Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Psicologia

Fernanda de Azevedo França

Programa de habilidades sociais e educativas para professores de alunos com histórico de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental

Rio de Janeiro
2024

Fernanda de Azevedo França

Programa de habilidades sociais e educativas para professores de alunos com histórico de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.ª Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme.

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F815 França, Fernanda de Azevedo
Programa de habilidades sociais e educativas para professores de alunos com histórico de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental / Fernanda de Azevedo França. – 2024.
309 f.

Orientadora: Vanessa Barbosa Romera Leme
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicologia social – Teses. 2. Ensino fundamental – Teses. 3. Habilidades sociais – Teses. I. Leme, Vanessa Barbosa Romera. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Fernanda de Azevedo França

Programa de habilidades sociais e educativas para professores de alunos com histórico de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor , ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 10 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Drª. Vanessa Barbosa Romera Leme (Orientadora)

Institituto de Psicologia - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Ana Maria Nunes El Achkar

Universidade Salgado de Oliveira

_____

Prof.ª Drª. Carolina Severino Lopes Costa

Universidade Federal de São Carlos

_____

Prof.ª Drª. Fabiana Maris Versuti

Universidade de São Paulo

_____

Prof.ª Drª. Luana de Mendonça Fernandes

Institituto de Psicologia - UERJ

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Oxalá e a todos os Orixás por terem concedido esta oportunidade em minha trajetória como pessoa e como profissional da educação e por me sustentarem e guiarem nos momentos mais difíceis, quando precisei de orientação para seguir pelos caminhos mais acertados. A minha mãe, Alzira, que, mesmo sem saber expressar em palavras, sempre me apoiou e me ensinou a ser uma pessoa digna e de caráter. Obrigada pelo imenso amor que transborda em cada palavra e gesto. Ao meu pai (in memoriam), que, apesar de nossas divergências em muitos aspectos, tínhamos em comum o amor pelos estudos. Sei que, de onde estiver, me observa, me apoia e está feliz pela minha trajetória. Ao meu esposo, Paulo, continuamos aqui! Obrigada por ser o grande incentivador e parceiro, apesar dos momentos que nos exigiam paciência, fé e esperança. À minha filha, Stephanie, que, de seu modo, me compreende e me ensina a cada dia como exercer meu papel de mãe, amiga e parceira por toda a vida. À minha irmã, Kátia, que, com seu sempre bom humor e carinho, está à disposição para me ceder seu ombro amigo quando preciso. À minha sobrinha, Mayara, parceira de momentos bons e nem tão bons, mas que me apoia e a quem tenho muito orgulho da pessoa e da profissional que está se tornando. À minha família e aos meus amigos, pela compreensão quando estive ausente e pela aceitação de minhas prioridades.

A professora Vanessa Leme, por me orientar, acolher, ouvir (muito além das questões acadêmicas) e me ensinar, desde o mestrado, a ser uma pesquisadora da Psicologia e da Educação, muito do que aprendi contigo vou levar por toda a minha vida. Obrigada por contribuir com meu desenvolvimento acadêmico e por me tornar uma profissional da educação atenta e questionadora das diversas vertentes que envolvem as políticas públicas educacionais.

A professora e amiga Ana Achkar, que acreditou, muitas vezes muito mais que eu, em minhas habilidades e competências e me orientou na trajetória da pós-graduação, sou imensamente grata a ti por esse olhar. À minha muito amiga e querida Aline, por me ensinar a viver um dia de cada vez e me presentear com sua amizade, estaremos juntas independentemente dos momentos de nossas vidas. Nossas vidas foram traçadas para que nos encontrássemos na academia. As queridas Nanda e Pri, que também estão comigo desde o início da pós-graduação, com palavras de encorajamento e sabedoria, fazendo-me compreender que preciso controlar minha ansiedade e que não conseguir algo no momento

que desejo também é parte do meu processo de crescimento. A Adriana, amiga de profissão e de pesquisa, que abriu os caminhos para estudos de intervenção com professores e muito contribuiu para o planejamento e implementação que foi realizada aqui. Ao grupo de pesquisa PRODIN, pelo aprendizado, compartilhamento de ideias e rede de apoio, acredito que não há grupo mais acolhedor e unido que o nosso.

A banca examinadora, professoras Ana Achkar (Universo), Carolina Costa (UFSCar), Fabiana Versuti (USP) e Luana Fernandes (UERJ), pelo tempo disponibilizado e pelas ricas contribuições ao meu trabalho. Suas compreensões auxiliaram para a robustez e relevância científica e social da presente tese.

A Secretaria de Educação do Município de Itaboraí e as diretoras (Isabel e Roberta), coordenadores e orientadores, por abrirem suas escolas e me acolherem, acreditando na importância da pesquisa acadêmica para horizontes promissores e de conquistas.

A Diretora Geral Rita e a Orientadora Educacional Eliza, que, com simplicidade e conhecimento do seu espaço escolar, atentaram para as necessidades da comunidade e abraçaram a proposta da realização da intervenção. Agradecimento também a sua equipe diretiva e aos professores, hoje amigos, que incentivaram e não mediram esforços para debater sobre pesquisas e contextualizar teoria e prática, enquanto profissionais da educação.

Um agradecimento especial a Lígia (in memoriam), colega de trabalho e amiga, que muito me auxiliou na coleta de dados com os professores do Grupo Controle. Obrigada por sua breve passagem nesta vida, um dia nos reencontramos!

A Michelle Ramos, colega de trabalho e hoje amiga, que muito contribuiu como rede de apoio, por me acolher e me ouvir, quando precisava explicar sobre o doutoramento e minhas angústias. Em breve será você!

Sou grata a todos que foram responsáveis pela concretização desse trabalho e por estarem comigo nesse período de muito aprendizado, enfrentamento, incertezas, ansiedade e alegrias, e também por me fazerem acreditar que posso muito mais do que imagino.

A todos, meu muito obrigada!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra.

Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos a educar para a paz.

Maria Montessori

RESUMO

FRANÇA, F. A. *Programa de habilidades sociais e educativas para professores de alunos com histórico de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2024. 309 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A educação no Brasil apresenta elevadas taxas de reprovação, evasão, abandono e distorção idade-série nas estatísticas educacionais anuais, em especial no que se refere aos alunos em distorção idade-série. Formações continuadas por meio de um programa de habilidades sociais e educativas, contextualizando com suas práticas docentes, podem contribuir para lidar com o fracasso escolar. Contudo, não foram identificados estudos que buscaram realizar intervenções com esse público. Assim, à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, essa tese de doutorado teve por objetivo geral desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais e Educativas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas que atuam com alunos com histórico de distorção idade-série. A presente tese é composta por três estudos: (1) Estudo 1, visou realizar uma avaliação de necessidades para contextualizar a intervenção desenvolvida com os professores de alunos em distorção idade-série; (2) Estudo 2, objetivou avaliar o processo e os efeitos da intervenção com os professores sobre as habilidades sociais e educativas e as crenças de autoeficácia docente dos professores dos anos finais do EF; (3) Estudo 3, teve por objetivo avaliar os efeitos da intervenção com os professores dos anos finais do EF sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série. A Tese adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa (método mistos) e inserção ecológica. A intervenção caracterizou-se como um estudo piloto, com delineamento quase-experimental e amostra selecionada por conveniência. Foram realizadas medidas de avaliação de necessidades, de processo e resultados (pré-teste, pós-teste e follow-up). O Estudo 1 identificou três eixos temáticos, com ênfase para a necessidade de formação continuada para professores com temáticas sobre habilidades sociais e educativas e dificuldades nas relações entre professores e alunos. Os resultados do Estudo 2 mostraram aumento dos níveis de habilidades sociais de conversação assertiva, abordagem afetivo-sexual, expressão de sentimento positivo e autocontrole e enfrentamento e todos os fatores de habilidades sociais educativas e crenças de autoeficácia docente. O *follow*-up (seis meses) destacou a satisfação com o desenvolvimento do programa de intervenção. O Estudo 3 indicou que, após a intervenção com os professores, todos os alunos aumentaram os níveis de habilidades sociais de empatia e abordagem afetiva, percepção de apoio social da família para todos os estudantes e percepção de apoio social de professores para os estudantes em distorção idade-série. Com os resultados, será possível planejar e implementar formações continuadas com professores para melhor desenvolvimento de estratégias pedagógicas com foco nas singularidades e realidades dos estudantes, além de contribuir para a elaboração de futuras políticas públicas educacionais e intervenções para outros participantes da comunidade escolar.

palavras-chave: habilidades sociais educativas; professores; intervenção; alunos em distorção idade-série.

ABSTRACT

FRANÇA, F. A. *Social and educational skills program for teachers of students with a history of age-grade distortion in the final years of Elementary School.* 2024. 309 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Education in Brazil presents high rates of failure, dropout, abandonment, and age-grade distortion in annual educational statistics, especially regarding students with age-grade distortion. Continuous training through a program focused on social and educational skills, contextualized with teaching practices, can contribute to addressing school failure. However, no studies have been identified that aimed to carry out interventions with this group. Thus, in light of the Bioecological Theory of Human Development, the overall objective of this doctoral thesis was to develop, implement, and evaluate a Social and Educational Skills Program with teachers from the final years of Elementary School in public schools working with students with a history of age-grade distortion. This thesis consists of three studies: (1) Study 1 aimed to conduct a needs assessment to contextualize the intervention developed with teachers of students with age-grade distortion; (2) Study 2 aimed to evaluate the process and effects of the intervention with teachers on social and educational skills and teachers' self-efficacy beliefs in the final years of Elementary School; (3) Study 3 aimed to assess the effects of the intervention with teachers from the final years of Elementary School on social skills, general self-efficacy beliefs, academic performance beliefs, and the perception of social support from students with and without age-grade distortion. The thesis adopted a qualitative and quantitative approach (mixed methods) and ecological insertion. The intervention was characterized as a pilot study, with a quasi-experimental design and a convenience sample. Measures of needs assessment, process, and outcomes (pre-test, post-test, and follow-up) were carried out. Study 1 identified three thematic axes, emphasizing the need for continuous training for teachers on social and educational skills and difficulties in teacher-student relationships. The results of Study 2 showed an increase in levels of social skills such as assertive conversation, affective-sexual approach, expression of positive feelings, self-control, coping, and all factors related to social educational skills and teacher self-efficacy beliefs. The follow-up (six months) highlighted satisfaction with the development of the intervention program. Study 3 indicated that, after the intervention with teachers, all students increased levels of social skills in empathy and affective approach, perception of social support from family for all students, and perception of social support from teachers for students with age-grade distortion. With these results, it will be possible to plan and implement continuous training for teachers to better develop pedagogical strategies focusing on the singularities and realities of students, in addition to contributing to the creation of future educational public policies and interventions for other members of the school community.

palavras-chave: educational social skills; teachers; intervention; students with age-grade distortion.

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas
ADA	Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CARE	Cultivating Awareness and Resilience in Education
COREQ	Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research
CRAFTSS	Culturally Responsive Academic Framework for Teaching Social Skills
DBT-ST	Terapia Comportamental Dialética – Treinamento de Habilidades
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EAG	Escala de Autoeficácia Generalizada
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPAS	Escala de Percepção de Apoio Social
FACNEC	Faculdade Cenecista de Itaboraí
GC	Grupo Controle
GE	Grupo Experimental
GI	Grupo Intervenção
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
IE	Inteligência Emocional
IHS	Inventário de Habilidades Sociais
IHS2	Inventário de Habilidades Sociais 2
IHSE	Inventário de Habilidades Sociais Educativas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MBDH	Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano

OMS	Organização Mundial da Saúde
PALS	Play and Learning Strategies
PFHS-D	Programa de Formação em Habilidades Sociais docentes
PHS	Programa de Habilidades Sociais
PHSE	Programa de promoção de Habilidades Sociais Educativas
PHS&E	Programa de Habilidades Sociais e Educativas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPBE	Práticas Psicológicas Baseadas em Evidências
OMS	Organização Mundial da Saúde
RCT	Cluster Randomized Trials
SEL	Social and Emotional Learning
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí
SHINE	School Health Implementation Network: Eastern Mediterranean Region
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TAI	Termo de Autorização Institucional
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEEM	The Early Education Model
TFS	Escala de Feedback do Professor
THS	Treinamento de Habilidades Sociais
TPACK	Conhecimento Tecnológico de Conteúdo Pedagógico
TPD	Teachers Professional Development
TSC	Teoria Social Cognitiva
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos facilitadores..... p. 91

Tabela 2 - Barreiras..... p. 94

Tabela 3 - Temas..... p. 98

Tabela 4 - Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série.... p. 113

Tabela 5 - Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Educativas e Crenças de Autoeficácia Docente do Grupo Intervenção: Comparações entre o Pré-Teste, Pós-Teste e Follow-Up (Seis Meses), com o Teste de Friedman..... p. 132

Tabela 6 - Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Educativas e Crenças de Autoeficácia Docente do Grupo Controle: Comparações entre o Pré-Teste, Pós-Teste e Follow-Up (Seis Meses), com o Teste de Friedman..... p. 134

Tabela 7 - Como é para Você Lecionar para Alunos em Distorção Idade-Série?..... p. 136

Tabela 8 - O Fato de Você ter Vínculo no Município como Estatutário ou por meio do Processo Seletivo te Oferece algum Benefício?..... p. 138

Tabela 9 - Assiduidade dos Professores nas Tarefas de Casa Realizadas no Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Educativas..... p. 141

Tabela 10 - Habilidades Sociais dos Estudantes: Resultados das Comparações entre o Pré-Teste e Pós-Teste (Grupo Intervenção) ..... p. 157

Tabela 11 - Habilidades Sociais, Percepção de Apoio Social, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral: Comparação das Medianas do Pré e Pós-Teste dos Estudantes em Distorção Idade-Série, pelo Teste de Wilcoxon..... p. 158

Tabela 12 - Resultados Baseados no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano Evidenciados na Tese..... p. 204

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Bioecológico da Pesquisa..... 41

Figura 2 - Modelo Lógico Básico de McLaughiln e Jordan (2010)..... 110

Figura 3 - Modelo Lógico da Intervenção Adaptado de McLaughiln e Jordan (2010)..... 112

Figura 4 - Assiduidade no Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas..... 140

Figura 5 - Impacto imediato da sessão – Comportamentos, sentimentos e pensamentos por encontro do Programa de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas..... 143

Figura 6 - Impacto da sessão – Comportamentos, sentimentos e pensamentos por item do Programa de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas..... 144

Figura 7 - Avaliação sobre a qualidade do processo de implementação – pós-teste. Eixos temáticos, categorias e subcategorias com registros das respostas a avaliação..... 148

Figura 8 - Habilidades Sociais e Educativas após Seis Meses do Desenvolvimento do Programa de Intervenção..... 149

Figura 9 - Avaliação de follow-up após seis meses sobre o impacto do programa. Eixos temáticos, categorias e subcategorias com registros das respostas a avaliação..... 152

Figura 10 - Triangulação dos estudos..... 161

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	**DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE À LUZ DA TEORIA BIECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**.....	19
1.1	**As políticas educacionais e o fracasso escolar**.....	19
1.2	**Correção de fluxo para alunos em distorção idade-série e as modificações durante o momento pandêmico**.....	23
1.3	**Estudantes em distorção idade-série sob um olhar bioecológico**.....	28
2	**HABILIDADES SOCIAIS E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS**.....	35
2.1	**Habilidades sociais: Definição e campo teórico e prático**.....	35
2.2	**Base Nacional Comum Curricular: Entre competências e habilidades sociais**.....	39
2.3	**Habilidades sociais educativas**.....	41
3	**PROGRAMA PARA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS EM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**.....	44
3.1	**Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica**.	44
3.2	**Programa de promoção de habilidades sociais e educativas**.....	46
3.3	**Estudos que investigam programas de intervenção com professores**.....	52
4	**VARIÁVEIS PROMOVIDAS EM ESTUDANTES EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E PROFESSORES POR MEIO DE PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIAIS COM PROFESSORES**.....	57
4.1	**Crenças de autoeficácia de alunos em distorção idade-série e autoeficácia docente**.....	57
4.2	**Estudos que investigam o impacto das habilidades sociais e educativas de professores nas crenças de autoeficácia docente em suas relações com os alunos**.....	60

4.3	**Estudos que investigam o impacto positivo das habilidades sociais e educativas de professores nas habilidades sociais e nas crenças de autoeficácia dos alunos**.....	62
4.4	**Estudos que investigam o impacto positivo das habilidades sociais e educativas de professores nas percepções de apoio social dos alunos**.....	65
5	**JUSTIFICATIVA**.....	69
6	**PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES**.....	72
6.1	**Perguntas de pesquisa**.....	72
6.2	**Objetivos**.....	72
6.2.1	Objetivo geral.....	72
6.2.2	Objetivos específicos.....	72
6.3	**Hipóteses**.....	73
7	**MÉTODO GERAL DOS ESTUDOS**.....	74
7.1	**Considerações éticas**.....	75
7.2	**Local da pesquisa**.....	81
8	**ESTUDO 1: AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES**.....	81
8.1	**Método**.....	78
8.1.1	Participantes.....	78
8.1.2	Instrumentos.....	79
8.1.3	Coleta de dados.....	81
8.1.4	Análise de dados.....	82
8.1.5	Resultados.....	83
8.1.5.1	Facilitadores.....	83
8.1.5.2	Barreiras.....	87
8.1.5.3	Temas.....	91
9	**ESTUDO 2: INTERVENÇÃO COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO EF QUE LECIONAM PARA ALUNOS COM E SEM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**.....	95
9.1	**Método**.....	95
9.1.1	Participantes.....	95
9.1.2	Instrumentos.....	96
9.1.2.1	Avaliação de resultados.....	96

9.1.2.2	Avaliação de processo.....	99
9.1.2.3	Avaliação de efetividade.....	100
9.1.3	Coleta de dados.....	101
9.1.3.1	Recrutamento dos professores.....	101
9.1.4	Programa de intervenção de habilidades sociais e educativas com professores dos anos finais de EF.....	103
9.1.4.1	Modelo lógico do programa de intervenção.....	103
9.1.4.2	Descrição do programa de intervenção de habilidades sociais e educativas.....	106
9.1.5	Análise de dados.....	117
9.1.5.1	Avaliação de resultados.....	117
9.1.5.2	Avaliação de processo.....	118
9.1.5.3	Avaliação de efetividade.....	121
9.1.6	Resultados.....	122
9.1.6.1	Avaliação de resultados.....	122
9.1.6.2	Avaliação de processo.....	133
9.1.6.3	Avaliação de efetividade.....	142
10	**ESTUDOS 3: EFEITOS DA INTERVENÇÃO COM OS PROFESSORES SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS, CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA GERAL E DE DESEMPENHO ACADÊMICO E SOBRE A PERCEPÇÃO DE APOIO SOCIAL DOS ALUNOS COM E SEM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**.....	146
10.1	**Método**.....	146
10.1.1	Participantes.....	146
10.1.2	Instrumentos aplicados aos alunos (pré-teste e pós-teste).....	147
10.1.3	Coleta de dados.....	149
10.1.4	Análise de dados.....	149
10.1.5	Resultados.....	150
11	**TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS**.....	152
12	**DISCUSSÃO**.....	155
12.1	**Estudo 1: Avaliação de necessidades**.....	156
12.2	**Estudo 2: Intervenção com professores dos anos finais do EF que lecionam para alunos com e sem distorção idade-série**.....	163

12.2.1 Avaliação de resultados pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses)..... 163
12.2.2 Avaliação de processo..... 176
12.2.3 Avaliação de efetividade..... 185
12.3 **Estudo 3: Efeitos da intervenção com professores sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série**..... 196
12.4 **Síntese dos resultados fundamentados pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**..... 196
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 200
REFERÊNCIAS..... 209
APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades socioemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais..... 229
APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades socioemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais..... 244
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para os alunos. 252
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada para cuidadores/mães dos alunos..... 255
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores..... 258
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada para coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientadores(as) educacionais..... 261
APÊNDICE G – Termo de Autorização Institucional – TAI..... 264
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – responsáveis dos alunos – avaliação de necessidades..... 265
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – professores – avaliação de necessidades..... 268
APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais – avaliação de necessidades..... 271

APÊNDICE K – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE – alunos – avaliação de necessidades..... 274
APÊNDICE L – Questionário de avaliação qualitativa – professores... 276
APÊNDICE M – Ficha de registro da assiduidade no programa..... 277
APÊNDICE N – Avaliação do impacto imediato da sessão..... 278
APÊNDICE O – Protocolo para avaliação da qualidade de implementação..... 280
APÊNDICE P – Questionário sobre a qualidade do processo de implementação..... 284
APÊNDICE Q – Avaliação de *follow-up* qualitativa e quantitativa sobre o impacto do programa..... 287
APÊNDICE R – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – professores participantes da intervenção..... 292
APÊNDICE S – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – professores participantes do grupo controle..... 295
APÊNDICE T – Questionário com informações demográficas..... 297
APÊNDICE U – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – responsáveis pelos alunos participantes do pré-teste e pós-teste..... 298
APÊNDICE V – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE – alunos participantes do pré-teste e pós-teste..... 301

INTRODUÇÃO

Torna-se inevitável a atenção e o cuidado quando se discursa, planeja e organiza a educação brasileira. Frente às diversas reformas e a realidade estatística de matrícula, evasão e distorção idade-série dos escolares, é preocupante o atual cenário da educação pública no Brasil (Inep, 2022a; 2022b). Apesar da criação das classes de aceleração com o objetivo de dar continuidade ao fluxo escolar, observa-se que há pouco esforço das instituições de ensino em perceber as necessidades desses estudantes, com garantia efetiva de aprendizado significativo para seus cotidianos (Andrade & Aguiar, 2020; Campos et al., 2020; Fillipi et al., 2020; Nascimento & Zibetti, 2020).

Ademais, estudos mostram a dificuldade das equipes escolares em compreender o fracasso escolar como um fenômeno multideterminado, recorrendo a dispositivos como culpabilização e responsabilização dos alunos e de suas famílias, bem como exclusão desses dentro e fora do ambiente escolar, igualmente acentuada pela pandemia da COVID-19 (Alves et al., 2021; Castro et al., 2018; Chamon et al., 2020; Faria, 2020; Nascimento, 2019; Pacífico et al., 2018; Paula et al., 2018; Prioste, 2020; Soares & Almeida, 2019). Concomitante a esse quadro, é preciso considerar a precarização e fragilidade das condições de saúde física e mental dos docentes, haja vista a falta de recursos e estrutura das escolas, a excessiva carga horária e as formações continuadas que não abrangem as necessidades e particularidades inerentes à sala de aula e às relações com os estudantes (E. Leite et al., 2018; Mello et al., 2019; Monteiro & Ferreira, 2018; Pereira et al., 2018; Rodrigues, 2018).

Entretanto, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), a qual fundamenta esse estudo, compreende o desenvolvimento dos indivíduos por meio de suas características biopsicossociais e suas relações nos diversos contextos em que atuam, sendo concomitantemente produtos e produtores dessas interrelações (Bronfenbrenner, 2002; 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dessa forma, cabe à equipe pedagógica dos municípios e das escolas desenvolver formações iniciais e continuadas que rompam com práticas pedagógicas estagnadas, as quais não fomentam a aprendizagem e desmotivam os alunos a querer estar no ambiente escolar. Em contrapartida, formações que possibilitem trazer para a sala de aula metodologias e estratégias diversificadas que façam sentido aos estudantes e os estimulem no desenvolvimento cognitivo, social e emocional são capazes de oportunizar um rendimento escolar satisfatório e relações interpessoais de qualidade.

Diversos estudos têm evidenciado que a qualidade das relações interpessoais, em especial as relações entre professor e aluno, contribui de forma positiva no que diz respeito ao desempenho acadêmico dos estudantes, podendo assim, reduzir a responsabilização sobre eles pelo fracasso escolar (Achtziger & Bayer, 2018; Z. Del Prette et al., 2005; Platsidou & Agaliotis, 2017). Nesse ínterim, para estabelecer relações, são necessários comportamentos que possibilitem a manutenção dessas interações de forma a ampliar, enriquecer e beneficiar a convivência em sociedade. Assim, A. Del Prette e Del Prette (2017a) definem as habilidades sociais como um conjunto de comportamentos sociais, aprendidos ao longo do curso de vida, valorizados pela cultura, conforme o tempo histórico e em diferentes contextos aos quais os indivíduos estão inseridos.

Estudos indicam que desenvolver as habilidades sociais no contexto escolar é fundamental no combate à evasão e abandono escolar, distorção idade-série e progressivas reprovações, além da manutenção ou ampliação dos direitos humanos (Achtziger & Bayer, 2018; Machado et al., 2020; Silva et al., 2019; Vieira et al., 2021; Wu et al., 2018). Nesse sentido, Fogaça et al. (2019) destacam que as habilidades sociais podem contribuir para a mudança de comportamento em adolescentes, expandindo e possibilitando seu acesso aos contextos de interações sociais, reduzindo a possibilidade de exposição a fatores de risco. De fato, contextos sociais que envolvem pares, como o contexto escolar, favorecem o aprendizado e desenvolvimento de habilidades sociais, melhorando a qualidade de vida (Ximenes et al., 2019).

Nessa condição, Z. Del Prette e Del Prette (2008) definem as habilidades sociais educativas como comportamentos desenvolvidos de forma intencional, direcionados com a finalidade de contribuir para a aprendizagem dos sujeitos. Alinhado a essa compreensão, pesquisas indicam que docentes com um repertório elaborado de habilidades sociais educativas contribuem para o sucesso escolar dos estudantes, fortalecem suas crenças de autoeficácia desses e auxiliam na redução de problemas na aprendizagem e de práticas de violência, como o *bullying* (Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Justo & Andretta, 2020; Vieira-Santos et al., 2018; Simor et al., 2019).

Considerando ainda os desafios existentes com alunos em distorção idade-série, o professor necessita, além de conhecimento, de um planejamento diferenciado e da escolha de estratégias variadas para que todos possam ter um desempenho acadêmico satisfatório (Z. Del Prette & Del Prette, 2008). Nessa direção, a autoeficácia docente é identificada como a capacidade dos professores em acreditar em suas habilidades e estratégias, proporcionando o

envolvimento de todos os estudantes na aprendizagem, a fim de alcançar resultados satisfatórios, inclusive àqueles que possuem maiores dificuldades (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Estudos indicam que a autoeficácia docente está positivamente associada à alta qualidade das práticas pedagógicas e ao desempenho dos estudantes, bem como amplia o autoconhecimento dos docentes, ressignificando suas práticas, indicando o rompimento de estratégias tradicionais e estagnadas (Pereira & Ramos, 2020; Serqueira et al., 2022). Ainda, de acordo com Hernández (2018), a autoeficácia é uma variável fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, de forma que professores e alunos, diante das dificuldades pertinentes ao contexto escolar, não reduzam seus esforços ou desistam de realizar suas práticas de forma efetiva.

Outra variável fundamental ao processo de ensino aprendizagem diz respeito à percepção de apoio social. Dessa forma, Cobb (1976) a define como um conjunto de informações que levam o indivíduo a crer que é cuidado, amado, estimado, valorizado e pertencente a uma rede de comunicação e obrigações mútuas. Assim, de acordo com Cobb (1976), quando os sujeitos se percebem inseridos nessa rede de relações, compreendendo que podem contar com outras pessoas, acreditam estar mais protegidos diante de situações adversas, podendo recorrer a estratégias de enfrentamento e adequação às possíveis mudanças.

Aldrup et al. (2018) evidenciam a importância de determinados comportamentos de professores em sala de aula que tornam evidente a percepção de apoio social em seus alunos. Outrossim, quando professores se disponibilizam a apoiar emocional e socialmente seus alunos, observa-se maior interação entre pares, favorecendo maior engajamento nos estudos (Rautanen et al., 2021).

Nesse ínterim, por meio do estudo desenvolvido no mestrado, foi possível analisar as associações entre as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e as crenças de autoeficácia de professores e alunos em distorção idade-série. O estudo teve como aporte a TBDH, por adotar um olhar sistêmico e dinâmico sobre o desenvolvimento dos indivíduos, sendo assim fundamental, tratando-se das turmas de aceleração. Participaram do estudo 19 professores de 10 escolas públicas de um município do Estado do Rio de Janeiro, que lecionavam para classes de aceleração. Foram participantes também seus 229 alunos, sendo 145 meninos, com idade

entre nove e 18 anos. Um capítulo de livro foi publicado e um artigo foi submetido (revista Qualis A3) referindo-se aos resultados e discussões alcançados na dissertação.

Os resultados indicaram que os professores que lecionavam para as classes de aceleração apresentaram um repertório desejável de habilidades sociais. Além disso, as habilidades sociais dos escolares se associaram positivamente com a autoeficácia geral e autoeficácia para o desempenho acadêmico. A análise de regressão hierárquica indicou que as variáveis repertório socialmente competente (preditor positivo) e sexo (mulheres - preditor negativo) predisseram 8% da autoeficácia geral dos alunos e repertório socialmente competente (preditor positivo), não habilidoso passivo (preditor negativo) e habilidades sociais dos professores predisseram 13% da autoeficácia para o desempenho acadêmico.

Todavia, apesar da amostra reduzida e dos resultados apresentados, os docentes atribuíram os desafios do processo de ensino-aprendizagem a uma causa interna dos alunos das classes de aceleração, os responsabilizando pelas suas dificuldades de aprendizagem, apatia e falta de motivação em aprender. Outrossim, os professores acreditavam que habilidades sociais e educativas são responsáveis pela qualidade das relações e pela escolha e utilização de estratégias de aprendizagem empregadas nessas classes. Ademais, embora os resultados tenham indicado que os professores apresentaram um repertório satisfatório em habilidades sociais, acredita-se que, por não terem participado de nenhuma formação prévia cujo objetivo seria o desenvolvimento de habilidades sociais, esses professores podem ter sobrestimado seus comportamentos.

Diante do exposto, a partir da TBDH, o estudo tem como objetivo geral, desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais Educativas com professores dos anos finais do EF de escolas públicas que lecionam para alunos em distorção idade-série. Tal investigação é composta por três estudos: (1) Estudo 1 teve por objetivo realizar a avaliação de necessidades para contextualizar a intervenção a ser desenvolvida com os professores de alunos em distorção idade-série; (2) Estudo 2 visou avaliar o processo e os efeitos da intervenção sobre as habilidades sociais e educativas e as crenças de autoeficácia docente dos professores dos anos finais do EF; (3) Estudo 3 procurou identificar os efeitos da intervenção com os professores dos anos finais do EF sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série. Dessa forma, a Tese adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa (método mistos) e inserção ecológica. A intervenção caracteriza-se como um estudo piloto, com delineamento quase-experimental e amostra selecionada por conveniência. Foram

realizadas medidas de avaliação de necessidades, de processo e resultados (pré-teste, pós-teste e *follow-up*).

A seguir são delineados os conteúdos que serão desenvolvidos em cada capítulo dessa pesquisa. O Capítulo 1, fundamentado na TBDH, apresenta algumas políticas educacionais que discorrem sobre o combate à evasão, distorção, com vistas a uma educação de qualidade. De forma simultânea, expõe uma análise estatística do atual quadro educacional no país, trazendo quantitativos de alunos matriculados, reprovados, em distorção idade-série, evasão e abandono escolar. Em seguida destaca aspectos quanto ao fracasso escolar, visto como uma condição intrínseca aos estudantes e a criação das classes de aceleração como uma das estratégias para reverter esse processo. Também ressalta algumas considerações sobre o momento pandêmico que ainda aflige o mundo e, consequentemente causando prejuízos à educação, principalmente da população de baixa renda. Finaliza-se o capítulo com a necessidade de compreender a distorção idade-série por meio da TBDH, estabelecendo um respaldo teórico que viabilize entender as relações interpessoais de professores e alunos numa perspectiva bioecológica, inclusos em contextos diversos.

O Capítulo 2 destaca a importância das habilidades sociais e habilidades sociais educativas para o bem-estar emocional, social e comportamental nos relacionamentos entre alunos e professores. Aborda as competências sociais na legislação educacional e sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem. Discerne ainda os conceitos básicos de competência social, habilidades sociais e suas classes, de acordo com o desenvolvimento e papel social dos indivíduos. Enfatiza a importância da relação entre TBDH e as habilidades sociais numa perspectiva de construção de conhecimentos que fomentem relações interpessoais positivas, evidenciadas em pesquisas nacionais e internacionais. Ressalta assim a relevância em entender as práticas pedagógicas dos docentes e as respostas de seus alunos, de forma que as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas sejam desenvolvidas e possam influenciar significativamente no crescimento pessoal, social e profissional desses indivíduos.

O Capítulo 3 apresenta o cenário das formações iniciais e continuadas e sua importância na educação básica brasileira. Identifica o programa de promoção de habilidades sociais e educativas como um importante aliado à prática docente. Em seguida, evidencia estudos nacionais e internacionais de programas de intervenção e suas contribuições para alunos, professores e comunidade escolar. Dando sequência, expõe a organização e o

planejamento de um programa de promoção de habilidades sociais e educativas com suas definições e aspectos fundamentais, bem como seu modelo lógico.

O Capítulo 4 aborda variáveis que podem ser promovidas com o treinamento de habilidades sociais e educativas. Trata da Teoria Social Cognitiva (TSC) e o conceito de autoeficácia e suas fontes que, por meio das habilidades sociais, contribuem para o desempenho das competências sociais, influenciando de forma positiva os contextos proximais e distais dos indivíduos. Igualmente é reconhecida a importância das crenças de autoeficácia docente e acadêmica para o fortalecimento das relações professor-aluno e a sua influência sobre a motivação e a confiança ao realizarem suas atividades nos contextos aos quais participam. De forma semelhante, conceitua a percepção de apoio social, importante variável que, promovida pela relação entre pares e pela relação professor-aluno, é responsável por favorecer o engajamento escolar.

Em seguida, é apresentada a Justificativa com a relevância social e científica da presente tese, ressaltando estudos prévios sobre alunos avaliados com fracasso escolar, tendo como uma das características a distorção idade-série. Demonstra pesquisas realizadas com docentes e estudantes, cujas variáveis como as habilidades sociais e educativas, as crenças de autoeficácia docente, geral e para o desempenho acadêmico, bem como percepção de apoio social são fundamentais para práticas inclusivas e desenvolvimento satisfatório para alunos com e sem distorção idade-série. Ademais, destaca uma importante lacuna quanto a estudos que tenham como foco intervenções com professores de alunos em distorção idade-série, numa perspectiva de formação continuada. Evidencia-se que capacitações com os docentes podem melhorar as relações em ambiente escolar e propor estratégias pedagógicas contextualizadas com a realidade dos estudantes, além de atender suas singularidades.

Logo são identificadas perguntas, objetivos e hipóteses da tese, de forma a contemplar os três estudos que a compõem. Na sequência, demonstra o método geral dos estudos, com uma abordagem qualitativa e quantitativa (método mistos) e inserção ecológica. Apresenta também as considerações éticas e o local de pesquisa com destaque para as unidades escolares, suas etapas, classificações por porte a partir do quantitativo de alunos matriculados, nota de IDEB e levantamento de alunos em distorção idade-série.

Em continuação, são apresentados os três Estudos da Tese, explicitando em cada um os participantes, instrumentos utilizados, a coleta e análise de dados e os resultados obtidos. O Estudo 1 foi realizado por meio da avaliação de necessidades a partir de entrevistas semiestruturadas com alunos em distorção idade-série, familiares, professores, coordenadores

pedagógicos e orientadores educacionais. A coleta e análise dos dados possibilitou perceber facilitadores, barreiras e temáticas para o desenvolvimento da intervenção com os professores.

O Estudo 2 permitiu o desenvolvimento e a implementação da intervenção com professores dos anos finais do EF, avaliando o processo e os seus efeitos sobre as habilidades sociais e educativas e as crenças de autoeficácia docente. Evidencia-se a apresentação do modelo lógico e a descrição de todo o programa de intervenção. Durante o Estudo, foram avaliados os resultados com medidas de pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses), o processo e a efetividade do programa de intervenção, por meio de tabelas e figuras com suas descrições.

O Estudo 3 identificou os efeitos da intervenção com os professores dos anos finais do EF sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série. Os resultados foram obtidos por meio de medidas de pré-teste e pós-teste com alunos com e sem distorção idade-série, e a partir de comparações registradas em tabelas.

Na sequência, é destacado um capítulo com a síntese dos resultados dos três Estudos. Configura-se no presente capítulo a triangulação dos estudos, demonstrando a contextualização a partir dos resultados em destaque. Depois, os dados alcançados foram discutidos conforme as hipóteses previstas e a revisão de literatura. Por fim, são apresentadas as considerações finais, indicando as limitações dos estudos, bem como propostas para futuras investigações.

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

1.1 As políticas educacionais e o fracasso escolar

Diante das frequentes mudanças sociais, econômicas e políticas que interferem na educação básica brasileira, é notável a preocupação com o acesso e permanência de estudantes a uma educação pública de qualidade, sem desqualificar seus saberes e suas particularidades. Diante dessas questões, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) fundamenta políticas públicas brasileiras, devendo ser acompanhado por todos os representantes do Brasil, bem como os orienta por meio de suas 20 metas, que se pretendem ser alcançadas em todos os níveis federativos (Brasil, 2015). Nesse sentido, o último PNE, com vigência de 2014 a 2024, tem por objetivos a garantia do direito à educação, a redução das desigualdades, a formação para o trabalho e o exercício da cidadania com autonomia (Brasil, 2015).

Dentre as metas do PNE, a de número dois define a universalização do Ensino Fundamental (EF) para toda a população entre seis e 14 anos, garantindo também que, ao menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o fim da vigência do documento (Brasil, 2015). É importante compreender que, em 2021, de acordo com dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do total de matrículas no EF, 5.476.659 (41,59%) de estudantes se declararam negros (pretos e pardos) e pertencem ao gênero masculino (Inep, 2022a). Outrossim, no mesmo ano, das 38.497.551 matrículas nos anos iniciais e finais do EF, 529.696 (4,1%) dos alunos foram reprovados e 324.045 (2,5%) abandonaram a escola (Inep, 2022b).

No que tange a Meta sete do PNE, é estabelecida a qualidade da educação básica com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, definindo para 2021 nos anos iniciais do EF uma média para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,0 e para os anos finais de 5,5. Contudo, a média alcançada nos anos iniciais foi de 5,8 e nos anos finais a média foi de 5,1, estando, portanto, abaixo da média proposta (Inep, 2022c). Ademais, houve uma taxa de distorção idade-série de 28,70%, o que resulta em um total de 11.048.651 alunos com idade acima do esperado para seu ano de escolaridade (Inep, 2022b).

Esses índices mostram que, pelo menos duas das 20 metas propostas pelo PNE, não alcançaram ainda suas finalidades, embora sua validade finalize em 2024. Nesse ínterim,

Patto (2007) destaca as diversas e contínuas reformas educacionais que desvalorizam e não percebem a escola como local de múltiplos saberes e culturas, formada, quase que exclusivamente, por alunos de baixas condições socioeconômicas. Ainda no século XX, a mesma autora já sinalizava a precariedade do ensino público e a tomada de decisões equivocadas das políticas educacionais, quanto aos problemas que atingiam as escolas (Patto, 1988).

Diante dessas questões, é necessário evidenciar a cultura do fracasso escolar que se faz presente e se reproduz dentro e fora da escola (Arroyo, 1992). Tal fenômeno legitima práticas excludentes, sem considerar as diversidades e singularidades de crianças e jovens carentes, acentuando a desigualdade de oportunidades e preconceitos de raça, classe e gênero (Arroyo, 1992; Castro et al., 2018; Jesus, 2018; Patto, 1988, 1992). Gil (2021) ainda acrescenta que quantificar as características e competências dos estudantes, por meio de avaliações externas, não é evidência de uma educação de qualidade, haja vista que tais metodologias são excludentes e padronizadas, o que não representa as singularidades das escolas e seus discentes.

O fracasso escolar é um fenômeno complexo e multideterminado por influências sociais, políticas, econômicas e institucionais, tendo por características estudantes com baixo desempenho acadêmico, repetidas reprovações, distorção idade-série, evasão e abandono escolar, dificuldades na aprendizagem e comportamentos que fogem às normatizações escolares (Faria, 2020; Nascimento, 2019; Pinheiro et al., 2020; Prioste, 2020). Nesse aspecto, várias também são as causas atribuídas a esse fenômeno, as quais são identificadas por um discurso de culpabilização e responsabilização dos alunos e isenção da escola nesse processo (Alves et al., 2021; Chamon et al., 2020; Faria, 2020; Hernández-Ortiza et al., 2021; Leme & França, 2020; L. Naiff & Naiff, 2021; Nascimento, 2019; Patto, 1988, 1992; Prioste, 2020).

Embora nas escolas o conceito de fracasso escolar seja associado à distorção idade-série, observa-se que esse é um dos aspectos que caracterizam estudantes avaliados pela equipe pedagógica. A Lei nº. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) determina o ingresso obrigatório de crianças a partir de quatro anos de idade na educação infantil, sua permanência com seis anos de idade no EF com duração de nove anos e a continuidade no Ensino Médio (EM), com duração mínima de três anos (Brasil, 1996). Dessa forma, a distorção idade-série em estudantes acontece quando a diferença entre sua idade e a idade prevista para o ano de escolaridade é de dois anos ou mais.

Durante a história da educação no Brasil, muitas pesquisas foram realizadas, bem como muitas interpretações foram desenvolvidas para justificar as dificuldades dos estudantes em aprender (Angelucci et al., 2004; Patto, 1988). Metodologias de ensino, desqualificação do trabalho docente, distúrbios físicos, psicológicos e neurológicos dos discentes e de suas famílias, teorias racistas e de classes, que promovem um currículo mínimo, são algumas considerações a respeito do fracasso escolar ao longo dos anos (Angelucci et al., 2004; Patto, 1998).

O estudo internacional de Vinas-Forcade et al. (2020) identificou como as trajetórias dos alunos no EF preveem sucesso ou fracasso no EM, por meio de uma análise dos bancos de dados governamentais de escolas públicas do Uruguai. Como resultado, observou-se que repetência, baixo desempenho escolar, problemas no comportamento, gênero do discente, infrequência, nível socioeconômico das famílias e das escolas, bem como a localização desta última, explicam as chances de resultados escolares negativos no EM. Enfatiza-se, nessa pesquisa, a culpabilização dos alunos e de suas famílias, como únicos responsáveis por seu insucesso na aprendizagem, o que corrobora com práticas excludentes e negligentes no sistema de ensino desse país.

Na literatura nacional, o estudo de Castro et al. (2018) teve por objetivo analisar as perspectivas das trajetórias escolares de alunos do 6º ano com dificuldades em leitura e escrita e uma de suas professoras de uma cidade do Estado da Paraíba. Os resultados apresentaram que os estudantes se percebem controlados pelas práticas pedagógicas e sentem dificuldade em acompanhar o currículo, haja vista que seus professores não consideram seus tempos de aprendizagem. Em consequência, a docente, ao observar o não cumprimento das normas de sala de aula, concebe esses escolares como desajustados, inadequados e bagunceiros. Percebe-se que, nesse espaço escolar, os alunos não se entendem como atuantes e seus saberes não são reconhecidos na construção de uma escola democrática, compreendem-se como excluídos no processo de aprendizagem.

A investigação de Pacífico et al. (2018) verificou os discursos sobre o fracasso escolar produzidos por estudantes dos 5º e 9º anos de uma escola pública de São Paulo. Os resultados apresentados legitimam as explicações utilizadas por professores sobre o fracasso escolar, marcadas pelo preconceito e estereótipos sociais, naturalizando a culpa individual nos alunos que, ao ouvir esses argumentos, os reproduzem. Tais discursos afirmam as práticas, os métodos pedagógicos e o currículo impostos pela escola, sem considerar a diversidade, o tempo e os saberes dos escolares.

Pinheiro et al. (2020) realizou um estudo que teve por objetivo investigar se ainda há naturalização do fracasso escolar, a partir da análise de 13 prontuários de crianças encaminhados por neurologistas em uma cidade do Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciam que as queixas que deram origem aos encaminhamentos estavam centradas nos estudantes, como agitação, falta de atenção e motivação, agressividade, dificuldade na leitura, escrita e matemática. Isso posto, ressalta que os profissionais da escola, ao ignorar os múltiplos indicadores que desencadeiam o fracasso escolar, encontram na biologização e, consequentemente, na patologização, as causas para o insucesso do aprendiz. Tais discursos isentam a escola da responsabilidade no processo de aprendizagem, preconizando que tais discentes já deveriam possuir habilidades e competências prévias para a inserção na escola.

A pesquisa desenvolvida por Prioste (2020) identificou as hipóteses de 133 professores de uma cidade de São Paulo sobre as dificuldades na aprendizagem escolar. Os resultados obtidos constataram que 88% dos docentes culpabilizam os escolares e também suas famílias pela falta de apoio nas atividades escolares, ausências em reuniões e pela configuração familiar, contribuindo com uma visão negativa das famílias que vivem em menores condições socioeconômicas, bem como com o preconceito e exclusão desses alunos. Ademais, professores acrescentam que problemas emocionais e de indisciplina, antecipação da idade para ingresso no EF sem adaptações, material didático inadequado e aprovações automáticas ao longo do ciclo sem apoio aos discentes explicam as dificuldades de aprendizagem. Tal fato, também indica a imposição de políticas educacionais nas escolas, a desqualificação da formação do docente, além falta de apoio como a de formação continuada.

L. Naiff e Naiff (2021) tiveram como objetivo identificar representações sociais de 430 alunos entre 10 e 18 anos, de escolas públicas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro acerca da evasão escolar e a repetência. Dentre os motivos elencados pelos estudantes para a repetência, destacaram-se, por ordem de frequência, a falta de motivação, as faltas escolares e fatores extraescolares (drogas e más influências). Já no que se refere aos motivos para não aprender, a maioria dos participantes (423) atribuem a si mesmo tal causa, bem como quando questionados sobre os motivos para não ir à escola, em que 339 discentes se culpabilizam. É fato que mais uma vez destacam-se fatores intrínsecos aos alunos como determinantes para o fracasso escolar.

É relevante destacar que a maioria dos estudantes excluídos da escola são negros (pretos e pardos) e que essa discriminação e esse preconceito afetam seus rendimentos acadêmicos, sendo produtores do fracasso escolar (Jesus, 2018; Nascimento, 2019). Ainda, de

acordo com Paula et al. (2018), ser do gênero masculino, não branco e ter nível socioeconômico mais baixo são algumas características relacionadas à distorção idade série, identificada por evasão e abandono escolar e recorrentes reprovações. Conforme a literatura indica, a desigualdade social está relacionada à desigualdade racial e que, vistos como diferentes, esses alunos são silenciados e negligenciados por uma hegemonia de classes e de raças no interior da escola, por meio de suas práticas, currículos e políticas educacionais (Jesus, 2018; Nascimento, 2019).

Somado a isso, a literatura indica que políticas públicas com abordagens quantitativas e de comparação de resultados educacionais responsabilizam a prática docente e não refletem sobre o cotidiano escolar e dos estudantes (Faria, 2020; Gil, 2021). De forma análoga, sob um olhar mercadológico e competitivo, excluem os alunos que não alcançam esses resultados, desconhecendo seus progressos, reproduzindo as desigualdades sociais e o fracasso escolar (Angelucci et al., 2004; Faria, 2020; Gil, 2021).

1.2 Correção de fluxo para alunos em distorção idade-série e as modificações durante o momento pandêmico

Ao longo da história da educação, as políticas públicas educacionais têm reforçado maior preocupação nos resultados, para que seja mantido o acesso dos alunos ao EF com seis anos e sua conclusão aos 14 anos, assegurando assim o fluxo escolar, conforme a Lei nº. 11.274/2006 determina (Arroyo, 1992; Brasil, 2006). Entretanto, observa-se que no Brasil, em 2021, houve um declínio de matrículas entre os anos iniciais e finais do EF de 2.551.701 (17,55%), indicando que esses estudantes reprovaram, evadiram ou abandonaram a escola (Inep, 2022a).

De tal modo, uma das alternativas de enfrentamento ao fracasso escolar é compreendida pela Lei nº. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) em seu Artigo 24 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), no Artigo 49 (Brasil, 1996; 2013). Tais políticas educacionais propõem a reorganização do ensino, por meio da criação de classes/turmas de aceleração, reduzindo e recuperando o tempo de escolaridade perdido, para alunos com atraso escolar, seja por motivo de ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, entre outros (Brasil, 1996; 2013).

Haja vista o município de Itaboraí, campo de investigação da presente pesquisa e, conforme Regimento Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (SEMEC), reformulado em 2014, as turmas de aceleração têm como objetivo restabelecer a autoestima dos discentes, promover, por meio de instrumentos diversos de avaliação e autoavaliação, o avanço desses para os devidos anos de escolaridade, diminuindo assim, o tempo em que levariam para concluir o EF. Além disso, os professores que atuam nessas turmas devem perceber seus avanços, suas necessidades e seu comprometimento, o que deve ser registrado em seus relatórios trimestrais (SEMEC, 2014). Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) com o propósito de estruturar as turmas de aceleração já existentes nas escolas da rede e reduzir o índice considerável de distorção, criou o projeto "Classes de Aceleração: Ensino Fundamental I e II" (SEME, 2018).

Considerando o referido projeto, para organizar os alunos com distorção idade-série nas turmas de aceleração, além da distorção de, no mínimo, dois anos, eles são admitidos de acordo com a faixa etária e seu ano de escolaridade (SEME, 2018). A divisão é realizada por meio de turmas da seguinte forma: (1) Aceleração I – alunos com nove anos, não alfabetizados entre o 1º e 3º ano; (2) Aceleração II – nove anos, alfabetizados entre o 2º e 4º ano; (3) Aceleração III - a partir de 13 anos, alfabetizados, no 6º ano e; (4) Aceleração IV - 14 anos, alfabetizados, nos 7º e 8º anos. Nas classes de aceleração I e II matriculam-se de 15 a 20 alunos, já nas turmas III e IV esse quantitativo aumenta para no máximo 25 alunos (SEME, 2018).

Pesquisas sobre a aceleração de estudos revelam que as políticas públicas que a normatizam, por meio de suas matrizes curriculares, práticas pedagógicas e formas de avaliação, não refletem sobre o real cotidiano dos estudantes (Andrade & Aguiar, 2020; Campos et al., 2020; Fillipi et al., 2020; Nascimento & Zibetti, 2020). Tal fato também não considera as especificidades dos alunos e dos professores que estão inseridos nesse contexto (Andrade & Aguiar, 2020; Campos et al., 2020; Fillipi et al., 2020; Nascimento & Zibetti, 2020).

Entretanto, as escolas identificam nesses programas uma possibilidade de conduzir os discentes para o prosseguimento aos anos de escolaridade, mantendo o fluxo escolar e evitando que suas reprovações sejam notificadas nas avaliações externas, de caráter quantitativo (Fillipi et al., 2020; Lima & Carvalho, 2021). É preciso considerar que, apesar das políticas de correção de fluxo favorecerem a transição dos estudantes nos anos do EF, há

também uma expressiva quantidade de escolares que são retidos no primeiro ano do EM o que mostra uma ineficácia em tais parcerias público-privadas (Lima & Carvalho, 2021).

Autores ainda revelam que tal parceria, numa visão mercadológica da educação, acentua as dificuldades dos docentes, por não considerar sua autonomia, seus saberes e conhecimentos, bem como, inviabiliza possíveis construções coletivas junto aos alunos a partir da contextualização de suas realidades (Andrade & Aguiar, 2020; Fillipi et al., 2020; Nascimento & Zibetti, 2020). De outra forma, Medeiros et al. (2022) indicam que turmas de aceleração podem atuar como indicadores de proteção aos estudantes, haja vista que já experimentaram a reprovação escolar. Diante disso, alocar tais alunos nessas turmas pode contribuir com sua percepção de apoio social pelos pais e docentes, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, além de favorecer um rendimento acadêmico satisfatório (Medeiros et al., 2022).

Entretanto, com a chegada da COVID-19 ao Brasil, algumas políticas públicas educacionais precisaram ser suspensas, haja vista o novo modelo de ensino-aprendizagem imposto pelo distanciamento social. Nesse ínterim, alertada inicialmente em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, China (OMS, 2020). Contudo, tratava-se de um novo tipo de coronavírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável pela doença infecciosa COVID-19, cujos sintomas principais são febre, cansaço e tosse seca, podendo agravar para uma síndrome respiratória aguda grave (OMS, 2020). E em março de 2020, a OMS declara que a COVID-19 seja caracterizada como uma pandemia, com término apenas em maio de 2023 (OMS, 2020; 2023).

O vírus circula com facilidade entre as pessoas, ocorrendo maior possibilidade de sofrer mutações (OMS, 2020). Dessa forma, cuidados são necessários para evitar o contágio e reduzir o risco de exposição ao vírus, como utilizar máscaras, higienizar as mãos, evitar aglomerações e manter o distanciamento social (OMS, 2020). Diante do exposto, surge a necessidade da criação de vacinas para combater o vírus e, no Brasil as primeiras doses são registradas em janeiro de 2021, enquanto outros países iniciaram a vacinação em dezembro de 2020.

Frente ao exposto, conforme a Lei nº. 13.979 (Brasil, 2020), que dispõe sobre medidas de enfrentamento da emergência em saúde pública, como isolamento e quarentena, as escolas de educação básica suspenderam suas atividades presenciais. Nessa condição, iniciou-se a

busca por estratégias de aprendizagem a distância em que não se colocasse em risco os alunos e seus professores, sendo fundamental a manutenção do isolamento social.

Isso posto, o Inep (2021a), por meio de um questionário suplementar durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020 que ocorreu entre fevereiro e maio de 2021, buscou identificar ações adotadas pelas escolas brasileiras diante das medidas de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus. Destaca-se nesse levantamento que, 133.685 (99,3%) das escolas públicas (federal, estadual e municipal) no Brasil declararam o período de suspensão de suas atividades presenciais, com uma média de 287 dias de interrupção (Inep, 2021a). Ainda de acordo com a pesquisa, apenas 8,7% das escolas públicas disponibilizaram equipamentos tecnológicos (computadores, notebooks, tablets, smartphones, entre outros) para os estudantes e, 25% para os docentes (Inep, 2021a). Entretanto, constatou-se que 94,2% dos estabelecimentos de ensino disponibilizaram materiais impressos para retirada na escola pelos alunos ou seus responsáveis e/ou entrega em domicílio (Inep, 2021a). Vale também ressaltar as formas de monitoramento das escolas públicas quanto à participação dos discentes nas atividades de ensino não presenciais, sendo, listas de presença (chamada eletrônica), recolhimento das atividades pedagógicas realizadas pelos estudantes, comunicação do professor com seus alunos, pais ou responsáveis e relatórios de acesso à plataforma virtual própria (Inep, 2021a).

Alinhado a isso, é de extrema importância revelar alguns dados sobre taxas de atendimento escolar, realizada pela organização Todos Pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), referente ao segundo trimestre de 2021. A nota técnica indica que, entre as crianças e jovens de seis a 14 anos fora da escola, houve um aumento de 171,1% em relação ao mesmo período do ano de 2019 (Todos Pela Educação, 2021). Acrescenta-se ainda que houve redução no percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão matriculados no EM, de 2020 (77%) para 2021 (74,9%).

Nessa perspectiva, pode-se observar que o momento pandêmico agravou o quadro da educação básica brasileira, em especial o das escolas públicas. Nota-se a ausência de recursos tecnológicos, essenciais para interações e compartilhamento de informações fundamentais ao processo de aprendizagem à distância, tanto para estudantes quanto para docentes. Entretanto, muitas instituições de ensino utilizaram como recurso pedagógico a entrega de material impresso aos alunos. Tal medida também foi importante para que as escolas pudessem manter contato com os discentes e suas famílias, reduzindo a propensão à evasão escolar.

No que diz respeito aos estudantes, o fechamento das escolas, ocasionando o ensino remoto, reforçou as desigualdades de acesso e qualidade da educação pública (Cardoso et al., 2020; Santos et al., 2020). De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), o fechamento das escolas provoca prejuízos sociais e econômicos para toda a sociedade. No entanto, para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade esse impacto ainda se sobrepõe, provocando sérios efeitos como interrupção da aprendizagem, má nutrição, despreparo da família para educação à distância e em casa, ausência de cuidados infantis, aumento das taxas de evasão, maior exposição à violência e à exploração, entre outros (UNESCO, 2020).

De fato, a pandemia de Covid-19 evidencia *déficits* sociais e econômicos que há tempos são conhecidos pela sociedade. Todavia, ela apresenta exponenciais agravos educacionais já existentes e que vêm sendo acentuados, aumentando o abismo social dos estudantes das escolas públicas. Vale ressaltar que diante desse panorama, as estratégias de ensino aprendizagem necessitaram de adaptações nunca utilizadas em períodos de planejamento e organização tão curtos. Professores e equipes pedagógicas necessitaram recriar as práticas pedagógicas, causando um aumento significativo do trabalho docente e resultando no desgaste físico e emocional (Alves et al., 2021; Cipriani et al., 2021; Santos et al., 2020; Soares et al., 2023). Alguns municípios ainda adotaram o regime de progressão continuada amparados pela LDBEN, Artigo 32, parágrafo 2º, a qual estabelece que estudantes não sejam reprovados e não tenham interrupções na passagem de anos de escolaridade (Brasil, 1996). Dessa maneira, as turmas de aceleração, como estratégia de correção de fluxo para os alunos em distorção idade-série, foram suspensas e tais estudantes retornaram com suas matrículas para os anos de escolaridade regulares do EF, a maioria deles para os anos finais desse segmento. Entretanto, é fato salientar que alguns desses estudantes, enquanto processo pandêmico, não participaram das atividades escolares, ocasionando a evasão escolar, o que contribuiu para ampliar a distorção idade-série e o fracasso escolar (Cardoso et al., 2020; Soares et al., 2023; Souza et al., 2020; Souza & Júnior, 2023). Ademais, a pandemia afetou as relações, ocasionando dificuldades quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades de estudantes, bem como no engajamento e envolvimento nas atividades escolares, considerando o extenso período de isolamento social (Alves & Dipp, 2023; Moraes et al., 2024).

Diante do exposto, torna-se necessário que o processo de ensino aprendizagem dos estudantes que pertenciam às turmas de aceleração seja efetivo e significativo, por meio da

contextualização de seus saberes, potencializando sua autonomia e oferecendo-lhes ferramentas para prosseguimento nas outras etapas da educação. Da mesma forma, aos professores, fica evidente identificar os desafios que possam interferir em sua atuação profissional, para que se promova formação continuada adequada, voltada para minimizar o impacto do fracasso escolar nesses alunos.

1.3 Estudantes em distorção idade-série sob um olhar bioecológico

Diante das questões apresentadas sobre os alunos em distorção idade-série, esse estudo tem como aporte a TBDH, que é uma abordagem pertinente para focalizar as dinâmicas dos anos finais do EF, bem como seus estudantes e professores, pois adota um olhar sistêmico, contextualizado e dinâmico quanto ao desenvolvimento dos indivíduos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A TBDH tem sua origem na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano e como representante Urie Bronfenbrenner, nascido em Moscou e que, aos seis anos mudou-se para os Estados Unidos (Bronfenbrenner, 2002).

Bronfenbrenner foi criado nas instalações de uma instituição estadual para pessoas com deficiências mentais, local de trabalho de seu pai neuropatologista (Bronfenbrenner, 2002). Esse espaço foi de grande importância para Bronfenbrenner, pois ao observar que crianças sem distúrbios mentais, quando recolhidas para esse contexto, após algumas semanas, eram consideradas mentalmente deficientes, conforme seus escores nos testes de inteligência (Bronfenbrenner, 2002). Bronfenbrenner passou a perceber a interdependência entre os organismos vivos e os ambientes, o que contribuiu e influenciou na constituição da abordagem ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979; 2002).

Os estudos sobre a teoria da ecologia do desenvolvimento humano avançaram, promovendo mudanças e evoluções que deram origem ao Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano – MBDH (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, de acordo com a nova abordagem o desenvolvimento humano compreende os indivíduos, com suas características biopsicossociais, envolvendo estabilidades e mudanças ao longo de seu curso de vida, em interação com diversos ambientes que participam direta ou indiretamente de forma dinâmica e interdependente (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nessa direção, o ser humano é percebido como proativo e interdependente do processo de desenvolvimento nos contextos, por meio das pessoas, objetos e símbolos, modificando esses ambientes e sendo modificados, de forma recíproca (Benetti et al., 2013; Narvaz & Koller,

2004). Nesse ínterim, torna-se importante analisar as relações que ocorrem com os alunos em distorção idade-série nos anos finais do EF, considerando também como a participação dinâmica e bidirecional de professores e alunos são afetadas e afetam seus desenvolvimentos.

Dessa forma, o MBDH amplia a concepção do desenvolvimento, compreendendo-o a partir da interação recíproca e dinâmica envolvendo quatro componentes: *Processo*, *Pessoa*, *Contexto* e *Tempo* (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O *Processo* é o núcleo do modelo e compreende o desenvolvimento por meio dos *processos proximais*, caracterizado pelas interações entre o organismo e o ambiente ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). De tal modo, para que sejam eficazes as interações entre o indivíduo em desenvolvimento ativo e pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente imediato precisam ocorrer com regularidade, de forma bidirecional, por longos períodos e ser progressivamente mais complexas (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em relação aos anos finais do EF, podem-se exemplificar os processos proximais a partir das rotinas diárias dos professores em sala de aula ao interagir com os alunos em distorção, explicando os conteúdos que abrangem os componentes curriculares, fazendo chamada, tirando dúvidas dos alunos, entre outras atividades.

As interações que ocorrem nos processos proximais podem produzir dois tipos de resultado, o de competência e de disfunção (Bronfenbrenner & Evans, 2000). O resultado de competência é identificado pela aprendizagem e demonstração de habilidades cognitivas, socioemocionais e físicas (Bronfenbrenner & Evans, 2000). É o que ocorre, por exemplo, quando os professores conseguem explicar uma atividade de forma a exemplificar o proposto para que todos os estudantes entendam. Já o resultado de disfunção acontece quando os indivíduos apresentam dificuldades no comportamento de autocontrole em diferentes etapas do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Esse resultado pode ser exemplificado quando um docente reage de forma agressiva ou não reage de forma alguma diante de um comportamento ofensivo do aluno.

O segundo componente do modelo bioecológico é a *Pessoa,* que contempla características biológicas, psicológicas e sociais que são construídas na interação com os diferentes ambientes em que os indivíduos participam (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dessa forma, as características biopsicossociais da pessoa são simultaneamente produtoras e produtos de seu desenvolvimento e são divididas em *força, recursos e demandas* (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A *força* se refere às características ou disposições comportamentais ativas que podem tanto colocar os processos proximais em movimento ou mantê-los, quanto interferir ou impedir que eles aconteçam (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). De acordo com os autores, essas disposições são divididas em características desenvolvimentais geradoras (*generative*) ou características desenvolvimentais disruptivas (*disruptive*) (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). As características geradoras compreendem a curiosidade, disposição para engajar-se e se manter em atividades individuais ou coletivas progressivamente mais complexas, prontidão para realizar objetivos em longo prazo e senso de autoeficácia (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Como exemplo de características desenvolvimentais geradoras nos anos finais do EF, pode-se citar a criação de projetos desenvolvidos por docentes e estudantes, em que deverão se envolver ativamente durante sua execução para alcançar os objetivos sugeridos. Para os autores, as características disruptivas envolvem dificuldades em manter e controlar emoções e comportamentos, impulsividade, além de atributos pessoais, como timidez, apatia, propensão a evitar ou retirar-se de uma atividade (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Para exemplificar essas características, evidencia-se a não participação dos discentes em atividades organizadas por seus pares ou a dificuldade de professores em participar de eventos escolares com a apresentação de suas turmas.

Já os *recursos* são entendidos pelas características biopsicológicas da pessoa que podem influenciar em sua capacidade de realizar os processos proximais de forma efetiva (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esses recursos podem ser caracterizados como passivos quando delimitam o desenvolvimento dos indivíduos nos processos proximais, como deficiências físicas, doenças graves, função cerebral comprometida, baixo peso ao nascer, entre outros (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Logo, os recursos ativos dizem respeito às habilidades, competências, conhecimentos e experiências desenvolvidas ao longo do tempo, contribuindo para resultados de eficácia nos processos proximais (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Diante do cenário dos anos finais de EF com alunos em distorção, esses recursos podem ser elucidados quando o docente consegue envolver todos os estudantes em uma atividade, por meio de suas habilidades de distribuir tarefas, mediar interações, explicar e pedir explicações entre outras.

Por fim, as *demandas* dizem respeito às características da pessoa, como idade, sexo, etnia, aparência física, que podem estimular ou desencorajar reações dos indivíduos no

ambiente onde se encontra (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esses atributos podem favorecer ou não o desenvolvimento nos processos proximais e sofrem influência de crenças e valores determinados pela cultura (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Para exemplificar esse conceito, é importante retomar alguns estudos apresentados anteriormente que dizem respeito à exclusão de estudantes na escola por meio de suas características físicas como cor e gênero, o que fomenta práticas de discriminação e preconceito, bem como intensifica o fracasso escolar dos alunos em distorção idade-série (Jesus, 2018; Nascimento, 2019; Paula et al., 2018).

