UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

Tatiana de Souza Carolino

Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais na Escola: Perspectiva de Professores e Gestores da Educação Infantil

Juiz de Fora
2020

Tatiana de Souza Carolino

Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais na Escola: Perspectiva de Professores e Gestores da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza Carolino, Tatiana de .

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola : perspectiva de professores e gestores da educação infantil / Tatiana de Souza Carolino. -- 2020.

78 f.

Orientadora: Marisa Cosenza Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2020.

1. Desenvolvimento Infantil. 2. Educação Infantil. 3. Socioemocional . 4. Professores . 5. Gestores . I. Cosenza Rodrigues

, Marisa, orient. II. Título.

Tatiana de Souza Carolino

Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais na Escola: Perspectiva de Professores e Gestores da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos.

Aprovada em 23 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Marisa Cosenza Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª. Drª. Nara Liana Pereira Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª. Drª. Gisele de Rezende Franco
Faculdade Machado Sobrinho

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser meu refúgio, alegria, e por me dar a graça e a possibilidade de viver esta experiência enriquecedora, além de Sua providência que regeu todas as coisas com amor e para o bem.

À Comunidade Católica Shalom, aos queridos irmãos e amigos da Missão Shalom Juiz de Fora, às minhas autoridades, por me acompanharem nesta missão e ser um lugar onde encontrei a Paz e o sentido para viver esses anos incríveis do mestrado.

À minha família e em especial aos meus amados pais, Carlos Augusto e Maria Luiza, por todo o apoio e compreensão do início ao fim, pelo amor revelado em atos concretos, por todos os ensinamentos e paciência, por todo trabalho, dedicação e incentivo a perseverar.

À minha orientadora Prof.ª Dr.ª Marisa Cosenza Rodrigues, por todo exemplo de amor à profissão, e pela partilha de conhecimentos e oportunidades de crescimento profissional e pessoal, por toda paciência e amizade, por me ensinar a acreditar em mim, e lutar por nobres ideais.

Às professoras Nara Liana Pereira da Silva e Gisele de Rezende Franco pelas ricas contribuições feitas na qualificação, e por aceitarem a participar da minha defesa, o que me honrou muito.

Às doutoras Juliane e Renata, ao discente de Psicologia Dante e a minha psicóloga Juliana, que me auxiliaram nesta caminhada, no processo formativo e desenvolvimento pessoal, pela paciência, pelas partilhas de conhecimento, pelo apoio no desenvolvimento e realização de toda a pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, com os quais eu tive o privilégio de conviver e pelos inúmeros ensinamentos.

Às minhas amigas Carla, Cris e Vivi, pelas conversas e partilhas, pelo apoio e por me motivar através de suas vidas a exercitar a gratidão por todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Às colegas da Linha de Pesquisa de Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos e do mestrado, Daniela, Fernanda, Ligia, Rebeca, Sara, Sabrina e Simone pelo apoio e partilhas ao longo destes últimos anos, alegrando a vida acadêmica.

Aos alunos que fizeram parte do meu estágio de docência, pois me ensinaram a beleza e a responsabilidade de participar do processo formativo dos alunos.

Aos participantes do estudo, pela confiança e disponibilidade, além de enriquecer e colaborarem direta ou indiretamente com o andamento da pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento que me possibilitou a realização desta pesquisa e concretização deste lindo processo.

“Onde não existe amor, coloca amor e amor encontrarás”.

São João da Cruz

RESUMO

O desenvolvimento socioemocional recebe atenção crescente no cenário educacional devido aos efeitos positivos na trajetória evolutiva de crianças e adolescentes. A presente dissertação envolve dois estudos que foram realizados com o objetivo de aprofundamento dessa temática. O primeiro estudo apresenta uma revisão não sistemática de literatura que abordou o desenvolvimento socioemocional na educação infantil, mais especificamente, no contexto brasileiro. Consideraram-se questões conceituais e a inclusão desse desenvolvimento em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Nesse estudo, buscou-se artigos científicos do período de 2010 a 2019 nas bases de dados bibliográficas *Dialnet, ERIC, PsycINFO, Periódicos Capes e BIREME*, totalizando ao final 18 artigos. Consideraram-se três eixos de análise: *questões conceituais sobre esse aspecto evolutivo; sua inclusão no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); bem como no cotidiano escolar*. As publicações indicam que esse aspecto do desenvolvimento abarca um conjunto de experiências cognitivas e socioafetivas vivenciadas desde a infância por meio das interações familiares e escolares. A inserção dessa dimensão socioemocional nos documentos analisados é considerada como tarefa educativa, embora sua inclusão textual nesses documentos seja pouco explícita. O segundo estudo apresenta um viés empírico que, por meio da metodologia qualitativa, investigou o desenvolvimento socioemocional na escola por meio da coleta de dados sobre as concepções e práticas de professoras e gestoras de escolas públicas pré-escolares. Realizou-se aplicação de questionário de identificação a 17 professoras e cinco gestoras. Além dos questionários, realizaram-se entrevistas, que foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo. Evidenciou-se que a maioria das docentes realiza atividades em sala de aula e projetos específicos, visando promover o desenvolvimento socioemocional. O segundo estudo considera que as gestoras entendem que o desenvolvimento socioemocional pode ser desenvolvido por meio de práticas pedagógicas cotidianas, pela pedagogia de projetos e do relatório descritivo com base avaliativa. Destaca-se ainda que a maioria das gestoras relata vivenciar dificuldades junto às docentes quanto à tarefa de promover o desenvolvimento socioemocional em sala de aula. A análise dos relatos indica, dentre outros aspectos, que as professoras entendem esta vertente do desenvolvimento infantil como um meio que envolve características sociais, emocionais e comportamentais, enquanto que as gestoras atribuem prioritariamente para características sociais. Tanto as docentes como as gestoras entendem o desenvolvimento como inato e aprendido, além de informarem que a dimensão socioemocional

foi abordada em suas formações iniciais e/ou continuadas. Em relação ao objetivo de promover o aspecto socioemocional dos pré-escolares, as professoras atribuem à família e à escola esta tarefa; enquanto que as gestoras consideram ser uma tarefa educativa da escola. Todas as entrevistadas não consideram as escolas, de educação infantil, preparadas para fomentar o aspecto socioemocional, apontando lacunas na formação e despreparo das professoras, além de desafios na articulação entre teoria e prática. O segundo estudo indica a necessidade do aprimoramento das políticas públicas educacionais na direção de incluir, com a devida intencionalidade educativa, a tarefa de promover o desenvolvimento socioemocional na educação infantil. Acredita-se que o conhecimento gerado pelos dois estudos pode contribuir para uma práxis reflexiva dos professores e gestores atuantes nesse nível de escolaridade instigando a realização de outros estudos que aprofundem o conhecimento sobre a temática ainda bastante escassa no Brasil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil. Socioemocional. Professores. Gestores.

ABSTRACT

Socio-emotional development is receiving increasing attention in the educational scenario owing to its positive effects on the evolutionary trajectory of children and adolescents. This dissertation involves two studies that were carried out with the aim of going deeper into this theme. The first study presents a non-systematic review of literature that addressed socio-emotional development in early childhood education, more specifically, in the Brazilian context. Conceptual issues and the inclusion of this development in official documents of the Ministry of Education (MEC) were considered. In this study, scientific articles from 2010 to 2019 were searched in the *Dialnet, ERIC, PsycINFO, Periódicos Capes and BIREME* bibliographic databases, totalling 18 articles altogether. Three pillars of analysis were considered: *conceptual questions about this evolutionary aspect; its inclusion in the National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI) and in the National Common Curricular Base (BNCC); as well as in school daily life.* Publications indicate that this aspect of development encompasses a set of cognitive and socio-affective experiences experienced since childhood through family and school interactions. The insertion of this socio-emotional dimension in the documents analyzed is considered to be an educational task, although its textual inclusion in these documents is not very explicit. The second study has an empirical bias that, through qualitative methodology, investigated the socio-emotional development in school through the collection of data on the conceptions and practices of teachers and administrators of public pre-schools. An identification questionnaire was applied to 17 (female) teachers and cinco (female) administrators. In addition to the questionnaires, interviews were conducted, which were transcribed and submitted to content analysis. This second study considers that administrators understand that socio-emotional development can be developed through day-to-day pedagogical practices, project pedagogy, and descriptive reporting on an evaluative basis. It should be noted that most administrators report experiencing difficulties with teachers as regards the task of promoting socio-emotional development in the classroom. The analysis of the data collected indicates, among other aspects, that teachers understand this aspect of child development as a means that involves social, emotional and behavioural characteristics, whereas administrators give priority to social characteristics. Both teachers and administrators understand development as innate and learned, and they report that the socio-emotional dimension was addressed in their initial and/or continuing training. As regards the aim of promoting the socio-emotional aspect of pre-schools, teachers ascribe this task to the family and the school; while administrators consider it

to be an educational task of the school. All those interviewed considered that the pre-schools are unprepared to promote the socio-emotional aspect, pointing out gaps in the training and lack of preparation of the teachers, as well as challenges in the articulation between theory and practice. The second study indicates the need to improve public educational policies in the sense of including, with proper educational intent, the task of promoting socio-emotional development in early childhood education. It is believed that the knowledge generated by the two studies can contribute to a reflexive praxis of teachers and administrators acting at this level of schooling, encouraging further studies that deepen the knowledge on this theme, which is still rather scanty in Brazil.

Keywords: Child Development. Child Education. Socio-Emotional. Teachers. Administrators.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da análise das entrevistas com as professoras: 1ª temática (N=17) 38
Tabela 2 - Resultados da análise das entrevistas com as professoras: 2ª e 3ª temáticas (N=17) 43
Tabela 3 - Resultados da análise das entrevistas com as gestoras: 1ª e 2ª temáticas (N=5)..... 48
Tabela 4 - Resultados da análise das entrevistas com as gestoras: 3ª temática (N=5) 52

LISTA DE ABREVIATURAS

APA	American Psychological Association
Bireme	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Casel	The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
Eric	Educational Resources Information Center
HSE	Habilidades Socioemocionais
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNE	Plano Nacional de Educação
PYD	Desenvolvimento Positivo dos Jovens (Positive Youth Development)
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Senna	Social and Emotional Non-cognitive Natiowide Assessment
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 19

2.1 MÉTODO 20

2.2 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: QUESTÕES CONCEITUAIS 21

2.3 A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 23

2.4 A ESCOLA COMO CONTEXTO PROMOTOR DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: PERSPECTIVA DE ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS 28

2.5 CONCLUSÃO 31

3 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: PERSPECTIVA DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 32

3.1 MÉTODO 36

3.1.1 Participantes 36

3.1.2 Instrumentos 36

3.1.3 Procedimentos 36

3.1.4 Análise de dados 37

3.1.5 Resultados e discussão 37

3.1.6 Professoras 38

3.1.7 Gestoras 47

3.2 CONCLUSÕES 54

REFERÊNCIAS 59

APÊNDICES 59

ANEXOS 74

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a população brasileira compõe-se de aproximadamente 206 milhões de pessoas, das quais 57,6 milhões têm menos de 18 anos de idade conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2018, o cenário da infância e adolescência no Brasil era caracterizado por avanços em relação aos direitos e deveres destinados a este público. No entanto, nem todos foram alcançados.

Embora o Brasil apresente legislações avançadas no que tange à proteção do crescimento e desenvolvimento da infância e adolescência, considerando documentos como o da UNICEF (2018), fatores de risco ao desenvolvimento nesta faixa etária, tanto de natureza biológica quanto psicossocial, constituem uma realidade na área da saúde e na área educacional, por exemplo. Dentre os fatores de risco, Santos e Pacheco (2016) destacam: prematuridade, desnutrição, vulnerabilidade social, violência familiar, dificuldade de acesso à saúde, violência escolar ou *bullying*, baixo desempenho acadêmico, fracasso escolar.

Em meio à complexidade do mundo contemporâneo, esses fatores de risco possuem impacto no desenvolvimento, especialmente na infância, se considerado o contexto familiar e escolar. Nessa direção, Silva e Maciel (2014) salientam a relevância de se compreender tal problemática numa perspectiva integradora e sistêmica, evitando a culpabilização e responsabilidade isolada da criança, da família, da escola, ou mesmo da sociedade.

Assumindo uma direção proativa, Abreu *et al.* (2014) argumentam que a prevenção e a promoção de saúde mental compõem estratégias de identificação dos fatores de risco, bem como dos fatores de proteção, buscando intervir no sentido de minimizar os fatores estressantes e que geram vulnerabilidades, e fomentar habilidades, ofertando recursos de enfrentamento aos indivíduos frente às adversidades pessoais e contextuais.

Intervenções com este caráter são importantes em especial na escola, por ser um contexto potencialmente disseminador de saúde. Segundo Freire e Aires (2012) e Tacla *et al.* (2014), a escola contemporânea deve focalizar o desenvolvimento de habilidades e competências, assumindo um papel crucial quanto ao enfrentamento e prevenção de fatores de risco e incremento dos fatores de proteção.

Nessa perspectiva, a presente dissertação focaliza essa abordagem psicoeducacional promotora de saúde e desenvolvimento, no contexto educativo, que vem ganhando atenção crescente na defesa do desenvolvimento integral dos indivíduos. Mais especificamente, será

aqui abordada a tarefa educativa de promoção intencional do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola, temática bastante recente na literatura nacional.

No que tange ao desenvolvimento socioemocional na infância, torna-se necessário o fortalecimento de habilidades, como reconhecimento das emoções e sentimentos, empatia, relacionamento interpessoal, perseverança e trabalho em equipe na escola, como destaca Abed (2016). Murta *et al.* (2015), destacam as etapas da infância e adolescência como privilegiadas para intervenções precoces, pois tendem a minimizar o impacto dos riscos e contribuir para a estimulação de recursos de proteção associadas à saúde e ao bem-estar.

De maneira preliminar, como será discutido ao longo do presente trabalho, torna-se necessário definir alguns constructos que são interligados e surgem na literatura como semelhantes: o Desenvolvimento Socioemocional, as Competências Socioemocionais e as Habilidades Socioemocionais (HSE). O desenvolvimento socioemocional é definido por Piske (2013) como as experiências vivenciadas pelo indivíduo em seu contexto histórico-cultural que envolvem os sentimentos e as emoções. As competências socioemocionais, segundo *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2017) refere-se a um termo mais global, envolvendo pensamentos, sentimentos e comportamentos, sendo agrupadas em cinco aspectos centrais: autoconhecimento, consciência social, tomadas de decisão responsável, habilidades de relacionamento e autocontrole.

As HSE, por sua vez, são concebidas como o conjunto de características individuais produzidas por meio da interação entre as predisposições biológicas e fatores ambientais, manifestando-se como padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidos e reforçados por meio de experiências de aprendizado formais e informais (De FRUYT *et al*., 2015).

Essa variedade terminológica é vista por alguns autores como uma barreira encontrada no campo de estudo, que, por consequência, traz desafios conceituais e operacionais importantes (KYLLONEN *et al*., 2014; SANTOS *et al*., 2018). No entanto, como salientam Duckworth e Yeager (2015), há outra vertente, composta por estudiosos que compreendem que os termos encontrados na área abarcam um mesmo espaço conceitual sobre a temática socioemocional, na medida em que compartilham a noção de desenvolvimento das habilidades cognitivas sem desconsiderar o desenvolvimento social e emocional.

Diante do exposto, optou-se por adotar as terminologias de modo compartilhado, habilidades socioemocionais e/ou desenvolvimento socioemocional, visto que são mais frequentemente utilizadas no contexto nacional.

Os panoramas internacional e nacional de investigações sobre a temática socioemocional refletem um interesse expressivo na área. Santos *et al.* (2018), com base em uma revisão de literatura, ressaltam que o tema vem sendo investigado no contexto internacional desde meados do século XX, enquanto, no Brasil, as referidas autoras e Santos e Primi (2014) informam que essa área de estudos, incluindo sua interface com a educação e a escola, é bastante recente e escassa.

No exterior, Coelho *et al.* (2016) salientam que as intervenções de cunho socioemocional possuem um ótimo custo-benefício no contexto escolar, sendo inseridas, em alguns países, nas políticas educacionais, com o objetivo de sistematizar as práticas de desenvolvimento destas habilidades na educação.

