; Nelson & Kauffman, 2020; Santo & Luz, 2013; Scott & Landrum, 2020; Strand et al., 2003), já que a primeira categoria diz respeito ao modo como os comportamentos esperados dos alunos são consequenciados, visando o aumento da ocorrência do mesmo em situações análogas, e a segunda categoria são estratégias que visam interromper comportamentos indesejados que possam comprometer o processo de aprendizagem do aluno e seus colegas (Strand et al., 2003).

**Tabela 12**

*Conteúdo abordado: Aprovar e valorizar comportamentos*

<b>Intervenção</b>	<b>Aprovar e valorizar comportamentos</b>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer e descrever os comportamentos adequados para o ambiente escolar, reconhecê-los e valorizá-los quando percebidos, destacar as consequências no ambiente dos comportamentos emitidos.</li> </ul>
<b>IPDN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aborda a importância da atenção do professor, além de descrever como fornecer reforço positivo de diferentes tipos.</li> </ul>
<b>CW-FIT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenção de recompensa pelos comportamentos socialmente habilidosos emitidos durante as tarefas em grupo. Os professores atendem a comportamentos apropriados com frequência e ensinam maneiras para os alunos obterem ajuda ou atenção de forma adequada.</li> </ul>
<b>Promove-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de comunicação, iniciar e manter conversação (Demonstrar uma escuta ativa, fazer perguntas sobre aquilo que está sendo relatado). Expressar e Ouvir Opiniões. Comportamento Habilidoso e não Habilidoso. Agradecer e dar feedback.</li> </ul>
<b>PHS-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovar e valorizar comportamentos.</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consequências para comportamentos adequados.</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elogio verbal, reforço tangível, notas positivas para casa, feedback específico para comportamentos adequados.</li> </ul>
<b>CPSC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consequenciar comportamentos acadêmicos do aluno ao analisar/corrigir suas atividades e consequenciar comportamentos não acadêmicos do aluno, elogiando-o ou atribuindo privilégio a ele.</li> </ul>
<b>GBG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os comportamentos adequados esperados são reforçados para o grupo em um sistema de pontos para trocas por recompensas pré-determinadas.</li> </ul>
<b>IYTCM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivando os alunos através de incentivos. Atenção, elogios e incentivo do professor.</li> </ul>
<b>COMP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer consequências positivas para o bom comportamento dos alunos, evitando que o mau comportamento ocorra e ou aumente.</li> </ul>
<b>SWPBI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e recompensar o comportamento apropriado.</li> </ul>

Tabela 12

*Conteúdo abordado: Aprovar e valorizar comportamentos*

<b>Intervenção</b>	<b>Aprovar e valorizar comportamentos</b>
<b>BEST in CLASS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recompensas para comportamentos específicos.</li> </ul>
<b>RC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança na linguagem do professor de modo que os professores comentem sobre o esforço e o processo de aprendizagem das crianças, não apenas sobre os produtos.</li> </ul>

Tabela 13

*Conteúdo abordado: Reprovar, restringir e corrigir comportamentos*

<b>Intervenção</b>	<b>Reprovar, restringir e corrigir comportamentos.</b>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar consequência a comportamentos inadequados que tenham a função de evitar danos ao aluno e a outros; e de aprendizagem de comportamentos alternativos, considerando as consequências de ambos.</li> </ul>
<b>IPDN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de oito tipos de armadilhas coercitivas e seus efeitos para serem evitadas pois levam a um ciclo destrutivo da interação professor-aluno.</li> </ul>
<b>CW-FIT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante as tarefas os professores atendem a comportamentos apropriados bem como ignoram comportamentos inadequados.</li> </ul>
<b>Promove-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão de sentimentos negativos. Estabelecimento de Regras e Limites. Negociar ou ignorar o comportamento inadequado.</li> </ul>
<b>PHS-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprovar, restringir e corrigir comportamentos</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consequências para comportamentos inadequados.</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar consequências adequadas para mau comportamento, reforço diferencial, redirecionar o comportamento da criança, dar feedback específico, avisos, ensinar explicitamente habilidades necessárias.</li> </ul>
<b>CPSC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chamar a atenção do aluno, intervir ou interromper a emissão de comportamento não acadêmico do aluno de forma pouco aversiva, sem uma conotação explícita de reprovação.</li> </ul>
<b>GBG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os comportamentos inadequados individualmente acarretam o não ganho de pontos para o grupo ao qual o aluno pertence.</li> </ul>
<b>IYTCM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminuir o comportamento inadequado.</li> </ul>
<b>COMP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer consequências corretivas para evitar que o mau comportamento ocorra e ou aumente.</li> </ul>
<b>SWPBI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer consequências consistentes para o comportamento problemático e ou pelo não cumprimento das regras acordadas.</li> </ul>
<b>BEST in CLASS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-correção e supervisão ativa, feedback instrutivo e corretivo.</li> </ul>
<b>RC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma resposta não punitiva ao mau comportamento que permite aos professores definir limites claros e aos alunos corrigir e aprender com seus erros, mantendo sua dignidade.</li> </ul>

Simonsen et al. (2008) indicaram cinco principais grupos de estratégias mais utilizadas no gerenciamento de sala de aula e dentre elas estavam, responder adequadamente aos comportamentos adequados e aos inadequados dos alunos. Já Marzano et al. (2003) indicaram quatro principais grupos sendo que a criação e implementação de regras e procedimentos disciplinares para quando as regras e os procedimentos não foram seguidos, além do estabelecimento de um bom relacionamento entre professor e alunos estavam entre eles. Portanto, os achados do presente estudo corroboram a literatura que versa sobre as práticas mais utilizadas no gerenciamento da sala de aula.

Como afirma Hunziker (2011) o aumento da frequência de uma resposta em função das suas consequências tem a denominação técnica de reforçamento e a diminuição dessa frequência é denominada punição. Ou seja, tecnicamente, punição não é sinônimo de opressão e sofrimento, já que a punição pode estar presente sem que haja castigo ou desconforto, a confusão está no fato de que punição é um termo também utilizado no cotidiano e tem conotação pejorativa e usado como sinônimo de coerção (Hunziker, 2017).

A filosofia ensinada nos cursos de pedagogia é anticoercitiva, no entanto, dizemos ao futuro professor que a coerção é ruim sem apontar alternativas efetivas, por isso a coerção ainda é a principal ferramenta pedagógica, e os professores que rejeitam tal prática o fazem a despeito de seu treinamento (Sidman, 2011).

Algumas intervenções utilizam o termo feedback, como pode ser visto na Tabela 11, e como defendem Marzano e Marzano (2003), mas quando as estratégias são analisadas compreendemos a função do feedback que vezes é operação motivadora<sup>6</sup>, vezes reforçamento positivo e em outras, punição, com algumas pequenas diferenças em seus procedimentos (Mangiapanello & Hemmes, 2015) por isso as críticas aos termos utilizados pela Análise do Comportamento não é a mesma direcionada a função atribuída a tais termos, que são, nesse estudo, utilizadas por todas as intervenções incluídas.

As crianças, ao longo do seu desenvolvimento, precisam aprender uma gama enorme de comportamentos, desde andar, falar e escrever até como se comportar apropriadamente em situações sociais. Para algumas crianças esses comportamentos são aprendidos naturalmente nas interações dos contextos que participam, para outras, essas aprendizagens necessitam de instruções específicas. Por isso, professores ou outros profissionais que trabalham com crianças

---

<sup>6</sup> As operações motivadoras podem ser estabelecedoras ou abolidoras, a depender da função que exercem sobre a consequência, aumentando ou diminuindo, respectivamente, sua efetividade (Aureliano & Borges, 2012, p. 35).

podem e devem usar reforçamento positivo para auxiliar no desenvolvimento de novos comportamentos e novas aprendizagens em geral (Hardy & McLeod, 2020), mas antes é preciso compreender de fato os conceitos para evitar o uso equivocado, utilizando, muitas vezes, estratégias inadequadas e severas, por capricho e vingança (Landrum & Kauffman, 2006).

Sidman (2011) nos lembra que o conceito de reforçadores positivos não é novo, mas é fácil de utilizar no contexto escolar, pois assim fizeram sempre os melhores professores. Infelizmente, ainda é predominante a prática de simplesmente ir de um tópico ao outro do currículo, sem reforçar os avanços dos alunos no processo de aprendizagem, mas apresentar altas taxas de desaprovação aos erros e comportamentos inadequados (Landrum & Kauffman, 2006; Sidman, 2011).

A próxima categoria de conteúdo a ser analisada é “Dar instruções sobre a atividade” que se refere a descrições de objetivos e comportamentos esperados durante as tarefas, ao estabelecimento de regras a serem cumpridas, com apresentação de modelos dos comportamentos esperados, sendo identificada em sete intervenções conforme Tabela 14.

**Tabela 14**

*Conteúdo abordado: Dar instruções sobre a atividade*

<b>Intervenção</b>	<b>Dar instruções sobre a atividade</b>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever a atividade a ser realizada bem como os comportamentos esperados dos alunos. Garantir para que nenhum aluno fique isolado. Estabelecer regras.</li> </ul>
<b>CW-FIT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo início de atividade os comportamentos esperados e os objetivos desejados são descritos pelo professor.</li> </ul>
<b>PHS-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar instruções sobre a atividade</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condução do grupo. Transmissão do conteúdo.</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dando instruções claras. Ensaio expectativas de comportamentos. Ensaio de habilidades comportamentais esperadas, usar ritos e rotinas.</li> </ul>
<b>CPSC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expor conteúdo verbalmente ou por escrito e esclarecer conteúdo envolvido na tarefa. Indicar questões relativas à tarefa a ser realizada ou em relação, tais como anunciar a atividade a ser feita, seus objetivos, prazos, critérios de correção e materiais necessário.</li> </ul>
<b>GBG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes do jogo iniciar o professor especifica os comportamentos adequados esperados, os objetivos das tarefas e os comportamentos inadequados a serem evitados.</li> </ul>

Carter & Doyle (2006) sugerem que as regras e os procedimentos da sala devam ser ensinados claramente no início do ano, com explicação de cada regra, utilizando exemplos

claros, pois estabelecer regras e limites, comunicar regras e suas consequências, ajuda no desenvolvimento de responsabilidade e autogerenciamento e a fazer escolhas de melhores comportamentos. Tudo pode ser feito em discussão com os próprios alunos (Marzano & Marzano, 2003).

A mesma orientação aplica-se ao estabelecimento e a comunicação das metas de aprendizagem no início de uma aula, com feedback sobre os resultados alcançados (Marzano & Marzano, 2003). Muitas vezes, comportamentos inadequados são interpretados com possível déficit de habilidades sociais, mas podem ser a manifestação de tarefas e objetivos mal colocados (Carter & Doyle, 2006). O uso de rubricas<sup>7</sup>, por exemplo, pode ajudar no estabelecimento de objetivos claros, são orientações e direcionamentos adequados a respeito do conteúdo acadêmico (Marzano & Marzano, 2003). Uma outra forma de dar instruções claras, segundo Brophy (2006), é segmentando as tarefas mais complexas em procedimentos passo-a-passo.

Em uma revisão sistemática, Simonsen et al. (2008) apontam que alunos que participaram do programa DISTAR (*Direct Instruction System for Teaching and Remediation*) em atividade de leitura, aritmética e língua estrangeira tiveram um melhor desempenho acadêmico. A instrução direta é um método de ensino, caracterizado pela apresentação clara do conteúdo, detalhadamente sequenciado, sendo primeiro apresentado um modelo pelo professor para depois o aluno acessar o conteúdo, por último avalia-se o conhecimento adquirido.