O terceiro componente do MBDH é o *contexto,* compreendido como estruturas concêntricas, encaixadas umas às outras, articuladas e interdependentes, onde acontece o desenvolvimento dos indivíduos (Bronfenbrenner, 1979; 2002; 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O *contexto* é concebido como um elemento complexo, pois abrange as relações da pessoa nos ambientes mais próximos até os mais distais, sendo formado por quatro níveis, *microssistema, mesossistema, exossistema* e *macrossistema* que interagem mutuamente (Bronfenbrenner, 1979; 2002; 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O *microssistema* é identificado como um contexto imediato em que a pessoa em desenvolvimento realiza experiências diretas, face a face (Bronfenbrenner, 1979; 2002). É no *microssistema* que ocorrem os processos proximais que abrangem o ambiente com seus objetos e símbolos específicos, bem como as pessoas com suas características biopsicossociais e seus sistemas de crenças (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nos anos finais do EF, os possíveis microssistemas de um professor equivalem à família, as diferentes escolas em que trabalha, seu grupo religioso, sua comunidade, dentre outros.

Nos *microssistemas* acontecem as relações bidirecionais, ou seja, as relações interpessoais, que são condições mínimas para o surgimento de uma *díade* (Bronfenbrenner, 1979; 2002). As *díades* são estabelecidas quando uma pessoa presta atenção ou participa nas atividades de outra pessoa e podem apresentar três formas de funcionamento diferentes: (a) *díade observacional,* acontece quando um indivíduo presta atenção continuamente à atividade de outro indivíduo que identifica seu interesse; (b) *díade de atividade conjunta*, ocorre quando dois indivíduos realizam uma atividade juntos, de forma a complementá-la; (c) *díade primária*, são aquelas existentes mesmo quando os participantes não estão juntos, mas suas lembranças do outro influenciam seus comportamentos, mesmo distantes (Bronfenbrenner, 1979; 2002). Ademais, as *díades* possuem três propriedades: (1) *reciprocidade*, a relação

diádica precisa ser bidirecional para que haja desenvolvimento de ambos os participantes; (2) *equilíbrio de poder*, mesmo que as relações sejam recíprocas, é preciso que um participante seja mais influente que outro, sendo importante para os diferentes papéis sociais que os indivíduos assumem nos ambientes que transitam; (3) *relação afetiva*, o envolvimento dos participantes nas interações pode desenvolver sentimentos entre si, o que pode aumentar seus processos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979; 2002). No microssistema dos anos finais do EF são exemplos de díades, quando os professores explicam um conteúdo e os alunos prestam atenção; nos momentos da correção coletiva das atividades em que o docente vai perguntando e os escolares respondendo e tirando suas dúvidas; sempre que os professores oportunizam os momentos de fala dos estudantes, atuando como protagonistas de sua própria aprendizagem.

No que se refere ao *mesossistema,* Bronfenbrenner o identifica como um conjunto de microssistemas que se comunicam e que a pessoa em desenvolvimento participa diretamente (Bronfenbrenner, 1979; 2002). Ainda de acordo com o autor, esse sistema amplia-se a cada novo ambiente em que os indivíduos se estabelecem, ocorrendo uma transição ecológica (Bronfenbrenner, 1979; 2002). Dessa forma, a transição ecológica é definida quando há uma mudança de posição da pessoa em seu ambiente ecológico, seja uma mudança de papel e/ou ambiente (Bronfenbrenner, 1979; 2002). Considerando o professor quanto uma pessoa em desenvolvimento, observa-se sua transição ecológica no desempenho sua função como professor em sala de aula, na escola e, sua posição quanto membro de sua família, percebe-se que há atribuições diferentes para cada papel por ele exercido, conforme seus contextos de participação.

O próximo nível do contexto é o *exossistema*, que é formado pelos ambientes em que a pessoa não participa ativamente, mas os eventos que ocorrem neles influenciam em seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979; 2002). Como exemplo de um *exossistema,* é relevante citar as decisões que acontecem na secretaria de educação e que vão interferir na organização dos anos finais do EF, influenciando docentes e alunos que não estão nela presentes.

Há ainda o *macrossistema* que compreende todos os sistemas anteriores e é distinguido pela cultura, sistema de crenças, valores, políticas públicas que organizam uma sociedade em determinado tempo histórico (Bronfenbrenner, 1979; 2002). São exemplos de macrossistema as legislações educacionais, as políticas educacionais que orientam o sistema de educação brasileiro e que gerenciam a educação básica, além da pandemia da COVID-19.

Por fim, o *cronossistema* corresponde às mudanças e estabilidades das características biopsicológicas da pessoa durante seu curso de vida, impactadas por eventos históricos, produtores de mudança durante as gerações (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Há três níveis no *cronossistema*: (a) *microtempo* entendido como as continuidades e interrupções das atividades desenvolvidas nos processos proximais; (b) *mesotempo* interpretado como intervalos de tempo maiores, como dias e semanas; e (c) *macrotempo* compreendido por espaços ainda maiores de tempo, como as mudanças que ocorrem entre gerações que, de forma bidirecional, são afetadas pelo desenvolvimento da pessoa (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O período que corresponde ao EF é um exemplo de cronossistema de docentes e educandos das turmas de aceleração.

Convém ressaltar que a TBDH ainda produz implicações relevantes no método e planejamento de estudos quando propõe o envolvimento do pesquisador no contexto. Cecconello e Koller (2003) indicam que a inserção ecológica envolve a articulação dos quatro componentes do MBDH (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) por meio dos processos proximais que ocorrem entre pesquisador e participantes, percebidos de modo semelhante nos microssistemas onde as investigações se desenvolvem. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1979; 2002) destaca a validade ecológica nesse delineamento, enfatizando que o pesquisador precisa contemplar a forma pela qual os participantes do estudo percebem e interpretam a pesquisa. Desse modo, o presente estudo irá utilizar a inserção ecológica como metodologia norteadora.

Diante do exposto, a presente pesquisa pretende ressaltar algumas características biopsicológicas dos professores e variáveis de processo de maneira associada, sinalizando a relação dos professores com seus alunos em distorção idade-série matriculados nos anos finais do EF, seus pares e profissionais da equipe diretiva do contexto escolar. Destarte, são estabelecidas algumas relações entre as variáveis focalizadas nesse estudo e a perspectiva bioecológica: (1) Microssistema escolar: características bioecológicas dos professores, como as habilidades sociais, habilidades sociais educativas, crenças de autoeficácia docente (recursos); (2) Variáveis que podem influenciar os processos proximais entre professores e estudantes, sendo as habilidades sociais, as crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico dos alunos e suas percepções de apoio social; (3) Tempo relacionado aos anos do EF. De tal forma, a Figura 1 representa o MBDH dessa pesquisa.

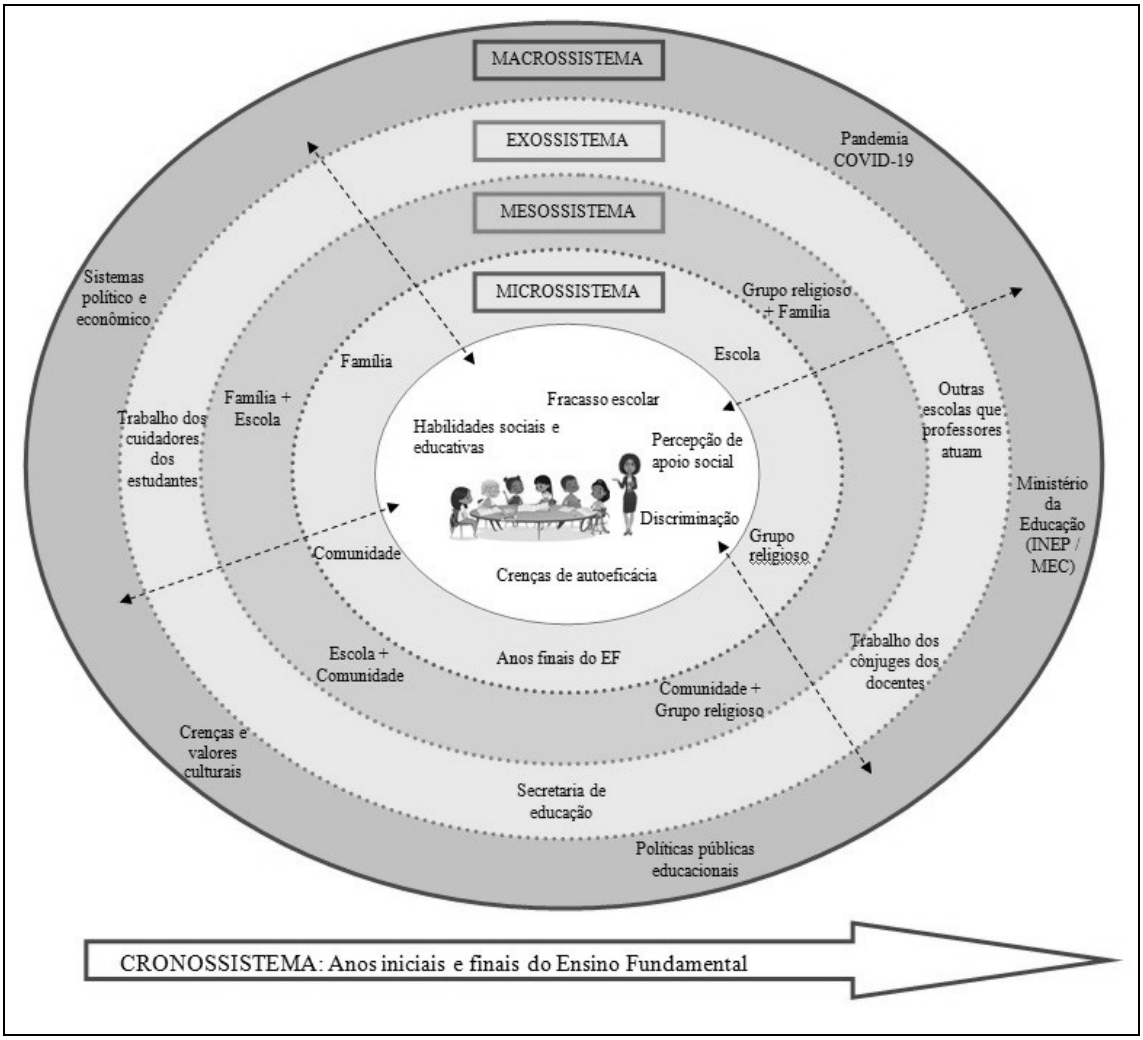


Figura 1. Modelo Bioecológico da Pesquisa

2. HABILIDADES SOCIAIS E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

2.1 Habilidades sociais: Definição e campo teórico e prático

À medida que crianças e adolescentes se desenvolvem, suas relações com outras pessoas, em ambientes diversos ampliam-se. É o que acontece quando, além do contexto familiar, passam a ingressar e participar das interações que ocorrem na escola, com seus pares, professores e outros profissionais que nela atuam. Ademais, também são exigidas novas demandas e novos papéis sociais diferentes daqueles que desenvolviam com suas famílias. Diante disso, as habilidades sociais são alguns dos recursos que podem contribuir e favorecer a todos, facilitando no acesso a novos contextos, por meio de relacionamentos saudáveis e duradouros (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Z. Del Prette & Del Prette, 2022).

Desse modo, A. Del Prette e Del Prette (2017a) destacam que os comportamentos sociais desenvolvidos nas relações nos microssistemas podem ser organizados em dois diferentes grupos, sendo eles os comportamentos sociais desejáveis e os comportamentos sociais indesejáveis. Para os autores, os comportamentos sociais desejáveis se referem àqueles firmados pelo princípio do respeito entre os indivíduos na interação, já os indesejáveis são os que divergem dos princípios estabelecidos pela cultura (A. Del Prette & Del Prette, 2017a). No que tange aos comportamentos sociais indesejáveis, ainda há uma subdivisão em comportamentos ativos e passivos, que podem ter resultados satisfatórios imediatos apenas para os indivíduos que os desempenham, mas não para seus interlocutores ou grupos (A. Del Prette & Del Prette, 2017a). Esses comportamentos indesejáveis podem gerar tanto uma consequência positiva, quanto podem evitar que consequências negativas venham a acontecer e, conforme são fortalecidos, a possibilidade de comportamentos desejáveis acontecer é reduzida (A. Del Prette & Del Prette, 2017a).

Diante do exposto, as habilidades sociais e suas classes constituem os comportamentos desejáveis, sendo relevantes nas relações interpessoais, podendo ser encorajadas ou inibidas de acordo com a diversidade das relações interpessoais (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Z. Del Prette & Del Prette, 2022). São definidas como um conjunto de comportamentos sociais descritivos, aprendidos ao longo do curso de vida, valorizados pela cultura e em diferentes contextos, podendo contribuir para os indivíduos, seu grupo e comunidade, bem como para um desempenho socialmente competente (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Z. Del Prette & Del Prette, 2022).

A. Del Prette e Del Prette (2017a) organizaram as habilidades sociais em classes e subclasses de comportamentos, importantes para diferentes papéis sociais e demandas que são atribuídas aos indivíduos em seu desenvolvimento. Essa classificação foi realizada considerando os tipos e as funções dos comportamentos sociais, conforme descrições a seguir: (1) *comunicação* envolve iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar *feedback*, elogiar e agradecer elogio, dar opinião; (2) *civilidade* inclui cumprimentar e/ou responder a cumprimentos, pedir "por favor", agradecer, desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura; (3) *fazer e manter amizade* abrange iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato, sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar *feedback*, responder a contato, enviar mensagem, convidar/aceitar convite para passeio, fazer contatos em datas festivas, manifestar solidariedade diante de problemas; (4) *empatia* compreende manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar sem interromper, colocar-se no lugar do outro, expressar compreensão, incentivar a confidência, demonstrar disposição para ajudar, compartilhar alegria e realização do outro; (5) *assertividade* implica em defender direitos próprios e dos outros, questionar, opinar, discordar, solicitar explicações, manifestar opinião, concordar, discordar, fazer e recusar pedidos, expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento, desculpar-se e admitir falha, manejar críticas (aceitando, fazendo e rejeitando), falar com pessoa que exerce papel de autoridade; (6) *expressar solidariedade* diz respeito a identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas necessitadas, cooperar, expressar compaixão, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar colegas a fazer doações; (7) *manejar conflitos e resolver problemas interpessoais* engloba acalmar-se exercitando autocontrole, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e de outros, elaborar alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar alternativas; (8) *expressar afeto e intimidade* envolve aproximar-se e demonstrar afetividade, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimentos de interesse do outro, cultivar o bom humor, partilhar brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites; (9) *coordenar grupo* compõe organizar atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, dar *feedback* a todos, fazer perguntas, mediar interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir, distribuir tarefas, cobrar desempenhos e tarefas, explicar e pedir

explicações, verificar compreensão sobre problemas; (10) *falar em público* envolve cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, fazer/responder perguntas, apontar conteúdo de materiais audiovisuais, usar humor, relatar experiências pessoais, relatar acontecimentos, agradecer a atenção ao finalizar (A. Del Prette & Del Prette, 2017a, p. 28-30).

Diante dessa gama de comportamentos, é relevante destacar que, as habilidades sociais não são um constructo intrínseco ao indivíduo e, assim, são aprendidas e ensinadas conforme a cultura, os ambientes e os papéis sociais desempenhados no tempo-histórico em que se vive (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; 2017b). Ademais, as características dos ambientes em que ocorrem tais interações podem estimular ou desencorajar o desenvolvimento das habilidades sociais, dificultando ou favorecendo sua aprendizagem e prática nas relações (A. Del Prette & Del Prette, 2017a). Outrossim, quando o ambiente não é favorável, podem surgir *déficits* no desenvolvimento das habilidades sociais, o que requer a identificação desses para suprir tais necessidades (A. Del Prette & Del Prette, 2017a).

A esse respeito, A. Del Prette e Del Prette (2017a) indicam três tipos de *déficits* de habilidades sociais: (a) *déficits* de aquisição, quando os indivíduos não possuem a habilidade em seu repertório e necessita ser aprendida; (b) *déficits* de desempenho, quando há a habilidade no repertório dos indivíduos, mas ela é realizada com baixa frequência ou sem o conhecimento adequado para seu desempenho diante das interações, interlocutor ou necessidade; (c) *déficits* de fluência, ocorre quando há falhas na topografia e dificuldade para desempenhar a habilidade requerida. Em síntese, os *déficits* correspondem à necessidade de melhor compreensão das habilidades, bem como a dificuldade em desenvolvê-las, comprometendo a qualidade nas relações (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; 2017b; Z. Del Prette & Del Prette, 2022).

Entretanto, conforme acentuam A. Del Prette e Del Prette (2017a), desenvolver as habilidades sociais em uma relação não é garantia de um comportamento socialmente competente, pois tal aspecto precisa estar fundamentado no conceito de competência social. É nesse sentido que competência social diz respeito à qualidade do desempenho dos indivíduos considerando associadamente seus pensamentos, sentimentos e ações (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Vale ressaltar que é um constructo avaliativo e os resultados imediatos e de médio e longo prazo das interações devem estar em equilíbrio, atendendo os objetivos do próprio indivíduo e do outro ou seu grupo social, respeitando os

direitos interpessoais, éticos e da cultura (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Z. Del Prette & Del Prette, 2022).

Nessa direção, o campo teórico e prático das habilidades sociais tem se expandido, haja vista diversas publicações nacionais e internacionais sobre a temática, envolvendo áreas da educação, saúde, esportes, laboral, entre outras (Ximenes et al., 2019; Z. Del Prette & Del Prette, 1996; 2017a). No entanto, a presente pesquisa contemplará apenas as literaturas que dizem respeito ao ambiente escolar e professores, equipe escolar e estudantes da educação básica, sendo esses os participantes e local dessa investigação.

Alinhado a isso, estudos têm demonstrado que as habilidades sociais podem colaborar para ampliar as relações dos estudantes para outros contextos, atuam como indicadores de proteção, predizem sucesso acadêmico e contribuem para reduzir a exposição a indicadores de risco, como *bullying*, depressão, comportamentos antissociais, ansiedade, evitação social, estresse, solidão e uso de drogas (Achtziger & Bayer, 2018; Amaral et al., 2023; Campos et al., 2018; Fogaça et al., 2019; Freitas & Nobre, 2023; Machado et al., 2020; Medeiros et al., 2022; Silva et al., 2019; Simões & Castro, 2018; Souza & Junior, 2023; Vieira et al., 2021; Wu et al., 2018; Ximenes et al., 2019). Por outro lado, cabe ressaltar que Alves e Dipp (2023), em uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças durante a pandemia, encontraram *déficit* em algumas habilidades como, por exemplo, empatia e manejo de emoções.

Outras pesquisas indicaram que estudantes meninas possuem maiores indicadores de frequência em comportamentos socialmente competentes, em destaque para as habilidades de empatia, civilidade e assertividade do que os meninos (Campos et al., 2018; Reis & Sampaio, 2018; Salavera et al., 2020; Simões & Castro, 2018). Ademais, a literatura também evidencia que meninos apresentam maiores médias de dificuldade em empatia e expressar emoções do que as meninas (Campos et al., 2018; Simões & Castro, 2018). O estudo de Simões e Castro (2018) ressalta que crianças com maiores escores em assertividade são mais propensas a ser solidárias e menos rígidas em suas relações, bem como as que se apresentam mais sensíveis e preocupadas com os outros, comportamentos que se relacionam à classe de empatia, possuem maior capacidade para socialização.

No que tange aos professores, a literatura identifica que docentes com elaborado repertório de habilidades sociais possuem maior sensibilidade para perceber as especificidades dos estudantes, atuando em suas necessidades, por meio da adequação de suas estratégias, o que oportuniza melhor desempenho acadêmico e expande as potencialidades dos

estudantes (Soares et al., 2019; Wu et al., 2018). Outrossim, altos níveis de habilidades sociais em professores aumentam suas chances de realização pessoal e profissional, reduzindo sintomas de depressão, ansiedade e estresse, além de promover melhores relacionamentos e impactar em sua motivação (Betancur & Sánchez, 2019; Heck et al., 2023; Heck et al., 2024; Jovanović et al., 2019; Kamstra, 2021; Soares et al., 2019; Wagner et al., 2019). De forma inversa, professores com baixos escores em habilidades sociais possuem maiores chances de apresentar exaustão emocional, baixa autoestima, sintomas de estresse e dificuldades na efetivação de suas atividades docentes e em suas interações sociais (Betancur & Sánchez, 2019; Heck et al., 2023; Heck et al., 2024; Jovanović et al., 2019; Soares, et al. 2019; Wagner et al., 2019).

Fica evidenciado pela literatura que as habilidades sociais desenvolvidas no ambiente escolar potencializam as relações, ampliando e melhorando as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e suas respostas evidenciadas pelo desempenho dos estudantes. Nessa direção, um programa de intervenção para professores que atuam com alunos em distorção idade-série, pode melhorar seu desempenho profissional e impactar de forma positiva no desenvolvimento dos estudantes, evitando estereótipos relacionados ao fracasso escolar.

2.2 Base Nacional Comum Curricular: Entre competências e habilidades sociais

Desde 2017, as aprendizagens essenciais da educação básica vêm sendo regulamentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento tem como objetivo garantir um currículo comum a todas as escolas públicas e privadas do território nacional, assegurando o direito de todos os estudantes a uma aprendizagem de qualidade conforme o último PNE 2014-2024 (Brasil, 2017). Entretanto, tanto a BNCC quanto outras legislações educacionais a partir de 1996 surgem dos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, por meio do relatório de Delors (1997), visando uma educação integral. Esses pilares são compreendidos em: (a) saber conhecer; (b) saber fazer; (c) saber ser; e (d) saber conviver (Delors, 1997).

Nessa direção, as aprendizagens essenciais elencadas pela BNCC devem contribuir para que os estudantes desenvolvam competências gerais, garantindo assim o direito à aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). De acordo com esse documento, o termo competência é definido como a associação entre conhecimentos (conceitos e procedimentos),

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que concorrem para a resolução de situações diárias no exercício da cidadania e nos ambientes laborais (Brasil, 2017).

Dessa forma, os estudantes devem desenvolver 10 competências gerais: (1) conhecimento; (2) pensamento científico, crítico e criativo; (3) repertório cultural; (4) comunicação; (5) cultura digital; (6) trabalho e projeto de vida; (7) argumentação; (8) autoconhecimento e autocuidado; (9) empatia e cooperação; (10) responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017). Assim, de forma geral, o ensino dos conteúdos curriculares deve estar alinhado às competências gerais durante todos os anos de escolaridade da educação básica (Brasil, 2017).

Embora na BNCC não se encontre o termo habilidades sociais, é possível observá-las em suas subclasses nas competências gerais. Na competência de comunicação, nota-se a utilização da linguagem verbal e não verbal para expressar sentimentos em diferentes contextos, resultando em entendimento recíproco (Brasil, 2017). Também se percebe nas competências de argumentação e de responsabilidade e cidadania o desenvolvimento da habilidade de assertividade ao formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões fundamentadas nos direitos humanos (Brasil, 2017). Observa-se na competência de autoconhecimento e autocuidado a habilidade de automonitoria, na medida em que se inclui o conhecimento e identificação das próprias emoções (Brasil, 2017). E, por fim, na competência de empatia e cooperação fica clara a expressão das habilidades de empatia e novamente da assertividade, no que diz respeito ao acolhimento, na valorização da diversidade e nos posicionamentos éticos e em defesa dos direitos humanos (Brasil, 2017).

Frente a essas questões, torna-se evidente o papel fundamental dos professores na adequação dos conteúdos, conforme as necessidades explicitadas na BNCC. De forma semelhante, também é imprescindível para os docentes o desenvolvimento das habilidades sociais enquanto profissional e indivíduo atuante em diferentes contextos, a fim de estabelecer relações saudáveis (Abed, 2014). Isso sugere que, ao ensinar e desenvolver essas habilidades no ambiente escolar, a relação entre professores e alunos se torna melhor, o que pode promover uma aprendizagem com significado e sucesso escolar (Abed, 2014; Muto & Galvani, 2023). Ressalta-se ainda, como fator preponderante as habilidades sociais nas relações entre professores e alunos em distorção idade-série, buscando auxiliar na compreensão das necessidades desses e intervir ao perceber suas dificuldades.

Entretanto, alguns autores fazem críticas às políticas públicas e educacionais, o que inclui a BNCC, no que tange ao desenvolvimento das competências por elas propostas (Canettieri et al., 2021; Santos et al., 2021). Canettieri et al. (2021) ressaltam que a compreensão das competências presentes na normativa não considera a realidade social dos alunos, no entanto pretende direcioná-las para o mundo do trabalho. Ademais, a literatura identifica que o ensino de competências voltado para o aprender a aprender, realça uma responsabilização do próprio indivíduo sobre suas capacidades, o que reflete uma visão competitiva e mercadológica (Canettieri et al., 2021; Santos et al., 2021). Outrossim, destaca-se que o ensino das competências socioemocionais não deve ser compreendido como mais uma disciplina conteudista, aplicação de materiais prontos, com vistas a uma avaliação, pois desta forma deixa-se de perceber os reais sujeitos que compõem a escola e suas singularidades (Canettieri et al., 2021; Muto & Galvani, 2023; Santos et al., 2021).

Conforme exposto, é inquestionável a atuação de professores e a manutenção de relações saudáveis entre esses e os alunos em sala de aula frente às demandas atuais, orientadas pelas políticas educacionais associadas às realidades sociais a que estão presentes. De tal forma, é importante ressaltar que são necessárias determinadas habilidades para que docentes conheçam seus alunos e desenvolvam um trabalho em que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade. Diante disso, no próximo tópico serão discutidas as habilidades que os professores precisam dispor para auxiliar nesse processo.

2.3 Habilidades sociais educativas

É no ambiente escolar que as relações entre professores e alunos são construídas e nesse sentido é necessário aos docentes conhecer seus escolares para que possa contextualizar seus saberes ao referencial curricular de sua disciplina. Diante disso, a BNCC destaca a importância de garantir o aprendizado curricular alinhado ao ensino das competências socioemocionais de forma simultânea e não como um ensino fragmentado e separado (Brasil, 2017). Nessa direção, os professores precisam planejar suas práticas pedagógicas e suas ações em sala de aula de modo a contemplar esses aspectos para atender as demandas propostas pela BNCC de uma educação integral.

A esse respeito, Z. Del Prette e Del Prette (2005) destacam a dimensão situacional das habilidades sociais, em que determinados comportamentos são esperados conforme objetivos que se pretende alcançar, bem como regras, normas e papeis sociais desempenhados pelos

indivíduos. Dessa forma, as habilidades sociais educativas estão associadas a comportamentos com o viés educativo, desempenhados intencionalmente por pais, professores e outros agentes, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem (A. Del Prette & Del Prette, 2001; Z. Del Prette & Del Prette, 2008; 2022).

Cabe ressaltar que as habilidades sociais educativas têm como função específica gerar mudanças nos comportamentos dos estudantes, o que demanda uma constante avaliação desses desempenhos sobre os escolares, verificando se houve realmente o aprendizado esperado (Z. Del Prette & Del Prette, 2008; 2022). É nesse sentido que as habilidades sociais educativas também são divididas em classes e subclasses conforme especificações a seguir: (1) *planejar, estruturar e apresentar atividade interativa* que envolve expor objetos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor conteúdos; (2) *conduzir atividade interativa* que compreende expor, explicar e avaliar de forma dialogada; (3) *avaliar atividade e desempenhos específicos* que inclui pedir e dar *feedback*, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva; (4) *cultivar afetividade e participação dos alunos* que abrange demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa particular, incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades dos alunos (A. Del Prette & Del Prette, 2017a, p. 71).

Pesquisas destacam a importância das habilidades sociais educativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e em suas relações com os estudantes em sala de aula (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Gasparin & Wagner, 2020; Guimarâes & Costa, 2023; Justo & Andretta, 2020; Simor et al., 2019; Vieira-Santos et al., 2018). Nesse sentido, docentes com um repertório elaborado de habilidades sociais educativas contribuem para o sucesso escolar dos estudantes, fortalecem as crenças de autoeficácia desses e auxiliam na redução de problemas na aprendizagem e de práticas de violência, como o *bullying* (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Guimarâes & Costa, 2023; Justo & Andretta, 2020; Simor et al., 2019; Vieira-Santos et al., 2018). Ademais, Simor et al. (2019) destacam que professores com um repertório elaborado de habilidades sociais apresentam maiores níveis de realização profissional e de autoestima, bem como melhores relacionamentos com seus alunos.

Todavia, no estudo desenvolvido por Bolsoni-Silva e Mariano (2018) foi possível identificar que professores que atuam nas turmas de educação infantil são mais socialmente competentes do que os do EF, mas de forma geral, os docentes são menos socialmente

competentes com crianças indicadas como clínicas e meninos para problemas de comportamento. Outrossim, docentes com maior dificuldade em consciência e clareza emocional apresentam menores escores em habilidades sociais educativas, o que corrobora como um obstáculo para que definam seus objetivos e orientem seus alunos no que se refere a questões comportamentais e cumprimento de regras (Justo & Andretta, 2020).

Já no estudo produzido por Gasparin e Wagner (2020), com o objetivo de avaliar e comparar o repertório de habilidades sociais educativas com os níveis depressivos, de ansiedade e estresse, correlacionando ao perfil sociodemográfico de 109 professores do ensino fundamental do Rio Grande do Sul, observou-se escores mais elevados de ansiedade, estresse e depressão nos docentes de escolas públicas. Entretanto, os professores de escolas públicas também apresentaram médias mais elevadas nos fatores de habilidades sociais educativas em comparação aos professores de escolas privadas. Tais resultados geram preocupação, pois, de acordo com os autores, embora os professores de escolas públicas tenham apresentado níveis elevados de habilidades sociais educativas, outros fatores associados à exaustão gerada pelas atividades laborais poderiam desencadear o adoecimento dos docentes.

Outrossim, Leme e França (2020), ao investigarem as habilidades sociais dos professores e suas percepções sobre os desafios no processo de ensino-aprendizagem das turmas de aceleração, identificaram que mais da metade deles possuía recursos interpessoais satisfatórios, variando entre repertórios bom, elaborado e altamente elaborado de habilidades sociais. Entretanto, quando perguntados sobre os desafios nesse processo, atribuíram a causas intrínsecas dos alunos, mais especificamente, à ausência de motivação e à baixa autoestima (Leme & França, 2020). De acordo com as autoras, tendo em conta a TBDH, torna-se contraditório compreender e culpabilizar os alunos como únicos responsáveis por suas dificuldades na aprendizagem, visto que, no ambiente ecológico das classes de aceleração, as relações devem proporcionar mudanças e trocas (Leme & França, 2020). Diante de tal fato, é iminente uma intervenção com os docentes dos anos finais do EF, lócus de alunos em distorção idade-série, a fim de discutir temáticas significativas à sua realidade e promover o desenvolvimento de habilidades sociais e educativas que sejam pertinentes nesse contexto atravessado pelo fracasso escolar.

3. PROGRAMA PARA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS EM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica

Retomando-se o PNE 2014-2024, em suas metas 15 a 18, versam sobre a formação inicial e continuada dos professores, seja na graduação, pós-graduação, cursos e programas, podendo ser oferecidas nas redes municipais, estaduais, federais e privadas em que atuam (Brasil, 2015). Ademais, na LDBEN, destaca-se no Título VI – Dos profissionais de educação, em que a formação inicial e continuada deve atender as diferentes especificidades dos níveis e modalidades de ensino, bem como as singularidades de cada fase de desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 1996).

Todavia, observa-se que são muitos os desafios para organização e planejamento de formações iniciais e continuadas com professores, que atendam a heterogeneidade de alunos, turmas e unidades escolares. A literatura tem documentado que as formações oferecidas aos docentes estão voltadas para a disseminação das políticas públicas educacionais oficiais, evidenciando a ausência de estratégias para o atendimento das particularidades e necessidades dos diferentes níveis de ensino e de turmas (Cassani et al., 2024; E. Leite et al., 2018; Lima & Viana, 2021; Mello et al., 2019; Monteiro & Ferreira, 2018; Pereira et al., 2018; Placido et al., 2022; Rodrigues, 2018; Santos & Mendonça, 2023; Silva et al., 2023). Outrossim, diversos autores destacam que há uma descontinuidade das políticas educacionais, o que causa cortes financeiros para efetivação de programas e cursos, além da precarização e fragilização do trabalho docente, dadas as constantes mudanças de políticas de formação docente no país (Junges et al., 2018; E. Leite et al., 2018; Oliveira et al., 2018; Pereira et al., 2018; Placido et al., 2022; Santos & Mendonça, 2023).

E. Leite et al. (2018) e Placido et al. (2022) evidenciam que tais mudanças e descontinuidades de programas e cursos de formação inicial e continuada, geram um retardamento entre as publicações das normativas educacionais e a adequação dos processos de formação de professores. Por sua vez, outros estudos discutem que as formações oferecidas dão destaque à fiscalização da ação docente, emissão de certificados para plano de cargos, carreiras e salários e atribuição de pontos para avanço na carreira, não atendendo as reais necessidades da escola pública (Mello et al., 2019; Pereira et al., 2018).

De forma geral, os processos formativos revelam posicionamentos ideológicos, de cunho em concepções de educação neoliberal, destacando a meritocracia, com controle e conformação dos currículos hegemônicos e elitistas, voltados para uma lógica mercadológica, o que impossibilita a reflexão dos professores em suas próprias práticas e da diversidade das escolas em que atuam (Barbosa & Fernandes, 2018; Junges et al., 2018; Oliveira et al., 2018; Rodrigues, 2018; Santos & Mendonça, 2023; Silva et al., 2023). Da mesma forma, é preciso salientar as formações continuadas oferecidas com obrigatoriedade de tarefas a serem realizadas pelos professores em sala de aula, por meio de reprodução do que foi transmitido, disseminando assim programas governamentais, sem atendimento aos interesses e necessidades docentes (Monteiro & Ferreira, 2018). Lima e Viana (2021) destacam a importância da escuta e dos ambientes que possam possibilitar troca de experiências entre os docentes nas formações continuadas. De forma semelhante, docentes buscam por formações continuadas para aquisição de novas habilidades e competências, bem como realizar trocas entre os participantes, o que caracterizam como fator fundamental para melhorar sua motivação e seus planejamentos pedagógicos (Cassani et al., 2024; Muto & Galvani, 2023; Santos & Mendonça, 2023; Silva et al., 2023).

Frente ao exposto, percebe-se a importância de formações iniciais e continuadas, por meio de intervenções, com os professores dos anos finais do EF, que possam contribuir na atuação docente diante das demandas exigidas, dadas suas especificidades, em especial aos estudantes em distorção idade-série. Desse modo, é importante analisar a dificuldade da equipe escolar em compreender o fracasso escolar como fenômeno multideterminado, justificando-o com base em variáveis pessoais do aluno, culpabilização, exclusão, violência, características sociais e familiares (Alves et al., 2021; Soares & Almeida, 2019). Na mesma direção, revela-se a fragilidade das condições de saúde física e mental de professores, precarização das escolas quanto a recursos humanos e estruturais, deficiência em formação inicial e continuada, excessiva carga horária e relações conflituosas de docentes com estudantes e suas famílias (Medeiro et al., 2019).

Assim, considera-se que uma intervenção por meio de um programa de promoção de habilidades sociais e educativas, possibilite aos professores dos anos finais do EF o conhecimento e desenvolvimento, fundamentado em bases científicas, dessas variáveis. Ademais, tal intervenção pode permitir o estudo de temáticas que comprometem a atuação dos docentes em sala de aula e na relação com os alunos dessas turmas, oportunizando-lhes visibilidade e evitando estereótipos relacionados ao fracasso escolar. Do mesmo modo,

refletir, compreender e desenvolver diferentes formas de pensar e agir a prática pedagógica, a partir de seu cotidiano e realidade, podem favorecer que essas relações sejam modificadas em benefício de todos nesse contexto.

3.2 Programa de promoção de habilidades sociais e educativas

Considerando os diversos contextos em que os indivíduos circulam e mantém interações, é de extrema importância a sua qualidade para seu bem-estar e do grupo, numa perspectiva de competência social. De tal modo, investimentos em programas de intervenção com estratégias de promoção, prevenção e tratamento em saúde mental tornam-se importantes para reduzir ou sanar dificuldades e potencializar processos de discussão, aprendizado e formação capazes de atuar no bem-estar dos indivíduos.

Diante disso, Weisz et al. (2005) discernem um movimento de identificação e diferenciação entre programas de intervenção em prevenção, promoção e tratamento de saúde ao longo dos anos. Para os autores, intervenções de promoção de saúde enfatizam os desfechos positivos, desenvolvendo habilidades e oferecendo recursos para o enfretamento das adversidades (Weisz et al., 2005). Os programas preventivos têm como foco a redução de indicadores de risco e o fortalecimento de indicadores de proteção (Weisz et al., 2005). Assim, tais programas devem ter definidos os desfechos negativos que pretendem minimizar ou eliminar para que possam identificar e potencializar os indicadores protetivos, o que mostra que não há prevenção sem promoção (Abreu et al., 2015). Outrossim, enquanto os programas de prevenção buscam evitar desfechos negativos, os programas de promoção concentram-se no bem-estar e nos desfechos positivos (Abreu et al., 2015). Já os programas de tratamento têm como objetivo fornecer assistência aos que já possuem diagnóstico de algum transtorno, podendo ser em período de curta ou longa duração conforme a doença apresentada (Weisz et al., 2005).

Dessa forma, um programa THS é definido como um conjunto de atividades planejadas que organiza processos de aprendizagem mediados e conduzidos por um terapeuta ou facilitador, com o objetivo de aprender e/ou aperfeiçoar as habilidades sociais e também requisitos da competência social (A. Del Prette & Del Prette, 2017a, 2017b). Conforme A. Del Prette e Del Prette (2017a) salientam, a organização de um programa de THS necessita de dois componentes fundamentais, as condições e os objetivos. Tratando-se das condições, os autores se referem ao conjunto de técnicas, procedimentos e recursos que serão utilizados no

programa (A. Del Prette & Del Prette, 2017a). Já os objetivos são os resultados que se espera ou que se deseja na conclusão do THS (A. Del Prette & Del Prette, 2017a). Assim, um THS, orientado para a competência social, tem por objetivos: (1) ampliar a frequência e a proficiência das habilidades sociais aprendidas, mas deficitárias; (2) aprender novas e significativas habilidades sociais; (3) extinguir ou reduzir comportamentos concorrentes com tais habilidades; (4) refinar a discriminação das tarefas interpessoais presentes no ambiente social; (5) ampliar a variabilidade de habilidades sociais; (6) desenvolver valores de convivência na perspectiva do respeito aos direitos humanos nas interações com os demais; (7) aprimorar a automonitoria e o autoconhecimento associados ao desempenho social (A. Del Prette & Del Prette, 2017a, p.81).

Em concordância com todos os aspectos apresentados, além da importância referida ao programa de THS, tal fato incide na formação do profissional que vai oferecê-lo. Diante disso, a formação de profissionais deve oferecer capacitação em: (1) compreensão dos conceitos do campo das habilidades sociais; (2) utilização de recursos, técnicas e procedimentos de avaliação; (3) experiência na condição de THS individuais ou em grupos, com metodologia adequada; (4) aplicação de instrumentos e materiais necessários para avaliação e interpretação de resultados (A. Del Prette & Del Prette, 2017a, p. 84).

É nesse sentido que programas de THS necessitam de condições para que sejam considerados como Práticas Psicológicas Baseadas em Evidências (PPBE). Desse modo, PPBE procuram compreender evidências de eficácia e de efetividade, junto a especificidades do contexto, do profissional e dos participantes em que tais práticas acontecem (APA, 2006). Diante disso, esse enfoque contribui para o aperfeiçoamento e incentivo de intervenções, fomentando direcionamentos e compreendendo seus resultados em saúde pública (Gottfredson et al., 2015). Ademais, de acordo com Z. Del Prette e Del Prette (2017b), as PPBE são um movimento que valida e aperfeiçoa as práticas psicológicas.

Com relação à validade de uma intervenção, emergem os conceitos de eficácia e efetividade dos programas. Nessa perspectiva, há um consenso da literatura quanto as suas definições (Z. Del Prette & Del Prette, 2017b; Durgante & Dell'Aglio, 2018; Gottfredson et al., 2015; Melo & Izbicki, 2015; Melo et al., 2015). A eficácia refere-se aos efeitos positivos produzidos por um programa em contexto controlado, em melhores condições, mostrando assim sua capacidade de atingir os objetivos propostos (Z. Del Prette & Del Prette, 2017b; Durgante & Dell'Aglio, 2018; Gottfredson et al., 2015; Melo & Izbicki, 2015; Melo et al., 2015). Logo, a efetividade tange aos efeitos de um programa em condições não controladas,

ou seja, reais, com resultados significativos e duradouros aos seus participantes (Z. Del Prette & Del Prette, 2017b; Durgante & Dell'Aglio, 2018; Gottfredson et al., 2015; Melo & Izbicki, 2015; Melo et al., 2015).

Durgante e Dell'Aglio (2018) em um estudo teórico apresentam os critérios científicos para avaliação de eficácia e de efetividade em programas de intervenção. Para a avaliação de eficácia dos programas as autoras apresentam os seguintes critérios: (1) as diretrizes do programa devem ser baseadas em ampla análise da literatura empírica relevante; (2) as diretrizes do programa devem considerar opinião clínica, observação clínica sistematizada e consenso entre os especialistas reconhecidos, representando diferentes pontos de vista na área; (3) as diretrizes devem especificar quais resultados a intervenção visa produzir, e quais evidências devem ser fornecidas para cada resultado; (4) considerar o método e lógica de seleção dos participantes e como a amostra representa a população e fenômenos de interesse; (5) deve ser utilizado o método experimental ou quase experimental; (6) medidas utilizadas para avaliar os resultados devem ter validade psicométrica; (7) os resultados devem ser melhores que: (a) não tratamento; (b) resultados de outras intervenções; (c) benefícios percebidos por simplesmente estar recebendo um tratamento; (8) uma declaração de eficácia deve ser formulada de que "o programa ou política X é eficaz para produzir resultados Y para a população Z"; (9) Diferenças individuais pré-teste devem ser avaliadas; (10) para resultados em longo prazo deve haver pelo menos um acompanhamento de seguimento; (11) todos os resultados devem ser apresentados (positivos, não significativos ou negativos); (12) devem ser utilizadas estatísticas que assegurem estimativas não enviesadas nos resultados; (13) os resultados devem considerar a significância clínica (benefícios clínicos) da intervenção; (14) resultados consistentes são necessários por pelo menos dois outros estudos, de alta qualidade, que atendam a todos os critérios acima referidos; (15) o(s) componente(s) principal(is) da intervenção, tempo para obter efeitos, variáveis mediadoras/moderadoras devem ser descritos nos resultados; (16) a intervenção deve ser detalhada de modo que replicações possam ser conduzidas por outros pesquisadores; (17) deve-se avaliar e relatar o nível de perdas e desistências de participantes, que possam comprometer a generalização dos resultados para outras amostras/populações (Durgante & Dell'Aglio, 2018, p. 157-158).

No que se refere à avaliação de efetividade dos resultados dos programas, é necessário considerar todos os critérios de eficácia apresentados, acrescidos de: (1) manuais, treinamento e suporte técnico devem estar disponíveis para que outros profissionais possam aplicar o programa; (2) é necessária a replicação em diferentes populações; (3) a replicação deve

envolver diferentes agentes de implementação da intervenção; (4) é necessário declarar para quem e em quais condições a intervenção está prevista para ser efetiva; (5) a população-alvo e o método de amostragem devem ser explicados, a fim de explicitar o quanto a amostra representa a população geral; (6) a amostra deve ter tamanho suficiente para possíveis generalizações; (7) a dose deve ser medida, a partir da integridade-fidelidade da implementação e do engajamento do público-alvo da intervenção; (8) a vontade e a capacidade dos pacientes de participar das intervenções-tarefas recomendadas devem ser consideradas; (9) adaptações e modificações de componentes da intervenção devem ser avaliadas e relatadas; (10) é necessário levar em conta a complexidade e a idiossincrasia do estado clínico dos pacientes, incluindo a gravidade, comorbidade e estressores externos; (11) recomenda-se levar em conta dados sobre como as diferenças entre os profissionais de saúde podem afetar a efetividade do tratamento; (12) randomização da amostra é o ideal, mas outras alternativas podem ser sugeridas; (13) se a amostra é heterogênea com relação a variáveis importantes, é desejável relatar análises de subgrupos. (14) as avaliações devem relatar alguma evidência da importância prática, para além dos resultados obtidos e análise de impacto na saúde pública; (15) quando diretrizes considerarem os custos, devem relatar custos diretos, indiretos, a curto e longo prazo para o paciente, para o profissional e ao sistema de saúde, bem como os associados à retenção do tratamento; (16) a avaliação da utilidade clínica dos resultados deve considerar análise de generalização dos efeitos do tratamento (Durgante & Dell'Aglio, 2018, p. 158-159).

Alinhado a isso, Durgante e Dell'Aglio (2018) esclarecem que as intervenções, antes mesmo de passar por avaliações de eficiência e eficácia, necessitam primeiramente de verificações em estudos de viabilidade. Tais estudos são recortes de uma pesquisa maior com o objetivo de avaliar o quanto a intervenção pode ser realizada com sucesso, após ajustes necessários em seu delineamento, constituindo assim as bases de uma intervenção maior (Durgante & Dell'Aglio, 2018). Todavia estudos de viabilidade não devem ser igualados a estudos pilotos, já que esses dizem respeito a uma versão menor para testar o estudo principal, com o objetivo de avaliar todas as etapas do processo em conjunto (Durgante & Dell'Aglio, 2018; Murta & Santos, 2015). Assim, a partir desses apontamentos, a presente tese irá investigar alguns indicadores de efetividade e pode ser caracterizada por um estudo piloto.

Uma vez que se propõe a elaboração de um programa em THS a uma determinada população, um dos passos mais importantes e que irá nortear toda a intervenção é, realização da avaliação de necessidades. A literatura descreve que a avaliação de necessidades tem como

objetivo contribuir na tomada de decisões acerca do conhecimento do problema e da definição de prioridades, por meio da escuta da população participante (Melo et al., 2015; Murta & Santos, 2015; Ronzani et al., 2015). As estratégias utilizadas para a coleta desses dados podem acontecer mediante entrevistas, grupos focais, oficinas participativas, rodas de conversa, entre outras que possam auxiliar na compreensão dos determinantes mais relevantes que devem ser contemplados na intervenção (Melo et al., 2015; Murta & Santos, 2015; Ronzani et al., 2015).

Após a organização da intervenção, com seus objetivos e estratégias a ser utilizada durante as sessões, a próxima etapa é a implementação do programa, momento em que há a aproximação entre teoria e prática. É a etapa em que há a aplicação da intervenção ao público-alvo, a fim de atingir os objetivos propostos (Santos & Murta, 2015). É no processo de implementação de um programa que acontecem as avaliações de eficácia e de efetividade, o que implica que a qualidade da implementação pode assegurar a validade interna e externa do programa desenvolvido (Santos & Murta, 2015).

Além disso, na implementação avalia-se a fidelidade de um programa, isto é, o quanto mais próximo o planejamento da intervenção foi colocado em prática em relação ao que foi inicialmente proposto (O'Donnell, 2008). De tal modo, adaptado do Instrumento de Qualidade da Implementação (Meyers et al., 2012), Santos e Murta (2015) organizaram as fases para uma implementação: (1) desenvolver e implementar uma equipe; (2) promover um clima de suporte organizacional e comunitário; (3) desenvolver um plano de implementação; (4) prover/receber treinamento e assistência; (5) executar o programa; (6) estabelecer colaboração entre implementadores e desenvolvedores; (7) avaliar a efetividade de implementação.

Contudo, são necessários cuidados na implementação de programas de intervenção (Murta, 2017). Desse modo, a literatura indica fatores importantes que podem afetar a qualidade da implementação: (1) dosagem – refere-se a duração da intervenção, bem como a quantidade e o tempo estimado das sessões; (2) adesão – corresponde ao seguimento dos procedimentos e métodos definidos nos manuais do programa, (3) qualidade do processo – contempla a participação ativa dos envolvidos no programa (4) adaptação – implica na flexibilidade do programa para atender as necessidades do público alvo, conforme sua cultura; (5) comportamento dos facilitadores durante a implementação; (6) compreensão dos facilitadores no que se refere as temáticas abordadas nas sessões; (7) experiência anterior dos facilitadores (Dusenbury et al., 2005; Murta, 2017).

Há que se considerar também que durante todo o programa de intervenção a avaliação esteja presente. Destarte, a avaliação de processo é um instrumento relevante para garantir informações sobre os participantes e seu desempenho nas atividades ao final de cada sessão (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Melo et al., 2015). Os autores ainda acrescentam que na avaliação de processo há a possibilidade de obter conhecimento sobre o engajamento do público-alvo, bem como suas dificuldades e indicadores de aprendizagem (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Melo et al., 2015). No que se refere ao programa, é importante compreender que ele é flexível, assim, a avaliação de processo contribui com registros de modificações ou de continuidade do planejamento inicial pretendido, observando-se o que dificultou ou facilitou na implementação do programa durante as sessões (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Melo et al., 2015).

Melo et al. (2015) destacam os principais indicadores de uma avaliação de processo: (1) fidelidade, avalia o quanto do planejamento inicial foi colocado em prática; (2) dose fornecida, indica a totalidade de estratégias planejadas inicialmente foram oferecidas aos participantes; (3) dose recebida, verifica a receptividade e participação ativa do público alvo durante cada sessão, bem como sua satisfação e interação com os facilitadores; (4) alcance, investiga a participação do público-alvo durante o programa; (5) recrutamento, analisa as estratégias utilizadas para alcançar os participantes, tal como sua continuidade na intervenção; (6) contexto, revela as variáveis do ambiente que podem afetar a implementação do programa. Os autores reforçam que vários estudos utilizam com maior frequência na avaliação de processo, os componentes fidelidade, satisfação, dose fornecida e assiduidade (Melo et al., 2015).

Em conclusão, embora necessária, mas que tem sido pouco desenvolvida em pesquisas prévias, a avaliação de acompanhamento ou *follow-up* é realizada após o término da intervenção (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Melo et al., 2015). Essa avaliação tem o objetivo de examinar os efeitos do programa, ou seja, se as aquisições aprendidas e desenvolvidas durante a intervenção permaneceram após sua aplicação.

Em consonância com o exposto, observa-se que um programa de THS implementado com qualidade e com estudos de eficácia e de efetividade satisfatórios produzem resultados favoráveis ao público-alvo (Murta, 2017). À vista disso, a seguir serão apresentados estudos nacionais e internacionais de implementação de THS com professores, cujos resultados contribuíram para modificar seus comportamentos em sala de aula, bem como auxiliaram no

aprendizado e construção de novas práticas em benefício de todos os envolvidos no processo escolar.

3.3 Estudos que investigam programas de intervenção com professores

Dentre as partes que compõem a presente tese, destaca-se a revisão integrativa da literatura, cujo objetivo é o de encontrar pesquisas com implementação de intervenções com professores. Os artigos foram pesquisados nos seguintes períodos: março de 2021 a dezembro de 2021 e março a dezembro de 2022, nas seguintes bases de dados: SciELOBrasil, LILACS; IndexPsi; GoogleAcadêmico; PePSIC; Periódicos Capes. As bases SciELO, Google Acadêmico e LILACS são portais multidisciplinares que englobam vários campos de informações e conhecimentos. A base PePSIC possibilita a pesquisa de periódicos relacionados à Psicologia e ciências análogas. Todas as bases escolhidas apresentam qualidade científica e contemplam fontes de dados nacionais e internacionais.

Os descritores utilizados foram: (1) “habilidades sociais” e “formação de professores” (“social skills” and “teacher training”); (2) “habilidades sociais” e “programas de educação” (“social skills” and “education program”); (3) “intervenção em professores” e “habilidades sociais” (“teaching intervention” and “social skills”); (4) “competências socioemocionais” e “intervenção em professores” (“socio-emotional skills” and “teaching intervention”) e “competências socioemocionais” e “formação de professores” (“socio-emotional skills” and “teachers training”). O operador booleano utilizado foi “E” (“AND”). Os descritores foram inseridos nos campos de busca avançada em “títulos”, “resumos” e “palavras-chave”. Foram utilizados estudos a partir do ano de 2016 considerando assim pesquisas mais recentes.

Os critérios de inclusão adotados para essa revisão foram: (1) artigos que descreviam intervenções (treinamento ou programa); (2) artigos cuja amostra era de professores; (3) artigos nacionais e internacionais (em língua espanhola ou língua inglesa); e (4) temáticas da intervenção que envolviam habilidades sociais e/ou habilidades sociais educativas. Para os critérios de exclusão, os seguintes itens foram determinados: (1) documento (teses, dissertações, livros, monografias, resenhas e produções semelhantes); (2) população que não envolvia professores; (3) práticas que não se assemelham a intervenção; (4) artigos não disponíveis nos repositórios de dados selecionados para esta varredura; (5) estudos revisionais, teóricos ou similares.

O Apêndice A descreve informações sobre os estudos internacionais de intervenção com professores, caracterizando autores, ano de publicação, objetivos, participantes, local de realização, delineamento e resultados. Logo após, o Apêndice B representa os estudos nacionais de intervenção com professores por meio de caracterizações semelhantes.

Conforme os Apêndices A e B, as publicações dos artigos recuperados do presente levantamento estavam centralizadas nos intervalos 2016 a 2022, a saber: sete estudos em 2016, sendo seis internacionais (Dolev & Leshem, 2016; Gioannakou et al., 2016; Gkemisi et al., 2016; Harvey et al., 2016; B. Jensen et al., 2016; Schussler et al., 2016) e um nacional (Ferreira et al., 2016); sete em 2017, consistindo em quatro internacionais (Castillo-Gualda et al., 2017; Jennings et al., 2017; Landry et al., 2017; Papieska et al., 2017) e três nacionais (Lessa et al., 2017; Motta et al., 2017; Rosin-Pinola et al., 2017); quatro em 2018, compreendendo dois internacionais (Imran et al., 2018; Whitford & Emerson, 2018) e dois nacionais (Dalcin & Carlotto, 2018; Justo et al., 2018); dois artigos em 2019 nacionais (Cintra & Del Prette, 2019; Nazar & Weber, 2019); quatro em 2020, sendo um internacional (Sahlab et al., 2020) e três nacionais (Júnior & Dragone, 2020; Oliveira et al., 2020; Vieira-Santos, 2020); três estudos em 2021 internacionais (Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Kryriazopoulou & Pappa, 2021); e dois estudos em 2022 nacionais (Rodrigues et al., 2022; Serqueira et al., 2022).

Dos estudos coletados, o Brasil concentrou 44,82% (13) do total de pesquisas (Cintra & Del Prette, 2019; Dalcin & Carlotto, 2018; Ferreira et al., 2016; Júnior & Dragone, 2020; Justo et al., 2018; Lessa et al., 2017; Motta et al., 2017; Nazar & Weber, 2019; Oliveira et al., 2020; Rodrigues et. al., 2022; Rosin-Pinola et al., 2017; Serqueira et al., 2022; Vieira-Santos, 2020); seguido dos Estados Unidos com 17,24% (5) artigos (Gladney et al., 2021; Jennings et al., 2017; Landry et al., 2017; Schussler et al., 2016; Whitford & Emerson, 2018); Grécia com 10,34% (3) pesquisas (Gioannakou et al., 2016; Gkemisi et al.,2016; Kryriazopoulou & Pappa, 2021); Israel com 6,89% (2) estudos (Dolev & Leshem, 2016; Sahlab et al., 2020); Paquistão com 6,89% (2) artigos (Hamdani et al., 2021; Imran et al., 2018) e Dinamarca, Espanha, Nova Zelândia e Polônia cada um com 3,44% com produção de (1) artigo (Castillo-Gualda et al., 2017; Harvey et al., 2016; B. Jensen et al., 2016; Papieska et al., 2017).

No que se referem aos objetivos dos estudos, todos apresentaram como foco o desenvolvimento ou melhora das habilidades sociais e competências socioemocionais dos professores, cuidadores, gestores e tutores. Entretanto, 62,06% (18) também investigaram o impacto dessas mudanças nas habilidades sociais e nas competências socioemocionais dos

alunos, bem como na relação entre professor-aluno em sala de aula (Ferreira et al., 2016; Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Harvey et al., 2016; Imran et al., 2018; Jennings et al., 2017; B. Jensen et al., 2016; Júnior & Dragone, 2020; Justo et al., 2018; Kryriazopoulou & Pappa, 2021; Landry et al., 2017; Lessa et al., 2017; Nazar & Weber, 2019; Oliveira et al., 2020; Papieska et al., 2017; Rodrigues et al., 2022; Rosin-Pinola et al., 2017; Serqueira et al., 2022). É notório que as intervenções dos artigos selecionados são identificadas como de promoção de saúde, haja vista o enfoque nos desfechos positivos, ao desenvolver e oferecer recursos, ou seja, habilidades sociais, fortalecendo assim indicadores de proteção (Weiz et al., 2005).

Quanto ao tamanho da amostra das publicações, houve estudos com apenas um participante, sendo professora dos anos iniciais do EF até estudo com 320 professores dos anos iniciais e finais do EF (Lessa et al., 2017; Hamdani et al., 2021). Destaca-se que a maior parte 41,37% (12) do material selecionado obteve amostra exclusivamente com professores (Cintra & Del Prette, 2019; Dalcin & Carlotto, 2018; Dolev & Leshem, 2016; Gioannakou et al., 2016; Gkemisi et al.,2016; Jennings et al., 2017; Justo et al., 2018; Lessa et al., 2017; Motta et al., 2017; Rodrigues et al., 2022; Rosin-Pinola et al., 2017; Serqueira et al., 2022) e o restante com professores e participantes diversos, como estudantes, pais/cuidadores, gestores/diretores, psicólogos e professores em formação (Castillo-Gualda et al., 2017; Ferreira et al., 2016; Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Harvey et al., 2016; Imran et al., 2018; B. Jensen et al., 2016; Júnior & Dragone, 2020; Kryriazopoulou & Pappa, 2021; Landry et al., 2017; Nazar & Weber, 2019; Oliveira et al., 2020; Papieska et al., 2017; Sahlab et al., 2020; Schussler et al., 2016; Vieira-Santos, 2020; Whitford & Emerson, 2018). Ademais, em todos os artigos selecionados, os professores participantes pertenciam aos níveis da educação básica no Brasil, como educação infantil, anos iniciais e finais do EF e EM. Diante do exposto, conforme Weiz et al. (2005) sinaliza, os programas de intervenção propostos na revisão de literatura foram organizados para atender grupos expostos aos mesmos indicadores de risco, sendo então de nível seletivo.

Em relação ao delineamento das publicações, todos os artigos apresentaram modalidades interventivas com docentes, a maior parte 75,86% (22) envolveu medidas de pré-teste e pós-teste (Castillo-Gualda et al., 2017; Cintra & Del Prette, 2019; Dalcin & Carlotto, 2018; Dolev & Leshem, 2016; Gioannakou et al., 2016; Gladney et al., 2021; Harvey et al., 2016; Imran et al., 2018; B. Jensen et al., 2016; Jennings et al., 2017; Júnior & Dragone, 2020; Justo et al., 2018; Kryriazopoulou & Pappa, 2021; Landry et al., 2017; Motta et al.,

2017; Nazar & Weber, 2019; Papieska et al., 2017; Oliveira et al., 2020; Rodrigues et al., 2022; Rosin-Pinola et al., 2017; Serqueira et al., 2022; Whitford & Emerson, 2018); 20,68% (6) realizaram um desenho quase-experimental (Castillo-Gualda et al., 2017; Dalcin & Carlotto, 2018; Kryriazopoulou & Pappa, 2021; Motta et al., 2017; Papieska et al., 2017; Serqueira et al., 2022); e 17,24% (5) desenvolveram avaliação de acompanhamento ou *follow-up*, entre dois a quatro meses após o término da intervenção (Imran et al., 2018; Júnior & Dragone, 2020; Justo et al., 2018; Oliveira et al., 2020; Schussler et al., 2016).

Importante destacar que apenas 20,68% (6) estudos indicaram a realização da avaliação de necessidades (Cintra & Del Prette, 2019; Dolev & Leshem, 2016; Ferreira et al., 2016; Lessa et al., 2017; Motta et al., 2017; Serqueira et al., 2022). Sublinha-se a importância dessa avaliação como estratégia para, além de compreender e conhecer a amostra e suas demandas bem como elencar as prioridades que serão contempladas nas sessões da intervenção (Melo et al., 2015; Murta & Santos, 2015; Ronzani et al., 2015).

Outrossim, quanto à quantidade de sessões, a maior parte dos estudos (10) revelou ter acontecido entre oito a 10 encontros (Castillo-Gualda et al., 2017; Cintra & Del Prette, 2019; Ferreira et al., 2016; Nazar & Weber, 2019; Oliveira et al., 2020; Rodrigues et al., 2022; Rosin-Pinola et al., 2017; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022; Vieira-Santos, 2020). Ademais, dentre as 19 publicações que especificaram o tempo de cada sessão, houve sessões que duraram de 10 a 15 minutos até sessões com duração de 30 horas distribuídas em quatro dias (Gladney et al., 2021; Schussler et al., 2016). Quanto ao intervalo entre as sessões, a maior parte dos artigos 24,13% (7) revelou que ocorreu semanalmente (Gkemisi et al.,2016; Justo et al., 2018; Motta et al., 2017; Papieska et al., 2017; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022; Vieira-Santos, 2020).

Ainda no que se refere ao delineamento das intervenções propostas nos artigos, Santos e Murta (2015) ressaltam que é no processo de sua implementação ao público-alvo que são realizadas as avaliações de eficácia e efetividade, assegurando a validade interna e externa do programa de intervenção. Da mesma forma, também se avalia o quão próximo o planejamento do programa foi posto em prática, verificando assim a fidelidade da intervenção (O'Dornell, 2008). Posto isso, ao desenvolver uma intervenção, são necessários explicitar os critérios de eficácia, efetividade e de implementação de forma clara, de tal modo que a qualidade da intervenção não seja afetada (O'Dornell, 2008; Santos & Murta, 2015).

No que concerne aos resultados apresentados pelas publicações, todas apresentaram mudança de comportamento, reconhecimento e desenvolvimento de habilidades sociais e

educativas em docentes. Entretanto, uma parte significativa dos artigos 51,72% (15) também identificou em seus resultados, melhora nas relações dos professores com seus alunos, afetando o comportamento desses, reduzindo problemas emocionais e comportamentais e aumentando seu desempenho acadêmico (Dolev & Leshem, 2016; Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Harvey et al., 2016; Imran et al., 2018; B. Jensen et al., 2016; Jennings et al., 2017; Júnior & Dragone, 2020; Landry et al., 2017; Lessa et al., 2017; Nazar & Weber, 2019; Oliveira et al., 2020; Papieska et al., 2017; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022).

Frente ao exposto, fica evidenciada por essa revisão integrativa a necessidade de intervenções com professores dos anos finais do EF, buscando promover habilidades sociais e educativas. Uma vez que a literatura indicou que tais intervenções minimizam ou eliminam problemas nas relações professor-aluno, desenvolver um programa de promoção de habilidades sociais e educativas pode potencializar as práticas pedagógicas dos docentes, reduzindo a culpabilização e responsabilização da não aprendizagem dos alunos em distorção idade-série, contribuindo para seu bem-estar e desempenho acadêmico.

4. VARIÁVEIS PROMOVIDAS EM ESTUDANTES EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E PROFESSORES POR MEIO DE PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIAIS COM PROFESSORES

4.1 Crenças de autoeficácia de alunos em distorção idade-série e autoeficácia docente

De acordo com os capítulos anteriores, registra-se a dinâmica multifacetada dos anos finais do EF, dada a singularidade dos alunos em distorção idade-série que neles estão matriculados. Além dos indicadores de fracasso escolar estabelecidos pela equipe pedagógica e das formações iniciais e continuadas oferecidas aos docentes que não compreendem, muitas vezes, as necessidades dessas turmas, ressalta-se as condições de trabalho e de saúde dos professores da educação básica como um agravante ao seu desempenho laboral. Cabe ainda salientar que em 2018 a Teaching And Learning International Survey (TALIS, 2018), revelou uma diminuição significativa do número de professores que atuam nas escolas nos últimos dez anos. Já o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2019), divulgou um aumento da violência escolar, incluindo nas redes sociais, por meio de julgamentos e preconceitos direcionados a docentes. O Sindicato ainda relaciona tal fato, à ausência de estrutura das unidades e à desvalorização dos profissionais da educação (APEOESP, 2019). Essas análises evidenciam que docentes se sentem forçados e pressionados a trabalhar em ambientes com relações interpessoais negativas. Tais relações enfraquecem suas crenças, motivações e prejudica seu bem-estar e sua saúde mental, causando prejuízos aos alunos, fomentando assim o fracasso escolar (Alcántara, 2018; Bandura, 1993).

Dessa forma, uma das variáveis que podem ser promovidas em programas de habilidades sociais e educativas seriam as crenças de autoeficácia, conceito que surge a partir da TSC de Albert Bandura (Bandura, 1986). A TSC defende a perspectiva de agência para entender o desenvolvimento, a adaptação e a mudança dos indivíduos (Bandura, 1986; 2006). Isso significa dizer que os indivíduos são capazes de conduzir as atividades que afetam seu modo de vida, de forma a organizar, antecipar, regular e refletir sobre si mesmo e suas ações, deixando de ser influenciados unicamente pelo meio ou por características próprias (Bandura, 1986; 2006; Bandura et al., 2008).