Os programas de intervenção preventiva e promotora de saúde mental realizados na escola tendem a se basear na abordagem da aprendizagem socioemocional, desenvolvida pelo CASEL. Alguns estudos de metaanálises, por exemplo, Durlak *et al* (2011), Goldberg *et al*. (2019) e Sklad *et al*. (2012) demonstram benefícios desses programas ao desenvolvimento infantil, por exemplo, com relação às habilidades sociais e redução de comportamentos antissociais, contribuindo de maneira indireta para o desempenho acadêmico. Del Prette e Del Prette (2012) afirmam que o cenário internacional reflete uma crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e com as habilidades de relacionamento interpessoal, compreendidas como objetivo relevante para se alcançar uma concepção mais abrangente de educação escolar, aqui incluída a educação infantil.

No contexto brasileiro, as produções científicas concentram-se na área da Educação, com maior número de investigações focadas no desempenho acadêmico (SANTOS *et al*., 2018). Encontram-se estudos envolvendo temáticas referentes às novas perspectivas das políticas de avaliações externas e curriculares como Carvalho e Santos (2016) e Carvalho e Silva (2017), propostas e produção científica da avaliação das habilidades socioemocionais na escola tais como Ambiel *et al*. (2015) e Santos e Primi (2014), intervenções como o Programa Semente (DAMÁSIO, 2017), que busca desenvolver as HSE em crianças e adolescentes, conforme o enquadramento teórico da Casel, bem como estudos abordando o papel essencial dessa temática nos debates sobre política educacional e, mais timidamente, na prática educacional (BARROS *et al*., 2016).

Alguns autores, mediante a escassez de estudos empíricos e programas nacionais que tenham como objetivo a promoção das referidas habilidades, sugerem a ampliação e avaliação desses estudos, que podem servir de base para políticas públicas e currículos no Brasil (LEAL, 2019; MOTTA; ROMANI, 2019; ZAMBIANCO, 2020).

Observa-se que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais constitui um dos objetivos educacionais presentes na política educacional brasileira, principalmente quando se refere à educação infantil, nível da educação básica, foco do presente estudo. O Ministério da Educação (MEC) elaborou e emitiu documentos, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que, em suas diretrizes, propõe aos educadores a estimulação do desenvolvimento integral, incluindo o aspecto socioemocional do desenvolvimento infantil. Entretanto, apesar dos avanços encontrados na legislação brasileira, existe, ainda, uma dissonância entre as propostas das políticas educacionais e a prática pedagógica, como ressaltam Barros *et al.* (2016).

Como destacado anteriormente, as iniciativas na direção de focalizar a promoção dos aspectos socioemocionais na escola ainda são muito limitadas no país, mesmo considerando as evidências empíricas sobre os benefícios de se fomentar tais habilidades para a adaptação do indivíduo às exigências evolutivas pertinentes a esta faixa etária e às posteriores.

A inserção do desenvolvimento integral e das habilidades socioemocionais surge como uma perspectiva diferenciada na prática educacional, atribuindo implicações práticas à formação dos educadores. Tanto professores, quanto gestores pré-escolares, de acordo com a BNCC e o RCNEI, possuem a função de mediar e ampliar as possibilidades de aprendizagens, trabalhando com conteúdos diversos desde cuidados básicos (cuidar) aos conhecimentos específicos (educar), na perspectiva de uma práxis reflexiva e com intencionalidade pedagógica. Como argumenta Pedroza (2014), os professores e os demais agentes educativos devem conhecer o processo do desenvolvimento humano levando em consideração as etapas do curso de vida em suas práticas na escola.

Algumas investigações nacionais que associam a prática docente e a temática socioemocional, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), 2015 e Smolka *et al*. (2015), apontam divergências quanto às concepções dos educadores sobre seus papéis na promoção das HSE. Dessa maneira, mediante a literatura e as diretrizes das políticas educacionais que abordam a importância destes profissionais no desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola (BRASIL, 2018; BRASIL, 1998a; PEDROZA, 2014), torna-se relevante investigar a concepção dos agentes educativos sobre essa tarefa educativa e conhecer as estratégias que adotam para promover o bem-estar socioemocional das crianças em sala de aula.

Na presente dissertação de mestrado, tem-se como objetivo geral investigar as perspectivas dos professores e gestores sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação infantil.

Como objetivos específicos do trabalho têm-se: discutir a temática a partir de uma revisão não sistemática de literatura, com foco mais específico no caso brasileiro; identificar e analisar as concepções e práticas dos professores e gestores de escolas públicas quanto ao desenvolvimento socioemocional na escola, bem como, comparar, tais concepções e práticas de docentes e gestoras.

Este trabalho divide-se em três partes principais: Introdução; o Capítulo 2, com o estudo "Desenvolvimento socioemocional: perspectivas e desafios na educação infantil"; o Capítulo 3, contendo o estudo intitulado "Desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola: perspectivas de professores e gestores da educação infantil" e, as Considerações Finais Gerais, além, dos elementos pós-textuais em anexo.

O Capítulo 2 apresenta uma revisão não sistemática de literatura que abordou o desenvolvimento socioemocional na educação infantil, focalizando o período de 2010 a 2019, nas bases de dados bibliográficas *Dialnet, ERIC, PsycINFO, Periódicos Capes e BIREME*. Objetivou-se discutir o desenvolvimento socioemocional na educação infantil, mais especificamente no contexto brasileiro, considerando questões conceituais e sua inclusão nos principais e atuais documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), para este nível da educação básica. Optou-se por discutir os artigos considerando três eixos temáticos: questões conceituais acerca da temática socioemocional; considerações sobre os documentos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular e as referências que estes documentos fazem à dimensão socioemocional do desenvolvimento infantil, além da perspectiva na literatura nacional e internacional da escola como contexto promotor das habilidades socioemocionais. Este estudo foi apresentado seguindo as regras e instruções para autores do periódico *Perspectivas en Psicología* (Mar del Plata). O artigo foi submetido no mês de julho de 2020.

O Capítulo 3 apresenta a pesquisa empírica de cunho qualitativo e exploratório que, como já foi dito, objetivou investigar a perspectiva de professores e gestores de escolas públicas de educação infantil acerca da tarefa educativa de promover o desenvolvimento socioemocional nesse nível de escolaridade. Foram participantes 17 professoras e cinco gestoras, tendo sido utilizados dois questionários de identificação (um para professores e outro para gestores) e dois roteiros de entrevista semiestruturada para ambas profissionais. As entrevistas foram transcritas e submetida à análise de conteúdo temática e frequencial. Este estudo foi elaborado na forma de artigo seguindo as normas e instruções para autores do periódico *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia* e será submetido após a defesa e possíveis ajustes propostos à dissertação.

Na última parte, são apresentadas as considerações finais gerais desta dissertação, empreendendo-se um esforço para sintetizar de forma conjunta o estudo 1 e o estudo 2, com indicações para futuras pesquisas sobre a temática e suas interfaces. Destaca-se que os estudos acima referidos foram elaborados no formato de artigos e sobre a mesma temática, bastante escassa no contexto nacional, justificando, a inserção repetida de alguns conceitos.

2 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola é uma instituição social complexa, marcada por influências diversas e conflitantes ao longo da história. Constitui um sistema influenciado por fatores internos, como a relação família e escola, gestão educacional, relação professor e aluno, problemas que influenciam no desempenho dos alunos; e externos, por exemplo, transformações ocorridas na sociedade, relação da escola com a comunidade, entre outros (ALBERTANI; SODELLI, 2014).

De acordo com Silva e Maciel (2014), o contexto escolar atual, permeado por práticas reflexivas, vem sendo caracterizado como um lócus passível de prevenção e promoção de várias habilidades que ultrapassam, tradicionalmente, as habilidades cognitivas. Para Santos *et al.* (2018), torna-se imprescindível a instituição escolar ofertar condições que tenham como fim propiciar o desenvolvimento integral dos alunos, de habilidades e competências, que por consequência, auxiliarão na conquista do sucesso acadêmico, profissional e pessoal da criança. Como salientam Santos e Primi (2014), tais habilidades vêm sendo classificadas em duas vertentes: habilidades cognitivas e habilidades socioemocionais. As cognitivas são reconhecidas pelos sistemas educativos e se caracterizam como aquelas que estão nos currículos educacionais até então. Porém, o que se percebe é a necessidade de se considerar nos currículos e práticas educacionais tanto essas habilidades cognitivas quanto as habilidades socioemocionais. De acordo com Piske (2013), o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, foco do presente artigo, refere-se às experiências que os indivíduos vivenciam ao longo da sua trajetória evolutiva e que envolvem sentimentos e emoções. A esse respeito Browell e Knopp (2007) salientam que os modelos mais produtivos de desenvolvimento socioemocional devem incluir os processos intrapessoais e interpessoais – fisiológicos, atencionais, cognitivos, sociais e emocionais – como motores de crescimento e desenvolvimento em cada domínio. Tais habilidades podem auxiliar o indivíduo a lidar consigo, a estabelecer e manter relações mais adaptativas com os outros; e, a executar tarefas de forma adequada e mais saudável, interferindo por consequência na saúde mental e na qualidade de vida desses sujeitos (ABED, 2016; SANTOS *et al*., 2018; SQUASSONI *et al*., 2014; TACLA *et al*., 2014).

No âmbito da promoção de saúde mental, segundo Coelho *et al.* (2016), o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, é apresentado no contexto internacional como uma das intervenções que detém melhor relação custo/benefício. Também têm crescido

as evidências de que o desenvolvimento socioemocional é imprescindível para a adaptação das crianças às exigências da sociedade, de forma a adaptarem-se às necessidades complexas do crescimento e desenvolvimento. Além disso, destacam-se os benefícios de se promover essas habilidades no processo ensino aprendizagem, no relacionamento interpessoal, e, na formação do desenvolvimento de competências profissionais como Durlak *et al*. (2011) e Gondim *et al*. (2014). Numa vertente preventiva e promotora de saúde, as escolas têm sido destacadas por seu grande potencial como núcleos de "disseminação de saúde", de transformação e impacto na sociedade, fazendo com que a aproximação dos docentes e outros agentes educativos da escola para a área das habilidades socioemocionais torne-se um valioso caminho para o desenvolvimento e bem estar dos alunos (TACLA *et al*., 2014).

Destaca-se que nos debates internacionais sobre política educacional o desenvolvimento das habilidades socioemocionais ocupa, atualmente, um papel importante (BARROS *et al*., 2016). No contexto brasileiro, não é diferente, pois, apesar de ser uma temática ainda timidamente explorada, a legislação referente à educação é avançada e, considerada um direito constitucional, possuindo documentos que indicam a inserção das habilidades socioemocionais nos currículos, como a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -; o Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a), e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

A partir de uma revisão não sistemática de literatura, o presente artigo discute o desenvolvimento socioemocional na educação infantil, mais especificamente, no contexto brasileiro, considerando três eixos temáticos: questões conceituais; inclusão da dimensão socioemocional do desenvolvimento infantil nos principais e atuais documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC); e a perspectiva na literatura nacional e internacional da escola como contexto promotor das habilidades socioemocionais.

2.1 MÉTODO

Para a identificação dos artigos sobre o desenvolvimento socioemocional e as perspectivas deste aspecto do desenvolvimento na educação infantil, realizou-se um levantamento e análise bibliográfica nas bases de dados da *Fundación Dialnet (Dialnet)*, da *Educational Resources Information Center (ERIC),* da American Psychological Association (*APA-PsycINFO*), do *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e do *Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME*). Foram utilizados os descritores isolados ou de forma

combinada, *"desenvolvimento socioemocional" / "habilidades socioemocionais" / "competências socioemocionais" e "desenvolvimento infantil" / "pré-escola" / "pré-escolares" / "educação infantil" / "BNCC" / "RCNEI";* em três idiomas português, espanhol e inglês, com intervalo temporal de 2010 a 2019. Os critérios de inclusão das publicações foram: ter expressões utilizadas nas buscas no título ou ter explícito no resumo que o texto relaciona-se ao desenvolvimento socioemocional e o contexto escolar, especialmente, a educação infantil. Foram excluídos os artigos que não estavam disponíveis na íntegra, que não apresentaram todos os critérios de inclusão estabelecidos, bem como publicações recuperadas em mais de uma das bases de dados relacionadas, totalizando ao final, 18 artigos. Santos *et al.* (2018) salientam que o tema vem sendo mais investigado no contexto internacional, sendo bem recente na literatura nacional, havendo uma escassez de estudos quando se considera o desenvolvimento socioemocional e a educação infantil, justificando, em parte, a opção por uma revisão não sistemática.

2.2 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: QUESTÕES CONCEITUAIS

O desenvolvimento socioemocional é definido por Piske (2013) como o conjunto de vivências que os indivíduos experienciam em seu contexto histórico-cultural e que envolvem as emoções, podendo ser caracterizado como um fenômeno que possui um propósito, sentido e significado social. Segundo Petrucci *et al.* (2016) o principal fator responsável pelo desenvolvimento socioemocional na infância são as interações com os primeiros cuidadores familiares, pois, a família atua como mediadora das relações sociais, por meio de cuidados parentais, das práticas educativas, estilos parentais e do clima familiar. Macana (2014) reforça a premissa de que tais aspectos, dentre outros, associam-se ao desenvolvimento socioemocional. À medida que as crianças crescem, são inseridas em novos contextos, novas experiências cognitivas e socioafetivas, as quais passam também a contribuir para o desenvolvimento socioemocional saudável (PETRUCCI *et al*., 2016). Nesta direção, como apontam os referidos autores, Marin e Fava (2016), o contexto escolar passa a ser destacado como promotor do desenvolvimento de crianças e de adolescentes nesse domínio, ampliando as possibilidades do aprimoramento desse aspecto evolutivo, fundamental para o êxito na interação social.

No que tange à temática socioemocional, torna-se necessário definir alguns termos e constructos interligados e que surgem na literatura geralmente como sinônimos de desenvolvimento socioemocional, tais como Competências Socioemocionais e Habilidades Socioemocionais (HSE). Para *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional*

Learning (CASEL, 2017), bem como para Coelho *et al.* (2014), a competência socioemocional refere-se a um termo mais global envolvendo pensamentos, sentimentos e comportamentos e é agrupada em cinco aspectos centrais: autoconhecimento, consciência social, tomadas de decisão responsável, habilidades de relacionamento e autocontrole. O termo habilidades socioemocionais, por sua vez, é definido por De Fruyt *et al.* (2015) como o conjunto de características individuais produzidas pela interação entre as predisposições biológicas e fatores ambientais, manifestando-se como padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidos e reforçados por meio de experiências de aprendizado formais e informais, e que influenciam diferentes resultados sociais, emocionais, laborais e socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. Dessa forma, pode-se concluir que a diferenciação destes termos reside nas cinco competências propostas pela CASEL.

Como informam Duckworth e Yeager (2015), e Santos (2016), alguns termos alternativos surgiram na literatura nas duas últimas décadas para se referirem às habilidades socioemocionais, por exemplo: “habilidades não-cognitivas”, “habilidades do século XXI”, “habilidades de caráter”, “habilidades transferíveis”, “habilidades pessoais” ,“características psicossociais” ou “competências sócio-afetivas”. Esta variedade terminológica é descrita por alguns autores como uma barreira encontrada no campo de estudo (KYLLONEN *et al*., 2014; SANTOS *et al*., 2018) uma vez que a variabilidade de termos envolvendo a temática socioemocional traz desafios conceituais e operacionais importantes. Contudo, Duckworth e Yeager (2015), na tentativa de estabelecer um possível consenso, salientam que todos estes termos abarcam um mesmo espaço conceitual sobre a temática socioemocional, na medida em que, compartilham a noção de desenvolvimento afetivo-emocional paralelo ao desenvolvimento das habilidades cognitivas. Ou seja, compartilha-se a concepção de que as habilidades socioemocionais podem ser desenvolvidas na criança ou no adolescente independentemente da evolução dos mesmos nas habilidades cognitivas. Outro eixo comum de estudo para o tema é a percepção de que essas habilidades trazem benefícios para a educação inserindo a inter-relação com fatores situacionais.

Abrahams *et al.* (2019) salientam que, além dessa variabilidade terminológica, há também uma enorme variabilidade no número e natureza das habilidades incluídas em diferentes modelos e estruturas, como discutem vários autores (KYLLONEN *et al*., 2014; PRIMI *et al*., 2016; VOOGT; ROBLIN, 2012). A perspectiva do Desenvolvimento Positivo dos Jovens, por exemplo, PYD (BOWERS *et al*., 2010) propõe o modelo “5Cs” definido por competência, confiança, caráter, carinho e conexão. Outro exemplo pode ser mencionado por meio do modelo *Perma* no âmbito da Psicologia Positiva, de Seligman (2011), o qual propõe

cinco pilares para o desenvolvimento socioemocional: emoção positiva, engajamento, relacionamentos, significado e realização. Como destacam Primi *et al.* (2016), constitui ainda um desafio estabelecer o número e a natureza dos construtos que representam as características socioemocionais.