Regras e procedimentos são políticas que regem a maneira como se comportar e a forma adequada de usar a propriedade escolar e, quando são estabelecidos em processos cooperativos em que professor e alunos negociam conjuntamente, contribui para o desenvolvimento moral dos alunos (Carter & Doyle, 2006).

Na sequência abordaremos a categoria de conteúdo “Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdo” que se refere a utilização de materiais da cultura em geral para ensinar comportamentos interpessoais, sociais e acadêmicos relevantes, sendo que apenas quatro intervenções descreveram os recursos que utilizam com o objetivo explícito, conforme a Tabela 15.

---

<sup>7</sup> “as rubricas deverão incluir o conjunto de critérios que se considera traduzir bem o que é desejável que os alunos aprendam e, para cada critério, um número de descrições de níveis de desempenho” (Fernandes, 2021, p.5).

**Tabela 15**

*Conteúdo abordado: Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos*

<b>Intervenção</b>	<b>Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos</b>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de recursos da cultura geral (filmes, música e literatura) para ensinar comportamentos sociais importantes, considerando os alunos com necessidades especiais.</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos para promover as habilidades e funções executivas das crianças. Leitura interativa.</li> </ul>
<b>GBG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O próprio jogo é estruturado para que as crianças desenvolvam comportamentos relevantes.</li> </ul>
<b>IYTCM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar a criança a ser socialmente competente. Brincadeiras dirigidas e habilidades de amizade.</li> </ul>

Os professores do século XXI são profissionais da educação e do conhecimento, com caráter mais cultural-contextual e comunitário, por isso já não podem recorrer apenas a livros e enciclopédias para ensinar questões básicas sobre a cultura, é preciso procurar soluções tanto na teoria como na prática para atender às demandas atuais (Imbernón, 2016).

A literatura infantil, por exemplo, utilizada no passado quase que exclusivamente para alfabetização, tem seus limites expandidos e hoje serve à várias outras funções como por exemplo a ampliação do comportamento verbal, criativo, de leitura e de visão crítica da realidade, prevenção de abuso sexual infantil, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, entre outras funções (Santos, 2019).

A linguagem cinematográfica como ferramenta pedagógica na Educação vai ao encontro da utilização de recursos cuja linguagem seja presente no cotidiano das crianças, no entanto, a função da utilização do recurso e os resultados pretendidos precisam ser planejados, como por exemplo, no estudo de Rossetin e Wunsch (2019) a ferramenta favoreceu a compreensão de narrativas, ampliação de repertório e conhecimento histórico social.

Nunes (2020) afirma que a música já é um recurso didático-pedagógico usual em todos os níveis da educação, com resultados positivos indicando uma maior motivação e participação do aluno, porém o trabalho não se restringe a cantar em sala de aula, havendo a necessidade de planejamento e clareza dos objetivos a serem alcançados, assim como também exigiu o trabalho de Rodrigues e Teles (2019) com o uso do WhatsApp que demonstrou potencial para tornar-se aliado de práticas pedagógicas exitosas.

Hoje o professor precisa desenvolver muitas outras capacidades que antes não eram necessárias em seu papel, mas que se tornaram indispensáveis para sua profissionalização e para melhorar a aprendizagem dos alunos (Imbernón, 2016).

A próxima categoria de conteúdo é “Organizar o ambiente físico” que diz respeito a organização do ambiente físico de modo a facilitar a interação dos alunos, com diversidade de organização da sala de aula e de local para execução das tarefas, sendo identificada em oito das quatorze intervenções, conforme Tabela 16.

**Tabela 16**

*Conteúdo abordado: Organizar o ambiente físico*

<b>Intervenção</b>	<b>Organizar o ambiente físico</b>
<b>PHSE</b>	Uso de diferentes configurações físicas da sala de aula e diferentes configurações de grupo para favorecer a interação entre pares, uso de recursos físicos não comuns na sala, utilizar outros ambientes da escola e entorno.
<b>CW-FIT</b>	Trabalhos em grupos.
<b>PHS-Professores</b>	Organização do ambiente físico.
<b>PQIE</b>	Organização da sala de aula.
<b>GBG</b>	Organização da sala em grupos de 5 a 6 alunos.
<b>COMP</b>	Organização da sala de aula: os professores examinam pesquisas sobre o arranjo eficaz da sala de aula e aplicam essas descobertas às suas próprias salas de aula.
<b>BEST in CLASS</b>	Criar contexto para o comportamento adequado e ritmo de instrução.
<b>RC</b>	Atividades objetivas que dão aos alunos oportunidades de se envolver com o conteúdo de forma ativa (prática) e interativa (social).

Embora a qualidade na educação não esteja ligada as características estruturais, mas sim as experiências das crianças no contexto escolar (Pianta et al., 2016) pesquisas mostram que a organização física da sala de aula impacta no comportamento dos alunos, minimizando aglomerações e distrações, pois quando as crianças têm mais espaço, aumentam suas distâncias interpessoais e suas interações com colegas, professores e pais, independentemente do design da sala (e.g. Simonsen et al., 2008).

De acordo com Broekhuizen et al. (2017) crianças que experienciam dois anos de alta qualidade emocional e organização de sala de aula, apresentam maiores habilidades sociais e menores problemas de comportamento no final da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, quando comparados com crianças que não tiveram as mesmas experiências.

O ambiente físico da sala de aula e suas características também afetam diretamente o professor, pois o número elevado de alunos na sala de aula está entre as variáveis de estresse mais citadas pelos professores (Lipp, 2016; Weber et al., 2015), em relação as questões físicas

da sala de aula, Lipp (2016) destaca o tamanho das salas muito pequenas, o calor e o frio excessivos como fatores de risco para o estresse do professor.

O arranjo da sala de aula de forma que conduza a uma gestão eficaz é apontado como um dos componentes mais importantes no gerenciamento da sala de aula (Marzano & Marzano, 2003), afinal o ambiente físico é onde tudo acontece, o professor pode melhorar a organização para facilitar as atividades, o espaço pode ser organizado para motivar o movimento, a imaginação e dar oportunidades de ação ativa, passiva e cooperativa (Carter & Doyle, 2006).

As pesquisas sobre gestão da sala de aula sempre enfatizaram a importância de mobiliar e equipar a sala de aula, de modo que a organização possa servir a diferentes propósitos (rodas são melhores para discussão e grupos e fileiras são melhores para outras atividades) e promova um fluxo suave (Brophy, 2006). Diferentes arranjos na sala de aula favorecem atitudes e condutas dos alunos conforme descrito por Carter e Doyle (2006): a) melhorar a densidade e o fluxo da sala diminui distrações, agressões e aumenta atenção, b) sentar-se no meio e na frente da sala favorece atenção e o envolvimento com a tarefa, c) delimitar espaço entre os alunos favorece a atenção e o envolvimento com a tarefa, d) fazer movimentação periódica favorece a atenção quando realizada a cada 50 min aproximadamente, e) usar arranjos muito complexo tomam muito tempo, f) prover muitos estímulos na sala demandam muita energia da professora para sustentar envolvimento da turma.

O trabalho em grupo ensina às crianças sobre quem são, como são percebidas pelos outros e o que são capazes de fazer em relação aos seus pares (Carter & Doyle, 2006), no entanto, quando avaliamos na prática, vemos que organizar atividades cooperativas entre as crianças é evitada pelos professores, como destacou Stasiak et al. (2019). Embora professores ainda apresentem déficit na habilidade de gerir o ambiente físico da sala de aula, como demonstram Stasiak et al. (2019) a partir dos dados provenientes de um estudo que analisou as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas por 20 professoras da educação infantil, os achados do presente estudo revelam que o tema não é prioridade para as intervenções que objetivam formar professores.

A seguir faremos uma análise em relação a categoria de conteúdo “Cultivar afetividade, apoio, bom humor” que diz respeito a sensibilidade do professor de perceber sentimentos e o clima emocional da sala, a demonstração de empatia, apoio e solidariedade com bom humor, refere-se participação em jogos e brincadeiras, a conversas com os alunos e a ajuda prestada para solucionar problemas, mantendo a disponibilidade e a proximidade, sendo identificada em nove das quatorze intervenções, conforme a Tabela 17.



**Tabela 17***Conteúdo abordado: Cultivar afetividade, apoio, bom humor*

<b>Intervenção</b>	<b>Cultivar afetividade, apoio, bom humor</b>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver comportamento responsivo em relação as necessidades dos alunos.</li> </ul>
<b>IPDN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor estabelece-se como uma fonte de cuidado, empatia e consequências positivas, o que pode aumentar o valor reforçador da atenção do professor.</li> </ul>
<b>Promove-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de comunicação, iniciar e manter conversação. Expressão de Sentimentos Positivos. Expressar e Ouvir Opiniões. Comportamento Habilidade e não Habilidade. Dar atenção e expressar afeto, admitir erros e pedir desculpas.</li> </ul>
<b>PHS-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivar afetividade, apoio, bom humor.</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento afetivo e envolvimento.</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saudações agradáveis. Passar um tempo individual com a criança enquanto elas brincam. Promover relações professor-criança positivas.</li> </ul>
<b>IYTCM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um dos fundamentos da intervenção é que o relacionamento positivo precede estratégias de disciplina, sendo que um dos tópicos do treinamento é "Construindo relações positivas com os alunos".</li> </ul>
<b>COMP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima, comunicação e autogestão: os professores estudam maneiras de medir e melhorar o clima da sala de aula.</li> </ul>
<b>RC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos na sala de aula se reúnem em um círculo de vinte a trinta minutos no início de cada dia letivo e passam por quatro componentes sequenciais: saudação, compartilhamento, atividade em grupo e mensagem matinal.</li> </ul>

De acordo com Vasconcellos (2014) o sucesso ou fracasso da interação professor-aluno pode ser definido nos primeiros dias de aula do ano letivo, a depender de como é realizada a preparação da classe, dos materiais, do planejamento da aula e do estabelecimento de regras de trabalho, mas também sobre como o professor vai expressar seu desejo de que os alunos aprendam para que possam perceber seu interesse, cuidado e respeito por eles.

O consenso, segundo Brophy (2006) é que professores devam ser amigáveis e gentis ao invés de autoritários, mas ao mesmo tempo profissionais e manter o controle da sala para estabelecer uma atmosfera positiva em um ambiente propício para aprendizagem. Além disso, quando os alunos percebem que seus professores são responsivos e afetivos, existe maior probabilidade de que se engajem em atividades acadêmicas e comportem-se de maneira pró-social e responsável e quando percebem seus professores como indiferentes, injustos e rudes, aumenta a probabilidade de os alunos manifestarem oposição e resistência (Brophy, 2006; Gill et al., 2004).

Para Vasconcellos (2014) a gestão da sala de aula compreende três principais dimensões, sendo elas o Trabalho com o Conhecimento, a Organização da Coletividade e o Relacionamento Interpessoal, e sobre essa última dimensão, afirma que o estabelecimento do vínculo do professor com os alunos é fundamental para a construção do conhecimento e para o enfrentamento dos conflitos.