Bandura ressalta que não há uma agência autônoma, tampouco influenciada unicamente pelo ambiente, mas uma interação dinâmica e interdependente, a qual indivíduos

são produtos e produtores de desenvolvimento nos diversos contextos em que se situam (Bandura 1986; 2006). Nessa perspectiva, na TSC o desenvolvimento humano é compreendido sob o modelo de reciprocidade triádica, em que fatores comportamentais (habilidades sociais), pessoais/cognitivos (crenças, estados biológicos) e ambientais (contextos sociais) interagem e se influenciam de forma bidirecional (Bandura, 1986; 2006; Bandura et al., 2008). Verifica-se, portanto, que a TSC de Albert Bandura e a TBDH de Urie Bronfenbrenner se assemelham quando concebem que o desenvolvimento humano acontece na interação bidirecional entre aspectos biopsicossociais dos indivíduos e seus contextos proximais e distais (Bandura, 1986, 2006; Bronfenbrenner, 2002; 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Tratando-se especificamente dos aspectos pessoais/cognitivos do modelo de reciprocidade triádica, ressaltam-se as crenças de autoeficácia que, conforme Bandura conceitua, são crenças que dizem respeito ao quanto os indivíduos acreditam em suas capacidades para resolver eventos cotidianos (Bandura, 1986). Sendo um dos fatores que influenciam no desenvolvimento humano, as crenças de autoeficácia são indispensáveis para a motivação, o bem-estar e as realizações individuais (Bandura, 2006).

Diante do exposto, é possível destacar que as crenças de autoeficácia produzem impactos diferentes no ciclo de vida de cada indivíduo, provenientes de quatro processos distintos (Bandura, 1986; 1993). O primeiro se refere aos processos cognitivos que permitem, por meio do pensamento, prever e controlar eventos, definindo objetivos e avaliando as possibilidades de sucesso no seu desempenho (Bandura, 1986; 1993). Já o segundo, diz respeito aos processos motivacionais, que possibilitam estabelecer quanto de esforço, envolvimento e tempo serão necessários para alcançar os objetivos estabelecidos (Bandura, 1986; 1993). O terceiro corresponde aos processos afetivos, ou seja, o quanto de controle os indivíduos conseguem exercer sobre agentes estressores em situações difíceis ou que causem ameaças (Bandura, 1986; 1993). Por fim, o quarto se remete ao processo de seleção, em que crenças de autoeficácia influenciam e definem as escolhas dos indivíduos, o que resulta no enfrentamento ou esquiva de situações desafiadoras, podendo influenciar seu curso de vida (Bandura, 1986; 1993).

Ademais, Bandura (1986; 1997) descreve que as crenças de autoeficácia não são estanques e podem ser fortalecidas ou enfraquecidas conforme quatro fontes principais, sendo: (a) experiências anteriores ou de domínio; (b) experiências observadas ou vicárias; (c) persuasão verbal ou social; e (d) estados somáticos e emocionais. As experiências anteriores

ou de domínio dizem respeito a como os indivíduos interpretam o resultado de um comportamento anterior. Assim, os indivíduos utilizam essas interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de realizar atividades e se comportam de acordo com as crenças criadas (Bandura, 1986; 1997). Dessa forma, quando os resultados são entendidos como exitosos, as crenças de autoeficácia são fortalecidas, enquanto naqueles compreendidos como fracasso, as crenças são enfraquecidas (Bandura, 1986; 1997). As experiências anteriores ou de domínio são a forma mais efetiva dos indivíduos acreditarem em suas capacidades de realizar algo (Bandura, 1986; 1997). Outra fonte são as experiências observadas ou vicárias, que acontecem quando indivíduos observam outros na realização de tarefas (Bandura, 1986; 1997). Essa fonte ocorre quando se tem pouca experiência na execução de atividades ou quando não tem certeza sobre suas capacidades, fazendo com que os indivíduos procurem semelhanças no modelo, crendo que o desempenho do outro é determinante para suas próprias crenças de realização (Bandura, 1986; 1997). Já a fonte de persuasão verbal ou social é entendida como o convencimento dos indivíduos por outra pessoa ou grupo de que é capaz ou não de realizar uma atividade, envolvendo julgamentos ou motivando-os (Bandura, 1986; 1997). Uma persuasão positiva pode encorajar uma pessoa, fortalecendo suas crenças de autoeficácia, enquanto uma persuasão negativa pode enfraquecer tais crenças (Bandura, 1986; 1997). Por último os estados somáticos e emocionais se referem em como as percepções emocionais dos indivíduos (ansiedade, estresse, estados de humor e excitação) influenciam em sua capacidade de confiar em suas ações para desempenhar tarefas (Bandura, 1986; 1997).

Vale ressaltar que, conforme o campo de pesquisa, as crenças de autoeficácia são aplicadas em diferentes domínios. No contexto escolar, por exemplo, as crenças de autoeficácia docente são conceituadas como o julgamento de professores sobre sua própria capacidade para alcançar resultados desejados por estudantes (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). E, assim como dito anteriormente, tais crenças não são imutáveis, mas se alteram de acordo com os contextos em que os professores atuam (Azzi et al., 2006).

Acresce ressaltar que, as crenças de autoeficácia docente podem proporcionar o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem, com o objetivo de alcançar resultados satisfatórios, mesmo para aqueles que possuem maiores dificuldades (Moraes et al., 2024; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Autores destacam que, durante a pandemia, as crenças de autoeficácia docente contribuíram para potencializar o comportamento ativo dos professores, o que favoreceu a aprendizagem de forma a estimular a participação dos estudantes (Moraes et al., 2024). Da mesma forma, ao utilizarem estratégias instrucionais diversas nesse período,

os docentes buscavam maior engajamento e envolvimento dos estudantes (Moraes et al., 2024). Ademais, as crenças de autoeficácia docente são importantes no controle de comportamentos disruptivos, no estabelecimento de regras, na organização de atividades e avaliações, na escolha de alternativas para explicar um conteúdo e na utilização de estratégias variadas para motivar estudantes (Bandura, 1997; Casanova, 2013; Moraes et al., 2024; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

4.2 Estudos que investigam o impacto positivo das habilidades sociais e educativas de professores nas crenças de autoeficácia docente e em suas relações com os alunos

Consoante ao que foi explicitado anteriormente, intervenções focadas em habilidades sociais e educativas são importantes para construir práticas pedagógicas contextualizadas aos saberes dos estudantes, bem como melhorar as relações dos professores com seus alunos e aumentar o desempenho acadêmico deles (Dolev & Leshem, 2016; Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Harvey et al., 2016; Imran et al., 2018; B. Jensen et al., 2016; Jennings et al., 2017; Júnior & Dragone, 2020; Landry et al., 2017; Lessa et al., 2017; Nazar & Weber, 2019; Oliveira et al., 2020; Papieska et al., 2017; Sahlab et al., 2020; Souza & Junior, 2023; Serqueira et al., 2022; Zivich & Alliprandini, 2024). Da mesma forma, por meio do repertório de habilidades sociais e educativas é possível aperfeiçoar o desempenho socialmente competente e fortalecer as crenças de autoeficácia de professores e estudantes (Alcántara, 2018; Burić & Kim, 2020; Escobar, 2018; França, 2020; Hernández, 2018; Leme et al., 2020; Loyo & Cruz, 2019; Pereira & Ramos, 2020; Poulou et al. 2019; Vattøy, 2019; Wu et al., 2019; Zivich & Alliprandini, 2024).

Diante desse panorama, Hernández (2018) analisou a relação entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia como fatores preditores de burnout em 549 docentes de Guanajuato, no México. Os instrumentos analisaram fatores como otimismo, assertividade, empatia, estratégias docentes, confiança do professor em envolver os alunos na própria aprendizagem, esgotamento emocional e insatisfação. Os resultados mostraram que, ao desenvolverem habilidades sociais educativas, como organizar ambiente de sala de aula e materiais que favorecem a aprendizagem, os docentes fortalecem as crenças de autoeficácia dos estudantes e as próprias, tornando mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem vivenciado por seus alunos. Dessa forma, é possível compreender que professores com

repertório de habilidades sociais educativas desejáveis e confiantes em suas capacidades, facilitavam a aprendizagem dos alunos, mantendo-os motivados.

Já Burić & Kim (2020) objetivaram examinar as relações entre autoeficácia docente, qualidade instrucional e crenças de autoeficácia de escolares. Participaram 94 professores de escolas estaduais de EM na Croácia e seus 2.087 alunos que responderam a instrumentos que avaliavam a autoeficácia dos professores, autoeficácia para aprendizagem, clima de aprendizagem e qualidade instrucional. Dentre os resultados, destaca-se que professores com crenças de autoeficácia fortalecidas elevaram o envolvimento cognitivo de seus alunos. Ademais, discentes relataram níveis mais elevados de autoeficácia quando professores apresentavam estratégias pedagógicas mais inovadoras e desafiadoras. As relações saudáveis entre professores e alunos também foram indicadas como preditoras de fortalecimento de autoeficácia docente. Desse modo, estratégias de ensino voltadas para estimular a aprendizagem dos discentes contribuem para que acreditem em suas próprias capacidades de realizá-las, promovendo ambientes mais democráticos e equânimes.

A intervenção realizada por Hamdani et al. (2021) teve por objetivo avaliar a eficácia do programa na redução das dificuldades socioemocionais de estudantes. A amostra foi composta por 960 alunos e seus responsáveis, 80 diretores e 320 professores de escolas do Paquistão. Os docentes participaram de atividades que envolviam habilidades como empatia (escuta atenta, expressar compreensão, demonstrar disposição para ajudar), manejo de conflitos e resolução de problemas interpessoais. Dentre os resultados, além da mudança de comportamento dos professores, identificou-se fortalecimento de sua autoeficácia docente. Embora a intervenção não objetivasse analisar as crenças de autoeficácia, evidenciou-se que o desenvolvimento de habilidades sociais contribuiu para que professores se sentissem mais confiantes na realização de suas atividades docentes.

No contexto nacional, Pereira e Ramos (2020) identificaram os níveis de autoeficácia e das dimensões da Síndrome de Burnout em 24 docentes da Educação Infantil em municípios do estado do Maranhão. Os resultados sinalizaram que 75% (n=18) das professoras apresentaram altos níveis de autoeficácia docente e 87,5% (n=21) obtiveram escores altos na subescala eficácia na intencionalidade da ação docente. Essas análises salientam que as professoras se mostraram capazes de motivar seus alunos que apresentaram baixo interesse em realizar as atividades propostas, bem como creem em suas habilidades para fazê-los acreditar em si mesmos na produção das tarefas. Nesse ínterim, a autoeficácia docente está positivamente associada à alta qualidade das práticas pedagógicas e ao desempenho dos

estudantes, indicando o rompimento de estratégias tradicionais e estagnadas por meio do desenvolvimento de habilidades sociais educativas conforme a singularidade da turma.

A intervenção realizada por Serqueira et al. (2022) objetivou avaliar os efeitos de um Programa de Habilidades Sociais e Educativas no repertório de habilidades sociais, habilidades sociais educativas e nas crenças de autoeficácia docente de 45 professores em escolas públicas do Rio de Janeiro. A intervenção envolveu avaliação de necessidades e medidas de pré-teste e pós testes em grupos intervenção e controle. Em seus resultados, foi possível observar que professores do grupo intervenção apresentaram maiores escores no pós-teste nos fatores eficácia das estratégias instrucionais (F1), eficácia no engajamento do estudante (F3) e no escore total da escala de autoeficácia. Nessa condição, percebe-se que o programa com foco no desenvolvimento de habilidades sociais e educativas ampliou o autoconhecimento dos professores, ressignificando suas práticas pedagógicas, o que contribuiu para a qualidade nas relações com seus alunos, aumentando assim suas experiências de sucesso, conforme entendimento dos professores.

Nessa perspectiva, no que se refere ao programa de habilidades sociais e educativas com os professores dos anos finais do EF, as crenças de autoeficácia docente são variáveis importantes que podem ser promovidas, haja vista os desafios que envolvem o cotidiano da sala de aula que afetam as interações professor-aluno. De forma geral, estudos reconhecem que isso exige do professor conhecimento, habilidades sociais e educativas, planejamento de suas aulas, bem como a escolha de estratégias variadas e inovadoras para que todos possam ter um desempenho acadêmico satisfatório (Azzi et al., 2006; Z. Del Prette & Del Prette, 2008).

4.3 Estudos que investigam o impacto positivo das habilidades sociais e educativas de professores nas habilidades sociais e nas crenças de autoeficácia dos alunos

Junto às habilidades sociais e educativas, as crenças de autoeficácia são variáveis que permitem aos estudantes alcançar resultados satisfatórios no contexto escolar (Bandura et al., 2008). Estudos mostram que relações interpessoais positivas, fundamentadas em um repertório elaborado de habilidades sociais, contribuem para fortalecer as crenças de autoeficácia ao atuar na sua fonte mais robusta, as experiências anteriores ou de domínio (Bandura, 1986; Olaz, 2011). Da mesma forma, as habilidades sociais e educativas dos professores contribuem para que alunos também as desenvolvam e auxiliam no fortalecimento

de suas crenças de autoeficácia, melhorando seu desempenho acadêmico e sua motivação para aprender (Akturk & Ozturk, 2019; Falcão et al., 2021; França, 2020; Gladney et al., 2021; Guimarâes & Costa, 2023; Hamdani et al., 2021; Harvey et al. 2016; B. Jensen et al., 2016; Landry et al., 2017; Laranjeira & Teixeira, 2018; Lessa et al., 2017; Oliveira et al., 2020; Morais et al., 2021; Rakoczy et al., 2018; Serqueira et al., 2022; Zivich & Alliprandini, 2024).

Na literatura internacional, o estudo de Laranjeira e Teixeira (2018) objetivou analisar as propriedades psicométricas da versão em português da Escala de Feedback do Professor (TFS) em uma amostra de 228 crianças de escolas estaduais e privadas de Portugal. Os participantes responderam a TFS que visa avaliar a percepção dos alunos sobre o *feedback* que receberam de seus professores em situações de aprendizagem e um questionário sociodemográfico. Dentre os resultados apresentados, a relação entre *feedback* dos professores e as variáveis motivacionais dos alunos foi confirmada, como a preferência que as crianças expressaram por disciplinas escolares. De tal modo, observa-se a importância da habilidade social de comunicação dos docentes sobre uma das fontes de autoeficácia dos discentes, a persuasão verbal.

A pesquisa realizada por Rakoczy et al. (2018) desenvolveu e implementou uma intervenção de avaliação formativa para o ensino de matemática e investigou se havia efeitos sobre o interesse e desempenho dos alunos por meio de suas percepções sobre a utilidade do feedback e sua autoeficácia. Participaram 26 professores e 620 alunos de anos finais do EF e EM de escolas da Alemanha. O estudo foi um ensaio de campo randomizado de agrupamento com pré-teste e pós-teste, e os professores foram alocados em um grupo de controle ou grupo de intervenção. As análises indicaram que o *feedback* dos docentes foi percebido como mais útil na condição de avaliação formativa, enquanto os alunos relataram sentirem-se mais confiantes em relação às suas conquistas, bem como mostraram maior interesse nos eixos matemáticos. Diante desses resultados, pode-se acreditar que, conforme os professores desenvolviam suas habilidades em fazer e responder perguntas, tal como pedir e dar *feedback*, ajudavam os estudantes a compreender o conteúdo e a mostrarem-se mais interessados nas propostas trabalhadas em matemática.

Akturk e Ozturk (2019) tiveram por objetivo analisar a relação entre os níveis de Conhecimento Tecnológico de Conteúdo Pedagógico (TPACK) de 78 professores e a autoeficácia e desempenho acadêmico de 1.597 alunos de três escolas da Turquia. O TPACK é um referencial teórico que surge da adição do conhecimento da tecnologia ao conceito de conhecimento do conteúdo pedagógico. Além disso, demonstra o conhecimento que os

professores precisam para ensinar sobre sua área e como aprender ou produzir conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de forma a aplicá-lo às práticas, utilizando tecnologias. Os instrumentos utilizados compreendiam um questionário de autoeficácia acadêmica, social e emocional para discentes, uma escala TPACK para docentes e as médias das notas dos escolares nas disciplinas nas quais atuavam esses professores. Os resultados indicaram que a autoeficácia acadêmica foi a variável que mais influenciou o desempenho acadêmico dos alunos. Ademais, o impacto dos níveis de TPACK dos docentes no desempenho acadêmico é maior do que a autoeficácia social e emocional dos discentes. Esses dados mostram a importância do uso de estratégias variadas, considerando as singularidades dos estudantes, bem como a organização da turma e de materiais para que todos possam aprender, fortalecendo assim a autoeficácia acadêmica dos estudantes e melhorando seus desempenhos.

No contexto nacional, o estudo de Falcão et al. (2021) comparou a autoeficácia acadêmica, as habilidades sociais e o clima escolar de 491 estudantes do final do EF de escolas de Minas Gerais, considerando diferenças por sexo e a influência do histórico de reprovação escolar. Os estudantes responderam a instrumentos que analisaram as habilidades sociais, a autoeficácia acadêmica, a percepção do clima escolar e informações sociodemográficas. Os resultados das análises comparativas indicaram que as meninas se perceberam mais autoeficazes para realizar atividades extracurriculares e de lazer do que os meninos. De acordo com as autoras, esses resultados podem evidenciar que o contexto escolar propicia relações interpessoais equilibradas e saudáveis que podem aumentar a autoeficácia das meninas. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades sociais entre os pares desse contexto influencia na motivação e confiança dessas alunas ao realizarem suas atividades, fortalecendo suas crenças de autoeficácia acadêmica.

Ainda no que se refere às crenças de autoeficácia, Morais et al. (2021) investigaram em que medida o sexo, as habilidades sociais e as expectativas de futuro predizem a autoeficácia para a escolha profissional de 463 estudantes do EM de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. Os participantes responderam a instrumentos que analisaram a autoeficácia para escolha profissional, as expectativas futuras, as habilidades sociais e um questionário sociodemográfico. Os resultados apresentados mostraram que as habilidades sociais de desenvoltura social e abordagem afetiva, as expectativas de futuro em relação ao trabalho e à educação e o sexo feminino explicaram 26% da variabilidade da autoeficácia para a escolha profissional dos estudantes. Embora esse estudo tenha como variável as crenças de autoeficácia para escolha profissional, nota-se que as habilidades sociais desempenham um

papel importante para aumentar a capacidade dos indivíduos em acreditar em suas próprias capacidades para alcançar experiências de sucesso.

Evidencia-se pela revisão de literatura o impacto positivo das habilidades sociais e educativas de professores nas habilidades sociais e nas crenças de autoeficácia dos alunos (Akturk & Ozturk, 2019; Falcão et al., 2021; Laranjeira & Teixeira, 2018; Morais et al., 2021; Rakoczy et al, 2018). Entretanto, nenhum desses estudos abordou essa relação com professores e estudantes em distorção idade-série. Portanto, verifica-se uma lacuna nessa área de investigação evidenciando a importância de uma intervenção com professores desse segmento para o entendimento e análise dessas variáveis nas relações entre esses participantes, a fim de desenvolvê-las e ampliá-las em benefício de todos ao longo do contexto escolar.

4.4 Estudos que investigam o impacto positivo das habilidades sociais e educativas de professores nas percepções de apoio social dos alunos

Considerando os indivíduos numa perspectiva biopsicossocial, compreende-se também seu desenvolvimento em diversos contextos aos quais estão inseridos, influenciando e sendo influenciados. Dessa forma, é de fundamental importância a qualidade das interrelações mantidas em diferentes ambientes e, ao que se refere a distorção idade-série, como os alunos se percebem pertencentes a grupos que podem contribuir com seu crescimento pessoal, bem como acadêmico e profissional.

Nesse sentido, Cobb (1976) define a percepção de apoio social como um conjunto de informações que levam o indivíduo a crer que é cuidado, amado, estimado, valorizado e pertencente a uma rede de comunicação e obrigações mútuas. De tal modo, quando os sujeitos se percebem inseridos nessa rede de relações, compreendendo que podem contar com outras pessoas, acreditam estarem mais protegidos diante de situações adversas, podendo recorrer a estratégias de enfrentamento e adequação às possíveis mudanças (Cobb, 1976).

A literatura destaca a importância da percepção de apoio social da família, dos professores e pares por estudantes como fator de proteção, contribuindo para seu maior envolvimento nos estudos, melhorando o desempenho acadêmico e fortalecendo as crenças de autoeficácia (Fernandes et al., 2018; Kilday & Ryan, 2019; Medeiros et al., 2022; Nunes et al., 2020; Rautanen et al., 2020; Shu et al., 2020). Alinhado a isso, outros estudos evidenciam que, considerando o desenvolvimento das habilidades sociais como responsáveis pela

reciprocidade das relações, há também uma mobilização e aumento da percepção de apoio social dos indivíduos frente a situações adversas (Aldrup et al., 2018; Leme et al., 2020). De forma análoga, Ximenes et al. (2019), por meio de uma revisão sistemática, identificaram que o apoio social e as habilidades sociais associam positivamente com indicadores de bem-estar, podendo sofrer influência da idade, da fonte de apoio e do gênero.

Nessa direção, o estudo longitudinal de Aldrup et al. (2018) investigou se a gestão de sala de aula dos professores e a percepção de apoio social dos estudantes estavam relacionados ao ajuste geral dos alunos de EM na escola. Participaram professores e alunos de 106 escolas alemãs que responderam a instrumentos que avaliaram medidas de percepção de apoio social, gestão de sala de aula, satisfação escolar, autoestima, evasão escolar e o desempenho dos estudantes nos testes de matemática e alemão. Dentre os resultados apresentados, os alunos com maiores percepções de apoio social alcançaram maiores níveis de satisfação escolar, autoestima e desempenho escolar em comparação a seus colegas com menores percepções. Não houve correlação entre a gestão de sala de aula dos docentes e a percepção de apoio social dos escolares. No entanto, os resultados mostram a importância de determinados comportamentos de professores em sala de aula que tornam evidente a percepção de apoio social em seus alunos, como, por exemplo, demonstrar disposição para ajudar, saber ouvir, expressar compreensão e apoio.

Em outro estudo, Kilday e Ryan (2019) objetivaram compreender as percepções de apoio social individual e coletiva de 791 adolescentes com seus pares e professores em relação ao seu envolvimento comportamental e emocional nas disciplinas de matemática e ciências. Os participantes responderam a instrumentos que verificaram a satisfação social, relações com amigos e professores, apoio de pares e professores, engajamento e um questionário sociodemográfico. Os resultados indicaram que as relações de qualidade entre colegas e professores aumentaram a probabilidade de níveis mais elevados de envolvimento comportamental dos estudantes nas aulas. Entretanto, a relação professor-aluno foi mais importante para o envolvimento emocional dos alunos com o conteúdo da área disciplinar. Frente a esses dados, intervenções com foco em desenvolver habilidades sociais e educativas em professores são relevantes para melhorar significativamente as relações com seus alunos, favorecendo o diálogo e protagonismo discente.

Por sua vez, Rautanen et al. (2021) tiveram como objetivo compreender a percepção de apoio social de alunos do 5º. ano para trabalhos escolares e examinar como esse apoio contribui para seu engajamento. Participaram 2.401 alunos de 63 escolas da Finlândia que

responderam a instrumentos que verificaram a percepção de apoio social entre pares, de professores e de responsáveis, o apoio social para tarefas escolares e a escala de engajamento escolar percebido. Os resultados indicaram que o apoio social de professores e entre pares tem efeitos mais fortes no envolvimento com os estudos em comparação com o apoio dos responsáveis. Outrossim, verificou-se que as meninas são mais engajadas em estudar e obter mais apoio social de professores e entre colegas em comparação aos meninos. Nesse sentido, os resultados destacam que, quando professores se disponibilizam a apoiar emocional e socialmente seus alunos, são capazes de promover maior interação entre pares, favorecendo maior engajamento nos estudos.

Na literatura nacional, o estudo realizado por Nunes et al. (2020) analisou a percepção de 643 jovens paraenses sobre suas redes de apoio sociais (família, escola e comunidade) e identificou as correlações com os fatores de proteção pessoais, entre eles a autoeficácia. Foi aplicado um questionário que analisou suas percepções sobre comunidade, escola, família, autoestima, autoeficácia e expectativa de futuro. No que se refere às percepções de apoio social da escola, as maiores médias ocorreram nos itens: “gosto de ir à escola” (MD= 4,06 DP= 1,105); “pela demonstração dos interesses dos professores” (MD= 4,04; DP=1,128) e “pela forma de explicarem as matérias” (MD= 4,02; DP=1,198). Tais análises demonstram a importância dos comportamentos e ações pedagógicas do docente no processo de ensino aprendizagem e suas implicações para o bem-estar e saúde mental dos estudantes.

Nessa perspectiva, Fernandes et al. (2018) desenvolveram um estudo com o objetivo de testar um modelo de predição para o desempenho escolar, em que habilidades sociais, percepção de apoio social da família, professores e pares e o histórico de reprovação dos alunos foram as variáveis independentes. Participaram desse estudo, 311 alunos dos dois últimos do EF de três escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, com idade média de 14 anos, avaliados conforme instrumentos que verificaram as habilidades sociais e percepção de apoio social. Dentre os resultados, a investigação mostrou que 35,7% dos alunos já haviam tido alguma reprovação. Além disso, o estudo também indicou uma correlação negativa moderada entre reprovação e o desempenho escolar e correlações positivas fracas e moderadas entre habilidades sociais dos discentes, percepção de apoio social da família e dos professores e desempenho escolar. Observou-se também que 22% da variabilidade do desempenho escolar dos alunos foi explicada pela reprovação, o total das habilidades sociais e a percepção de apoio social dos professores. Ademais, houve correlação positiva entre as habilidades sociais dos alunos e percepção de apoio social do professor com o desempenho

escolar destes. Novamente, destacam-se as relações de qualidade entre professores e seus alunos como fundamentais não apenas para resultados acadêmicos satisfatórios, mas que também para promover a participação social dos estudantes como protagonistas em outros contextos.

Tratando-se de intervenção, Leme et al. (2020) avaliaram os efeitos de um programa de habilidades sociais sobre o repertório social, as crenças de autoeficácia e a percepção de apoio social de 22 estudantes do curso de pedagogia de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro. Os participantes responderam antes e após a intervenção, ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), a Escala de Autoeficácia e a segunda versão do Questionário na Juventude Brasileira. A intervenção foi desenvolvida em 7 encontros semanais, com duração de 2 horas, com foco no ensino das habilidades sociais. Destaca-se como resultado o aumento na percepção de apoio social familiar e da comunidade logo após a intervenção. Dessa forma, acredita-se que as habilidades sociais desenvolvidas durante a intervenção facilitaram o reconhecimento de adversidades, promovendo o aumento da percepção de apoio social. De forma inversa, as análises também indicaram que não houve aumento da percepção de apoio social educacional, relacionando-se a confiança nos professores e colegas. De acordo com as autoras, esse resultado pode estar atribuído à presença da competitividade e da individualidade presentes no contexto da universidade.

Diante do exposto, seria importante investigar relações sociais de estudantes e professores dentro e fora do ambiente escolar. Concebendo que o desenvolvimento deve ser compreendido diante de uma perspectiva sistêmica, é fundamental entender as relações proximais e significativas que se expandem a outras redes de apoio, como família, escola, comunidade e pares (Bronfenbrenner, 2002; 2011).

É importante ressaltar que alguns estudos aqui descritos e referenciados não descrevem estritamente as habilidades sociais e educativas como variável de pesquisa. Entretanto, são pesquisas que tangenciam aos comportamentos conceituados como habilidades sociais e contribuem para interações satisfatórias entre os participantes nos contextos em que atuam.

5. JUSTIFICATIVA

É fato que a BNCC tem como objetivo garantir um currículo comum a todas as escolas públicas e privadas do território nacional, assegurando o direito de todos os estudantes a uma aprendizagem de qualidade conforme o último PNE 2014-2024 (Brasil, 2017). Frente a essas questões, torna-se evidente o papel fundamental dos professores na adequação dos conteúdos, conforme as necessidades explicitadas por esse documento. De tal forma, é importante ressaltar que são necessárias determinadas habilidades para que os docentes conheçam seus alunos e desenvolvam um trabalho em que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade. Tratando-se de aprendizagens de alunos em distorção idade-série, esse processo precisa ser direcionado conforme a demanda que os estudantes trazem para a sala de aula, haja vista que o conhecimento necessita ter significado, ser estimulante e adequado ao curto período letivo, frente a tantos eixos curriculares.

Considerando que os estudantes em distorção idade-série são reconhecidos pela equipe escolar por sua apatia, baixa autoestima e dificuldades em aprender, atributos concedidos ao fracasso escolar, cabem aos docentes determinadas habilidades enquanto profissionais e indivíduos atuantes nesse contexto. Isso sugere que, associado ao ensino do currículo comum, também se torna necessário aprender, ensinar, desenvolver e praticar habilidades socioemocionais no ambiente escolar, conforme o disposto na BNCC (Brasil, 2017). Em especial nesse contexto, diante dos desafios e da heterogeneidade encontrados nos anos finais do EF, essa prática é fundamental na relação entre professores e alunos para promover uma aprendizagem significativa.

Estudos têm demonstrado que habilidades sociais em docentes podem reduzir sintomas de depressão, ansiedade e estresse, pois possuem maior sensibilidade para perceber as especificidades dos estudantes, atuando em suas necessidades por meio da adequação de suas estratégias, o que oportuniza melhor desempenho acadêmico e expande as potencialidades dos estudantes (Heck et al., 2023; Soares et al., 2019; Wu et al., 2018). Com relação aos estudantes, as habilidades sociais podem colaborar para ampliar suas relações para outros contextos, atuando como indicadores de proteção, predizendo sucesso acadêmico e contribuindo para reduzir a exposição a indicadores de risco, como *bullying*, depressão, comportamentos antissociais, ansiedade, evitação social, estresse, solidão e uso de drogas (Achtziger & Bayer, 2018; Amaral et al., 2023; Campos et al., 2018; Fogaça et al., 2019; Freitas & Nobre, 2023; Machado et al., 2020; Silva et al., 2019; Simões & Castro, 2018,

Vieira et al., 2021; Wu et al., 2018; Ximenes et al., 2019). Diante disso, as habilidades sociais são variáveis importantes a serem desenvolvidas nos anos finais do EF, haja vista as necessidades específicas encontradas nessas turmas pelos docentes e aos indicadores de risco aos quais estudantes em distorção idade-série estão expostos, como a exclusão e negligência por parte de outros alunos e da própria equipe escolar.

Pesquisas indicam que docentes com um repertório elaborado de habilidades sociais educativas fortalecem as crenças de autoeficácia dos estudantes e auxiliam na redução de problemas na aprendizagem e de práticas de violência, como o *bullying* (Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Justo & Andretta, 2020; Vieira-Santos et al., 2018; Simor et al., 2019). De tal modo, por meio do repertório de habilidades sociais e educativas, é possível aperfeiçoar o desempenho socialmente competente e fortalecer as crenças de autoeficácia de professores e estudantes (Alcántara, 2018; Burić & Kim, 2020; Escobar, 2018; França, 2020; Hernández, 2018; Pereira & Ramos, 2020; Leme et al., 2020; Loyo & Cruz, 2019; Poulou et al., 2019; Vattøy, 2019; Wu et al., 2019; Zivich & Alliprandini, 2024). De fato, as habilidades sociais educativas são fundamentais para romper com estratégias tradicionais e estagnadas, considerando a possibilidade de reduzir a culpabilização e responsabilização da não aprendizagem apenas aos discentes em distorção idade-série. Ademais, ao desenvolver as habilidades sociais e educativas, os professores podem fortalecer suas crenças de autoeficácia, sentindo-se, assim, mais confiantes na realização de suas atividades docentes. De forma semelhante, com variadas estratégias de ensino-aprendizagem, fortalece-se também a autoeficácia dos escolares, considerando as diferentes formas de aprender.

A literatura destaca a importância da percepção de apoio social da família, dos professores e pares por estudantes como fator de proteção, contribuindo para seu maior envolvimento nos estudos, melhorando o desempenho acadêmico e fortalecendo as crenças de autoeficácia (Fernandes et al., 2018; Kilday & Ryan, 2019; Medeiros et al., 2022; Nunes et al., 2020; Rautanen et al., 2021; Shu et al., 2020). Alinhado a isso, outros estudos evidenciam que, considerando o desenvolvimento das habilidades sociais como responsáveis pela reciprocidade das relações, há também uma mobilização e aumento da percepção de apoio social dos indivíduos frente a situações adversas (Aldrup et al., 2018; Leme et al., 2020). Tendo em conta o preconceito, a discriminação e a legitimação de práticas excludentes que os aprendizes sofrem dentro e fora da escola por apresentarem distorção idade-série, a percepção de apoio social pode contribuir para o engajamento destes ao ambiente escolar, atribuindo-lhes protagonismo e visibilidade.

Convém ressaltar que programas de intervenção com o objetivo de promover habilidades sociais e educativas em professores identificaram mudança de comportamento, reconhecimento e desenvolvimento dessas habilidades em docentes (Cintra & Del Prette, 2019; Dalcin & Carlotto, 2018; Dolev & Leshem, 2016; Gioannakou et al., 2016; Gkemisi et al., 2016; Jennings et al., 2017; Justo et al., 2018; Lessa et al., 2017; Motta et al., 2017; Rosin-Pinola et al., 2017; Serqueira et al., 2022). De tal modo, verificou-se em seus resultados, melhora nas relações dos professores com seus alunos, afetando o comportamento desses, reduzindo problemas emocionais e comportamentais e aumentando seu desempenho acadêmico (Dolev & Leshem, 2016; Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Harvey et al., 2016; Imran et al., 2018; B. Jensen et al., 2016; Jennings et al., 2017; Júnior & Dragone, 2020; Landry et al., 2017; Lessa et al., 2017; Nazar & Weber, 2019; Oliveira et al., 2020; Papieska et al., 2017; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022).

Frente ao exposto, fica evidenciada a necessidade de focar na formação continuada por meio de um programa de promoção de habilidades sociais e educativas com professores dos anos finais do EF que lecionam para alunos em distorção idade-série. Implementar e desenvolver um programa com esse público pode potencializar as práticas pedagógicas dos docentes, minimizar ou eliminar problemas em suas relações com os estudantes, reduzir a culpabilização e responsabilização da não aprendizagem dos alunos, bem como contribuir para o bem-estar de todos os envolvidos e para desempenho acadêmico dos alunos. Ademais, a ausência de estudos que apresentem intervenções com professores desses alunos revela uma importante lacuna a ser investigada pelo presente tese, contribuindo com uma educação equânime e de qualidade.

6. PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

6.1 Perguntas de pesquisa

(1) Quais são os possíveis facilitadores, barreiras e temáticas capazes de favorecer, dificultar e contextualizar a intervenção com os professores dos anos finais do EF que atuam com alunos em distorção idade-série?

(2) O Programa de Habilidades Sociais Educativas pode promover o repertório de habilidades sociais e educativas e fortalecer as crenças de autoeficácia docente?

(3) Quais são os efeitos da intervenção com os professores sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série?

6.2 Objetivos

6.2.1 Objetivo geral

A partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o estudo tem como objetivo geral desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais Educativas com professores dos anos finais do EF de escolas públicas que lecionam para alunos em distorção idade-série.

6.2.2 Objetivos específicos

(1) Realizar uma avaliação de necessidades para contextualizar a intervenção desenvolvida com os professores de alunos em distorção idade-série.

(2) Avaliar o processo e os efeitos da intervenção com os professores sobre as habilidades sociais e educativas e as crenças de autoeficácia docente.

(3) Avaliar os efeitos da intervenção com os professores sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série.

6.3 Hipóteses

H1: O Programa de Habilidades Sociais Educativas promove o repertório de habilidades sociais e educativas, fortalecendo as crenças de autoeficácia docente.

H2: O Programa de Habilidades Sociais Educativas promove o repertório de habilidades sociais, fortalece as crenças de autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico e aumenta a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série.

7. MÉTODO GERAL DOS ESTUDOS

A Tese adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa (método misto) e inserção ecológica. A intervenção caracterizou-se como um estudo piloto, com delineamento quase-experimental e amostra selecionada por conveniência. Foram realizadas medidas de avaliação de necessidades, de processo e resultados (pré-teste, pós-teste e follow-up). Os métodos mistos (multimétodos) são definidos como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa, cujos resultados fornecem melhores possibilidades analíticas (Creswell & Plano Clark, 2013). Os métodos mistos envolvem um estudo em diversos processos, em que os procedimentos quantitativos e qualitativos são integrados em todas as etapas: na formulação do problema; no desenho de pesquisa; na amostragem; na coleta de dados; na interpretação; análise dos resultados (Sampieri et al., 2013). Neste estudo, os dados foram coletados das duas formas, com o uso de instrumentos, entrevistas e da inserção ecológica. Após a coleta, a análise foi realizada de maneira inicialmente separada (análises quantitativas e qualitativas) e, posteriormente, realizou-se a consolidação e integração.

A pesquisa utilizou a inserção ecológica, uma vez que o presente estudo se caracteriza como sistêmico e contextual para investigar o desenvolvimento humano, sob a luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Cecconelo & Koller, 2003). A inserção ecológica, como método de pesquisa, requer o cumprimento de cinco critérios indispensáveis para o estabelecimento de processos proximais: (1) pesquisadores e participantes precisam se engajar em uma atividade comum, que ocorreram durante as entrevistas com alunos, mães dos alunos, professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais e, durante a intervenção com os professores; (2) é necessário haver regularidade no tempo de presença do pesquisador no contexto, que foi realizado por meio da inserção da pesquisadora no contexto da escola, no período de seis de abril de 2022 a 24 de maio de 2023, totalizando 46 visitas, com duração média de três horas cada; (3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, que foram alcançadas por meio dos conteúdos desenvolvidos durante a intervenção, abordando assuntos mais simples para os mais complexos, como pode ser verificado na descrição da coleta de dados do Estudo 2; (4) a relação do pesquisador com os participantes precisa ser recíproca, favorecida por meio das estratégias de ensino na intervenção (por exemplo, vivências); e (5) os temas abordados na pesquisa devem ser interessantes e estimulantes para todos os envolvidos, que foram possibilitados por meio das

entrevistas de avaliação de necessidades e das avaliações processuais ocorridas ao longo dos encontros, com os feedbacks das atividades que traziam assuntos para o próximo encontro (Cecconelo & Koller, 2003). Avalia-se que os critérios do método foram cumpridos.

Além disso, para a implementação da inserção ecológica na escola, consideraram-se os sistemas propostos pelo modelo bioecológico. Os microssistemas da escola e da família foram analisados pela interação da pesquisadora com os participantes, por meio das entrevistas com os estudantes e suas mães, professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais e pela implementação da intervenção com os professores. O exossistema foi analisado por meio dos relatos dos professores e coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, que mencionaram a Secretaria de Educação, pois influenciava continuamente na rotina pedagógica e interferia indiretamente no cotidiano da escola. O macrossistema foi analisado a partir da percepção de todos os participantes sobre as políticas públicas, período pandêmico, crenças e valores culturais. Por fim, o tempo foi analisado por meio do impacto direto nos processos proximais que ocorrem na escola no retorno presencial das aulas, após o isolamento compulsório devido à pandemia da Covid-19.

7.1 Considerações éticas

A presente pesquisa procurou, por meio de seus instrumentos e procedimentos, assegurar a integridade física e moral dos participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (CAAE 52461221.9.0000.5282). Todos os responsáveis pelos alunos, professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no qual todas as informações estão descritas.

7.2 Local da pesquisa

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), Itaboraí possui uma população estimada de 244.416 pessoas, com um Índice de Desenvolvimento

Humano (IDHM) de 0,693 (IBGE, 2010). Em 2021, no município de Itaboraí, havia 53.086 estudantes matriculados na educação básica nas 163 escolas das dependências públicas (municipais e estaduais) e particulares (Inep, 2021b). Não há escolas federais no município (Inep, 2021b).

Com relação ao IDEB, a cidade encontra-se abaixo da meta em todos os segmentos do EF. Nas séries iniciais do EF obteve média de 5,8 para uma meta de 6,0; nas séries finais do EF alcançou média de 5,1 para uma meta de 5,5 (Inep, 2022c).

Todas as escolas participantes pertencem à rede municipal de ensino e, conforme a Lei nº. 11.274/2006, o EF tem duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006). O EF é organizado em etapas de desenvolvimento, de acordo com a orientação da SEMEC, por meio do regimento escolar (SEMEC, 2014). Dessa forma, o ciclo de alfabetização contempla as turmas de 1º ao 3º ano, o EF I considera as turmas de 4º e 5º anos e o EF II abrange as turmas de 6º ao 9º ano (SEMEC, 2014). Consoante a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, os três anos iniciais do EF são considerados como um ciclo sequencial, em que a reprovação somente ocorre na transição dos estudantes do 3º para o 4º ano de escolaridade em diante (BRASIL, 1998). No entanto, alunos com frequência inferior a 75% são retidos por insuficiência de frequência, podendo realizar o processo de reclassificação e, apresentando o aproveitamento exigido nessa avaliação, são aprovados para o ano de escolaridade seguinte (SEMEC, 2014).

No que se refere à capacidade das escolas, de acordo com a Nota Técnica, emitida pelo INEP (2015), as unidades escolares públicas (municipais e estaduais) são classificadas por porte a partir do número de alunos matriculados. Assim, o porte das escolas é definido por meio dos seguintes critérios: (1) Escola Micro com até 100 matrículas; (2) Escola Pequena de 101 a 300 matrículas; (3) Escola Média de 301 a 500 matrículas; (4) Escola Grande de 501 a 1.000 matrículas; (5) Escola Mega de 1.001 a 1.664 matrículas; (6) Escola Hiper com 1.665 ou mais matrículas (Inep, 2015).

Na presente pesquisa foram selecionadas três escolas da rede municipal de ensino de Itaboraí. A escola 1 é classificada de grande porte e localiza-se na zona rural da cidade. A unidade escolar possui 527 alunos, dos quais 180 estão matriculados nos anos iniciais, 326 nos anos finais e 21 na educação especial. Obteve nota 4,6 no IDEB 2019 para os anos iniciais, mas sua meta era de 6,1, e, para os anos finais, sua nota foi de 3,8, para uma meta de 5,0, estando abaixo da meta projetada (Inep, 2019). Quanto à distorção idade-série, em 2021, de cada 100 estudantes, aproximadamente 42 nos anos finais apresentavam atraso escolar de

dois anos ou mais (Inep, 2022a). Na escola 1 foram realizadas parte da avaliação de necessidades, pré-teste e pós-teste com estudantes, bem como o programa de intervenção com os professores, com pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses).

A escola 2 é avaliada como de médio porte e está localizada na zona urbana do município de pesquisa. Encontram-se matriculados 403 alunos, dos quais 79 estão nos anos iniciais, 240 nos anos finais, 61 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 23 na educação especial. Sua nota no IDEB 2019 para os anos iniciais foi de 5,0 e sua meta era de 5,2, e, para os anos finais, alcançou média 3,6, para meta projetada de 5,1, também ficando com média abaixo da esperada (Inep, 2019). Tratando-se da distorção idade-série, no ano de 2021 de cada 100 educandos, aproximadamente 42 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois ou mais anos (Inep, 2022a). Na escola 2 foram realizadas parte da avaliação de necessidades, bem como pré-teste e pós-teste com o grupo controle de professores.

Por último, a escola 3 é considerada de grande porte e está localizada na zona urbana do município. Atende 941 estudantes, sendo 301 nos anos iniciais, 322 nos anos finais, 271 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 47 na educação especial. Sua nota no IDEB 2019 para os anos iniciais correspondeu a 5,0, no entanto, a meta era de 5,9, e nos anos finais, sua nota foi 3,4 para uma meta de 5,3, caracterizando estar abaixo da meta projetada (Inep, 2019). No que se refere à distorção idade-série no ano letivo de 2021, de cada 100 alunos, aproximadamente 40 nos anos finais do ensino fundamental apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais (Inep, 2022a). Na escola 3 foram realizadas algumas avaliações de necessidades.

8. ESTUDO 1: AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES

8.1 Método

8.1.1 Participantes

A avaliação de necessidades envolveu 23 participantes das três escolas municipais públicas, situadas num município do Estado do Rio de Janeiro. O número de entrevistados foi definido utilizando-se o critério de saturação teórica, isto é, a coleta de dados é saturada quando nenhum novo elemento é encontrado e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não altera a compreensão do fenômeno estudado (Nascimento et al., 2018). Trata-se de um critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de dados (Nascimento et al., 2018). Foram entrevistados nove estudantes dos anos finais do EF em distorção idade-série, sendo oito do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idades entre 14 e 18 anos. Para participar das entrevistas foram considerados os seguintes critérios de inclusão: (a) alunos, estar em distorção idade-série, cursar turma regular dos anos finais do EF; (b) familiares/mães, ser responsável por aluno em distorção idade-série, cursando turma regular dos anos finais do EF; (c) professores, lecionar por um período igual ou maior de três meses para alunos em distorção idade-série em turmas regulares dos anos finais do EF; (d) coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, exercer sua função em unidade escolar com alunos em distorção idade-série, cursando turmas regulares de anos finais de EF. O critério de exclusão para os alunos foi o de não ser diagnosticado como pessoa com deficiência.

Do total de estudantes, quatro cursavam o 7º ano, três cursavam o 6º ano de escolaridade e dois o 8º ano. Quanto aos índices de reprovação, quatro alunos relataram ter sido reprovados três vezes, três reprovados quatro vezes e dois reprovados duas vezes. No que se refere às justificativas dos discentes quanto às suas reprovações, todos identificaram que reprovaram porque não conseguiam aprender, dois acrescentaram a indisciplina como justificativa e outros dois também adicionaram a mudança de residência. Ademais, dois estudantes declararam que já frequentaram turmas de aceleração em anos anteriores.

Ademais, participaram seis mães dos estudantes em distorção idade-série, com idades entre 34 e 42 anos. Quanto à escolaridade, quatro cursaram até o 5º ano do EF, duas até o 9º ano do EF e uma cursou até a 1ª série do EM. Do total das mães, quatro relataram que a não

aprendizagem dos alunos é a causa das reprovações e duas justificaram a mudança de residência. É importante ressaltar que uma mãe entrevistada possui dois filhos que participaram das entrevistas e, outras duas mães, embora tenham ocorridos agendamentos prévios, não compareceram para participar.

Outrossim, quatro professores que lecionam para alunos com e sem distorção idade-série também constaram entre o total de participantes. Dentre eles, três são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 39 e 52 anos. Todos os participantes possuem alguma especialização em Pós-Graduação. Quanto à disciplina que lecionam, dois atuam como professores de Língua Portuguesa, um de Matemática e um de Educação Física, e todos ministram aulas em outros municípios, além do que foi realizado o estudo. No que se refere aos anos de escolaridade em que trabalham, dois ensinam no 9º ano, um professor em 6º e 7º anos e um trabalha com 6º, 7º e 8º anos de escolaridade. No que diz respeito ao tempo de atuação profissional, os docentes relataram que trabalham entre nove e 26 anos.

Por fim, foram entrevistados dois coordenadores pedagógicos e dois orientadores educacionais das escolas em que os professores lecionam, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 47 e 63 anos. Todos os entrevistados possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, dois têm especialização em Pós-Graduação e um possui Mestrado. Desses participantes, apenas um trabalha em outro município, além do que foi realizado o estudo, e o tempo que trabalham está entre 17 e 28 anos de serviços prestados.

8.1.2 Instrumentos

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas a partir da revisão de literatura (Alves et al., 2021; Canettieri et al., 2021; Cardoso et al., 2020; Hernández-Ortiz et al., 2021; Souza et al., 2020; Souza & Júnior, 2023) e da literatura sobre avaliação de necessidades (Melo et al., 2015; Murta & Santos, 2015; Ronzani et al., 2015). Na construção desses instrumentos, a pesquisadora e a orientadora revisaram as perguntas antes da aplicação.

Roteiro de entrevista semiestruturada para os alunos. Instrumento desenvolvido para essa pesquisa com o objetivo de orientar a pesquisadora durante a entrevista que será realizada com os estudantes (Apêndice C). O instrumento é composto por rapport, questões éticas e tópicos norteadores que têm como foco estimular a reflexão dos participantes

entrevistados e investigar a percepção dos mesmos sobre dois aspectos: (1) desafios e possibilidades em estar matriculados em anos finais do EF; (2) relação aluno-professor.

Roteiro de entrevista semiestruturada para familiares/mães dos alunos. Instrumento elaborado para essa pesquisa com a finalidade de orientar a pesquisadora durante a entrevista que será realizada com familiares/mães dos estudantes (Apêndice D). O instrumento é composto por rapport, questões éticas e tópicos norteadores que têm como foco estimular a reflexão dos participantes entrevistados e investigar a percepção dos mesmos sobre dois aspectos: (1) desafios e oportunidades diante da matrícula do estudante em distorção nos anos finais do EF; (2) relação família-professor e família-escola.

Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores. Trata-se de um instrumento desenvolvido para essa pesquisa com o propósito de nortear a pesquisadora durante a entrevista a ser realizada com os professores (Apêndice E). O instrumento é composto por rapport, questões éticas e tópicos norteadores que visam aestimular a reflexão dos participantes entrevistados e investigar a percepção dos mesmos sobre três aspectos: (1) desafios e oportunidades profissionais e interpessoais em lecionar para alunos em distorção idade-série; (2) relação professor-aluno; e (3) relação professor-escola-família. Por fim, o convite para participar da intervenção e entrega da ficha de inscrição.

Roteiro de entrevista semiestruturada para coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientadores(as) educacionais. Instrumento construído para essa pesquisa para nortear a pesquisadora durante a entrevista a ser desenvolvida com orientadores(as) educacionais e coordenadores(as) pedagógicos(as) (Apêndice F). O instrumento é estruturado por meio de rapport, questões éticas e tópicos norteadores que visam estimular a reflexão dos (as) participantes e investigar as percepções dos mesmos sobre quatro aspectos: (1) desafios e oportunidades profissionais e interpessoais em atuar em escolas com estudantes em distorção idade-série nos anos finais do EF; (2) relação coordenador (a)/orientador (a)-professor (a); (3) relação coordenador (a)/orientador (a)-aluno; (4) relação coordenador/(a)-orientador (a)-escola-família.

8.1.3 Coleta de dados

A pesquisadora se apresentou nas escolas selecionadas entre os meses de abril e maio de 2022, apresentando o Termo de Autorização Institucional (TAI) – Apêndice G, solicitando agendamento para a realização das entrevistas semiestruturadas de forma individual com estudantes, familiares/mães de estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, que aceitaram participar da pesquisa. No dia e horário agendado com cada participante, a pesquisadora retornou até as escolas para dar início às entrevistas. Primeiramente, foi entregue o TCLE e solicitado que fossem assinados pelos familiares/mães dos estudantes (Apêndice H), docentes (Apêndice I), coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais (Apêndice J). Da mesma forma, foi entregue o TALE aos alunos, solicitando suas assinaturas (Apêndice K).

Após a assinatura dos referidos termos, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas. Com os estudantes, as entrevistas ocorreram em cerca de uma semana, em uma sala cedida pelas equipes diretivas das escolas, no contraturno das aulas para não prejudicar as atividades escolares. A pesquisadora chamou um aluno por vez e explicou como seria realizada a entrevista e que esta seria gravada, ressaltando sobre o sigilo do que seria relatado. Além disso, a pesquisadora explicou conceitos de distorção idade-série, habilidades sociais e educativas e formação continuada, perguntando ao final se havia alguma dúvida antes da gravação. As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora e, ao final, a pesquisadora perguntou se as perguntas causaram algum desconforto, colocando-se à disposição para ouvir e dar os encaminhamentos necessários.

Com as mães dos alunos, as entrevistas também ocorreram em cerca de uma semana, em uma sala cedida pelas equipes diretivas das escolas, no horário do turno de aulas de suas (seus) filhas (os) para facilitar a presença e participação. A pesquisadora chamou individualmente e relatou como seria realizada a entrevista. Explicou que seriam realizadas algumas perguntas e que toda a entrevista seria gravada, ressaltando o sigilo do que seria explicitado. Também foram explicados conceitos sobre distorção idade-série, habilidades sociais e educativas e formação continuada, perguntando ao final se havia alguma dúvida antes da gravação. As entrevistas também tiveram duração de aproximadamente uma hora e a pesquisadora perguntou ao final se houve algum desconforto, colocando-se à disposição para ouvir e dar os encaminhamentos necessários.

Com os professores, as entrevistas ocorreram em cerca de duas semanas, tendo sido realizadas ao final de seu turno de aula em uma sala que estivesse à disposição, geralmente aconteciam na biblioteca ou na sala de multimídia, por sua privacidade e silêncio. Foram esclarecidos conceitos sobre habilidades sociais e educativas e questões diante das gravações das entrevistas e seu sigilo. As entrevistas duraram aproximadamente uma hora e foi perguntado ao final se houve algum desconforto durante as perguntas. Caso houvesse a pesquisadora se colocava à disposição e dar os encaminhamentos necessários.

Por fim, com os orientadores educacionais e coordenadores pedagógicas as entrevistas ocorreram durante três semanas e foram realizadas em suas próprias salas por ser um ambiente reservado e sem interrupções. Elas aconteceram no seu horário de serviço, pois reservaram um horário para as entrevistas. Foram esclarecidos conceitos sobre habilidades sociais e educativas e questões diante das gravações das entrevistas e seu sigilo. Essas entrevistas tiveram uma duração um pouco maior, cerca de uma hora e meia, pois durante a apresentação dos conceitos os participantes quiseram se aprofundar mais e dar alguns exemplos do que acontecia em suas escolas. Como ocorreu nas outras entrevistas, a pesquisadora se colocou à disposição, caso sentissem algum incômodo, dando-lhes também os encaminhamentos necessários.

Todas as entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora e seguiram um roteiro, que apresentou a seguinte estrutura: (1) Estabelecer rapport, explicar os objetivos e procedimentos das entrevistas; (2) Questões éticas, para garantir a confidencialidade e o sigilo das gravações; (3) Apresentação das questões norteadoras para facilitar a reflexão dos estudantes, cuidadores/mães, professores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos durante a entrevista; (4) Esclarecimentos de dúvidas após a problematização dos temas; (5) Encerramento com síntese dos conteúdos abordados, agradecimento pela participação e informações acerca da possibilidade de se conversar privadamente com a pesquisadora sobre sentimentos e pensamentos que emergiram durante a entrevista.

8.1.4 Análise de dados

Os dados coletados foram gravados e transcritos em sua íntegra pela pesquisadora. A princípio, a transcrição de cada entrevista foi digitada em documentos no Word®, separados por núcleos. As entrevistas permitiram a criação a priori de três núcleos, a saber, o núcleo Facilitador, que se refere aos aspectos que podem contribuir para melhorar as relações no

ambiente escolar e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes; já o núcleo Barreiras, que se caracteriza por ser o oposto ao anterior, identificando enfoques que impeçam ou dificultam o avanço dos alunos e as relações interpessoais satisfatórias; por fim, o núcleo Temas, que corresponde aos tópicos que podem ser explicitados nas formações continuadas com os professores para enriquecer e facilitar suas atuações pedagógicas com os discentes.

A partir dos núcleos, as transcrições foram submetidas à análise temática de conteúdo, conforme as etapas sugeridas por Braun e Clarke (2006). Desta forma, foram realizados os seguintes procedimentos: (a) transcrição dos dados, revisão dos mesmos e anotação de ideias iniciais para codificação; (b) releitura das entrevistas e extração de códigos utilizando as falas literais dos participantes; (c) criação de temas preliminares a partir do agrupamento de núcleos que se relacionavam; (d) definição das categorias, por grupos de participantes (alunos, mães dos alunos, professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais), identificando novamente se não havia sobreposição de temas. Nesta etapa, categorias foram criadas e refinadas a partir da homogeneidade interna e heterogeneidade externa.

As etapas “c” e “d” foram realizadas a partir de discussões entre as duas autoras. Por se tratar de uma pesquisa cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas e, a fim de elaborar de forma sistemática o relato dos resultados (delineamento, análise e interpretações), foram utilizadas as diretrizes do checklist Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ), elaborado por Tong et al. (2007) e traduzido e validado para o português falado no Brasil (Souza et al., 2021).

8.1.5 Resultados

8.1.5.1 Facilitadores

Na Tabela 1 é apresentado o núcleo “Facilitadores”, que se refere às percepções dos entrevistados (alunos, mães de alunos, professores e orientadores/coordenadores pedagógicos) dos aspectos que podem melhorar as relações no ambiente escolar e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Para cada categoria é possível identificar suas definições, frequência e exemplos de relatos. Segundo as análises, verificam-se as maiores frequências na categoria “Formação continuada para o professor” (F=23), seguida de “Interações positivas entre professor e aluno” (F=14) como importantes condições para melhorar a prática

pedagógica docente, a fim de possibilitar avanços dos alunos para os anos de escolaridade seguintes, bem como contribuir para que haja maior entendimento das necessidades dos estudantes.

Tabela 1 – Aspectos facilitadores (N=23) (continuação)

Núcleo	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos
Facilitadores 58 relatos	Formação continuada para o professor	Reconhecer que professores necessitam de capacitação e formações para melhorar sua prática em sala de aula.	23 (39,66%)	"Sim, seria importante, porque os professores já tem noção do que é certo, aí vai ajudar mais, né.". (Estudante, ID 3, 17 anos, 7º ano) "É... ajudar de alguma forma através de formação pode ser, esse professor, não a dizer o caminho mas dar orientação orientar esse professor, através de estudos, de profissionais que pesquisam a área e que podem de repente ajudar esse professor a lidar com a situação.". (Coordenador Pedagógico, ID 1, 52 anos)
	Interações positivas entre professor e aluno	Relações positivas que podem ser estabelecidas entre professores e alunos por meio de diálogo e orientação.	14 (24,14%)	"Como as turmas são menores dá para gente entender um pouquinho mais como que é até mesmo a história de vida de cada um. A gente não consegue dar conta de tudo porque não é o nosso papel. Mas aos pouquinhos nós vamos chegando próximo, né?". (Docente, ID 7, 43 anos) "Assim... a gente se dá super bem, tá bom? Sobre comportamento, sobre elogiar também. Também do comportamento da gente ficar em sala de aula... eles conversam, trata a gente bem. A gente faz a lição direitinho e... com todos os professores a gente se dá super bem com todo mundo. Se dá bem com todos os professores, a gente também se dá bem com todo mundo. Eu acho boa, acho boa.". (Estudante, ID 7, 15 anos, 6º ano)
	Desenvolvimento do aluno com distorção idade-série	Contribuições obtidas na intervenção que podem facilitar o desenvolvimento do aluno com distorção idade-série.	10 (17,24%)	"... mas você tem um professor que se preocupa em tentar melhorar até uma maneira de dar a matéria, facilita. Mostrar o outro lado da matéria para o aluno poder entender. É sempre bom ter mais ferramentas.". (Docente, ID 6, 41 anos) "Muito... porque ia ajudar a gente. Os professores iriam aprender a falar direito com a gente.". (ID 8, 15 anos, 6º ano)

Tabela 1 – Aspectos facilitadores (N=23) (conclusão)

Núcleo	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos
	Atuação da família quanto as queixas recebidas por meio da escola	Participação da família no contexto escolar para contribuir com o desenvolvimento acadêmico do estudante.	6 (10,34%)	"Sim, quando eu não venho o pai dele vem, mas a gente costuma muito conversar com ele antes de qualquer coisa...". (Mãe, ID 3, 42 anos) "Eu já vim umas duas vezes, mas assim... ele chegava dentro de casa, "ah mãe não adiantou". Teve um ano que ele saiu da escola, colocamos em outra escola, aí voltamos para cá novamente.". (Mãe, ID 5, 38 anos)
	Interações positivas entre professor e equipe escolar	Relações positivas estabelecidas entre o professor e a equipe escolar.	5 (8,62%)	"Eu tento ser mais comunicativo, interagir mais. Tento conversar, a gente brinca dentro do ambiente escolar. Ainda mais aqui que eu já dei aula e já conheço alguns professores.". (Docente, ID 6, 41 anos) "São muito parceiros. As equipes que tem na escola né, a equipe da limpeza, a equipe diretiva, a equipe de professores, dos inspetores, eles são bem harmônicos..". (Orientador Educacional, ID 2, 48 anos)
	Total		58 (100%)	

8.1.5.2 Barreiras

Na Tabela 2 é identificado o núcleo “Barreiras” no que se refere aos enfoques que impeçam ou dificultem o avanço dos alunos e as relações interpessoais satisfatórias. De acordo com os relatos dos participantes (alunos, mães de alunos, professores e orientadores/coordenadores pedagógicos), identificam-se maiores frequências nas categorias “Dificuldade na relação do professor com seus alunos” (F=17) e “Limites e disciplina” (F=15), revelando que são fatores que impedem o acompanhamento pelos estudantes dos conteúdos propostos pelos professores, aumentando assim suas dificuldades, e indicando algumas necessidades dos docentes quanto ao manejo para resolução de problemas em sala de aula.

Tabela 2 – Barreiras (N=23) (continuação)

Núcleos	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos
Barreiras 61 relatos	Dificuldade na relação do professor com seus alunos	Dificuldades nas relações que os professores estabelecem com seus alunos.	17 (27,87%)	"Depende, tem professor que não escuta a gente. Tem professor que a gente só pode ir uma vez no banheiro. A gente fica o dia inteiro querendo ir no banheiro e a gente não pode. Isso eu acho meio ridículo." (Estudante, ID 5, 16 anos, 7º ano) "Olha às vezes conflituosas essa relação. Então às vezes a relação é conflituosa porque ele (professor) também tá precisando, o professor também tá pedindo socorro.". (Coordenador Pedagógico, ID 1, 52 anos)
	Limites e disciplina	Estabelecimento de regras, combinados, disciplina e limites para os alunos.	15 (24,60%)	"As crianças não obedecem regras. Elas não ficam quietas, elas não ficam dentro de sala, elas não se concentram, elas perderam essa rotina de escola. E tá sendo muito difícil a gente trazer isso porque as crianças estão assim, muito agitadas e elas estão violentas, entendeu?". (Docente, ID 8, 39 anos) "Ahhhh explicar a matéria para nós. Não é nem por causa deles, é por causa de nós. Porque nós alunos, a gente não fica quieto em sala de aula. Quando fica porque os professores dá uns "esporrinhos", assim a gente fica quieto...". (ID 6, 16 anos, 8º ano)
	Dificuldade na aprendizagem do aluno	Fatores que interferem para o sucesso escolar do aluno com distorção idade-série.	11 (18,03%)	"Os alunos que não tem respeito de casa, não tem educação de casa. Se o aluno for meio lerdo, ele não aprende... a gente não tem aula direito, a gente não entende. Eu não entendo aí eu sou ruim nisso.". (ID 5, 16 anos, 7º ano) "Eu tenho alunos com distorção série que são gritantes. E a defasagem e o *déficit* de conteúdo, realmente é algo que tem atrapalhado bastante. Então assim, a responsabilidade, o compromisso, a gente sabe que de um ano para o outro o amadurecimento muita das vezes é gritante.". (Docente, ID 7, 42 anos)

Tabela 2 – Barreiras (N=23) (continuação)

Núcleos	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos
	Queixas que as famílias recebem sobre limites e disciplina dos alunos	Queixas que são recebidas pelas famílias sobre estabelecimento de regras, combinados, disciplina e limites do cotidiano escolar.	6 (9,83%)	"Conversa, conversa dos alunos. É isso, que tem aluno que não sabe falar, tem professor também que não sabe falar, que ele fica com ignorância. Que às vezes não espera os alunos se explicar, que já fala que vai dar suspensão, que vai afastar. essas coisas assim.". (Mãe, ID 2, 37 anos) "É a criação de dentro de casa, né? O mundo que a gente tá vivendo hoje é assim. Acaba que uns pagam pelos outros. Ele reclama muito da aula dele de matemática que ele não consegue acompanhar de jeito nenhum. É tipo assim passa, mas não explica. Então ele não consegue acompanhar de jeito nenhum, tá com muita dificuldade.". (Mãe, ID 4, 34 anos)
	Dificuldade na relação do professor com equipe escolar	Dificuldades nas relações que os professores estabelecem com outros profissionais da equipe escolar.	6 (9,83%)	"Até a relação entre os professores que ali estão com esses profissionais que estão chegando, acaba deteriorando e atrapalhando o principal ali né, que é a educação, é a formação do aluno.". (Coordenador Pedagógico, ID 1, 52 anos) "Temos aí um grande... uma grande... um ponto que é meio complicado sabendo que na nossa rede temos um bom número de professores contratados, né? E a gente vem enfrentando dificuldades por conta, por conta disso, porque como são professores novos... entram e saem a qualquer momento.". (Coordenador Pedagógico, ID 3, 46 anos)
	Desgaste na saúde física e/ou mental do professor	Fatores que interferem na saúde física e/ou mental do professor, impossibilitando sua atuação satisfatória em sala de aula.	6 (9,83%)	"Tá muito difícil e eu estou percebendo que os professores estão ficando desmotivados, cansados. Estão ficando assim, psicologicamente muito exaustos, entendeu? Eles estão ficando adoecidos, tanto que a gente tem professor de licença.". (Docente, ID 8, 39 anos)

Tabela 2 – Barreiras (N=23) (conclusão)

Núcleos	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos
				"Mas eu acho que a maior dificuldade, primeiro que a demanda, ela está exaustiva ponto. Isso é assim, você vê a defasagem idade-série, ela nunca esteve tão acentuada e isso é muito exaustivo, né. O professor na maioria das vezes não tem só uma escola e aí a exaustão já começa daí.". (Orientador Educacional, ID 4, 63 anos)
	Total		61 (100%)	

8.1.5.3 Temas

A Tabela 3 apresenta o núcleo “Temas”, que corresponde aos tópicos que podem ser explicitados nas formações continuadas com os professores para enriquecer e facilitar suas atuações pedagógicas com os discentes. Diante das análises, os relatos dos participantes (alunos, mães de alunos, professores e orientadores/coordenadores pedagógicos), explicitam maiores frequências nas categorias “Habilidades sociais educativas de planejar, estruturar e apresentar e conduzir atividade interativa; cultivar afetividade e participação dos alunos e avaliar atividade e desempenhos específicos” (F=23) e “Habilidades sociais de comunicação, civilidade, expressão de sentimentos e emoções, assertividade e empatia” (F=17). Os entrevistados reconhecem que temas envolvendo habilidades sociais e habilidades sociais educativas são vistos como essenciais para formação continuada do professor e podem contribuir para melhorar as relações com os alunos, em especial os que apresentam distorção idade-série, permitindo a utilização de estratégias diversas em sua prática pedagógica.