Assume-se no presente trabalho que o desenvolvimento socioemocional envolve um conjunto de vivências cognitivas e socioafetivas experienciadas pelos indivíduos em seu contexto histórico-cultural e que pode ser fomentado desde a infância por meio da qualidade das interações familiares e das relações estabelecidas em demais ambientes, como por exemplo, a escola. Assim, se este aspecto do desenvolvimento humano for promovido, pode contribuir para o bem estar pessoal e subjetivo dos indivíduos, em suas relações interpessoais, no sucesso acadêmico e profissional. Parte-se, portanto, da relevância de se empreender um esforço conjunto na direção de promover o desenvolvimento socioemocional desde a mais tenra idade, nos mais variados contextos especialmente na escola, foco do presente estudo.

2.3 A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola, como contexto de educação e desenvolvimento, constitui lócus fundamental de socialização onde são construídas, em especial, as interações com os pares e com os professores. Para Petrucci *et al.* (2016), algumas variáveis desse contexto destacam-se pelo potencial que possuem de influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Dentre essas variáveis, destacam-se: o relacionamento professor-aluno, o clima escolar, a localização, o tamanho e a quantidade de recursos materiais da escola, o número de crianças na sala de aula, além de características pessoais de crianças e professores. Segundo os autores referidos, tais variáveis podem contribuir para a eficácia das práticas escolares implementadas com o objetivo de aperfeiçoar o desenvolvimento humano integral, e, particularmente, o desenvolvimento socioemocional.

Tanto as práticas realizadas na escola quanto o planejamento que as antecedem são relevantes para a promoção do desenvolvimento das habilidades socioemocionais. No Brasil, assim como em outros países, foram elaborados documentos que fornecem diretrizes para as práticas educativas como, por exemplo, os documentos oficiais derivados das políticas públicas nacionais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os currículos de cada município. No âmbito da educação infantil, no Brasil, Coutinho e Tomás (2018) destacam o quão fundamental é a existência dos documentos mandatórios como a LDB, bem como os documentos elaborados pelo MEC com a finalidade de orientar e delimitar parâmetros de

fiscalização e avaliação das instituições educacionais tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), já citados.

No que tange ao escopo do presente artigo, visando oferecer subsídios para melhor entendimento da questão socioemocional na escola, serão tecidas algumas considerações sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, publicados pelo MEC, e que fazem referência à educação infantil em relação à dimensão socioemocional do desenvolvimento da criança. Ressalta-se a limitação da literatura nacional envolvendo a discussão nessa interface.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998 e produzido pelo MEC, integra a série de documentos intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) cuja finalidade, na época, era orientar a prática educativa, definindo objetivos para a educação infantil e o que trabalhar em cada faixa etária (CERISARA, 2002; JARDIM, 2016). O documento foi desenvolvido para servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira, o documento derivou de um amplo debate nacional (BRASIL, 1998a; SILV; ARCE, 2010). Já, a criação da Base Nacional Comum Curricular, um documento bem mais atual, segundo Marques *et al.* (2019) estava prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Segundo os citados autores, a BNCC foi criada com a intenção de maximizar a qualidade da Educação Básica e reduzir fortes disparidades entre aquilo que é ensinado nos diferentes estados, locais, e regiões brasileiras.

Mais especificamente, o RCNEI é composto por três volumes organizados em: Introdução, Formação Pessoal e Social e, Conhecimento de Mundo. Conforme destacam Amorim e Dias (2012) no volume introdutório, o documento retratou, entre outras questões, considerações sobre as creches e pré-escola; a concepção de criança e sobre o educar, o cuidar e o brincar; o perfil do profissional de Educação Infantil e os objetivos gerais de nível de escolaridade. O material ainda se propôs a orientar a organização dos projetos educativos das instituições. Por outro lado, a estrutura do segundo e do terceiro volume se apoia em uma organização por idades, que divide orientações para as crianças de zero a três anos e para as crianças de quatro a seis anos e está organizado em áreas de experiências e eixos de trabalho (AMORIM; DIAS, 2012; BRASIL, 1998a). No primeiro volume o RCNEI traz como concepção de criança um sujeito sócio-histórico; com capacidades singulares de pensar e agir

no mundo, que utiliza de diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento, fruto de um trabalho de criação, significação e ressignificação (SILVA; ARCE, 2010). Quanto à dimensão socioemocional, foco do presente artigo, Gonçalves *et al.* (2008) salientam que mesmo sem demonstrar claramente a necessidade do trabalho com a promoção do desenvolvimento e da saúde, o RCNEI aborda a formação integral das crianças. Pode-se considerar que a preocupação com esse aspecto do desenvolvimento se faz presente, ainda que indiretamente, quando se considera os eixos de Formação Pessoal e Social, apresentados no segundo volume. Constata-se uma ênfase quanto ao cuidado infantil, considerando o eixo Identidade e Autonomia; e, no terceiro volume, Conhecimento de Mundo, incorporando o trabalho com conteúdos informativos sobre o tema saúde e desenvolvimento infantil, abordando mesmo que de forma implícita o desenvolvimento socioemocional.

No que tange o primeiro volume em que são contemplados os conceitos de educar, brincar e cuidar, o desenvolvimento socioemocional é retratado na vivência cotidiana da criança com seus pares e os professores, e se propõe a estimular o desenvolvimento integral das crianças, afirmando que "neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis" (BRASIL, 1998a, p. 23).

Ao passo que, no segundo volume em que há a proposta da Formação Pessoal e Social das crianças, observam-se aspectos do desenvolvimento socioemocional sendo explorados no trecho referente aos conteúdos, por exemplo, o objetivo de fomentar a autoestima, a capacidade de escolha da criança, as brincadeiras e interações, cooperação entre pares, além do processo de aquisição de independência e autonomia, respeito às diferenças, entre outras necessidades psicoeducacionais e habilidades. O documento insere orientações quanto à prática docente, quando salienta a busca pelo "estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara, e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças" (BRASIL, 1998a, p. 49). Portanto, torna-se necessário que os professores reconheçam e valorizem o relacionamento professor-aluno, pois este aspecto pode ser considerado um facilitador na promoção do desenvolvimento socioemocional e integral das crianças.

Em relação ao terceiro volume, cujo tema é "Conhecimento de Mundo", constatam-se propostas de estimulação do movimento; da presença da música e das artes visuais; e, do desenvolvimento da linguagem oral e escrita e a da matemática. Há ainda menção ao trabalho

com conteúdos sobre o desenvolvimento infantil, e mesmo que de maneira implícita, nas ações diárias, visando o desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional e social.

Conclui-se que a dimensão socioemocional do desenvolvimento é contemplada no RCNEI, ainda que de forma implícita, como um objetivo e está associada à percepção de Petrucci *et al.* (2016), pois os autores afirmam que, à medida que as crianças são inseridas em novos contextos, como o escolar, novas experiências cognitivas e socioafetivas passam também a contribuir para o desenvolvimento socioemocional saudável, para além do convívio familiar.

Quanto a Base Nacional Comum Curricular, este documento define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais (BRASIL, 2018). No que tange à Educação Infantil, de modo semelhante ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a BNCC aborda a concepção da infância, que durante as últimas décadas vem sendo vinculada à concepção do educar e do brincar, estando presente a noção de cuidado no processo como um todo. A integração entre o cuidado e a atividade de brincar, segundo o que prevê o documento, precisa se refletir nas práticas pedagógicas visando ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades gerais e evolutivas das crianças, consolidando novas aprendizagens (BRASIL, 2018).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – asseguram, na educação infantil as condições para que as crianças aprendam a desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocados a resolvê-los, construindo significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural, buscando a transformação da educação e ofertando às crianças um espaço favorável para a promoção do desenvolvimento socioemocional. Como afirmam Marin e Fava (2016), a escola, com seu potencial promotor de desenvolvimento humano, pode ampliar as possibilidades de aprimoramento da competência socioemocional.

Mais especificamente, quanto à abordagem da dimensão socioemocional na BNCC, os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, com seus eixos estruturantes – as interações e as brincadeiras – revela uma organização curricular da educação infantil estruturada em cinco campos de experiências – 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – que constituem um arranjo

curricular que engloba as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e suas aquisições em um determinado ambiente.

Como salientam Marin e Fava (2016) e na própria BNCC (Brasil, 2018), o desenvolvimento socioemocional é contemplado em algumas habilidades expressas dentro destes campos, como por exemplo, no primeiro campo de experiência, a expressividade emocional, empatia, responsabilidade, ampliação das relações interpessoais, com base na cooperação e respeito, comunicação assertiva, resolução de problemas. No segundo campo identifica-se a menção à autorregulação emocional, a partir da aprendizagem do controle do corpo durante as atividades; e do desenvolvimento do autocuidado. Já no terceiro campo, destaca-se a promoção da criatividade e da autonomia. No quarto campo de experiência, verifica-se a necessidade de expressão das emoções através de diferentes linguagens artísticas; a promoção do senso crítico e o estímulo à colaboração nas atividades propostas pelo professor.

A BNCC traz como proposta aos professores da Educação Infantil, a tarefa de promover intencionalmente o desenvolvimento socioemocional das crianças. Silva e Silva (2016) ressaltam que o processo de aprendizagem infantil, exige uma compreensão de sujeito integral, holístico, um sujeito completo composto por corpo, mente e emoções. Os autores salientam que para além da organização e sistematização do processo, cabe ao/a professor/a criar na criança a necessidade do conhecimento, por meio do afeto, de modo a mobilizar suas emoções no processo de relacionar-se com o mundo, aprender e desenvolver sua personalidade e sua inteligência. Reforçam os autores, que o processo de ensino-aprendizagem requer o envolvimento ativo e integral da criança, necessitando que seja conferida uma atenção não somente ao seu desenvolvimento cognitivo, como também ao seu desenvolvimento socioemocional.

Nessa direção, na etapa da educação infantil considerada na Base Nacional Comum Curricular, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, que significam comportamentos, habilidades e conhecimentos devem ser estimulados nas crianças, fomentando os seus desenvolvimentos, nos diversos campos de experiências. Destaca-se a necessidade e a relevância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da educação. Essa necessidade se assemelha à definição de desenvolvimento socioemocional proposta por Piske (2013), em que este aspecto do desenvolvimento envolve as experiências vivenciadas pelos indivíduos as quais incluem as emoções e sentimentos. Contudo, como afirmam Barros *et al.* (2016), constata-se um distanciamento entre a inserção do aspecto socioemocional na legislação e os currículos, bem como, as práticas realizadas em sala de aula, reforçando os

autores, que são necessárias investigações que busquem identificar os fatores que dificultam esta implementação efetiva no contexto escolar brasileiro.

Pode-se considerar, portanto, que os documentos oficiais destacados – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – referem-se à dimensão socioemocional da criança, ainda que de forma mais indireta no caso do primeiro documento. Por meio das vivências cotidianas, no relacionamento interpessoal com os pares e com os professores, reforçando a necessidade do redimensionamento das práticas docentes na direção de incluir tais aspectos desse desenvolvimento no projeto político pedagógico da escola e no cotidiano do processo de ensino aprendizagem.

2.4 A ESCOLA COMO CONTEXTO PROMOTOR DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: PERSPECTIVA DE ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

A contribuição da escolarização para o desenvolvimento humano é consensualmente reconhecida e inserida como diretriz nos documentos oficiais de vários países. Alguns autores (COSTA; FARIA, 2013; SILVA; MACIEL, 2014) defendem que a escola é um espaço social, e, que o processo de aprendizagem se desenvolve de igual modo, possuindo uma natureza contextual e interativa, no qual os alunos não aprendem sozinhos, mas de forma colaborativa com os seus professores, em cooperação com os seus pares e com o encorajamento das suas famílias. Segundo Silva e Maciel (2014), cabe à escola atual promover habilidades cognitivas, físicas, motoras, sociais e emocionais que, por sua vez, se tornarão meio para executar outras atividades, de cunho acadêmico ou pessoal. Contudo, Marturano *et al.* (2015) afirmam que nem sempre a escola oferece recursos suficientes para o desenvolvimento e aprendizado de habilidades e competências, transformando-se, frequentemente, em um espaço onde as crianças são expostas a situações estressantes, como provocações e agressões que podem resultar em prejuízos ao seu desenvolvimento integral.

Nos últimos anos, como salientam Rosin-Pinola *et al.* (2017), observa-se o fortalecimento de discursos e políticas no contexto educacional brasileiro e de vários outros países que defendem a necessidade de a educação abranger a formação integral do aluno. Para estes autores, tal proposta rompe com os modelos tradicionais da escola, de restrita transmissão do saber do professor para o aluno, e reafirma a necessidade de um ensino focado no protagonismo dos estudantes, em suas aprendizagens e em interações saudáveis de situações reais do cotidiano escolar, paralelamente aos conteúdos disciplinares.

A literatura enfatiza que um bom desenvolvimento socioemocional na infância constitui um dos pilares para o bem-estar futuro dos indivíduos, sendo fundamental para a sua capacidade crescente de interação, para o estabelecimento de relações positivas com os outros, para o sucesso na escola, para a escolha profissional e para os relacionamentos na vida adulta (DURLAK, *et al*., 2011; GONDIM *et al*., 2014). No contexto internacional, constata-se, há alguns anos, um crescente interesse quanto à promoção das habilidades socioemocionais no contexto escolar. Coelho *et al.* (2016), destacam que a necessidade de trabalhar os aspectos socioemocionais na escola é algo que vem emergindo por meio de intervenções exitosas realizadas nos espaços educativos, em países como, Portugal, Reino Unido, Suécia, Austrália e Estados Unidos. Estudos meta-analíticos envolvendo experiências internacionais nesse domínio indicam que após intervenções nas escolas há um impacto significativo no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, quando comparado com parâmetros avaliativos anteriores à intervenção (DURLAK *et al*., 2011). Costa e Faria (2013) afirmam que, estes programas conduzem também a efeitos indiretos no desenvolvimento dos alunos, seja na redução da ansiedade, da depressão ou da perturbação emocional; a prevenção de problemas de conduta; ganhos no desempenho acadêmico; bem como, a promoção de comportamentos prossociais e de atitudes mais positivas frente à escola (GOLDBERG *et al*., 2019; SKLAD *et al*., 2012).

Durlak *et al.* (2011), por exemplo, realizaram uma meta-análise para delimitar o impacto de intervenções realizadas na escola para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Foram identificados 213 estudos realizados entre os anos de 1970 a 2007 os quais focalizaram o desenvolvimento de uma ou mais competências socioemocionais em alunos de 5 a 18 anos, sem problemas de aprendizagem. O estudo evidenciou que as crianças participantes de algum tipo de intervenção proativa, demonstraram uma melhora significativa nas habilidades sociais e emocionais, atitudes e comportamento e, um ganho parcial no desempenho acadêmico.

Sklad *et al.* (2012), conduziram uma meta-análise visando investigar o desenvolvimento intencional e planejado de algumas habilidades socioemocionais e o redimensionamento do papel da escola para além da transmissão de conhecimento. Os autores encontraram 75 estudos publicados em inglês, entre os anos de 1995 e 2008, os quais relatam efeitos de programas universais realizados em escolas, focalizando aspectos sociais, emocionais e / ou comportamentais. O estudo dos referidos autores revelou que, embora existam diferenças significativas quanto à eficácia dos programas, foram evidenciados efeitos benéficos gerais em todas as sete principais categorias estudadas, como, por exemplo, o

aumento das habilidades sociais e a diminuição do comportamento antissocial. Dessa forma, Coelho *et al.* (2016), constatam que, no contexto internacional, há uma expansão de programas e políticas públicas educacionais voltadas para a promoção do desenvolvimento socioemocional no contexto escolar.

No Brasil, como destacam Ambiel *et al.* (2015), pode-se também observar uma necessidade emergente de se focalizar aspectos socioemocionais na escola. No entanto, as iniciativas nessa direção ainda são bastante tímidas, mesmo considerando a disseminação das informações sobre os benefícios de se fomentar tais habilidades para a adaptação do indivíduo às exigências evolutivas, incluindo o sucesso escolar como argumentam Santos *et al.* (2018).