Do ponto de vista dos alunos, Marzano et al. (2003) citam dados de uma pesquisa realizada com 68 estudantes do ensino médio em que 84% deles afirmaram os problemas disciplinares vividos poderiam ter sido evitados se houvesse uma melhor interação professor-aluno. Um outro estudo que entrevistou 700 estudantes do Ensino Fundamental revelou que há uma preferência por professores autoritativos, cujo níveis de exigência e afeto são altos, aos permissivos, mesmo sendo esse último bastante afetivo, mas nada exigente (Marzano & Marzano, 2003).

Os dados mencionados vão ao encontro da afirmação de Vasconcellos (2014) quando diz que

As relações é que se tornam indisciplinadas e não as pessoas em si, são as relações que devem ser trabalhadas, portanto pouco adianta encaminhar um aluno pois não é a relação do aluno com a coordenação que está em questão (p. 27).

Relações positivas com os professores podem exercer a função de fator de proteção para alunos em risco (Batista & Weber, 2015; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016, 2018), no entanto as dificuldades relacionais iniciais entre professor-aluno são importantes indícios de problemas ao longo da trajetória escolar dos alunos, por isso, espera-se que as interações estabelecidas no contexto escolar, principalmente entre professor-aluno, possam propiciar um desenvolvimento cognitivo, social e emocional saudável (Batista & Weber, 2015).

A próxima categoria de conteúdo a ser analisada será “Expor, explicar e avaliar de forma interativa” que diz respeito ao uso de diferentes formatos de perguntas, reação positiva do professor, aproveitamento da fala ou atividade do aluno, pedido de opinião, sondagem, mediação e estimulação da interação com e entre os alunos, sendo identificada em seis das quatorze intervenções, conforme a Tabela 18.

**Tabela 18**

*Conteúdo abordado: Expor, explicar e avaliar de forma interativa*

<b>Intervenção</b>	<b>Expor, explicar e avaliar de forma interativa</b>
<b>PHSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer o diálogo sobre as atividades entre os alunos e entre os alunos e a professora. Criar condições para que os alunos manifestem suas opiniões e críticas de forma adequada.</li> </ul>
<b>Promove- Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de comunicação, iniciar e manter conversação. Estabelecer relações entre o conteúdo aprendido e a realidade do educando, perguntar a opinião das crianças/adolescentes sobre a situação; pedir ajuda e/ou opinião.</li> </ul>
<b>PHS- Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expor, explicar e avaliar de forma interativa.</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar sobre o que a criança está fazendo enquanto trabalha e brinca. Apoiar a criança para completar uma tarefa. Dicas não verbais para estimular o comportamento apropriado. O professor realiza o comportamento/tarefa enquanto pensa em voz alta.</li> </ul>
<b>CPSC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas para o aluno sobre conteúdos expostos na aula, da tarefa realizada ou em realização e perguntar se o aluno entendeu o conteúdo ou compreendeu o que é para ser feito na tarefa. Criar condições para o envolvimento do aluno na atividade. Observar o aluno fazendo a tarefa ou olhar o produto da mesma.</li> </ul>
<b>COMP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejando e organizando a instrução: os professores revisam uma variedade de formatos de instrução e estratégias de gestão necessárias para implementar esses formatos com sucesso, além de maneiras de organizar a instrução para fornecer atividades de aprendizagem adequadas em níveis adequados para todos os alunos em suas turmas</li> </ul>

Essa categoria nos remete ao tema das metodologias ativas que visam estimular os alunos a assumirem um papel mais ativo e responsável em seu processo de aprendizagem, envolvendo métodos e estratégias que favoreçam a interação entre os alunos, entre alunos e professores, mas também entre alunos e os recursos didáticos disponíveis (Mota & Rosa, 2018). No entanto, para desenvolver proatividade, tomada de decisão, criatividade, colaboração etc., precisamos oferecer oportunidades através de estratégias acompanhadas de seus objetivos pretendidos (Moran, [s.d.]).

As discussões abertas, por exemplo, ajudam na socialização dos alunos em sala de aula, e o papel do professor, nesse caso, é incitar, encorajar e estimular a participação ao invés de dirigir e julgar as respostas, o que é diferente da estratégia de compartilhar uma história, pois é dada a palavra a um único aluno de cada vez com o objetivo de compor e contar espontaneamente uma narrativa pessoal sobre sua vida fora da escola, ou então o professor pode

propor uma discussão sobre uma história que acabou de ler, incentivando a participação de todos (Carter & Doyle, 2006).

Atribuir às metodologias ativas ou às estratégias pedagógicas a solução para os problemas da Educação implica uma visão reducionista da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, além do mais as metodologias não são propostas novas na educação e estão mais presentes nas escolas do que a literatura aponta (Pischetola & Miranda, 2019).

Nove intervenções abordaram conceitos teóricos sobre Habilidades Sociais Educativas ou Habilidades Sociais Infantis durante o período de formação conforme pode ser visto na Tabela 19.

**Tabela 19**

*Conteúdo abordado: Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais*

<b>Intervenção</b>	<b>Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais</b>
<b>CW-FIT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores trabalham HS durante 10 min com os alunos por dia, com discussões e <i>role playing</i></li> </ul>
<b>Promove-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades Sociais Educativas</li> </ul>
<b>PHS-Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções conceituais do Campo das Habilidades Sociais. Noções conceituais sobre Habilidades Sociais Infantis.</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades Sociais Educativas. Estilo de liderança de professores.</li> </ul>
<b>ICT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino e prática de HSE</li> </ul>
<b>GBG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O treinamento também provê informação sobre Aprendizagem Socioemocional</li> </ul>
<b>IYTCM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneiras de promover a regulação emocional, habilidades sociais e habilidades de resolução de problemas.</li> </ul>
<b>COMP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HSE - O professor examina maneiras de conduzir a instrução que mantém todos os alunos ativamente engajados e na tarefa durante a aula. Os professores examinam as práticas de gestão eficazes para os primeiros dias de aula.</li> </ul>
<b>RC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino de habilidades sociais e emocionais é tão importante quanto o ensino de conteúdo acadêmico.</li> </ul>

O conceito de habilidades sociais pode ser entendido como um campo teórico-prático de produção e aplicação de conhecimento psicológico, mas também diz respeito a diferentes classes e subclasses de comportamentos sociais manifestados pelos indivíduos e valorizados por sua cultura, diferenciando-os dos comportamentos indesejáveis associados aos transtornos e problemas externalizantes (Del Prette & Del Prette, 2017).

O ensino de habilidades sociais na escola é essencial para a formação de um indivíduo que quando adulto poderá exercer sua cidadania plena, sendo a infância a fase mais propícia para instalação e consolidação de tal repertório (Rocha & Carrara, 2011). Conforme Mariano & Bolsoni-Silva (2016), quando são trabalhadas as habilidades sociais na escola, até mesmo os comportamentos problema tendem a diminuir.

Mariano e Bolsoni-Silva (2018) apresentaram uma associação entre habilidades sociais educacionais e habilidades sociais infantis em pré-escolares e escolares, sugerindo que quanto mais habilidosos são os professores, mais habilidades sociais as crianças desenvolvem, por isso pesquisas como esta, que visam prevenir a progressão de problemas de comportamento no ambiente escolar, promovendo interações escolares mais positivas, através da formação de professores em relação as suas habilidades sociais educativas e de gestão de sala de aula são relevantes.

Quase todas as intervenções abordaram outros temas e conceitos não previstos no sistema de categoria utilizado por essa revisão, sendo que destacamos alguns temas que vão ao encontro do desenvolvimento das habilidades de gestão da sala de aula, como princípios básicos sobre comportamento, desenvolvimento e aprendizagem, além do conhecimento sobre o papel do professor na educação, conforme Tabela 20.

**Tabela 20**

*Conteúdo abordado: Conceitos teóricos*

<b>Intervenção</b>	<b>Conceitos teóricos</b>
<b>PHS- Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconhecimento. Desenvolvimento e aprendizagem infantil. Papel da escola e dos professores.</li> </ul>
<b>PQIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilização sobre o papel do professor enquanto influência sobre o comportamento do aluno. Noções sobre princípios do comportamento e aprendizagem. Análise funcional e modificação de comportamentos.</li> </ul>
<b>GBG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambientes nutridores, autorregulação emocional, o papel do professor no desenvolvimento do aluno, PBIS e intervenção em níveis.</li> </ul>
<b>BEST in CLASS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios básicos de comportamento e desenvolvimento; Comunicação casa-escola; Vinculação e domínio.</li> </ul>

Para Rodrigues e Janke (2012) um programa de formação só é diferenciado quando inclui aspectos sobre conceitos de desenvolvimento, educação e ensino, uma vez que conhecer a quem se ensina é condição básica para poder estabelecer objetivos que permitam planejar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Neves-Pereira e Branco (2015) afirmam que concepções imprecisas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano podem conduzir profissionais a práticas inadequadas, não compatíveis com os objetivos que se almejam alcançar. Os cursos de formação continuada para Freitas (2019) configuram-se em espaços que poderiam preencher lacunas decorrentes da formação inicial deficitária, no entanto, além de não suprirem lacunas da formação inicial, apresentam conteúdos repetitivos contribuindo para a desmotivação do professor.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou descrever intervenções destinadas a formação de professores para desenvolvimento de habilidades sociais educativas e de gerenciamento de sala de aula, revelando que no território nacional ainda não existem intervenções que tenham sido submetidas a todas as cinco etapas que compreendem o ciclo de desenvolvimento de pesquisas em prevenção, sendo uma intervenção (CPSC) um estudo de caso e as outras quatro (PHS-Professores, PHSE, PQIE e Promove-Professores) condução e análise de estudo piloto. Dos estudos internacionais, seis intervenções (BEST in Class, COMP, IYCOMP, GBG, RC e SWPBIS) já foram aplicadas em larga escala com acompanhamento e análise de resultados positivos e são bastante difundidas em diversas culturas, o ICT já foi aplicado em larga escala, embora ainda não tenha sido difundido em outras culturas diferentes da de sua aplicação, a intervenção IPDN foi um estudo de múltiplos casos e a intervenção CW-FIT está realizando estudos confirmatórios e de replicação.

Em relação a dosagem e a entrega das intervenções não foi identificada uma regularidade, o que corresponde com o que a literatura diz sobre não haver consenso sobre o número mais adequado de sessões, duração, periodicidade e melhores métodos de entrega. Quanto a base teórica de sustentação dos conteúdos utilizada pelas intervenções, das seis intervenções que já foram aplicadas em larga escala, quatro tem embasamento por teorias comportamentais (BEST in Class, GBC, IYTCM, SWPBIS), sendo uma (RC) embasada pela Teoria Bioecológica e uma (COMP) tem influência de diversas teorias. Tais informações podem orientar novos desenvolvedores em relação a robustez de estudos e suas bases teóricas.

Importante também destacar que em função da indisponibilidade de informações de algumas intervenções não foi possível descrever métodos, recursos e as estratégias utilizadas durante a aplicação das seis intervenções que já apresentaram estudos de eficácia, efetividade e disseminação, dificultando o desenvolvimento de novas pesquisas da área da ciência da prevenção, já que o resultado positivo de pesquisas poderia contribuir com novas propostas.

Como limitação da presente pesquisa destaca-se o fato de não ter sido incluída nessa revisão descrições e análises em relação aos objetivos propostos pelas intervenções e os resultados alcançados e divulgados, o que poderia fortalecer ainda mais a orientação a novos pesquisadores e a demais interessados na aplicação de intervenções como as aqui descritas.