Tabela 3 – Temas (N=23) (continuação)

Núcleos	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos
Temas 53 relatos	Habilidades sociais educativas de planejar, estruturar e apresentar e conduzir atividade interativa; cultivar afetividade e participação dos alunos e avaliar atividade e desempenhos específicos	Classe de habilidade social educativa que compreende as subclasses de expor objetos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor conteúdos, além de expor, explicar e avaliar de forma dialogada; demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa particular, incentivar e mediar a participação de outros nas atividades dos alunos, pedir e dar feedback, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva.	23 (43,40%)	“Professor ajudar mais... Como eu posso dizer?... Explicar mais, porque tem horas que... joga no quadro nem explica. É... como eu posso dizer? Explicar mais.”. (Estudante, ID 4, 18 anos, 8º ano) “Eu acho que esse programa vai dar a possibilidade para o professor entender que, para além do resultado tangível, que é a nota ou desempenho que ele registra ali no relatório descritivo. Que ele tem que compreender o aluno com outro olhar. Um olhar em que algumas situações... Não é que não tenha o poder de argumentar, de argumentações. O aluno às vezes não consegue elaborar para argumentar, mas ele é capaz de perceber o que não é dito, o que não é exposto explicitamente.”. (Coordenador Pedagógico, ID 5, 47 anos)

Tabela 3 – Temas (N=23) (continuação)

Núcleos	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos
	Habilidades sociais de comunicação, civilidade, expressão de sentimentos e emoções, assertividade e empatia	Classes de habilidade social que envolve as subclasses de iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, cumprimentar e/ou responder a cumprimentos, pedir "por favor", agradecer, desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, manejar críticas, sejam aceitar, fazer e aceitá-las, entender que emoções, sentimentos e pensamentos afetam nossos comportamentos e as nossas relações interpessoais, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, expressar sentimentos, elogia, manifestar solidariedade diante de problemas.	17 (32,07%)	"Empatia... eu acho muito importante trabalhar isso com eles. Uma coisa que eu bato muito na tecla aqui. A empatia a gente já fala sobre o respeito ao próximo, sobre amar ao próximo, entendeu? Se colocar no lugar do outro.". (Docente, ID 8, 39 anos) "Falar direito, sem ignorância e ter paciência. Porque tem alguns professores que fica dando fora. Fica falando com ignorância. Poder dar atenção, saber falar sem ignorância e poder dar uma ajuda. Pra poder pedir para eles poder dar mais atenção para gente." (Estudante, ID 8, 15 anos, 6º ano)
	Crenças de autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico do aluno	Fortalecer as crenças de autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico.	6 (11,32%)	"Ficar insistindo nos alunos, porque tem aluno com a cabeça dura, aí não entende. Pra ficar em cima dos alunos, entendeu?". (Estudante, ID6, 16 anos, 8º ano) "E, no entanto, se o professor tiver uma fala que vai fazer eles acreditarem que conseguem... Poxa isso é uma oportunidade!". (Orientador Educacional, ID 2, 48 anos)

Tabela 3 – Temas (N=23) (conclusão)

Núcleos	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos
	Consequências pandêmicas na educação	Refletir e buscar alternativas diante do retorno das aulas presenciais.	5 (9,43%)	"Eu penso que principalmente no pós-pandemia... que qualquer forma de formação continuada que se volte para esse... para essas questões comportamentais e até dúvidas de alunos em geral, torna-se indispensável né?!". (Coordenador Pedagógico, ID 3, 46 anos) "Eu acho que uma reflexão sobre as consequências no âmbito educacional pós-pandemia para entender o quadro se instalou. Especificamente nessa época em que esse, a grosso modo assim, tá todo mundo tentando se manter firme e equilibrado após esse período de pandemia, alunos, família, muitas perdas, muito desequilíbrio emocional e acho que isso reflete em sala de aula.". (Orientador Educacional, ID4, 63 anos)
	Crenças de autoeficácia geral e docente	Fortalecer as crenças de autoeficácia geral e docente.	2 (3,77%)	"Acredito que vão ficar mais confiantes, mais crentes. Porque eles vão ter um apoio, um direcionamento de como agir, porque querendo ou não, por mais que seja com alunos a gente precisa ter uma fala e um comportamento diferenciado com eles. Autoestima, Oportunidades" (Orientador Educacional, ID 2, 48 anos) "Que você não tem que traçar metas muito ambiciosas, ou projetos muito grandes, ou se cobrar tanto. Porque você tem que entender que você também tem coisas que você pode melhorar, coisas que não vai conseguir melhorar e coisas que você é potente. Isso se perdeu um pouco. As pessoas não enxergam em si a potência. A não ser na lógica da competição. Eu só sou potente na medida em que supero o outro em alguma esfera.". (Coordenador Pedagógico, ID 5, 47 anos)
	Total		53 (100%)	

9. ESTUDO 2: INTERVENÇÃO COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO EF QUE LECIONAM PARA ALUNOS COM E SEM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

9.1 MÉTODO

9.1.1 Participantes

Participaram da pesquisa 22 professores que lecionam para alunos com e sem distorção idade-série nos anos finais do EF, em escolas públicas localizadas no município de Itaboraí, no Estado do Rio de Janeiro. Os docentes tinham idades entre 34 e 55 anos (M=43,18; DP=6,01), sendo a maior parte composta por mulheres (n=18, 81,8%). A maioria dos professores se identificou como brancos (n=11, 50,0%), seguidos de pardos (n=7, 31,8%) e pretos (n=4, 18,1%). Quanto à formação acadêmica, a maior parte dos participantes possui licenciatura em letras (n=7, 31.8%) e do total de docentes, 95,4% possuía pós-graduação em áreas diversas voltadas para a educação. Os docentes também responderam que, em média, lecionam há 15 anos (DP=6,28), sendo que, houve maior participação dos que lecionam nas disciplinas de Língua Portuguesa (n=4, 18,1%) e Geografia (n=4, 18,1%). Observou-se também que 63,6% dos participantes trabalham em mais de um município e que do total de professores, 68,1% possuem vínculo de estatutário. No que se refere ao nível socioeconômico, a maior parte dos professores pertence à classe B2 (n=10, 45,45%), em seguida às classes A e B1 (n=5, 22,72%) cada e por último à classe C1 (n=2, 9,09%).

Os professores foram alocados em Grupo Controle (GC, n=11) e Grupo Intervenção (GI, n=11). Com a aprovação e apoio da Secretaria de Educação do Município, após ampla análise dos dificultadores que impediam a participação dos docentes de várias unidades escolares, foi ofertado o Programa de Habilidades Sociais e Educativas como capacitação aos professores em uma escola. A escolha dessa unidade escolar ocorreu por conveniência, justificada pela demonstração de interesse da equipe diretiva em ofertar essa formação aos professores. Tal escola já havia ofertado turmas de aceleração em anos anteriores e apresentou resultados significativos e satisfatórios aos docentes e, principalmente aos estudantes em distorção idade-série. Entretanto, com a suspensão dessa etapa nas unidades escolares da rede municipal de ensino, a equipe diretiva manifestou preocupação com relação a esses alunos estarem matriculados nas turmas regulares dos anos finais do EF e a possibilidade de

abandono ou evasão dos mesmos. Diante do exposto, considerou-se pertinente e urgente a oferta do Programa de Habilidades Sociais e Educativas aos professores da referida escola.

Como critério de inclusão, somente puderam participar do GI os professores que estavam ministrando aulas para as mesmas turmas desde o início do ano letivo. Esse critério se justifica porque se compreende que, quanto maior for o convívio desses docentes com seus alunos, mais expostos eles estarão aos conflitos que ocorrem no microssistema da sala de aula e mais poderão utilizar as habilidades sociais e educativas desenvolvidas na intervenção. Já como critério de inclusão para os professores do GC, a participação também estava atrelada a estarem ministrando aulas para as turmas desde o início do ano letivo. E, como critério de exclusão, os professores não poderiam estar lotados na escola em que foi realizada a intervenção.

9.1.2 Instrumentos

9.1.2.1 Avaliação de resultados

Intervenção com professores (pré-teste, pós-teste e *follow-up* – seis meses)

Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-DEL-PRETTE). O IHS2-Del-Prette (Z. Del Prette & Del Prette, 2018) é um instrumento de autorrelato, de fácil aplicação, que permite caracterizar o desempenho social em diferentes situações (trabalho, escola, família, cotidiano). É composto por 38 itens, cada um deles descrevendo uma situação de interação social e uma possível reação a ela, possibilitando a identificação de recursos e *déficits* no repertório do respondente. Esta nova versão foi alterada em relação à anterior (Z. Del Prette & Del Prette, 2001) nos seguintes aspectos: (a) ampliação da faixa etária de 18 para 59 anos de idade; (b) atualização psicométrica mantendo no Caderno de Aplicação (para possível análise qualitativa), os itens excluídos da estrutura atual e a numeração original; (c) análises de diferença entre grupos etários (18 a 38 anos e 39 a 59 anos) e entre respondentes do sexo masculino e feminino, com atualização de normas diferenciadas para cada grupo por idade e gênero. A nova estrutura fatorial (obtida via Exploratory Structural Equation Modeling – ESEM), reteve 30 itens, com consistência interna excelente (alfa de Cronbach = 0,944) e uma estrutura de cinco fatores com consistência satisfatória a alta: F1 – Conversação assertiva (α = 0,934); F2 – Abordagem afetivo-sexual (α = 0,774); F3 – Expressão de sentimento positivo (α

= 0,894); F4 – Autocontrole/Enfrentamento (α = 0,840) e; F5 – Desenvoltura social (α = 0,840). A escala total explicou 59,8% da variância (F1 = 20,8; F2 = 6,2; F3 = 16,2; F4 = 6,9; F5 = 9,7), com bons índices de ajuste geral e local: c2 = 1823,539; df = 295; c2/df = 4,52, p < 0,001; CFI = 0,966; TLI = 0,950; RMSEA = 0,037 (IC 90% = 0,033 – 0,037). A estrutura fatorial apresentou invariância configural e escalar entre sexos e entre as duas faixas de idade (18–38 e 19–59 anos). A análise psicométrica do IHS-Del-Prette indicou estabilidade teste e reteste (r = 0,90, p = 0,001) e validade concomitante com o Inventário de Rathus (r = 0,79, p = 0,01).

Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE-Pr – Z. Del Prette et al., 2024). Escala de autoavaliação, com 45 itens que descrevem comportamentos sociais do professor com os alunos e aferem a efetividade dos procedimentos e práticas formativas, por meio de avaliações antes e depois da intervenção. Após preencher os dados de identificação profissional, o professor é solicitado a responder cada item, registrando a frequência com que age da forma descrita em escala (do tipo *Likert*) de cinco pontos que variam de quase nunca (0 a 2 vezes em 10 ocorrências da situação) a quase sempre (9 a 10 vezes em 10). A análise psicométrica (Principal Axis Factoring, com rotação PROMAX) reduziu o instrumento a 64 itens, organizado em duas escalas, com indicadores de discriminação positiva e correlação item-escore total positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692 (Del Prette & Del Prette, 2013). A presente versão, mais resumida, foi obtida a partir dos itens mais interativos e com assimetria maior que 1.4 e cargas fatoriais menores de 0,4. Submetidos à Análise Fatorial Exploratória, com base no modelo clássico de correlações Pearson, o instrumento foi reduzido a 45 itens distribuídos em três fatores: Mediação de aprendizagem/desenvolvimento (F1), Disciplina indutiva (F2) e Suporte socioemocional (F3). Da estrutura obtida, o primeiro fator, Mediação de aprendizagem/desenvolvimento, reúne habilidades do professor de organizar e mediar interações sociais educativas em sala de aula, que são cruciais para promover simultaneamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Esse fator, mais amplo, está relacionado a métodos ativos de ensino, baseados em ampla participação dos alunos, que contribuem para promover as Habilidades Sociais e emocionais dos alunos. O segundo fator, Disciplina indutiva, agrupa habilidades relacionadas ao gerenciamento dos comportamentos dos alunos que podem facilitar ou comprometer a mediação educativa do professor. Este fator inclui tanto a valorização dos comportamentos sociais desejáveis como o manejo preventivo e

construtivo dos indesejáveis. O terceiro fator, Suporte socioemocional, destaca o papel das interações professor-aluno relacionadas às condições afetivas do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na escola. Esse fator pode ser considerado como complemento tanto do F1 como do F2, pois estabelecem condições de vínculo professor-aluno, indispensáveis para o envolvimento dos alunos nas atividades interativas (F1) e para o respeito aos colegas e professor (F2).

Escala de Autoeficácia Docente - versão curta. Essa escala foi desenvolvida por Casanova (2013) a partir de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) e dedica-se a obter a percepção sobre a autoeficácia docente. É composta por 12 itens, em formato tipo Likert de 10 pontos, organizados em três dimensões: (1) eficácia nas estratégias instrucionais (variância explicada = 0,51%; $\alpha = 0,81$); (2) eficácia no manejo de sala de aula (variância explicada = 0,62%; $\alpha = 0,81$); (3) eficácia no engajamento do estudante (variância explicada = 0,69%; $\alpha = 0,80$). O MSA de Kaiser (0,90) e a consistência interna da escala como um todo ($\alpha = 0,91$) contribuem para confirmar as evidências de validade adequadas a essa escala.

Questionário de avaliação sobre lecionar para turmas com alunos em distorção idade-série e vínculo empregatício no município. Instrumento elaborado para a presente pesquisa embasado na literatura (Andrade & Aguiar, 2020; Campos et al., 2020; Fillipi et al., 2020; Nascimento & Zibetti, 2020) e na experiência prévia durante a coleta de dados no mestrado em que foi possível observar inquietações de docentes quanto a lecionar para alunos em distorção idade-série, além dos possíveis desafios por não possuírem vínculo de estatutário no município (Apêndice L). Tais questões têm o objetivo de identificar a satisfação e desejo do professor em lecionar nesse espaço compreendendo seu vínculo empregatício na rede de educação. É composto por duas perguntas cujas respostas são dissertativas: (1) “Escreva como é para você lecionar para alunos em distorção idade-série”; (2) “O fato de você ter vínculo no município como estatutário ou por meio do processo seletivo te oferece algum benefício? Escreva um pouco sobre isso:”.

Questionário de informações demográficas. Elaborado para este estudo com o intuito de coletar informações sociais e demográficas: (a) informações gerais de aplicação; (b) informações sobre os participantes (nome, idade, sexo, ano que leciona, tempo que leciona, disciplina e formação). Será também empregado o Questionário de Classificação Econômica

Brasil (ABEP, 2021), que identifica o nível socioeconômico e permite a estratificação das famílias, em ordem decrescente de poder aquisitivo, em cinco classes: A (A1 e A2), B (B1 e B2), C, D e E.

9.1.2.2 Avaliação de processo

Ficha de registro da assiduidade no programa. Desenvolvida para o presente estudo e que objetivou registrar a presença dos participantes em cada encontro do Programa de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas para os professores (Apêndice M).

Avaliação de assiduidade na realização das tarefas de casa. A análise da Avaliação de Assiduidade na realização das tarefas de casa foi realizada por meio do total de participantes que entregou a tarefa de casa na semana seguinte ao encontro ou em semanas posteriores. Foram recebidas as tarefas dos professores que estiveram ausentes em algum dos encontros, mas se interessaram em realizá-la. A frequência da entrega das tarefas foi registrada numa tabela no MS Word®, no qual o total foi transformado em dados percentuais, com variabilidade de 63% a 90% no desenvolvimento das tarefas.

Avaliação do impacto imediato da sessão. Instrumento desenvolvido por Murta (2008) e adaptado para o presente estudo para avaliar a satisfação dos participantes com os encontros e os aprendizados adquiridos. Formada por uma lista de sentimentos, pensamentos e comportamentos (por exemplo, "Me senti relaxado" e "Percebi que já tomei iniciativas para cuidar de mim mesmo") que podem surgir enquanto a atividade está em andamento. A avaliação é constituída por 23 itens distribuídos em uma escala tipo Likert de 1 ("Não aconteceu comigo") a 3 ("Aconteceu bastante comigo"). Neste estudo foram acrescentados os itens “Percebi que sou capaz de ajudar as famílias dos alunos em distorção idade-série a irem bem na escola”; “Percebi que sou capaz de usar as habilidades sociais aprendidas no encontro para lidar com alunos que atrapalham ou fazem barulho durante a sala de aula”; “Me senti incapaz de utilizar as estratégias que aprendi no encontro”. Alem disso, ao final do instrumento foram inseridas três perguntas conforme descritas no Apêndice N. O instrumento teve uma alteração para uma escala que variou de 0 a 2.

Protocolo para avaliação da qualidade de implementação. Elaborado por Murta (2010) para investigar os indicadores de processo da qualidade de implementação dos programas. O instrumento é organizado em quatro partes que avaliam a fidelidade, o desempenho do facilitador, indicadores de apego e adesão dos participantes. É composto por uma lista de 15 comportamentos verbais e não verbais, como por exemplo, fazer perguntas pessoais e olhar com atenção. (Apêndice O).

Avaliação sobre a qualidade do processo de implementação aplicada no pós-teste. Instrumento desenvolvido para o presente estudo, a fim de avaliar a qualidade do processo de implementação da intervenção. A avaliação é constituída por 11 itens (por exemplo, "Estratégia de ensino" e "Aproveitamento do conteúdo do programa em sua prática profissional") distribuídos em uma escala tipo Likert de 1 ("Pouco satisfeito") a 10 ("Muito satisfeito"). Além disso, ao final do instrumento foram inseridas seis perguntas abertas que investigam aspectos positivos e negativos na transposição dos conteúdos ensinados no programa, bem como mudanças no comportamento dos participantes após o início do programa e algumas habilidades sociais que os professores relataram terem adquirido/desenvolvido ao término da intervenção, conforme descritas no Apêndice P.

9.1.2.3 Avaliação de efetividade

Avaliação de *follow-up* (seis meses) qualitativa e quantitativa sobre o impacto do programa. Instrumento desenvolvido para essa pesquisa para investigar na avaliação de *follow-up* (seis meses) quais conteúdos trabalhados nos encontros continuavam sendo utilizados pelos professores, após seis meses do desenvolvimento do programa. O formulário Google Forms (Apêndice Q) *foi* organizado em seis partes. A primeira delas relaciona-se aos dados pessoais dos participantes (nome, idade, data de nascimento e sexo). A segunda parte é composta por nove perguntas a fim de identificar o impacto do programa de intervenção nas atividades dos professores no contexto escolar após seis meses (como, “Em sua opinião, o Programa de Habilidades Sociais e Educativas influenciou ou tem influenciado as suas práticas educativas no contexto escolar?”, “Você considera que a formação continuada contribuiu com as suas interações em outros contextos, além do contexto escolar?”, “Após sua participação no Programa de Habilidades Sociais e Educativas você percebe que contribuiu para o desenvolvimento de alunos em distorção idade-série? De que forma:”). A terceira parte

é formada por 9 itens que descrevem classes e subclasses de habilidades sociais (empatia, expressar sentimentos positivos, fazer elogios, dar feedback positivo, fazer e recusar pedidos de maneira assertiva, expressar desagrado de maneira assertiva, pedir mudança de comportamento de maneira assertiva, resolver problemas interpessoais de maneira assertiva e, mediar conflitos de maneira assertiva) apresentadas no contexto escolar, respondidos pelos professores em uma escala tipo *Likert*, que varia de "Nunca ou raramente" (0) a "Sempre ou Quase Sempre" (4). A quarta parte é formada por 5 itens que descrevem classes e subclasses de habilidades sociais educativas (planejar, estruturar e apresentar atividade interativa; conduzir atividade interativa; cultivar afetividade e participação dos alunos; explicar e avaliar de forma dialogada e; corrigir comportamentos de forma construtiva) apresentadas no contexto escolar, respondidos pelos professores em uma escala tipo *Likert*, que varia de "Nunca ou raramente" (0) a "Sempre ou Quase Sempre" (4), além de uma pergunta aberta (Após seis meses, quais habilidades sociais e/ou educativas ainda precisam ser desenvolvidas por você? Por quê?). A quinta parte é formada por 3 perguntas que permitem avaliar o programa de intervenção ("Defina o Programa de Habilidades Sociais e Educativas em uma frase", "Você acha que o Programa de Habilidades Sociais e Educativas ainda vale a pena ser desenvolvido?" e, "Atribua uma nota de 0 a 10 para o Programa de Habilidades Sociais e Educativas"). A sexta e última parte é formada por 4 itens que possibilitam avaliar a participação da facilitadora ("Em sua opinião, o trabalho desenvolvido na formação continuada pela facilitadora foi condizente com sua realidade em sala de aula com alunos em distorção idade-série?", "O desenvolvimento do Programa de Habilidades Sociais e Educativas esteve de acordo com o que você esperava do programa?").

9.1.3 Coleta de dados

9.1.3.1 Recrutamento dos professores

Durante as visitas para realização da avaliação de necessidades, percebeu-se vasto interesse da equipe pedagógica da escola escolhida no desenvolvimento de uma formação continuada com os professores, que destacasse a relação professor-aluno após o retorno das atividades presenciais. Dessa forma, organizou-se uma reunião entre a equipe diretiva da unidade escolar e a pesquisadora para planejar a forma que seria ofertada a intervenção. Ficou acordado que a intervenção seria realizada com os professores (GI) que atuam na escola às

quartas-feiras, durante o horário das aulas com os alunos. O dia escolhido se justificou por ter todos os professores presentes, ou seja, não havia carência de docentes e licenças médicas concedidas para os que trabalhavam nesse dia.

Outro fato preponderante se deu por realizar a intervenção durante o horário das aulas, dada a dificuldade desses professores em estarem disponíveis após o seu horário na escola, por atuarem em outras escolas e até em outros municípios. Entretanto, a Secretaria de Educação não permitiu que os estudantes fossem dispensados, a fim de que não poderiam estar fora da escola durante seu turno de aulas. Dessa forma, a equipe diretiva da unidade escolar organizou atividades (oficinas de vôlei, futebol, técnicas de tranças, maquiagem e manicure) ofertadas por pessoas da comunidade escolar que compunham o Conselho Escolar, de forma voluntária.

No mês de julho, antes do encerramento do 1º semestre, a pesquisadora se reuniu com os professores que atuavam na escola as quartas-feiras para uma roda de conversa com o objetivo de se apresentar oficialmente e explicar como estaria planejada a intervenção. Diante disso, a intervenção ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2022, e consistiu em 10 sessões com duração aproximada de duas horas cada, realizadas todas as quartas, após o intervalo do recreio, em uma sala própria na instituição escolar. Importante ressaltar que nos encontros 1 e 10 com os professores do GI foram coletados os instrumentos de pré-teste e pós-teste, em que no encontro 1, antecipadamente a coleta desses instrumentos foi entregue o TCLE (Apêndice R) para leitura e assinatura. Ademais, seis meses após o término do programa de intervenção com os professores do GI, a pesquisadora retornou a Unidade Escolar para coleta dos instrumentos de *follow-up* (seis meses).

Quanto aos professores do GC, a pesquisadora realizou visita a outra Unidade Escolar em que estes eram alocados, conversou com a equipe diretiva sobre a pesquisa e seus objetivos, obtendo autorização para conversar com os docentes. Em visita agendada com a equipe diretiva, a pesquisadora compareceu a Unidade Escolar e conversou com os professores, no horário do recreio, para explicar sobre a pesquisa, seus objetivos e distribuição do TCLE (Apêndice S) aos que gostariam de participar da coleta. Aqueles que optaram por participar receberam os instrumentos de pré-teste para que fosse preenchido e entregue à pesquisadora em 15 dias, com o retorno da mesma. Na data de retorno, durante a coleta dos instrumentos preenchidos pelos professores, a pesquisadora agendou nova data para realizar o pós-teste e posteriormente o *follow-up* (seis meses).

9.1.4 Programa de intervenção de habilidades sociais e educativas com professores dos anos finais do EF

9.1.4.1 Modelo lógico do programa de intervenção

Conforme Santos e Murta (2015) evidenciam, é na qualidade da implementação de um programa de intervenção que se confere sua validade interna e externa e, desse modo, torna-se fundamental um planejamento com ações encadeadas que levem a resultados capazes de gerar as mudanças pretendidas. Nessa direção, identificam-se os modelos lógicos como representações gráficas de um programa e que pretendem apresentar a relação entre recursos, atividades, produtos e possíveis resultados proximais e distais (McLaughlin & Jordan, 2010).

A literatura apresenta alguns modelos de planejamento de intervenções e, nesse estudo, será utilizado o sugerido por McLaughlin e Jordan (2010), representado na Figura 2, composto por três partes, a estrutura do programa, a estrutura de resultados e o contexto. Para os autores, os recursos são compreendidos em humanos, materiais, financeiros e instrucionais (McLaughlin & Jordan, 2010). Já as atividades se relacionam às etapas ou ao processo do programa em desenvolvimento, produzindo, em seguida, os resultados em curto, médio e longo prazo dentro de um contexto específico (McLaughlin & Jordan, 2010).

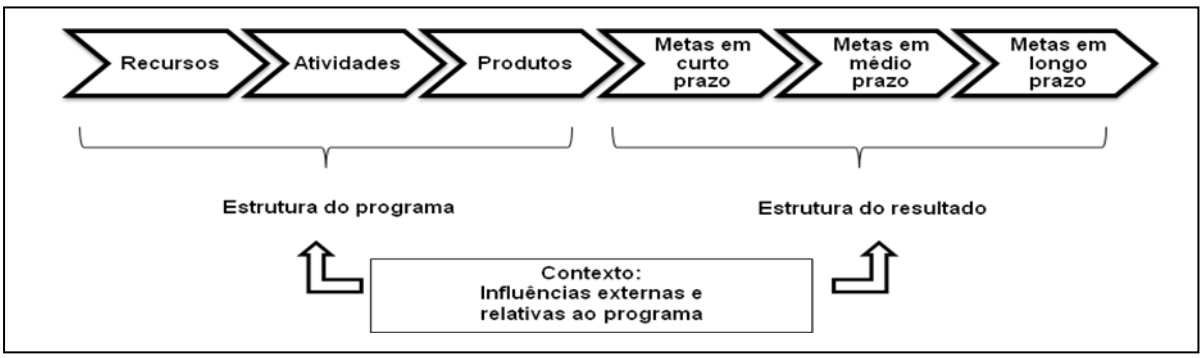


Figura 2. Modelo Lógico Básico de McLaughlin e Jordan (2010)

Para McLaughlin e Jordan (2010) o modelo lógico permite analisar as etapas de uma intervenção de forma correlacionada e, portanto, avaliar o conjunto global de um programa em desenvolvimento. Além disso, possibilita identificar, por meio de medidas de pré-teste e pós-teste, treinamento da equipe, avaliação de processo e elementos específicos do público-alvo estudado, se a aplicação do programa contribui para os objetivos e hipóteses da pesquisa, permitindo melhorias (McLaughlin & Jordan, 2010).

Diante dessas questões, para essa pesquisa foi elaborado o modelo lógico (Figura 3) fundamentado pelo proposto por McLaughlin e Jordan (2010) em três etapas distintas, mas associadas. Observa-se na primeira coluna os recursos necessários para o desenvolvimento do programa de intervenção de habilidades sociais e educativas com professores das turmas de aceleração. Na sequência, estão estruturados os componentes que serão necessários para a implementação do programa, que compreende desde a avaliação de necessidades até as avaliações de processo, pré-teste, pós-teste, *follow-up* (seis meses) e a análise dos dados coletados. Por último, na terceira coluna são destacados os resultados, distribuídos em metas proximais, alcançadas durante ou logo após o desenvolvimento da intervenção, e metas distais que embora não sejam trabalhadas nas sessões, são mantidas posteriormente ao fim do programa.

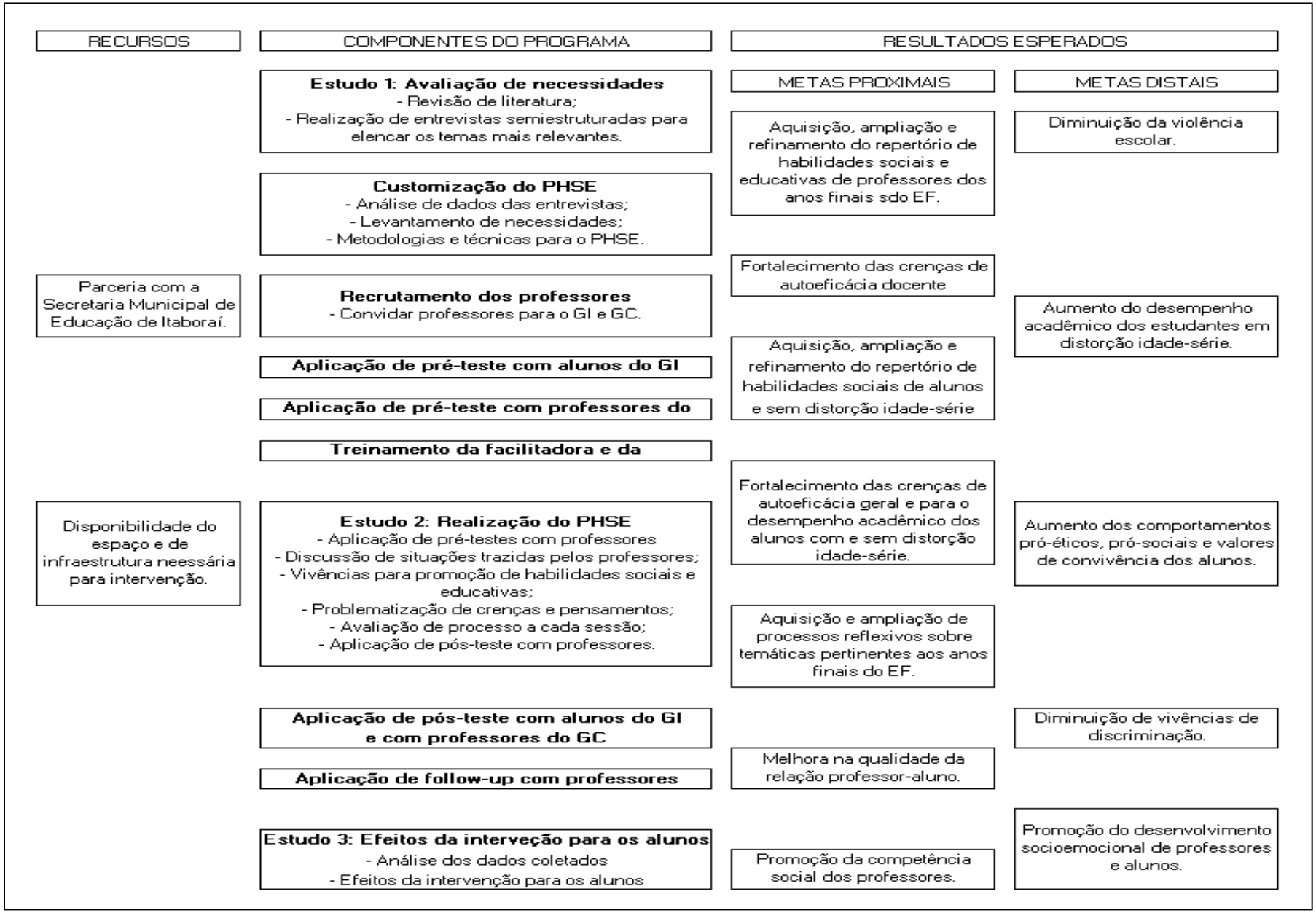


Figura 3. Modelo Lógico da Intervenção Adaptado de McLaughiln e Jordan (2010)

9.1.4.2 Descrição do programa de intervenção de habilidades sociais e educativas

A partir dos achados encontrados na avaliação de necessidades e da revisão de literatura (Apêndices A e B), foi elaborado um roteiro dos encontros com base em modelos de intervenção com professores. Dessa forma, cada uma das classes e subclasses de habilidades sociais e educativas apresentadas no roteiro dos encontros foram contextualizadas e articuladas com os temas sugeridos pelos participantes da pesquisa na avaliação de necessidades. Cada encontro foi estruturado com componentes pedagógicos e psicoeducativos que permitiram aos participantes ressignificar/reconstruir crenças/sentimentos e ações frente às temáticas abordadas. Na Tabela 4, são descritos os conteúdos trabalhados em cada encontro, bem como seus objetivos, conteúdos, estratégias e recursos materiais utilizados.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 1 - "Vou participar de um programa de habilidades sociais e habilidades sociais educativas para professores que atuam com alunos com distorção idade-série... mas o que é isso?" 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Apresentar a facilitadora; 4) Entregar os crachás aos participantes e pedir que escrevam seus nomes; 5) Apresentar os participantes; 6) Expor e discutir com os participantes as regras de funcionamento do grupo, fazendo com que se vejam como um grupo e percebam que todos têm espaço e vez de falar; 7) Sensibilizar os participantes para não faltarem nem atrasarem; 8) Apresentar os objetivos e os conteúdos do curso; 9) Realizar o pré-teste com os professores; 10) Apresentar resumidamente o campo teórico-prático das habilidades sociais, habilidades sociais educativas e crenças de autoeficácia e sua possibilidade de aplicação com alunos com distorção idade-série; 11) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 12) Avaliar o encontro: *Feedback* oral; 13) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: Dias Melhores (Jota Quest); - Entrega dos crachás aos participantes; - Entrega do Texto 1: Regras de funcionamento do grupo (autoria própria); - Exposição dialogada. 2º Momento: - Entrega dos instrumentos do pré-teste para preenchimento. 3º Momento: - Entrega do Texto 2: Campo teórico-prático das habilidades sociais, habilidades sociais educativas e crenças de autoeficácia e sua possibilidade de aplicação com alunos em distorção idade-série (Bandura, 1997; Bandura, 2006; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Burić & Kim, 2020; A. Del Prette & Del Prette, 2017; Z. Del Prette & Del Prette, 2008; França, 2020; Justo & Andretta, 2020; Kamstra, 2021; Leme et al., 2020; Loyo & Cruz, 2019; Pereira & Ramos, 2020; Simor et al. 2019; Soares et al., 2019; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wu et al., 2019); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro. 4º Momento: - Entrega da Tarefa de casa (Texto 3: Registrar uma situação que você considera que utilizou uma classe ou subclasse de habilidade social ou habilidade social educativa); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de Impacto da sessão (Texto 4) para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Crachás; - Canetas; - Texto 1; - Instrumentos do pré-teste; - Texto 2; - Data show; - Slides; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 2 - "Preciso cuidar de mim, do meu emocional, da minha saúde mental para melhorar a minha relação com meus alunos com distorção idade-série." 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa;. 4) Elogiar e dar *feedback* positivo; 5) Apresentar o tema: Automonitoria / autocontrole / autoconhecimento e expressar emoções e, exposição de objetos e metas para atividades; 6) Falar sobre emoções e sentimentos; 7) Discutir situações que geram sentimentos de raiva, medo, tristeza, alegria, felicidade, entre outros; 8) Conhecer sobre automonitoria, autocontrole e autoconhecimento; 9) Observar e descrever emoções/sentimentos, pensamentos e comportamentos próprios e dos outros; 10) Refletir sobre a forma como são as nossas relações interpessoais (opressoras, julgadoras ou acolhedoras e inclusivas) e como afetam nossas emoções, sentimentos, pensamentos e ações; 11) Utilizar estratégias saudáveis de expressar sentimentos com a turma, em especial com os alunos com distorção idade-série, ao expor metas para realização de atividades; 12) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 13) Avaliar o encontro: *Feedback* oral; 14) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: Caçador de Mim (Milton Nascimento); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente competentes; dar feedback positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); - Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega do Texto 1: Automonitoria / autocontrole / autoconhecimento e expressar emoções/sentimentos: identificando quem sou e quem é meu aluno (A. Del Prette & Del Prette 2017; Z. Del Prette & Del Prette, 2011); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro; - Vídeo 1: Trecho da formatura da professora Camila; - Dialogando sobre a cena; - Vídeo 2: Trecho da briga dos alunos em sala de aula; - Dialogando sobre a cena. 3º Momento: - Vivência Olhos nos Olhos (Leme adaptada de A. Del Prette & Del Prette, 2011, pp.154-156). 4º Momento: - Entrega da Tarefa de casa (Texto 2: Expressando e descrevendo sentimento/emoções e dos meus alunos enquanto proponho atividades e seus objetivos); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de Impacto da sessão (Texto 3) para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Texto 1; - Data show; - Slides; - Folhas de papel sulfite com a imagem de um corpo humano; - Lápis de cor; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 3: "Todo mundo fala sobre ser empático, virou uma palavra da moda." 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa; 4) Elogiar os comportamentos assertivos, dar *feedback* positivo; 5) Promover autoconhecimento e auto revelação; 6) Apresentar o tema: Empatia e demonstração de apoio; 7) Falar sobre empatia e demonstração de apoio; 8) Relacionar a situação apresentada com a realidade vivenciada na escola com os alunos em distorção idade-série; 9) Adotar a perspectiva do outro a partir da sua realidade; 10) Promover a escuta sem interrupções e demonstrar interesse pelo outro; 11) Interpretar e compreender sentimentos e pensamentos próprios e do aluno; 12) Vivenciar a emoção do outro mantendo o controle sobre ela; 13) Expressar compreensão e sentimentos relacionados às dificuldades ou êxitos; 14) Refletir em como ser empático pode ajudar nas relações do contexto escolar; - Perceber, ouvir e demonstrar interesse pelo aluno com distorção idade-série; - Demonstrar apoio ao aluno com distorção idade-série; 15) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 16) Avaliar o encontro: Feedback oral; 17) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: Trem Bala (Ana Vilela); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente compotentes; dar feedback positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); - Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega do Texto 1: Empatia e demonstração de apoio social: interpretando e compreendendo sentimentos e pensamentos próprios e dos alunos (A. Del Prette & Del Prette 2017); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro; - Vídeo 1: Trecho do filme Escritores da liberdade; - Dialogando sobre a cena. 3º Momento: - Vivência: Praticando a empatia e demonstrando apoio ao meu aluno (autoria própria). 4º Momento: - Entrega da Tarefa de casa (Texto 2: Descrever uma situação com aluno(a) em sala de aula em que possam identificar, escutar, acolher e encaminhar); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de impacto da sessão (Texto 3) para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Texto 1; - Data show; - Slides; - Folhas impressas com as orientações para as situações a serem apresentadas; - Canetas; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 4: “Um você arrasou, um coraçãozinho... isso pra eles é muita coisa!” 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa; 4) Elogiar os comportamentos assertivos, dar *feedback* positivo; 5) Promover autoconhecimento e auto revelação; 6) Apresentar o tema: Comunicação e explicar e avaliar de forma dialogada; 7) Relacionar a situação apresentada com a realidade vivenciada na escola com os alunos em distorção idade-série; 8) Falar sobre a comunicação empática; 9) Desenvolver habilidades de expressar sentimentos positivos, elogiar e agradecer; 10) Identificar diferentes formas de valorização e feedback aos comportamentos dos alunos com distorção idade-série; 11) Estimular tais habilidades dos alunos; 12) Reconhecer o papel do professor no fortalecimento das crenças de autoeficácia própria e dos alunos com distorção idade-série; 13) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 14) Avaliar o encontro: *Feedback* oral; 15) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: Fala (Ney Matogrosso); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente competentes; dar feedback positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); . Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega do Texto 1: Habilidades sociais de comunicação: Entendendo meu aluno e me fazendo entender (A. Del Prette & Del Pretre, 2017; Z. Del Prette & Del Prettre, 2022); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro; - Apresentação do slide Tirinha da Mafalda (Quino); - Dialogando sobre a cena. 3º Momento: - Vivência: Praticando a comunicação empática, dando e recebendo feedback (autoria própria). 4º Momento: - Entrega da Tarefa de casa (Texto 2: Descrever situação em que deu *feedback* positivo a um aluno); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de impacto da sessão (Texto 3) para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Texto 1; - Data show; - Slides; - Organização do mobiliário; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 5: "É tudo muito acelerado hoje, temos que parar e ouvir o aluno também!!!" 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa; 4) Elogiar os comportamentos assertivos, dar *feedback* positivo; 5) Promover autoconhecimento e auto revelação; 6) Apresentar o tema: Mediação interativa do professor; 7) Relacionar a situação apresentada com a realidade vivenciada na escola com os alunos em distorção idade-série; 8) Falar sobre fazer e responder perguntas, cultivar a afetividade e participação do aluno; 9) Identificar e praticar a diversidade de habilidades sociais educativas facilitadores de estratégias de mediação interativa, em especial as de ouvir; 10) Perguntar e estimular a participação dos alunos; 11) Planejar habilidades sociais educativas de mediação da aprendizagem e do desenvolvimento; 12) Reconhecer oportunidades de demonstrar expressividade emocional com os alunos em distorção idade-série; 13) Mediar a expressão emocional na sala de aula; 14) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 15) Avaliar o encontro: *Feedback* oral; 16) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: Coração de Estudante (Milton Nascimento); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente competentes; dar feedback positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); - Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega do Texto 1: Mediação interativa – promovendo a participação do aluno com distorção idade-série (Z. Del Prette & Del Prette, 2022); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro; - Apresentação da cena do filme: Sociedade dos Poetas Mortos; - Dialogando sobre a cena. 3º Momento: - Vivência: Estimulando a participação do aluno com distorção idade-série (autoria própria). 4º Momento: - Entrega da Tarefa de casa (Texto 2: Descreva uma situação em que você praticou uma mediação interativa em alguma atividade com aluno(a) em distorção idade-série); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de impacto da sessão (Texto 3) para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Texto 1; - Data show; - Slides; - Folhas impressas com as orientações para as situações a serem apresentadas; - Canetas; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 6: “Eu sou firme quando necessário, mas gostaria de ser um pouco mais firme em algumas vezes!” 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa; 4) Elogiar os comportamentos assertivos, dar *feedback* positivo; 5) Promover autoconhecimento e auto revelação; 6) Apresentar o tema: Assertividade e aprovar e elogiar comportamentos; 7) Relacionar a situação apresentada com a realidade vivenciada na escola com os alunos em distorção idade-série; 8) Conhecer e reconhecer os comportamentos assertivos, agressivos e passivos; 9) Falar sobre aprovar e elogiar comportamentos assertivos dos alunos com distorção idade-série; 10) Refletir sobre a importância das habilidades sociais assertivas para situações de enfrentamento ou risco; 11) Expressar sentimentos e pensamentos assertivamente; 12) Reconhecer a importância da assertividade para as relações estabelecidas no contexto escolar, em especial nas turmas com alunos em distorção idade-série; 13) Identificar as consequências para si e para outros dos diferentes desempenhos sociais, como a violação dos direitos humanos; 14) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 15) Avaliar o encontro: *Feedback* oral; 16) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: É preciso saber viver (Titãs); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente competentes; dar *feedback* positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); - Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega do Texto 1: Ensinando e incentivando comportamentos assertivos em sala de aula (Z. Del Prette & Del Prette, 2017); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro; - Apresentação de imagens que sugerem comportamentos passivos, agressivos e assertivos; - Dialogando sobre as imagens. 3° Momento: - Vivência: Nem passivo, nem agressivo: assertivo! (A. Del Prette & Del Prette, 2001- adaptada). 4º Momento: - Entrega da Tarefa de casa (Texto 2: Descreva uma situação em que você praticou um comportamento assertivo com aluno(a) em distorção idade-série); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de impacto da sessão (Texto 3) para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Texto 1; - Data show; - Slides; - Folhas impressas com as orientações para as situações a serem apresentadas; - Organização do mobiliário; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 7: "Nossas relações estão muito desgastadas, muito intensas, precisamos pensar muito antes de conversar com um colega" 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa; 4) Elogiar os comportamentos assertivos, dar *feedback* positivo; 5) Promover autoconhecimento e auto revelação; 6) Apresentar o tema: Manifestar opinião, concordar e discordar / Fazer, aceitar e recusar pedidos; 7) Relacionar a situação apresentada com a realidade vivenciada na escola com os alunos em distorção idade-série; 8) Compreender a importância de recusar pedidos abusivos; 9) Levar os professores à percepção de que não devemos nos acostumar com os pedidos abusivos; 10) Analisar pedidos recebidos; fazer pedidos; aceitar pedidos; recusar pedidos abusivos; manifestar, concordar e discordar de opinião; 11) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 12) Avaliar o encontro: *Feedback* oral; 13) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: Boa sorte (Vanessa da Matt); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente competentes; dar feedback positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); - Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega do Texto 1: Habilidades assertivas: interagindo com estudantes com competência social (A. Del Prette & Del Pretre, 2001); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro; - Apresentação da cena do Filme Escritores da Liberdade; - Dialogando sobre a cena. 3º Momento: - Vivência: Vamos conhecer Pedrinho (A. Del Prette & Del Prette - adaptada). 4º Momento: - Entrega da Tarefa de casa (Texto 2); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de impacto da sessão (Texto 3: Descreva uma situação em que você manifestou uma opinião sobre uma situação delicada em sala de aula) para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Texto 1; - Data show; - Slides; - Folhas impressas com as orientações para as situações a serem apresentadas; - Canetas; - Organização do mobiliário; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 8: "As crianças não reconhecem a autoridade do professor" 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa; 4) Elogiar os comportamentos assertivos, dar *feedback* positivo; 5) Promover autoconhecimento e auto revelação; 6) Apresentar o tema: Expressar desagrado e pedir mudança de comportamento / Corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva; 7) Relacionar a situação apresentada com a realidade vivenciada na escola com os alunos em distorção idade-série; 8) Dar *feedback* negativo sobre a atitude do aluno; 9) Pedir mudança de comportamento; 10) Referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagrado; 11) Corrigir comportamento de forma construtiva; 12) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 13) Avaliar o encontro: *Feedback* oral; 14) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: Não precisa mudar (Ivete Sangalo); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente competentes; dar feedback positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); - Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega do Texto 1: Pedindo mudança de comportamento e corrigindo de forma não punitiva (A. Del Prette & Del Pretre, 2001; Z. Del Prette & Del Prette, 2022); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro; - Apresentação da cena do Filme Verônica; - Dialogando sobre a cena. 3º Momento: - Vivência: Propondo mudança de comportamento (autoria própria). 4º Momento - Entrega da Tarefa de casa (Texto 2: Descreva uma situação, com um(uma) aluno(a), em que você conseguiu pedir mudança de seu comportamento de forma construtiva); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de impacto da sessão (Texto 3) para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Texto 1; - Data show; - Slides; - Folhas impressas com as orientações para as situações a serem apresentadas; - Canetas; - Organização do mobiliário; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (continuação)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 9: "Tem aluno que não respeita, fica brigando, zoando" 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa; 4) Elogiar os comportamentos assertivos, dar *feedback* positivo; 5) Promover autoconhecimento e auto revelação; 6) Apresentar o tema: Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais / Avaliar atividades e desempenhos específicos; 7) Relacionar a situação apresentada com a realidade vivenciada na escola com os alunos em distorção idade-série; 8) Reconhecer a importância da autorregulação emocional durante os conflitos que ocorrem dentro e fora da sala de aula; 9) Identificar problema; 10) Formular estratégias alternativas de resolução; 11) Prever consequências ao escolher uma estratégia de enfrentamento; 12) Avaliar desempenhos específicos; 13) Explicar como deve ser realizada a tarefa de casa; 14) Avaliar o encontro: *Feedback* oral; 15) Avaliar o impacto da sessão.	1º Momento: - Recepção com a música: Problema (Titãs); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente competentes; dar feedback positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); - Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega do Texto 1 Resolução de problemas e manejo de conflitos (Z. Del Prette & Del Prette, 20107; 2022); - Exposição dialogada sobre a temática do encontro; - Apresentação da cena do Filme "Entre os muros da Escola"; - Dialogando sobre a cena. 3º Momento: - Vivência: Lidando com problemas (adaptada de Z. Del Prette e Del Prette, 2017). 4º Momento: - Entrega da Tarefa de casa (Texto 2: Descreva uma situação em que você precisou resolver um problema e sua alternativa para resolução ao avaliar os desempenhos específicos dos estudantes); - Exposição dialogada; - Entrega da Avaliação de impacto da sessão para preenchimento e devolutiva no próximo encontro.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Texto 1; - Data show; - Slides; - Folhas impressas com as orientações para as situações a serem apresentadas; - Canetas; - Organização do mobiliário; - Tarefa de casa; - Avaliação do impacto da sessão.

Tabela 4 – Descrição do Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas com Professores dos Anos Finais do EF que Atuam para Alunos com e sem Distorção Idade-Série (conclusão)

Temas e objetivos por encontro	Conteúdos e estratégias	Recursos Materiais
Encontro 10: “Enquanto você me explicava, passou um filme na minha cabeça!” 1) Receber o grupo; 2) Assinar lista de presença; 3) Retomar a tarefa de casa; 4) Elogiar os comportamentos assertivos, dar feedback positivo; 5) Promover autoconhecimento e auto revelação; 6) Realizar o pós-teste com os professores; 7) Relembrar momentos de construção da aprendizagem nos encontros anteriores; 8) Evidenciar que as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas são aprendidas com a prática; 9) Avaliar o programa de habilidades sociais e habilidades sociais educativas por meio da avaliação final de habilidades sociais, habilidades sociais educativas e crenças de autoeficácia dos docentes; 10) Entrega de certificados e finalização.	1º Momento: - Recepção com a música: Dias Melhores (Jota Quest); - Debatendo e refletindo sobre a tarefa de casa (procurar descrever situações antecedentes, comportamento e situações consequentes; elogiar comportamentos socialmente competentes; dar feedback positivo; solicitar sugestões dos participantes diante de alguma dificuldade de um colega etc.); - Fazer role play de alguma tarefa de casa quando alguém teve alguma dificuldade. 2º Momento: - Entrega dos instrumentos do pós-teste para preenchimento. 3º Momento: - Exposição dialogada sobre os temas do programa; - Entrega dos certificados.	- Notebook; - Caixa de som; - Lista de presença; - Instrumentos do pós-teste; - Canetas; - Certificados.

9.1.5 Análise de dados

9.1.5.1 Avaliação de resultados

Pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses). Primeiramente, os dados coletados por meio dos questionários (Inventário de Habilidades Sociais 2 – IHS2-DEL-PRETTE, Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores – IHSE-Pr, Escala de Autoeficácia Docente – versão curta) aplicados com os professores tiveram seus os escores globais e por escala digitados em um banco de dados para a realização de análises estatísticas (programa *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* - SPSS, versão 22.0). Na sequência, foi avaliado e refeituado o pressuposto de normalidade (teste de *Kolmogorov-Smirnov*) para a realização de análise paramétrica. Desse modo, foi realizada a análise não-paramétrica Anova de Friedman com o objetivo de investigar diferenças estatísticas significativas nas variáveis (totais e fatores) habilidades sociais, habilidades sociais educativas e crenças de autoeficácia docentes para cada um dos grupos (GI e GC), nos três tempos (pré-teste, pós-teste e follow-up – 6 meses). O teste de Wilcoxon Signed Rank foi utilizado a *posteriori* para fazer comparações 2X2. Foram considerados significativos resultados de $p < 0,05$ e $p < 0,001$.

Questionário de avaliação sobre lecionar para turmas com alunos em distorção idade-série e vínculo empregatício no município. As respostas coletadas do questionário próprio elaborado para esse estudo foram transcritas em uma planilha do Excel®, separadas por participantes e pelo momento em que foram respondidas (pré-teste, pós-teste e *follow-up* – seis meses), sendo uma aba da planilha para cada pergunta. Em seguida, as respostas foram submetidas à análise temática de conteúdo, como proposta por Bardin (1979). Essa análise permite a interpretação do conteúdo manifesto em comunicações a partir de sua descrição sistemática e objetiva. Dessa forma, a análise foi realizada seguindo as etapas de exploração do material transcrito por meio de uma leitura flutuante, seguida do tratamento dos resultados que envolvera a codificação e a categorização a partir das respostas, e por fim, a interpretação das categorias a fim de descrever os resultados de maiores relevâncias (Bardin, 1979).

Foi realizada a leitura exploratória que permitiu a familiarização da transcrição, seguida de uma leitura exaustiva para categorizar as unidades de contexto dentro de suas respectivas categorias. As respostas ao questionário permitiram a criação a priori de duas

categorias para cada pergunta. Para a pergunta “Como é para você lecionar para alunos em distorção idade-série?”, criaram-se as categorias, a saber, Desafio, expondo que os professores entendem que é desafiador, mas percebem que precisam se adequar às especificidades dos alunos em distorção idade-série; e Culpabilização do Aluno, em que há atribuições de culpa da não aprendizagem do aluno pelos docentes, seja por apatia ou falta de interesse, por sua configuração familiar ou pela situação social. Já para a pergunta “O fato de você ter vínculo no município como estatutário ou por meio do processo seletivo te oferece algum benefício?”, foram criadas as categorias, Há Benefícios, em que os professores entendem como benefícios, a profissão a estabilidade, salário fixo e comprovação de experiência profissional; e “Não há benefícios”, onde os docentes relatam que os salários estão defasados e não há valorização profissional. Dessa forma, as respostas fornecidas pelos professores foram analisadas, procurando identificar as unidades de contexto (exemplos de frases), as quais foram organizadas em categorias. Dois juízes foram consultados em casos de dúvidas nas categorizações. Foram feitas contagenss de frequências de relatos em cada categoria e apresentação dos resultados por meio de frequências e/ou porcentagens de relatos em suas respectivas categorias. As frases referem-se aos resultados mais significativos que permitiram identificar as categorias.

9.1.5.2 Avaliação de processo

Ficha de registro da assiduidade no programa. Foi analisada por meio do somatório do número de encontros totais comparecidos com o número de faltas dos participantes, e depois dividindo esse valor pelo número de faltas dos professores em cada encontro. A taxa de assiduidade nos encontros variou de 45,45% a 90,91% entre os participantes, e a média total, obtida pelo somatório de todas as taxas e dividido pelo número total de participantes, foi de 72,72%.

Avaliação de assiduidade na realização das tarefas de casa. A análise da Avaliação de Assiduidade na realização das tarefas de casa foi realizada por meio do total de participantes que entregou a tarefa de casa na semana seguinte ao encontro ou em semanas posteriores. Foram recebidas as tarefas dos professores que estiveram ausentes em algum dos encontros, mas se interessaram em realizá-la. A frequência da entrega das tarefas foi registrada numa tabela no Word®, no qual o total foi transformado em dados percentuais.

Avaliação do impacto imediato da sessão. Os 26 itens que avaliam sentimentos, comportamentos e pensamentos foram divididos, para este estudo, em itens positivos (16 itens, por exemplo, “Me senti com vontade de cuidar do meu bem-estar”) e itens negativos (10 itens, por exemplo, “Tive sentimentos de culpa em relação à forma como lido com meus alunos em distorção idade-série”), sendo que cada item variou numa escala de 0 a 2. A pontuação para os itens positivos em cada encontro apresentou uma variabilidade de 0 a 352 escores e para os itens negativos de 0 a 220 escores. O total dos escores positivos e negativos foi obtido a partir do número de professores que estiveram presentes em cada encontro. Como houve encontros nos quais alguns participantes faltaram, foi aplicada uma média ponderada para considerar a variabilidade do número de participantes nos escores totais: a pontuação total de cada encontro foi multiplicada pelo total de itens positivos (n=16) ou negativos (n=10) e divididos pelo número de participantes em cada sessão (Figura 4) é um gráfico da assiduidade. Os dados também foram analisados considerando o somatório obtido em todos os encontros para um mesmo item. A análise foi realizada para os 16 itens positivos e 10 itens negativos, o que possibilitou identificar quais foram os aspectos positivos e negativos com maiores frequências (Figura 5). É relevante destacar que, pelo período de tempo curto em que se realizava cada encontro, a avaliação de impacto imediato da sessão era entregue aos participantes, junto à tarefa de casa, para que fossem entregues no encontro seguinte. Diante disso, uma participante, que na ocasião passava por problemas pessoais, não conseguiu entregar nenhuma avaliação, embora tenha participado da maioria dos encontros.

Protocolo para avaliação da qualidade de implementação. A ocorrência dos comportamentos foi observada e registrada durante cada encontro, independentemente de quem apresentou os comportamentos. Ao final dos encontros, a facilitadora registrou os comportamentos do protocolo que haviam sido apresentados pelos professores. Os resultados foram tabulados no programa Excel®. Posteriormente, foram somadas as frequências de cada comportamento ao final de todos os encontros e calculado o percentual, considerando o total de ocorrências possíveis, dado o número de encontros.

Avaliação sobre a qualidade do processo de implementação aplicada no Pós-teste. A análise possibilitou a compilação de dados relacionados à qualidade do processo de implementação que foram transcritos e digitalizados em arquivo MS Excel® e organizados

em duas partes. Em relação à parte quantitativa composta por 11 perguntas fechadas, os participantes atribuíram uma nota de 1 (pouco satisfeito) a 10 (muito satisfeito) para avaliar cada um desses itens. Após o cálculo da nota média de cada item, foram elaborados gráficos para cada uma das planilhas. No que se refere à análise qualitativa da avaliação, todos os dados coletados foram digitados em uma planilha do Excel®, separados por participantes. As respostas coletadas permitiram a criação a priori de quatro eixos, a saber, o eixo "Aspectos que facilitaram a aprendizagem dos conteúdos", que se refere aos aspectos que contribuíram para que os docentes compreendessem melhor os conteúdos expostos e, envolveu a questão 1 da avaliação "Descreva três aspectos positivos (facilitadores) na transposição dos conteúdos ensinados no programa para a sua prática profissional"; já o eixo "Aspectos entendidos como desafios na aprendizagem dos conteúdos", se caracteriza por ser o oposto ao anterior, identificando enfoques desafiadores para o desenvolvimento dos conteúdos propostos, sendo composto pela questão 2 "Descreva três aspectos negativos (desafios) na transposição dos conteúdos ensinados no programa para a sua prática profissional"; em seguida o eixo "Mudanças percebidas nas relações a partir das habilidades sociais e habilidades sociais educativas desenvolvidas", especifica as mudanças adquiridas e desenvolvidas pelos professores em suas relações, durante e após o término do programa de intervenção, foi compreendido pela questão 3 "Descreva uma situação de "sucesso" que, na sua opinião, você tenha conseguido implementar em sala de aula a partir da aprendizagem obtida com os conteúdos ensinados no programa", questão 4 "Quais mudanças você percebeu nas suas relações sociais depois que começou a fazer o Programa de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas?", questão 5 "Alguém do seu meio social percebeu mudanças no seu comportamento? Se sim, quem? Quais mudanças?" e questão 6, item "a" da avaliação "Quais habilidades sociais/educativas você acha que desenvolveu?" ; por fim, o eixo "Habilidades sociais a desenvolver", que corresponde ás habilidades sociais que os professores percebem que ainda estão em desenvolvimento para melhorar suas relações, correspondendo à questão 6, item "b" da avaliação "Quais habilidades sociais/educativas precisariam ainda ser desenvolvidas?". A partir dos eixos, as respostas a avaliação foram submetidas a análise temática, conforme as etapas sugeridas por Braun e Clarke (2006; 2013; 2022). Desta forma, a partir de uma familiarização com os dados, o pesquisador deve identificar códigos que auxiliarão na estruturação de temas. Para que o processo de avaliação da análise temática ocorra de forma fidedigna, Braun e Clarke (2006; 2013; 2022) dividem o mesmo em algumas fases: (a) familiarizar-se com os dados (antes de começar a codificação o pesquisador precisa

aproximar-se dos dados para que possa identificar sentidos e padrões); (b) elaborar códigos iniciais (fase responsável por descrever, classificar e organizar os dados de forma mais ampla); (c) buscar por eixos temáticos iniciais (reunir os códigos em potenciais eixos); (d) desenvolver e revisar os eixos temáticos (verificar se os eixos funcionam em relação ao restante dos dados); (e) definir e nomear os eixos e suas categorias (refinar e criar nomes claros para cada eixo), (f) produzir relatório.

9.1.5.3 Avaliação de efetividade

Avaliação de *follow-up* – seis meses (medidas qualitativas e quantitativas) sobre o impacto do programa. Seis meses após os professores participarem do programa, foi disponibilizado um link de acesso para preenchimento online no *Google Docs,* que visou compilar dados relacionados aos participantes na intervenção. Esses dados foram transcritos e digitalizados em arquivo MS Excel®. Em relação à parte quantitativa da avaliação, as questões 9 e 10 e seus itens foram organizadas numa escala tipo *Likert* de 0 ("Nunca ou raramente") a 5 ("Sempre ou quase sempre") para avaliar o repertório de Habilidades Sociais dos participantes nove meses após a intervenção. Já as questões 5, 6, 10, 13, 15, 16 e 17 possibilitaram a obtenção do percentual de participantes que concordaram ou não sobre os itens referentes à implementação do programa e à participação da pesquisadora. Por fim, a questão 14 foi analisada por meio de uma nota média dos participantes para o programa. No que se refere à análise qualitativa da avaliação, todos os dados coletados foram digitados em uma planilha do Excel®, separados por participantes. As respostas coletadas permitiram a criação a priori de quatro eixos, a saber, o eixo “Satisfação com o programa de intervenção”, que se refere aos aspectos em que os participantes registraram que o programa de intervenção contribuiu de forma positiva para suas relações e, envolveu a questão 7 “Você se sentiu satisfeita(o) com o Programa de Habilidades Sociais e Educativas oferecido? Por quê?”; a questão 8 “O que lhe deixou satisfeita(o)?”; a questão 29 “Defina o Programa de Habilidades Sociais e Educativas em uma frase.”; e a questão 35 da avaliação “Deixe uma sugestão/informação ou recado se desejar.”. Já o eixo 2 “Aspectos que podem ser aprimorados no programa”, se caracteriza por ter identificado elementos que podem ser aperfeiçoado no programa, sendo composto pela questão 9 “O que lhe deixou insatisfeita(o)?”. Em seguida o eixo “Mudanças percebidas nas relações a partir das Habilidades Sociais e Educativas desenvolvidas”, especifica as mudanças adquiridas e desenvolvidas pelos professores em suas

relações, após seis meses do término do programa de intervenção, foi compreendido pela questão 11 “Caso você tenha aprendido coisas novas, dê exemplos.”; questão 12 “Após a sua participação no Programa de Habilidades Sociais e Educativas, o que você colocou em prática do que aprendeu? Dê exemplos.”; e questão 13 “Após sua participação no Programa de Habilidades Sociais e Educativas você percebe que contribuiu para o desenvolvimento de alunos em distorção idade-série? De que forma?”. Por fim, o eixo “Habilidades sociais a desenvolver”, que corresponde às habilidades sociais que os professores percebem que ainda estão em desenvolvimento para melhorar suas relações, correspondendo à questão 28 da avaliação “Após seis meses, quais habilidades sociais e/ou educativas ainda precisam ser desenvolvidas por você? Por quê?”. A partir dos eixos, as respostas à avaliação foram submetidas à análise temática, conforme as etapas sugeridas por Braun e Clarke (2006; 2013; 2022). Desta forma, a partir de uma familiarização com os dados, o pesquisador deve identificar códigos que auxiliarão na estruturação de temas. Para que o processo de avaliação da análise temática ocorra de forma fidedigna, Braun e Clarke (2006; 2013; 2022) dividem o mesmo em algumas fases: (a) familiarizar-se com os dados (antes de começar a codificação, o pesquisador precisa aproximar-se dos dados para que possa identificar sentidos e padrões); (b) elaborar códigos iniciais (fase responsável por descrever, classificar e organizar os dados de forma mais ampla); (c) buscar por eixos temáticos iniciais (reunir os códigos em potenciais eixos); (d) desenvolver e revisar os eixos temáticos (verificar se os eixos funcionam em relação ao restante dos dados); (e) definir e nomear os eixos e suas categorias (refinar e criar nomes claros para cada eixo), (f) produzir relatório.

9.1.6 Resultados

9.1.6.1 Avaliação de resultados

Pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses)

A Tabela 5 apresenta os dados referentes ao teste da Anova de Friedman, realizada para investigar em que medida os níveis de habilidades sociais, habilidades sociais educativas e crenças de autoeficácia docente do grupo intervenção alteram entre as avaliações de pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses).

O resultado referente às habilidades sociais de conversação assertiva foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,18, p = 0,17, r = 0,10) e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,81, p = 0,001, r = 0,16), com baixa magnitude. Não houve aumento nos níveis de habilidades de conversação assertiva entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,63, p = 0,40), indicando uma manutenção dos níveis alcançados.