Por outro lado, Major e Seabra-Santos (2013), informam que vem ocorrendo um aumento no interesse pela avaliação do desenvolvimento socioemocional. Santos e Primi (2014), por exemplo, unidos ao Instituto Ayrton Senna empreenderam um projeto pioneiro no sentido de contribuir para as políticas públicas educacionais envolvendo a avaliação das competências socioemocionais. A proposta focalizou a elaboração de um instrumento preciso, com base nas cinco variáveis latentes da teoria da personalidade *Big Five* (extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e estabilidade emocional), bem como, contribuir com intervenções futuras. Um estudo piloto de avaliação em larga escala das competências socioemocionais foi realizado na rede estadual do Rio de Janeiro, nos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, e nos 9º, 1º e 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de investigar a relação entre as competências socioemocionais e o desempenho educacional. Os autores indicam com base nas análises psicométricas que o instrumento possui alto grau de consistência interna sendo psicometricamente equivalente para os diferentes anos escolares amostrados. Os resultados oriundos da aplicação piloto demonstraram que fatores como o incentivo dos pais aos filhos para estudar, a associação entre a quantidade de livros no domicílio e as características dos colegas de sala podem afetar significativamente o desenvolvimento socioemocional do indivíduo, revelando a existência de uma relação entre as competências avaliadas e as características que envolvem o contexto escolar.

Entretanto, no contexto nacional, Smolka *et al.* (2015), expõem argumentos críticos à proposta de Santos e Primi (2014), focalizando, sobretudo, os fundamentos teóricos adotados, como, por exemplo, o modelo de personalidade *Big Five*, que, como informa Poropat (2009), consiste em caracterizar a personalidade em cinco grandes domínios: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e estabilidade emocional. Críticas também são feitas à divisão das dimensões cognitivas e socioemocionais na elaboração do instrumento de mensuração criado pelos autores mencionados, o *Social and Emotional Non-*

cognitive Natiowide Assessment (SENNA). Nessa direção, constata-se que a iniciativa desenvolvida por Santos e Primi (2014) gera controvérsias no cenário educacional, sendo necessárias mais investigações acerca da viabilidade da proposta para a realidade brasileira.

Evidencia-se, portanto, considerando as investigações nacionais e internacionais, um aumento de estudos que apontam uma vinculação positiva da escola como contexto promotor do desenvolvimento socioemocional e um interesse em avaliar estas habilidades, visto seus benefícios para o processo de ensino aprendizagem e para a geração do bem estar dos alunos.

2.5 CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou discutir o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil brasileira, considerando questões conceituais e sua inclusão nos principais e atuais documentos oficiais do MEC para esse nível de escolaridade. O desenvolvimento socioemocional abarca um conjunto de vivências cognitivas e socioafetivas experienciadas pelos indivíduos em seu contexto histórico-cultural, e, que pode ser promovido desde a infância a partir das interações familiares e das relações estabelecidas em demais ambientes. A escola pode constituir um fator de proteção contribuindo para o bem estar subjetivo dos alunos, para a qualidade das suas relações interpessoais e para o sucesso acadêmico e profissional. No cenário nacional, foram destacados os documentos oficiais – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – que abordam, ainda que de maneira indireta, no primeiro documento, a dimensão socioemocional da criança nas vivências cotidianas, no relacionamento interpessoal com os pares e com os professores, reforçando a necessidade de ressignificar as práticas docentes na direção de incluir tais aspectos desse desenvolvimento no Projeto Político Pedagógico da escola e no cotidiano do processo de ensino aprendizagem. Contudo, a partir da experiência de outros países, defende-se, para a nossa realidade, um investimento na implementação, na avaliação da eficácia das intervenções, bem como, na elaboração de políticas públicas educacionais mais consistentes, na direção de incluir a tarefa educativa de promover o desenvolvimento socioemocional desde a infância na escola. Almeja-se que seja dedicada mais atenção a essa temática no Brasil.

3 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: PERSPECTIVA DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No cenário educacional, a escola e os agentes educativos vêm sendo chamados a assumirem um papel ativo na formação de cidadãos e no desenvolvimento integral dos alunos, incluindo a atenção aos aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais. Para além do foco na apropriação dos conteúdos, Costa e Faria (2013) destacam que o desenvolvimento social e emocional influencia a aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes uma melhor adaptação e um desempenho acadêmico mais satisfatório.

Para Tacla *et al.* (2014), no contexto escolar, as habilidades que compõem o desenvolvimento socioemocional constituem indicadores de saúde por reduzirem riscos de comportamentos prejudiciais, níveis de estresse, e por aumentarem a capacidade adaptativa do indivíduo frente às dificuldades. Damásio (2017) complementa que tais habilidades devem ser estimuladas e aprendidas na escola desde a infância, etapa em que as crianças estão mais flexíveis e sensíveis à estimulação.

O termo habilidades socioemocionais (HSE) engloba, na atualidade, um constructo multidimensional que inclui variáveis emocionais (autoconhecimento e autocontrole), cognitivas (empatia) e comportamentais (perseverança, decisões responsáveis e comportamentos prossociais) as quais contribuem para um desenvolvimento saudável ao longo da trajetória evolutiva dos indivíduos (SANTOS *et al*., 2018; WEISSBERG *et al*., 2015).

Na literatura internacional, constata-se um aumento e investimento em intervenções de prevenção universal e de promoção da saúde mental realizadas na escola, focadas nas competências socioemocionais (COELHO *et al*., 2016).

Estudos de revisões sistemáticas de literatura têm buscado investigar os impactos desses programas universais realizados nas escolas, visando estimular o desenvolvimento socioemocional (GOLDBERG *et al*., 2019; SKLAD *et al*., 2012). Tais programas apresentaram resultados com melhoras significativas nas habilidades sociais e redução de comportamentos antissociais. Além disso, na revisão feita por Goldberg *et al.* (2019), evidenciou-se incremento das habilidades sociais e emocionais dos alunos, mediante intervenção na família e na comunidade.

Nas últimas décadas, as HSE vêm ganhando atenção crescente, dentre outras questões, por desempenhar papel relevante na previsão de desfechos desenvolvimentais positivos, que vão desde desempenho acadêmico, comportamento pró-social e empregabilidade, até saúde física, mental e bem-estar mais geral (OECD, 2015). De Fruyt *et al.* (2015) complementam a definição das HSE concebendo-as como características individuais que têm origem nas predisposições biológicas e fatores ambientais, manifestados como padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, estimulados pelas experiências de aprendizagens formais e informais que podem redundar em diferentes resultados ao longo da trajetória evolutiva do indivíduo.

O desenvolvimento socioemocional, segundo Barros *et al.* (2016) vem despertando atenção de vários estudiosos, ocupando papel central nos planos e debates sobre política educacional e, avançando na prática educacional. Esses autores salientam que esse desenvolvimento vem sendo inserido como objetivo educacional na legislação brasileira educacional, desde a Constituição Federal 1988, perpassando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo, tal inserção não ocorreu de forma explícita no texto desses documentos, como seria desejável, com o reconhecimento do papel das HSE para o desenvolvimento integral dos alunos.

No que tange à educação infantil, foco do presente estudo, o MEC, emitiu posteriormente documentos, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). No RCNEI, de acordo com Gonçalves *et al.* (2008), encontra-se a mesma tendência dos documentos citados, LDB e PCN, com a temática das habilidades socioemocionais sendo abordadas de maneira indireta. Por outro lado, Marin e Fava (2016), considerando os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças na educação infantil, estruturados em campos de experiências na BNCC, salientam que, nesse documento, o aspecto socioemocional é contemplado na proposta da promoção de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Se o desenvolvimento integral do aluno e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais inserem uma perspectiva diferenciada na prática educacional, conforme indicam Barros *et al.* (2016), torna-se relevante investigar a concepção dos agentes educativos sobre esse desafio educacional lhes apresentado nos últimos anos, bem como as estratégias que utilizam para promover o bem-estar social e emocional das crianças (DAVIS *et al.*, 2010; KIRK; JAY, 2018).

Quanto às estratégias utilizadas pelos professores e diretores na promoção do bem-estar social e emocional das crianças, Davis *et al.* (2010) realizaram um estudo com dez diretores e nove trabalhadores de creches australianas de longa duração, com a finalidade de identificar quais as estratégias e os fatores que facilitam ou dificultam as práticas promotoras destes profissionais. Os resultados evidenciaram três níveis de estratégias relatadas pelos profissionais: as centradas nas crianças; as de cunho institucional e as voltadas para a comunidade. A comunicação com os pais e com as crianças; falta de recursos e apoio às crianças e a dificuldade na oferta de treinamento pessoal foram considerados por eles como fatores desafiadores. Já coesão entre a equipe pedagógica; abordagem filosófica consistente; apoio de outros diretores e uma política colaborativa, facilitando a comunicação com os pais, foram identificados como aspectos que contribuem para a promoção do desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, investigar as concepções e as práticas de gestores e docentes quanto à promoção das habilidades socioemocionais mostra-se bastante útil e benéfico no cenário escolar, pois, como salientam Moreira *et al.* (2013), conhecer e atender às necessidades desses profissionais pode redundar em um impacto positivo na autoeficácia deles, colaborando para uma práxis mais contextualizada e atenta ao foco desenvolvimental.

Parte-se, portanto, da relevância e da necessidade de se investigar quais são e como tais concepções podem influenciar a atuação destes profissionais (IAS, 2015; Nora *et al.*, 2018; PAPADOPOULOU *et al.*, 2014), além de temáticas afins como a questão referente à formação (NASCIMENTO; REIS, 2017).

Papadopoulou *et al.* (2014) estudaram como educadores da primeira infância percebem seu papel na promoção do desenvolvimento socioemocional infantil, as necessidades e obstáculos vivenciados por eles e as práticas realizadas em apoio a esse desenvolvimento, por meio de um estudo qualitativo envolvendo 34 educadoras de seis municípios gregos. Os resultados indicaram que a maioria das educadoras relaciona o desenvolvimento socioemocional ao conceito de maturidade, aquisição de habilidades e adaptação, aspecto mais interno do indivíduo. 64,7% delas informaram que contribuem na promoção desse desenvolvimento por meio de uma intervenção com caráter mais remediativo, imediato, baseado na resolução de conflitos, seguido da mediação lúdica na socialização das crianças.

A falta de treinamento para intervenções especializadas foi considerada pelas participantes como uma barreira ao desenvolvimento socioemocional na escola. Tal dificuldade também ficou evidenciada na pesquisa de Nascimento e Reis (2017) com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ao investigar a percepção docente das

experiências de formação inicial e continuada. Foram relatadas a ausência de uma política voltada para a formação continuada e treinamento que pudesse viabilizar a inserção e capacitação dos novos profissionais às atribuições que lhe são exigidas nas escolas, inclusive o desenvolvimento socioemocional.

Para investigar a importância do desenvolvimento socioemocional no contexto escolar brasileiro, o Instituto Ayrton Senna, em 2015, realizou uma pesquisa que envolveu aplicação de questionários de auto percepção em 200 educadores (diretores, professores e, gestores e da rede pública estadual do Espírito Santo). Evidenciou-se que aproximadamente 90% dos participantes concordam que a escola desenvolve, mesmo que não intencionalmente, as HSE dos alunos, e que é papel da escola desenvolvê-las; no entanto, não consideram a escola (65%), nem a si próprios (60%) preparados para tal função. Dos participantes, 52% informaram que outros profissionais deveriam ser os responsáveis por desenvolver tais habilidades, considerando a capacitação prévia como uma necessidade (85%) - o que indica que reconhecem, ainda que indiretamente, os benefícios dessas habilidades e apresentam interesse em obter mais conhecimentos acerca da temática. Contudo, apresentam dúvidas em relação ao profissional que deveria ter a responsabilidade de desenvolver as habilidades socioemocionais na escola, corroborando a afirmação de Smolka *et al.* (2014), as quais indicam haver, no cenário brasileiro, uma dissonância quanto à percepção dos educadores em relação ao seu papel na promoção das habilidades socioemocionais.

Autores como Abed (2016), salientam ser relevante estimular a reflexão teórico-prática dos professores quanto aos paradigmas que embasam suas atuações, além de oferecer-lhes formações consistentes e capacitações, permitindo que realmente se tornem agentes de transformação na educação.

Diante da questão e dos dilemas educacionais nacionais, reitera-se a pertinência de se investigar quais as concepções e perspectivas que permeiam o ideário dos agentes educativos que atuam em escolas de educação infantil, bem como de se contribuir para o aprofundamento da temática aqui em questão em nossa realidade. Santos e Primi (2014) ressaltam a frequente negligência das HSE por parte das políticas públicas nacionais e do sistema de avaliação educacional.

A presente pesquisa objetivou investigar a perspectiva de professores e gestores de escolas de Educação Infantil da rede pública de uma cidade de porte médio da zona da mata mineira acerca da tarefa educativa de promover o desenvolvimento socioemocional nesse nível de escolaridade.

3.1 MÉTODO

3.1.1 Participantes

Participaram do estudo 22 profissionais de duas escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino de uma cidade de porte médio da zona da mata mineira. Foram 5 gestores: 1 diretora e 2 coordenadoras pedagógicas de uma das escolas, 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica da outra escola - pois a segunda coordenadora estava de licença – e 17 professores dos dois turnos (manhã e tarde) de ambas escolas. Todas as participantes eram do sexo feminino, as gestoras com idade entre 43 e 60 anos (M= 48,80) e as professoras com idade compreendida entre 33 e 71 anos (M= 50,05). A escolha das escolas foi feita por conveniência e de forma não probabilística.

3.1.2 Instrumentos

Foram utilizados dois questionários de identificação (Apêndices A e B) e dois roteiros de entrevista semiestruturados (Apêndices C e D) para os gestores e professores, respectivamente, sendo os roteiros pré-testados com dois profissionais (uma gestora e uma professora) de escolas públicas de educação infantil e aperfeiçoados.

Os roteiros envolveram cada um dez perguntas, subdivididos em três temáticas, a saber: para os docentes, 1) Concepções sobre o desenvolvimento socioemocional na escola; 2) Concepções e práticas docentes quanto ao desenvolvimento socioemocional e 3) Desenvolvimento socioemocional nas escolas de Educação Infantil: fatores intra e extra-escolares. O roteiro para os gestores subdividiu-se também em três temáticas: 1) Concepções sobre o desenvolvimento socioemocional na escola; 2) Desenvolvimento socioemocional nas escolas de educação infantil e 3) Desenvolvimento socioemocional, projeto político pedagógico da escola e a legislação brasileira.

3.1.3 Procedimentos

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (Protocolo n.º 3.123.236), (Anexo A), realizou-se contato inicial com as escolas para apresentação da pesquisa, aplicação piloto das entrevistas em duas profissionais (somente em uma escola) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E). Após o aperfeiçoamento do roteiro de entrevista, agendou-se a realização das entrevistas presenciais. Solicitou-se, de maneira preliminar, o preenchimento do questionário de identificação sendo seguido das entrevistas que foram

realizadas de maneira individual, na própria instituição, com duração média de trinta minutos, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas.

3.1.4 Análise de dados

As respostas dos questionários de identificação dos gestores e dos professores foram analisadas seguindo uma metodologia descritiva dos dados. As entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo temática e frequencial (BARDIN, 2011). No que tange à análise de conteúdo, primeiramente foi realizada a análise vertical, em que cada entrevista foi lida e analisada individualmente, realizando-se a seleção de trechos significativos e centrais dos relatos dos participantes e, posteriormente, realizadas a categorização dos relatos. Em seguida, a análise horizontal das entrevistas foi efetuada para avaliar a tendência geral dos participantes de acordo com cada temática estudada (análise frequencial).

3.1.5 Resultados e discussão

Os resultados obtidos por meio do questionário de identificação dos professores revelaram, quanto à escolaridade, que todas as professoras concluíram curso superior, tendo tempo de formação entre 11 a 34 anos (M= 18 anos), sendo que a maioria das docentes (94%) realizou pós-graduação latu sensu. Das docentes, 58,9% estavam cursando algum curso de formação continuada no momento da coleta. Dentre as gestoras, todas as entrevistadas também concluíram a graduação, com tempo de formação entre 8 a 36 anos (M= 20 anos); 3 possuem mestrado, 1 concluiu especialização e 1 cursava mestrado. Três gestoras estavam cursando alguma modalidade de formação continuada. Estes resultados convergem com as diretrizes de documentos e políticas educacionais voltadas para a formação superior necessária do professor na educação infantil (LDB, 1996; BRASIL, 1998a) e com o estudo de Davis *et al.* (2010), que também evidenciou número significativo de educadores atuantes na primeira infância que realizavam formação continuada. Quanto à atuação destas profissionais em cargos de docência ou gestão escolar, 82,3% das professoras não havia atuado em cargos de gestão nas escolas, enquanto todas as gestoras já havia exercido a função de docentes em sala de aula anteriormente. Em relação ao tempo de trabalho exercendo a função atual, seja de gestão ou docência, quase a totalidade das professoras (94%) trabalha nesta função entre 7 a 45 anos (M= 20 anos). Das gestoras, 4 (80%) declararam trabalhar como gestoras entre 4 a 20 anos (M= 15 anos). No tocante ao vínculo com a instituição de educação infantil, que pode ser sob regime efetivo ou contrato, 64,7% das professoras são contratadas e 29,4% são efetivas nas instituições escolares, enquanto a maioria das gestoras (80%) informa ter o vínculo como

efetivas. Quanto ao tempo de trabalho na instituição atual, a maioria das professoras (82%) possui de 1 a 17 anos (M= 7 anos). As gestoras informam possuir de 2 a 12 anos (M= 7 anos). Quanto ao tempo de atuação na educação infantil, as professoras informam estar atuando na educação infantil de 2 a 26 anos (M= 10 anos), enquanto as gestoras de 2 a 40 anos (M= 21 anos). O percentual de 52,9 % das professoras e 60% das gestoras exercem atividades em outras instituições escolares. A atuação de docentes e gestores vem passando por processos de ressignificação e transformação há pelo menos duas décadas, dentre outros aspectos, em função do RCNEI (BRASIL, 1998a) e, como salienta Gonçalves *et al.* (2008) são profissionais com potencial para promover saúde no âmbito escolar educacional.