Considerando a relevância do tema e o destaque que a *American Psychological Association* dá ao gerenciamento efetivo da sala de aula, afirmando que “estabelece e sustenta um ambiente organizado, aumenta significativamente o aprendizado acadêmico e facilita o

crescimento social e emocional, reduzindo comportamentos inadequados e aumentando o tempo de engajamento em atividades acadêmicas”, o número de intervenções identificadas e incluídas no presente estudo é baixo, por isso sugere-se que novas revisões ampliem seu campo de pesquisa para conhecer como o tema tem sido abordado pelos cursos de Pedagogia em território nacional.

Os achados apresentados nos oferecem elementos para discussão em relação, primeiramente, as práticas mais utilizadas pelas intervenções que versam sobre o gerenciamento de sala de aula, a conteúdos importantes e não abordados pelas intervenções como por exemplo, as estratégias de transição de uma tarefa para outra ou estratégias de segmentação e hierarquização de temas complexos, que normalmente, caracteriza-se como um desafio em sala de aula, além da motivação que impossibilitou o acesso a todos os dados e informações sobre as intervenções analisadas.

A revisão de literatura realizada poderá subsidiar a construção de novas intervenções com foco em desenvolvimento de habilidades para gestão de sala de aula no que diz respeito aos objetivos e a população alvo, pois as descrições disponibilizadas dão acesso aos seus conteúdos, métodos, recursos e as estratégias utilizadas. Além da construção de novas intervenções esta revisão também poderá orientar a escolha de uma intervenção que atenda a demandas específicas, ou para uma adaptação cultural ou mesmo para sua replicação.



## 7 REFERÊNCIAS

- Abreu, S., & Murta, S. G. (2018). A Pesquisa em Prevenção em Saúde Mental no Brasil: A Perspectiva de Especialistas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(0), 1–11.  
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e34413>
- American Psychological Association. (2015). *Classroom Management Module*.  
<https://www.apa.org/education-career/k12/modules-classroom-management>
- Andershed, A. K., & Andershed, H. (2015). Risk and protective factors among preschool children: Integrating research and practice. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 12(4), 412–424. <https://doi.org/10.1080/15433714.2013.866062>
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Aquino, J. R. G. (1994). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In *Indisciplina na Escola* (17<sup>o</sup> ed, p. 39–55). Summus Editorial.
- Aureliano, L. F. G., & Borges, N. B. (2012). Operações Motivadoras. In *Clínica Analítico Comportamental: aspectos teóricos e práticos* (p. 32–39). Artmed.
- Baker-Henningham, H. (2018). The irie classroom toolbox: Developing a violence prevention, preschool teacher training program using evidence, theory, and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 179–200.  
<https://doi.org/10.1111/nyas.13713>
- Baker-Henningham, H., Vera-Hernández, M., Alderman, H., & Walker, S. (2016). Irie Classroom Toolbox: a study protocol for a cluster-randomised trial of a universal violence prevention programme in Jamaican preschools. *BMJ open*, 6, 1–19.  
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016>
- Batista, A. P., & Weber, L. (2015). *Professores e Estilos de Liderança: Manual para Identificá-los e Modelo Teórico para Compreendê-los*. Juruá Editora.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1–103.
- Bernstein, D. A. (2021). Teaching Styles and Troublesome Students. *Canadian Psychology*, 62(4), 367–376. <https://doi.org/10.1037/cap0000279>
- Biglan, A.; Hayes, S. C.; Wilson, D. S. (2015). Nurturing Schools. In J. Star (Org.), *The Nurture Effect: How the Science of Human Behavior can Improve Our Lives & Our World* (1<sup>o</sup> ed, p. 67–89). New Harbinger Publications, Inc.

- Bozeda, M. G. (2019). *Status sociométrico e avaliação funcional dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na na direção da avaliação de necessidades*. 71.
- Bozkus, K. (2021). A Systematic Review of Studies on Classroom Management from 1980 to 2019. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 433–441.
- Brasil. (2018). LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei no 9.394/1996. In *Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas* (2º ed). Senado Federal.
- Britto, P. R., Singh, M., Dua, T., Kaur, R., & Yousafzai, A. K. (2018). What implementation evidence matters: Scaling-up nurturing interventions that promote early childhood development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 5–16.  
<https://doi.org/10.1111/nyas.13720>
- Broekhuizen, M. L., Mokra, I. L., Rurchinal, M. R., & Garret-Peters, P. (2017). Classroom Quality at Pre-Kindergarten and Kindergarten and Children’s Social Skills and Behavior Problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(1), 212–222.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. s. Evertson, C. M.; Weinstein (Org.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 17–43). Routledge.
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H., Kamps, D., & Wehby, J. H. (2018). Effects of CW-FIT on Teachers’ Ratings of Elementary School Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 78–89. <https://doi.org/10.1177/1098300717723353>
- Carlos, D., Campeiz, A., Silva, Jorge Luiz di, A., Fernandes, M. I. D., Leitão, M. N. da C., Silva, M. A. I., & Ferriani, M. das G. C. (2017). Intervenções na escola para prevenção da violência nas relações de intimidade entre adolescentes: revisão integrativa da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, 133–146.
- Carrara, K. (2004a). Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In *Introdução à psicologia da educação* (p. 109–133). Avercamp.
- Carrara, K. (2004b). Causalidade, relações funcionais e contextualismo: Algumas indagações a partir do Behaviorismo Radical. *Interações*, 9(17), 29–54.
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom Management in Early Childhood and Elementary Classrooms. In *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 373–406). Routledge.
- Casali, I. G. (2019). *Programa de habilidades sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares*. Universidade de São Carlos.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição* (4º ed).

- Artmed.
- Cirino, S. D. (2005). Educação, Ensino e formação de professores: contribuições da Análise do Comportamento. *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade*, 279–286.
- Cognetti, N. P. (2020). *Avaliação do Promove-Professores: efeitos sobre as práticas positivas, comportamentos infantis e saúde do professor*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho.
- Cognetti, N. P., & Bolsoni-Silva, A. T. (2019). *Habilidades Sociais Educativas*. Suprema Gráfica e Editora Eireli - Epp.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.2.224>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early Childhood Teachers’ Use of Effective Instructional Practices and the Collateral Effects on Young Children’s Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(2), 81–92. <https://doi.org/10.1177/1098300713478666>
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools* (2<sup>o</sup> ed). The Guilford Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Del Prette, Zilda A. P., & Del Prette, A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Editora Vozes.
- Del Prette, Zilda Aparecida Pereira, & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517–530.  
<https://doi.org/10.1590/s0103-863x2008000300008>
- Derdyk, P. R., & Groberman, S. S. (2004). Imitação. In *Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental: práticas clínicas* (p. 102–110). Roca.
- Dias, M. de F., & Lohr, S. S. (2017, dezembro). Controle coercitivo na sala de aula: a precepção dos alunos. *Educere et Educare*.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). Introduction to the Second Edition. In *Handbook of Classroom Management* (p. 3–12). Routledge.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1995). *Classroom Organization and Management Program*.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In

- Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 3–15). Routledge.
- Fantuzzo, J., & Atkins, M. (1992). Applied Behavior Analysis for Educators: Teacher Centered and Classroom Based. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 37–42. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-37>
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação* (Ministério da Educação (org.)).
- Fernandes, E. C., & Santos, A. C. G. (2009). Programacao de contingencias reforçadoras no fortalecimento de repertorios pro-sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapia e Cognitiva*, XI(2), 285–304.
- Flores, E. P. (2017). Análise do comportamento: contribuições para a psicologia escolar TT - Behavior analysis: contributions to school psychology. *Rev. bras. ter. comport. cogn*, 19(1), 115–127.
- Freitas, I. da S. (2019). *Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades*. 190.
- Fundação Lemann. (2014). *Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil*. Instituto Paulo Montenegro.
- Fundação Lemann. (2015). Conselho de classe 2015: a visão dos professores sobre a educação no Brasil. *Instituto Paulo Montenegro*, 47.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. de A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 41–59. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742008000100003>
- Gatti, Bernadete A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355–1379. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- Gatti, Bernardete Angelina. (2016). Formação De Professores: Condições E Problemas Atuais Teacher Education: Current Conditions and Problems Formação De Professores: Condições E Problemas Atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, 1(2), 161–171.
- Gill, M. G., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Authoritative schools: A test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 389–409.
- Giusta, A. da S. (2013, março). CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 1,2. *Educação em Revista*, 17–36.
- Gordon, R. S. J. (1983). An Operational Classification of Disease Prevention. *Public Health*

- Reports*, 98(2), 107–109.
- Guerra, B. T., Rovaris, J. A., Mariano, M., Guidugli, P. M., Rosanti, S., & Bolsoni-Silva, A. T. (2015). Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 19(2), 321–328. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192841>
- Guimarães, L. S., & De Luna, S. V. (2017). O Comportamento do Professor Sob Controle do Comportamento do Aluno: Uma Intervenção em Ambiente Natural. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 7(2), 256–273. <https://doi.org/10.18761/pac.2016.033>
- Halpern, R., & Figueiras, A. C. M. (2004). Environmental influences on child mental health. *Jornal de Pediatria*, 80(7), 104–110. <https://doi.org/10.2223/1174>
- Hardy, J. K., & McLeod, R. H. (2020). Using Positive Reinforcement With Young Children. *Beyond Behavior*, 29(2), 95–107. <https://doi.org/10.1177/1074295620915724>
- Hunziker, M. H. L. (2011). Afinal, o que é controle aversivo? *Acta Comportamental*, 19, 9–19.
- Hunziker, M. H. L. (2017). Dogmas sobre o controle aversivo. *Acta Comportamental*, 25(1), 85–100.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária*. Cortez.
- Joslyn, P. R., Donaldson, J. M., Austin, J. L., & Vollmer, T. R. (2019). The Good Behavior Game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9999, 1–5.
- Kampwirth, T. J., & Powers, K. M. (2016). *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems* (5<sup>o</sup> ed). Pearson.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral Approaches to Classroom Management. In *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 47–71). Routledge.
- Lipp, M. N. (2016). O Stress do professor frene ao mau comportamento do aluno. In *Prática da Psicologia Escolar* (p. 351–372). Artesã.
- Lyons, G., Ford, M., & Arthur-Kelly, M. (2011). Classroom management theory. In *Classroom management: Creating positive learning environments* (3<sup>o</sup> ed, p. 1–35). Cengage Learning.
- Maccoby, E. E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. In *Developmental Psychology* (Vol. 28, Número 6).
- Mangiapanello, K. A., & Hemmes, N. S. (2015). An Analysis of Feedback from a Behavior Analytic Perspective. *Behavior Analyst*, 38(1), 51–75. <https://doi.org/10.1007/s40614->

014-0026-x

- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 140–160.
- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions TT - Interações Sociais entre Professores e Alunos: Um Estudo de Associações e Predições TT - Interacciones Sociales entre Profesores y Alumnos: Un Estudi. *Paidéia (Ribeirão Preto, Online)*, 28, e2816–e2816.
- Martin, G., & Pear, J. (2013). *Modificação de Comportamento: o que é e como fazer* (8º ed). Roca.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In *Habiidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (p. 259–291). Editora Alínea.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Education Leadership*, 61(1), 1–11.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works*. ASCD.
- Matos, M. A. (2001). Análise de Contingências no Aprender e no Ensinar. In *Novas Contribuições da Psicologia dos Processos de Ensino e Aprendizagem* (4º ed, p. 217). Cortez.
- Melo, M. H. da S., & Silveiras, E. F. de M. (2005). Promovendo melhorias nas interações em sala de aula: efeitos preventivos de uma intervenção multifocal. In *Sobre Comportamento e Cognição: Explorando a Variabilidade* (p. 370–384). ESETec Editores Associados.
- Melo, M. H. S. (2021). Processo de desenvolvimento de intervenções: modelos e ações possíveis. In *Promoção da Saúde e Prevenção de Agravos à Saúde: diálogos de Norte a Sul* (p. 434). Rede Unida.
- Moran, J. ([s.d.]). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*.
- Mota, A. R., & Rosa, C. T. W. da. (2018). Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(2), 261–276.  
<https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>
- Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., & Martin, W. P. (2017). Increasing positive and decreasing negative teacher responses to student behavior through training and feedback.

- Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 250–265.  
<https://doi.org/10.1037/bar0000082>
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994). New Directions in Definitions. In *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research* (p. 19–27). National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/2139>
- Murta, S. G., & Santos, K. B. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In *Prevenção e Promoção em Saúde Mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (p. 864). Sinopsys.
- Nadolny, L. de F. (2014). *Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento*.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What Works in Prevention. *American Psychologist*, 58(6/7), 449–456.
- Nazar, T. C. G., & Weber, L. N. D. (2020). *Programa de Qualidade na Interação Escolar para Professores*. Juruá Editora.
- Nelson, C. M., & Kauffman, J. M. (2020). A Commentary on the Special Issue: Promoting Use of Positive Reinforcement in Schools. *Beyond Behavior*, 29(2), 116–118.  
<https://doi.org/10.1177/1074295620934707>
- Neves-Pereira, M. S., & Branco, A. U. (2015). Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 161–172.
- Nunes, K. R. (2020). Possibilidades da música como recurso didático-pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino. *Intellectus Revista Acadêmica Digital*, 247–256.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33–44. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9847-4>
- Otero, V. R. L. (2004). Ensaio Comportamental. In *Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental: práticas clínicas* (p. 205–214). Roc.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (2002). *Antisocial Boys*. Castalia.
- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(1/2), 121–145.  
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v12i1/2.419>

- Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. de. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições Recentes* (1º ed, p. 318). ESETec Editores Associados.
- Pianta, R. C. (2016). Teacher–Student Interactions: Measurement, Impacts, Improvement, and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 98–105. <https://doi.org/10.1177/2372732215622457>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children’s Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *Future of Children*, 26(2), 119–138. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., & Pinto, U. de A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 1, 15–30. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>
- Pischetola, M., & Miranda, L. T. de. (2019). Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16(43). <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190003>
- Porzak, R. (2019). Prevention in school: Current situation and future prospects for prevention in Poland. In *Zeitschrift fur Krankenpflege. Revue suisse des infirmieres* (Vol. 68, Números 8–9). “You Have a Chance” Foundation.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y. I. (2017). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397–413.
- Rocha, J. F. da, & Carrara, K. (2011). *Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno*. 221–230.
- Rodrigues, M. E., & Janke, J. C. (2012). O Papel Do Professor Na Proposta Da Análise Do Comportamento. *Revista Faz Ciência, [S. l.]*, v. 16, n. 23, 16(2000), 143–159.
- Rodrigues, T. C., & Teles, L. F. (2019). O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. *Estudos RBEP*, 17–38.
- Rogers, D. T., Bassett, J. F., Collins, C. L., & Snyder, T. L. (2017). Development of the Teacher Control and Nurturance Scale: Assessing student perception of the underlying dimensions of teaching style. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 3(2), 101–115. <https://doi.org/10.1037/stl0000081>



- Rohrbach, L. A. (2014). Design of prevention interventions. In *Defining Prevention Science* (p. 275–291). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2_12)
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. dos S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contesxto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 737–750.
- Rossetin, A. P. D., & Wunsch, L. P. (2019, novembro). Tecnologias do cinema como base para o planejamento na educação infantil. *Revista Tecnologias na Educação*, 1–11.
- Royse, D., Thyer, B., & Padgett, D. (2010). Needs Assessment. In *Program evaluation: An introduction* (5<sup>o</sup> ed, p. 414). Wadsworth Cengage Learning.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-Child Relationships, Classroom Climate, and Children’s Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004.
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L. Adelson, J. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Santo, E. do E., & Luz, L. C. S. da. (2013, agosto). Didática do Ensino Superior: Perspectivas e Desafios. *Saberes*, 58–73.
- Santos, J. P. dos. (2019). *Literatura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática*. Universidade Federal de São Carlos.
- Sarti, F. M. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização\*. *Educação e Pesquisa*, 45, 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educacao*, 14(40), 143–155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emçotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 374–395.
- Scott, T. M., & Landrum, T. J. (2020). Positive Reinforcement in Schools: Logic and Application. In *Beyond Behavior* (Vol. 29, Número 2, p. 67–68). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/1074295620934702>
- Sidman, M. (2011). *Coerção e suas implicações*. Editora Livro Pleno.
- Silva, R. R. da. (2016). Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. *Educação & Realidade*, 41(2), 533–554. <https://doi.org/10.1590/2175->

623646473

- Simon, D., Borges, C., & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental 1. *Paideia*, 19(42), 17–26.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Stasiak, G. R., Weber, L. N. D., Carraro, A. R. A. S., & Nunes, V. R. (2019). Estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras da educação infantil. *Psicologia Argumento*, 37(95), 80–99.
- Stough, L. M., & Montague, M. L. (2015). How Teachers Learn to be Classroom Managers. In *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 446–458). Routledge.
- Strand, P. S., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2003). Educating the Whole Child: Implications of Behaviorism as a Science of Meaning. *Journal of Behavioral Education*, 12(2), 105–117.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2008). Defining and Describing Schoolwide Positive Behavior Support. In *Handbook of Positive Behavior Support* (p. 307–326). Spring Science & Business Media.
- Tardif, M. (2017). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (17ª ed). Vozes.
- Tavares De Souza, M., Dias Da Silva, M., & De Carvalho, R. (2010). *Revisão integrativa: o que é e como fazer Integrative review: what is it? How to do it?* (Vol. 8, Número 1).
- Vasconcellos, C. dos S. (2014). Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula. In *Gestão da Sala de Aula* (p. 1–35). Libertad.
- Vinha, T. P., Morais, A. De, Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F. de, Marques, C. de A. E. M., Silva, L. M. F. da, Moro, A., Vivald, F. M. de C., Ramos, A. de M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O Clima Escolar e a Convivência Respeitosa nas Instituições Educativas. *Estudos Avaliação Educacional*, 27(64), 96–127.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices through the Lens of Parenting Style. In *Source: The Journal of Experimental Education* (Vol. 76, Número 2). Winter.
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Da Silva Santos, C. A., & Forteski, R. (2015). O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*, 5(3), 40. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.25789>

- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management Training: The Methods and Principles That Support Fidelity of Training Delivery. *School Psychology Review, 40*(4), 509–529.
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wills, H. P., Kamps, D., Hansen, B., Conklin, C., Bellinger, S., Neadershiser, J., & Nsubuga, B. (2010). The Classwide Function-Based Intervention Team Program. *Presentin School Failure, 54*(3), 164–171.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2020). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review, 33*(1), 131–148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
- Zanotto, M. de L. B. (2010). Formação de Professores: a contribuição da Análise do Comportamento. *Journal of Chemical Information and Modeling, 183*.
- Zappe, J. G., & Dell'Áglio, D. D. (2016). Variáveis pessoais e contextuais associadas a comportamentos de risco em adolescentes. *Jornal Brasileiro Psiquiatria, 65*(1), 44–52.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

## APÊNDICE A - Descrições das bases de programas consultadas

### ***Blueprints for Healthy Youth Development***

O Blueprints é um projeto do *Institute of Behavioral Science* da *University of Colorado Boulder* cujo objetivo é identificar, recomendar e divulgar intervenções para jovens, famílias e comunidades que, com base em pesquisas científicas, apresentem fortes evidências de eficácia e efetividade. A missão do Blueprints é fornecer um registro de intervenções baseadas em evidências que são eficazes na redução do comportamento antissocial e na promoção de um curso saudável de desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens adultos.

As intervenções certificadas pelo Blueprints são classificadas como: *Promising*, apresentam padrão mínimo de eficácia; *Model*, apresentam um padrão mais alto e fornecem maior confiança na capacidade da intervenção de mudar o comportamento e os resultados desejados ou *Model Plus*, apresentam um padrão adicional de replicação independente, sendo que apenas as intervenções *Model* e *Model Plus* estão prontas para aplicação em escala.

### ***Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention's (OJJDP's) Model Programs Guide (MPG)***

O OJJDP é uma agência federal que oferece liderança nacional para apoiar estados e comunidades em seus esforços para proteger os lares das crianças e as comunidades. Essa proteção vem em muitas formas diferentes, desde intervenções para prevenir a violência juvenil e reduzir a delinquência, a esforços para ajudar os jovens que estão no sistema judiciário a serem reinseridos na sociedade e construir um futuro de sucesso. Não há um sistema de classificação das intervenções disponível no site.

### ***CrimeSolutions***

A *CrimeSolutions* é uma instituição ligada ao Departamento de Justiça norte-americano que se propõe a identificar, selecionar, revisar e avaliar intervenções e práticas através de um processo rigoroso, a fim de selecionar os que demonstram fortes evidências dos objetivos propostos e, desta forma, subsidiar os profissionais e legisladores em suas tomadas de decisão.

A classificação das intervenções podem ser *Effective*, quando apresentam fortes evidências de alcance dos objetivos propostos, se implementados com fidelidade, *Promising*, quando têm alguma evidência de alcance dos objetivos propostos ou *Inconclusive*, para as intervenções que durante o processo apresentaram evidências inconclusivas e os *no effects*, que

são os que têm fortes evidências indicando que não tiveram efeitos ou tiveram efeitos prejudiciais quando implementados com fidelidade.

### ***Institute of Education Sciences (IES) What Works Clearinghouse (WWC)***

O Instituto de Ciências da Educação (IES) é o braço de estatística, pesquisa e avaliação do Departamento de Educação norte-americano. Sua missão é fornecer evidências científicas para fundamentar as práticas e políticas educacionais e compartilhar essas informações em formatos que sejam úteis e acessíveis a educadores, pais, legisladores, pesquisadores e ao público em geral. Através de seu departamento *What Works Clearinghouse (WWC)*, analisa pesquisas existentes sobre diferentes intervenções, produtos, práticas e políticas em educação, com objetivo de fornecer aos educadores as informações que precisam para tomar decisões baseadas em evidências e indicar o que funciona e o que não funciona na educação.

As intervenções são classificadas entre *Positive or Potentially Positive, Mixed Effect/No discernible, e no evidence*, sendo que a avaliação da eficácia de uma intervenção em cada domínio, pré-determinado, é feita com base na qualidade do projeto de pesquisa e na magnitude, significância estatística e consistência dos resultados.

### ***Casel Program Guides***

O *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* é uma instituição privada, considerada uma fonte importante de conhecimento sobre Aprendizagem Social e Emocional (SEL) de alta qualidade e baseada em evidências que se propõe a tornar a SEL uma parte integrante da educação desde a pré-escola até o ensino médio, e com isso, ajudar educadores e líderes políticos a aprimorarem as experiências e os resultados para todos os alunos com menos de 12 anos.

## APÊNDICE B – Descrições das intervenções recuperadas

**BEST in CLASS** (Behavioral, Emotional, and Social Training: Competent Learners Achieving School)

O Best in Class foi identificado em apenas uma base de programas das cinco consultadas e em duas combinações realizadas, não sendo identificado em nenhum artigo recuperado nas bases científicas.