Em relação ao resultado relacionado às habilidades sociais de abordagem afetivo-sexual foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,31, p = 0,006, r = 0,11) e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,54, p = 0,001, r = 0,14), com baixa magnitude. Não houve aumento nos níveis de habilidades de abordagem afetivo-sexual, entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,22, p = 1,00), indicando uma manutenção dos níveis alcançados.

De forma semelhante, o resultado no que diz respeito às habilidades sociais de expressão de sentimento positivo foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,31, p = 0,006, r = 0,11) e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,68, p = 0,001, r = 0,15), com baixa magnitude. Não houve aumento nos níveis de habilidades de expressão de sentimento positivo entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,36, p = 1,00), indicando uma manutenção dos níveis alcançados.

Ainda conforme a Tabela 5, o resultado referente às habilidades sociais de autocontrole e enfrentamento foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,04, p = 0,04, r = 0,09) e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,68, p = 0,001, r = 0,15), com baixa magnitude. Não houve aumento nos níveis de autocontrole e enfrentamento entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,63, p = 0,40), indicando uma manutenção dos níveis alcançados.

Com relação ao resultado das habilidades sociais de desenvoltura social, não foram estatisticamente significativos, indicando a ausência de diferenças entre os níveis dessas habilidades nas três medidas.

Todavia, o resultado do escore total das habilidades sociais foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve

aumento nos níveis no pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,18, p = 0,01, r = 0,10) e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,81, p = 0,001, r = 0,16), com baixa magnitude. Não houve aumento nos níveis de escore total das habilidades sociais entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,63, p = 0,40), indicando uma manutenção dos níveis alcançados.

No que diz respeito ao resultado referente às habilidades sociais educativas de mediação de aprendizagem e desenvolvimento, foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,27, p = 0,009, r = 0,11) e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,72, p = 0,001, r = 0,15), com baixa magnitude. Não houve aumento nos níveis de mediação de aprendizagem e desenvolvimento entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,45, p = 0,85), indicando uma manutenção dos níveis alcançados.

Já o resultado acerca das habilidades sociais educativas de disciplina indutiva foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,36, p = 0,004, r = 0,12), com baixa magnitude, indicando um efeito da intervenção após seis meses. Não houve aumento nos níveis de disciplina indutiva entre o pós-teste em relação ao pré-teste (z = -0,68, p = 0,32) e entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,68, p = 0,32).

No que corresponde ao resultado das habilidades sociais educativas de suporte socioemocional, foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,90, p = 0,001, r = 0,17), com baixa magnitude, indicando um efeito da intervenção após seis meses. Não houve aumento nos níveis de suporte socioemocional entre o pós-teste em relação ao pré-teste (z = -0,95, p = 0,07) e entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,95, p = 0,07).

O mesmo ocorreu com o resultado referente ao escore total das habilidades sociais educativas, sendo estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -2,00, p = 0,001, r = 0,18), com baixa magnitude, indicando um efeito da intervenção após seis meses. Não houve aumento nos níveis de escore total das habilidades sociais educativas entre o pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,00, p =0,05) e entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -1,00, p = 0,05).

Destaca-se que o resultado que se refere às crenças de autoeficácia docente na eficácia em estratégias instrucionais foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,40, p = 0,003, r = 0,12), com baixa magnitude, indicando um efeito da intervenção após seis meses. Não houve aumento nos níveis de eficácia em estratégias instrucionais entre o pós-teste em relação ao pré-teste (z = -0,77, p = 0,21) e entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,63, p = 0,40).

Ao analisar as crenças de autoeficácia docente na eficácia no manejo da sala de aula, o resultado foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,18, p = 0,01, r = 0,10) e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,81, p = 0,001, r = 0,16), com baixa magnitude. Não houve aumento nos níveis de eficácia no manejo da sala de aula entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -0,63, p = 0,40), indicando uma manutenção dos níveis alcançados.

Constata-se que o resultado que corresponde às crenças de autoeficácia docente na eficácia no engajamento do estudante foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -1,90, p = 0,001, r = 0,17) e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pós-teste (z = -1,09, p = 0,03, r = 0,09), com baixa magnitude, indicando um efeito da intervenção após seis meses. Não houve aumento nos níveis de eficácia no engajamento do estudante entre o pós-teste e o pré-teste (z = -0,81, p = 0,16).

Por fim, resultado referente ao escore total das crenças de autoeficácia docente foi estatisticamente significativo. O teste de Wilcoxon Signed Rank, realizado a *posteriori*, demonstrou que houve aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste (z = -2,00, p = 0,001, r = 0,18), com baixa magnitude, indicando um efeito da intervenção após seis meses. Não houve aumento nos níveis de escore total das crenças de autoeficácia entre o pós-teste em relação ao pré-teste (z = -1,00, p = 0,05) e entre o *follow-up* (seis meses) e o pós-teste (z = -1,00, p = 0,05).

Tabela 5 – Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Educativas e Crenças de Autoeficácia Docente do Grupo Intervenção: Comparações entre o Pré-Teste, Pós-Teste e Follow-Up (Seis Meses), com o Teste de Friedman (N=11)

Variável	Grupo Intervenção									
	Pré-Teste			Pós-Teste			*Follow-Up*			*Z*
	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	
Habilidades Sociais										
Conversação Assertiva	35,09	3,47	35,0	41,55	2,46	42,00	43,27	2,24	44,00	20,60**
Abordagem Afetivo-Sexual	4,27	2,37	4,00	6,82	1,77	6,00	7,00	1,84	6,00	19,82**
Expressão de Sentimento Positivo	25,55	2,91	26,00	30,27	2,57	30,00	30,91	2,21	32,00	19,43**
Autocontrole e Enfrentamento	12,00	2,19	12,00	16,45	2,94	16,00	17,73	2,05	18,00	17,02**
Desenvoltura Social	17,00	1,94	16,00	15,45	3,01	16,00	15,82	3,40	16,00	2,51
Total	93,91	8,27	92,00	110,55	6,66	112,00	114,73	5,55	115,00	18,72**
Habilidades Sociais Educativas										
Mediação de Aprendizagem Desenvolvimento	39,36	12,12	35,00	49,27	11,35	43,00	50,91	10,62	45,00	19,40**
Disciplina Indutiva	45,00	8,43	47,00	49,91	6,23	51,00	52,64	6,40	55,00	10,71**
Suporte Socioemocional	29,45	7,90	29,00	35,00	8,61	34,00	38,45	6,77	38,00	21,00**
Total	114,36	23,31	118,00	134,18	21,02	130,00	142,00	18,79	138,00	22,00**
Crenças de Autoeficácia Docente										
Eficácia Estratégias Instrucionais	33,73	5,10	34,00	37,18	2,78	38,00	38,27	2,57	39,00	13,02**
Eficácia Manejo da Sala de Aula	28,36	5,51	30,00	33,09	5,18	34,00	35,36	3,55	36,00	20,60**
Eficácia Engajamento do Estudante	25,09	5,94	25,00	29,36	6,45	32,00	34,00	5,09	36,00	21,14**
Total	87,18	15,21	88,00	99,64	13,12	104,00	107,64	10,24	110,00	22,00**

Nota. DP=Desvio-Padrão. N=11. *p< 0,05 **; p<0,001.

A Tabela 6 apresenta os dados referentes ao teste da Anova de Friedman, realizada para investigar em que medida os níveis de habilidades sociais, habilidades sociais educativas e crenças de autoeficácia do grupo controle alteram entre as avaliações de pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses). Os resultados referentes aos fatores das habilidades sociais e ao escore total não foram estatisticamente significativos, indicando a ausência de diferenças entre os níveis de habilidades sociais nas três medidas do grupo controle. Da mesma forma, os resultados correspondentes aos fatores das habilidades sociais educativas e ao escore total não foram estatisticamente significativos, indicando a ausência de diferenças entre os níveis de habilidades sociais nas três medidas do grupo controle. Por fim, os resultados que se referem aos fatores das crenças de autoeficácia e ao escore total não foram estatisticamente significativos, indicando a ausência de diferenças entre os níveis de crenças de autoeficácia nas três medidas do grupo controle.

Tabela 6 – Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Educativas e Crenças de Autoeficácia Docente do Grupo Controle: Comparações entre o Pré-Teste, Pós-Teste e Follow-Up (Seis Meses), com o Teste de Friedman (N=11)

Variável	Grupo Controle									
	Pré-teste			Pós-Teste			*Follow-Up*			Z
	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	
Habilidades Sociais										
Conversação Assertiva	35,00	7,84	35,00	32,82	5,34	33,00	34,00	5,19	35,00	2,39
Abordagem Afetivo-Sexual	4,82	1,32	4,00	4,27	1,67	4,00	4,09	1,92	4,00	3,85
Expressão de Sentimento Positivo	28,27	3,25	30,00	28,64	1,62	29,00	27,73	2,41	28,00	1,63
Autocontrole e Enfrentamento	12,45	3,56	12,00	12,18	3,68	13,00	12,27	2,86	12,00	0,70
Desenvoltura Social	15,09	3,56	16,00	15,64	3,32	16,00	14,73	2,41	15,00	2,46
Total	95,64	15,72	94,00	93,55	8,39	94,00	92,82	8,78	93,00	1,36
Habilidades Sociais Educativas										
Mediação de Aprendizagem Desenvolvimento	40,09	8,82	39,00	37,55	8,04	36,00	38,36	8,47	40,00	1,77
Disciplina Indutiva	44,64	7,72	46,00	44,09	6,94	43,00	44,55	6,86	44,00	0,70
Suporte Socioemocional	30,27	6,49	29,00	29,55	5,95	30,00	29,55	5,93	30,00	0,05
Total	115,00	18,10	114,00	111,18	15,45	110,00	112,45	16,81	110,00	2,09
Crenças de Autoeficácia										
Eficácia Estratégias Instrucionais	32,18	4,51	33,00	32,09	4,01	31,00	32,18	3,62	30,00	1,67
Eficácia Manejo da Sala de Aula	27,73	4,07	28,00	28,36	5,33	27,00	27,36	5,64	28,00	1,47
Eficácia Engajamento do Estudante	28,36	3,95	29,00	28,18	3,31	29,00	27,55	3,47	28,00	2,11
Total	88,27	10,86	92,00	88,64	10,93	85,00	87,09	11,26	86,00	1,55

Nota. DP=Desvio-Padrão. N=11. *p< 0,05; *p<0,001.

Questionário de avaliação sobre lecionar para turmas com alunos em distorção idade série e vínculo empregatício no município

A Tabela 7 apresenta duas categorias referentes às percepções dos professores no que se refere à pergunta “Como é para você lecionar para alunos em distorção idade-série?”. Com relação à categoria que os professores entendem que seja um desafio e que necessitam adequar suas práticas para lecionar para os alunos em distorção idade-série, é possível perceber uma frequência maior de respostas logo após o término da intervenção. Em contrapartida, observa-se que essa frequência é menor no início do programa de intervenção.

Já para a categoria em que os professores culpabilizam seus alunos em distorção idade-série, observa-se uma frequência maior antes de iniciar o programa de intervenção. Entretanto, percebe-se uma frequência menor de relatos dessa categoria no pós-teste, ou seja, ao final da intervenção com os docentes.

Tabela 7 – Como é para Você Lecionar para Alunos em Distorção Idade-Série? (N=11)

Categorias	Pré-teste		Pós-teste		*Follow-up*	
	Frequência (%)	Exemplos de respostas	Frequência (%)	Exemplos de respostas	Frequência (%)	Exemplos de respostas
Docentes entendem que é desafiador, mas percebem que precisam se adequar as especificidades dos alunos em distorção idade-série.	5 (45,45%)	"As escolas devem promover o avanço nas turmas, recuperando através de aulas de reforço com atividades dinâmicas e lúdicas." (ID1) "Muito complicado. Principalmente nas minhas aulas práticas, onde (dependendo do ano) tenho que trabalhar de maneira lúdica." (ID5)	7 (63,63%)	"É um desafio, pois estão em uma transição de maturidade e, às vezes, tornam-se mais desobedientes que os pequenos." (ID2) "É gratificante e um desafio, pois é preciso reunir mais do que conhecimentos adquiridos no curso superior para conseguir lidar com esse público." (ID6)	5 (50%)	"É ter sempre em mente que nós professores não somos super-homem, ou seja, lidar com sabedoria e paciência, respeitando-se a individualidade de cada discente." (ID1) "A cada ano que passa os desafios aumentam, então é um trabalho de extremo e constante planejamento para boa execução que resulte em aprendizado produtivo." (ID3)
Há culpabilização do aluno, seja por apatia ou falta de interesse, por sua configuração família ou pela situação social.	6 (54,54%)	"Muito difícil, São apáticos, querem sair de sala o tempo inteiro." (ID2) "É desafiador, pois estão extremamente desmotivados." (ID10)	4 (36,36%)	"É um desafio constante dia a dia, devido a estrutura familiar de cada aluno." (ID1) "É um desafio diário, pois os alunos apresentam demandas variadas e complexas nas suas realidades, refletindo de várias maneiras, conflitos, aflições etc." (ID11)	5 (50%)	"Os alunos com distorção idade-série dificilmente se interessam pelas aulas." (ID4) "É desafiador pois são alunos que trazem consigo inúmeras dificuldades, tanto em relação a aprendizagem quanto ao nível familiar." (ID11)
Total	11 (100%)		11 (100%)		10* (100%)	

Nota. *Na avaliação de *follow-up* participaram 10 professores.

A Tabela 8 também apresenta duas categorias referentes às respostas dos docentes no que se refere à pergunta “O fato de você ter vínculo no município como estatutário ou por meio do processo seletivo te oferece algum benefício?”. Com relação à categoria que os professores descrevem que há benefícios, é possível observar uma frequência maior de respostas logo após o término da intervenção. Em contrapartida, observa-se que essa frequência é menor no início do programa de intervenção.

No que se refere à categoria em que os professores entendem que não há benefícios, percebe-se uma frequência maior antes de iniciar o programa de intervenção. Por outro lado, nota-se uma frequência menor de relatos logo após o final da intervenção com os professores.

Tabela 8 – O Fato de Você ter Vínculo no Município como Estatutário ou por meio do Processo Seletivo te Oferece algum Benefício? (N=11)

Categorias	Pré-teste		Pós-teste		*Follow-up*	
	Frequência (%)	Exemplos de respostas	Frequência (%)	Exemplos de respostas	Frequência (%)	Exemplos de respostas
Há benefícios como estabilidade, salário fixo e comprovação de experiência profissional	3 (27,27%)	"Tenho vínculo pelo processo seletivo e tenho benefício em experiência pessoal e profissional." ID9 "Sendo estatutário vejo como principais vantagens: a estabilidade no emprego, seguridade, carga horária definida, além dos direitos e garantias oferecidas pelo estatuto." ID11	9 (81,81%)	"Ser estatutário me trouxe benefícios como segurança a vaga do emprego/escola." ID1 "Ser do processo seletivo o benefício é a experiência que se acumula." ID7	6 (60%)	"Liberdade para fazer da sala de aula um espaço de discussão sobre qualquer tema." ID6 "Além da estabilidade, há possibilidade de afastamento de trabalho para tratamento, estudo, entre outros (licença), além de carga horária definida." ID11
Não há benefícios, os salários estão defasados não há valorização profissional	8 (72,72%)	"Sou estatutário e o único "benefício" é a estabilidade. Os salários estão defasados e não há plano de cargos." ID4 "Sou de processo seletivo e não oferece benefício algum." ID7	2 (9,09%)	"Não percebo nenhum benefício com processo seletivo, pois minha responsabilidade e compromisso são os mesmos." ID8	4 (40%)	"Acredito que não, pois todos os dias somos desafiados em estar na sala de aula." ID8 "Além da estabilidade, há possibilidade de afastamento de trabalho para tratamento, estudo, entre outros (licença), além de carga horária definida." ID11
Total	11 (100%)		11 (100%)		10* (100%)	

Nota. * Na avaliação de *follow-up* participaram 10 pessoas.

9.1.6.2 Avaliação de processo

Ficha de registro da assiduidade no programa

A avaliação da participação dos professores indicou uma variabilidade de 45,45% a 90,91%. O 2°, 3º, 6º e 9º encontros obtiveram a maior participação (n=9, 90,91%) no programa de intervenção. Já o 5° encontro apresentou o menor quantitativo de participantes (n=5, 45,45%). A Figura 4 apresenta os dados absolutos referentes à participação dos professores no programa por encontro.

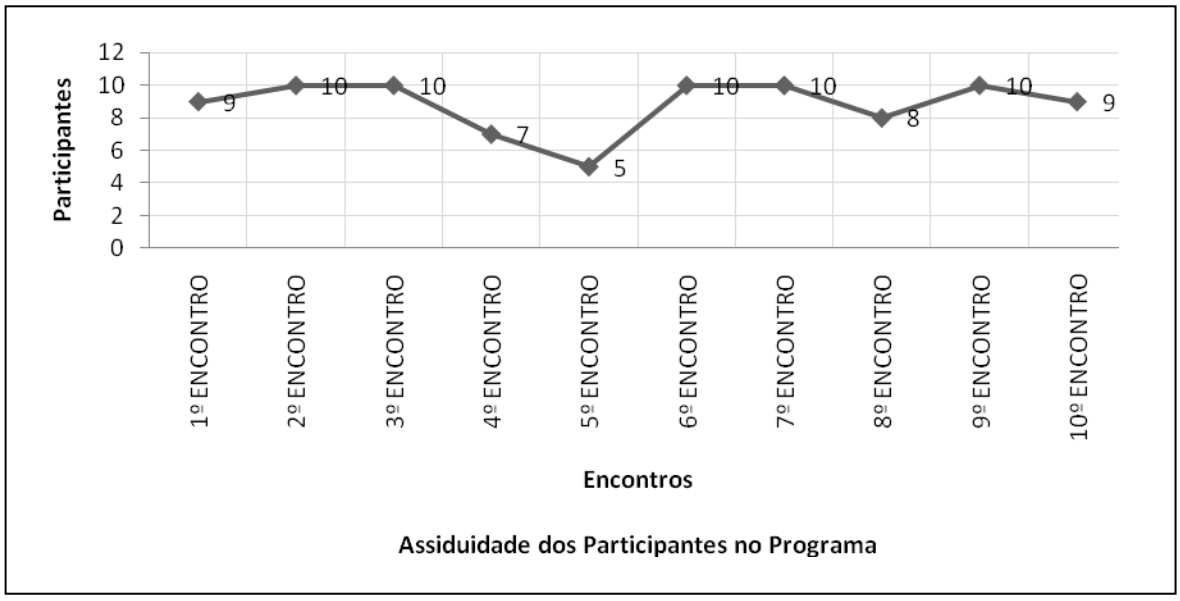


Figura 4 Assiduidade no Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas

Avaliação de assiduidade na realização das tarefas de casa

A Tabela 9 apresenta as tarefas de casa desenvolvidas pelos professores do 1° ao 9°encontro. Ao todo, foram oferecidas 99 tarefas, sendo que 64 tarefas (64,64%) foram entregues pontualmente, enquanto 15 tarefas (15,15%) foram entregues após o prazo em função do não comparecimento de alguns professores ao programa e outras 20 tarefas (20,20%) não foram entregues em nenhum momento. Vale ressaltar que no encontro um (Apresentação do campo teórico-prático das habilidades sociais e educativas), encontro três (Habilidade social de empatia e habilidade social educativa de demonstrar apoio) e encontro quatro (Habilidade social de comunicação e habilidade social educativa de pedir e dar *feedback* individualmente e à classe, explicar e avaliar de forma dialogada) foram realizadas

90% das tarefas de casa. Enquanto no encontro sete (Habilidade social de assertividade e fazer, aceitar e recusar pedidos e, habilidade social educativa de expor, explicar e avaliar de forma dialogada) houve apenas 63% de apresentação de tarefas de casa, tratando-se do encontro com menor adesão dos participantes. Evidencia-se que a(o) participante ID 7 apresentou somente uma (11%) tarefa de casa, tendo sido o(a) professor(a) com menor engajamento no desenvolvimento dessa atividade.

Tabela 9 – Assiduidade dos professores nas tarefas de casa realizadas no Programa de Intervenção de Habilidades Sociais e Educativas

Professor (a):	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4	Encontro 5	Encontro 6	Encontro 7	Encontro 8	Encontro 9	Encontro 10
ID1	X	X					X			---------
ID2							X			---------
ID3										---------
ID4					-		X		X	---------
ID5		-				-		X	-	---------
ID6										---------
ID7		X	X	X	X	X	X	X	X	---------
ID8										---------
ID9										---------
ID10					-					---------
ID11										---------
Total	10	8	10	10	8	9	7	9	9	
Percentual	90%	72%	90%	90%	72%	81%	63%	81%	81%	

Legenda

	Compareceu ao encontro e fez a tarefa de casa
	Não compareceu ao encontro, mas entregou a tarefa depois.
X	Compareceu ao encontro, mas não entregou a tarefa de casa.
-	Não compareceu ao encontro e não entregou a tarefa de casa.
----------	Não teve tarefa de casa no encontro.

Avaliação do impacto imediato da sessão

Os resultados da avaliação do impacto imediato da sessão indicaram que a média de escores dos itens positivos foi superior à média de escores dos itens negativos em todos os encontros. A Figura 5 apresenta a média ponderada dos comportamentos, sentimentos e pensamentos classificados como positivos e negativos por encontro. Os dados mostraram nos 2º, 3º e 6º encontros, há um aumento de frequência positivas, enquanto nos 4º e 5º encontros há um decréscimo dessas frequências. Observa-se também que há um aumento crescente de frequência nos itens positivos nos três últimos encontros. No que se refere aos itens negativos, percebe-se que as maiores frequências foram obtidas nos 2º e 6º encontros, enquanto a menor frequência de itens negativos foi observada no 9º encontro. Observa-se que há um decréscimo de frequência nos itens negativos nos quatro últimos encontros.

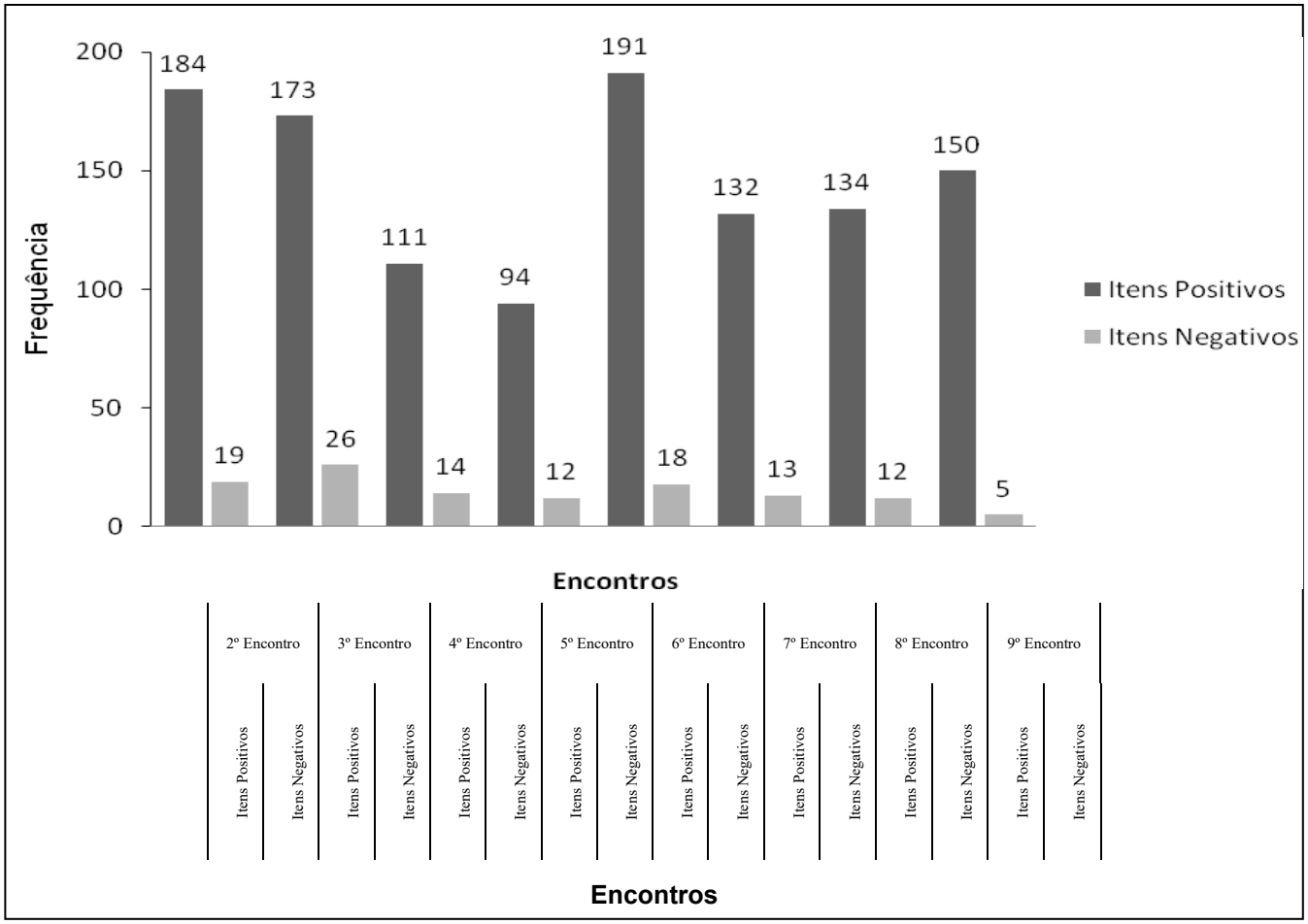


Figura 5. Impacto imediato da sessão – Comportamentos, sentimentos e pensamentos por encontro do Programa de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas

No que diz respeito ao somatório dos encontros por item, os resultados de todos os itens positivos foram superiores aos negativos. Na Figura 6 é possível identificar que o item positivo com maior frequência foi “Me senti com vontade de cuidar do meu bem-estar” (F=99), seguido de “Me senti com vontade de cuidar do bem-estar dos meus alunos” (F=89) e “Me senti confiante com as estratégias que aprendi no encontro” (F=86). No que se refere aos itens negativos, evidenciam-se “Percebi que cuido mais dos outros do que de mim mesmo” (F=28), “Pensamentos desagradáveis em relação a minha prática educativa me invadiram a cabeça” (F=21) e “Questionei se vir a estes encontros vale a pena.” (F=18).

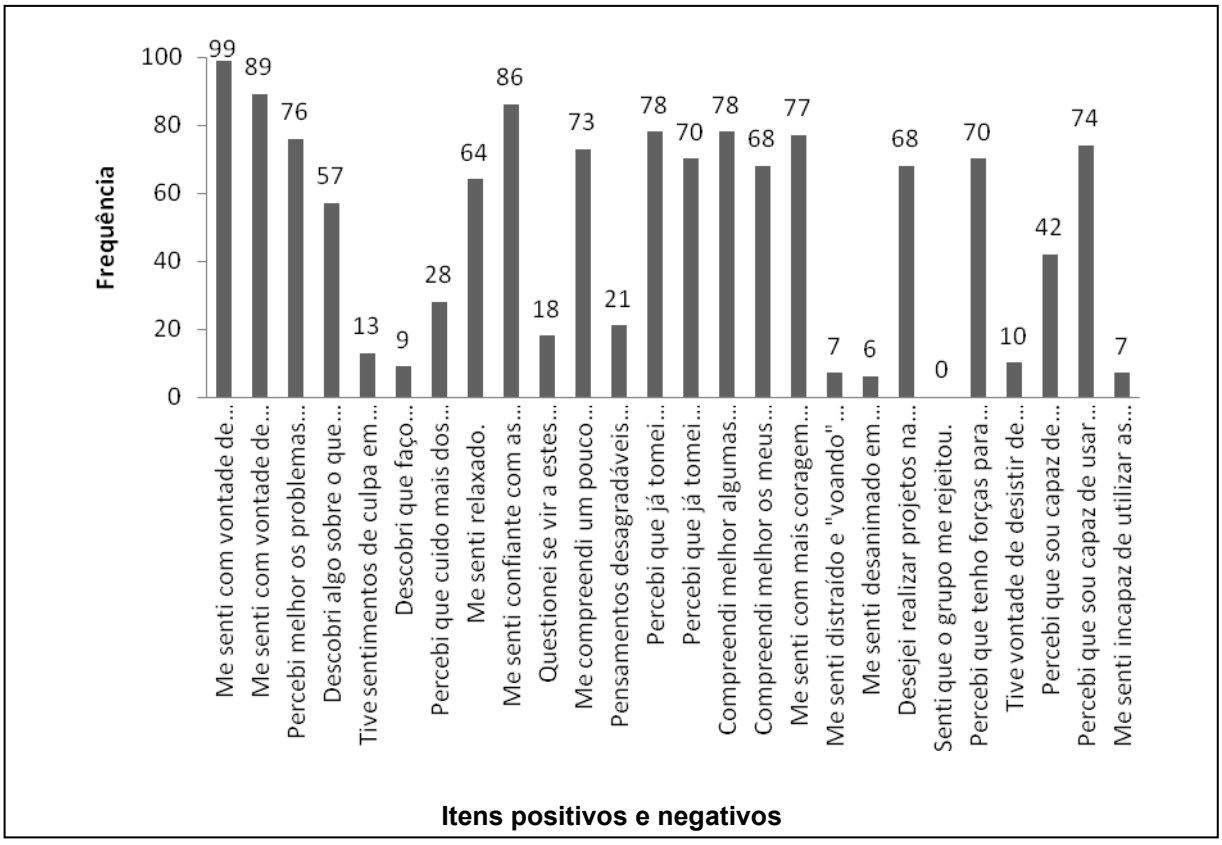


Figura 6. Impacto da sessão – Comportamentos, sentimentos e pensamentos por item do Programa de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas

Protocolo para avaliação da qualidade de implementação

No que se refere à fidelidade do programa, todas as ações (100%) planejadas foram realizadas, o que demonstra que a intervenção foi fiel às ações propostas. No que se refere ao desempenho da facilitadora, o percentual máximo (100%) também foi atingido em todas as etapas dos encontros antes, no início e durante cada sessão. A comunicação da facilitadora com os participantes atendeu, em sua totalidade (100%), aos aspectos verbais e não verbais e

aos critérios de finalização das sessões. O protocolo também inclui metas intermediárias que indicam em 100% o envolvimento dos professores nos encontros, por meio dos seus comportamentos. Por fim, constata-se uma adesão superior a 90% de participação dos professores no programa, no que se refere a prestar atenção, fazer atividades, falar e participar nos encontros e retornar com a tarefa de casa.

Avaliação sobre a qualidade do processo de implementação aplicada no pós-teste.

No que se refere aos dados quantitativos, a avaliação global foi constituída por 11 itens (por exemplo, "Estratégia de ensino" e "Aproveitamento do conteúdo do programa em sua prática profissional"), distribuídos em uma escala tipo Likert de 1 ("Pouco satisfeito") a 10 ("Muito satisfeito"). Dessa forma, o item “Acolhimento e rotina da turma” apresentou a maior frequência de 6,33% (F=110), seguido dos itens “Domínio teórico e prático da pesquisadora”, “Contextualização/Exposição dialogada sobre o tema do dia” com 6,27% (F=109) cada; e “Organização e facilidade/acompanhamento dos conteúdos do programa”, “Momento vivencial” com 6,22% (F=108) cada. Já os itens com menores frequências foram “Tempo/duração do programa” com 5,41% (F=94), seguido de “como você está atualmente?” com 5,29% (F=92) e “Como você estava quando iniciou o programa?” com 4,20% (F=73).

Com relação aos resultados qualitativos, a Figura 7 apresenta o mapa temático, contendo os eixos, as categorias, subcategorias e as frequências de ocorrências encontradas nas respostas dos professores à avaliação sobre a qualidade do processo de implementação, aplicada no pós-teste. Foi possível identificar quatro eixos relevantes: “Aspectos que facilitaram a aprendizagem dos conteúdos” (F=32), que diz respeito aos elementos que facilitaram a compreensão dos conteúdos propostos; “Aspectos entendidos como desafios na aprendizagem dos conteúdos” (F=18), que se refere às questões desafiadoras para a aprendizagem dos temas expostos; “Mudanças percebidas nas relações a partir das habilidades sociais e educativas desenvolvidas” (F=57), que aborda as percepções dos professores em suas relações, a partir do que foi aprendido e desenvolvido na intervenção; “Habilidades sociais a desenvolver” (F=15), que registra as habilidades que os docentes ainda percebem que precisam aprimorar ou desenvolver em suas relações. Serão descritos, a seguir, exemplos de falas que correspondem às respostas dos professores.

O eixo “Mudanças percebidas nas relações a partir das Habilidades Sociais e Educativas desenvolvidas” foi o mais frequente, com três categorias. Os professores relataram

principalmente informações sobre a categoria “Habilidades sociais” (F=50): “O estabelecimento de uma relação amistosa com a turma, usando, principalmente a empatia e procurando agir de maneira mais assertiva, durante situações de conflito.” (ID11 – 46 anos), “Sempre fui tímida, mas isso não me impede de agir e participar da maioria das atividades de que gosto. Esse programa me ajudou a perceber outras habilidades que precisam ser desenvolvidas.” (ID 6 – 53 anos). Em seguida a categoria “Habilidades Sociais Educativas” (F=5): “Não é algo ainda ideal, mas já é possível observar aprendizagem ou adoção de um comportamento mais respeitoso por parte de alguns alunos.” (ID 6 – 53 anos), “Maior disponibilização aos discentes de tempo para o entendimento das demandas pessoais dos mesmos que interferem em seus aprendizados.” (ID 3 – 43 anos). Por fim a categoria “Prática docente” (F=2): “Estou conseguindo ter uma melhor relação com as turmas.” (ID 5 – 39 anos), “Não tenho nenhuma situação específica, mas estou conseguindo em vários momentos ouvir mais as crianças e entender situações que não entendia antes.” (ID 5 – 39 anos).

Logo após, o eixo “Aspectos que facilitaram a aprendizagem dos alunos” foi o que obteve a segunda maior frequência, com duas categorias. Os professores registraram sobre a categoria “Habilidades sociais” (F=20): “Ter mais empatia por meus alunos; mais comunicação; ouvir mais meus alunos.” (ID 9 – 48 anos), “Na questão da assertividade na mediação de conflitos; na promoção da participação dos alunos com distorção.” (ID 6 – 53 anos). E para a categoria “Estrutura do programa” (F=12): “As vivências foram muito bacanas; as reflexões acerca dos assuntos abordados em grupo; as tarefas de casa nos fizeram fazer uma revisão semanal; uma reflexão individual muito agregadora.” (ID 3 – 43 anos), “Houve bastante tempo para colocarmos os conteúdos em prática; simplicidade ao ministrar os conteúdos ao longo dos encontros. (simplicidade = clareza).” (ID 10 – 37 anos).

Em seguida, o eixo “Aspectos entendidos como desafios na aprendizagem dos conteúdos”, apresentou três categorias. Os discentes apresentaram respostas no que se refere a categoria “Desenvolvimento de habilidades sociais” (F=12): “Fazer com que todos participem, sem deixar nenhum aluno para trás; mediação de conflitos; saber qual melhor atitude para o momento.” (ID 6 – 53 anos), “Coordenar o grupo; pedir e dar feedback; pedir aos alunos para expressar seus sentimentos afetivos uns aos outros.” (ID 9 – 48 anos). Logo em seguida, a categoria “Relação professor-família-aluno em distorção” (F=4): “Falta de interesse por parte de alguns alunos; falta de participação familiar na vida escolar.” (ID 10 – 37 anos), “Foi bem difícil aplicar o conteúdo aos alunos com distorção idade-série.” (ID 4 – 36 anos). Enfim, a categoria “Estrutura do programa” (F=2): “Creio que para maior

apropriação de cada conteúdo as aulas poderiam ser maiores.” (ID 3 – 43 anos), “Se os outros colegas também pudessem ter essa vivência ajudaria a equipe como um todo.” (ID 3 – 43 anos).

Por fim, o eixo com menor frequência, “Habilidades sociais a desenvolver”, apresentou uma categoria “Habilidades sociais” (F=15): “Trabalhar/observar melhor o "time" para agir de maneira mais assertiva; autocontrole.” (ID 11 – 46 anos), “Ser cautelosa na tomada de decisões.” (ID 8 – 43 anos).

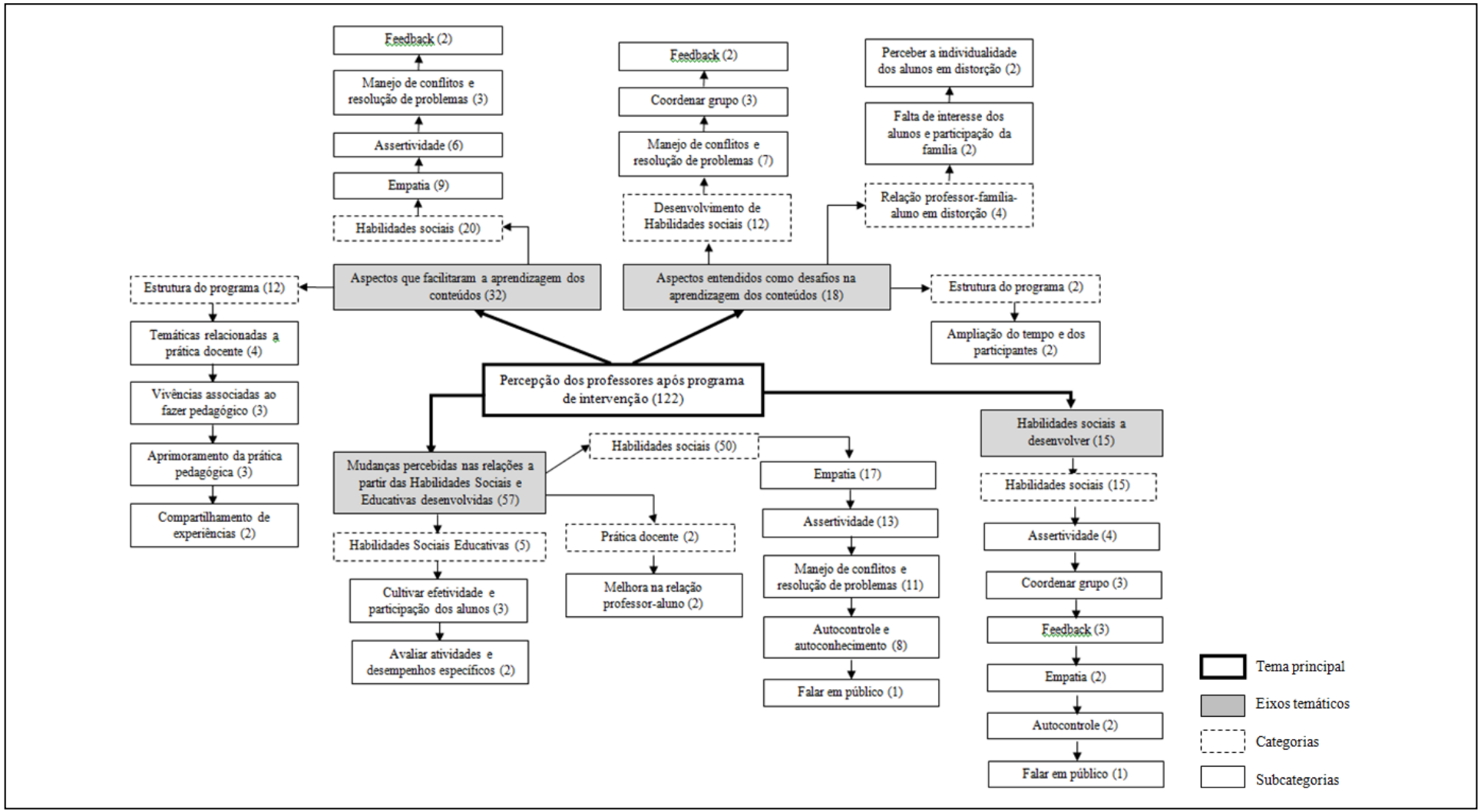


Figura 7. Avaliação sobre a qualidade do processo de implementação – pós-teste. Eixos temáticos, categorias e subcategorias com registros das respostas a avaliação.

9.1.6.3 Avaliação de efetividade

Avaliação de *follow-up* – seis meses (medidas qualitativas e quantitativas) sobre o impacto do programa

No que diz respeito à parte quantitativa da avaliação de *follow-up* (seis meses), a Figura 8 indica a frequência por habilidade social e educativa. É possível observar que, após seis meses do desenvolvimento do programa de intervenção com os professores, as maiores frequências foram percebidas nas habilidades sociais "Fazer elogios" (F=30), "Empatia" (F=29) e "Expressar sentimentos positivos" (F=29) e, as habilidades sociais educativas "Corrigir comportamentos de forma construtiva" (F=27) e "Cultivar afetividade e participação dos alunos" (F=24). Entretanto, as menores frequências de habilidades sociais foram verificadas em "Expressar desagrado de maneira assertiva" (F=23) e "Resolver problemas interpessoais de maneira assertiva" (F=22), e nas habilidades sociais educativas, foram "Conduzir atividade interativa" (F=23), "Explicar e avaliar de forma dialogada" (F=23) e "Planejar, estruturar e apresentar atividade interativa" (F=22).

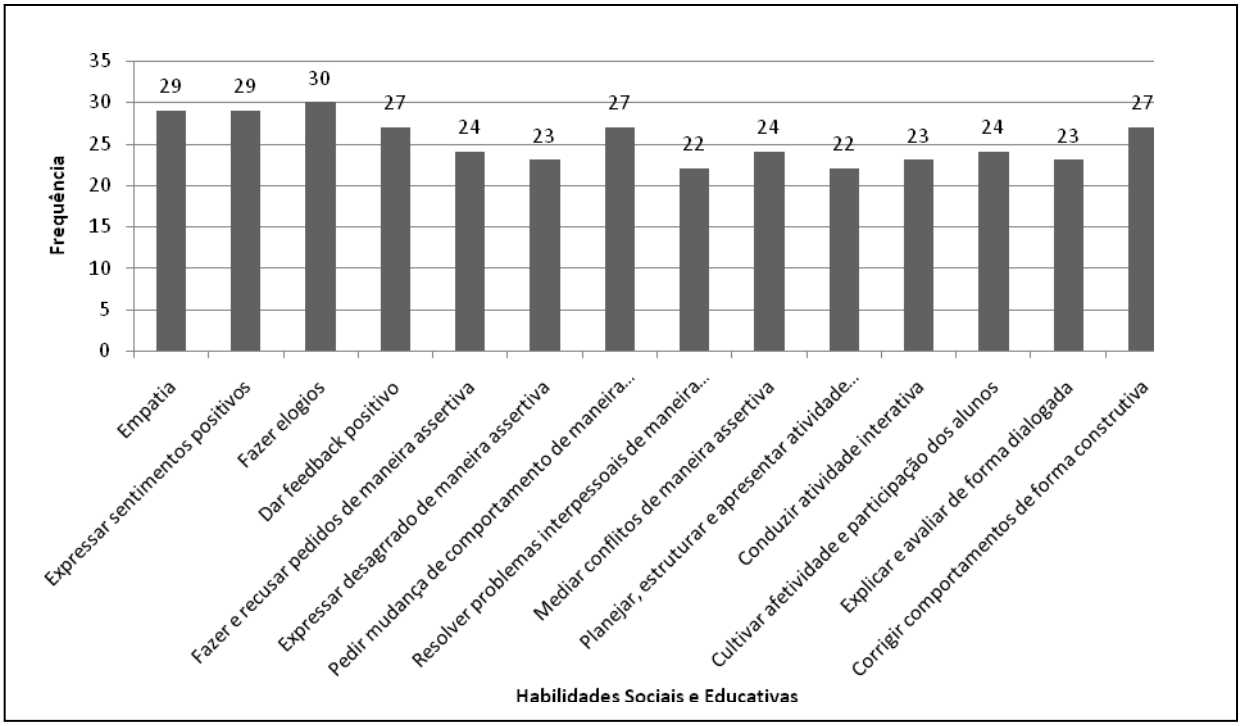


Figura 8. Habilidades Sociais e Educativas após Seis Meses do Desenvolvimento do Programa de Intervenção

Quanto aos resultados qualitativos, a Figura 9 apresenta o mapa temático, contendo os eixos, as categorias, subcategorias e as frequências de ocorrências encontradas nas respostas

dos professores à avaliação de *follow-up*, após seis meses, sobre o impacto do programa. Identificaram-se quatro eixos relevantes: “Satisfação com o programa de intervenção” (F=39), que diz respeito aos aspectos que os docentes compreenderam como mais relevantes durante a intervenção; “Aspectos que podem ser aprimorados no programa” (F=7), que se refere aos elementos que podem ser melhorados na estrutura do programa de intervenção; “Mudanças percebidas nas relações a partir das habilidades sociais e educativas desenvolvidas” (F=24), que aborda as percepções dos professores em suas relações, a partir do que foi aprendido e desenvolvido na intervenção; “Habilidades sociais a desenvolver” (F=8), que registra as habilidades que os docentes ainda percebem que precisam aprimorar ou desenvolver em suas relações. Serão descritos, a seguir, exemplos de falas que correspondem às respostas dos professores.

A respeito do eixo “Satisfação com o programa de intervenção”, observou-se que foi o mais frequente, com duas categorias. Os professores relataram principalmente informações sobre a categoria “Estrutura do programa” (F=34): “Tivemos a oportunidade de nos aperfeiçoar.” (ID 7 – 48 anos), “Nos trouxe uma nova perspectiva para a prática docente, sobretudo em relação aos alunos com distorção idade-série.” (ID 9 – 46 anos). Em seguida, a categoria “Ampliação do programa” (F=5): “Que esse curso seja oferecido a um número maior de profissionais da educação.” (ID 2 – 43 anos), “Acho que essa formação poderia ser oferecida em outras escolas e chegar a mais professores.” (ID 5 – 53 anos).

Em continuidade, o eixo “Mudanças percebidas nas relações a partir das habilidades sociais e educativas desenvolvidas” foi o que obteve a segunda maior frequência, com duas categorias. Os professores registraram sobre a categoria “Habilidades sociais e educativas” (F=16): “Uma das coisas que mais me marcou foi entender que ser empático não é se colocar no lugar do outro e sim, se colocar no lugar do outro, mas na perspectiva do outro.” (ID 4 – 39 anos), “Saber como agir em determinadas situações. Perceber que certos atos devem ser evitados.” (ID 3 – 36 anos). E para a categoria “Prática docente” (F=8): “Identificar os diferentes comportamentos dos alunos, compreender as questões emocionais envolvidas para, enfim, o uso da habilidade apropriada.” (ID 9 – 46 anos), “Saber como lidar com discentes em algumas situações desafiadoras.” (ID 8 – 37 anos).

Em seguida, o eixo “Habilidades sociais a desenvolver”, apresentou uma categoria. Os discentes apresentaram respostas no que se refere à categoria “Habilidades sociais” (F=8): “Acredito que preciso de mais autocontrole.” (ID 1 – 43 anos), “As vezes acho que tenho que me comunicar mais com os alunos.” (ID 4 – 39 anos).

Por fim, o eixo com menor frequência “Aspectos que podem ser aprimorados no programa”, apresentou uma categoria “Estrutura do programa de intervenção” (F=7): “Não foi possível que um maior número de colegas participasse.” (ID 2 – 43 anos), “Podia ter menos atividades para casa.” (ID 4 – 39 anos).

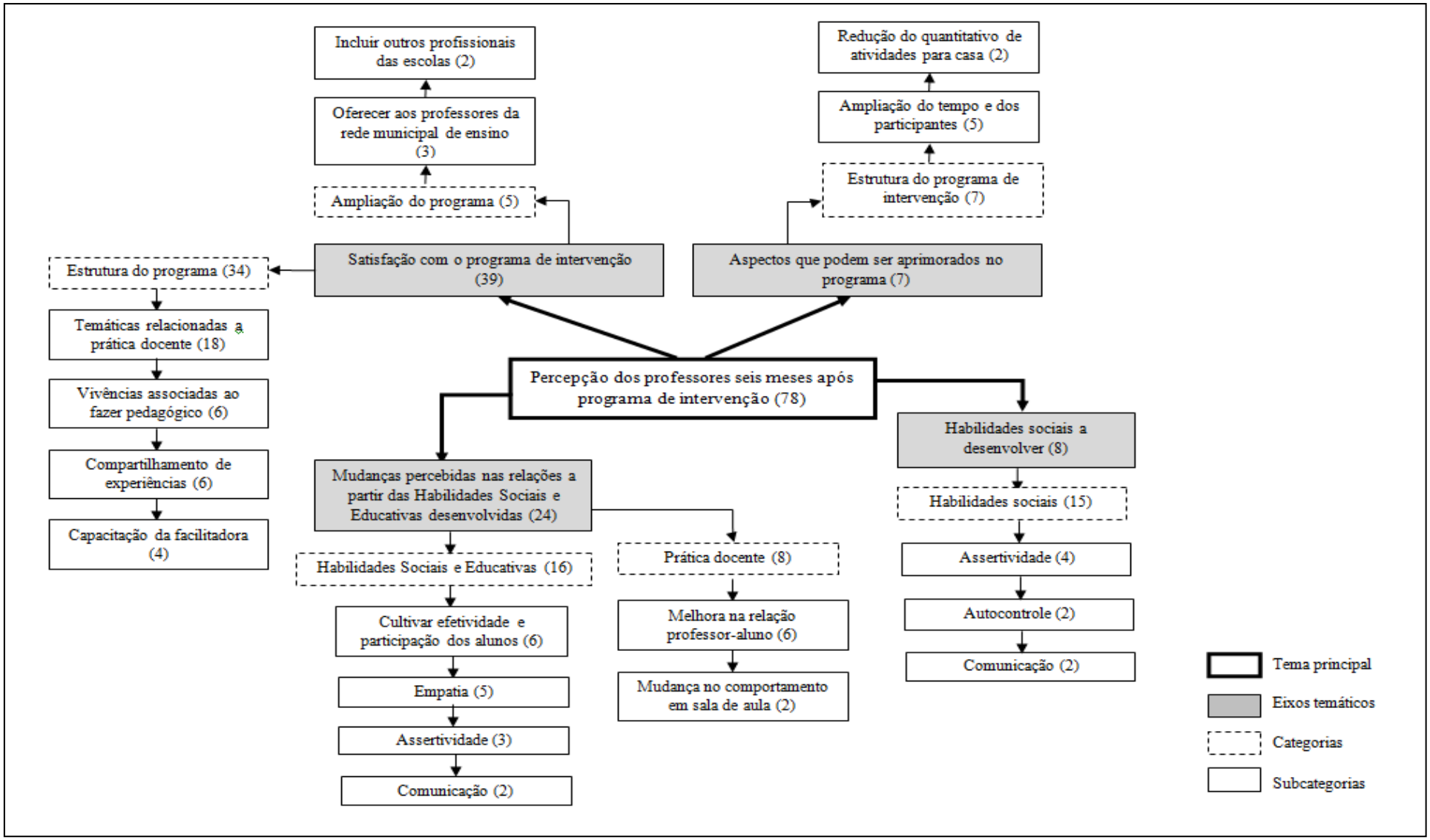


Figura 9. Avaliação de follow-up após seis meses sobre o impacto do programa. Eixos temáticos, categorias e subcategorias com registros das respostas a avaliação.

10. ESTUDO 3: EFEITOS DA INTERVENÇÃO COM OS PROFESSORES SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS, CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA GERAL E DE DESEMPENHO ACADÊMICO E SOBRE A PERCEPÇÃO DE APOIO SOCIAL DOS ALUNOS COM E SEM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

10.1 MÉTODO

10.1.1 Participantes

Participaram do estudo 185 alunos dos anos finais do EF da Unidade Escolar onde foi realizada a intervenção com os professores. Os estudantes tinham idades entre 11 e 18 anos (M=13,42; DP=1,54), nos quais 51,4% (n=95) se declararam sendo do sexo masculino. A maioria dos estudantes se identificou como pardos (n=76, 41,1%), seguidos de negros (n=44, 23,8%), brancos (n=38, 20,5%), amarelos (n=16, 8,6%) e indígenas (n=11, 5,9%). Quanto ao ano de escolaridade, a maior parte dos estudantes cursava o 6º ano (n=58, 31,4%), seguido do 8º ano (n=53, 28,7%), 7º ano (n=51, 27,6%) e 9º ano (n=23, 12,4%). De acordo com os participantes, 105 (56,8%) não haviam sido reprovados até o momento da pesquisa. Enquanto, dos que já haviam sido reprovados em algum período da vida escolar, 53 (28,6%) declararam que foram reprovados uma vez, 18 (9,7%) foram reprovaram duas vezes e 9 (4,9%) foram reprovaram três ou mais vezes, sendo a maior parte reprovada no 5º ano (n=24, 12,9%) e no 6º ano de escolaridade (n=19, 10,2%). Desses participantes, 37 (20%) são estudantes em distorção idade-série.

Quanto aos alunos em distorção idade-série, tinham idades variando entre 13 e 18 anos (M = 15,08; DP = 1,51), em que a maior parte se declarou sendo do sexo masculino (n = 22, 59,5%). A maioria dos alunos em distorção idade-série se identificou como pardos (n = 19, 51,4%), seguidos de negros (n = 9, 24,3%), amarelos (n = 6, 16,2%), indígenas (n = 2, 5,4%) e branco (n = 1, 2,7%). No que se refere ao ano de escolaridade, 14 (37,8%) cursavam o 6º ano, 11 (29,7%) cursavam o 8º ano, 9 (24,3) o 7º ano e 3 (8,1%) estavam no 9º ano. No que corresponde ao quantitativo de reprovações, 18 (48,6%) estudantes informaram já ter sido reprovados duas vezes, enquanto 9 (24,3%) reprovaram três vezes ou mais, 7 (18,9%) foram reprovaram uma vez e 3 (8,1%) nunca foram reprovados. A maior parte das reprovações ocorreu no 5º ano (n=14, 40,5%) e no 6º ano de escolaridade (n=12, 32,4%).

Para todos os estudantes, como critério de inclusão, participaram os alunos que estavam matriculados nas turmas de anos finais do EF, da mesma Unidade Escolar em que aconteceu o programa de intervenção com os professores. Como critério de exclusão, os alunos não poderiam ser diagnosticados como pessoa com deficiência.

10.1.2 Instrumentos aplicados aos alunos (pré-teste e pós-teste)

Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes. É um instrumento desenvolvido por A. Del Prette e Del Prette (2009) que avalia as habilidades sociais de adolescentes a partir dos seus autorrelatos sobre situações cotidianas. Leme et al. (2017) avaliaram as evidências de estrutura interna e precisão dos escores de uma versão breve do Inventário com uma amostra de 2291 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, de ambos os sexos (idade entre 12 e 17 anos). A versão ficou composta com 16 itens, com respostas que estão dispostas numa escala tipo Likert que varia de quatro pontos (0 = nunca a 4 = sempre), em que o adolescente é solicitado a avaliar a frequência com que apresenta aquela reação. O inventário contempla quatro fatores, com os seguintes valores de consistência interna no estudo de validação e na presente amostra: (1) empatia (α = 0,78; 0,79 "Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, consigo negociar uma solução boa para nós dois"); (2) autocontrole (α = 0,66; 0,72 "Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle"); (3) assertividade (α = 0,75; 0,74 "Consigo tomar a iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa"); (4) abordagem afetiva (α = 0,69; 0,70 "Quando estou a fim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade").

Children's Self-Efficacy Scale (CSES-Br - Versão beta). Originalmente, a CSES-Br foi elaborada por Bandura (2006) para avaliar crenças de autoeficácia no contexto escolar dos alunos. Freitas (2011) submeteu a escala a um processo de adaptação transcultural, com alunos com idade entre 11 a 19 anos de idade, distribuídos do 6º ao 9º ano do E.F, provenientes de três escolas públicas na cidade de Lavras-MG, adequando-a ao contexto brasileiro. Após o processo de adaptação, a escala multidimensional contou com 54 itens que contemplam nove subescalas que alcançaram cargas fatoriais satisfatórias, com alfa de Cronbach entre 0,67 e 0,84. As respostas estão dispostas em escala de 0 (*não posso fazer completamente*) a 100 (*posso fazer com certeza*) em que os alunos são solicitados a avaliar o

quanto se sentem confiantes em poder fazer cada uma das coisas descritas. No presente estudo será utilizada a subescala Autoeficácia para Desempenho Acadêmico – ADA (α = 0,77, no presente estudo α = 0,78 "Aprender algo específico de matemática, por exemplo, álgebra, geometria"), que contém 8 itens.

Escala de Autoeficácia Generalizada (EAG). É originária da Alemanha (Schwarzer & Jerusalem, 1995) e foi adaptada para diferentes culturas para identificar as crenças de autoeficácia diante de situações difíceis de participantes de diferentes origens socioeconômicas e idades, incluindo adolescentes. No Brasil, foi adaptada para uma amostra de adolescentes por Leme et al. (2013), com ótimas qualidades psicométricas (α = 0,94) e no presente estudo α = 0,89. É constituída por 10 itens distribuídos numa escala *Likert* de 1 (Discordo Totalmente) a 4 (Concordo Totalmente).

Escala de Percepção de Apoio Social (EPAS). É um instrumento desenvolvido por Vaux et al. (1986) para examinar a percepção de apoio social de crianças e adolescentes em relação à família e aos amigos. A versão breve da escala foi validada para a população de adolescentes brasileiros (idade entre nove e 18 anos) por Squassoni et al. (2016), com valores de alfa de Cronbach entre 0,71 e 0,83 para os fatores e total (α = 0,89). É composta por 23 itens disposto numa escala tipo Likert de seis pontos, que varia de discordo totalmente (1) a concordo totalmente (6), com quatro fatores, com os seguintes valores de consistência interna na presente amostra: (1) Percepção de apoio social da família (α=0,75, "A minha família preocupa-se bastante comigo"); (2) Percepção de apoio social dos amigos (α = 0,80, "Sinto-me muito ligado aos meus amigos"); (3) Percepção de apoio social dos professores (α = 0,79, "Eu sou bastante apreciado pelos meus professores"); (4) outros (α = 0,76, "Sou respeitado pela generalidade das pessoas"). No presente estudo não foi utilizada o fator outros porque visou identificar fontes de apoio social específicas.

Questionário com informações demográficas. Trata-se de um instrumento elaborado para este estudo com o intuito de investigar as características sociais e demográficas dos estudantes dos anos finais do EF. A investigação contempla dados dos alunos, como idade; sexo; cor; ano de escolaridade; se já foi reprovado de ano, qual ano e quantas vezes; tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (Apêndice T).

10.1.3 Coleta de dados

Antes do início da intervenção com os docentes na Unidade Escolar escolhida, nos meses de maio e junho de 2022, foram coletados os dados de pré-teste com os estudantes. Foram entregues duas cópias do TCLE aos estudantes que manifestaram interesse em participar do estudo, que foram assinados por seus responsáveis (Apêndice U). Foi solicitada aos alunos a entrega dos termos assinados para a coordenadora pedagógica, que repassou à pesquisadora, antes da aplicação dos questionários. A coleta de dados foi realizada de forma coletiva nas salas de aula nas escolas, com duração de cerca de 60 minutos, no horário de aula combinado previamente com os professores, sem prejudicar as atividades acadêmicas. Mediante a entrega do TCLE, no início de cada aplicação, a pesquisadora entregou o TALE (Apêndice V) aos alunos e foi apresentado o objetivo da pesquisa, a garantia de sigilo dos dados coletados e reiterada a participação voluntária da pesquisa. Os alunos realizaram o preenchimento dos instrumentos com leitura de item por item pela pesquisadora. Ao término da coleta de dados, a pesquisadora perguntou aos alunos se alguém sentiu algum tipo de desconforto. Caso isso ocorresse, a pesquisadora conversaria, num local reservado, com o estudante sobre seus sentimentos/pensamentos. Nessa ocasião, entregou ao mesmo uma lista com endereço de serviços de atendimento psicológico disponível no sistema público de saúde. Os alunos responderam aos mesmos instrumentos, seguindo os mesmos procedimentos no término da intervenção com os seus professores.

10.1.4 Análise de dados

Para a análise dos dados, os escores globais e por escala obtidos dos instrumentos foram digitados em um banco de dados para a realização de análises estatísticas (programa *Statistical Package for the Social Sciencesfor for Windows* - SPSS, versão 22.0). Primeiramente, foi avaliado e confirmado o pressuposto de normalidade (teste de *Kolmogorov-Smirnov*) para a realização de análise paramétrica. Posteriormente, foram processadas estatísticas descritivas (média e desvio-padrão) e foi utilizado o teste t-*Student* para medidas repetidas a fim de comparar as médias intragrupos dos estudantes entre as medidas de pré-teste e pós-teste. Para medir o tamanho do efeito (magnitude da diferença entre as duas condições), foi utilizado o coeficiente *Cohen's d*. Para interpretar o tamanho de efeito do *Cohen's d*, foram adotados os seguintes valores: <0,20 até 0,50 = baixo; > 0,50 até <

0,80 = moderado; > 0,80 = grande (Dancey & Reidy, 2013). Para verificar diferenças nas medidas de pré-teste e pós-teste na subamostra de estudantes em distorção idade-série (n=37), foi realizado o teste não-paramétrico de *Wilcoxon.* Foram considerados significativos valores de $p < 0,05$.

10.1.5 Resultados

A Tabela 10 apresenta as comparações entre as medidas de pré-teste e pós-teste dos estudantes do GI, referentes aos fatores e ao total de habilidades sociais, percepção de apoio social e crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral. Os dados mostram que, após a intervenção, os estudantes apresentaram maiores níveis de habilidades sociais de empatia, abordagem afetiva e no escore total. No que se refere ao tamanho do efeito, todas as diferenças estatísticas significativas são de baixa magnitude. Não foram encontradas diferenças entre o pré-teste e o pós-teste nas habilidades sociais de autocontrole e assertividade.

Com relação à percepção de apoio social, observa-se que, após a intervenção, os estudantes apresentaram maiores níveis de percepção de apoio social do professor e no escore total. No que se refere ao tamanho do efeito, todas as diferenças estatísticas significativas são de baixa magnitude. Não houve diferença entre o pré-teste e o pós-teste na percepção de apoio social de amigos e da família.

Quanto às crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e autoeficácia geral, verifica-se que não houve diferenças estatísticas significativas entre as medidas de pré-teste e pós-teste dos estudantes do GI.

Tabela 10 – Habilidades Sociais dos Estudantes: Resultados das Comparações entre o Pré-Teste e Pós-Teste (Grupo Intervenção)

Variáveis	Grupo Intervenção				
	M(DP)				
	Pré	Pós	IC(95%)	*t*	*d* de Cohen
Habilidades Sociais					
Empatia	8,24 (3,90)	8,76 (3,47)	[0,00; 0,05]	1,94*	0,14
Autocontrole	5,01 (3,80)	5,16 (3,90)	[-0,42; 0,73]	0,53	
Assertividade	9,47 (3,91)	9,79 (3,81)	[-0,34; 0,99]	0,96	
Abordagem Afetiva	4,85 (3,50)	5,56 (3,57)	[0,21; 1,20]	2,82*	0,20
Total	27,57 (10,86)	29,28 (9,11)	[0,39; 3,02]	2,57*	0,17
Percepção de Apoio Social					
Apoio Amigos	17,91 (5,27)	18,36 (5,65)	[-0,36; 1,26]	1,08	
Apoio Família	20,15 (5,53)	20,87 (5,67)	[-0,06; 1,50]	1,82	
Apoio Professor	26,15 (7,85)	27,34 (7,77)	[0,15; 2,22]	2,27*	0,15
Total	64,21 (16,64)	66,57 (16,81)	[0,21; 4,51]	2,16*	0,14
Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico					
Total	478,81 (143,83)	476,00 (151,72)	[-22,83; 17,21]	-0,27	
Autoeficácia Geral					
Total	26,78 (4,57)	26,54 (4,65)	[-0,85; 0,37]	-0,78	

Nota. N= *185. M* = Média. *DP* = Desvio padrão. IC = Intervalo de Confiança. *t* = valor de *t* de Student. *d* de Cohen = tamanho do efeito.
*p< 0,05.

A Tabela 11 apresenta o resultado das comparações entre as medianas do pré-teste e pós-teste referentes aos estudantes em distorção idade-série, cujos professores participaram da intervenção, em relação às habilidades sociais, a percepção de apoio social, crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e autoeficácia geral. Conforme a Tabela 11, estudantes em distorção idade-série apresentam maiores níveis de habilidades sociais de empatia, abordagem afetiva e no escore total, em comparação ao pré-teste. Além disto, os alunos em distorção idade-série apresentam maiores níveis no pós-teste na percepção de apoio social da família e no escore total, em relação ao pré-teste. Não foram encontradas diferenças

entre o pré-teste e o pós-teste nas habilidades sociais autocontrole e assertividade, bem como na percepção de apoio social de amigos e professor, além das crenças para desempenho acadêmico e geral.

Tabela 11 – Habilidades Sociais, Percepção de Apoio Social, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral: Comparação das Medianas do Pré e Pós-Teste dos Estudantes em Distorção Idade-Série, pelo Teste de Wilcoxon (N=37)

Variável	Pré-teste	Pós-teste	Z
	Mediana		
Habilidades Sociais			
Empatia	8,00	9,00	0,03*
Autocontrole	4,00	6,00	0,05
Assertividade	9,00	10,00	0,72
Abordagem Afetiva	4,00	7,00	0,00*
Total	26,00	29,00	0,00*
Percepção de Apoio Social			
Apoio Social Amigos	19,00	20,00	0,13
Apoio Social Família	21,00	23,00	0,1*
Apoio Social Professor	25,00	27,00	0,13
Total	64,00	69,00	0,04*
Autoeficácia Acadêmica			
Total	440,00	460,00	0,58
Autoeficácia Geral			
Total	26,00	28,00	0,23

Nota. Z: teste Wilcoxon.

11. TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS

A Figura 10 apresenta a triangulação dos resultados dos três estudos que compõem a presente tese. Os resultados do Estudo 1 abordam as avaliações de necessidades com estudantes em distorção idade-série, mães desses estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais que atuam com estudantes em distorção idade-série. Em seguida, são apresentados os resultados do Estudo 2 referentes às temáticas de todos os encontros do programa de intervenção, a avaliação de resultado (pré-teste, pós-teste e *follow-up* - seis meses), a avaliação de processo com os docentes e, a avaliação de efetividade (pós-teste e *follow-up* - seis meses). Por fim, os resultados do Estudo 3 apresentam os efeitos da

intervenção realizada com os professores em seus alunos com e sem distorção idade-série.

Dentre os 13 temas identificados na avaliação de necessidades, todos foram trabalhados nos encontros. Os achados evidenciados na avaliação de resultados, de processo e de efetividade foram relacionados aos conteúdos trabalhados nos 10 encontros com os professores, indicando que o programa foi efetivo em promover habilidades sociais e habilidades sociais educativas com os docentes. Por fim, dentre os efeitos esperados para os estudantes com e sem distorção idade-série, após a intervenção com seus professores, todos foram associados aos temas trabalhados nos encontros, indicando aspectos positivos com a intervenção.

Estudo 1 – Avaliação de necessidades

Aspectos facilitadores → Maiores fequências para **Formação continuada para o professor** *(encontros 1 e 10)* e **Interações positivas entre professor e aluno** *(encontro 2).*

Barreiras e desafios → Maiores frequências para **Dificuldade na relação professor com seus alunos** *(encontro 3, 4, 5 e 6)* e **Limites e disciplina** *(encontros 6, 7, 8 e 9).*

Interesses temáticos → Maiores frequências para **Habilidades sociais educativas de conduzir atividade interativa** *(encontros 4 e 7)*, **cultivar afetividade e participação dos alunos** *(encontros 3 e 5)* e **avaliar atividade e desempenhos específicos** *(encontros 4, 6, 8 e 9)* e; **Habilidades sociais de comunicação** *(encontro 4)*, **civilidade** *(encontro 4)*, **expressão de sentimentos e emoções** *(encontro 2)*, **assertividade** *(encontros 6, 7 e 8)* e **empatia** *(encontro 3)*.

Estudo 2 – Temas dos encontros da intervenção

Temas → **Encontro 1:** Apresentação do campo teórico-prático das habilidades sociais e habilidades sociais educativas e sua possibilidade de aplicação com alunos com distorção idade-série, aplicação do pré-teste. **Encontro 2:** Automonitoria/autocontrole e expressar emoções e sentimentos; expor objetos e metas para atividades; autoeficácia docente. **Encontro 3:** Empatia; demonstrar apoio; autoeficácia docente; percepção de apoio social. **Encontro 4:** Comunicação, pedir e dar *feedback*, elogiar e agradecer elogios; pedir e dar *feedback* individualmente e à classe, explicar e avaliar de forma dialogada; autoeficácia docente; autoeficácia para o desempenho acadêmico; percepção de apoio social. **Encontro 5:** Fazer e responder perguntas; mediação interativa do professor, cultivar afetividade e participação dos alunos; autoeficácia docente; autoeficácia para o desempenho acadêmico; percepção de apoio social. **Encontro 6:** Assertividade; aprovar, elogiar comportamentos; autoeficácia docente. **Encontro 7:** Assertividade: manifestar opinião, concordar e discordar, fazer, aceitar e recusar pedidos; expor, explicar e avaliar de forma dialogada; autoeficácia docente. **Encontro 8:** Assertividade: expressar desagrado e pedir mudança de comportamento; corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva; autoeficácia docente. **Encontro 9:** Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; avaliar atividades e desempenhos específicos. **Encontro 10:** Revisão dos conteúdos abordados no programa e aplicação do pós-teste.

Estudo 2 – Avaliação de resultados com professores (pré-teste, pós-teste e *follow-up*)

Habilidades sociais: Maiores níveis de habilidades sociais de conversação assertiva *(encontros 6, 7 e 8)*, abordagem afetivo-sexual *(encontro 2)*, expressão de sentimento positivo *(encontro 2)*, autocontrole e enfrentamento *(encontros 2, 3 e 4)*.

Habilidades sociais educativas: Maiores níveis de habilidades sociais educativas de mediação de aprendizagem e desenvolvimento *(encontros 2, 4, 5 e 9),* disciplina indutiva (encontros 2, 3, 6, 7, 8 e 9) e suporte socioemocional *(encontros 2, 3 e 6)*.

Crenças de autoeficácia docente: Maiores níveis de crenças de autoeficácia docente nos fatores de eficácia em estratégias instrucionais, manejo da sala de aula e eficácia no engajamento do estudante *(encontros 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8)*.

Estudo 2 – Avaliação de processo com professores

Assiduidade: Variabilidade de 45,45% a 90,91%; participação superior a 90% nos encontros 2, 3, 6 e 9; participação inferior a 50% apenas no encontro 5.

Tarefas de casa: Foram desenvolvidas 79 (79,79%), das 99 tarefas de casa oferecidas.

Impacto da sessão: positivos maiores que negativos ao longo de toda intervenção (*maiores médias nos encontros 1, 3 e 6*), destaque "Me senti com vontade de cuidar do meu bem estar" *(encontro 2)*, "Me senti com vontade de cuidar do bem estar dos meus alunos" *(encontros 2, 3, 4, 5, 6 e 7)* e "Me senti confiante com as estratégias que aprendi no encontro" *(encontros 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8)*.

Qualidade de implementação dos encontros: Adesão superior a 90% de participação dos professores, no que se refere a prestar atenção, fazer atividades, falar e participar nos encontros e retornar com a tarefa de casa.

Avaliação da qualidade do processo de implementação aplicada no pós-teste → **Dados quantitativos:** Ênfase nos itens "Acolhimento e rotina da turma", "Domínio teórico e prático da pesquisadora", "Contextualização/Exposição dialogada sobre o tema do dia", "Organização e facilidade/acompanhamento dos conteúdos do programa" e "Momento vivencial". **Dados qualitativos:** Destaque para o eixo "Mudanças percebidas nas relações a partir das Habilidades Sociais e Educativas desenvolvidas" (F=57), com ênfase para a categoria "Habilidades sociais" que inclui as subcategorias "empatia" *(encontro 3)*, "assertividade" *(encontros 6, 7 e 8)*, "manejo de conflitos e resolução de problemas" *(encontro 9)*, "autocontrole e autoconhecimento" *(encontro 2)* e "falar em público" *(encontro 4)* e; para a categoria "Habilidades Sociais Educativas", com as subcategorias "cultivar afetividade e participação dos alunos" *(encontros 3 e 5)* e "avaliar atividades e desempenhos específicos" *(encontros 4, 6, 8 e 9)*.

Estudo 2 – Avaliação de efetividade (*follow-up* seis meses)

Avaliação de *follow-up* → **Dados quantitativos:** habilidades sociais de "fazer elogios" *(encontros 4 e 6)*, "empatia" *(encontro 3)* e "expressar sentimentos positivos *(encontro 2)*; nas habilidades sociais educativas de "corrigir comportamentos de forma construtiva" *(encontro 8)* e "cultivar afetividade e participação dos alunos" *(encontros 3 e 5)*. **Dados qualitativos:** Destaque para o eixo "Satisfação com o programa de intervenção" (F=39), com ênfase para a categoria "Estrutura do programa" que inclui as subcategorias "temáticas relacionadas a prática docente", "vivências associadas ao fazer pedagógico", "compartilhamento de experiências" e "capacitação da facilitadora".

Estudo 3 – Efeitos da intervenção sobre os alunos

Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental → **Habilidades sociais:** Maiores níveis de empatia *(encontro 3)* e abordagem afetiva *(encontro 2)*; **Percepção de apoio social:** Maiores níveis percepção do professor *(encontros 3, 4 e 5)*.

Estudantes em distorção idade-série dos anos finais do Ensino Fundamental → **Habilidades sociais:** Maiores níveis de empatia *(encontro 3)* e abordagem afetiva *(encontro 2)*; **Percepção de apoio social:** Maiores níveis de percepção da família *(encontros 3, 4 e 5)*.

Figura 10. Triangulação dos estudos.

12. DISCUSSÃO

Formações continuadas que priorizem o resgate da identidade do professor em seu ambiente escolar, a valorização de suas práticas e iniciativas pedagógicas e as trocas de experiências entre os pares como forma de validar suas estratégias e garantir o processo de aprendizagem, são algumas das temáticas propostas como necessárias para os professores (Cassani et al., 2024; Lima & Viana, 2021; Placido et al., 2022; Silva et al., 2023). Entretanto, observam-se formações continuadas vinculadas apenas à transmissão de políticas públicas educacionais descontinuadas, de caráter mercadológico, que não refletem a diversidade das escolas em que os docentes atuam (Barbosa & Fernandes, 2018; Junges et al., 2018; E. Leite et al., 2018; Oliveira et al., 2018; Pereira et al., 2018; Placido et al., 2022; Santos & Mendonça, 2023; Silva et al., 2023).

Ademais, é fato a dificuldade dos profissionais das escolas em compreender o fracasso escolar, geralmente associado à distorção idade-série, como um fenômeno multideterminado, de forma que a culpabilização e variáveis pessoais do aluno não sejam justificativas para exclusão e concepção de estereótipos que comprometem o desenvolvimento desses estudantes (Alves et al., 2021; Chamon et al., 2020; Faria, 2020; Leme & França, 2020; Hernández-Ortiza et al., 2021; L. Naiff & Naiff, 2021; Nascimento, 2019; Patto, 1988, 1992; Prioste, 2020). Nesse ínterim, ressalta-se a fragilidade das condições de saúde física e mental dos docentes, a falta de recursos humanos, físicos e estruturais das escolas, bem como as relações conflituosas de professores com estudantes e suas famílias que, apesar de existentes, foram acentuadas pela pandemia do Covid-19 (Cardoso et al., 2020; Medeiro et al., 2019; Santos et al., 2020; Soares & Almeida, 2019). Fica evidente a necessidade de se planejar formações inicial e continuada como estratégias que podem ser utilizadas pelas equipes das escolas, com o propósito de reduzir tais aspectos, em benefício à saúde dos profissionais das escolas e desenvolvimento dos alunos.

Diante desse contexto, programas de intervenção com o foco em habilidades sociais e habilidades sociais educativas contribuem para as relações satisfatórias entre professores e seus alunos, afetando o comportamento desses indivíduos e reduzindo problemas emocionais e comportamentais (Cintra & Del Prette, 2019; Júnior & Dragone, 2020; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022; Souza & Junior, 2023). Entretanto, não foi encontrada nenhuma investigação que trouxesse a implementação e o desenvolvimento de um programa com essa temática para professores que atuam com alunos em distorção idade-série, estudantes

atravessados pelo fracasso escolar e que necessitam de maior atenção por parte das equipes escolares.

Haja vista essa lacuna, a presente tese, por meio da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, teve por objetivo geral, desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais Educativas com professores dos anos finais do EF de escolas públicas que lecionam para alunos em distorção idade-série. E por objetivos específicos: (1) Realizar a avaliação de necessidades para contextualizar a intervenção que será desenvolvida com os professores de alunos em distorção idade-série; (2) Avaliar o processo e os efeitos da intervenção sobre as habilidades sociais e educativas e as crenças de autoeficácia docente dos professores dos anos finais do EF; (3) Avaliar os efeitos da intervenção com os professores dos anos finais do EF sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série.

Desse modo, a discussão está organizada em três partes. Na primeira parte, são discutidos os resultados sobre a avaliação de necessidades realizada com alunos, mães de alunos, professores e orientadores/coordenadores pedagógicos. Na segunda parte, são abordados os resultados da intervenção com os professores, subdividida em avaliação de resultados pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses); avaliação de processo; avaliação de efetividade. Na terceira parte, discutem-se os resultados dos efeitos da intervenção com os docentes sobre os estudantes com e sem distorção idade-série.

12.1 Estudo 1: Avaliação de necessidades

A avaliação de necessidades é percebida como uma importante etapa para a realização de uma intervenção com fundamentação teórica e metodológica, pois investiga, além do público-alvo, a forma como será realizado o planejamento de um programa de intervenção e as questões que necessitam de reflexões e debates, a partir do estudo dos relatos dos participantes. Frente ao exposto, a avaliação de necessidades é elaborada e organizada a fim de perceber quais aspectos são elencados pelos participantes como um problema a ser abordado em um programa de intervenção (Melo et al., 2015).

Levando em consideração que não foram encontrados na revisão de literatura estudos que compreendessem uma avaliação de necessidades como primeira etapa para uma intervenção com professores que atuassem com alunos em distorção idade-série, destaca-se

essa lacuna como fundamental a ser analisada, a fim de orientar tal formação com os docentes. Desse modo, este Estudo 1 teve como objetivo realizar a avaliação de necessidades com estudantes, mães, professores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos para contextualizar a intervenção que será desenvolvida com os professores de alunos em distorção idade-série. Assim, a discussão está organizada para abordar os resultados conforme os núcleos criados: (1) Facilitadores; (2) Barreiras; (3) Temas.

Os resultados das análises de conteúdo para o núcleo "Facilitadores", que se refere às percepções dos entrevistados (alunos, mães de alunos, professores e orientadores/coordenadores pedagógicos) dos aspectos que podem melhorar as relações no ambiente escolar e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mostraram que houve maior frequência para a categoria "Formação continuada para o professor" (F = 23). Esse resultado é compatível com o que está disposto na LDBEN, no "Título VI - Dos profissionais de educação", ressaltando que a formação ofertada deve atender às especificidades do exercício da profissão de modo a propiciar conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências; associar teoria e prática; aprofundar as formações e experiências anteriores e; proteger integralmente os direitos das crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente desses profissionais (Brasil, 1996).

Outrossim, o resultado apresentado tem apoio em pesquisas que indicam que as formações continuadas são necessárias, a fim de entender a realidade da educação nas escolas, bem como o processo de ensino e aprendizagem (Cassani et al., 2024; Lima & Viana, 2021; Muto & Galvani, 2023; Placido et al., 2022; Santos & Mendonça, 2023; Silva et al., 2023). Placido et al. (2022) ainda destacam que, diante dos desafios postos pelo sistema educacional, faz-se necessária uma formação continuada sólida, que resgate a educação emancipatória e que possa compreender que os problemas expostos não sejam compreendidos isoladamente, mas por meio de uma prática educativa dialógica por parte dos professores, propiciada pelos momentos de formações continuadas. De forma a reafirmar essas perspectivas, observa-se essa necessidade no relato do Coordenador Pedagógico, que expõe sobre a formação continuada, "Ajudar de alguma forma através de formação... não a dizer o caminho, mas dar orientação, orientar esse professor, através de estudos, de profissionais que pesquisam a área e que podem de repente ajudar esse professor a lidar com a situação.".

Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica, a necessidade dos docentes por formações continuadas é caracterizada pelo microssistema, identificado como um contexto imediato em que a pessoa em desenvolvimento realiza experiências diretas, face a face (Bronfenbrenner,

1979; 2002). Nos microssistemas, acontecem as relações bidirecionais, ou seja, as relações interpessoais, que são condições mínimas para o surgimento de uma díade, as quais são estabelecidas quando uma pessoa presta atenção ou participa nas atividades de outra pessoa (Bronfenbrenner, 1979; 2002). Posto isto, fica evidente que formações continuadas com professores que atuam para alunos em distorção idade-série são uma estratégia fundamental para validar sua identidade profissional, a fim de buscar novos conhecimentos e estratégias, por meio das trocas de experiências que ocorrem nesse espaço.

Outro resultado apresentado no que se refere ao núcleo "Facilitadores" mostrou a categoria "Interações positivas entre professor e aluno" (F = 14) como importantes condições para melhorar a prática pedagógica docente, a fim de possibilitar avanços dos alunos para os anos de escolaridades seguintes, bem como contribuir para que haja maior entendimento das necessidades dos estudantes. Esse resultado é apoiado por alguns estudos relacionados ao retorno às aulas pós-pandemia de Covid-19, retratando a necessidade de estabelecer relações na comunidade escolar, valorizando a convivência física, haja vista a obrigatoriedade do distanciamento e isolamento social no período pandêmico que dificultou as relações entre professores e alunos (Alves et al., 2021; Alves & Dipp, 2023; Cipriani et al., 2021).

É importante notar ao resultado apresentado, que pode ser explicado também pela indispensabilidade dos *processos proximais* (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Conforme o MBDH, os *processos proximais* são entendidos pelas interações entre o organismo e o ambiente ao longo do tempo e que, para que sejam eficazes, exigem interações regulares e recíprocas por longos períodos e progressivamente mais complexas (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Diante disso, percebe-se que os participantes desse estudo compreendem que as relações contínuas e regulares mantidas face a face em sala de aula ao longo do ano letivo são necessárias e importantes para um aproveitamento escolar satisfatório dos estudantes. Tal resultado implica no fomento de formações continuadas regulares para os profissionais das unidades escolares, em que sejam explicitadas e desenvolvidas estratégias que contribuam para relações interpessoais positivas entre professores e alunos em sala de aula.

Em seguida, no núcleo "Barreiras", que se refere às percepções dos participantes em fatores que impeçam ou dificultam o avanço dos alunos e as relações interpessoais satisfatórias, a análise de conteúdo mostrou maior frequência na categoria "Dificuldade na relação do professor com seus alunos" (F = 17). Esse resultado se alinha à reprodução do fracasso escolar, especificamente quando legitima práticas excludentes, tendo por princípio o

baixo desempenho escolar dos estudantes, as repetidas reprovações e a distorção idade-série (Faria, 2020; Nascimento 2019; Patto, 1988, 1992; Pinheiro et al., 2020; Prioste, 2020). Observa-se que tais aspectos podem dificultar a relação entre os professores e seus alunos, em especial aqueles em distorção idade-série, pelo fato dos docentes compreenderem, por meio de um discurso de culpabilização e responsabilização desses estudantes, a sua isenção no processo de ensino-aprendizagem em detrimento aos outros discentes da turma (Alves et al., 2021; Chamon et al., 2020; Leme & França, 2020; Hernández-Ortiza et al., 2021; L. Naiff & Naiff, 2021). Tais episódios podem ser percebidos quando se encontram relatos de estudantes como os descritos nas entrevistas em que "Depende, tem professor que não escuta a gente. Tem professor que a gente só pode ir uma vez no banheiro...". Prioste (2020) corrobora com esse relato quando, em sua pesquisa, desenvolvida com 133 professores, constatou que 88% dos docentes culpabilizam os alunos pelo fenômeno do fracasso escolar, contribuindo para postura de preconceito e exclusão desses estudantes.

Tal resultado ainda demanda atenção, tendo em vista a dificuldade em manter relações positivas entre professor e aluno, no retorno às atividades presenciais nas escolas. A suspensão das aulas e o distanciamento social tornaram a relação professor aluno difícil e limitada durante o período pandêmico, haja vista o desgaste emocional dos docentes quanto a motivar e alcançar a atenção dos estudantes nas aulas remotas (Alves et al., 2021; Cipriani et al., 2021; Moraes et al., 2024; Santos et al., 2020; Soares et al., 2023). Nessa direção, foram desencadeadas muitas preocupações quanto ao retorno às aulas presenciais, em especial na relação professor aluno. Cipriani et al. (2021) ressaltam em seu estudo que a restrição do contato visual e a falta de interação são prejuízos causados pelo distanciamento, o que evidencia o impacto das aulas remotas na relação professor aluno. Essa afirmação vai ao encontro do resultado apresentado, tornando evidente que a relação satisfatória é um desafio no retorno às aulas presenciais, pois requer reciprocidade e empatia por parte de todos os envolvidos na comunidade escolar, a fim de que não seja impossibilitado o olhar atento do docente aos seus alunos, oportunizando relações que fortaleçam a participação, a compreensão e a motivação dos estudantes.

Ainda no núcleo "Barreiras", é pertinente chamar atenção ao resultado "Limites e disciplina" (F = 15), revelando que são fatores que impedem o acompanhamento pelos estudantes dos conteúdos propostos pelos professores, aumentando assim suas dificuldades. Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica, parece coerente dizer que esse dado pode ser explicado pelo resultado de disfunção produzido nos processos proximais (Bronfenbrenner &

Evans, 2000). O resultado de disfunção é compreendido quando os indivíduos apresentam dificuldades no comportamento de autocontrole em suas interações (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Considerando a relação do professor aluno, esse resultado pode ser exemplificado quando há uma reação agressiva ou passiva diante de um comportamento agressivo, seja do professor ou do aluno, o que se torna um desafio para uma relação positiva no ambiente de sala de aula. Esse exemplo é expresso no relato de um docente quando diz "As crianças não obedecem regras... E tá sendo muito difícil a gente trazer isso porque as crianças estão assim, muito agitadas e elas estão violentas, entendeu?".

Esse resultado torna-se um indicativo de preocupação, uma vez que impede a percepção de múltiplos indicadores que desencadeiam a indisciplina. Segundo o estudo realizado por Pinheiro et al. (2020), em uma amostra com 13 crianças, 30,8% foram encaminhadas a médicos neurologistas por queixas sobre o comportamento e 61,5% faziam uso de medicamentos psicofármacos. Chama a atenção para esses índices a naturalização de que o fracasso escolar está centrado na biologização, enquanto se ignora as diversas faces que desencadeiam esse fenômeno (Alves et al., 2021; Chamon et al., 2020; Faria, 2020; Leme & França, 2020; Hernández-Ortiza et al., 2021; L. Naiff & Naiff, 2021; Prioste, 2020). Nesse sentido, o resultado apresentado em consonância com as evidências científicas levantadas nesse estudo, identifica a isenção da escola em compreender a multiplicidade das influências sociais, políticas, econômicas e institucionais que podem reverberar no rendimento satisfatório dos estudantes em distorção idade-série.

Por fim, ao analisar o núcleo "Temas", que corresponde aos tópicos que podem ser explicitados nas formações continuadas com os professores para enriquecer e facilitar suas atuações pedagógicas com os discentes, a categoria com maior frequência foi "Habilidades sociais educativas de planejar, estruturar e apresentar e conduzir atividade interativa; cultivar afetividade e participação dos alunos e avaliar atividade e desempenhos específicos" (F = 23). Considerando o fato de que as habilidades sociais educativas têm como objetivo maior produzir mudanças nos comportamentos dos estudantes a fim de promover seu desenvolvimento e aprendizagem, esse resultado reflete uma necessidade dos professores em participar de formações continuadas voltadas para essas temáticas (A. Del Prette & Del Prette, 2001; Z. Del Prette & Del Prette, 2008; 2022). Nesse sentido, pesquisas destacam a relevância do desenvolvimento das habilidades sociais educativas por professores em suas relações com seus alunos (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Gasparin & Wagner, 2020; Justo & Andretta, 2020; Simor et al., 2019).

Cabe ainda ressaltar que, na revisão de literatura, pesquisas indicaram a precarização e fragilidade das condições de saúde física e mental dos docentes, observando as condições estruturais e organizacionais das escolas, além da necessidade da intensa carga horária e das formações continuadas que não suprem as particularidades inerentes à sala de aula e às relações com os estudantes (Mello et al., 2019; Rodrigues, 2018). No estudo de Gasparin e Wagner (2020) notou-se que professores de escolas públicas apresentaram maiores médias de habilidades sociais educativas em comparação aos professores de escolas particulares. Os autores relacionam esses resultados ao fato de que os docentes de escolas públicas estão em constantes desafios e utilizam-se da necessidade em desenvolver as habilidades sociais educativas para melhorar a qualidade de seu trabalho (Gasparin & Wagner, 2020). Posto isso, compreende-se que formações continuadas para professores de escolas públicas cujas temáticas envolvam habilidades sociais educativas podem elevar seu engajamento nas atividades laborais, haja vista a ausência de recursos materiais e humanos na organização e estrutura desses ambientes escolares.

Outro resultado referente ao núcleo "Temas" especifica-se à categoria "Habilidades sociais de comunicação, civilidade, expressão de sentimentos e emoções, assertividade e empatia" (F = 17). A compreensão acerca das competências sociais gerais previstas pela BNCC produz reflexões críticas de profissionais da educação de como esses conhecimentos podem ser conduzidos no ambiente escolar. Nessa direção, estudos evidenciam que as competências sociais apresentadas na BNCC não devem ser entendidas como uma disciplina conteudista, mas que exija entendimento sobre as singularidades do ambiente escolar, seus estudantes e as relações que são desenvolvidas nesse contexto (Canettieri et al., 2021; Santos et al., 2021). Por outro lado, é importante destacar o impacto da pandemia de COVID-19, haja vista que autores encontraram em estudantes no retorno às escolas, dificuldades em habilidades como expressão de sentimentos, manejo de emoções e empatia, fundamentais para relacionamentos satisfatórios (Alves & Dipp, 2023). Diante disso, o resultado da presente tese torna-se fundamental ao evidenciar a importância das relações entre professores e alunos atravessadas pelo desenvolvimento das habilidades sociais no contexto escolar.

Autores que analisaram as habilidades sociais encontraram que o seu desenvolvimento atua como indicadores de proteção, além de predizer sucesso acadêmico e reduzir a exposição a indicadores de risco, como *bullying*, depressão, comportamentos antissociais, ansiedade, evitação social, entre outros (Amaral et al., 2023; Fogaça et al., 2019; Freitas & Nobre, 2023; Machado et al., 2020). Em acréscimo, outros estudos indicam que professores com elaborado

repertório de habilidades sociais podem atuar nas necessidades dos estudantes ao perceberem suas especificidades, o que pode resultar em desenvolver e expandir as potencialidades desses discentes (Jovanović et al., 2019; Kamstra, 2021; Soares et al.,2019; Wagner et al., 2019). Outrossim, conforme Heck et al. (2024), as habilidades sociais em professores podem contribuir para relacionamentos mais saudáveis e atuar na saúde e qualidade de vida.

Outro aspecto preponderante refere-se às características biopsicossociais da *Pessoa*, que no modelo bioecológico são divididas em *força, recursos* e *demandas* (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tratando-se especificamente dos *recursos*, compreendidos pelos aspectos que podem influenciar a capacidade dos indivíduos em realizar os processos de forma eficaz, as habilidades sociais são parte integrante desse conceito. De fato, ao identificar que as habilidades sociais ocorrem nas interações entre os indivíduos, também se entende que são aprendidas e ensinadas, conforme a cultura, os ambientes e os papéis sociais desempenhados (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; 2017b). Nesse sentido, esse resultado chama a atenção à urgência em formações que tratem sobre esses aspectos, dada a necessidade no desenvolvimento das habilidades sociais a fim de contribuir para que os docentes sejam multiplicadores desse processo, junto aos seus alunos e aos profissionais da escola com o objetivo de manter relações satisfatórias dentro e fora da comunidade escolar.

Diante das discussões apresentadas, em conformidade com os resultados obtidos no presente estudo 1, considera-se que há uma preocupação da comunidade escolar (mães, alunos, professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais) quanto à oferta de formações continuadas, que podem ser desenvolvidas por meio de um programa de intervenção. De acordo com os participantes da avaliação de necessidades, esse programa de intervenção pode desenvolver temas a fim de reduzir episódios de indisciplina e favorecer estratégias que contribuam para melhorar as relações entre professores e estudantes. Dessa maneira, temas como habilidades sociais educativas e habilidades sociais são fundamentais para que relacionamentos saudáveis sejam desenvolvidos e multiplicados pelos professores a toda a comunidade escolar. Portanto, a partir das percepções dos diferentes atores do microssistema escolar, foram identificados desafios no cotidiano escolar, assim como recursos pessoais, relacionais e contextuais que compuseram a elaboração e implementação da intervenção.

12.2 Estudo 2: Intervenção com professores dos anos finais do EF que lecionam para alunos com e sem distorção idade-série

Diversos estudos realizados, em sua maioria com professores do EF, têm sinalizado que docentes com elaborado repertório de habilidades sociais possuem maiores possibilidades em promover relacionamentos saudáveis, contribuindo também para ampliar as potencialidades de seus alunos e impactar no desempenho acadêmico desses (Betancur & Sánchez, 2019; Heck et al., 2024; Jovanović et al., 2019; Kamstra, 2021; Soares et al.,2019; Wagner et al., 2019). De forma semelhante, a literatura destaca a importância do desenvolvimento de habilidades sociais educativas por professores em sala de aula, o que favorece suas relações com estudantes, além de auxiliar na redução de práticas de violência e problemas na aprendizagem (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Guimarães & Costa, 2023; Justo & Andretta, 2020; Vieira-Santos et al., 2018; Simor et al., 2019). Ademais, vale ressaltar que, por meio do elaborado repertório das habilidades sociais e das habilidades sociais educativas, professores podem fortalecer suas crenças de autoeficácia, o que resulta em um ambiente de aprendizagem mais eficiente, favorecendo a compreensão dos alunos e seu sucesso acadêmico (Burić & Kim, 2020; Escobar, 2018; França, 2020; Hernández, 2018; Pereira & Ramos, 2020; Leme et al., 2020; Loyo & Cruz, 2019).

Haja vista a importância social e científica de pesquisas no âmbito educacional, observa-se uma significativa lacuna na literatura quanto às pesquisas que ressaltem esses constructos por meio de formações continuadas com professores que atuam com alunos com e sem distorção idade-série. Desse modo, no Estudo 2, serão discutidas a avaliação de resultados obtidas no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up* (seis meses), a avaliação de processo e a avaliação de efetividade com os professores que participaram do programa de intervenção.

12.2.1 Avaliação de resultados pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses)

No que se refere às habilidades sociais de conversação assertiva, os resultados mostraram que houve aumento nos níveis no pós-teste e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste. Esses dados representam que os professores mostraram maior desenvolvimento dessas habilidades imediatamente após o término e seis meses depois de finalizado o

programa de intervenção. Esse resultado converge com o estudo de Cintra e Del Prette (2019), indicando que docentes, após participarem de um programa de intervenção, adquiriram maior conhecimento e melhoraram suas habilidades sociais assertivas.

A literatura tem comprovado que comportamentos assertivos são importantes para reconhecer e defender os direitos interpessoais, a fim de compreender as relações pautadas tanto no protagonismo, mas principalmente na manutenção dos direitos humanos (Betancur & Sánchez, 2019; Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Achados prévios também demonstram que componentes assertivos desenvolvidos por professores promovem melhorias no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desempenho acadêmico satisfatório dos estudantes, podendo também contribuir na mudança de comportamento dos envolvidos no contexto escolar (Betancur & Sánchez, 2019; Heck et al., 2024; Soares et al., 2019). Ademais, indícios obtidos por Jovanović et al. (2019) mostraram que professores com altos níveis de habilidades sociais possuem menores chances de apresentar síndrome de *burnout*. Portanto, a assertividade constitui-se um possível mecanismo de proteção para a saúde mental dos professores.

De fato, é importante ressaltar que a comunicação assertiva envolve componentes importantes para atuação do professor em sua rotina na sala de aula com os alunos, como, por exemplo, fazer e recusar pedidos; expressar desagrado e pedir mudança de comportamentos; negociar interesses conflitantes; iniciar, manter e encerrar conversas (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Pode-se considerar que, o fato dos docentes que participaram do programa de intervenção apresentarem um melhor desenvolvimento das habilidades sociais de conversação assertiva, esteja atrelado às temáticas desenvolvidas nos 6º, 7º e 8º encontros da intervenção, que buscaram, além de conceituar as habilidades sociais assertivas, compreender, por meio de vivências, como acontece o seu desenvolvimento na prática do ambiente escolar. Esses resultados implicam positivamente ao perceber a intencionalidade desse comportamento nos professores, a fim de contribuir para prevenir ou reduzir dificuldades nas relações com e entre os alunos.

No que concerne ao resultado referente às habilidades sociais de abordagem afetivo-sexual, os dados demonstraram que houve aumento nos níveis no pós-teste e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste. Em conformidade com o resultado anterior, esses dados também mostram a evolução dessas habilidades pelos professores que participaram do programa de intervenção. Esse resultado está alinhado a outros estudos que mostraram

aumento das habilidades sociais de abordagem afetiva após participação em programas de intervenção (Júnior & Dragone, 2020; Nazar & Weber, 2019; Serqueira et al., 2022).

Heck et al. (2024) evidenciam, quando aplicado o IHS2, que professores que apresentaram repertório de habilidades sociais classificados em bom e altamente elaborados, obtiveram níveis mais elevados nos fatores de comunicação assertiva e abordagem afetivo-sexual. Compreende-se que as habilidades sociais de abordagem afetivo-sexual incluem demonstrar afetividade, apresentar-se, iniciar e manter conversação, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, cultivar bom humor, declarar sentimento amoroso e abordar para relação sexual (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Z. Del Prette & Del Prette, 2018). Face ao exposto, pode-se supor que os professores da presente pesquisa indiquem boa capacidade em demonstrar afeto e desenvolver os outros componentes das habilidades sociais de abordagem afetivo-sexual.

Vale ressaltar que, durante a avaliação de necessidades realizada no Estudo 1, as habilidades sociais de abordagem afetivo-sexual não foram expressas nos relatos dos participantes. Desse modo, tal habilidade não foi contemplada na íntegra nos encontros da intervenção com os professores. Entretanto, evidencia-se que, no 2º encontro do programa de intervenção, em que foram tratados temas como automonitoria, autocontrole, autoconhecimento e expressão de emoções/sentimentos, um dos objetivos foi "falar sobre emoções e sentimentos", e, no 3º encontro, cuja empatia foi o tema abordado, um dos objetivos foi "demonstrar interesse pelo outro". Nesse sentido, parece coerente entender esse resultado por meio da participação dos professores nos encontros mencionados, compreendendo os componentes das habilidades sociais de abordagem afetivo-sexual nos conteúdos e estratégias utilizadas e desenvolvidas.

Tratando-se das habilidades sociais de expressão de sentimento positivo, os resultados indicaram que houve aumento nos níveis no pós-teste e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste, indicando que os docentes apresentaram desenvolvimento dessas habilidades sociais após participarem do programa de intervenção e seis meses após seu término. Esse resultado encontra apoio na literatura, pois estudos anteriores indicaram que, após participação de docentes em intervenções, houve melhora em suas habilidades sociais de expressão de sentimento positivo (Júnior & Dragone, 2020; Serqueira et al., 2022).

A literatura prévia revela que as interações sociais são estabelecidas pela expressão de emoções e sentimentos, de modo que indivíduos com essas habilidades desenvolvidas apresentam potencial para reconhecer e nomear emoções, autorregular, automonitorar e

autocontrolar suas emoções e sentimentos, fazer e agradecer elogios, lidar com críticas e defender outros e grupo (Z. Del Prette & Del Prette, 2022; Z. Del Prette & Del Prette, 2018). Em acréscimo, na pesquisa produzida por Kamstra (2021), foi possível encontrar que docentes sugerem formações continuadas que ressaltem temáticas de expressão de sentimentos positivos, para melhor compreensão de seus alunos. Por outro lado, autores revelam que professores apresentaram ter dificuldades em lidar com demandas de expressar sentimentos positivos, indicando necessidade de participar de programas de intervenção em habilidades sociais (Heck et al., 2024). Em concordância com esse aspecto, tal resultado pode indicar que os 2º, 3º e 4º encontros do programa de intervenção oferecido aos professores, por meio de estratégias como exposição dialogada, apresentação de vídeos e vivência, contribuíram para que seus níveis das habilidades sociais de expressão de sentimentos positivos aumentassem.

No que se refere ao resultado das habilidades sociais de autocontrole e enfrentamento, os dados também demonstraram aumento nos níveis no pós-teste e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste, salientando que os docentes obtiveram melhor desenvolvimento dessas habilidades após participarem do programa de intervenção. De forma semelhante, outros autores também encontraram esses indicadores em professores e em estudantes do curso de pedagogia (Júnior & Dragone, 2020; Kyriazopoulou & Pappa, 2021; Serqueira et al., 2022). Pode-se inferir que o dado apresentado tenha sido resultado do 2º encontro, em que os professores puderam nomear e entender o controle de suas emoções e comportamentos, contribuindo para que enfrentassem situações que ocorrem em sala de aula com maior facilidade, conforme a estratégia da vivência em que participaram.

Vale destacar que a classe das habilidades sociais de autocontrole e enfrentamento envolve habilidades para lidar com situações que demandam esses comportamentos com risco potencial de reação indesejável por parte do outro, por exemplo, reagir a críticas injustas, expressar desagrado, discordar dentro de um grupo e defender alguém que está sendo criticado (Z. Del Prette & Del Prette, 2018). Diante do exposto, fica claro que essas habilidades são fundamentais para os professores, a fim de estabelecer relações satisfatórias, dentro e fora do contexto escolar.

Ademais, Heck et al. (2023) ainda ressaltam que professores com maiores níveis de habilidades sociais de autocontrole e enfrentamento possuem menores chances de apresentarem sintomas de ansiedade social. Nessa perspectiva, o resultado apresentado ressalta implicações quanto à importância de formações continuadas com todos os

profissionais da escola, para que possam atuar em situações comumente presentes no ambiente escolar, que exijam habilidades de autocontrole e enfrentamento, a fim de promover e manter melhores relações nesse contexto.

Em relação aos resultados das habilidades sociais de desenvoltura social, os dados indicaram que não houve mudança significativa nas três medidas realizadas (pré-teste, pós-teste e *follow-up* – seis meses). Esse resultado diverge do estudo de Júnior e Dragane (2020), que indica melhora das habilidades de desenvoltura social em professores na avaliação de pós-teste imediatamente após a intervenção. Outrossim, Z. Del Prette e Del Prette (2018) revelam que indivíduos com habilidades sociais de desenvoltura social são capazes de expressar desinibição diante de demandas interativas com conhecidos e desconhecidos, além de pessoas investidas de autoridade, revelando comportamentos como fazer pergunta a conhecidos, cumprimentar desconhecidos, falar a público desconhecido, discordar e abordar autoridade e manter conversa com desconhecidos.

É fato que as habilidades de desenvoltura social, surgiram como temáticas importantes a serem desenvolvidas em formações continuadas com professores, indicadas por alunos e coordenadores pedagógicos/orientadores educacionais na avaliação de necessidades do Estudo 1. Acrescenta-se que, diante da avaliação de necessidades realizada, os 4º e 5º encontros contemplaram componentes das habilidades sociais mencionadas. Todavia a frequência dos professores foi reduzida nesses encontros, estando presentes apenas seis professores no quarto encontro e quatro no quinto encontro, de um total de onze docentes. Assim, uma explicação possível para esse resultado seja a frequência reduzida dos professores nos encontros que trataram sobre as habilidades de desenvoltura social.

Na mesma direção, ao retomar que as habilidades sociais de desenvoltura social são em sua maioria expressas junto a indivíduos desconhecidos ou que tenham papel de autoridade nos contextos de atuação, também infere-se em outra explicação para esse resultado. Durante o programa de intervenção, todos os encontros estavam voltados para a atuação dos docentes com seus alunos, os quais não representam indivíduos que exerçam autoridade e não são pessoas desconhecidas aos professores. Diante disso, pode-se compreender que os níveis das habilidades de desenvoltura social não mostraram diferenças nas medidas de pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses) com os professores, pois não foram desenvolvidas na intervenção para indivíduos desconhecidos ou autoridades.

Como último resultado das habilidades sociais, o escore total demonstrou que houve aumento nos níveis no pós-teste e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste,

indicando compreensão e desenvolvimento das habilidades sociais nos professores que participaram do programa de intervenção. Esse resultado encontra respaldo em diversos estudos que investigaram as habilidades sociais em docentes (Cintra & Del Prette, 2019; Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Júnior & Dragone, 2020; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022; Vieira-Santos, 2020). Portanto, concordando com a literatura, professores com altos níveis de habilidades sociais são mais inclinados a compreendê-las e desenvolvê-las, potencializando e melhorando suas relações dentro e fora da escola, aumentando suas chances de realização profissional (Betancur & Sánchez, 2019; Heck et al., 2024; Jovanović et al., 2019; Kamstra, 2021; Soares et al., 2019; Wagner et al., 2019).

Ademais, diante do resultado apresentado, cabe ressaltar que formações continuadas voltadas para temáticas que envolvam as habilidades sociais são fundamentais para toda a equipe escolar. Haja vista, a demanda revelada no Estudo 1, quanto à necessidade de formações continuadas e os resultados presentes no Estudo 2, envolvendo a melhora significativa dos docentes no que se refere as habilidades sociais, o fomento a essas práticas implica na compreensão das demandas dos estudantes e na motivação dos profissionais das escolas.

No que se refere às habilidades sociais educativas de mediação de aprendizagem e desenvolvimento, os resultados indicaram aumento nos níveis no pós-teste e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste, demonstrando que houve melhor desenvolvimento dessas habilidades sociais educativas imediatamente após participarem do programa de intervenção e seis meses após seu término. Esse resultado é apoiado por estudos também realizados com docentes que mostraram maiores níveis dessas habilidades após intervenção (Rodrigues et al., 2022; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022). Da mesma forma, conforme avaliação de necessidades, essas habilidades sociais educativas foram relatadas e foram temas nos 2º, 4º, 5º e 9º encontros, em que foram contempladas por meio de exposição dialogada e vivência, com a finalidade de desenvolver formas de estimular e cultivar a participação dos alunos nas atividades planejadas pelos docentes em suas aulas.

De fato, professores com repertório elaborado de habilidades sociais educativas de mediação de aprendizagem e desenvolvimento conseguem organizar e mediar interações em sala de aula, de tal modo contribuem para que os alunos participem ativamente das atividades, promovendo dessa forma que esses desenvolvam as habilidades sociais (Z. Del Prette et al., 2024). Acresce notar que docentes que utilizam estratégias pedagógicas fundamentadas nessas habilidades possibilitam o envolvimento dos alunos em práticas que impliquem sua

participação e seu protagonismo no processo de aprendizagem (Guimarães & Costa, 2023; Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Nesse sentido, é possível entender que professores ao selecionar e organizar atividades como, por exemplo, exposições dialogadas e seminários, estimulam a participação e o envolvimento dos seus alunos, conferindo-lhes a oportunidade da fala e da escuta para interações significativas.

Já no que diz respeito às habilidades sociais educativas de disciplina indutiva, os resultados mostraram aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste, indicando melhor desenvolvimento dessas habilidades após seis meses da intervenção. Esse resultado corrobora estudos anteriores em que foram analisadas as habilidades sociais educativas de professores no pós-teste e no *follow-up* (Rodrigues et al., 2022; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022). Autores relatam que professores com habilidades sociais educativas de disciplina indutiva são capazes de valorizar os comportamentos desejáveis dos alunos e manejar de forma preventiva e construtiva os comportamentos indesejáveis (Z. Del Prette et al., 2024). Esse resultado é importante pois professores recorrem a estratégias positivas para mudança dos comportamentos indesejáveis dos alunos, sem que se utilizem de castigos e punições.

Por outro lado, verificou-se que não houve diferença entre os níveis de habilidades sociais educativas de disciplina indutiva entre o pré-teste e o pós-teste. Nesse sentido, é preciso realçar que durante a coleta de dados realizada no Estudo 1, surgiram relatos dos participantes demonstrando preocupação com o retorno dos alunos após o período de isolamento social, destacando a ausência de rotina escolar e a indisciplina. Tais relatos deram origem à categoria "Limites e disciplina", que pertencia ao núcleo "Barreiras", correspondendo aos aspectos que impediam ou dificultavam o avanço dos alunos e as relações interpessoais satisfatórias. Em concordância a isso, estudos realizados durante a pandemia evidenciaram que muitos estudantes não participaram das atividades oferecidas remotamente, deixando de manter relações com a equipe escolar e com seus pares, mesmo que à distância (Cardoso et al., 2020; Souza et al., 2020; Souza & Júnior, 2023). A partir disso, é possível entender o resultado a partir da readequação dos estudantes à rotina própria do ambiente escolar, bem como a compreensão das regras escolares pelos mesmos, para melhor convívio nesse contexto, o que pode ter dificultado o desenvolvimento dessas habilidades nos professores durante o período do programa de intervenção.

Em seguida, o resultado das habilidades sociais educativas de suporte socioemocional também indicou aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste,

revelando evolução dessas habilidades pelos professores que participaram do programa de intervenção. Esse achado remete a estudos que verificaram os resultados de programas de intervenção em professores, demonstrando maior suporte socioemocional e fortalecimento de vínculos entre o professor e seus alunos (Gladney et al., 2021; Júnior & Dragone, 2020; Nazar & Weber, 2019; Rodrigues et al., 2022; Serqueira et al., 2022). Nesse sentido, evidencia-se a importância de formações continuadas com professores, contemplando essa temática, a fim de estreitar os vínculos com os alunos, em especial aqueles avaliados com fracasso escolar, buscando observar suas necessidades e oferecer suporte socioemocional, diante dos estereótipos a eles atribuídos.

Os resultados também indicaram que não foram encontradas diferenças nos níveis de habilidades sociais educativas de suporte emocional imediatamente após o término do programa. Z. Del Prette et al. (2024) compreendem que esse fator das habilidades sociais educativas destaca a interação professor e aluno e se relacionam às condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, ou seja, a manutenção de vínculos entre esses indivíduos. Estudos anteriores já destacaram a precarização e fragilização do trabalho docente, ressaltando a importância de formações continuadas regulares como estratégia para entendimento de suas reais necessidades no contexto escolar (Junges et al., 2018; Placido et al., 2022; Santos & Mendonça, 2023; Silva et al., 2023). A partir do exposto, compreende-se que os professores necessitam estar dispostos para ouvir, interpretar e fornecer suporte a seus alunos, a fim de criar e manter vínculos saudáveis para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessas considerações, é possível inferir sobre a finalização do programa de intervenção, realizado na segunda quinzena do mês de novembro, em que foram preenchidas as avaliações de pós-teste. Nesse período, os docentes são colocados frente a grande demanda laboral para encerramento do ano letivo, momento também de desgaste emocional para todos da equipe escolar, o que pode ter interferido para que os docentes se atentassem à manutenção de vínculos com seus alunos, com a finalidade de desenvolver suas habilidades sociais educativas de suporte emocional. Nesse sentido, tal resultado pode indicar que os docentes estavam sobrecarregados com as tarefas docentes e burocráticas de finalização de ano letivo, dificultando que pudessem ampliar essas habilidades sociais educativas. De fato, os seus níveis para essas habilidades aumentaram seis meses após a intervenção, ou seja, período do ano letivo em que estão mais despreocupados com as atividades burocráticas, obtendo relações satisfatórias e de troca com seus alunos.

O resultado que se refere ao escore total das habilidades sociais educativas mostrou aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste. Em apoio a esse dado, professores que participaram de intervenções também apresentaram maiores níveis de habilidades sociais educativas, o que contribuiu nas relações interpessoais com seus alunos e outros componentes da comunidade escolar (Imran et al., 2018; Gladney et al., 2021; Júnior & Dragone, 2020; Justo et al., 2018; Nazar & Weber, 2019; Rodrigues et al., 2022; Serqueira et al., 2022). Tal resultado coloca em questão o fomento de políticas públicas que incluam nos calendários escolares a regularidade de formações continuadas com professores com o foco em práticas e estratégias fundamentadas no desenvolvimento de habilidades sociais educativas.

Interessante destacar que as habilidades sociais educativas de disciplina indutiva, suporte socioemocional e total foram temas de diversos encontros da intervenção, entretanto, não foram encontradas diferenças em seus níveis imediatamente após o término do programa. Uma possível explicação para esse resultado é considerar que os professores apresentassem *déficit* de fluência e/ou desempenho. O primeiro é caracterizado por falhas na forma de apresentar as habilidades sociais, como, exemplo, um baixo tom de voz ou falta de contato visual (A. Del Prette & Del Prette, 2017a). Já o *déficit* de desempenho é definido pela baixa frequência com que as habilidades são desempenhadas, o que exige maior treinamento (A. Del Prette & Del Prette, 2017a). Desse modo, pode-se sugerir que os docentes que participaram do programa de intervenção precisavam de mais tempo para aperfeiçoar tais habilidades, o que foi possível verificar na medida de *follow-up* (seis meses).

Ressalta-se que os resultados apresentados no que se refere às habilidades sociais e habilidades sociais educativas, são coerentes com o modelo bioecológico. De acordo com os autores, uma das características da *Pessoa,* corresponde aos *recursos*, ou seja, habilidades que podem influenciar nas relações, contribuindo para resultados de eficácia ao longo do tempo nos processos proximais que ocorrem nos contextos (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tal fato é importante quando consideramos que o desenvolvimento das habilidades em professores pode reduzir suas percepções quanto aos estereótipos relacionados ao fracasso escolar de alunos em distorção idade-série, pois se acredita que haverá maior entendimento quanto às individualidades dos estudantes, por meio das relações mais saudáveis. Assim, esses resultados implicam na importância da oferta de formações continuadas que envolvam as habilidades sociais e habilidades sociais educativas com a

finalidade de compreensão das singularidades dos discentes e adequação das estratégias utilizadas pelos professores em suas aulas.

Tratando-se dos resultados referentes às crenças de autoeficácia docente, no fator eficácia em estratégias instrucionais, observou-se aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste. Esse resultado é consistente com alguns estudos que identificaram que professores ao participarem de programas de intervenção em habilidades sociais e/ou habilidades sociais educativas melhoraram suas estratégias de ensino e as formas de avaliação do aluno (Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022). Em concordância com esse aspecto, autores destacam que docentes ao utilizar estratégias pedagógicas inovadoras e desafiadoras fortalecem as crenças de autoeficácia de seus alunos (Burić & Kim, 2020). Nesse sentido, é importante destacar que, durante o programa de intervenção, as crenças de autoeficácia docente foram abordadas junto às habilidades sociais e habilidades sociais educativas. De tal modo, percebem-se as implicações do programa de intervenção com os docentes, demonstrando suas contribuições para ressignificar suas práticas pedagógicas, indicando o rompimento na utilização de estratégias tradicionais que não contemplam as necessidades dos estudantes.

Outro resultado encontrado corresponde ao aumento dos níveis na eficácia no manejo de sala de aula no pós-teste e no *follow-up* (seis meses) em relação ao pré-teste. Esse achado converge com a literatura prévia, indicando que, embora alguns programas não tenham como foco as crenças de autoeficácia docente, os professores fortaleceram suas crenças para melhor administrar o ambiente de sala de aula (Burić & Kim, 2020; Imran et al., 2018; Nazar & Weber, 2019; Sahlab et al., 2020). De fato, evidências científicas ressaltam que, por meio do desenvolvimento do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, é possível fortalecer as crenças de autoeficácia docente, haja vista que as relações satisfatórias aumentam a confiança do professor para tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem (Burić & Kim, 2020; França, 2020; Pereira & Ramos, 2020; Leme et al., 2020; Loyo & Cruz, 2019; Poulou et al., 2019; Vattøy, 2019; Wu et al., 2019). Esse resultado torna-se um indicativo de que, apesar do período de isolamento social que dificultou as relações face a face, os docentes puderam aperfeiçoar seu desempenho socialmente competente e, junto a isso, fortalecer suas crenças no retorno às aulas presenciais, uma vez que conseguiram readaptar e reorganizar a rotina escolar.

Com relação ao resultado sobre as crenças de autoeficácia docente na eficácia no engajamento do estudante, os dados mostraram aumento nos níveis seis meses após o término

do programa de intervenção em relação ao início dele. Esse achado está alinhado a outros estudos, que demonstraram que professores se sentiram mais confiantes no envolvimento de seus alunos após participarem de programas de intervenção (Júnior & Dragone, 2020; Serqueira et al., 2022). De fato, quando professores têm a oportunidade de fortalecer suas crenças de autoeficácia docente, oportunizam o envolvimento e a motivação dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula, bem como estimulam a aprendizagem (Burić & Kim, 2020; Hernández, 2018; Moraes et al., 2024; Pereira & Ramos, 2020). A compreensão acerca desse dado reforça a importância de formações continuadas que promovam o engajamento dos estudantes, em especial, aqueles avaliados com fracasso escolar, pois são caracterizados por apresentar apatia, falta de motivação e de atenção. Esses aspectos tornam os alunos únicos responsáveis pelo não aprendizado, deixando de considerar fatores extraescolares que envolvem o processo educacional (Alves et al., 2021; Chamon et al., 2020; Faria, 2020; Leme & França, 2020; Hernández-Ortiza et al., 2021; L. Naiff & Naiff, 2021; Nascimento, 2019; Patto, 1988; 1992; Prioste, 2020; Soares et al., 2023). Torna-se fundamental um olhar atento da equipe pedagógica das unidades escolares, a fim de oportunizar formações que destaquem os múltiplos indicadores que desencadeiam o fracasso escolar, revendo as causas do insucesso da aprendizagem desses alunos.

Constatou-se que o resultado do escore total das crenças de autoeficácia docente apresentou aumento nos níveis no *follow-up* (seis meses) em relação ao momento antes do programa de intervenção com os professores. Esse dado vai ao encontro de outra intervenção com professores que indicou fortalecimento de suas crenças de autoeficácia docente após a participação no programa (Nazar & Weber, 2019). Somado a isso, estudos mostram que, ao desenvolverem habilidades sociais e habilidades sociais educativas, os professores fortalecem suas crenças de autoeficácia, tornando-se mais confiantes em suas capacidades, facilitando a aprendizagem dos discentes e mantendo-os motivados e engajados nas atividades que ocorrem no ambiente escolar (Burić & Kim, 2020; Hernández, 2018).

Esse efeito pode estar atrelado ao que Bandura descreve como uma das fontes das crenças de autoeficácia, referindo-se às experiências observadas ou vicárias (Bandura, 1986; 1997). De acordo com o autor, as experiências observadas ou vicárias acontecem quando indivíduos observam outros na realização de tarefas e são frequentes quando se tem pouca experiência ou não creem em suas capacidades em realizá-las, procurando assim alguma semelhança no modelo observado para desempenhar suas tarefas (Bandura, 1986; 1997). De forma análoga, é importante ressaltar que o modelo de reciprocidade triádica de Bandura,

formado por fatores comportamentais (habilidades sociais), pessoais/cognitivos (crenças, estados biológicos) e ambientais (contextos sociais) que interagem e se influenciam de forma bidirecional (Bandura, 1986; 2006). De tal modo assemelha-se ao modelo bioecológico de Bronfenbrenner, em que o desenvolvimento ocorre de forma recíproca nos contextos (Bronfenbrenner, 2002; 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Desta forma, pode-se sugerir que as vivências e atividades práticas realizadas durante o programa de intervenção, além da observação de estratégias utilizadas por outros professores em sala de aula no microssistema escola, tenham contribuído para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores. Assim, na perspectiva desses resultados, o programa de intervenção ofertado aos professores foi fundamental ao contribuir para que suas crenças de autoeficácia se alterassem seis meses após a finalização da intervenção, o que contribuiu para melhorar o engajamento dos alunos, aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e fortalecer suas relações com a comunidade escolar.

Os resultados também mostraram que não houve aumento nos níveis de eficácia em estratégias instrucionais, eficácia no engajamento do estudante e no escore total das crenças de autoeficácia no pós-teste em relação ao pré-teste, ou seja, imediatamente após finalizado o programa de intervenção com os professores. Esses achados não eram esperados, haja vista que outros estudos demonstraram que houve fortalecimento dessas crenças após programa com os docentes (Hamdani et al., 2021; Serqueira et al., 2022). Esse dado merece destaque, quando Bandura descreve que as crenças de autoeficácia não são estagnadas e que podem ser fortalecidas ou enfraquecidas conforme as suas fontes (Bandura, 1986; 1997). Dessa forma, ressaltam-se as experiências anteriores ou de domínio como uma das fontes de autoeficácia. Essa fonte ocorre quando os resultados obtidos, compreendidos como exitosos, fortalecem as crenças de autoeficácia e, de forma contrária, quando entendidos como fracassos, as crenças são enfraquecidas (Bandura, 1986; 1997). Com isso, é possível entender que, quando os professores realizavam as tarefas imediatamente após o programa de intervenção, e seus resultados não eram os esperados, enfraqueciam-se suas crenças de autoeficácia. Entretanto, se passado seis meses após a intervenção e observando outros professores como modelo e encontrando semelhanças, acreditaram em suas capacidades, crendo que poderiam realizar suas tarefas com sucesso, fortalecendo, assim, suas crenças de autoeficácia.

Tratando-se sobre os dados referentes ao grupo controle, os níveis das habilidades sociais, das habilidades sociais educativas e das crenças de autoeficácia docente indicaram que não houve diferença nas três medidas (pré-teste, pós-teste e *follow-up* – seis meses). Esses

achados eram esperados, haja vista que são corroborados por outros estudos que demonstraram que professores participantes de grupos controles não desenvolveram suas habilidades sociais e habilidades sociais educativas, bem como não apresentaram fortalecimento de suas crenças de autoeficácia docente (Rakoczya et al., 2018; Serqueira et al., 2022). Com efeito, quando realizado o Estudo 1, os relatos dos participantes, em destaque, docentes, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, indicaram a necessidade de que formações continuadas fossem realizadas com os professores e que destacassem temas que envolvessem as variáveis supracitadas. Estudos afirmam a necessidade dos docentes por capacitações voltadas para melhoria do trabalho docente e troca de experiências, a fim de promover a saúde mental desses profissionais (Cassani et al., 2024; Silva et al., 2023). De forma inversa, a literatura sublinha as formações iniciais e continuadas voltadas para a transmissão de políticas públicas ou mesmo à fiscalização do trabalho docente, o que resulta na fragilização e na ausência de estratégias para atender às inúmeras particularidades do ambiente escolar (Lima & Viana, 2021; Mello et al., 2019; Placido et al., 2022). Assim, os resultados sugerem que há uma ausência em capacitações com os profissionais da escola que abordem e estimulem relações satisfatórias, embasadas pelas habilidades sociais e educativas, a fim de aumentar também suas crenças em realizar atividades com sucesso.

Quando analisadas as respostas sobre "Como é para você lecionar para alunos em distorção idade-série?", houve uma frequência maior de relatos logo após o término da intervenção em relação ao pré-teste na categoria em que os professores entendem que é uma proposta desafiadora, mas que precisam se adequar para atender às especificidades desses alunos. Diversos estudos têm sinalizado que as habilidades sociais e habilidades sociais educativas, quando desenvolvidas por professores, podem ampliar as relações de forma a tornarem-se mais sensíveis às necessidades dos estudantes, ajustando suas práticas conforme as condições de suas turmas (Soares et al., 2019; Wu et al., 2018). Isso ajudaria a explicar o dado apresentado, pois parece que, após o programa de intervenção, os docentes adaptaram seu olhar para suas turmas de forma a perceber todos os estudantes, inclusive a fim de atender os que estão em distorção idade-série, auxiliando-os em sua aprendizagem, sem desqualificá-los.

Por outro lado, na categoria que se refere à culpabilização dos alunos em distorção pela não aprendizagem, percebeu-se uma frequência menor de relatos no pós-teste em relação ao pré-teste. Autores afirmam que uma das causas do fracasso escolar é identificada por discursos que isentam a escola e seus profissionais desse processo, responsabilizando e

culpabilizando apenas os estudantes (Alves et al., 2021; Chamon et al., 2020; Faria, 2020; Leme & França, 2020; Hernández-Ortiza et al., 2021; L. Naiff & Naiff, 2021; Nascimento, 2019; Patto, 1988; 1992; Prioste, 2020; Soares et al., 2023). Por outro lado, pesquisas destacam que repertório elaborado de habilidades sociais e habilidades sociais educativas em professores auxiliam na redução de problemas de aprendizagem e contribuem para o sucesso escolar dos alunos (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Guimarâes & Costa, 2023; Justo & Andretta, 2020; Vieira-Santos et al., 2018; Simor et al., 2019). Desse modo, os resultados parecem demonstrar que os professores compreenderam que o fracasso escolar é um fenômeno multifatorial, de forma a tornarem-se multiplicadores das habilidades sociais e educativas em sala de aula, contribuindo para melhores relacionamentos com seus alunos e percepção de suas dificuldades e necessidades.

Já no que concerne a pergunta "O fato de você ter vínculo no município como estatutário ou por meio do processo seletivo te oferece algum benefício?", observou-se maior frequência de respostas positivas após o término da intervenção com relação ao pré-teste. Esse resultado encontra respaldo em estudos que associam professores com repertório elaborado de habilidades sociais e educativas com maiores chances de realização profissional e impactos em sua motivação (Betancur & Sánchez, 2019; Heck et al., 2024; Jovanović et al., 2019; Kamstra, 2021; Soares et al., 2019; Wagner et al., 2019). É importante ressaltar que nos últimos anos, no município de coleta de dados, há falta de investimento na área da educação e que, essa pergunta se fez necessária diante da maioria de professores serem originários de processos seletivos com validade de dois anos, haja vista a ausência de concurso público. Tal fato é corroborado com relatos como, "Sou estatutário e o único benefício é a estabilidade. Os salários estão defasados e não há plano de cargos.", feito por um professor insatisfeito com as atuais condições dos profissionais estatutários do município. Entretanto, faz-se notar que, apesar da realidade dos servidores municipais, o programa de intervenção oferecido, possibilitou o entendimento sobre outros benefícios aos profissionais como, experiência profissional, estabilidade, seguridade e carga horária definida.

12.2.2 Avaliação de processo

Assiduidade no programa

A participação dos professores no programa indicou variabilidade de 45,45% a 90,91%, com maior participação nos 2º, 3º, 6º e 9º encontros e menor no 5º encontro. Esse resultado converge com a literatura, pois conforme alguns autores, um dos fatores que pode afetar a qualidade de um programa se refere à participação dos envolvidos na intervenção (Dusenbury et al., 2005; Murta, 2017). Acresce notar que Melo et al. (2015) ressaltam como um dos principais indicadores de uma avaliação de processo, a taxa de participação, ou seja, o alcance pretendido na intervenção, ao qual inclui um registro da frequência dos participantes nos encontros. Nesse sentido, parece que os professores se mostraram comprometidos com o programa oferecido, haja vista a frequência indicada durante os encontros. Esse efeito demonstra que a formação continuada oferecida aos docentes no ambiente escolar em que atuam é uma estratégia importante para aumentar sua participação, evitando que se desloquem para outros locais, muitas vezes gerando dificuldades para o comparecimento desses participantes.

Avaliação de assiduidade na realização das tarefas de casa

O resultado indicou que, das 99 tarefas de casa oferecidas, apenas 20 (20,20%) não foram entregues pelos docentes. Esse dado é compatível com mais um indicador de uma avaliação de processo, ou seja, a dosagem recebida, que tem como objetivo verificar a frequência de engajamento dos participantes, bem como o quanto foram receptivos nas interações e na utilização dos materiais ou recursos disponibilizados e recomendados durante os encontros (Melo et al., 2015). É fundamental destacar que, mesmo com todas as demandas pertencentes ao trabalho docente e a excessiva carga horária, o resultado apresentado indica que os professores se mostraram envolvidos nas tarefas de casa, como forma de praticar e desenvolver com seus alunos as habilidades sociais e habilidades sociais educativas. Pode-se assim considerar que o programa de intervenção oferecido favoreceu na capacitação dos professores para que entendessem melhor as relações, compreendendo que em todas as tarefas de casa, eram solicitados relatos a respeito das interações desses com seus alunos, fundamentadas nas práticas das habilidades sociais e educativas.

Avaliação do impacto imediato da sessão

Os resultados da avaliação do impacto imediato da sessão por encontro indicaram um aumento de frequências nos itens positivos nos 2º, 3º e 6º encontros e nos itens negativos para os 2º e 6º encontros. Constata-se que, de acordo com as temáticas abordadas nesses encontros (automonitoria/autocontrole, expressão de emoções e sentimentos, empatia e assertividade), esses resultados já eram previstos. Nessa perspectiva, regular-se emocionalmente, a fim de gerenciar a frequência e a forma de expressar as emoções, compreender emoções e sentimentos de outros indivíduos e reconhecer e defender direitos interpessoais são habilidades que impactam na motivação e promovem melhores relacionamentos (Betancur & Sánchez, 2019; Heck et al., 2024; Jovanović et al., 2019; Kamstra, 2021; Soares et al., 2019; Wagner et al., 2019; Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Assim, esses achados podem ser compreendidos ao fato de que os participantes tenham entendido melhor seus comportamentos e dos outros professores que participavam da intervenção, aumentando, assim, a frequência dos itens especificamente nesses encontros em que as habilidades foram conceituadas e colocadas em prática, o que corroborou para avaliarem melhor seus comportamentos, sentimentos e emoções.

Outro resultado mostrou um decréscimo de frequências dos itens positivos nos 4º e 5º encontros e nos itens negativos no 9º encontro. Em relação aos 4º e 5º encontros, cujas temáticas abordaram temas sobre comunicação, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogios, fazer e responder perguntas, esse resultado pode ser explicado pela reduzida frequência dos participantes nesses encontros, respectivamente cinco e sete professores, de um total de 11. Nesses dias, a Secretaria de Educação do Município realizou, em local externo a unidade escolar, formação continuada com os professores que administravam disciplinas de História e Geografia, além da ausência de outros docentes por motivos de doença. Além disso, é importante ressaltar que a avaliação de impacto imediato da sessão era disponibilizada apenas aos professores que estavam presentes aos encontros. Dessa forma, parece coerente dizer que o decréscimo das frequências dos itens positivos nesses encontros seja justificado pela ausência de professores.