A seguir serão apresentados os resultados da análise de conteúdo temática e frequencial das entrevistas realizadas com as professoras e as gestoras participantes do estudo, respectivamente. Será obedecida a sequência das perguntas distribuídas pelas três temáticas dos dois roteiros de entrevista já referidos.

3.1.6 Professoras

As Tabelas 1 e 2 apresentam os resultados da análise das entrevistas realizadas com as docentes.

Tabela 1 - Resultados da análise das entrevistas com as professoras: 1ª temática (N=17)

(Continua)

Temáticas	Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
1ª Temática: Concepções sobre o Desenvolvimento Socioemocional	Focaliza características globais (sociais/ emocionais/co mportamentais)	12	70,6	Envolve relacionamento interpessoal, emoções infantis, características da personalidade e comportamentais	8	47,1
				Capacidade de interação com pares, professores/enfrentamento de situações desafiantes / aspectos comportamentais e emocionais da idade	4	23,5

(Continuação)

Temáticas	Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
1ª Temática: Concepções sobre o Desenvolvimento Socioemocional	Focaliza características sociais	3	17,6	Capacidade de interagir c/ a sociedade, c/ os pares e família /saber dividir e respeitar	3	17.6
	Focaliza características emocionais	2	11,8	Conjunto de emoções inatas e aprendidas necessário para trabalho individual e grupal/maneira de expressar as emoções	2	11,8
					17	100
	Crença de que é inata e aprendida	8	47,1	Características da personalidade e maturidade/aquisição de habilidades pela socialização	8	47,1
	Crença de que é aprendida	8	47,1	Destaca o papel fundamental do ambiente na formação da pessoa	8	47,1
	Relata dúvida	1	5,9	Associa comportamento infantil e histórico familiar para explicar o desenvolvimento	1	5,9
					17	100
	Consideram que é tarefa compartilhada família-escola	11	64,7	Escola é responsável pela formação humana integral/família é responsável por transmitir regras, valores e desenvolver o emocional infantil	11	64,7
	Consideram que é tarefa da escola	4	23,5	Professores devem ser os responsáveis por mediar conflitos e fomentar o desenvolvimento socioemocional infantil	3	17,6
				Crença de que o desenvolvimento socioemocional favorece a alfabetização	1	5,9
	Consideram ser tarefa da escola, família e da sociedade	1	5,9	Trabalho deve ser global e coletivo: família, escola e sociedade	1	5,9

(Conclusão)

	Consideram que é tarefa da família	1	5,9	Somente a família é responsável por desenvolver aspectos socioemocionais		1	5,9
						17	100
	Resposta afirmativa	10	58,8	Formação inicial: disciplina Fundamentos da Psicologia da Educação/ estágios		5	29,4
				Na formação inicial e continuada: Psicologia da Educação e estágios/nos cursos de formação continuada		3	17,6
				Somente na formação continuada: busca cursos e palestras avulsas		2	11,8
	Resposta negativa	7	41,2	Relata lacuna na formação inicial/importância da prática profissional/ deseja buscar cursos e palestras avulsas		7	41,2
						17	100
Total				17	100		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como apresenta a Tabela 1, a primeira temática - concepções sobre o desenvolvimento socioemocional na escola, os relatos das docentes permitiram delimitar três categorias globais e quatro categorias específicas. A categoria global de maior frequência (70,6%) indica que as professoras possuem uma concepção ampla das habilidades socioemocionais, envolvendo características sociais, emocionais e comportamentais. Para a maioria delas (47,1%), o termo abrange, mais especificamente, relacionamento interpessoal, emoções infantis, características da personalidade e comportamentais. Uma parcela das participantes (17,6%) considera que as HSE envolvem somente características sociais, tais como a capacidade de interagir com a sociedade, com os pares e família, bem como saber dividir e respeitar. Portanto, o desenvolvimento socioemocional foi concebido pela maioria das docentes de forma mais ampla, envolvendo características mais globais.

A falta de maior especificidade quanto a esse aspecto do desenvolvimento também evidenciou-se na pesquisa com docentes realizada pelo IAS (2015). O trecho a seguir ilustra:

"*Acho que você entender um pouco das suas emoções a partir do coletivo... Como você reage convivendo socialmente, eu acredito que seja isso... Por exemplo... você saber emprestar... Saber pedir desculpa...*" Os relatos, de forma geral, expressam uma associação entre HSE e melhor adaptação e funcionamento infantil na escola, como diminuição de problemas em níveis intrapessoais e interpessoais, associação também identificada nos estudos de Durlak *et al.* (2011) e Papadopoulou *et al.* (2014).

Quanto à natureza do desenvolvimento socioemocional foi possível identificar, na primeira categoria global, que 47,1% das professoras entendem o desenvolvimento socioemocional como sendo inato e aprendido, que diz respeito às características hereditárias/ da personalidade e à aquisição de certas habilidades por meio do convívio social. O mesmo percentual de respostas (47,1%) indica que as docentes concebem tal desenvolvimento como aprendido, justificando que este ocorre, predominantemente, pela interação social: família, escola e convívio com os pares.

Encontrou-se, portanto, um equilíbrio nos relatos das docentes com aproximadamente metade considerando tratar-se de um aspecto do desenvolvimento inato e aprendido e outro segmento acreditando ser aprendido (adquirido), sendo convergente com o estudo de Papadopoulou *et al.* (2014), no qual os educadores associaram o desenvolvimento socioemocional a fatores hereditários, mas também a fatores que envolvem a interação com o contexto social, mais especificamente, à família e à escola.

Quanto ao desenvolvimento socioemocional constituir uma tarefa educativa da escola. A categoria global de maior frequência (64,7%) revelou que as participantes consideram ser tarefa compartilhada entre família-escola, detalhando que a escola é responsável pela formação humana integral e que a família, por sua vez, seria responsável por transmitir regras, valores e desenvolver o emocional das crianças. Apenas 23,5% das docentes, opinam ser tarefa da escola, indicando que os professores devem ser os responsáveis por mediar conflitos e fomentar o desenvolvimento socioemocional infantil (17,6%). Essa visão é compartilhada por vários estudiosos na literatura da área como Davis *et al.* (2010), IAS (2015) e Papadopoulou *et al.* (2014), os quais, defendem que os educadores devem assumir a responsabilidade de promover o desenvolvimento socioemocional como tarefa da escola, incluindo também a parceria fundamental com a família.

Acerca da perspectiva docente sobre a abordagem do desenvolvimento socioemocional na formação inicial e/ou continuada. A análise dos relatos indicou que a maioria das docentes (58,8%) informa que a temática foi abordada na formação inicial/e ou continuada, sendo que para 29,4% das docentes restringiu-se à formação inicial na disciplina Fundamentos da

Psicologia da Educação/estágios. Para 17,6%, na formação inicial e continuada e, para 11,8%, somente na formação continuada, mediante busca cursos e palestras avulsas. O percentual da segunda categoria global indica que, para 41,2% das docentes, a temática não foi contemplada nesses contextos formativos, expressando a importância da prática profissional na aprendizagem desta temática esboçando, contudo, desejo por uma formação continuada/treinamento específico. Os resultados convergem com a literatura nacional, pois, como evidencia o estudo de Nascimento e Reis (2017), alguns professores valorizaram os conhecimentos obtidos na prática profissional, apontando lacunas na formação inicial, bem como na continuada, fator que pode ser considerado uma barreira para alguns profissionais no planejamento e implementação de ações promotoras, inclusive em relação ao desenvolvimento socioemocional. O fragmento do relato do presente estudo pode exemplificar: *"(...) a gente teve, eu fiz licenciatura né? Então, eu fiz disciplinas da licenciatura que teve uma abordagem mais... Uma pincelada, eu acho, acho que o que a gente aprende mesmo é na prática".*

A Tabela 2 apresenta a continuidade da análise das entrevistas das docentes (temáticas 2 e 3 do roteiro de entrevista). Como pode ser observado, em relação as concepções e práticas docentes quanto ao desenvolvimento socioemocional, foi possível derivar duas categorias globais, sendo que a maioria dos relatos (82,3%) indica que as docentes realizam ou já realizaram atividades nesse domínio do desenvolvimento, enquanto 17,7% informa que não realizam ou não realizaram. Dentre as que realizam, 52,9% desenvolvem tais atividades em sala de aula por meio de dinâmicas, atividade de contar histórias, rodas de conversa, teatro e brincadeiras, enquanto 29,4% desenvolvem-nas por meio de projetos específico sem sala de aula, com foco em aspectos socioemocionais variados e utilizando-se da contação de histórias e uso de fantoches. Na concepção da maioria das professoras, as atividades realizadas possuem relação com o desenvolvimento socioemocional.

Tabela 2 - Resultados da análise das entrevistas com as professoras: 2ª e 3ª temáticas (N=17)

(Continua)

Temáticas	Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
2ª Temática: Concepções e práticas docentes quanto ao desenvolvimento socioemocional	Realizam ou já realizaram atividades com esse foco	14	82,3	Atividades pedagógicas cotidianas (dinâmicas, trabalho em duplas e grupos heterogêneos, contação de histórias, vivência da rodinha, teatro, brincadeiras)	9	52,9
				Projetos variados na sala, com foco na valorização da identidade, aceitação de si e do outro (contação de histórias, fantoches)	5	29,4
	Não realizam ou não realizaram atividades com esse foco	3	17,7	Não se lembram de terem realizado/não realizam atividade	3	17,7
					17	100
	Por meio de práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala	17	100	Atividades e brincadeiras individuais ou grupais (desenho, histórias)	11	64,7
				Atividades e vivências que focalizam a relação com pares e professor-aluno (regras e combinados, dinâmicas)	6	35,3
					17	100
	Utilizam a observação para subsidiar ações pedagógicas	14	82,4	Durante atividades pedagógicas/observação comportamental e das emoções infantis	13	76,5
				Durante atividades em sala/ observação comportamental p/ avaliar necessidade de encaminhamento a outros especialistas	1	5,9
	Utilizam observação para elaboração de relatório	3	17,6	Durante atividades em sala/ observação do comportamento infantil para elaboração de relatório descritivo	3	17,6
					17	100
3ª Temática: Desenvolvimento socioemocional nas escolas: fatores intra e extra-escolares	Afirmam que as escolas não estão preparadas	12	70,6	Tarefa exige formação e cursos específicos não contemplados na formação /despreparo dos professores	6	35,3
				O objetivo ainda é novo e traz desafios teórico-práticos para o cotidiano do professor	3	17,6
				A tarefa é complexa para além da escola/ envolve família e sociedade	3	17,6

(Conclusão)

3ª Temática: Desenvolvimento socioemocional nas escolas: fatores intra e extra-escolares	Afirmam que as escolas estão preparadas	3	17,6	Crença afirmativa justificada pela dedicação dos professores e importância da intencionalidade e formação continuada	3	17,6
	Opinam que depende de fatores contextuais escolares	2	11,8	Depende da localização, tipo e infraestrutura das escolas, materiais e recursos disponíveis e da minimizar rotatividade de professores	2	11,8
					17	100
	Afirmam que as HSE estão inseridas no PPP	14	82,3	Inseridas/recomendadas explicitamente/desenvolvidas nas atividades pedagógicas cotidianas	6	35,3
				Afirmam constar nos objetivos do PPP/ concretizado pela pedagogia de projetos/ estreita relação com objetivos da educação infantil	5	29,4
				O PPP da escola reflete o foco no desenvolvimento integral infantil	3	17,6
	Dúvidas sobre a inserção das HSE no PPP	2	11,8	Informam não se recordarem da inserção das HSE no PPP da escola	2	11,8
	Afirmam que não estão inseridas no PPP	1	5,9	Docente afirma que as HSE não estão inseridas no PPP	1	5,9
					17	100
	Afirmam existir documentos oficiais que incluem essa temática	10	58,8	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Currículo Municipal/Projeto Político Pedagógico da escola	6	35,3
				Base Nacional Comum Curricular/ Parâmetros Curriculares Nacionais/ Referencial Curricular Nacional da Ed. Infantil /Currículo Municipal	4	23,5
	Dúvidas sobre a existência desses documentos	7	41,2	Relatam desconhecimento sobre os documentos oficiais e sobre a inserção dessa temática	7	41,2
					17	100
Total				17	100	

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

De forma semelhante, a análise referente ao tema das atividades promotoras das habilidades socioemocionais na educação infantil – sexta pergunta desta segunda temática –, indica que todas as participantes consideram como atividades promotoras das HSE as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala, sendo citadas, predominantemente, atividades e brincadeiras individuais ou grupais (64,7%), revelando que estas práticas envolvem brincadeiras individuais ou grupais (como desenho, música, jogos, contação de histórias, brincadeira de faz de conta, dramatizações). Das docentes, 35,3% relatam que focalizam com

mais frequência atividades voltadas para a relação com pares e professor-aluno, como jogo de regras, combinados, e dinâmicas.

Tais relatos afinam-se com as diretrizes dos documentos nacionais, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os quais defendem a promoção das habilidades socioemocionais por meio da realização lúdica de brincadeiras e das vivências cotidianas em sala de aula priorizando o âmbito destas relações grupais em sala de aula. Convergem também com resultados encontrados por Kirk e Jay (2018), os quais apontam a relevância para o desenvolvimento socioemocional, dos três aspectos contemplados nos relatos docentes: o ambiente, os relacionamentos (com professores e pares) e as brincadeiras.

A análise da modalidade de avaliação do desenvolvimento das habilidades socioemocionais pelo professor, indicou que a maioria expressiva das professoras (82,4%) utiliza como recurso avaliativo do desenvolvimento das HSE a observação, especificando-se que 76,5% das entrevistadas avaliam o desenvolvimento infantil a partir da análise observacional do comportamento e emoções infantis durante as atividades pedagógicas. Uma menor parcela das docentes, (17,6%) utiliza a observação visando elaborar um relatório descritivo mais detalhado. Tais resultados ratificam a orientação dada pelo RCNEI em seu primeiro volume: “os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando... suas capacidades sociais (...) (BRASIL, 1998a, p. 28). Afina-se também com os resultados obtidos por IAS (2015), em que 87% dos docentes pesquisados informaram que a avaliação específica das HSE dos alunos auxilia o professor a desenvolver melhor e de maneira intencional tais habilidades.

Quanto às escolas brasileiras de educação infantil estarem preparadas para desenvolver as habilidades socioemocionais, a análise dos relatos das docentes indica que a maioria (70,6%) considera que as escolas não estão preparadas para desenvolver as HSE, justificando que a tarefa exige formação e cursos específicos, não contemplados na formação /despreparo dos professores (35,3%); que o objetivo ainda é novo e traz desafios teórico-práticos para o cotidiano do professor (17,6%), bem como tratar-se de tarefa uma complexa (17,6%). Apenas 17,6% das docentes (segunda categoria global) considera que as escolas estão preparadas para desenvolver as HSE. Destaca-se que a opinião da maioria das docentes converge com as afirmativas de alguns autores nacionais e internacionais (DAVIS *et al*., 2010; IAS, 2015), os quais argumentam que os professores, em sua maioria, não consideram as escolas preparadas para desenvolver as habilidades socioemocionais ou apontam muitos desafios para a

consecução desse objetivo, como dificuldade no relacionamento com os pais, escassez na oferta de treinamento e capacitação. Salienta-se que tanto os relatos das docentes que consideraram as escolas preparadas quanto àqueles que não consideraram indicam uma vinculação com questões sobre a formação docente e desafios no cotidiano da sala de aula. Mais especificamente, os professores revelam não se considerarem preparados para desempenhar esta função, expressando a necessidade de uma formação mais específica. Um fragmento do relato de uma docente pode exemplificar: *"Eu acho que não, sabe, porque o professor, ele precisaria ter uma formação bem mais específica para lidar com isso... Então, eu acho que todos os professores eles tinham que ter esse olhar, eu acho fundamental esse aspecto socioemocional da criança (...)"* (Entrevista Professora A, 2020).