É um programa desenvolvido para um nível de risco Indicado, no entanto já existe aplicação como uma intervenção Universal em relação aos aspectos da interação professor-aluno (Conroy et al., 2014). Suas primeiras pesquisas iniciaram em 2011, lideradas por Maureen A. Conroy, Anita Zucker e Kevin Sutherland. Tem sua fundamentação teórica ancorada em três teorias, sendo: *Behavioral theory*, *Transactional theory* e *Bioecological theory*, de acordo com o BEST in CLASS (<https://education.ufl.edu/best-in-class/>).

O BEST in CLASS tem como objetivo reduzir comportamentos desafiadores e desenvolver comportamentos pró-sociais vinculados a resultados sociais posteriores e ao sucesso acadêmico. Tem como público-alvo crianças desde o jardim da infância até o segundo ano do Ensino Fundamental. A intervenção subsidia os professores no uso de várias práticas baseadas em evidências, como: Regras, Pré-correção, Oportunidades de Resposta, Elogios Específicos de Comportamento, Feedback Instrutivo e Corretivo. Para crianças no Ensino Fundamental também inclui o relacionamento da escola com as famílias.

O treinamento do BEST in CLASS consiste em três componentes: workshop introdutório em grupo, com duração de 6 horas, em um dia, um manual que resume o conteúdo principal do treinamento, 14 semanas de orientação, com aproximadamente 2 horas por semana na sala de aula de cada professor, com feedback de desempenho. Durante o treinamento são utilizadas estratégias diversas, entre elas, instrução em grupo e individual, vídeo modelação, *role playing*, modelação, ensaio comportamental, dicas, acompanhamento de *coach*, *feedback* de desempenho, observações, manual, entre outras.

A implementação sistemática do BEST in CLASS com crianças focais identificadas nas salas de aula pode mudar a trajetória de suas vidas, reduzindo o potencial de suspensão da sala de aula, diminuindo o tempo de instrução perdido, aumentando o envolvimento social e melhorando o relacionamento com os professores. As crianças do grupo de intervenção mostraram melhora estatisticamente significativa em comportamentos, competência social e comportamental e relacionamento professor-aluno, em comparação com as crianças do grupo controle. Os professores do grupo de intervenção mostraram melhorias estatisticamente

significativas nas práticas de ensino, em comparação com os professores do grupo controle (Conroy et al., 2014). Não há informações disponíveis em relação aos custos de treinamento e implementação.

### **COMP (Classroom Organization and Management Program)**

O COMP apareceu apenas em uma base de programas, sendo recuperada em somente uma das combinações realizadas. Na base de dados científica não foi identificado nenhum artigo relacionado.

O COMP compõe um conjunto de técnicas e intervenções universais desenvolvidos para ensinar comportamentos pró-sociais e reduzir e ou prevenir comportamentos inadequados ou agressivos em sala de aula desde o jardim da infância até os 12 anos de idade. Das três intervenções citadas, pela plataforma *CrimeSolutions*, como pertencentes a esse conjunto, o COMP é o que mais se encaixa nos critérios de inclusão estabelecidos, por isso foi o eleito para ser incluído nessa pesquisa. O COMP é um programa com uma abordagem proativa que orienta professores na criação de ambientes de aprendizagem efetiva para todos os estudantes, do jardim da infância até os 12 anos, desenvolvido por Carolyn M. Evertson em 1989, conforme informações COMP (<https://www.comp.org/aboutCOMP.html>).

Seu modelo teórico, conforme descrito por (Evertson & Harris, 1995) baseia-se nos achados de três grupos de pesquisa. O primeiro são estudos que exploraram aspectos das práticas de professores em relação a gestão de grupo que fossem eficientes no estabelecimento e na manutenção do apoio, da cooperação e da coesão do grupo, a partir do envolvimento e o desvio dos alunos de suas tarefas. O segundo trata-se de pesquisas que estavam interessadas em isolar práticas de ensino eficazes que aumentassem as oportunidades de aprendizagem dos alunos. O terceiro são pesquisas correlacionais descritivas de como os professores iniciavam o ano letivo e quais estratégias eles usavam para obter a cooperação do grupo e pesquisas que se debruçaram sobre a importância de práticas sólidas de gestão de sala de aula e de definição do clima para o estabelecimento de bons ambientes de aprendizagem.

A intervenção promove, nos professores, a melhoria das habilidades gerais de gestão educacional e comportamental em sala de aula, nos alunos propicia o aumento no engajamento das tarefas, a redução de comportamentos inadequados e o aumento na autorresponsabilidade e melhora do desempenho acadêmico. O COMP está baseado em quatro principais elementos, a saber, a gestão da sala de aula proativa e não reativa, a ideia de que os conceitos de sala de aula efetiva, gestão e instrução estão entrelaçados, no conceito de ambiente de aprendizagem onde

os alunos têm participação ativa e, por último, o trabalho em grupo e colaborativo dos professores (<https://www.comp.org/aboutCOMP.htm>).

A intervenção é implementada a partir de um foco tripartido, planejamento, implementação e manutenção. O formato utilizado para professores é um workshop de dois dias, um período de aplicação de 6 a 18 semanas e um dia de acompanhamento. O formato para treinadores é um workshop de três dias, com o pré-requisito do treinamento em nível de professor. Durante a formação são utilizadas diversas técnicas como: vídeo modelação, estudo de caso, role-play, resolução de problemas, discussões, feedback, plano de abordagem de problemas em grupo, aplicação de planos e implementação com assistência técnica e follow-up, entre outras.

Conforme estudos indicados por Evertson e Harris (1995) alunos de professores que participaram do COMP obtiveram maiores ganhos no desempenho acadêmico medido por testes padronizados em comparação a alunos de professores que não participaram. Os professores que participaram de workshops COMP mostraram mudanças nas práticas de sala de aula que resultaram em ambientes propícios à aprendizagem dos alunos. Alunos de professores pós-workshop mostraram uma diminuição significativa no comportamento disruptivo e um aumento significativo no envolvimento acadêmico. Os custos para sua implementação não estavam disponíveis.

### **GBG (Good Behavior Game)**

O GBG apareceu em duas das bases de programas consultadas e em quatro combinações realizadas. Sendo que na base de dados científica foi identificado em apenas um dos artigos recuperados.

O GBG, desenvolvido por Muriel Saunders, Harriet Barrish e Montrose Wolfe em 1969, é uma estratégia de gestão da sala de aula, planejada para reduzir comportamentos agressivos e criar um ambiente que seja propício ao aprendizado de todos os alunos. É uma intervenção implementada com crianças entre 6 e 10 anos para desenvolvimento de habilidades que serão necessárias em etapas posteriores de suas vidas, favorecendo a redução dos comportamentos negativos das crianças e a promoção dos comportamentos pró-sociais, incentivando interações positivas com os colegas e melhorando a capacidade dos professores de definir tarefas, estabelecer regras e disciplina.

Sua fundamentação teórica está baseada em duas teorias: Teoria do Curso de Vida / Campo Social e Teoria do Comportamento. Essas teorias servem como base para o jogo e fornecem suporte para a eficácia da intervenção.



O treinamento da intervenção é constituído de 4 dias para abordagem dos elementos principais, coaching durante um ano, com duas horas por semana, suporte à distância e todos os materiais necessários para implementar o jogo. Durante o treinamento são utilizadas as mesmas estratégias que os professores utilizarão em suas salas de aula.

O jogo acontece durante as aulas e os alunos devem seguir as regras estabelecidas na sala, que fornecem expectativas claras, ajudando-os a discriminar os comportamentos que lhes permitirão ter sucesso na escola. São elementos principais da intervenção: participar do jogo e vencer ou perder como equipe, tanto o professor como os alunos devem monitorar o cumprimento das regras, além de consequenciar positivamente a emissão dos comportamentos desejados.

No próprio portal do GBG ([www.goodbehaviorgame.org](http://www.goodbehaviorgame.org)) podemos encontrar diversos estudos com a intervenção que apresentaram benefícios em sua aplicação em contexto diversos e com populações distintas.

De acordo com Joslyn et al. (2019) já existem estudos com o GBG que apresentam resultados positivos quanto a mudança para melhorar a relação professor-aluno, com aumento de comportamentos positivos e diminuição de reprimendas por parte do professor. No entanto, existem indicações de que os comportamentos desenvolvidos durante a aplicação do jogo em um determinado contexto não se generalizam para outros.

Não há informações disponíveis a respeito dos custos para sua implementação.

### **IYTCM (Incredible Year Teacher Classroom Management)**

O IYTCM foi a intervenção mais vezes recuperada, tanto nas bases de intervenções como nas bases científicas, sendo encontrado em três das cinco bases de intervenções consultadas e recuperada em nove das dezoito combinações realizadas. Nas bases científicas foi identificada em seis dos 144 artigos recuperados.

O IYTCM é uma intervenção preventiva e universal, fundamentada pela Teoria de Aprendizagem Social (Bandura, 1977, 1982 como citado em Webster-Stratton et al., 2011) e pela Teoria do Desenvolvimento do Comportamento Antissocial (Patterson et al., 1992/2002) desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton em 1994, destinado a formação de professores e outros membros da equipe escolar que trabalhem com crianças de 3 a 8 anos de idade (Webster-Stratton et al., 2011). Entre seus objetivos estão melhorar as relações professor-aluno, potencializar as competências do professor de gestão da sala de aula e suporte aos alunos, além de desenvolver habilidades sociais e de resolução de problemas para as crianças, de acordo com o BluePrints (<https://www.blueprintsprograms.org/>). Sua premissa é a de que os

relacionamentos positivos são a base da gestão da sala de aula e precedem as estratégias de disciplina (Webster-Stratton et al., 2011).

A intervenção é aplicada em grupo, em 6 sessões mensais de um dia inteiro, durante 5 a 6 meses, quando são utilizados recursos diversos como discussões, observações, vídeo, relatos de experiências em sala, role-play, dramatizações, entre outros. Além disso, os professores são encorajados a praticarem seus aprendizados entre as sessões, com observações dos facilitadores, recebendo feedback logo no início da sessão seguinte. A metodologia utilizada durante a aplicação dá ênfase a um modelo experiencial ao invés de simples instruções didáticas, favorecendo a generalização das aprendizagens (Webster-Stratton et al., 2011).

Pesquisas indicam que professores que receberam formação com IYTCM usam menos críticas e estratégias de disciplina severa, fornecem mais estímulos e elogios, demonstram mais consistência e confiança e constroem climas mais positivos em sala de aula do que professores do grupo controle (Raver et al., 2008; Webster Stratton et al., 2004 como citados em Webster-Stratton et al., 2011)). Observou-se também que as crianças em salas de aula com professores treinados eram significativamente menos agressivas com os colegas e mais cooperativas com os professores, exibiam mais competência social, autorregulação emocional e apresentavam menos problemas de conduta em comparação com as crianças das salas controle (Webster-Stratton et al., 2001; Webster-Stratton et al., 2004 como citados em Webster-Stratton et al., 2011).

O custo estimado de entrega da intervenção IYTCM é de US\$ 2.383,60 por professor, enquanto o custo médio por criança é de US\$ 119,18, conforme divulgado na plataforma BluePrints.