Já com relação à redução de itens negativos no 9º encontro, cujo tema abordou sobre o manejo de conflitos e a resolução de problemas, seja explicado pelo comportamento assertivo dos professores desenvolvido em três encontros e na autorregulação de emoções e sentimentos. Autores ressaltam que, embora sejam apresentadas em classes, as habilidades

sociais se complementam e, por vezes, os mesmos comportamentos estejam presentes em diversas dessas classes (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Essa perspectiva auxilia na compreensão de que, no 9º encontro, último em que foi preenchida a avaliação de impacto imediato da sessão, os participantes já haviam adquirido conhecimento necessário para avaliarem seus comportamentos, sentimentos e emoções, ao ponto de reduzirem suas respostas aos itens negativos sobre si e sobre os outros professores.

Em seguida, para os três últimos encontros, os resultados revelaram um aumento crescente de frequência dos itens positivos, enquanto houve um decréscimo nos itens negativos nos últimos quatro encontros. Tal resultado é corroborado pela literatura prévia em que destaca que professores com repertório elaborado de habilidades sociais possuem maior sensibilidade para perceber outros participantes do contexto, contribuindo para melhores relacionamentos, impactando na autoestima, na motivação e na redução de chances em apresentar exaustão emocional (Betancur & Sánchez, 2019; Heck et al., 2024; Jovanović et al., 2019; Kamstra, 2021; Soares, et al., 2019; Wagner et al., 2019). Nessa direção, esses dados podem indicar que, na medida em que os professores que participaram do programa de intervenção foram aprendendo e desenvolvendo suas habilidades sociais, compreenderam e aumentaram suas percepções sobre si e sobre os outros. Tal fato foi observado no aumento de frequências de respostas aos itens positivos e redução aos itens negativos, apresentados após metade do programa de intervenção.

No que se refere aos resultados da avaliação de impacto imediato da sessão por itens, identificou-se maiores frequências em “Me senti com vontade de cuidar do meu bem estar” (F = 99), “Me senti com vontade de cuidar do bem estar dos meus alunos” (F = 89) e “Me senti confiante com as estratégias que aprendi no encontro” (n = 86). Esses dados estão de acordo com a literatura prévia, quando se compreende que professores com repertório elaborado de habilidades sociais apresentam comportamentos mais acolhedores com seus alunos, sentem-se mais motivados e com maiores chances de desenvolver autocuidado (Cintra & Del Prette, 2019; Heck et al., 2023; Rautanen et al., 2021; Vieira et al., 2021; Wagner et al., 2019). A empatia é uma habilidade importante, em especial na relação do professor e aluno, pois auxilia na observação e acolhimento dos sentimentos e emoções dos estudantes, de forma a compreender o que sentem, melhorando as interações na sala de aula. Da mesma forma, ao entender suas emoções e sentimentos, os professores perceberam maior necessidade em cuidarem de si, aumentando também suas crenças de autoeficácia, o que contribuiu para sua motivação e bem-estar. Esses achados trazem implicações ao ambiente escolar, tornando-o

mais saudáveis as relações que ocorrem nesse microssistema, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuem para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Com relação aos itens negativos, destacaram-se as maiores frequências em “Percebi que cuido mais dos outros do que de mim mesmo” (F = 28), “Pensamentos desagradáveis em relação à minha prática educativa me invadiram a cabeça” (F = 21) e “Questionei se vir a estes encontros vale a pena.” (F = 18). Autores ressaltam sobre a importância de conhecer e expressar sentimentos e emoções, de forma a desenvolver a automonitoria, o autocontrole e o autoconhecimento (A. Del Prette & Del Prette, 2017a; Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Nesse sentido, é possível observar as frequências elevadas no item em que os docentes percebem cuidar mais dos outros do que de si mesmos, pois se verifica, que ao nomear e compreenderem suas emoções e sentimentos os professores vivenciam e analisam como essas habilidades são importantes para se entenderem e, a partir disso compreender suas relações com os outros.

Outro aspecto que merece destaque se remete às frequências sobre as práticas educativas e presença nos encontros. A literatura evidencia que os profissionais das escolas possuem dificuldade em entender o fracasso escolar como um fenômeno multifatorial, determinando assim a responsabilidade dos alunos e de suas famílias nesse processo (Alves et al., 2021; Soares & Almeida, 2019; Soares et al., 2023). Uma possível explicação para esses resultados pode ser concebida por meio das temáticas e sua relação com as estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula pelos docentes, embasadas na mudança de perspectiva tradicional e estagnada para uma prática acolhedora e que se estende às singularidades dos alunos. Quando perguntados sobre suas estratégias pedagógicas e expostos a refletirem como tal fato tem contribuído nas relações com seus alunos, os docentes podem ter se questionado sobre suas ações em sala de aula e sobre o programa que estavam participando. Esses resultados são importantes quando se entende que os docentes estão desenvolvendo suas habilidades para se autoavaliarem e, por conseguinte, qualificarem suas estratégias pedagógicas com seus alunos, de modo a buscarem novas formas de potencializar suas aulas.

Protocolo para avaliação da qualidade de implementação

Os resultados dessa avaliação mostraram que todas as ações planejadas foram desenvolvidas, o desempenho e a comunicação da facilitadora, bem como o envolvimento dos

participantes, atingiram o percentual máximo e a participação dos docentes foi superior a 90%. Esses dados convergem com o estudo de Durgante e Dell'Aglio (2018), ao considerar os critérios de eficácia definidos para um programa de intervenção. Da mesma forma, autores ressaltam que é na avaliação de implementação que se revela o quanto mais próximo do planejado foi colocado em prática durante o programa de intervenção, sublinhando cuidados necessários a esse aspecto, como por exemplo a compreensão dos facilitadores sobre as temáticas abordadas nas sessões e seu comportamento durante o programa (Dusenbury et al., 2005; Murta, 2017; O'Donnell, 2008; Santos & Murta, 2015). Compreende-se que, diante da receptividade, engajamento e participação ativa dos professores nos encontros, a forma como foi planejado e definido o programa contribuiu para uma avaliação satisfatória da qualidade de implementação. Nessa perspectiva, é possível desenvolver programas de intervenção em escolas públicas e privadas como formação continuada e capacitação de docentes, buscando melhorar e desenvolver relações satisfatórias que contribuam para a aprendizagem de alunos em distorção idade-série.

Avaliação sobre a qualidade do processo de implementação aplicada no pós-teste

Com relação aos dados quantitativos, os resultados mostraram maiores frequências de satisfação para os itens "Acolhimento e rotina da turma", "Domínio teórico e prático da pesquisadora", "Contextualização/Exposição dialogada sobre o tema do dia", "Organização e facilidade/acompanhamento dos conteúdos do programa" e "Momento vivencial". Esses dados estão alinhados com a literatura por estudos que relatam quanto os cuidados necessários à implementação de um programa de intervenção (Dusenbury et al., 2005; Murta, 2017). A literatura destaca fatores que podem afetar a qualidade desse processo, como a adesão a procedimentos e métodos definidos nos manuais do programa; a participação ativa dos envolvidos no programa; a adaptação, ou seja, flexibilidade do programa para atender às necessidades do público-alvo; comportamento e compreensão dos facilitadores sobre as temáticas abordadas e suas experiências anteriores (Dusenbury et al., 2005; Murta, 2017).

Ainda em concordância com esse resultado, é fundamental destacar a inserção ecológica da pesquisadora, a fim de articular os componentes do MBDH por meio do desenvolvimento dos processos proximais entre a pesquisadora e os participantes da intervenção, no microssistema escola (Bronfenbrenner, 1979; 1996; Cecconello & Koller, 2003). Diante do exposto, ao longo de aproximadamente nove meses, a pesquisadora,

regularmente inserida na unidade escolar, participou de todas as etapas, desde a avaliação das necessidades até a coleta dos pós-testes com os estudantes. Nesse período, foi capaz de analisar, pesquisar, planejar e implementar a intervenção, baseando-se nas relações recíprocas presentes nesse microssistema. Ademais, ressalta-se que os temas dos encontros foram contextualizados com a rotina vivenciada enquanto estava inserida nesse ambiente. Nesse sentido, os desdobramentos desse processo reafirmam a indispensabilidade da inserção ecológica como metodologia, com o objetivo de melhor compreensão dos pesquisadores para desenvolvimento de pesquisas que efetivamente atendam às reais necessidades dos participantes.

Já os itens com menores frequências foram “Tempo/duração do programa”, “Como você está atualmente?” e “Como você estava quando iniciou o programa?”. No que diz respeito ao tempo e à duração do programa, esses resultados podem ser compreendidos ao observar o que a literatura identifica como dosagem do programa de intervenção (Dusenbury et al., 2005; Murta, 2017). De acordo com os autores, entende-se por dosagem do programa a duração, a quantidade e o tempo estimado das sessões (Dusenbury et al., 2005; Murta, 2017).

Esse efeito pode estar relacionado ao tempo que durou cada encontro do programa de intervenção. Faz-se necessário lembrar que, ao planejar, junto à equipe diretiva da unidade escolar, foi disponibilizada apenas uma hora e meia em cada encontro, entendendo-se que estavam sendo realizados no horário das aulas, dada a dificuldade desses professores estarem disponíveis após o seu horário na escola, por atuarem em outras escolas e até em outros municípios. Por outro lado, os estudantes não poderiam ser dispensados e a equipe diretiva da unidade escolar organizou atividades (oficinas de vôlei, futebol, técnicas de tranças, maquiagem e manicure) ofertadas por pessoas da comunidade escolar que compunham o Conselho Escolar, de forma voluntária. Ainda, torna-se relevante destacar que, durante os encontros, apesar do cumprimento do planejado, os professores relatavam que o tempo poderia ser maior, pois as trocas de experiências e vivências desenvolvidas poderiam ser melhor detalhadas entre eles.

Quanto às frequências relativas a como os participantes se sentiam no momento presente e no início do programa de intervenção, esses dados podem ser explicados pela literatura existente. Estudos indicam que, ao desenvolverem suas habilidades sociais, os professores passam a compreender melhor suas emoções e sentimentos, o que pode resultar em uma maior percepção sobre suas próprias experiências emocionais (Heck et al., 2024; Serqueira et al., 2022). Esse resultado é importante frente aos desafios que estão presentes no

cotidiano dos docentes dentro e fora do ambiente escolar e que podem interferir em sua atuação profissional. Diante da precarização do trabalho docente, da falta de recursos humanos e estruturais, da fragilidade das condições de saúde física e mental do professor, identificar, nomear e entender seus sentimentos e emoções pode ser uma estratégia para ressignificar suas relações, tornando-as mais fluentes e satisfatórias.

No que se refere aos resultados qualitativos do instrumento, no eixo "Mudanças percebidas nas relações a partir das Habilidades Sociais e Educativas desenvolvidas" foram identificadas as categorias "Habilidades Sociais", "Habilidades Sociais Educativas" e "Prática Docente". Esses resultados são esperados por estudos que encontraram, em intervenções com professores, mudanças em seus comportamentos por meio do desenvolvimento das habilidades sociais e educativas, influenciando na prática laboral desses profissionais (Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Júnior & Dragone, 2020; Oliveira et al., 2020; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022). Acresce notar a função central das habilidades sociais educativas direcionadas para planejar, conduzir, monitorar e mediar, com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Nesse sentido, professores com essas habilidades desenvolvidas ampliam suas práticas pedagógicas e contribuem para o desempenho escolar dos estudantes (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Gasparin & Wagner, 2020; Guimarães & Costa, 2023). Em concordância com a literatura, relatos como o da professora ID 3 deixam explícita a sua mudança de seu comportamento em sala de aula, onde descreve, após término do programa, "Maior disponibilização aos discentes de tempo para o entendimento das demandas pessoais dos mesmos que interferem em seus aprendizados.". Verifica-se, dessa forma, a importância de capacitações em que sejam implementadas essas temáticas, auxiliando os docentes no planejamento de suas aulas e em suas relações de rotina com os alunos.

No eixo "Aspectos que facilitaram a aprendizagem dos alunos", surgiram como resultados as categorias "Habilidades Sociais" e "Estrutura do Programa". De forma semelhante, programas de habilidades sociais realizados com os docentes mostraram que houve melhora nas relações dos professores com os alunos, afetando o comportamento desses e aumentando seus desempenhos acadêmicos (Gladney et al., 2021; Hamdani et al., 2021; Júnior & Dragone, 2020; Oliveira et al., 2020; Sahlab et al., 2020; Serqueira et al., 2022). Quanto à estrutura do programa, autores sublinham a fidelidade de uma intervenção, assegurando o quão próximo do planejado foi realizado, garantindo assim sua validade interna e externa (O'Dornell, 2008; Santos & Murta, 2015). Interessante também destacar o quanto as

habilidades sociais podem contribuir para a redução de indicadores de riscos (depressão, evitação social, estresse e *bullying*) em alunos (Freitas & Nobre, 2023; Vieira et al., 2021; Souza & Junior, 2023). Com efeito, esses resultados representam ganhos para toda a comunidade escolar, considerando a dinâmica realizada no programa de intervenção, trazendo junto à teoria, práticas contextualizadas com o que ocorre em sala de aula, ocasionando em comportamentos fundamentados pela competência social, contemplando a garantia de respeito a todos os envolvidos no contexto escolar.

Com respeito ao eixo "Aspectos entendidos como desafios na aprendizagem dos conteúdos", destacaram-se as categorias "Desenvolvimento de Habilidades Sociais", "Relação Professor-Família-Aluno em Distorção" e "Estrutura do Programa". A literatura evidencia a dificuldade dos professores em ensinar competências socioemocionais aos alunos, pois não devem ser compreendidas de forma isolada dos componentes da base curricular (Canettieri et al., 2021; Muto & Galvani, 2023; Santos et al., 2021). Além disso, esses resultados são consistentes com alguns estudos que identificaram a desqualificação de equipes escolares quanto ao fracasso escolar, identificando discursos de culpabilização e responsabilização dos alunos e de suas famílias nesse fenômeno (Alves et al., 2021; Chamon et al., 2020; Faria, 2020; Leme & França, 2020; Hernández-Ortiza et al., 2021; L. Naiff & Naiff, 2021; Nascimento, 2019; Patto, 1988, 1992; Prioste, 2020; Soares et al., 2023). De forma idêntica, a resposta da professora ID 10 exemplifica as dificuldades e a falta de compreensão dos discentes avaliados com fracasso escolar quando descreve, "Falta de interesse por parte de alguns alunos; falta de participação familiar na vida escolar.".

Ainda, estudos sobre intervenção ressaltam quanto à duração das sessões que vão desde 10 a 15 minutos até sessões com duração de 30 horas distribuídas em quatro dias (Gladney et al., 2021; Schussler et al., 2016). Verificou-se que, durante os encontros, os professores relatavam sobre o tempo, em virtude de acontecer no horário das aulas, e sobre a participação de outros profissionais das escolas, pois as temáticas ajudariam a todos da comunidade escolar. Os resultados desse eixo podem sugerir a oferta de formações continuadas com maior disponibilidade de tempo, pois supriria a necessidade de desenvolver com os alunos as habilidades temas dos encontros e maior compreensão do fenômeno do fracasso escolar, que vai além da perspectiva da biologização e patologização dos estudantes. Ademais, oferecer formações continuadas para todos os profissionais das unidades escolares pode multiplicar as relações satisfatórias e saudáveis e prol da saúde mental de toda a comunidade escolar.

Enfim, quanto ao eixo “Habilidades Sociais a Desenvolver”, apresentou uma única categoria “Habilidades Sociais”. Autores revelam que o período pandêmico afetou as relações, considerando o isolamento social um aspecto que dificultou o desenvolvimento de competências e habilidades de alunos no retorno ao modelo presencial de aulas (Alves & Dipp, 2023). Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica, é fundamental destacar os contextos em que ocorre o desenvolvimento dos indivíduos, sendo estruturas encaixadas umas às outras e interdependentes (Bronfenbrenner, 1979; 2002; 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Referindo-se ao macrossistema, entende-se a pandemia da COVID-19 como um aspecto a ser considerado, de forma que interferiu na organização da sociedade em determinado período da história, influenciando os processos desde os proximais aos distais (Bronfenbrenner, 1979; 2002; 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por outro lado, durante o período de isolamento social, alguns alunos não participaram de nenhuma atividade, o que ampliou o índice de evasão escolar e consequentemente a distorção idade-série (Cardoso et al., 2020; Souza et al., 2020; Souza & Júnior, 2023).

Diante dessas considerações, é possível inferir sobre as habilidades sociais que os docentes ainda preveem que precisam desenvolver. A ausência de rotina escolar dos alunos, durante o período de isolamento social, pode ter reduzido ou dificultado suas habilidades para retomar as relações saudáveis no ambiente escolar. Tal hipótese pode ser corroborada por relatos coletados durante o Estudo 1, na avaliação de necessidades, como por exemplo “As crianças não obedecem regras. Elas não ficam quietas, elas não ficam dentro de sala, elas não se concentram, elas perderam essa rotina de escola. E tá sendo muito difícil a gente trazer isso porque as crianças estão assim, muito agitadas e elas estão violentas, entendeu?”. Compreende-se que, face aos resultados expostos nesse eixo, oferecer oficinas que contemplem habilidades sociais com os estudantes seria adequado e necessário diante do cenário atual. Da mesma forma, ouvir os estudantes sobre suas especificidades e individualidades, bem como realizar o acolhimento e, se necessário, encaminhamentos a outros profissionais, são estratégias que podem ser utilizadas para melhorar as relações.

12.2.3 Avaliação de efetividade

Avaliação de *follow-up* – seis meses (medidas qualitativas e quantitativas) sobre o impacto do programa

Tratando-se da parte quantitativa da avaliação, após seis meses da implementação do programa de intervenção, os resultados mostraram maiores frequências nas habilidades sociais de fazer elogios, empatia e expressar sentimentos positivos e nas habilidades sociais educativas de corrigir comportamentos de forma construtiva e cultivar afetividade e participação dos alunos. Esses resultados convergem com a literatura ao compreender a avaliação de *follow-up* como um importante instrumento para verificar se os efeitos do programa de intervenção, isto é, se o que foi aprendido e desenvolvido durante os encontros permaneceu na prática cotidiana dos participantes (A. Del Prette & Del Prette, 2017; Melo et al., 2015). Estudos de intervenção, analisados durante a revisão de literatura, também desenvolveram avaliação de *follow-up* cerca de alguns meses após o término do programa (Imran et al., 2018; Júnior & Dragone, 2020; Justo et al., 2018; Oliveira et al., 2020; Schussler et al., 2016). Com efeito, as habilidades sociais e educativas apresentadas, discutidas e treinadas conforme as estratégias utilizadas nos encontros foram mantidas pelos professores em suas relações dentro e fora de sala de aula.

Autores chamam a atenção para as interações sociais educativas desenvolvidas nas trocas que acontecem nos contextos escolares e que promovem aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e estratégias importantes para o rendimento escolar (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Além disso, pesquisas demonstram que habilidades sociais e habilidades sociais educativas são fundamentais para desenvolver práticas pedagógicas de acordo com os saberes dos alunos, objetivando melhores relações e desempenho acadêmico (Hamdani et al., 2021; Souza & Junior, 2023; Serqueira et al., 2022). Nessa perspectiva, a manutenção pelos professores de habilidades empáticas, elogiar o comportamento dos estudantes, expressar sentimentos positivos, corrigir comportamentos sem recorrer a castigos e ao promover o protagonismo dos alunos, traz implicações às atividades de sala de aula, tornando-as mais fluentes e comprometidas com a qualidade das relações interpessoais.

Outro resultado apresentado diz respeito às menores frequências nas habilidades sociais de expressar desagrado e resolver problemas interpessoais de maneira assertiva e nas habilidades sociais educativas de conduzir atividade interativa, explicar e avaliar de forma dialogada e planejar, estruturar e apresentar atividade interativa. Z Del Prette e Del Prette (2022) evidenciam que as habilidades sociais assertivas são comportamentos ainda não avaliados positivamente pela sociedade, pois podem ser compreendidas erroneamente de forma agressiva em determinados contextos. Por outro lado, quanto às habilidades sociais educativas mencionadas, enfatizam-se estudos sobre os desafios impostos pela pandemia da

COVID-19 e que ainda vem repercutindo no período após isolamento social, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias que atendam a todos os alunos e as relações mantidas no ambiente escolar (Alves & Dipp, 2023; Soares et al., 2023).

Esses resultados também podem estar relacionados ao fato de que as habilidades não são comportamentos inatos dos indivíduos, mas são aprendidas e aperfeiçoadas conforme as condições das relações nos diferentes contextos (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Assim, compreende-se que as equipes das escolas podem fomentar capacitações de forma progressiva e continuada para que essas habilidades, ainda com menores frequências, sejam promovidas de forma articulada à rotina escolar. Acentua-se também a importância dos professores como agentes do desenvolvimento dessas habilidades e seu papel como multiplicadores de comportamentos socialmente competentes.

Referindo-se aos resultados qualitativos, o eixo "Satisfação com o Programa de Intervenção" apresentou-se como o mais frequente, com duas categorias "Estrutura do Programa" e "Ampliação do Programa". Em concordância, A. Del Prette & Del Prette (2017a), quando abordam sobre programas de Treinamento de Habilidades Sociais, ressaltam quanto à relevância da formação de profissionais que ofertam capacitações, destacando a compreensão dos conceitos, a utilização de recursos e técnicas, a experiência como facilitador e a aplicação de instrumentos para avaliação. Somado a isso, conforme Cecconelo e Koller (2003) referenciam, a inserção ecológica da pesquisadora foi fundamental para a compreensão dos processos proximais que eram desenvolvidos no contexto escolar, a fim de compreender as necessidades que surgiam e contextualizá-las nos encontros da intervenção, estimulando assim a participação dos professores.

Esses resultados reforçam o que foi mostrado por meio dos resultados da avaliação realizada imediatamente após o término do programa de intervenção. Nesse sentido, é preciso realçar que o fato de o programa ter sido ofertado no ambiente escolar em que os docentes lecionam foi de extrema importância. Acresce notar que não houve o deslocamento dos professores para outros locais, o que por muitas vezes dificulta a participação nas formações continuadas. Essa circunstância pode ser percebida quando o interesse de um dos professores é relatado "Acho que essa formação poderia ser oferecida em outras escolas e chegar a mais professores.". Com isso, é possível entender que as formações continuadas promovidas no próprio ambiente em que trabalham contemplam uma maior totalidade de professores e ainda, de outros profissionais da educação.

Em seguida, o eixo “Mudanças Percebidas nas Relações a Partir das Habilidades Sociais e Educativas Desenvolvidas”, foi o segundo com maior frequência, ressaltando as categorias “Habilidades Sociais e Educativas” e “Prática Docente”. Esses resultados são corroborados com estudos prévios indicando que as habilidades sociais e educativas em docentes aumentam as chances de realização pessoal e profissional, promovem melhores relações com estudantes e impactam em sua motivação (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Guimarâes & Costa, 2023; Heck et al., 2023; Heck et al., 2024; Kamstra, 2021). Importante também acentuar a retomada desse eixo, remetendo ao fato de que permaneceu após seis meses da finalização da intervenção, haja vista que foi apresentado como resultado na avaliação após o programa. Com efeito, é relevante observar que as duas categorias apresentadas para esse eixo estão associadas, considerando que as habilidades desenvolvidas influenciam diretamente no planejamento das estratégias que os professores utilizam em sala de aula (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Essa explicação tem apoio no relato de um docente, quando menciona que “Identificar os diferentes comportamentos dos alunos, compreender as questões emocionais envolvidas para, enfim, o uso da habilidade apropriada.”. Diante disso, esse resultado torna-se um indicativo de que, após seis meses da realização da intervenção, professores apropriados das habilidades sociais e educativas, contribuem para o exercício da docência em prol das singularidades e especificidades de seus alunos, uma vez que refletem sobre seus comportamentos e a forma mais adequada de agir em situações laborais que os desafiam.

Outro resultado apresentado foi para a frequência do eixo “Habilidades Sociais a Desenvolver”, com a categoria “Habilidades Sociais”. Embora com baixa frequência, autores compreendem que o desenvolvimento das habilidades sociais está atrelado às características dos ambientes em que acontecem as interações, podendo estimular ou impossibilitá-las (A. Del Prette & Del Prette, 2017a). Na mesma direção, autores que analisaram efeitos da pandemia no ambiente escolar, encontraram que o período de isolamento social afetou as relações, dificultando o desenvolvimento de competência e habilidades de estudantes (Alves & Dipp, 2023). De fato, os relatos mencionados para essas categorias sugerem aspectos referentes ao autocontrole do professor, o que pode sugerir maiores habilidades para agir diante de comportamentos dos estudantes e pouca comunicação, decorrente da ausência de interações face a face no ambiente escolar. Tais resultados podem implicar que oficinas sejam ofertadas e implementadas com estudantes a fim de desenvolver as habilidades sociais, contribuindo para retomar esses processos proximais no contexto da escola.

O resultado com menor frequência foi atribuído ao eixo “Aspectos que Podem ser Aprimorados no Programa”, também com apenas uma categoria “Estrutura do Programa de Intervenção”. Ao observar os relatos, entende-se que essa categoria se justifica pelo programa atender apenas os professores e pelas tarefas de casa, distribuídas em nove dos 10 encontros. De fato, o programa de intervenção foi organizado para atender apenas os professores dos anos finais do EF que atuem com alunos com e sem distorção idade-série. Os outros profissionais, como por exemplo, mediadores e inspetores de alunos ficaram à disposição da equipe diretiva para auxiliarem nas atividades extraclasses que eram ofertadas aos alunos, enquanto os professores participavam dos encontros do programa. Por outro lado, as tarefas de casa organizadas para cada encontro são um dos principais indicadores de uma avaliação de processo e correspondem a dose recebida pelos participantes, verificando a receptividade e participação ativa, além da sua satisfação e interação durante cada sessão (Melo et al., 2015). Desdobramentos possíveis podem ser desenvolvidos a partir desse resultado, de forma a ofertar capacitações para outros profissionais das unidades escolares e organizar os encontros com maior tempo, com o objetivo de praticar o que foi proposto nas tarefas de casa durante os encontros, obtendo trocas imediatas do grupo.

As discussões apresentadas por meio dos resultados obtidos pelo Estudo 2 demonstram a relevância de capacitações que envolvam todos os profissionais das unidades escolares, especialmente as que possam ser desenvolvidas dentro dos espaços em que já atuam. Evidências de eficácia do programa de intervenção foram observadas conforme os critérios dessa avaliação, abordadas durante toda a referida discussão. De forma semelhante, os critérios de fidedignidade também precisam ser considerados, desde a formação da pesquisadora para desenvolvimento do programa, até as avaliações quanto à qualidade da implementação da intervenção. Por fim, destaca-se a avaliação de *follow-up*, ainda pouco evidenciada na literatura, mas que tornou possível discutir em seus resultados os efeitos do programa de intervenção no cotidiano dos docentes após seis meses de sua finalização. Ressalta-se a relevância social de formações continuadas com foco em habilidades sociais e habilidades sociais educativas. Essas capacitações podem impactar no processo de aprendizagem de estudantes que necessitam desenvolver protagonismo e autonomia diante de práticas ainda excludentes e hegemônicas.

12.3 Estudo 3: Efeitos da intervenção com os professores sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série

A literatura destaca a importância de instrumentos que possam avaliar os efeitos de um programa de intervenção, demonstrando a possibilidade de atingir os objetivos propostos durante o seu planejamento (Z. Del Prette & Del Prette, 2017b; Durgante & Dell'Aglio, 2018; Gottfredson et al., 2015; Melo & Izbicki, 2015; Melo et al., 2015). Nessa perspectiva, haja vista os *déficits* sociais e econômicos, além dos exponenciais agravos educacionais causados pela pandemia de COVID-19, também se torna importante avaliar os efeitos de um programa de intervenção com professores sobre os alunos sem e com distorção idade-série dos anos finais do EF.

A revisão de literatura realizada mostrou que as habilidades sociais e as habilidades sociais e educativas dos professores são importantes para contextualizar as estratégias pedagógicas com os saberes dos estudantes (Souza & Junior, 2023; Serqueira et al., 2022; Zivich & Alliprandini, 2024). Somado a isso, as habilidades sociais e educativas dos docentes contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades pelos estudantes e para o fortalecimento de suas crenças de autoeficácia, melhorando o desempenho acadêmico e sua motivação para aprender (Falcão et al., 2021; Gladney et al., 2021; Guimarães & Costa, 2023; Hamdani et al., 2021; Morais et al., 2021; Serqueira et al., 2022; Zivich & Alliprandini, 2024).

De forma geral, as crenças de autoeficácia docente são importantes para estimular a participação dos estudantes, estabelecer regras, planejar, organizar e utilizar atividades, ambientes e avaliações variadas para que possam envolver todos os estudantes, conforme suas especificidades (Bandura, 1997; Casanova, 2013; Moraes et al., 2024; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Assim, realçado pela literatura, observa-se o impacto positivo do desenvolvimento das habilidades sociais e educativas pelos professores nas habilidades sociais e crenças de autoeficácia dos alunos (Falcão et al., 2021; Morais et al., 2021; Souza & Junior, 2023; Serqueira et al., 2022; Zivich & Alliprandini, 2024).

Considerando ainda as relações que os estudantes desenvolvem dentro e fora do ambiente escolar, é necessário destacar a percepção de apoio social que eles possuem dos diversos grupos em que participam. Dessa forma, estudos com estudantes sublinham que a percepção de apoio social da família, dos professores e de seus pares, amplia seu

envolvimento nos estudos, melhoram seu desempenho acadêmico e fortalecem suas crenças de autoeficácia (Medeiros et al., 2022; Nunes et al., 2020; Rautanen et al., 2020). Ademais, autores ressaltam que as habilidades sociais desenvolvidas pelos alunos também aumentam suas percepções de apoio social (Leme et al., 2020).

Nesse sentido, concebendo a importância social e científica de estudos sobre educação e saúde mental após período pandêmico e de isolamento social, é interessante pensar e desenvolver recursos que possam ser utilizados para potencializar o protagonismo dos estudantes, reduzindo e neutralizando práticas que não refletem o cotidiano escolar. Assim, o Estudo 3 realça uma importante lacuna na literatura ao avaliar os efeitos de um programa de intervenção de habilidades sociais e habilidades sociais educativas com professores que lecionam para alunos com e sem distorção idade-série. As discussões dos resultados apresentados estão organizadas em comparações de pré-teste e pós-teste dos estudantes com e sem distorção idade-série do grupo de professores do GI.

Os resultados das comparações de pré-teste e pós-teste de todos os estudantes (com e sem distorção idade-série) do GI mostraram que, após a intervenção, apresentaram maiores níveis de habilidades sociais de empatia, abordagem afetiva e no escore total, não encontrando diferenças nas habilidades sociais de autocontrole e assertividade. A literatura indica que quando professores conseguem desenvolver seu repertório de habilidades sociais de forma satisfatória há maiores chances de perceber as especificidades e ampliar as potencialidades dos alunos, promovendo melhores relacionamentos (Heck et al., 2023; Heck et al., 2024; Kamstra, 2021; Soares et al., 2019; Wu et al., 2018). Na mesma direção, estudos mostram que professores com habilidades sociais e educativas desenvolvidas contribuem para o conhecimento e desenvolvimento das habilidades sociais em estudantes (Falcão et al., 2021; Guimarães & Costa, 2023; Hamdani et al., 2021; Morais et al., 2021; Serqueira et al., 2022; Zivich & Alliprandini, 2024). De fato, as habilidades de empatia e abordagem afetiva são importantes para estreitar laços de amizade, ampliando principalmente as relações com seus pares (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Esses dados resultam em relações mais saudáveis, principalmente após o período de isolamento social provocou *déficits* sociais e emocionais. Dessa forma, pode-se supor que o programa de intervenção com os docentes, no ano em que o retorno ao modelo presencial foi efetivamente retomado, favoreceu as relações, minimizando o impacto da pandemia e do isolamento social no contexto escolar.

Somado a isso, as habilidades sociais em estudantes podem atuar como indicadores de proteção e contribuem para reduzir a exposição a indicadores de risco, como estresse, evitação

social, ansiedade, comportamentos antissociais, entre outros (Machado et al., 2020; Medeiros et al., 2022; Souza & Junior, 2023). Desse modo, os resultados apresentados parecem demonstrar que, ao participarem do programa de intervenção, os docentes conseguiram perceber as necessidades dos alunos em distorção idade-série, desenvolvendo suas habilidades para promover relacionamentos saudáveis de forma recíproca, impactando nos comportamentos sociais desses estudantes. Esses resultados são importantes ao entender que as habilidades sociais predizem sucesso acadêmico, o que atua como indicador de proteção frente às avaliações de fracasso escolar firmadas pela equipe escolar.

Por outro lado, convém ressaltar a ausência de diferença nas medidas de pré-teste e pós-teste nas habilidades sociais de autocontrole e assertividade. Z. Del Prette e Del Prette (2022) sinalizam que o autocontrole se refere ao controle das reações que está associado à expressão emocional, ao qual envolve um processamento rápido, automático e nem sempre consciente. Já, a assertividade é uma habilidade que envolve o fazer, o pensar e o sentir, ou seja, uma habilidade mais complexa, pois é o equilíbrio entre a agressividade e a passividade (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). De modo geral, os processos proximais realizados no contexto escolar, são propícios para o desenvolvimento das habilidades sociais de autocontrole e assertividade, considerando as propriedades das díades, ou seja, a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva (Bronfenbrenner, 1979; 2002). Entretanto, destaca-se os relatos dos professores na Avaliação de Necessidades, realizada no Estudo 1, em que houve a preocupação desses quanto às relações com os alunos no retorno ao modo presencial, ressaltando a ausência de relações face a face e da rotina escolar durante o isolamento social. Nesse sentido, esse resultado implica na manutenção das relações a fim de desenvolver de forma contínua e progressiva essas habilidades sociais, fundamentadas pela bidirecionalidade e reciprocidade.

Alves e Dipp (2023), em um estudo de revisão de literatura, mostraram que crianças, em período pandêmico e de isolamento social, apresentaram dificuldades no retorno às atividades presenciais em habilidades, como por exemplo, manejo das emoções e reações intensificadas às situações de estresse. Acrescenta-se a isso o discurso de compreensão do fracasso escolar pelos profissionais das escolas, em que caracterizam os alunos com falta de motivação, apatia, além de apresentarem problemas emocionais e de disciplina, atribuindo aos mesmos a justificativa pela não aprendizagem (L. Naiff & Naiff, 2021; Pinheiro et al., 2020; Prioste, 2020; Vinas-Forcade et al., 2020).

Nessa perspectiva e a partir do resultado apresentado, pode-se sugerir que as habilidades sociais ainda não desenvolvidas pelos alunos em distorção idade-série sejam atribuídas ao isolamento social, ocasionado pela pandemia de COVID-19 e à responsabilização do fracasso escolar a eles. É fato que comportamentos assertivos envolvem protagonismo, garantia de direitos de si, do outro e do grupo a que pertence, além de associação entre o sentir, pensar e agir (Z. Del Prette & Del Prette, 2022). Portanto, pode-se supor que tais comportamentos ainda não tenham sido desenvolvidos, pois os alunos avaliados com fracasso escolar são percebidos e vistos como passivos ou agressivos, sendo assim negligenciados dentro das salas de aula. Nesse ínterim, é de extrema importância que o desenvolvimento das habilidades sociais sejam práticas recorrentes dentro dos ambientes escolares, permeando os componentes da base curricular, sendo imprescindíveis para estabelecer relações saudáveis e promover uma aprendizagem com significado.

No que se refere aos resultados sobre a percepção de apoio social, após a intervenção com os professores, todos os estudantes apresentaram maiores níveis de percepção de apoio social do professor e no escore total, porém sem diferença na percepção de apoio social de amigos e da família. Reiteram-se achados prévios em que as práticas pedagógicas dos professores, a qualidade das relações entre docentes e alunos e o engajamento dos alunos nas atividades escolares aumentou a percepção de apoio social dos estudantes (Fernandes et al., 2018; Kilday & Ryan, 2019; Nunes et al., 2020; Rautanen et al., 2020). Nessa perspectiva, pode-se inferir que a intervenção com os professores possibilitou a ampliação de estratégias pedagógicas, possibilitando a aprendizagem dos estudantes, atuando como fator de proteção no retorno às atividades presenciais, considerando o docente como rede de apoio. Somado a isso, estudos ressaltam que quando os professores demonstram interesse no processo de ensino e aprendizagem e se demonstram disponíveis para apoiar emocional e socialmente seus alunos, promovem bem-estar, melhor saúde mental e maior interação desses no ambiente escolar (Nunes et al., 2020; Rautanen et al. 2020).

Ainda sobre os resultados de percepção de apoio social dos alunos, as percepções de amigos e da família não apresentaram diferenças nas medidas entre o pré-teste e o pós-teste. Durante a revisão de literatura, não foram encontrados dados que evidenciassem efeitos de intervenção com professores sobre as percepções de apoio social de alunos. De fato, a intervenção focou trabalhar a relação entre professores e alunos, não enfatizando a relação entre pares ou com a família. Desse modo, pode-se sugerir que o programa não teve efeitos sobre a percepção de apoio social dos amigos e da família. Além disso, esse resultado pode

ser decorrente do isolamento social durante a pandemia, haja vista que os estudantes mantiveram maiores interações com as redes família e amigos do que a rede professores, considerando as atividades escolares remotas.

Quando analisados os resultados da percepção de apoio social apenas dos estudantes em distorção idade-série, os maiores níveis no pós-teste em relação ao pré-teste foram apresentados no apoio da família e no escore total, com ausências na percepção de apoio social de amigos e professores. A literatura assinala que o desenvolvimento das habilidades sociais pode elevar a percepção de apoio social dos indivíduos quando colocados em situações adversas, estabelecendo relação a indicadores de bem-estar (Aldrup et al., 2018; Leme et al., 2020; Ximenes et al., 2019). Vale destacar que, no estudo de Leme et al. (2020) com estudantes universitários, um dos efeitos do programa de habilidades sociais foi o aumento na percepção de apoio social familiar logo após a intervenção. À luz de uma perspectiva sistêmica, o contexto familiar e as relações interpessoais que ali ocorrem são fundamentais para que os alunos se sintam cuidados, amados e protegidos, podendo recorrer a essa rede de apoio quando se sentirem desconfortáveis em situações adversas (Bronfenbrenner, 2002; 2011; Cobb, 1976).

Outro dado a ser considerado quando se interpreta esse resultado é o de que alguns autores evidenciam que a reprovação escolar pode ser explicada pela percepção de apoio social dos professores (Fernandes et al. 2018). Nesse sentido, retoma-se o discurso de culpabilização e responsabilização dos alunos sobre o fracasso escolar, em que a escola e seus profissionais se isentam desse processo e utilizam-se de práticas excludentes e padronizadas (Alves et al., 2021; Chamon et al., 2020; Faria, 2020; Leme & França, 2020; Hernández-Ortiza et al., 2021; L. Naiff & Naiff, 2021; Nascimento, 2019; Patto, 1988; 1992; Prioste, 2020). Tais resultados implicam em capacitações regulares com os profissionais das escolas para além do currículo disciplinar, mas evidenciando, esclarecendo e compreendendo coletivamente fenômenos como o fracasso escolar que desqualificam o processo de aprendizagem e as relações que ocorrem nesse contexto. De todo modo, é importante entender esses resultados na perspectiva do conceito de percepção de apoio social, destacando a importância das diferentes fontes de apoio social para os estudantes, principalmente aqueles em distorção idade-série, de forma a poderem acionar uma ampla rede de apoio e proteção no enfrentamento e adequação diante de situações diversas (Cobb, 1976).

A respeito dos resultados sobre as crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral, não houve diferenças entre o pré-teste e pós-teste para todos os estudantes

e os que apresentam distorção idade-série. Os estudos sobre programas de intervenção com professores apresentados na revisão de literatura não abordaram diretamente os efeitos das crenças de autoeficácia nos estudantes. Contudo, esse resultado diverge da literatura que indica que professores com habilidades sociais desenvolvidas e a utilização de estratégias inovadoras e desafiadoras contribuem para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos alunos, nas suas variáveis motivacionais, demonstrando maior interesse e influenciando no desempenho acadêmico (Hernández, 2018; Laranjeira & Teixeira, 2018; Rakoczy et al., 2018). Zivich e Alliprandini (2024), em uma revisão de literatura, enfatizam a importância das crenças de autoeficácia no desempenho acadêmico, na motivação, na autonomia e na qualidade das estratégias de ensino e aprendizagem.

Pode-se inferir que o programa de habilidades sociais e habilidades sociais educativas não teve efeito sobre as crenças dos alunos, considerando que no momento da intervenção também acontecia as adaptações para o retorno presencial das atividades escolares e havia muitos desafios. Somado a isso, fica evidente a ausência e/ou enfraquecimento das fontes de autoeficácia diante do período de isolamento social, considerando que os estudantes teriam nas relações face a face, seus professores e seus amigos como modelos a serem observados e indivíduos capazes de incentivá-los e encorajá-los na realização de atividades de sucesso (Bandura, 1986; 1997). Outra explicação é considerar que foi realizada apenas uma medida de pós-teste e, uma avaliação posterior (*follow-up*), poderia ser sensível a alguma modificação nas crenças dos estudantes. Estudos sequentes devem incluir medidas de seguimento a fim de analisar a potência das fontes de autoeficácia em especial nos alunos em distorção idade-série.

As compreensões sobre os resultados apresentados pelo Estudo 3 confirmaram efeitos positivos produzidos pelo programa de intervenção de habilidades sociais e educativas com professores de alunos com distorção idade-série dos anos finais de EF. Vale ressaltar que as habilidades sociais e educativas desenvolvidas pelos professores podem implicar em fortalecimento de crenças de autoeficácia geral, docente e para o desempenho acadêmico, bem como fomentar essas habilidades também em alunos e suas percepções de apoio social. Esses efeitos são fundamentais para práticas pedagógicas condizentes com o público que atualmente compõe as escolas públicas, diversos, singulares, com necessidades específicas, mas que possuem saberes ainda não impetrados pela base curricular. Entretanto, conhecimentos que potencializam a autonomia dos estudantes e que podem ser discutidos e contextualizados no ambiente escolar.

12.4 Síntese dos resultados fundamentados pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A Tabela 12 apresenta os resultados dos 3 Estudos que compõem a presente tese, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (1979; 2002; 2011). Considerando, por meio do MBDH, que as relações estabelecidas entre os indivíduos e os diferentes e diversos contextos em que estão inseridos são recíprocas e interdependentes, foi possível estruturar e implementar o programa de intervenção de modo a contemplar os componentes e aspectos determinantes da teoria bioecológica.

Desse modo, observou-se no Estudo 1, que teve como objetivo a realização de uma avaliação de necessidades aspectos dos processos proximais e dos contextos que compõem o MBDH. De fato, os relatos dos participantes levantaram questões sobre suas percepções quanto ao fracasso escolar, condições de trabalho, políticas públicas educacionais e dos Micro-, Meso-, Exo- e Macrossistemas que interferem de forma diferente nas relações entre professores e alunos em distorção idade-série. As análises desses relatos foram fundamentais para que o planejamento da intervenção realizada no Estudo 2 estivesse contextualizada e de acordo com as necessidades evidenciadas pelos participantes.

Já no Estudo 2, cujo objetivo era avaliar o processo e os efeitos da intervenção sobre as habilidades sociais e educativas e as crenças de autoeficácia docente dos professores, observou-se os processos proximais entre professores e alunos com e sem distorção idade-série, os recursos pessoais dos professores e elementos dos contextos. No que concerne às habilidades sociais e habilidades educativas dos professores como recursos da *Pessoa*, percebeu-se impactos que favoreceram as relações em sala de aula, além do fortalecimento das crenças de autoeficácia docente. Já em relação aos contextos, os impactos foram percebidos nas influências do macrossistema com o período pandêmico, isolamento social e suspensão das aulas presenciais; no exossistema por meio da Secretaria de Educação com a oferta de formações continuadas aos professores, da suspensão das turmas de aceleração e da abertura para a realização da pesquisa acadêmica; no mesossistema pela interação família-escola que contribuiu para a compreensão do fracasso escolar e; no microssistema mediante as interações face a face no contexto escolar com o retorno às atividades presenciais, o que possibilitou que o programa de intervenção fosse realizado na Unidade Escolar, oportunizando a participação dos docentes e percepção de aspectos fundamentais para realização da mesma, pela pesquisadora, por meio da inserção ecológica.

Por fim, o Estudo 3, que objetivou a avaliação dos efeitos da intervenção com os professores sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série, impactou nos processos proximais dos estudantes e nos seus recursos pessoais. Observou-se processos proximais mais satisfatórios entre professores e alunos com e sem distorção idade-série mediante o desenvolvimento de recursos como as habilidades sociais e percepção de apoio social pelos estudantes.

Evidencia-se a inserção ecológica da pesquisadora em todos os Estudos que compõem a tese, sendo fundamental para a percepção dos processos proximais e dos impactos dos sistemas do contexto sobre o microssistema escola. Os Estudos possuem caráter inédito na literatura por tratar-se de uma pesquisa que envolveu professores dos anos finais do EF e suas relações com alunos em distorção idade-série, que a princípio estariam matriculados em turmas de aceleração, entretanto com o advento da pandemia, foram alocados em turmas regulares. Ademais, a inserção ecológica da pesquisadora implicou na validade interna e externa do programa de intervenção, estabelecendo um estreitamento do que foi planejado e do que foi efetivado nas sessões, a partir da contextualização da realidade escolar nas temáticas implementadas, possibilitando maior participação e engajamento dos participantes.

Tabela 12 – Resultados Baseados no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano Evidenciados na Tese (continuação)

Modelo Bioecológico		Resultados Evidenciados	
		Indicadores de Proteção	Indicadores de Risco
Processos proximais	Relação entre professores e alunos com e sem distorção idade-série	- Professores que apresentaram índices elevados de habilidades sociais e habilidades sociais educativas apresentaram relações baseadas em vínculos satisfatórios e práticas pedagógicas baseadas nas necessidades dos estudantes.	Responsabilização e culpabilização dos alunos em distorção idade-série pela não aprendizagem. - Desvalorização profissional. - Formações continuadas que não abordam as necessidades e a realidade dos professores em sala de aula.
Pessoa	Professores: - Habilidades sociais - Habilidades sociais educativas - Crenças de autoeficácia docente	- Aumento das habilidades sociais de conversação assertiva, abordagem afetivo-sexual, expressão de sentimento positivo, autocontrole e enfrentamento e no escore total após seis meses da participação dos professores no programa de intervenção. Aumento das habilidades sociais de autocontrole e enfrentamento imediatamente após o programa de intervenção. - Aumento de todos os fatores das habilidades sociais educativas, após seis meses da participação dos professores no programa de intervenção. - Fortalecimento de todos os fatores das crenças de autoeficácia docente, após seis meses da participação dos professores no programa de intervenção.	- Ausência de diferenças nas três medidas (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) para as habilidades sociais de desenvoltura social.
	Alunos com e sem distorção idade-série: - Habilidades sociais - Percepção de apoio social	- Após a intervenção com os professores, os alunos apresentaram maiores níveis de habilidades sociais de empatia, abordagem afetiva e no escore total. - Após a intervenção com os professores, os alunos apresentaram maiores níveis de percepção de apoio social do professor e no escore total. Os alunos em distorção idade-série apresentaram maiores níveis de percepção de apoio social da família e no escore total.	- Ausência de diferença entre o pré-teste e o pós-teste nas habilidades de autocontrole e assertividade. - Ausência de diferença entre o pré-teste e o pós-teste na percepção de apoio social de amigos e da família. Para os alunos em distorção essa diferença foi observada na percepção de apoio social de amigos e professores. - Ausencia de diferença entre o pré-teste e o pós-teste nas crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral.

Tabela 12 – Resultados Baseados no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano Evidenciados na Tese (conclusão)

Modelo Bioecológico		Resultados Evidenciados	
		Indicadores de Proteção	Indicadores de Risco
Contexto	Microssistema: - Escola	- Retorno as atividades presenciais e as relações face a face. - Possibilidade de formações continuadas ofertadas no ambiente escolar para melhor garantia de participação e presença dos docentes.	- Isolamento social impedindo a participação dos alunos nas atividades escolares, aumentanto a evasão e o abandono escolar.
	Mesossistema: - Família dos alunos e escola	- Estudantes se percebem apoiados socialmente por suas famílias, possibilitando sucesso acadêmico e melhores relações com seus professores e grupos de amigos.	- Equipe escolar ainda entende a responsabilização da família como efeito da não aprendizagem do aluno.
	Exossistema: - Secretaria de educação	- Apoio para a pesquisa acadêmica em suas Unidades Escolares. - Possibilitou a participação dos professores na intervenção ofertada durante o horário das aulas.	- Ainda realiza formações continuadas com os professores em locais que dificultam a participação de todos. - Suspenção das turmas de aceleração durante os anos de 2020 a 2022
	Macrossistema: - Pandemia - Políticas públicas	- Regime de progressão continuada para todos os estudantes, impedindo o aumento da reprovação e da distorção idade-série aos quais estavam inseridos em turmas regulares.	- Ausência de recursos para realização de atividades remotas, aumentando o abismo social.
Inserção ecológica		- Estabelecimento de processos proximais com a equipe da unidade escolar em que ocorreu o programa de intervenção, possibilitando maior entendimento do contexto e de seus participantes, bem como as atividades que ali ocorriam no retorno das atividades presenciais. - Oportunidade de formação de grupo de amigos entre professores que participaram da intervenção e pesquisadora.	

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber o fracasso escolar como um fenômeno que envolve múltiplos fatores que ocasionam na impossibilidade momentânea da aprendizagem dos alunos é um grande desafio para os professores e toda equipe escolar. Compreender que alunos em distorção idade-série estiveram prejudicados pelo período pandêmico, isolamento social e atividades remotas torna-se fator preponderante à adoção de estratégias pedagógicas eficazes no retorno ao modelo de aulas presenciais. Diante disso, formações continuadas significativas, a fim de atender essas necessidades e realidades do ambiente escolar, são fundamentais para relações interpessoais positivas nesse contexto, além de garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes, em especial aqueles avaliados em fracasso escolar.

A implementação de um programa de intervenção com professores dos anos finais do EF foi pretendida durante estudos realizados por esta pesquisadora no mestrado, ao observar as relações de conflito e a exclusão de estudantes das turmas de aceleração, resultantes do fracasso escolar. De fato, a pandemia de COVID-19 trouxe prejuízos ainda incalculáveis, no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, a suspensão das turmas de aceleração, com propostas pedagógicas adequadas aos alunos em distorção idade-série, foi realizada no município de pesquisa, o que ocasionou o retorno desses discentes às turmas regulares. Juntamente a isso, a realização de atividades remotas, sem ofertar aos estudantes recursos materiais que possibilitassem sua participação, ocasionou o abandono e a evasão escolar, além do *déficit* de aprendizagem. Somado a isso, destaca-se a desvalorização dos profissionais da educação, a falta de recursos pedagógicos, humanos e estruturais das unidades escolares, a excessiva carga horária e as formações continuadas que ocorrem em locais, muitas vezes, distantes do local de trabalho do docente e que não contemplam as reais carências.

Dessa forma, levar para o ambiente escolar de pesquisa a proposta de uma intervenção com professores no ano de retorno às atividades escolares presenciais foi fundamental, a fim de reduzir o impacto do isolamento social na rotina escolar e contribuir para desenvolver estratégias de aprendizagem que envolvessem a todos os estudantes. Ressalta-se a inserção ecológica da pesquisadora, como fundamental para a compreensão dos processos proximais desenvolvidos no contexto escolar. Durante a inserção ecológica foi indispensável compreender e relacionar os aspectos da TBDH com as práticas e relações desenvolvidas junto a estudantes e professores, para que se tornasse possível a implementação da intervenção. A realização do programa de intervenção foi caracterizada como um recurso

possível aos docentes, primeiramente por ocorrer em seu horário de trabalho dentro da escola, proporcionar momentos de escuta, acolhimento e trocas fundamentais à rotina pedagógica e ofertar conhecimento sobre conceitos propostos pela BNCC ainda não desenvolvidos em sua amplitude.

Assim, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a presente tese teve como objetivo geral, desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais e Habilidades Educativas com professores dos anos finais do EF de escolas públicas que lecionam para alunos em distorção idade-série. Os objetivos específicos foram: Estudo 1, realizar a avaliação de necessidades por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes, mães, professores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos para investigar possíveis facilitadores, dificultadores e temáticas capazes de favorecer e contextualizar a intervenção que será desenvolvida com os professores de alunos em distorção idade-série; Estudo 2, avaliar o processo e os efeitos da intervenção sobre as habilidades sociais e educativas e as crenças de autoeficácia docente dos professores dos anos finais do EF; Estudo 3, avaliar os efeitos da intervenção com os professores dos anos finais do EF sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social dos alunos com e sem distorção idade-série.

Os resultados obtidos no Estudo 1, na avaliação de necessidades, por meio das entrevistas semiestruturadas possibilitaram compreensões importantes acerca de condições para melhorar a prática pedagógica docente, a fim de possibilitar avanços dos alunos para os anos de escolaridade seguintes, bem como contribuir para que haja maior entendimento das necessidades dos estudantes. Destacam-se nesse aspecto a formação continuada para o professor e interações positivas entre professor e aluno. Foram identificados também fatores que impedem o acompanhamento pelos estudantes dos conteúdos propostos pelos professores, aumentando assim suas dificuldades, indicando algumas necessidades dos docentes quanto ao manejo para resolução de problemas em sala de aula. Nesse sentido, ressaltam-se a dificuldade na relação do professor com seus alunos e os limites e disciplina em sala de aula. Por fim, constatam-se temas essenciais para formação continuada do professor que podem contribuir para melhorar as relações com os alunos, em especial os que apresentam distorção idade-série, permitindo a utilização de estratégias diversas em sua prática pedagógica. As indicações revelaram temáticas que abordassem as habilidades sociais educativas de planejar, estruturar e apresentar e conduzir atividade interativa; cultivar afetividade e participação dos

alunos e avaliar atividade e desempenhos específicos; e habilidades sociais de comunicação, civilidade, expressão de sentimentos e emoções, assertividade e empatia.

As entrevistas organizadas e realizadas no Estudo 1 possibilitaram um espaço de escuta e compreensão acerca de aspectos como retorno às aulas presenciais, rotina escolar, dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar, relações entre professores e alunos, bem como a percepção de coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e mães de alunos em distorção idade-série quanto a tal relação. Todavia, os relatos obtidos fundamentaram o programa de intervenção com os professores dos anos finais do EF, possibilitando o planejamento e a organização de cada encontro, de forma a contextualizar a teoria com a prática que ocorria no contexto escolar.

No que se refere ao programa de intervenção com os professores e os efeitos sobre suas habilidades sociais, habilidades sociais educativas e crenças de autoeficácia docente (Estudo 2), os resultados do pré-teste, pós-teste e *follow-up* (seis meses) mostram aumento nos níveis de habilidades sociais de conversação assertiva, abordagem afetivo-sexual, expressão de sentimento positivo e autocontrole enfrentamento. Não foram encontradas diferenças para as habilidades sociais de desenvoltura social. Também foi encontrada elevação para todos os fatores das habilidades sociais educativas e das crenças de autoeficácia docente.

Os resultados da avaliação de processo mostraram participação efetiva dos professores no programa, bem como na realização de tarefas de casa. Sobre o impacto imediato da sessão observou-se escores de itens positivos superiores aos dos itens negativos. Quanto à fidelidade do programa foi observado que todas as ações planejadas foram realizadas e uma adesão superior a 90% de participação dos docentes, além de evidenciar que o desempenho da facilitadora, as tarefas de casa e as vivências implementadas foram satisfatórios para os participantes. Os resultados da avaliação aplicada no pós-teste contribuíram para a percepção do impacto da intervenção nas mudanças percebidas pelos professores, por meio das habilidades sociais e habilidades sociais educativas em suas relações com os alunos e nos aspectos que contribuíram para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, os achados correspondentes à avaliação de efetividade mostraram a manutenção de componentes importantes obtidos após o término da intervenção. Destacam-se as elevadas frequências das habilidades sociais de fazer elogios, empatia e expressar sentimentos e, as habilidades sociais educativas de corrigir comportamentos de forma construtiva e cultivar afetividade e participação dos alunos. Somado a isso, os resultados indicaram a satisfação dos participantes com o programa de intervenção e a percepção por

eles nas mudanças nas relações com seus alunos por meio das habilidades sociais e educativas.

Ressalta-se que os resultados obtidos pelo Estudo 2 são fundamentais para o entendimento de que as formações continuadas precisam fomentar comportamentos e práticas pedagógicas que sejam construtivas para a relação professores e seus alunos. O programa de intervenção indicou ser eficaz para que os professores compreendessem, planejassem e efetivassem seus comportamentos de modo a resultar em impactos positivos nas relações que ocorrem em sala de aula. Da mesma forma, fortaleceu práticas laborais e estratégias de aprendizagem que alcançassem todos os estudantes, com metodologias inclusivas e diversas, alcançando as singularidades dos estudantes e colocando-os como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação aos efeitos do programa de intervenção sobre as habilidades sociais, percepção de apoio social e crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral dos alunos com e sem distorção idade-série (Estudo 3), os resultados evidenciados confirmaram benefícios também para todos os estudantes dos anos finais do EF. Os achados mostraram aumento nas habilidades sociais de empatia e abordagem afetiva, na percepção de apoio social do professor para todos os alunos e apoio social da família para os alunos em distorção idade-série. Entretanto, não foram apresentadas mudanças para as habilidades sociais de autocontrole e assertividade, percepção de apoio social da família e de amigos para todos os alunos, percepção de apoio social do professor e amigos para alunos em distorção e, nas crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral.

De fato, os resultados encontrados no Estudo 3 confirmam a validade do programa de intervenção para beneficiar relações satisfatórias de professores e alunos, modificando e aprimorando seus comportamentos. A presença da inserção ecológica da pesquisadora durante o período superior a um ano letivo foi essencial para que os resultados impactassem positivamente no contexto escolar de pesquisa, demonstrando que os desafios relatados no Estudo 1 fossem entendidos de forma a desenvolver ferramentas capazes de gerar competências duradouras. Para as variáveis cujos níveis não apresentaram diferenças, podem-se compreender os efeitos da pandemia de COVID-19, ainda em vigor na ocasião da pesquisa, e do isolamento social que impediu o desenvolvimento e o fortalecimento dessas, considerando a ausência das relações face a face e dos impactos sociais e econômicos vigentes.

Haja vista todas as considerações aqui apresentadas, conclui-se que a presente tese foi inovadora e apresentou implicações científicas e sociais positivas e relevantes:

(1) realização da avaliação de necessidades com diferentes atores envolvidos na comunidade escolar e no processo de distorção idade-série;

(2) proposta de uma intervenção que potencializou os recursos já existentes nos professores e desenvolveu aqueles que estavam ausentes;

(3) preenchimento de uma lacuna na literatura nacional no que se refere a intervenções com professores que lecionam para alunos com e sem distorção idade-série nos anos finais do EF, mais especificamente, investigando o impacto do programa no desenvolvimento socioemocional dos alunos;

(4) utilização da inserção ecológica como método de pesquisa, cumprindo todos os critérios, sendo: (a) engajamento da pesquisadora e participantes em atividades comuns nos três estudos, (b) regularidade no tempo de presença da pesquisadora, totalizando o período de mais de um ano letivo, (c) atividades progressivamente mais complexas, alcançadas por meio dos conteúdos desenvolvidos durante o programa de intervenção, (d) relações recíprocas entre pesquisadora e participantes e, (e) temas abordados serem interessantes e estimulantes para todos os envolvidos nos estudos, sendo ofertados ao longo de toda pesquisa;

(5) realização da intervenção com professores de uma única unidade escolar, em horário de aula, sem que os alunos fossem dispensados de suas atividades escolares, contribuindo para compreensão do contexto, contextualização das temáticas abordadas e assiduidade dos participantes;

(6) ao aprimoramento das habilidades sociais dos professores e dos alunos, observando-se (a) melhora no ambiente escolar ao fomentar empatia, abordagem afetiva, assertividade, expressão de sentimento positivo, autocontrole e habilidades de relacionamento interpessoal entre professores e alunos, (b) obtenção de dados empíricos sobre a importância das habilidades sociais e educativas no contexto educacional; (c) trouxe informações para criação de políticas educacionais que integram o desenvolvimento socioemocional como componente essencial do currículo, (d) compreensão de que o ensino das habilidades sociais não deve ser entendido como uma disciplina à parte dos componentes da base curricular, mas sob uma perspectiva interdisciplinar, promovendo sua integração;

(7) resultou em: (a) fortalecimento das crenças de autoeficácia docente, contribuindo para utilização de estratégias variadas, conforme as necessidades dos estudos, bem como no

manejo da sala de aula e engajamento e participação dos alunos, (b) elevar a percepção de apoio social dos alunos no que se refere a suas famílias e professores;

(8) em relação à melhoria do processo de ensino: (a) possibilitou refletir em melhores resultados acadêmicos e desenvolvimento integral dos alunos; (b) fornecer evidências sobre a relação entre a formação socioemocional dos professores e o desempenho acadêmico dos alunos; (c) demonstrou a importância de investir em formação continuada de professores com foco em habilidades socioemocionais;

(9) sobre o fortalecimento das relações interpessoais na escola: (a) indicou como a melhora nas relações entre todos os membros da comunidade escolar pode promover um ambiente de cooperação e respeito mútuo; (b) explorou as dinâmicas das interações sociais no ambiente escolar e suas implicações; (c) indicou orientações para a gestão escolar em implementar práticas que promovam um clima escolar positivo;

(10) promoveu o autoconhecimento e autorregulação, ajudando alunos e professores a desenvolverem uma maior consciência de si mesmos e a gerirem melhor suas emoções, contribuindo para a compreensão dos processos de autoconhecimento e autorregulação no contexto educacional;

(11) atuou na validação de intervenções educacionais inovadoras: (a) ofereceu um modelo robusto que pode ser replicado em outras escolas para promover o desenvolvimento socioemocional; (b) utilizou a inserção ecológica como metodologia de pesquisa; (c) forneceu uma base empírica para futuras pesquisas e desenvolvimentos de programas de intervenção; (d) apoiou a criação de políticas educacionais baseadas em evidências para a implementação de intervenções eficazes;

(12) Focou na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: (a) ofereceu oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional para os professores, melhorando o processo do ensino; (b) acrescentou conhecimento sobre a eficácia de diferentes modelos de formação continuada; (c) orientou a alocação de recursos para programas de formação contínua, destacando sua importância para a melhoria da educação;

(13) apresentou impacto na implementação de políticas educacionais inclusivas: (a) promoveu uma educação mais inclusiva, atendendo às diversas necessidades socioemocionais dos alunos; (b) contribuiu para a pesquisa sobre a eficácia de práticas inclusivas no ambiente escolar; (c) poderá influenciar a elaboração de políticas que garantam uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas origens e circunstâncias;

(14) destacou a importância quanto ao conceito de fracasso escolar, compreendendo-o como fenômeno multifatorial, sem que sejam atribuídas a culpabilização e a responsabilização dos estudantes e suas famílias pela não aprendizagem.