No que tange a opinião docente sobre a inserção das habilidades socioemocionais no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a maioria das docentes (82,3%) afirma que as HSE estão inseridas no PPP da sua escola, detalhando que a abordagem das habilidades socioemocionais no PPP é realizada por meio das práticas pedagógicas cotidianas (35,3%); por meio da pedagogia de projetos (29,4%) e indicando que o PPP da escola reflete uma abordagem do desenvolvimento integral das crianças que inclui aspectos sociais e emocionais (17,6%). Esse De maneira geral, considera-se que as docentes acreditam que o PPP da sua escola está em consonância com as diretrizes retratados no RCNEI (BRASIL, 1998a) e na BNCC (BRASIL, 2018), bem como, que o PPP auxilia os profissionais no papel de agentes promotores das HSE. panorama de resultados converge com a afirmação de Nora *et al.* (2018), ao ressaltar que as práticas pedagógicas estruturadas são fundamentais para os docentes, na medida em que os auxilia a estimular de maneira planejada e mediante objetivos claros o desenvolvimento integral da criança.

Sobre a opinião das docentes quanto à inserção da temática das habilidades socioemocionais nos documentos educacionais e oficiais brasileiros. Duas categorias globais foram delimitadas, sendo que a predominante (58,8%) indica que as docentes afirmam existir tais documentos oficiais, exemplificando aqueles que, na opinião delas, incluem a temática do desenvolvimento socioemocional. Mais especificamente, 35,3% delas destacam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Currículo Municipal, o PPP da escola; 23,5%, mencionaram a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e o Currículo Municipal. Contudo, como revela a segunda categoria global, 41,2% das participantes, informam desconhecerem a existência de documentos oficiais e, portanto, desconhecem se eles abordam e/ou inserem a questão do desenvolvimento socioemocional infantil. Destaca-se, portanto, que a maioria das

entrevistadas relata conhecer os documentos que embasam suas práticas, sejam estes nacionais e/ou regionais e locais. Para Abed (2016), é imprescindível que professores adotem uma práxis reflexiva, seguindo as bases teóricas e diretrizes das políticas educacionais que os fundamentam. Contudo, é preocupante observar que uma parcela expressiva das professoras (41,2%) relate desconhecimento sobre documentos orientadores da práxis, o que indica lacuna na formação inicial e continuada destes profissionais, resultados que ratificam aqueles encontrados em outros estudos realizados com docentes como afirmam Nascimento e Reis (2017).

3.1.7 GESTORAS

A Tabela 3 mostra a análise das concepções sobre o desenvolvimento socioemocional na escola, revelou como categoria global predominante que 60% das gestoras acreditam que esse desenvolvimento envolve características sociais, considerando, mais especificamente, o relacionamento interpessoal, convivência e respeito (60%). Das gestoras, 20% focalizam características sociais e emocionais e 20% acreditam que envolve aspectos escolares, como práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Resultados semelhantes foram encontrados com educadores pesquisados por Papadopoulou *et al.* (2014), os quais, em sua maioria, conceberam tal desenvolvimento como envolvendo habilidades infantis necessárias a uma boa interação social.

Sobre a natureza do desenvolvimento socioemocional (segunda pergunta), 80% das gestoras acreditam ser inata e aprendida (80%), elencando características da personalidade e de maturidade, mas também habilidades adquiridas ao longo dos processos de socialização. Apenas 20% delas concebe a natureza de tal desenvolvimento como sendo fruto do ambiente, ou seja, aprendido. Tais opiniões convergem com a literatura que destaca o papel conjunto das características hereditárias e adquiridas sobre a natureza desse aspecto do desenvolvimento (DE FRUYT *et al*., 2015) e alinha-se com os resultados encontrados por Papadopoulou *et al.* (2014), cujos docentes também atribuíram às HSE um caráter hereditário, fazendo referência ao temperamento, e aprendido, envolvendo fatores contextuais e culturais.

Tabela 3 - Resultados da análise das entrevistas com as gestoras: 1ª e 2ª temáticas (N=5)

(Continua)

Temáticas	Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
1ª Temática: Concepções sobre o desenvolvimento socioemocional na escola	Focaliza características sociais	3	60	Relacionamento interpessoal/convivência e respeito	3	60
	Focaliza características sociais e emocionais	1	20	Característica essencial para a convivência na escola/atenção especial ao emocional das crianças	1	20
	Envolve práticas de ensino e aprendizagem	1	20	Promove autoconhecimento/interações em sala de aula	1	20
					5	100
	Crença de que é inata e aprendida	4	80	Características da personalidade e maturidade/aquisição de habilidades pela socialização	4	80
	Crença de que é aprendida	1	20	Papel fundamental do ambiente na formação da pessoa	1	20
					5	100
	Consideram que é tarefa da escola	3	60	Escola responsável pela formação humana integral/	3	60
	Consideram que é tarefa compartilhada família-escola	2	40	Família responsável por educar, transmitir valores e cuidados primordiais/função da escola é estar sensível as necessidades socioemocionais das crianças	2	40
					5	100
	Resposta afirmativa÷	5	100	Formação inicial: disciplina Fundamentos da Psicologia da Educação	4	80
				Relata lacuna na formação inicial/busca cursos e palestras avulsas para fomentar a formação continuada	1	20
					5	100

(Conclusão)

Temáticas	Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
2ª Temática: Desenvolvimento socioemocional nas escolas de educação infantil	Por meio de práticas pedagógicas cotidianas	2	40	Rotina e relações com os pares e professor-aluno/projetos, jogos em grupo e livros de histórias	2	40
	Por meio da pedagogia de projetos	2	40	Projeto variados envolvendo: memórias da história de vida, brincadeiras, valorização da identidade, projetos envolvendo livros de histórias e regras e combinados	2	40
	Por meio da avaliação do desenvolvimento socioemocional	1	20	Encaminhamento para especialistas quando necessário/ Atitude de acolhimento e cuidado por meio de livros de histórias e brincadeiras	1	20
					5	100
	Afirmam que as escolas não estão preparadas	4	80	Escassez de formação específica/teórico-prática do professor e da existência de diálogo entre professor-escola	3	60
	Afirmam que as escolas estão preparadas	1	20	Dificuldade no relacionamento com os pais/despreparo dos profissionais	1	20
				Exemplifica que o desenvolvimento socioemocional infantil é trabalhado em sua escola	1	20
					5	100
	Resposta afirmativa: há um sistema de avaliação específico	3	60	Relatório descritivo com base na observação comportamental/registro escrito e por imagem/ avaliação da pedagogia de projetos	2	40
				Avaliação diagnóstica individual. Avaliação processual continuada (relatório descritivo)	1	20
	Resposta negativa: Ausência de um sistema de avaliação específico	2	40	Opina que o Relatório descritivo não é específico/Focaliza observação e diálogo com as crianças	1	20
				Relata não haver sistema de avaliação específico: não detalhou	1	20
					5	100
Total				5	100	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto à investigação acerca de o desenvolvimento socioemocional constituir uma tarefa educativa da escola, a maioria das gestoras (60%) considera ser tarefa da escola, justificando ser esta responsável pela formação humana integral, incluindo aspectos socioemocionais. O percentual de 40% delas considera ser uma tarefa compartilhada família-escola, informando, mais predominantemente, que a família é responsável por educar, transmitir valores e cuidados primordiais, enquanto a escola tem a função de ser sensível às necessidades socioemocionais das crianças. Esse resultado pode ser considerado animador, considerando a ótica do papel da escola na promoção da saúde mental, como salientam Tacla *et al.* (2014), e destoa daquele encontrado por Papadopoulou *et al.* (2014), o qual evidenciou que a maioria dos educadores pesquisados indicaram uma visão que prioriza o papel da família e, de certa forma, minimiza o da escola nessa tarefa.

Quanto à abordagem do desenvolvimento socioemocional na formação (inicial e/ou continuada). Quatro participantes informam que a temática foi abordada na formação inicial e/ou continuada, as quais justificam, em sua maioria, terem recebido informação somente na formação inicial (disciplina Fundamentos da Psicologia da Educação). Apenas uma gestora relata lacuna na formação inicial. Esse quadro afina-se com o estudo de Moreira *et al.* (2013), onde a maioria das profissionais também informou que a temática socioemocional foi abordada na formação inicial.

Sobre o desenvolvimento socioemocional intencional nas escolas de educação infantil, encontrou-se um equilíbrio. Das gestoras, 40% consideram que as HSE podem ser desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, da rotina e relações com os pares e professor-aluno, bem como projetos, jogos em grupo e livros de histórias. Por outro lado, 40% relata que a temática pode ser realizada mediante a pedagogia de projetos, por meio de planos variados envolvendo: memórias da história de vida, brincadeiras, valorização da identidade e diversidade, projetos com livros, regras e combinados. Apenas uma gestora relata que pode ser realizada visando avaliação dos alunos para possível encaminhamento. Tais resultados convergem com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento que concebe as aprendizagens e o desenvolvimento infantil integral como eixos estruturantes, como também com os estudos de Davis *et al*., (2010) e Kirk e Jay (2018). A análise do relato da equipe pedagógica (sobretudo, diretores), pesquisada no estudo de Davis *et al.* (2010), indicou, como estratégias para promoção das HSE, atividades de cunho emocional e/ou social (histórias infantis, músicas, brincadeiras, encenação, por exemplo).

No que tange à preparação das escolas brasileiras para desenvolver as HSE. Quatro das cinco gestoras consideram que as escolas não estão preparadas, justificando a escassez de

formação específica e de convergência teórico-prática do professor, bem como lacuna no diálogo entre professor-escola, dificuldade no relacionamento com os pais e despreparo dos profissionais. Apenas uma gestora afirma que as escolas estão preparadas, exemplificando que o desenvolvimento socioemocional infantil é trabalhado na escola em que atua. Esse resultado é corroborado pela literatura nacional - por exemplo, pela pesquisa realizada pelo IAS (2015), que também evidenciou que os educadores não consideraram as escolas brasileiras preparadas para desenvolver esse aspecto do desenvolvimento infantil. Destaca-se que, Nascimento e Reis (2017) e Davis *et al.* (2010) salientam barreiras percebidas na promoção das HSE, as quais concentram-se na necessidade de capacitação e treinamento específico e nas dificuldades no relacionamento com os pais. Quanto ao relacionamento da escola com os pais, de acordo com Colli e Luna (2019), a baixa qualidade nos meios de comunicação, impossibilita que ambos implementem ações colaborativas, sendo importante a promoção de práticas de integração entre família escola.

Sobre a existência de um sistema de avaliação do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola, a categoria global mais frequente indica que 60% das gestoras informa haver um sistema de avaliação específico, enquanto 40% alega a não existência. Dentre as que responderam afirmativamente, 40% informa o relatório descritivo com base na observação comportamental e 20% relata a avaliação diagnóstica individual durante o período de adaptação, envolvendo atividades lúdicas. Quanto à resposta negativa, duas gestoras opinam, de forma mais geral, que o relatório descritivo não é específico, bem como o sistema de avaliação. Esse resultado alinha-se às diretrizes propostas pelo RCNEI (BRASIL, 1998a) e aos resultados do estudo realizado pelo IAS (2015). O RCNEI orienta que as brincadeiras e outras formas de interação sejam consideradas fontes de conhecimento sobre os alunos, podendo ser utilizadas para avaliação de seu desenvolvimento global, incluindo o socioemocional. Tais resultados assemelham-se àqueles obtidos pelo IAS (2015), no qual os educadores reconheceram a importância dessa avaliação.

A Tabela 4 apresenta a análise das entrevistas das gestoras, quanto à temática 3 – desenvolvimento socioemocional, o projeto político pedagógico da escola e a legislação brasileira. Sobre a presença da referida temática nos documentos educacionais oficiais brasileiros, 80% das gestoras confirmam o conhecimento sobre tais documentos, afirmando que os mesmos incluem a temática socioemocional. As categorias específicas detalham: as Diretrizes Nacionais Curriculares para a EI; BNCC; PPP; Linhas orientadoras; LDB; Currículo Municipal (60%) e Parâmetros Curriculares Nacionais; RCNEI; BNCC (20%). Apenas uma gestora relata dúvidas sobre a existência de tais documentos. Esse resultado contraria aquele

encontrado por Papadopoulou *et al.* (2014), pois a equipe pedagógica pesquisada informou não haver políticas ou currículos formais que dessem base para promoção de tais habilidades, sendo animador se considerado o papel fundamental dos gestores na dinâmica e funcionamento das escolas de educação infantil, na formação e articulação da equipe pedagógica no cotidiano educacional (JARDIM, 2016; LDB, 1996).

Tabela 4 - Resultados da análise das entrevistas com as gestoras: 3ª temática (N=5)

(Continua)

Temáticas	Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
3ª Temática: Desenvolvimento socioemocional, projeto político pedagógico da escola e a legislação brasileira	Afirmam existir documentos oficiais que incluem essa temática	4	80	BNCC/Diretrizes Nacionais Curriculares para a EI/PPP/Linhas orientadoras/LDB/Currículo Municipal	3	60
				BNCC/ Parâmetros Curriculares Nacionais/RCNEI	1	20
	Dúvidas sobre a existência deles	1	20	Relata desconhecimento	1	20
					5	100
	Afirmam que o desenvolvimento socioemocional está inserido no PPP	5	100	O desenvolvimento socioemocional está inserido de forma implícita e mais geral/ crença de que deve ser melhor especificado	3	60
				Por meio da pedagogia dos projetos	1	20
				O PPP reflete uma abordagem do desenvolvimento integral infantil	1	20
					5	100
	Resposta afirmativa: Gestores vivenciam dificuldades	3	60	No manejo das habilidades socioemocionais dos próprios docentes/capacitação dos professores contratados com concepções que são divergentes	2	40
				Desafio quanto à reflexão teórico-prática do professor referente à temática e avaliação de suas próprias condições socioemocionais	1	20

(Conclusão)

Temáticas	Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
	Resposta negativa: Gestores não relatam dificuldades	2	40	Presença de um trabalho colaborativo na escola/reconhecimento da importância do desenvolvimento socioemocional infantil	2	40
					5	100
Total				5	100	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que tange ao desenvolvimento socioemocional no Projeto Político Pedagógico da escola, todas as gestoras afirmaram que tal temática está inserida no PPP de suas respectivas escolas. O percentual de 60% relatam que o desenvolvimento socioemocional está inserido de forma implícita e mais geral; 20% que está inserido por meio da pedagogia dos projetos e 20% justifica que o PPP reflete uma abordagem do desenvolvimento integral infantil. Tais resultados estão em consonância com as propostas dos documentos RCNEI (BRASIL, 1998a) e BNCC (BRASIL, 2018) dirigido às escolas. No que tange ao BNCC, suas diretrizes deveriam ser implementadas a partir do presente ano – 2020 –, constando, de forma mais explícita, o estímulo do desenvolvimento socioemocional na educação infantil.

Como evidencia a referida tabela, em relação a indagação aos gestores sobre a existência de dificuldades na promoção do desenvolvimento socioemocional junto aos docentes. Das gestoras, 60% relatam vivenciarem dificuldades e 40% forneceram resposta negativa. Das profissionais que responderam afirmativamente foram citadas questões como o manejo das habilidades socioemocionais dos próprios docentes, a capacitação dos professores contratados, além do desafio quanto à reflexão teórico-prática do professor sobre a temática e sobre as suas próprias condições socioemocionais. Dentre aquelas que informaram não encontrarem dificuldades, há relatos indicando a presença de um trabalho colaborativo na escola, unido ao reconhecimento da importância do desenvolvimento socioemocional infantil. A realidade da maioria que vivencia dificuldades afina-se com o quadro encontrado por outros estudos (DAVIS *et al*., 2010; IAS, 2015; MOREIRA *et al*., 2013). Naquele realizado pelo IAS (2015), os educadores alegaram suas dificuldades quanto ao seu próprio desenvolvimento

socioemocional, esboçando a necessidade da capacitação profissional para contribuir na promoção das HSE na escola.