### **RC (Responsive Classroom)**

O RC foi encontrado em apenas uma das bases de intervenções consultadas e em apenas uma das combinações realizadas, não tendo sido encontrado em nenhum artigo recuperado nas bases científicas.

O RC é uma intervenção universal cujos elementos principais consistem em envolvimento acadêmico dos alunos, comunidade escolar positiva, gestão eficaz da sala de aula e ensino responsivo. Tem como objetivo instrumentar professores do ensino fundamental e médio a criar salas de aula seguras, alegres, envolventes e comunidades escolares onde os alunos desenvolvem fortes habilidades sociais e acadêmicas onde todo aluno pode prosperar (site).

De 2008 a 2011, pesquisadores da Curry School of Education da University of Virginia conduziram um estudo randomizado controlado de três anos liderado pela Dra. Sara Rimm-Kaufman, mas desde 2003 a Northeast Foundation for Children, tem investido em pesquisas para o seu desenvolvimento. Sua fundamentação teórica está baseada no Modelo Bioecológico e na Teoria Geral dos Sistemas (Rimm-Kaufman & Chiu, 2017).

O primeiro treinamento ocorre durante uma semana no verão e inclui uma introdução à filosofia e práticas básicas da abordagem da intervenção. Os professores observam, praticam e discutem seus principais componentes. O segundo treinamento ocorre em cinco dias individuais ao longo do ano letivo. Este segundo treinamento reforça o primeiro e fornece mais profundidade sobre a filosofia e as práticas de abordagem da intervenção. O segundo treinamento foca em estratégias avançadas, como procedimentos para resolução de problemas em sala de aula, mudança na linguagem do professor de elogio para incentivo e uma gama maior de estratégias para trabalhar com crianças que apresentam problemas de comportamento e explorar o potencial das mesmas (Rimm-Kaufman & Chiu, 2017).

Sete princípios guiam o trabalho com RC, sendo 1) O ensino de habilidades socioemocionais é tão importante quanto conteúdo acadêmico, 2) Como se ensina é tão importante quanto o que se ensina, 3) Desenvolvimento cognitivo ocorre durante e através as interações sociais, 4) O resultado do trabalho coletivo dos professores é tão importante quando as contribuições individuais, 5) Nossas crenças sobre nossos alunos afetam nossas interações, 6) Conhecer as famílias e estabelecer parceria é tão importante quanto conhecer quem são os alunos para quem ensinamos, 7) Atenção a maneira como os adultos trabalham juntos em uma escola (site).

Conforme Rimm-Kaufman e Chiu (2017), professores que usaram as práticas do RC perceberam maior proximidade com as crianças, contribuíram positivamente para a assertividade das crianças em sala de aula e melhora no desempenho da leitura. A intervenção RC foi descrita, em 2011, pelo Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) como um dos “programas de aprendizagem social e emocional (SEL) mais bem elaborados com base em evidências” (<https://casel.org/>).

O custo médio de implementação do Responsive Classroom por aluno ao longo de três anos, da terceira à quinta série é de US \$ 900,00.

### **SWPBIS (Schoolwide Positive Behavior Intervention Support)**

O SWPBIS foi encontrado em apenas uma das bases de programas consultadas e em apenas uma das combinações realizadas, não tendo sido mencionado em nenhum artigo recuperado nas bases científicas.

O SWPBIS é uma abordagem desenvolvida para melhorar a adoção, implementação precisa e uso sustentável de práticas baseadas em evidências relacionadas ao comportamento, a gestão da sala de aula e ao sistema de disciplina escolar. Suas pesquisas iniciais começaram no final da década de 1980 e início de 1990, sendo seus principais pesquisadores Robert H. Horner e George Sugai (Sugai & Horner, 2008).

SWPBIS é uma estrutura de intervenção para prevenção em três níveis, Universal, seletiva e Indicada, implementada para apoiar todos os alunos na escola, entre o jardim da infância e o quinto ano do Ensino Fundamental. Seus fundamentos teóricos e conceituais estão firmemente ligados à Teoria Comportamental e à Análise do Comportamento Aplicada, e foi influenciado positivamente por iniciativas relacionadas, como os estudos sobre Prevenção da violência escolar, Desenvolvimento social e emocional, Escolas seguras e livres de drogas, Intervenções de saúde mental na escola, Educação Especial, Instruções sobre educação moral e habilidades sociais, além de Programas alternativos em contraturno (Sugai & Horner, 2008).

O principal objetivo do SWPBIS é reduzir problemas de comportamento, mas também subsidiar positivamente os ambientes de ensino e aprendizagem para que os resultados acadêmicos sejam maximizados e favorecer o estabelecimento de uma cultura social positiva na escola, na organização e na gestão da sala de aula. Ao invés da disseminação de uma nova prática por meio de um modelo de desenvolvimento profissional típico que consiste em uma série de sessões de treinamento em grupo, o SWPBIS dá prioridade ao estabelecimento de capacitação de equipe local, ênfase na concordância e compromissos da maioria, altos níveis de disponibilidade para implementação, alta fidelidade na implementação, implementação contínua e avaliação de resultados (Sugai & Horner, 2008).

O treinamento é realização em várias sessões, com uso, entre outras estratégias, de modelação a partir de situações realistas, com suporte aos profissionais à medida que implementam as estratégias. A equipe escolar que recebe o treinamento é incentivada a considerar o Positive Behavior Support (PBS) como um sistema de toda a escola e comprometer-se em implementar a Functional Behavioral Assessment (FBA) sem um especialista externo. O treinamento prioriza as experiências cotidianas e o vocabulário dos professores ao discutir procedimentos eficazes de FBA (Crone et al., 2015).

Conforme informado no site oficial, escolas que adotam o SWPBIS são capazes de iniciar a implementação de Nível I a um custo total unitário de US\$ 5.000 a US\$ 10.000 por escola em um período de dois anos.

### **CW-FIT (Classwide Function-related intervention teams)**

O CW-FIT foi identificado em cinco artigos recuperados, sendo que três autores aparecem em quatro, Paul Caldarella, Leslie Williams e Howard Will. Dos três artigos mais novos, publicados em 2018, dois descreveram a aplicação do CW-FIT em aulas de disciplinas específicas, Música e Artes, e o eleito descreve a aplicação no Ensino Fundamental.

A intervenção vem sendo desenvolvida desde 2010 por Howard Will e colaboradores, pesquisadores da *University of Kansas*, e têm apoio do *Institute of Education Sciences* e do *U.S. Department of Education*. É uma intervenção multinível, ou seja, Universal, Indicada e Seletiva, e se propõe a ajudar os professores na implementação consistente e habilidosa de estratégias baseadas em evidências para gestão da sala de aula (Caldarella et al., 2018). O CW-FIT está ancorado nas estratégias relacionadas ao que a literatura chama de Positive Behavior Intervention and Supports (PBIS) (Crone et al., 2015). Seus principais componentes baseiam-se em ensinar os alunos como chamar a atenção do professor de forma adequada, como seguir instruções e como ignorar comportamentos inadequados dos pares. Além dessas habilidades ensinadas na intervenção Universal, o educador pode ensinar, em outros níveis de intervenção, os alunos a obterem atenção de forma adequada, produzirem reforço, solicitarem pausas e assistência quando as tarefas forem muito difíceis, ou obterem acesso a reforçadores tangíveis ou privilégios (Wills et al., 2010).

O treinamento dos professores é realizado em grupo e corresponde a duas horas, já a implementação nas salas de aula tem duração de um ano letivo e conta com acompanhamento de especialista (Caldarella et al., 2018). Sua estrutura compreende uma breve revisão das habilidades esperadas antes do início das tarefas, pausas breves durante as tarefas para recompensar os alunos e conseqüentemente seus grupos com pontos pelos comportamentos desejáveis emitidos e para lembrar os alunos dos comportamentos desejáveis e não emitidos (Caldarella et al., 2018).

Pesquisas indicam como resultados a partir de sua implementação, aumento do tempo de engajamento em tarefas, diminuição de comportamentos disruptivos e aumento de interações positivas e diminuição de reprimendas por parte do professor, além de avaliações favoráveis de professores e alunos quanto sua validade social (Caldarella et al., 2018; Wills et al., 2010)

Os autores sugerem adicionar outras medidas de avaliação além das utilizadas, a aplicação do programa em outros segmentos educacionais, a necessidade de aumentar a amostra representativa nacional e aumentar o período de acompanhamento após sua aplicação. Não foram encontradas informações sobre custo de implementação (Caldarella et al., 2018).

### **CPSC (O Comportamento do Professor Sob Controle do Comportamento do Aluno: Uma Intervenção em Ambiente Natural)**

A intervenção foi identificada em apenas um dos artigos recuperados e foi desenvolvida por Luisa Schivek Guimarães e Sérgio Vasconcelos Luna em 2016 com o objetivo de aumentar a probabilidade de que a única professora participante, que lecionava para o 5º ano do Ensino Fundamental, ficasse sob controle dos efeitos de seus comportamentos sobre os comportamentos dos alunos (Guimarães & Luna, 2017).

Embora a aplicação da intervenção tenha sido feita individualmente por se tratar de um estudo de caso, poderia ser aplicada para qualquer professor, considerando seu caráter Universal. Sua estrutura compreendia a exposição sistemática ao professor da sequência de suas respostas e das respostas de uma aluna específica, registrada a partir de observações e filmagem em sala de aula, juntamente com a apresentação de perguntas que a levassem a responder o que observava, além de feedback verbal às análises das interações e sugestões de ações alternativas. Tal dinâmica aconteceu em quatro encontros com a professora, interrompidos pelo afastamento da mesma de sua função por motivos particulares (Guimarães & Luna, 2017).

Como resultados da intervenção, os pesquisadores apontaram que no comportamento da aluna houve melhora na habilidade de leitura e aumento no interesse em atividades relacionadas, e no comportamento da professora houve mudança, passando a valorizar pequenos avanços da aluna e perguntas sistemáticas para alunos com dificuldades. Na entrevista final a professora apresentou um repertório mais discriminado de seus comportamentos em interação com seus alunos.

Os pesquisadores pontuaram o pouco tempo de intervenção para produzir a manutenção das novas respostas, bem como para avaliação da extensão do controle dos novos comportamentos da professora para além das variáveis manipuladas, além do fato de a professora ter deixado de dar aula para a turma, acarretando a não realização dos procedimentos pós-intervenção, como fatores limitadores do estudo (Guimarães & Luna, 2017). Não foram indicados custos para implementação da intervenção no referido artigo.

### **ICT (The Irie Classroom Toolbox)**

ICT foi identificado em três artigos recuperados, sendo selecionado um artigo escrito pela pesquisadora principal da intervenção, Helen Baker-Henningham, cuja aplicação ocorreu com 37 professores pré-escolares, na Jamaica (Baker-Henningham, 2018). A intervenção teve seu estudo piloto realizado em 2016, inspirado pelo Incredible Years Teacher Training Programme ((Baker-Henningham et al., 2016).

A intervenção se propõe a realizar treinamento de professores em gestão de comportamento em sala de aula e em estratégias para promover a competência socioemocional dos alunos com o objetivo de reduzir o uso da violência de professores para os alunos e dos alunos entre si, além de melhorar a qualidade do clima na sala de aula. Seus elementos principais consistem em atentar aos comportamentos positivos, clareza em relação aos comportamentos esperados, focar no que deve ser feito e não no que não deve ser feito e a leitura interativa (Baker-Henningham, 2018).