Numa breve análise comparativa, considerando as perguntas similares feitas para gestores e professores, observa-se que houve uma convergência envolvendo as concepções sobre o desenvolvimento socioemocional na escola e a natureza desse desenvolvimento. Tal convergência, como já foi discutido, afina-se com a literatura da área de interface desenvolvimento e educação. Divergem, contudo, quanto ao desenvolvimento socioemocional como tarefa educativa da escola, pois as professoras consideram que a tarefa educativa deva ser compartilhada entre família e escola, enquanto as gestoras destacaram de forma mais predominante o papel da escola. No que tange à abordagem do desenvolvimento das HSE na formação inicial e/ou continuada e sua inserção no Projeto Político Pedagógico da escola, encontra-se também concordância entre as gestoras e as professoras, na medida em que tanto as professoras, em sua maioria, quanto às gestoras indicaram que tal aspecto do desenvolvimento foi abordado na formação inicial delas, afirmando, também, que a questão da estimulação do aspecto socioemocional infantil encontra-se inserido no projeto político pedagógico das escolas nas quais atuam. Salienta-se que, quanto à inserção das HSE nos documentos educacionais brasileiros, a maioria das docentes e das gestoras afirmam terem conhecimento tanto da existência de tais documentos quanto da inserção da temática socioemocional em sua proposta. Foram citadas, por ambas as profissionais, documentos nacionais, como a LDB, PCN, RCNEI, BNCC e regionais/locais, como os Currículos Municipais e o PPP.

Na análise de aspectos similares das entrevistas das gestoras e professoras, os resultados apontam mais convergências que aspectos divergentes, um fator que pode sinalizar uma direção positiva para a tarefa desafiadora de promover o desenvolvimento socioemocional de forma intencional na educação infantil, como destaca Barros *et al.* (2016).

3.2 CONCLUSÕES

O presente estudo almejou contribuir para a compreensão das concepções e práticas de professores e gestores acerca da promoção das habilidades socioemocionais das crianças na educação infantil. O interesse em abordar de forma mais específica essa temática justifica-se pela escassez de estudos nesta área.

Os resultados obtidos a partir do questionário de identificação dos professores e gestores revelaram que todas as participantes, 17 professoras e cinco gestoras, eram do sexo feminino, com idade entre 33 e 71 anos (professoras) e entre 43 e 60 anos (gestoras).

Constata-se, de forma complementar, que o perfil profissional das educadoras investigadas pode ser considerado positivo em face da coerência entre os objetivos propostos para os professores da educação infantil pelos documentos educacionais aqui retratados e as características das profissionais deste estudo, como exemplo, a formação superior e a busca por formação continuada, aspectos que foram percebidos em ambas as funções (docência e gestão), bem como a vasta experiência com este nível educacional.

A partir da análise dos roteiros de entrevista, quanto às concepções sobre o desenvolvimento socioemocional, as professoras demonstram entender as HSE como características globais do desenvolvimento, enquanto as gestoras focalizam as características sociais.

Observa-se, também, que houve uma convergência envolvendo as concepções sobre a natureza desse desenvolvimento, considerada, predominantemente, pelas profissionais como inata e aprendida. Tanto as docentes quanto as gestoras esboçam necessidade de uma formação mais específica voltada para esta temática e compreendem ser tarefa educativa da escola – gestoras – e compartilhada entre família e escola – professoras – o desenvolvimento dessas habilidades. Ambas não consideram as escolas brasileiras preparadas para a promoção das HSE e apontam alguns fatores como barreiras, entre estes, a necessidade de formação específica e o despreparo de alguns profissionais.

Em relação às práticas informadas pelas professoras e gestoras, observam-se práticas promotoras do desenvolvimento socioemocional através das atividades pedagógicas (por exemplo, rodas de conversa, livros de histórias, regras e combinados) e durante as relações entre pares e professor-aluno. Constata-se, portanto, que os resultados apresentados apontam que as perspectivas e práticas utilizadas pelas professoras e gestoras, quanto ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, elucidam uma valorização dessa temática no cotidiano escolar e para a formação das crianças, além de traçar os fatores considerados como desafiantes. Não obstante, em relação ao conjunto de perguntas similares, destacam-se mais convergências do que aspectos divergentes entre ambas, um fator que pode ser considerado positivo e imprescindível, tendo em vista a tarefa de promover o desenvolvimento socioemocional de forma intencional na educação infantil.

Dentre as limitações do estudo, destaca-se o contingente reduzido de participantes. Portanto, as conclusões aqui apresentadas devem ser consideradas com a devida cautela, sugerindo-se novas pesquisas com uma população mais representativa da nossa realidade nacional. Outros fatores referem-se à escassez de estudos que investigassem a associação entre o desenvolvimento socioemocional e as concepções e práticas promotoras de educadores na

educação infantil no contexto nacional, realidade que limitou, em parte, a discussão dos resultados aqui apresentados. Destaca-se a necessidade de uma reformulação da formação (tanto no nível da graduação quanto no nível da formação continuada) de professores e gestores da educação infantil, para que haja maior articulação entre a teoria e a prática.

Dessa maneira, mais do que esgotar discussões, o presente estudo indica como direções futuras para a realização de outras investigações sobre as HSE nas escolas de educação infantil brasileiras, pesquisas com intervenção com as crianças, capacitação dos professores e gestores. Além de almejar que os resultados aqui descritos subsidiem ações como a elaboração de políticas públicas que contemplem a promoção das HSE no ambiente escolar desde a educação infantil.

Faz-se necessária a proposta de programas e capacitações aos educadores, visto que estes são os agentes nas comunidades escolares, considerados fundamentais tanto para o desenvolvimento socioemocional quanto para o desenvolvimento integral das crianças. Nesta perspectiva, o presente trabalho traz novas direções aos psicólogos (as) escolares, acerca da importância de intervir e fomentar o desenvolvimento socioemocional desde a infância, estreitando o diálogo entre Psicologia e Educação, além de elucidar aos psicólogos escolares, por meio de uma práxis preventiva e promotora de saúde mental, a possibilidade de estimularem nos educadores uma prática pedagógica mais reflexiva e transformadora do cotidiano das escolas de educação infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, dois estudos foram realizados com o objetivo de discutir o desenvolvimento socioemocional na educação infantil - considerando o contexto brasileiro, questões conceituais e sua inclusão nos documentos oficiais do MEC (Capítulo 2) - e investigar a perspectiva de professores e gestores de escolas públicas de Educação Infantil, acerca da tarefa educativa de promover esse aspecto do desenvolvimento nesse nível de escolaridade (Capítulo 3).

Quanto ao primeiro estudo, a revisão não sistemática da literatura indicou a importância das interações familiares e escolares para a estimulação dessa vertente do desenvolvimento desde a infância.

Os estudos analisados revelaram também uma variabilidade terminológica e uma pluralidade quanto à quantidade e à natureza das habilidades envolvidas, considerada na literatura uma limitação no campo de estudo.

A análise dos documentos nacionais RCNEI e BNCC, no que tange às propostas para as questões socioemocionais, permite indicar que o primeiro documento aborda tal desenvolvimento como um objetivo, ainda que de forma implícita, por meio da relação entre pares e professor-aluno perpassada pelas experiências e atividades cotidianas. A BNCC, por sua vez, propõe como diretriz aos professores da educação infantil a tarefa de promover intencionalmente as HSE na sala de aula, a partir dos campos de experiências/vivências e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A revisão revelou, ainda, que há um predomínio expressivo de estudos estrangeiros sobre a temática e com interface na escola. Os programas promotores de HSE internacionais implementados no contexto escolar evidenciam benefícios ao desenvolvimento integral e ao bem-estar socioemocional infantil. A literatura nacional sobre a temática é bastante escassa e limitada.

O estudo 2 indicou um perfil profissional das professoras e gestoras investigadas convergente com a diretriz do RCNEI, em função do nível de formação superior, busca de atualização constante, além de vasta experiência com educação infantil, fator que contribui para a prática docente nesse nível de escolaridade.

A análise das entrevistas realizadas com as profissionais apontam práticas promotoras do desenvolvimento socioemocional por meio das atividades pedagógicas e durante as vivências e interações entre pares e professor-aluno em sala de aula.

As docentes concebem as HSE como envolvendo, predominantemente, características globais do desenvolvimento, enquanto as gestoras focalizam as características sociais. Tanto professoras, quanto gestoras expressam necessidade de uma formação mais específica sobre a temática e compreendem ser tarefa educativa da escola (gestoras) e da família e da escola (docentes) o desenvolvimento destas habilidades. Ambas não consideram as escolas brasileiras preparadas para a promoção deste aspecto do desenvolvimento infantil apontando algumas barreiras, como a necessidade de formação específica, despreparo da maioria dos docentes, etc.

Algumas limitações da presente dissertação podem ser destacadas, como: a escassez de estudos acerca da temática na realidade brasileira - sobretudo a limitação de estudo abordando a sua interface com o contexto educativo, a realidade que conduziu à opção por uma revisão não sistemática da literatura, como também o número reduzido de participantes do estudo empírico 2 (17 professoras e 5 gestoras). Nessa direção, os resultados e conclusões devem ser considerados com a devida cautela. Sugere-se novas pesquisas com uma população mais representativa da nossa realidade nacional.

Não obstante as limitações, os estudos aqui conduzidos indicam direções futuras para investigações sobre o desenvolvimento socioemocional na educação infantil brasileira. Espera-se que os resultados aqui reportados ofereçam subsídios para a geração de ações práticas, como na elaboração de políticas públicas com foco na promoção das HSE no contexto escolar, especialmente na educação infantil, tendo em vista o fato de a escola ser um ambiente com potencial para o desenvolvimento global das crianças e dos agentes educativos, auxiliando na superação frente aos desafios e tarefas evolutivas apresentadas ao longo da vida.

Almeja-se ter contribuído para a ampliação da compreensão e das práticas dos professores e gestores pré-escolares em relação à riqueza da interação nas relações professor-aluno e entre pares, favorecendo o bem-estar das crianças por meio do fomento de fatores de proteção.

Espera-se também que o presente trabalho fortaleça, numa direção teórico-prática, o diálogo entre Psicologia e Educação, bem como a atuação de psicólogos escolares numa vertente preventiva e promotora de saúde mental que possa estimular a prática mais reflexiva dos educadores e a transformação do cotidiano das escolas de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ABRAHAMS, L., *et al.* Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. **Psychological Assessment,** v.31, n. 4, p. 460-473, 2019. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2019-12709-001 Acesso em: 17 dez. 2020.

ABREU, S. BARLETTA, J. B.; MURTA, S. G. Prevenção e promoção em saúde mental: Pressupostos teóricos e marcos conceituais. In: MURTA, S. G.; FRANÇA C. L.; SANTOS K. B.; Polejack, L. (Orgs.), **Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção Novo Hamburgo**: Sinopsys, 2015, pp. 54-74. Disponível em: https://www.sinopsyseditora.com.br/upload/produtos_pdf/356.pdf Acesso em: 17 dez. 2020.

ALBERTANI, H. M. B.; SODELLI, M.. Drogas e educação: a escola (real) e a prevenção (possível). In: RONZANI, T. M.; SILVEIRA, P. S. (Orgs.), **Prevenção ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar**, Juiz de Fora : Ed. UFJF, 2014, pp. 133-155.
Disponível em: http://sisco.copolad.eu/web/uploads/documentos/Prevencao_ao_uso_de_alcool_e_outras_drogas_no_contexto_escolar.pdf Acesso em: 17 nov. 2020.

AMBIEL, R. A. M; PEREIRA, C. P. da S.; MOREIRA, T. da C. Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais. **Avaliação Psicológica,** Itatiba, v. 14, n. 3, p. 339-346, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 17 out. 2020.

Bardin L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2011.

BARROS, R. P.; COUTINHO, D.; CUFFA, M. Desenvolvimento socioemocional: do direito à educação à prática na escola. In: MECCA, T. P.; DIAS, N. M.; BERBERIAN, A. A. (Orgs.), **Cognição Social: Teoria, Pesquisa e Aplicação**. Editora Memnon, 2016, pp. 152-175.

BOWERS, E. P., *et al*. The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. **Journal of Youth and Adolescence,** v. 39, n. 1, p. 720–735, 2016.
Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165025416645668 Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2019

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação das crianças e dos adolescents no Brasil,** 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil Acesso em: 14 out. 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.. **Censo demográfico de 2016.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 7 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS /L9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular Disponível,** 2018**.** Disponível em:. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf Acesso em: 22 out. 2020.

BROWELL, C. A.; KNOPP, C. B. Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. In: BROWELL, C. A; KNOPP, C. B. (Org.). **Socioemotional Development in Toddler Years: Transitions and Transformations.** The Guilford Press, p. 1-42, 2017.

CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: Ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa Acesso em: 30 ago. 2020.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educação. rev.**, Curitiba , n. 63, p. 173-190, Mar. 2017 . Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00173.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935 Acesso: 30 ago. 2020.

COELHO, V. A. et al . Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Aná. Psicológica**, Lisboa , v. 34, n. 1, p. 61-72, mar. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312016000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 dez. 2020.

COELHO, V. A.; SOUSA, V.; MARCHANTE, M. Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. **Revista de Psicologia.** Nº 2 – Vol. 1, 2014. Disponível em: http://www.infad.eu/RevistaINFAD/2014/n2/volumen1/0214-9877_2014_2_1_15.pdf Acesso em: 18 dez. 2020.

COLAGROSSI, A. L. R.; VASSIMON, G. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2020.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. FRAMEWORK FOR SYSTEMIC SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING. 2017. Disponível em: http://www.casel.org/what-is-sel Acesso em: 17 dez. 2020.

COLLI, D. R.; LUNA, S. V. de. Práticas de integração Família-Escola como Preditoras do Desempenho Escolar de Alunos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 39, e186361, 2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100159&lng=en&nrm=iso Accesso em: 18 dez.. 2020.

COSTA, A.; FARIA, L.. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Aná. Psicológica**, Lisboa , v. 31, n. 4, p. 407-424, dez. 2013 . Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2020.

COUTINHO, A. S.; TOMÁS, C. O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal. **Laplage em Revista**, 2018. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.123-132. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325207543_O_lugar_das_criancas_de_0_a_3_anos_nas_politicas_educacionais_no_Brasil_e_em_Portugal Acesso em: 18 dez. 2020.

DAMASIO, B. F. Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto , v. 25, n. 4, p. 2043-2050, Dec. 2017 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832017000402043&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2020.

DAVIS, E.; *et al.* Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centers within low socioeconomic areas: Strategies, facilitators and challenges. **Australasian journal of early childhood**, vol. 35, no. 3 pp. 1-16, 2010.
Disponível em:

https://www.academia.edu/37178469/Promoting_childrens_social_and_emotional_wellbeing_in_childcare_centres_within_low_socioeconomic_areas_strategies_facilitators_and_challenges Acesso em: 18 jan. 2020.

DE AMORIM, A. L. N. OGUEIRA; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, 25 mar. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12330 Acesso em: 22 nov. 2020.

DE FRUYT, F.; WILLE, B.; JOHN, O. P. Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. Industrial and Organizational Psychology: **Perspectives on Science and Practice**, 2015, n.º8, pp. 276–281. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2016-05262-020 Acesso em: 18 jan. 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.), **Psicologia das habilidades sociais: Terapia, educação e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, pp. 159-175.

DUCKWORTH, A. L.; YEAGER, D. S. Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes**. Educational Researcher,** Vol. 44 No. 4, pp. 237–251, 2015. Disponível em: http://www.ippanetwork.org/wp-content/uploads/2016/06/Duckworth-Yeager.pdf Acesso em: Acesso em: 7 abr. 2019.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNICKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHEILLINGER, K. B.. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Chid Development**, Jan./Feb, 2011, v. 82, pp. 405-432.

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S.. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006&lng=en&nrm=iso>. Accesso em: 18 dez. 2020.

GOLDBERG, J. M.; SKLAD, M.; ELFRINK, T. R.; SCHREURS, K. M. G.; BOHLMEIJER, E. T.; CLARKE, A. M.. Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. **European Journal Psychology of Education**, v. 34, pp. 755-782, 2019. Disponível em: https://app.dimensions.ai/details/publication/pub.1107924125 Acesso em: 20 nov. 2020.

GONCALVES, F. D. et al. A promoção da saúde na educação infantil. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 12, n. 24, p. 181-192, Mar. 2008 Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2020.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C. dos A. A.. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Rev. Psicol.**, Organ. Trab., Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 18 dez. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). Fique por dentro! O que os educadores pensam sobre o socioemocional na escola?, 2015. Disponível em: http://institutoayrtonsenna.org.br/ Acesso em: 18 dez. 2020.

JARDIM, K. M. (2016). Supervisão escolar e formação continuada na educação infantil: Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação infantil? **Trajetória Multicursos** - volume 7, número 1, ano 2016, junho/julho/agosto. Disponível em: http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/trajetoria/article/view/95 Acesso em: 18 dez. 2020.