O treinamento para os professores é realizado em grupo por dois facilitadores, com duração de cerca de cinco meses, contemplando oito dias inteiros de workshop com exercícios práticos, role plays, modelação, etc., quatro sessões de coach em sala de aula com feedback e quatro meses de suporte (Baker-Henningham, 2018). As pesquisas apontam significativa redução da violência de professores contra crianças, redução de problemas de conduta das crianças e aumento de habilidades sociais em crianças pequenas (Baker-Henningham et al., 2016)

Não há informações disponíveis sobre possíveis dificultadores nem sobre o custo para implementação da intervenção descrita.

### **IPDN (Increasing Positive and Decreasing Negative Teacher Responses to Student Behavior Through Training and Feedback)**

Identificada apenas no artigo selecionado, a intervenção teve como objetivo descrever os efeitos de um treinamento específico e de feedbacks no comportamento do professor em interação com seus alunos. Tal intervenção é derivada do programa *Parenting Tools for Positive Behavior Change*, sendo o estudo publicado em 2017 pelos autores Alicia A. Mrachko, Dougals E. Kostewicz e William P. Martin, cuja aplicação aconteceu com quatro professores, em uma escola rural de Ensino Fundamental, no estado da Pennsylvania/EUA. Os próprios autores localizam a intervenção no nível de prevenção Universal, uma vez que identificam o estudo realizado com outros que trabalharam para criar um ambiente de sala de aula positivo (Mrachko et al., 2017)

A aplicação (treinamento e feedback) aconteceu, individualmente, durante o horário escolar, combinado previamente com o professor, com duração de 10 a 11 dias, sendo que os quatro participantes tiveram aumento de comportamentos positivos e diminuição de comportamentos negativos na interação com seus alunos. As estratégias de coleta de dados foram linha de base, duas horas de treinamento teórico com discussão, 10 a 11 dias de observação direta e feedback por e-mail, além de cinco dias de observação no período de manutenção.

Os autores descrevem como dificultadores da implementação o fato de não haver confirmação de recebimento dos e-mails enviados para os professores, não haver instrumento de controle do reforço dispensado pelos pares aos comportamentos inadequados dos alunos, não haver substitutos para os professores participarem das sessões e a falta de avaliação das estratégias utilizadas e do desempenho apresentado pelos participantes. Não foram descritos os custos para implementação da intervenção descrita.

### **PHSE (Programa de formação em Habilidades Sociais Educativas)**

O PHSE foi identificado em um artigo (Rosin-Pinola et al., 2017) citado nas referências da Tese de Casali (2019), descrita anteriormente e, embora tenha sido aplicado no contexto da inclusão escolar, nesse artigo, o programa tem caráter universal, por isso, foi incluído na presente revisão.

O programa foi desenvolvido por Andrea Regina Rosin-Pinola, Edna Maria Marturano e Luciana Carla dos Santos Elias em 2016 conforme citado por Rosin-Pinola et al. (2017) e tem como objetivo a capacitação de professores em serviço para ampliar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores que, indiretamente, favorece o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de seus alunos.

A aplicação do programa (Rosin-Pinola et al., 2017) foi realizada em cinco escolas da região distrital de Ribeirão Preto e contou com a participação de 40 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ocorrendo, semanalmente, em horário de trabalho coletivo (HTC) na escola, totalizando 8 encontros. No entanto, apenas os resultados provenientes da participação de 30 professores foram considerados por terem participado em pelo menos 80% dos encontros, estabelecido como dosagem mínima do programa.

As sessões eram divididas em três momentos, sendo o primeiro, em grupo, quando os professores relatavam as tarefas de casa, que consistiam em planejar e executar em sala de aula as HSE trabalhadas durante os encontros; no segundo, em duplas ou trios, eram realizadas atividades para desenvolvimento de algumas habilidades sociais educativas com apoio de



estratégias como modelação, desempenho de papéis e técnicas de vivência; e o terceiro, também em grupo, era utilizado para orientação da execução da tarefa de casa (Rosin-Pinola et al., 2017).

Conforme descrito pelas autoras (Rosin-Pinola et al., 2017) após aplicação da intervenção e avaliação pré e pós aplicação da intervenção foi possível identificar resultados que indicaram diferença significativa no escore total e na escala “Organizar Atividade Interativa”, principalmente em relação ao fato “Organizar ambiente físico”. Além disso, as autoras relatam que a própria estratégia de formação proporciona uma melhor discriminação para os professores dos efeitos de seus comportamentos em interação com seus alunos. As autoras indicaram como sugestões para novas aplicações a inclusão de diferentes avaliadores e a observação direta de desempenho do professor e dos alunos. Os custos envolvendo a implementação não foram descritos.

### **PHS- Professores (Programa de Habilidades Sociais para Professores)**

O PHS-Professores está descrito na Tese defendida por Casali (2019), orientada pela Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette, com a qual a pesquisadora deste trabalho teve contato durante o VI Seminário Internacional de Habilidades Sociais que aconteceu em outubro de 2017.

O documento recuperado e analisado pretendeu avaliar os efeitos da aplicação de dois programas, sendo um o Programa de habilidades Sociais para pais (PHS-Pais) e o outro, Programa de Habilidades Sociais para Professores (PHS-Professores). No entanto, para compor a presente revisão serão incluídos apenas os dados provenientes da aplicação do PHS-Professores que vai ao encontro dos critérios de inclusão estabelecidos anteriormente.

Participaram do programa 8 professoras do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais. Casali (2019) avaliou o repertório social dos professores e suas habilidades sociais educativas enquanto alvos diretos da intervenção e as HS, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmicos das crianças para quem esses professores lecionavam.

O programa está ancorado no campo teórico-prático das Habilidades Sociais e em seus subcampos das Habilidades Sociais Gerais, Habilidades Sociais Educativas e nas Habilidades Sociais na Infâncias. O objetivo do programa é capacitar professores em estratégias educativas positivas por meio do aprimoramento do repertório social, visando a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

O treinamento aconteceu em 18 sessões semanais, de 75 minutos cada, no horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em salas de aula nas escolas participantes. A

pesquisadora utilizou diversas estratégias durante o treinamento como, atividades vivenciais, dinâmicas de grupo, role play, feedback, modelação, entre outras. A avaliação dos resultados foi realizada através da aplicação de inventários pré e pós-intervenção e seguimento.

Os resultados apontaram que os efeitos do programa no comportamento dos professores mostraram-se principalmente meses posteriores à intervenção. Houve melhora no repertório de habilidades sociais gerais e educativas dos professores participantes quando comparados ao grupo controle, além de finalizarem o treinamento com um repertório minimamente mais discriminado em termos de autoconhecimento. Também foram apontados impactos indiretos no repertório infantil com a ampliação das habilidades sociais e melhora no desempenho escolar das crianças.

Como fatores limitantes do estudo foram apontados o delineamento não experimental e o número reduzido de participantes, o que prejudica a generalização dos resultados. Os custos para aplicação do programa não foram informados.

### **PQIE (Programa de Qualidade na Interação Escolar para Professores)**

O programa em questão está descrito em um livro de autoria de Thaís Cristina Gutstein Nazar e Lídia Weber, publicado em 2020, fruto da tese de doutorado da primeira autora, com quem a pesquisadora deste trabalho teve contato em um curso intitulado “Interação professor-aluno: Modelos de capacitação para Professores, durante o V Congresso Brasileiro de Terapia por Contingências de Reforçamento (TCR) e Encontro de Terapeutas comportamentais em 2017.

O programa, com base no referencial da Análise do Comportamento e na teoria de Estilos de Liderança de Professores, tem como objetivo contribuir para a prática profissional no cotidiano, auxiliando professores no manejo em sala de aula, reduzindo o controle coercitivo e aumentando comportamentos responsivos e de exigência (Nazar & Weber, 2020).

A intervenção foi realizada com 14 professores dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e acontecia nos períodos de Hora Atividade em salas de aula da própria escola, localizada em uma cidade da zona urbana no interior do estado do Paraná. Foram realizadas 10 sessões semanais, com duração 2h cada, durante 3 meses, sendo utilizadas estratégias como, vídeo-modelação, resolução de problemas, atividades vivenciais etc (Nazar & Weber, 2020).

Conforme relataram as autoras (Nazar & Weber, 2020), após a aplicação da intervenção e avaliação através de inventários, escalas e questionários, pré e pós-intervenção, foram identificados, na percepção dos alunos, resultados como, aumento de responsividade e

exigência nos comportamentos dos professores, com redução da coerção e aumento do Estilo Autoritativo e redução do estilo Negligente. Além disso, houve redução de estratégias coercitivas; melhoria do desempenho acadêmico dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e redução dos conflitos na sala de aula.

As autoras descreveram o fato de o delineamento não ser experimental, a necessidade de continuidade das intervenções para a manutenção dos resultados, a coleta de dados realizada pelo próprio responsável pela intervenção; o número de participantes reduzidos e a utilização de instrumentos que não condiziam com os objetivos da intervenção e a avaliação feita apenas através da frequência das Habilidades Sociais e não da proficiência como dificultadores da aplicação da intervenção (Nazar & Weber, 2020). Os custos para aplicação do programa não foram informados.

### **Promove-Professores**

O Promove- Professores é um programa em construção, fruto da pesquisa de doutorado, em andamento, de Natália Pascon Cognetti, orientada pela Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, com quem a pesquisadora deste trabalho teve contato em um curso intitulado “PROMOVE-PAIS: Promovendo habilidades sociais e reduzindo problemas de comportamento” que ocorreu durante o VI Seminário Internacional de Habilidades Sociais, em outubro de 2017, ocasião em que ficou sabendo da pesquisa em andamento.

Embora o programa esteja em construção (Cognetti, 2020), os dados já foram coletados e a análise preliminar foi realizada, sendo disponibilizado no documento submetido ao exame de Qualificação da autora e que foi, gentilmente, cedido por sua orientadora.

O Promove-Professores foi adaptado a partir do Intervenção de Habilidades Sociais Educativas proposto por Bolsoni-Silva (2006 como citado em Cognetti, 2020), e tem como objetivo favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais educativas para professores, colaborando com a aquisição de práticas educativas positivas e redução de práticas negativas, além disso, de forma indireta, promover as habilidades sociais infantis e a diminuição de problemas de comportamento (Cognetti, 2020).

A aplicação do programa foi realizada com 8 professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em oito sessões, com duração de 1 hora a 1 hora e 30 minutos cada uma, ocorrendo semanalmente em sala de aula da própria escola, com duração de nove meses, sendo abordados temas como, expressão de sentimentos positivos, estabelecimento de regras e limites, comportamentos habilidosos e não habilidosos, entre outros. Dentre as estratégias utilizadas em

sua aplicação estão, atividades grupais, discussão de relatos de experiências, feedback das tarefas de casa etc (Cognetti, 2020).

Como resultado da aplicação do programa, com avaliação pré, pós-intervenção e seguimento, através da aplicação de inventários e questionários, a autora relata aumento de competência social e acadêmica, diminuição dos problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças cujos professores participaram da intervenção; sendo que para professores, foi identificado aumento da frequência de comportamentos voltados ao atendimento de demandas dos alunos e de comportamentos que favorecem a expressividade e sociabilidade das crianças (Cognetti, 2020).

A pesquisadora indicou o número reduzido de professores participantes, a não utilização de outros instrumentos para avaliação de práticas educativas positivas dos professores e da perspectiva da criança acerca do repertório social do docente como limitações da aplicação da intervenção (Cognetti, 2020). Não foram descritos os custos para aplicação do mesmo.