KIRK, G.; JAY, J.. Supporting kindergarten children's social and emotional development: Examining the synergetic role of environments, play, and relationships. **Journal of Research in Childhood Education,** v. *32*, pp. 472-485, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11937/71735 Acesso em: 30. Out. 2020.

KYLLONEN, P. C.; LIPNEVICH, A. A.; BURRUS, J.; ROBERTS, R. D.. Personality, motivation, and college readiness: A prospectus for assessment and development. **ETS Research Report Series**, pp. 1-48, 2014.

LEAL, M. de S. **Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car.** 2019. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-07112019-114445/pt-br.php Acesso em: 2020-12-18.

MACANA, E. C.. **O papel da família no desenvolvimento humano: O cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais**. Tese (Doutorado em Economia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/109267/000950740.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 22. Nov 2020.

MAJOR, S.; SEABRA-SANTOS, M. J. Uso de inventários comportamentais para a avaliação socioemocional em idade pré-escolar. **Aval. psicol.**, Itatiba , v. 12, n. 1, p. 101-107, abr. 2013 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000100013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 18 dez. 2020.

MARIN, A. H.; FAVA, D. C. Programas de intervenção no contexto escolar: Revisão da literatura científica. In: FAVA, D. C. (Org.), **A prática da psicologia na escola: Introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental.** Ed. Artesã, pp. 325-350). 2016.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; DA SILVA, E. T.. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 20, n. 42,p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/234141457.pdf Acesso em: 18 dez. 2020.

MARTURANO, E. M., BOLSONI-SILVA, A., & SANTOS, L. C.. Intervenções na escola. In: MURTA, S. G.; LEANDRO-FRANÇA, C.; SANTOS, K. B.; POLEJACK, L. (Orgs.), **Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção.** Ed. Sinopsys, pp. 520-537, 2015.

MOREIRA, P. A. S. et al . Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-emotional needs. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 67-76, 2013.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F.. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: Uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, Psic. da Ed., São Paulo, 49, 2º sem. de 2019, pp. 49-56. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/45675/30182 Acesso em: 17. Ago. 2010.

MURTA, S. G., GÜNTHER, I. A., & GUZZO, R. S. L. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental no curso de vida: Indicadores para a ação. In: MURTA, S. G; LEANDRO-FRANÇA, C.; SANTOS, K. B.; POLEJACK, L. (Orgs.), **Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015 (pp. 75-92).

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100049&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2020.

NORA, J. V. D.; ACCORSI, A.; BURIN, F. O.; ISAIA, T.; CARVALHO, G. B. A percepção do docente acerca das competências socioemocionais do sujeito criança a partir da metodologia Impare Educação. **Anais do III Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**, 2018.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. Skills for social progress: The power of social and emotional skills, 2015. Disponível em: https://www.oecd.org/education/ceri/skills-for-social-progress-executive-summary.pdf Acesso em: 18 dez. 2020.

PAPADOPOULOU, K. et al. A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemocional development. **Early Child Development and Care**, v. 184 n.º (12), pp. 1843-1860, 2014.
Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2014.889693 Acesso em: 12 out. 2020.

PEDROZA, R. L. S. A formação do professor: Possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. In: M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.), **A ciência do desenvolvimento humano:** Desafios para a psicologia e a educação. Editora Juruá Psicologia, 2014, pp. 327-356.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H.. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas psicol,** Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 391-402, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2020.

PISKE, F. H. R.. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: Contribuições a partir de Vygotsky.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/30123 Acesso em: 18 dez. 2020.

POROPAT, A. E.. A meta-analysis of the five-factor model of personalityand academic performance**. Psychological Bulletin**, *v. 135 n.º* 2, 2009, pp. 322-338. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2009-02580-011 Acesso em: 7 abr. 2019.
PRIMI, R.; SANTOS, D.; JOHN, O. P.; DE FRUYT, F. Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. **European Journal of Psychological Assessment,** v. 32 n. 1, 2016, pp. 5–16. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2009-02580-011 Acesso em: 2 jan. 2019.

ROSIN-PINOLA, A. R.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S.; DEL PRETTE, Z. A. P.. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial,** v. 30, n. 59, set./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430 Acesso em: Acesso em: 2 jan. 2019.

SANTOS, D.; PRIMI, R.. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** Instituto Ayrton Senna, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), São Paulo, 2014. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf Acesso em: 20, fev. 2020.

SANTOS, H. C. V.; PACHECO, M. M. D. R. Os fatores de risco ao desenvolvimento da criança em contextos de creche pública. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 48-67, 2016. Disponível em: http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/17. Acesso em: 18 dez. 2020.

SANTOS, M. V. dos. **Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Diponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/355 Acesso em: 18 dez. 2020.

SANTOS, M. V. dos. et al . Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte , v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018 . Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SELIGMAN, M. E. P. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press, 2011.

SILVA, J. C.; ARCE, A. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados a educação infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 119–135, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i39.8639721. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639721. Acesso em: 18 dez. 2020.

SILVA, I. R.; MACIEL, D. A. A escola como contexto de desenvolvimento: Contribuições da psicologia escolar educacional. In: Desse, M. A.; Maciel, D. A. (Orgs.), **A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação.** Editora Juruá Psicologia, p. 267-298, 2014.

MELLO, S. A.; DA SILVA, G. F.. BNCC: Um Currículo Integrador da Infância Brasileira?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 66, dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SKLAD, M.; DIEKSTRA, R.; RITTER, M. D.; BEN, J.; GRAVESTEIJN, C. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? **Psychology in the Schools***, v. 49, n.* 9, p. 892-909, 2012.
Diponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.21641 Acesso em: 18 dez. 2020.

SMOLKA, A. L. B. et al . O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, mar. 2015.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SQUASSONI, C. E.; MATSUKURA, T. S.; PINTO, M. P. P. Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo,** [S. l.], v. 25, n. 1, p. 27-35, 2014.. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/62651. Acesso em: 18 dez. 2020.

TACLA, C., NORGREN, M. B. P., FERREIRA, L. S. P., ESTANISLAU, G. M., & FÓZ, A. Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLA, G. M.; BRESSAN, R. A. (Orgs.). **Saúde mental na escola:** O que os educadores devem saber. Porto Alegre, Editora Artmed, p. 49-62, 2014.

VOOGT, J., & ROBLIN, N. P.. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. **Journal of Curriculum Studies**, v. 44, n. 1, p. 299–321, 2012.
Disponível em: https://research.utwente.nl/en/publications/a-comparative-analysis-of-international-frameworks-for-21st-centu Acesso em: 18 dez. 2020.

WEISSBERG, R. P.; DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; GULLOTTA, T. P. Social and emotional learning: Past, present, and future. In: DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; WEISSBERG, R. P; GULLOTTA, T. P.. (Org..). **Handbook of social and emotional learning: Research and practice**, Guilford Press. p. 3-19, 2015.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. 2020. 1 recurso online (544 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/343284 Acesso em: 18 dez. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário de identificação dos professores

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

Data de hoje: _____

1. Iniciais: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
4. Estado Civil: _____
5. Escola em que trabalha: _____
6. Escolaridade:
   ( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Pós-Graduando
   ( ) Ensino Superior Completo ( ) Pós- Graduado
7. Pós- Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado): _____
8. Há quanto tempo concluiu sua graduação? _____
9. Atualmente está cursando algum curso de formação?
   ( ) Sim ( ) Não Qual? _____
10. Qual o tempo de trabalho como educador? _____
11. Atuou em algum cargo de gestão anteriormente?
    ( ) Sim ( ) Não
12. Qual seu vínculo atual com esta instituição de ensino? _____
13. Há quanto tempo atua nesta instituição de ensino? _____
14. E há quanto tempo atua na Educação Infantil? _____
15. Trabalha em outra instituição?
    ( ) Sim ( ) Não
16. Renda individual mensal:
    ( ) Nenhuma ( ) Entre três e seis salários mínimos
    ( ) Menor que um salário mínimo ( ) Entre sete e doze salários mínimos
    ( ) Entre um e dois salários mínimos ( ) Acima de doze salários mínimos

Apêndice B: Questionário de identificação dos gestores

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS GESTORES

Data de hoje: _____

1. Iniciais: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
4. Estado Civil: _____
5. Escola em que trabalha: _____
6. Escolaridade:

   ( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Pós-Graduando

   ( ) Ensino Superior Completo ( ) Pós- Graduado
7. Pós- Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado): _____
8. Há quanto tempo concluiu sua graduação? _____
9. Atualmente está cursando algum curso de formação?

   ( ) Sim ( ) Não Qual? _____
10. Quando começou a atuar como gestor? _____
11. Exerceu alguma atividade docente anterior?

    ( ) Sim ( ) Não
12. Qual seu vínculo atual com esta instituição de ensino? _____
13. Há quanto tempo atua nesta instituição de ensino? _____
14. E há quanto tempo atua na Educação Infantil? _____
15. Trabalha em outra instituição?

    ( ) Sim ( ) Não
16. Renda individual mensal:

    ( ) Nenhuma ( ) Entre três e seis salários mínimos

    ( ) Menor que um salário mínimo ( ) Entre sete e doze salários mínimos

    ( ) Entre um e dois salários mínimos ( ) Acima de doze salários mínimos

Apêndice C: Roteiro de entrevista para os professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Concepções sobre o desenvolvimento socioemocional na escola

1- O que você entende por habilidades socioemocionais? Poderia exemplificar?
2- Na sua opinião, é um desenvolvimento inato, aprendido ou ambos?
3- Você considera que este desenvolvimento é uma tarefa educativa da escola? Por quê?
4- Na sua formação inicial e/ou continuada a questão do desenvolvimento socioemocional na educação infantil foi abordada? Participou de algum treinamento específico?

Concepções e práticas docentes quanto ao desenvolvimento socioemocional

5- Você realiza ou já realizou alguma atividade ou projeto na escola que focalizou (focaliza) o desenvolvimento socioemocional? Dê exemplos.
6- Na sua opinião, que atividades podem promover as habilidades socioemocionais na educação infantil? Pode exemplificar?
7- Como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças pode ser avaliado pelo professor de educação infantil?

Desenvolvimento socioemocional nas escolas de Educação Infantil: fatores intra e extra-escolares

8- Na sua opinião, as escolas de educação infantil, brasileiras, estão preparadas para desenvolver as habilidades socioemocionais das crianças? Por quê?
9- O objetivo de promover estas habilidades está inserido no projeto político pedagógico desta escola? Poderia justificar sua resposta.
10- A educação brasileira possui documentos que prevê a promoção das habilidades socioemocionais nas escolas de educação infantil? Quais?

Apêndice D: Roteiro de entrevista para os gestores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES

Concepções sobre o desenvolvimento socioemocional na escola

1- O que você entende por habilidades socioemocionais? Poderia exemplificar?
2- Na sua opinião, é um desenvolvimento inato, aprendido ou ambos?
3- Você considera que este desenvolvimento é uma tarefa educativa da escola? Por quê?
4- Na sua formação inicial e/ou continuada a questão do desenvolvimento socioemocional na educação infantil foi abordada? Participou de algum treinamento específico?

Desenvolvimento socioemocional nas escolas de educação infantil

5- Como a escola pode desenvolver as habilidades socioemocionais do aluno, de maneira intencional?
6- Na sua opinião, as escolas de educação infantil, brasileiras, estão preparadas para desenvolver as habilidades socioemocionais das crianças? Por quê?
7- Há algum sistema de avaliação do desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos nessa escola?

Desenvolvimento socioemocional, projeto político pedagógico da escola e a legislação brasileira

8- A educação brasileira possui documentos que prevê a promoção das habilidades socioemocionais nas escolas de educação infantil? Quais?
9- O objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional está inserido no projeto político pedagógico desta escola? Poderia justificar sua resposta.
10- Você, como gestor (a) encontra dificuldades para cumprir este objetivo junto aos docentes?

Apêndice E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola: perspectiva de professores e gestores da educação infantil". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "considerarmos pertinente estabelecermos uma boa relação com a comunidade, e conhecer as diferentes percepções, concepções e práticas acerca da atuação dos gestores escolares e professores na promoção das habilidades socioemocionais no contexto escolar". Nesta pesquisa pretendemos "Investigar as concepções e práticas de professores e gestores acerca da tarefa educativa de promover o desenvolvimento socioemocional na escola pública de Educação Infantil". Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades "Entrevista individual, utilizando dois questionários de identificação e dois roteiros de entrevista semiestruturados, elaborados pela pesquisadora, e voltados cada um especificamente para os gestores e para os professores da Educação Infantil, bem como análise do projeto político pedagógico da escola, conforme autorização dos gestores". Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: "riscos mínimos uma vez que as entrevistas terão o áudio gravado mediante autorização prévia do participante, para posterior transcrição e análise de conteúdo, de modo a não causar qualquer modificação fisiológica". Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, "assegura-se a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro". A pesquisa pode ajudar a identificar a perspectiva de gestores e professores quanto ao desenvolvimento socioemocional na escola e oferecer subsídios para futuras ações promotoras relacionadas a estas habilidades no contexto escolar, seja envolvendo os docentes, às crianças ou até mesmo as famílias". Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

ANEXOS

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF

UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - MG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola: perspectiva de professores e gestores da educação infantil

Pesquisador: Tatiana de Souza Carolino

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03686218.1.0000.5147

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Psicologia (UFJF)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.123.236

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo descritivo exploratório, de metodologia qualitativa. A população alvo será constituída por aproximadamente 30 profissionais, sendo três gestores por cada escola (diretores e coordenadores pedagógicos), e os professores (dos primeiros e segundos períodos), dos dois turnos de três escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino

da cidade de Juiz de Fora. Apresentação do projeto está clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, estando de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as concepções e práticas de professores e gestores acerca da tarefa educativa de promover o desenvolvimento socioemocional na escola pública de educação infantil, como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

•Identificar e analisar quais as concepções e práticas dos docentes de escolas públicas quanto ao desenvolvimento socioemocional na escola;

•Identificar e analisar as concepções e práticas dos gestores das referidas escolas quanto ao desenvolvimento socioemocional na escola;

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br

•Comparar as concepções dos docentes e dos gestores quanto a inserção das habilidades socioemocionais na escola; •Realizar uma análise comparativa e crítica do Projeto Político Pedagógico de cada escola com relação ao que está estabelecido no documento oficial do MEC para a educação infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil);

•Realizar uma análise individual do Projeto Político Pedagógico de cada escola quanto ás Habilidades Socioemocionais com base nas diretrizes propostas nos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Os Objetivos da pesquisa estão claros bem delineados, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendido, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, como incômodo ou constrangimento em responder as perguntas, tomando tempo,além de poder, em algum grau, impelir a participação. Por esse motivo, caso seja percebido ou relatado incômodos ou constrangimentos, será indicado o imediato cancelamento da entrevista. Os benefícios poderão ser significativos ao fornecer contribuições para o conhecimento científico das habilidades socioemocionais no contexto escolar, e melhor analisar e avaliar a perspectiva de professores e gestores da educação infantil da rede pública de ensino do município de Juiz de Fora – MG, quanto as habilidades socioemocionais, possibilitando a discussão do panorama atual e de suas perspectivas futuras, podendo ainda gerar subsídios para possíveis intervenções e ações promotoras, respeitando-se, assim, o princípio da beneficência e não maleficência. Riscos e benefícios descritos em conformidade com a natureza e propósitos da pesquisa. O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo e benefícios esperados estão adequadamente descritos. A avaliação dos Riscos e Benefícios está de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO

devidamente preenchida,com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes,assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades,garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens:IV letra b; IV.3 letras a,b,d,e,f,g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPEs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa:julho de 2020.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - MG

Continuação do Parecer: 3.123.236

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1257529.pdf	11/01/2019 15:09:58		Aceito
Outros	AnexoD.bmp	11/01/2019 15:05:40	Tatiana de Souza Carolino	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Anexo.docx	28/11/2018 13:00:06	Tatiana de Souza Carolino	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.docx	28/11/2018 11:51:40	Tatiana de Souza Carolino	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnexoC.bmp	28/11/2018 11:26:25	Tatiana de Souza Carolino	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnexoB.bmp	28/11/2018 11:23:56	Tatiana de Souza Carolino	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnexoA.bmp	28/11/2018 11:18:13	Tatiana de Souza Carolino	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice1.docx	22/11/2018 15:18:56	Tatiana de Souza	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ApendiceABCD.docx	22/11/2018 15:01:12	Tatiana de Souza	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JUIZ DE FORA, 28 de Janeiro de 2019

Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br