Haja vista as contribuições oferecidas, a presente tese apresenta algumas limitações e agenda de pesquisa para suprimir tais lacunas:

(1) Amostra por conveniência: A escolha dos participantes para os grupos de intervenção e controle foi realizada por conveniência, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras populações de professores e alunos. Pesquisas futuras deverão utilizar amostragem aleatória estratificada para garantir que a amostra seja representativa da população de professores e alunos. Isso permitirá uma generalização mais robusta dos resultados;

(2) Falta de grupo controle rigoroso: Embora haja um grupo controle, a randomização não foi aplicada, o que pode introduzir vieses na comparação entre os grupos. Futuros estudos devem implementar um delineamento experimental com randomização controlada, assegurando que os participantes sejam alocados aleatoriamente aos grupos de intervenção e controle para reduzir vieses;

(3) Utilização de autorrelatos: Muitas das medidas utilizadas dependem de autorrelatos dos participantes, o que pode introduzir vieses de resposta, como a desejabilidade social. Futuros estudos devem complementar autorrelatos com observações diretas e avaliações objetivas feitas por terceiros, como observadores treinados ou colegas, para aumentar a validade dos dados coletados;

(4) Tempo de *follow-up*: O *follow-up* de seis meses pode ter sido curto para avaliar a durabilidade dos efeitos da intervenção ao longo do tempo. Estudos de longo prazo seriam necessários para verificar a sustentabilidade dos resultados. Assim, estudos futuros devem realizar avaliações de *follow-up* em múltiplos pontos temporais, como um, dois e cinco anos após a intervenção, para monitorar a sustentabilidade dos efeitos ao longo do tempo;

(5) Avaliação de *follow-up* com os alunos: Não foram realizadas avaliações de *follow-up* com os estudantes após seis meses da realização do programa de intervenção. Essas avaliações poderiam mostrar efeitos mais sensíveis do programa de intervenção com os professores sobre as crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral dos alunos. Pesquisas posteriores devem introduzir medidas de avaliação no *follow-up* com os alunos para melhor verificação dos efeitos nesses participantes;

(6) Heterogeneidade da amostra: A diversidade de contextos socioeconômicos entre os participantes e a realização da intervenção em apenas uma unidade escolar pode ter introduzido variabilidade nos resultados, dificultando a identificação de efeitos específicos da intervenção. É importante que pesquisas futuras possam estratificar a amostra com base em variáveis relevantes, como contexto socioeconômico e características de outras escolas, para analisar subgrupos e compreender melhor as variações nos resultados;

(7) Avaliação de impacto com alunos/famílias: Na presente pesquisa não foram realizadas avaliações sobre o impacto do programa de intervenção com os professores sobre os alunos e suas famílias. Estudos posteriores podem incluir medidas qualitativas, como entrevistas e grupos focais com alunos e suas famílias, para observar e avaliar o impacto de uma intervenção nesses grupos de participantes;

(8) Complexidade das intervenções: A implementação do programa envolveu múltiplos componentes e atividades, tornando difícil isolar quais aspectos específicos foram mais eficazes na promoção das mudanças observadas. Outras pesquisas podem desmembrar o programa em componentes distintos e realizar estudos experimentais para testar a eficácia de cada componente separadamente, identificando quais elementos são mais eficazes;

(9) Influências externas: Fatores externos não controlados, como políticas escolares e mudanças administrativas, podem ter influenciado os resultados, além dos fatores diretamente relacionados à intervenção. Estudos futuros devem controlar melhor as variáveis externas por meio de um delineamento experimental que inclua grupos de controle não tratados em diferentes contextos escolares, além de coletar dados sobre mudanças administrativas e políticas escolares;

(10) Recursos e suporte: A ausência de recursos e suporte contínuo após a intervenção pode impactar a manutenção dos ganhos observados, ressaltando a necessidade de políticas públicas que garantam o apoio contínuo aos professores. Assim, é preciso propor parcerias com autoridades educacionais para garantir financiamento contínuo e suporte institucional para programas de formação continuada, e avaliar o impacto desse suporte em longo prazo. Implementar essas modificações em futuros estudos pode contribuir com a superação dos limites identificados, proporcionando uma base mais sólida para o desenvolvimento e a validação de intervenções que promovam o desenvolvimento socioemocional de professores e alunos no contexto escolar e nos demais ambientes nos quais estão inseridos;

(11) Impacto da pandemia da COVID-19: A pandemia introduziu variáveis externas significativas que podem ter afetado tanto os professores quanto os alunos de forma que não

foram completamente controladas ou mensuradas nos estudos da tese. Pesquisas posteriores ao período pós-pandemia deverão ser realizadas para minimizar a influência direta de seus efeitos. Somado a isso, incorporar medidas específicas para avaliar o impacto residual da pandemia nos participantes.

Conclui-se que a presente tese apresentou resultados significativos para a educação de uma forma geral por suas implicações para o entendimento do contexto escolar do município de pesquisa. Refletir e atuar sobre as discussões que envolvem o combate ao fracasso escolar são fundamentais para desmistificar a culpabilização e responsabilização apenas sobre o aluno. Orientar e investir no aluno como protagonista, além de lhe dar visibilidade precisa ser rotineiramente princípios para reduzir e impedir que práticas excludentes e hegemônicas se reproduzam. Espera-se que por meio desses estudos sejam implementadas formações continuadas e iniciais com professores de todas as etapas da educação básica, além de políticas públicas para educação, haja vista os vieses políticos e educacionais que interferem diretamente sobre a rotina pedagógica das unidades escolares.

14. REFERÊNCIAS

Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192

Abreu, S., Barletta, J. B., & Murta, S. G. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental: pressupostos teóricos e marcos conceituais. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 54-74). Sinopsys.

Achtziger, A., & Bayer, U. C. (2018). Self-control mediates the link between gender and secondary schools. *Current Psychology, 38*(1), 1-13. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9867-x

Akturk, A. O., & Ozturk, H. S. (2019). Teachers' TPACK Levels and Students' Self-Efficacy as Predictors of Students' Academic Achievement. *International Journal of research in education and science, 5*(1), 283-294. https://eric.ed.gov/?id=EJ1197990

Alcántara, S. F. V. (2018). Autoeficacia y desempeño docente: Un caso de la Institución Educativa Inicial N° 015 “Santa Teresita” de la ciudad de Cajamarca, 2017–2018. *Rev. Perspectiva 19*(3), 295-307. http://revistas.upagu.edu.pe/index.php/PE/article/viewFile/588/528

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students’ general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1066-1080. https://doi.org/10.1037/edu0000256

Alves, J. S., & Dipp, R. P. (2023). Desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças no isolamento da pandemia COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 9*(3), 415-430. https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8804

Alves, M. R. M., de Araújo, Y. L. F. M., & Nepomuceno, A. L. O. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic in the context of socioemotional education. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática, 12*(3), 1-17. https://doi.org/10.26843/rencima.v12n3a34

Alves, P. C., Melo, T. C. L. C., dos Santos, J. L. R., Machado, R. R., Rocha, F. H., de Vasconcelos, F. H. P., ... & Félix, T. A. (2021). A psicologia e o fracasso/queixa escolar: Uma análise das produções científicas. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 10*(10). https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18810

Amaral, M. M., Agostini, J. M. G., & Freitas, L. C. (2023). Sintomatologia depressiva, habilidades sociais e competência acadêmica em crianças e adolescentes no contexto de retomada das aulas presenciais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 25*. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v25i1.1787

American Psychological Association. (2006). Evidence-based practice in psychology: APA presidential task force on evidence-based practice. *American Psychologist, 61*(4), 271-285. https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271

Andrade, E. F., & Aguiar, S. G. (2020). Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: Uma análise do programa travessia. *Pro-Posições, 31*, e20170026-e20170026. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0026

Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa, 30*(1), 51-72. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004

APEOESP. (2019). *Observatório da violência*. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. http://www.apeoesp.org.br/print/publicacoes/observatorio-da-violencia/51-dos-professores-ja-foram-agredidos/

Arroyo, M. (1992). Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto, 11*(53). https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709173/mod_resource/content/3/Leitura%20complementar.pdf

Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a autoeficácia docente. In R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Editora Alínea.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. ttps://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos*. Artmed.

Barbosa, S. H. P. B., & Fernandes, M. C. D. S. G. (2018). A teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: Discurso vazio de conteúdo. *Revista Eletrônica de Educação, 12*(1), 6-19. https://doi.org/10.14244/198271991744

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Ribeiro-Schneider, D. (2013). Fundamentos de la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicología, 9*(16), 89-99. https://doi.org/10.16925/pe.v9i16.620

Betancur, D. C. C., & Sánchez, J. H. (2019). Comunicación asertiva en profesores: Diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber, 10*(24), 143-165. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936

Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2023). Práticas educativas de professores, comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico: Comparações de grupos. *Psico, 54*(1). https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.1.38861

Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. (2018). Comportamentos de professores e alunos: Descrições e comparações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70*(3), 80-97. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70n3/07.pdf

Brasil, Casa Civil. (2006). *Lei nº 11.274, 06 de fevereiro de 2006*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

Brasil, C. D. C. (2021). Critério de classificação econômica Brasil. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). https://www.abep.org/criterio-brasil

Brasil, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. (2020). *Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020*. Brasília, DF: Atos do Poder Legislativo. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735

Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de base*. INEP.

Brasil, Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil, Ministério da Educação. (1998). *Resolução n° 7, 14 de dezembro de 2010*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

Brasil, Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. MEC.

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology, 9*(1), 3. https://doi.org/10.1037/qup0000196

Bronfenbrenner, U. (1979). *Contexts of child rearing: Problems and prospects.American Psychological Association. 34*(10), 844-850. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Artmed. (Trabalho original publicado em 1979).

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed. (Trabalho original publicado em 2005).

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development, 9*(1), 115-125.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028). Wiley.

Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction, 66*, 101302. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302

Campos, J. R., Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (2018). Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 34*. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3446

Campos, P. H. F., Lopes, M. J., & dos Santos, S. R. M. (2020). Escola sob o olhar de alunos das "classes de aceleração": Um estudo de representações sociais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, 36*(3). https://doi.org/10.21573/vol36n32020.103736

Canettieri, M. K., Paranahyba, J. D. C. B., & Santos, S. V. (2021). Habilidades socioemocionais: Da BNCC às salas de aula. *Educação & Formação, 6*(2), e4406-e4406. https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4406

Cardoso, C. A., Ferreira, V. A., & Barbosa, F. C. G. (2020). (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: Uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, 7*(3), 38-46. http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929

Casanova, D. C. G. (2013). *Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista* (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação de Campinas, Campinas - SP. http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250823

Cassani, G. C., Almeida, I. C. P. D., & Brito, R. O. (2024). Formação continuada e planejamento: um Estudo de Caso sobre o Centro de Formação de Professores da

rede pública municipal de Grajaú (MA). *Revista de Educação Pública, 33*(jan/dez), 173-191. https://doi.org/10.29286/rep.v33ijan/dez.16689

Castillo-Gualda, R., García, V., Peña, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 15*(43), 641-664. https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17068

Castro, P. A., Caetano, M. R. V., Goulart, T. E. S., & Castro, A. M. Â. (2018). Contribuições dos estudos do cotidiano à reflexão sobre ser/tornar-se estudante: Pertencimento e exclusão no espaço-tempo da escola. *HOLOS, 4*, 156-171. https://doi.org/10.15628/holos.2018.5257

Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, 515-524. https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010

Chamon, E. M. Q., Miragaia, S. P., & Monteiro, P. D. E. S. C. O. M. (2020). Narrativas e representações sociais: Professores de ensino fundamental e fracasso escolar. *Revista Diálogo Educacional, 20*(66), 1144-1161. https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS09

Cintra, A. B., & Del Prette, Z. A. (2019). Características dos professores-cursistas, processo e resultados em programa semipresencial de habilidades sociais. *Psico- USF, 24*, 711-723. https://doi.org/10.1590/1413-82712019240409

Cipriani, F. M., Moreira, A. F. B., & Carius, A. C. (2021). Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. *Educação & Realidade, 46*(2). https://doi.org/10.1590/2175-6236105199

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist, 26*(2), 120- 123.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300-314. https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Dalcin, L., & Carlotto, M. S. (2018). Avaliação de efeito de uma intervenção para a síndrome de burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional, 22*, 141-150. https://doi.org/10.1590/2175-35392018013718

Dancey, C. P.; Reidy J. *Estatística sem matemática para psicologia*. 5.ed. Penso, 2013.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-Del-Prette), Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017a). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Vozes.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017b). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 19-56). Pearson.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 9*(2), 233-255.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, educação e trabalho*. Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto), 18*(41), 517-530. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017a). *Habilidades sociais e competência social: Para uma vida melhor*. EdUFSCar.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017b). Práticas baseadas em evidências e treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 57-82). Pearson.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). *IHS-2: Inventário de habilidades sociais 2*. Pearson Clinical Brasil.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: Manual do professor*. EdUFSCar.

Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Peixoto, E. M. (2024). Inventário de habilidades sociais educativas de professores: Evidências psicométricas. *Revista Psicologia em Pesquisa, 18*(2). https://doi.org/10.34019/1982-1247.2024.v18.42422

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development, 21*(1), 21-39. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093

Durgante, H. B., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Critérios metodológicos para a avaliação de programas de intervenção em psicologia. *Avaliação Psicológica, 17*(1), 155-162. https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.15.13986

Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation: Developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research, 20*(3), 308-313. https://doi.org/10.1093/her/cyg134

Escobar, S. S. (2018). Relación entre la autoeficacia docente y la autoestima en profesores que laboran en un grupo de colegios colombianos. *RIEE | Revista Internacional de Estudios en Educación, 18*(1), 46-60. https://doi.org/10.37354/riee.2018.179

Falcão, A. O., Leme, V. B., & Morais, G. A. (2018). Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. *Revista da SPAGESP, 19*(2), 34-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6854185

Faria, G. G. G. (2020). Uma leitura do fracasso escolar criticamente orientada. *Perspectiva, 39*(2), 1-14. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70403

Fernandes, L. D. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. D. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Trends in Psychology, 26*, 215- 228. https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt

Ferreira, F. R., Carvalho, M. A. G. D., & Senem, C. J. (2016). Desenvolvendo habilidades sociais na escola: Um relato de experiência. *Construção Psicopedagógica, 24*(25), 84-98. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/07.pdf

Fillipi, R. C. B., da Silva Czernisz, E. C., & da Silva Perrude, M. R. (2020). Políticas para a educação básica: A relação entre a proposta de aceleração no Paraná e a qualidade da educação. *Horizontes, 38*(1), e020048-e020048. https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.804

Fogaça, F. F. S., Tatmatsu, D., Comodo, C. N., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2019). O desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 21*(2), 217-231. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i2.1162

França, F. A. (2020). *Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ.

Freitas, M. F. R. (2011). *Autoeficácia: Evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais]. Programa de de Pós-Graduação em Psicologia. https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4554

Freitas, L. C., & Nobre, M. R. (2023). Associações entre ansiedade social e habilidades sociais em crianças e adolescentes brasileiros. *Revista Psicologia em Pesquisa, 17*(2), 1-27. https://doi.org/10.34019/1982-1247.2023.v17.35640

Gasparin, M. F., & Wagner, M. F. (2020). Habilidades sociais educativas e sintomas clínicos em professores de ensino fundamental. *Contextos Clínicos, 13*(3), 922-944. https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.10

Giannakou, I., Paraskeva, F., Alexiou, A., & Bouta, H. (2016). A case of emotional intelligence for teachers' professional development: Emotions and connections are ubiquitous in second life. In *International Workshop on Learning Technology for Education Challenges* (pp. 39-50). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42147-6_4

Gil, N. L. (2021). A quantificação da qualidade: Algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. *Sociologias, 23*(56), 184-209. https://doi.org/10.1590/15174522-109753

Gladney, D., Lo, Y. Y., Kourea, L., & Johnson, H. N. (2021). Using multilevel coaching to improve general education teachers' implementation fidelity of culturally responsive social skill instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 65*(2), 175-184. https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1864715

Gkemisi, S., Paraskeva, F., Alexiou, A., & Bouta, H. (2016). Strengthening collaboration and communication skills in an online TPD program for 21st-century educators. *International Journal of Learning Technology, 11*(4), 340-363. https://doi.org/10.1504/IJLT.2016.081710

Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science, 16*(7), 893-926. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x

Guimarães, C. A., & Costa, C. S. L. (2023). Habilidades sociais educativas de professoras e relação com comportamentos de pré-escolares. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 23*(1), 291-311. https://doi.org/10.12957/epp.2023.75312

Hamdani, S. U., Zill-e-Huma, Warraitch, A., Suleman, N., Muzzafar, N., Minhas, F. A., ... & Wissow, L. S. (2021). Technology-assisted teachers' training to promote socioemotional well-being of children in public schools in rural Pakistan. *Psychiatric Services, 72*(1), 69-76. https://doi.org/10.1176/appi.ps.202000005

Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V., Henricksen, A., & Bimler, D. (2016). Warming the emotional climate of the classroom: Can teachers' social-emotional skills change? *The International Journal of Emotional Education - Special Issue, 8*(2), 70-87. https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/14494/1/V8i2p5.pdf

Heck, C., de Oliveira, C. R., & Wagner, M. F. (2023). Habilidades sociais e sintomas psicopatológicos em professores do Ensino Fundamental. *Psico*, e41079-e41079. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.2.41079

Heck, C., Zorzo, A., de Oliveira, C. R., & Wagner, M. F. (2024). Habilidades sociais e empatia em professores do ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional, 35*, e10501-e10501. https://doi.org/10.18222/eae.v35.10501

Hernández, E. F. T. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 17*(35), 15-27. https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1

Hernández-Ortiz, S., Precht, A., & Cudina, J. N. (2021). High school failure: A systematic review in the social sciences. *Интеграция образования [Integration of Education, 25*(2), 214-225. https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.214-225

Imran, N., Rahman, A., Chaudhry, N., & Asif, A. (2018). World Health Organization "School Mental Health Manual"–based training for school teachers in urban Lahore, Pakistan: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials, 19*(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s13063-018-2679-3

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2010). *Estimativas da população*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE. https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/itaborai.html

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2021). *Estimativas da população*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE. https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/itaborai.html

Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2015). *Nota técnica*. Inep. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_pesquisa_qualidade_censo.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2019). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Resultados e metas*. Inep. http://ideb.inep.gov.br/resultado/

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2021a). *Sinopse estatística do questionário resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil – Educação básica*. Inep. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2021b). *Sinopse estatística da educação básica 2020*. Inep. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2022a). *Sinopse estatística da educação básica 2021*. Inep. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2022b). *Taxas de rendimento escolar - Brasil, regiões geográficas e unidades da federação – 2021*. Inep. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2022c). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Resultados e metas*. Inep. https://download.inep.gov.br/ideb/resultados/apresentacao_ideb_2021.pdf

Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2016). Does professional development of preschool teachers improve children's socio-emotional outcomes? *Labour Economics, 45*, 26-39. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.11.004

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Jesus, R. E. D. (2018). Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: Estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista, 34*. https://doi.org/10.1590/0102-4698167901

Jovanović, V., Karić, J., Mihajlović, G., Džamonja-Ignjatović, T., & Hinić, D. (2019). Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders: Possible correlations with some socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 692-701. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572092

Junges, F. C., Ketzer, C. M., & de Oliveira, V. M. A. (2018). Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Educação & Formação, 3*(9), 88-101. https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858

Junior, J. A. F., & Dragone, M. L. O. S. (2020). Avaliação de um programa de formação em habilidades sociais docentes na perspectiva de professores e alunos. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 22*(2), 394-409. https://doi.org/10.30715/doxa.v22i2.13924

Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: Avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, (50)*, 104-113. https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011

Justo, A. R., Andretta, I., & Abs, D. (2018). Dialectical behavioral therapy skills training as a social-emotional development program for teachers. *Practice Innovations, 3*(3), 168. https://doi.org/10.1037/pri0000071

Kamstra, L. S. G. (2021). Improving EFL teachers' professional experiences and motivation: An ecological approach. *TESL-EJ, 25*(1). https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej97/ej97a20/

Kilday, J. E., & Ryan, A. M. (2019). Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 163-174. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.006

Kyriazopoulou, M., & Pappa, S. (2021). Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention. *Current Psychology*, 1-11. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02226-0

Landry, S. H., Zucker, T. A., Williams, J. M., Merz, E. C., Guttentag, C. L., & Taylor, H. B. (2017). Improving school readiness of high-risk preschoolers: Combining high quality instructional strategies with responsive training for teachers and parents. *Early Childhood Research Quarterly, 40*, 38-51. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.12.001

Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2018). Portuguese version of teacher feedback scale: A preliminary study. Paidéia *(Ribeirão Preto), 28*, e2802. http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2802

Leite, E. A. P., Ribeiro, E. D. S., Leite, K. G., & Uliana, M. R. (2018). Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação & Sociedade, 39*(144), 721-737. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273

Leme, V. B., Coimbra, S., Gato, J., Fontaine, A. M., & Del Prette, Z. A. (2013). Confirmatory factor analysis of the generalized self-efficacy scale in Brazil and Portugal. *The Spanish journal of psychology, 16*(E-93), 1-11. https://doi.org/10.1017/sjp.2013.93

Leme, V. B. R., Fernandes, L. D. M., Rocha, C. S. D., & Serqueira, A. P. (2020). Programa de habilidades sociais com estudantes de pedagogia. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 16*(1), 50-58. https://doi.org/10.5935/1808-5687.20200008

Leme, V. B. R. L., & França, F. A. (2020). Habilidades sociais de professores de classes de aceleração. In F. M. Versuti, R. L. D. Mulle, D. A. Peralta, & H. J. L. Gonçalves (Eds.), *Perspectivas de atuação no caos: desafios para o fazer educativo na contemporaneidade* (pp. 255-280). Editora Fi.

Lessa, T. C. R., Felicio, N. C. D., & Almeida, M. A. (2017). Prácticas pedagógicas y habilidades sociales: Posibilidad de investigación de intervención con profesores. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*(2), 167-174. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121096

Lima, M. D. F. M., & de Carvalho, C. P. (2021). Transition to high school: Policy management of flow correction and educational trajectories. *Education Policy Analysis Archives, 29*(51). https://doi.org/10.14507/epaa.29.3990

Lima, W. D. S. R., & Viana, M. A. P. (2021). Vida docente: A formação continuada de professores na educação básica. *Revista Eletrônica PesquisEduca, 13*(32), 1081-1104. https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1185

Loyo, G. M., & Cruz, M. D. R. R. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica, (52)*. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-010

Machado, S. F., Alves, S. H. D. S., & Caetano, P. F. (2020). Relação entre habilidades sociais, estresse, idade, sexo, escola e série em adolescentes. *Fractal: Revista de Psicologia, 32*(SPE), 210-217. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/39792

McLaughlin, J. A., & Jordan, G. (2010). Using logic models. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 55-80). Jossey-Bass.

Medeiro, V. S. D. O., Ferreira, V. R. T., Patias, N. D., Rissi, V., Wagner, M. F., & Keche, V. (2019). Work context and stress symptoms in basic education teachers. *Psychology, 10*(15), 2038. https://doi.org/10.4236/psych.2019.1015131

Medeiros, H. C. P., Soares, A. B., & Monteiro, M. C. (2022). Habilidades sociais, motivação e percepção de apoio social em estudantes em classe de aceleração. *Psicologia Argumento, 40*(109), 1663-1679. https://doi.org/10.7213/psicolargum.40.109.AO01

Melo, M. H. S., & Izbicki, S. (2015). Adoção, disseminação e sustentabilidade de programas preventivos e de promoção em saúde mental. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 230-248). Sinopsys.

Melo, M. H. S., Rodrigues, D. R. S. R., & Conceição, M. I. G. (2015). Avaliação de programas de prevenção e promoção em saúde mental. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 212-229). Sinopsys.

Mello, Â. R. C., de Pinho Silva, A. P., & Taborda, C. R. B. (2019). Expectativa e aceitabilidade da formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso no âmbito dos CEFAPROS. *Revista da Faculdade de Educação, 31*(1), 261-284. https://doi.org/10.30681/21787476.2019.31.261284

Meyers, D. C., Katz, J., Chien, V., Wandersman, A., Scaccia, J. P., & Wright, A. (2012). Practical implementation science: Developing and piloting the quality implementation tool. *American Journal of Community Psychology, 50*(3), 481- 496. https://doi.org/10.1007/s10464-012-9521-y

Monteiro, C. M., & Ferreira, I. F. (2018). O conceito de formação continuada dos professores de Ladário, Mato Grosso do Sul, e o totalitarismo da razão instrumental. *Revista de Educação Popular, 17*(1), 63-79. https://doi.org/10.14393/REP-v17n12018-art04

Moraes, F. G., de Oliveira, M. B., & de Oliveira Fernandez, A. P. (2024). Autoeficácia de professores da educação básica no contexto do ensino remoto. *Revista Cocar, 20*(38). https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7528

Morais, G. A., Leme, V. B., Falcão, A. O., & de Sousa Pereira-Guizzo, C. (2021). Habilidades sociais e expectativas de futuro como preditores da autoeficácia para a escolha profissional. Psico, 52(2), e32374-e32374. http:// dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.32374

Motta, D. D. C., Dias, A. P., Carvalho, A. L. N., Castro, R. V. D., Manhães, A. C., Silva, L. G. G., & Santos, K. N. V. D. (2017). Programa para a promoção da empatia em sala de aula. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 13*(2), 122-130. https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170017

Murta, S. G. (2008). A prática grupoterápica sob o enfoque psicoeducativos: Uma introdução. In: Murta, S. G. *Grupos psicoeducativos: aplicações em múltiplos contextos* (pp. 13-30). Porã Cultural.

Murta, S. G. (2017). Aproximando ciência e comunidade: Difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidências. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 81-111). Pearson.

Murta, S. G., & Santos, K. B. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 168-191). Sinopsys.

Muto, J. H. D., & Galvani, M. D. (2023). O ensino das habilidades socioemocionais na escola: Uma revisão de literatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, e023156. https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17935

Naiff, L. A. M., & Naiff, D. M. (2021). Repetência e abandono no ensino público regular: Representações sociais da produção do "fracasso escolar". *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 14*(1), 1-23. https://doi.org/10.36298/gerais202114e15615

Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 55-69). Casa do Psicólogo.

Nascimento, É. F., & Zibetti, M. L. T. (2020). Correção de fluxo e escolarização de adolescentes: Análise de uma política educacional. *Psicologia Escolar e Educacional, 24*. https://doi.org/10.1590/2175-35392020219342

Nascimento, L. D. C. N., Souza, T. V. D., Oliveira, I. C. D. S., Moraes, J. R. M. M. D., Aguiar, R. C. B. D., & Silva, L. F. D. (2018). Saturação teórica em pesquisa qualitativa: Relato de experiência na entrevista com escolares. *Revista Brasileira de Enfermagem, 71*, 228-233. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616

Nascimento, L. R. (2019). Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. *Revista Brasileira de Educação do Campo, 4*, e6401. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6401

Nazar, T. C. G., & Weber, L. N. D. (2019). Programa de qualidade na interação professor-aluno (PQIPA): Descrever para intervir. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 355-374. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1463

Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., & da Conceição Silva, L. I. (2020). Juventude e apoio social: Um olhar sobre as redes sociais de estudantes paraenses. *Práxis Educativa (Brasil), 15*, 01-21. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.13534.017

O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research, 78*(1), 33-84. https://doi.org/10.3102/0034654307313793

Olaz, F. O. (2011). Contribuições da teoria social-cognitiva de Bandura para o treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 109-148). Vozes.

Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2020). Altas habilidades/superdotação: Intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*, 125-142. https://doi.org/10.1590/s14136538262000010008

Oliveira, B. R. D., Souza, W. M. D., & Perucci, L. S. (2018). Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: Avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro, 43*, 47-76. https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491

Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2020). Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Retrieved from https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875

Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2023). Folha informativa – OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. Retrieved from https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente

Pacífico, S. M. R., Pedrassi, A. P. R., & Piotto, D. C. (2018). O fracasso escolar discursivizado por alunos do Ensino Fundamental. *Ensino em Re-Vista, 25*, 810- 833. https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-15

Papieska, J., Spilt, J. L., Roorda, D. L., & Laevers, F. (2017). Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOscope. *European Journal of Developmental Psychology, 16*(1), 97-112. https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1342620

Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características. *Cadernos de Pesquisa, (65)*, 72-77. http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1198/1204

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP, 3*(1-2), 107-121. https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100011

Patto, M. H. S. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias": Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados, 21*(61), 243-266. https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016

Paula, J. S., de Paiva Franco, A. M., & da Silva, J. W. (2018). Fatores relacionados ao atraso escolar no estado de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional, 29*(72), 886-917. https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.4928

Pereira, E. C. D. C. S., & Ramos, M. F. H. (2020). Síndrome de burnout e autoeficácia em professoras da educação infantil. *Educação em Foco, 23*(41), 336-356. https://doi.org/10.24934/eef.v23i41.4778

Pereira, M. D. F. R., Tortato, M. A. F., & de Paula Marcoccia, P. C. (2018). Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira. *Revista Diálogo Educacional, 18*(59), 1130-1148. https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.059.DS07

Pinheiro, S. N. S., Couto, M. L. D. O., Carvalho, H. C. W. D., & Pinheiro, H. S. (2020). Fracasso escolar: Naturalização ou construção histórico-cultural? *Fractal: Revista de Psicologia, 32*(1), 82-90. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5698

Placido, R. L., Placido, I. T. M., & Alberto, S. (2022). A profissão docente: Uma abordagem a partir da formação continuada. *Olhar de Professor, 25*, 1-20. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.16417.036

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education, 64*(1), 57-75. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1174191

Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International, 40*(1), 25-48. https://doi.org/10.1177/0143034318798045

Prioste, C. (2020). Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa, 46*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336

Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., & Besser, M. (2018). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness

and students' self-efficacy. *Learning and Instruction, 60*, 154-165. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.004

Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2021). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education, 36*(3), 653-672. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3

Reis, R. M. A., & Sampaio, L. R. (2018). Funções executivas, habilidades sociais e comportamento distributivo na infância. *Avances en psicología latinoamericana, 36*(3), 511-525. http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5983

Rodrigues, M. M. (2018). Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014). *Revista Educação Em Questão, 56*(49), 111-138. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14405

Rodrigues, P. V. S., Soares, A. B., & de Almeida Santos, Z. (2022). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais educativas para professores. *Contextos Clínicos, 15*(1), 227-247. https://doi.org/10.4013/ctc.2022.151.11

Ronzani, T. M., Mota, D. C. B., & Costa, P. H. A. (2015). Avaliação de necessidades em saúde mental: Utilizando métodos participativos. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 152-167). Sinopsys.

Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., dos Santos Elias, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial, 30*(59), 737-750. https://doi.org/10.5902/1984686X28430

Sahlab, R., Mukh, Y. A., Mater, N., & Daher, W. (2020). The influence of field training on pre-service teachers' social skills for teaching. *Universal Journal of Educational Research, 8*, 4193-4200. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080946

Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2020). Styles of humor and social skills in students: Gender differences. *Current Psychology, 39*(2), 571-580. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9770-x

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. D. (2013). *Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças*. Penso.

Santos, A. R., & Mendonça, M. E. M. S. (2023). Formação continuada de professores: uma análise das ações formativas destinadas a implementação da BNCC e do novo currículo do Acre. *Debates em Educação, 15*(37), e14978-e14978. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14978

Santos, E., Chavez, E., Silva, A. A., Lordano, G., Ayach, L., Anunciação, V., & Batista, R. (2020). Covid-19 e os impactos na educação: Percepções sobre Brasil e Cuba.

Hygeia: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, 16, 450-460. https://doi.org/10.14393/Hygeia0054555

Santos, K. B., & Murta, S. G. (2015). A implementação de programas de promoção e prevenção no âmbito da saúde mental. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 192-211). Novo Hamburgo: Sinopsys.

Santos, J. R., Vieira, J. P., & Futata, M. D. A. (2021). A formação de competências socioemocionais na política nacional de alfabetização: Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 37(1). https://doi.org/10.21573/vol37n12021.104847

Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness, 7*(1), 130-142. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7

Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí [Seme]. (2018). *Classes de Aceleração: Ensino Fundamental I e II*. Unpublished manuscript.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí [Semec]. (2014). *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*. Unpublished manuscript.

Serqueira, A. P., Leme, V. B. R., Quiterio, P. L., & Achkar, A. M. N. E. (2022). Programa de habilidades sociais e educativas com professores do ensino fundamental. Manuscript submitted for publication.

Shu, F., Ahmed, S. F., Pickett, M. L., Ayman, R., & McAbee, S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 74*, 136-148. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.002

Silva, J. L. D., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Wang, G., & Silva, M. A. I. (2019). Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. *Estudos de Psicologia (Campinas), 36*. https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180060

Silva, A. P. S., Saggin, F. L., & dos Santos, R. (2023). A contribuição da formação continuada na área da tecnologia para o desenvolvimento profissional de professores. *Revista Acervo Educacional, 5*, e13202-e13202. https://doi.org/10.25248/rae.e13202.2023

Simões, N. C., & Castro, P. F. (2018). Avaliação psicológica em escolares: Relação entre personalidade, autoconceito e habilidades sociais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11*(1), 26-44. https://doi.org/10.5433/1679-494X.2018v11n1p26

Simor, T. K. S., Ferreira, V. R. T., Patias, N. D., Wagner, M. F., Rissi, V., & Nascimento, T. (2019). Depressive symptoms, anxiety, self-esteem and educational social skills in

public school teachers. *Creative Education, 10*(13), 3469-3482. https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013267

Soares, D., & Almeida, L. S. (2019). Para além da nota: Definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 23*, 1-12. https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894

Soares, J. R., Bock, A. M. B., & Marques, E. D. S. A. (2023). Impactos da pandemia da Covid-19 na educação básica: A questão do fracasso escolar. *Educação*, e130-1. https://doi.org/10.5902/1984644485155

Soares, J. F. S., Oliveira, M. L. M. C., Ferreira, D. F., & Batista, E. C. (2019). As habilidades sociais como fatores aliados às práticas do professor. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, 17*(1), 1-11. https://doi.org/10.5892/ruvrd.v17i1.5627

Souza, C. M. P., Pereira, J. M., & Ranke, M. C. J. (2020). Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: A democratização do acesso e permanência. *Revista Brasileira de Educação do Campo, 5*, e10844-e10844. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10844

Souza, R. R., & Junior, L. C. V. S. (2023). Emotional difficulties of university students: Reflections on the contributions of socio-emotional skills training programs for students' mental health. *Research, Society and Development, 12*(2), e28812240367-e28812240367. https://doi.org/10.33448/rsd-v12i2.40367

Souza, V. F., & Júnior, L. M. (2020). O que as estatísticas retratam sobre a educação básica em tempos de Covid-19. *Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc, 3*(3). https://doi.org/10.26694/epeduc.v3i3.11373

Souza, V. R. D. S., Marziale, M. H. P., Silva, G. T. R., & Nascimento, P. L. (2021). Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. *Acta Paulista de Enfermagem, 34*. https://doi.org/10.37689/actaape/2021AO02631

TALIS. (2018). *Results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Todos Pela Educação. (2021). *Nota técnica: Taxas de atendimento escolar*. https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 19*(6), 349-357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2020). *Adverse consequences of school closures*. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences

Vattøy, K. D. (2019). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation, 64*, 100828. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100828

Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of community psychology, 14(*2), 195. https://www.proquest.com/openview/e0d4c3108550df005f710e13b91479f8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1821511

Vieira, N. S. D. C., Prette, Z. A. P. D., Oliveira, A. M., Ribeiro, D. F., Silva, S. F., Raimundo, E. M., ... & Guerra, L. B. (2021). Effects of a preventive intervention of emotional regulation in the school context. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 36*. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3639

Vieira-Santos, J. (2020). Desenvolvimento de habilidades sociais em EAD: O papel do feedback do tutor. *Psicologia Escolar e Educacional, 24*. https://doi.org/10.1590/2175-35392020217008

Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: Revisão da produção brasileira. *Avances en psicología latinoamericana, 36*(1), 45-63. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069

Vinas-Forcade, J., Mels, C., Van Houtte, M., Valcke, M., & Derluyn, I. (2020). Can failure be prevented? Using longitudinal data to identify at-risk students upon entering secondary school. *British Educational Research Journal, 47*(1), 205-225. https://doi.org/10.1002/berj.3683

Wagner, M. F., Piccinini, J., Piccinini, J., & Patias, N. D. (2019). Empatia, sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores de educação superior. *Revista da SPAGESP, 20*(2), 55-67. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000200005&lng=pt&tlng=pt

Weisz, J. R., Sandler, I. N., Durlak, J. A., & Anton, B. S. (2005). Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American Psychologist, 60*(6), 628-648. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.628

Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2018). Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers. *Psychological Reports, 122*(2), 670-688. https://doi.org/10.1177/0033294118767435

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social*

Behavior and Personality: An International Journal, 47(3), 1-10. https://doi.org/10.2224/sbp.7869

Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review, 88*, 582-590. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.052

Ximenes, V. S., Queluz, F. N. F. R., & Barham, E. J. (2019). Revisão sistemática sobre fatores associados à relação entre habilidades sociais e suporte social. *Psico, 50*(3), 1-14. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.3.31349

Zivich, B. S., & Alliprandini, P. M. Z. (2024). Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: Uma pesquisa bibliográfica. *Educação em Análise, 9*(1), 318-332. https://muitdoi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n1p318

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
1	Developing emotional intelligence competence among teachers Dolev & Leshem, 2016	Investigar o impacto da intervenção sobre desenvolvimento de Inteligência Emocional dos professores.	21 professores de uma escola de EM de Israel	Estudo longitudinal com pré-teste e pós-teste e entrevistas semiestruturadas, com duração de dois anos: - Primeiro ano: oficinas de grupos interativos realizadas em doze reuniões com intervelos mensais. - segundo ano: dez sessões de treinamentos individuais, em intervalos de duas a três semanas, acompanhadas por workshops em grupos adicionais (menos frequentes). Intervenção baseada no modelo Reuven Bar-On que envolve as seguintes competências: habilidades intrapessoais (autoconsciência, auto-estima, assertividade, independência e autorrealização); habilidades interpessoais (empatia,	Mudanças de comportamento, com melhora significativa nas relações dos professores com os alunos, nos comportamentos associados à vida pessoal e laboral.

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				responsabilidade social e relações interpessoais); adaptabilidade (teste de realidade, flexibilidade e resolução de problemas); gerenciamento de estresse (tolerância ao estresse e controle de impulso); e humor geral (otimismo e felicidade).	
2	Case of Emotional Intelligence for Teachers' Professional Development: Emotions and Connections are Ubiquitous in Second Life Giannakou et al., 2016	Desenvolver e implementar a intervenção intitulada Apt2Emotional Intelligence World, por meio de treinamento baseado na Aprendizagem Social e Emocional (Social and Emotional Learning - SEL) no contexto da formação do Desenvolvimento Profissional dos Professores (Teachers Professional Development - TPD).	12 professores do EF e EM da Grécia	Estudo experimental com delineamento pré-teste e pós-teste. O Apt2Emotional Intelligence World (envolve autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais do professor) ocorreu em três sessões, sendo a 1ª. com duração de 120 minutos e as 2ª. e 3ª. sessões com duração de 90 minutos cada.	Aumento na eficácia dos professores no reconhecimento dos componentes de inteligência emocional

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
3	Strengthening collaboration and communication skills in an online TPD program for 21st-century educators Gkemisi, et al., 2016	Reforçar as habilidades de colaboração e comunicação entre os professores por meio do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores (Teachers Professional Development - TPD).	12 professores do EF em Atenas – Grécia	Estudo de caso (exame de um grupo) de professores, de abordagem quantitativa/qualitativa. Intervenção desenvolvida em dois meses com seis cursos semanais online, por meio da Plataforma Moodle e seis cursos presenciais.	Desenvolvimento significativo das habilidades de colaboração e comunicação dos docentes por meio da participação em tarefas colaborativas.
4	Warming the Emotional Climate of the Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change? Harvey et al., 2016	Desenvolver uma intervenção para melhorar as competências socioemocionais dos professores em sala de aula e avaliar as mudanças nas práticas de ensino desses profissionais, bem como o impacto dessas mudanças no comportamento socioemocional dos alunos.	27 professores e 302 estudantes da educação infantil e anos iniciais do EF de escolas públicas da Nova Zelândia	Estudo transversal com delineamento pré-teste e pós-teste. Utilização de filmagens em salas de aula. Intervenção formada por três dias de workshops por grupo de docentes, mais meio período do dia de acompanhamento, totalizado três meses. Os workshops compreendiam: ambiente emocional da sala de aula, consciência e relações emocionais, diretrizes emocionais interpessoais	Diminuições nas relações indesejáveis dos professores e no estabelecimento de limites. Não foram encontradas relações entre mudanças de professores e comportamento pró-social e emoção dos alunos. Os alunos de professores que melhoraram em práticas emocionais em comparação com aqueles que não, relataram diferenças significativas na liderança de seus professores,

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				(padrões e limites), crenças emocionais intrapessoais (filosofia, atitude e aceitação) e treinamento emocional (expressão emocional como um momento ensinável).	utilidade / simpatia, compreensão, responsabilidade /liberdade do aluno, advertência do aluno e rigidez.
5	Does professional development of preschool teachers improve children's socio-emotional outcomes? B. Jensen et al., 2016	Melhorar o desenvolvimento socioemocional das crianças, especialmente para crianças socialmente desfavorecidas, por meio da capacitação de seus professores	686 crianças e seus professores de 58 escolas de Educação Infantil da Dinamarca	Ensaio clínico randômico, com delineamento pré-teste e pós-teste. Professores: GE – Grupo Experimental (professores de 29 escolas) e GC (professores de 29 escolas). Número específico de professores não apresentado. Alunos: GE (n=396) e GC (n=290) Intervenção VIDA realizada pelo método RCT (Cluster Randomized Trials) com foco em habilidade de comunicação, definição de metas, mediação de conflitos e fazer amizades. Desenvolvida ao longo de 2 anos, com um total de dezessete dias de treinamento:	Melhora no desenvolvimento socioemocional das crianças. Redução de problemas emocionais e comportamentais

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				. primeiro ano: 7 sessões de um dia inteiro, a cada 2 semanas, durante 4 meses; . segundo ano: 7 sessões de um dia inteiro a cada 2 semanas, durante 4 meses e 3 sessões de um dia inteiro baseadas na experiência obtida nas sessões do segundo ano; . workshop com duração de 2 dias com os gestores das escolas sobre como facilitar a organização do processo de aprendizagem na Educação Infantil.	
6	Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms Schussler et al., 2016	Entender como o programa Cultivando Consciência e Resiliência na Educação (Cultivating Awareness and Resilience in Education - CARE) pode influenciar a consciência do professor e investigar como seus componentes afetam a saúde física e emocional desses profissionais.	44 professores e seis auxiliares de turmas regulares e de educação especial de escolas urbanas do nordeste dos Estados Unidos	Estudo qualitativo formado por intervenção com 30 horas distribuídas em quatro dias inteiros, durante seis semanas, com telefonemas de coaching entre as sessões. Realização de grupos focais quatro meses e meio após a intervenção. O CARE é uma combinação de instrução didática e atividades	Os participantes desenvolveram maior autoconsciência, incluindo consciência somática e necessidade de praticar o autocuidado. Melhoraram sua capacidade de se tornarem menos reativos emocionalmente.

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				experienciais (práticas reflexivas e role-plays). Dividido em três categorias, habilidades emocionais, atenção plena e redução do estresse, e prática de compaixão.	
7	Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores Españoles Castillo-Gualda et al., 2017	Avaliar o impacto de um programa de educação socioemocional, RULER, na inteligência emocional dos docentes.	54 profissionais (professores e gestores) de duas escolas privadas de educação básica localizadas em Madrid - Espanha	Estudo quase-experimental com delineamento pré-teste e pós-teste, formado por GC (n = 32) e GE (n = 22). O método RULER é uma intervenção SEL (Aprendizagem Social e Emocional), que abordou as seguintes temáticas: percepção acurada, expressão e avaliação de emoções, utilização das emoções para facilitar o pensamento, análise e compreensão das emoções, regulação reflexiva das emoções. A intervenção foi realizada em oito sessões, com duração de três horas cada, por um período	Os resultados apresentaram melhora nas habilidades de percepção, compreensão e regulação emocional, bem como nas variáveis relacionadas à satisfação e comprometimento no trabalho docente.

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				de três meses.Estudo randômico com delineamento pré-teste e pós-teste, formado por GC (n = 106) e GE (n = 118), com medidas de autorrelato e descrição sobre o comportamento dos alunos.	
8	Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions Jennings et al., 2017	Promover a competência social e emocional dos professores e melhorar a qualidade das interações na sala de aula.	224 professores de escolas dos anos iniciais do EF de Nova York – Estados Unidos	O programa foi realizado em cinco sessões de seis horas cada, com telefonemas de coaching entre as sessões. O programa CARE é uma combinação de instrução didática e atividades experienciais (por exemplo, práticas reflexivas e role-plays). É dividido em três categorias, habilidades emocionais, atenção plena e redução do estresse, e prática de compaixão.	Melhora na qualidade das interações professor – aluno, aumento no nível de regulação emocional, diminuição do sofrimento psicológico, aumento da competências sociais e emocionais.

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
9	Improving school readiness of high-risk preschoolers: Combininghigh quality instructional strategies with responsive training forteachers and parents Landry et al., 2017	Avaliar a combinação de duas intervenções, uma nas salas de aula com professores (The Early Education Model - TEEM) e uma em residências com os pais (Play and Learning Strategies, PALS), para habilidades de prontidão escolar em crianças.	70 professores, 431 pais e 434 estudantes de escolas de educação infantil de Houston e Austin, nos Estados Unidos	Estudo randômico por cluster, com delineamento pré e pós-teste. Os professores participaram de uma sessão inicial, durante dois dias; 14 sessões de treinamento em sala de aula, com duração de duas horas, a cada duas semanas, totalizando quatro horas mensais; conversa reflexiva individual após cada sessão, com duração de 15 a 20min.; 16 a 20 sessões à tarde, por meio virtual, com duração de duas horas cada. Os pais e estudantes participaram de 19 sessões individuais em casa, durante todo o ano letivo, com duração de uma hora a uma hora e meia. Tanto a intervenção com docentes, quanto a intervenção com pais e estudantes desenvolveram aprendizagem de habilidades de prontidão	Os resultados mostraram maiores ganhos nas práticas de instrução e sensibilidade de linguagem e alfabetização dos professores. Os pais mostraram Aumento em vários comportamentos responsivos ligados ao apego e teorias socioculturais, nas interações com jogos e leitura de livros. Os estudantes mostraram maiores ganhos em medidas diretas de conhecimento, autorregulação e em habilidades sociais e de linguagem.

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				escolar (habilidades cognitivas, habilidades sociais e comportamentais e processos de autorregulação).	
10	Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOscope Papieska et al., 2017	Determinar a eficácia de uma intervenção breve liderada pelo professor (EMOscope) desenvolvida para promover a competência socioemocional das crianças	339 alunos e 19 professoras de anos iniciais de Lodz e arredores - Polônia	Estudo quase-experimental, com delineamento pré-teste e pós-teste. - Intervenção com alunos: GE (n=180) e GC (n=159), ambos os grupos distribuídos em oito turmas. - Intervenção com professores: GE (n=8) e GC (n=8). Após a participação em um workshop de três horas, os professores demonstraram interesse em participar do GE. Treinamento dos professores com duração de três horas. Após o treinamento, o GE de professores desenvolveu a intervenção com os alunos, com cinco sessões semanais de uma hora e meia cada, durante dois meses. A Intervenção EMOscope foi	Os estudantes do GE melhoraram significativamente a autoconsciência emocional e dos outros e a compreensão social. Também, diminuíram na hiperatividade avaliada pelo professor, problemas de conduta e dificuldades totais.

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				idealizada para desenvolver competência socioemocional em crianças, aumentando a autoconsciência, a consciência do outro e a compreensão social.	
11	World Health Organization "School Mental Health Manual"-based training for school teachers in Urban Lahore, Pakistan: study protocol for a randomized controlled trial Imran et al., 2018	Descrever um protocolo de um ensaio piloto randomizado controlado sobre um programa de intervenção projetado para melhorar o conhecimento, a atitude e as habilidades dos professores para promover o bem-estar socioemocional e a saúde mental de estudantes de escolas do Paquistão.	220 professores de escolas particulares e alunos dos anos finais do EF de escolas particulares de Lahore, zona urbana do Paquistão	Ensaio piloto randomizado (RCT), com delineamento pré-teste e pós-teste, formado por GC (n = 110) e GE (n = 110), com medidas de *follow-up*. School mental health program (SMHP): Intervenção desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde, Região do Mediterrâneo Oriental (OMS-EMRO) envolvendo workshops com três sessões de seis horas cada, durante duas semanas. Aborda as seguintes temáticas: desenvolvimento socioemocional de crianças, promoção e prevenção de saúde mental nas escolas, estratégias para lidar com	Desenvolvimento da alfabetização dos professores em saúde mental, aumento da confiança em lidar com a saúde mental de alunos com comprometimento intelectual e melhora significativa no ambiente escolar.

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				alunos que apresentam deficiência intelectual.	
12	Empathy Intervention to Reduce Implicit Bias in Pre-Service Teachers Whitford & Emerson, 2018	Investigar a capacidade de uma intervenção breve de indução de empatia para melhorar o viés implícito de professores em formação	34 professoras brancas em formação do EF da Midwestern University – Estados Unidos	Estudo randômico com delineamento pré-teste e pós-teste, composto por GC (n = 17) e GE (n = 17). Intervenção com sessão única (reflexão sobre 10 experiências pessoais de racismo explícito, enfrentadas por colegas estudantes negros e registro das reações e sentimentos diante das situações; fornecimento de ideias de como essas experiências vivenciadas pelos colegas negros poderiam ser evitas no futuro).	Os resultados indicaram uma redução do preconceito implícito das professoras brancas em formação em relação a indivíduos negros.
13	The Influence of Field Training on Pre-service Teachers' Social Skills for Teaching Sahlab et al., 2020	Investigar a influência do curso de campo nas habilidades sociais dos professores em formação para o ensino.	Seis professores em formação do ensino regular e da educação especial de universidades da Palestina e Israel	Abordagem fenomenológica, com metodologia qualitativa, que visa explorar como os professores em formação compreendem as suas competências sociais no ensino após a implementação do curso de campo.	O curso de campo melhorou as habilidades sociais dos professores em formação, em especial a comunicação direta e eficiente com alunos, professores de sala de aula e supervisores universitários; a gestão de sala de aula; e as

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				- O curso de campo teve duração de 10 semanas, nas quais interagiram com alunos, professores de sala de aula e com seus supervisores para construir conhecimento e desenvolver atitudes e práticas relacionadas ao uso de habilidades sociais em sala de aula; - durante o curso de campo foi utilizada a filmagem dos professores; - após a observação de suas aulas, por meio das filmagens, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duração de 30 minutos.	estratégias de ensino e avaliação.
14	Using multilevel coaching to improve general education teachers' implementation fidelity of culturally responsive social skill instruction	Investigar os efeitos na fidelidade da implementação de um treinamento multinível aos professores e fornecer suporte para auxiliar na incorporação de habilidades sociais culturalmente	Três professores e três estudantes de uma escola de anos iniciais do EF na zona urbana dos Estados Unidos	Investigação múltipla e de caso único, com delineamento pré e pós-teste e manutenção. Protocolo de treinamento CRAFTSS (Culturally Responsive Academic Framework for Teaching Social Skills) estruturada da	Todos os professores demonstraram melhora no desenvolvimento e implementação de aulas de habilidades sociais culturalmente responsivas. Todos os alunos tiveram diminuições imediatas e

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
	Gladney et al., 2021	responsiva (instruções que implicam na conexão entre conteúdo instrucional e cultural – aborda habilidades de resolução de problemas e habilidades sociais em sala de aula).		seguinte forma: - Uma sessão para toda equipe da escola (professores e funcionários) com duração de 45 min.; - uma sessão para professores de 3ª e 4ª séries com duração de 60min; - cinco sessões para ministrar aulas aos alunos com duração de 10 a 15 min; - quatro sessões pós-aulas (coletivas e individuais) com duração de 10 a 15min; - manutenção com coleta de dados uma vez por semana, por duas semanas consecutivas.	substanciais na porcentagem de comportamentos de não conformidade.
15	Technology-Assisted Teachers' Training to Promote Socioemotional Well-Being of Children in Public Schools in Rural Pakistan	Avaliar a eficácia do eSMHP na redução das dificuldades socioemocionais das crianças em comparação com o cSMHP.	960 crianças e seus pais/cuidadores, 80 diretores e 320 professores de escolas do 3º. ao 7º. anos do EF de Gujar Khan, um subdistrito rural do Paquistão	Pesquisa em desenvolvimento. Ensaio de eficácia do estudo randômico por cluster, desenvolvido pela equipe da Rede de Implementação de Saúde Escolar: Região do Mediterrâneo Oriental (SHINE). A equipe SHINE adaptou o	- Resultados primários: redução nas dificuldades totais do SDQ (questionário que avalia competência socioemocional) avaliadas pelos pais. - Resultados secundários: melhora no bem-estar e desempenho acadêmico dos

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (continuação)

Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
Hamdani, Zill-e-Huma et al., 2021			SMHP convencional (cSMHP) para criar um SMHP aprimorado (eSMHP): - Intervenção com duração de 2 anos; - treinamento individualizado, com duração de 4 a 5 horas em até 3 dias para conclusão; - preenchimento de questionários de literatura em saúde mental pós-módulo, a fim de verificar o desempenho dos docentes no curso; - replicação do treinamento do curso, na qual os professores participantes aplicam o treinamento recebido em outros professores de suas escolas; - realização de sessão de reforço a cada três meses após o treinamento e participação contínua em chat com orientações sobre como lidar com problemas emocionais e comportamentais dos alunos.	alunos, redução do absenteísmo e estigma percebido; aumento na interação entre pais e professores; maior autoeficácia e bem-estar subjetivo dos professores e ambiente escolar. - Resultados da implementação: mudança no comportamento dos professores e senso de aceitabilidade do programa, adequação cultural, viabilidade, disseminação e sustentabilidade.

APÊNDICE A – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos internacionais (conclusão)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
16	Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention Kyriazopoulou & Pappa, 2021	Explorar se a Inteligência Emocional (IE) dos alunos-professores pode ser melhorada por meio de uma intervenção de apoio explicitamente focada na IE.	42 alunos-professores alunos dos anos iniciais do EF da Universidade de Creta (Grécia)	Estudo quase-experimental com delineamento pré-teste e pós-teste, formado por GI (n = 21) e GE (n = 21). A intervenção foi composta por: - Seminário de formação de professores para informar sobre os objetivos e escopo da intervenção, bem como os procedimentos do estudo subsequente, e as diretrizes éticas; - 2 sessões com duração de 2 horas cada com temática sobre: entendendo, identificando, expressando, usando e manejando as emoções; - Manutenção de um diário de emoções reflexivas, no qual eles descreveriam suas emoções diárias e, possivelmente, se envolveriam com o conteúdo da intervenção.	Os resultados mostraram que a intervenção pareceu ser útil para alguns dos participantes, que implícita e explicitamente relataram em seus diários um aumento em sua autoconsciência, apoiando assim a utilidade de uma intervenção focada em IE para contextos educacionais internacionais.

APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
1	Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência Ferreira et al., 2016	Desenvolver as habilidades sociais em 30 alunos do 6º ano do ensino fundamental e seus professores.	30 alunos e seus professores do 6º. ano do EF de uma escola pública no interior do estado de São Paulo	Estudo desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas com membros da equipe diretiva e intervenção com alunos e professores. 10 sessões sistematizadas de 50 minutos cada, sendo sete sessões com os alunos e três sessões com os professores.	Resistência inicial dos professores em participarem da intervenção, com aceitação gradativa do grupo a partir de reflexões e trocas de experiências com as facilitadoras. Os professores solicitaram orientações a respeito do comportamento de alguns alunos e buscaram orientações pessoais, demonstrando assim proximidade e empatia com as ações desenvolvidas.
2	Práticas pedagógicas e habilidades sociais: possibilidade de pesquisa de intervenção com professores	Verificar se o ensino específico da subclasse de habilidades sociais de dar *feedback* poderia auxiliar ou modificar a frequência de respostas dessa habilidade e interferir no número de solicitações dos alunos	Uma professora do 5º. ano do EF de uma escola pública do interior do estado de São Paulo	Estudo com delineamento experimental, tendo o sujeito como seu próprio controle, do tipo ABA (Linha de Base - A1, Intervenção - B, Retirada Intervenção - A2). Pesquisa composta por 13 sessões, totalizando um mês de	Aumento do número de *feedbacks* positivos.

APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
	Lessa et al. 2017	durante o período de aula.		observação, sendo essas divididas em: (a) três sessões de linha de base (A1); (2) sete sessões de intervenção (B); e (3) três sessões linha de base (A2). As observações ocorriam no início do turno escolar, previamente ao intervalo entre 7h. e 9h. e 30 min.	
3	Programa para a promoção da empatia em sala de aula Motta et al. 2017	Investigar os efeitos de um programa para o desenvolvimento da empatia em professores do EF, de instituições públicas e particulares.	Oito professores do EF de uma escola particular e quatro públicas do município do Rio de Janeiro	Estudo quase-experimental com avaliação pré-teste e pós-teste Intervenção intitulada Programa de Treinamento da Empatia, formada por 11 encontros com duração de 3 horas cada, semanalmente.	Os participantes apresentaram média de desempenho maior em todas as medidas de empatia, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.
4	Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar	Avaliar as habilidades sociais educativas dos professores antes e depois de passarem por um Programa de formação em Habilidades Sociais Educativas (PHSE).	40 professores dos anos iniciais do EF de escolas públicas de dois municípios do interior do estado de São Paulo	Estudo com delineamento pré-teste e pós-teste. Intervenção intitulada Programa de promoção de Habilidades Sociais Educativas (PHSE). desenvolvido para dois grupos de professores: - Turma A – 10 professores;	Turma A: melhora nas habilidades sociais de explicar e avaliar de forma interativa, selecionar conteúdos e organizar ambiente físico. Turma B: melhoras consideráveis em todos os fatores das escalas.

APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
	Rosin-Pinola et al., 2017			- Turma B – 30 professores Formado por oito sessões de uma hora e meia cada.	A organização e as estratégias do programa para a turma B mostraram-se mais eficazes.
5	Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de *Burnout* em professores Dalcin & Carlotto, 2018	Avaliar o efeito de uma intervenção para Síndrome de *Burnout* em professores	20 professoras de uma escola pública de EF da região metropolitana de Porto Alegre/RS	Estudo com delineamento pré-experimental com pré-teste e pós-teste. A intervenção foi realizada mensalmente, em seis encontros com duas horas de duração, totalizando 12 horas no formato semipresencial.	Os resultados evidenciaram que as dimensões de ilusão pelo trabalho, *coping* focado no problema e variabilidade de emoções no trabalho foram as variáveis que obtiveram aumento significativo quando comparados o pré e o pós-teste.
6	Dialectical Behavioral Therapy Skills Training as a Social-Emotional Development Program for Teachers Justo et al., 2018	Avaliar os efeitos de uma versão adaptada de DBT-ST (Terapia Comportamental Dialética – Treinamento de Habilidades) para uso na formação continuada de professores como estratégia para desenvolver competência socioemocional.	27 professores de escolas públicas do EF de uma cidade da Região Sul do Brasil	Estudo de abordagem mista, com delineamento pré-teste, pós-teste e acompanhamento. Intervenção consistiu em quatro reuniões semanais de três horas e uma sessão de acompanhamento dois meses após o final da intervenção.	Os participantes apresentaram melhora nas habilidades sociais educativas para apresentar, explicar e avaliar interativamente. A intervenção foi bem aceita pelos professores, e uma análise qualitativa mostrou efeitos positivos.
7	Caraterísticas dos professores-cursistas, processo e resultados em programa	Avaliar os resultados e relacionar indicadores de processo (indicadores de engajamento), resultados	11 professores dos anos iniciais do EF, da rede pública da cidade de São Carlos, São Paulo	Estudo com delineamento pré-teste e pós-teste. Intervenção desenvolvida no formato semipresencial, com duração de 40 horas	Melhora no conhecimento e repertório de HS (principalmente assertivas). Correlações entre os três conjuntos de variáveis, tanto

APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
	semipresencial de habilidades sociais Cintra & Del Prette, 2019	(aquisição de conhecimentos e habilidades sociais) e características dos participantes de um Programa de Habilidades Sociais (PHS) para professores do Ensino Fundamental, conduzido na modalidade semipresencial.		distribuídas em dois meses. Cada sessão teve duração de cinco horas.	negativas (envolvimento e desempenho no programa com manejo do ambiente virtual, tempo de formação, autoavaliação profissional e repertorio de habilidades sociais), como positivas (habilidades assertivas e manejo de classe).
8	Programa de Qualidade na Interação Professor-Aluno (PQIPA): descrever para intervir Nazar & Weber, 2019	Descrever um programa de intervenção para professores visando à melhoria da interação entre professores e alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais.	14 professores e 323 alunos dos anos iniciais do EF de uma escola pública do município do estado do Paraná - PR	Estudo qualitativo/quantitativo com delineamento pré-teste e pós-teste, formado por GE (7) e GC (7). A intervenção foi realizada em 10 encontros, com duração de duas horas cada, por três meses. Houve um encontro inicial para apresentação do programa e convite para participação e um encontro ao final do programa para apresentação dos resultados.	Resultados favoráveis à sua utilização para tornar as relações interpessoais na escola mais eficazes e afetivas: - aumento da percepção dos alunos quanto ao estilo de liderança (autoritativo) dos docentes; - os alunos perceberam redução de mecanismos de coerção utilizados pelos professores.

APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
9	Avaliação de um Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes na perspectiva de professores e alunos Júnior & Dragone, 2020.	Avaliar o Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes - PFHS-D, pela perspectiva dos professores e de seus alunos do EM.	12 professores e 13 alunos do EM de uma cidade no noroeste do estado de São Paulo	Estudo quantitativo/qualitativo, com medidas de pré-teste e pós-teste. Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes - PFHS – D, intervenção realizada em sete encontros. *Follow-up* realizado com os alunos sobre o comportamento dos professores, dois meses após o desenvolvimento da intervenção.	Todos os professores que participaram da avaliação pré e pós-teste melhoraram nas habilidades de autocontrole e enfrentamento e desenvoltura social. A maioria dos participantes melhorou na abordagem afetiva e na expressão de sentimento positivo. Melhora nos comportamentos confirmados tanto pelas avaliações conduzidas com os professores quanto com seus alunos. -A análise das opiniões dos alunos confirmou que a intervenção com os professores contribuiu para o aprimoramento das relações em sala de aula.
10	Altas Habilidades/Superdotação: intervenção em habilidades	Descrever e comparar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e	Nove estudantes, nove pais/responsáveis e oito professoras	Estudo transversal com medidas de pré-teste, pós-teste e seguimento.	O repertório social dos alunos melhorou na opinião deles, de suas professoras e de seus pais, provavelmente devido ao

APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
	sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras Oliveira et al., 2020.	competência acadêmica de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) segundo o relato deles mesmos, antes e depois de um programa sobre habilidades sociais; e segundo o relato de seus pais/responsáveis e professoras, antes e depois de orientações sobre AH/SD e habilidades sociais.	dos anos iniciais do EF, de uma escola da rede estadual de São Paulo	- Intervenção com os alunos: oito encontros grupais semanais estruturados com dinâmicas, com duração média de 90 minutos cada; - Intervenção com as professoras: três encontros quinzenais estruturados com dinâmicas, com duração de 90 minutos cada; - Intervenção com os pais: três encontros quinzenais no horário noturno, com duração de 90 minutos cada.	procedimento de intervenção utilizado, que envolveu mais de um segmento.
11	Desenvolvimento de Habilidades Sociais em Ead: o papel do *feedback* do tutor Vieira-Santos, 2020	Avaliar como o feedback fornecido pelo tutor afeta as notas do aluno ao longo das atividades propostas em um curso, na modalidade híbrida, destinado à promoção do desenvolvimento de habilidades sociais em professores da Educação Básica.	23 professores do EF da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo e 14 tutores (psicólogos)	Intervenção no formato híbrido, desenvolvido por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e encontros presenciais semanais, durante dois meses. Desenvolvimento do Módulo I do Programa Habilidades sociais na Escola mediada pelo professor (RIHS/UFSCar) com atividades teóricas e práticas.	Nem a presença, nem o tipo de *feedback* afetaram o desempenho dos professores cursistas. Existem relações entre os tipos de *feedback* e o desempenho dos professores cursistas. Alguns *feedbacks* podem ter sido apagados após os participantes refazerem a tarefa e melhorar seu desempenho.

APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais (continuação)

	Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
12	Efeitos de um Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Professores Rodrigues et al., 2022	Avaliar os efeitos do Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Professores em situações de difícil relacionamento interpessoal em sala de aula, considerando as dimensões probabilidade (possibilidades de utilização de estratégias habilidosas) e desconforto (dificuldade emocional em agir de forma socialmente competente).	12 professores do EF de escolas privadas	Treinamento em 10 encontros com até uma hora e meia de duração, com medidas de pré-teste e pós-teste.	Melhoras clínicas positivas em ambas às dimensões probabilidade e desconforto para a maioria dos participantes.
13	Programa de Habilidades Sociais e Educativas com Professores do Ensino Fundamental (PHS&E) Serqueira et al., 2022	Avaliar os efeitos de um Programa de Habilidades Sociais e Educativas no repertório de habilidades sociais, habilidades sociais educativas e nas crenças de autoeficácia docente.	45 professores dos anos finais do EF de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro	Estudo quase-experimental com delineamento pré-teste e pós-teste, formado por GC (n = 23) e GE (n = 22). A intervenção foi estruturada em dez sessões, com frequência semanal e duração de duas horas cada, por três meses.	Aumento nas habilidades sociais de enfrentamento e autoafirmação com risco, autoafirmação na expressão de sentimentos positivos e no autocontrole da agressividade. Aumento nas habilidades sociais educativas de selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos, organizar o ambiente físico, cultivar afetividade, apoio, bom humor e reprovar,

APÊNDICE B – Revisão integrativa de intervenções com professores para promoção de habilidades sociais, habilidades sociemocionais e/ou competências socioemocionais – estudos nacionais (continuação)

Estudo Título/Autores/Ano	Objetivo	Amostra Participantes/Local	Delineamento	Resultado
				restringir e corrigir comportamentos. Maiores níveis na eficácia das estratégias instrucionais e eficácia no engajamento do estudante. Indicadores de efetividade com destaque para o desenvolvimento interpessoal dos professores.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para os alunos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
NuDERI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais
Projeto de doutorado em Psicologia Social – UERJ

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Aluno(a)

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA:

1 – RAPPORT

Pesquisadora: "Olá! Meu nome é Fernanda e sou aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UERJ. Tudo bem? Primeiramente, gostaria de agradecer a sua disponibilidade por participar deste momento e, assim, contribuir com essa pesquisa por meio de relatos referentes à sua experiência como aluno(a) com distorção idade-série matriculado na rede de ensino municipal. A seguir, serão descritas as etapas do nosso encontro de hoje.

2 – COMPROMETIMENTO ÉTICO

Pesquisadora: "Antes de iniciarmos, informo que essa entrevista será gravada e gostaria de evidenciar que ninguém além de mim (pesquisadora responsável) e da minha orientadora de doutorado, terá acesso a esse material."

3 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO (A) ENTREVISTADO (A)

Pesquisadora: Neste momento, irei solicitar algumas informações que são indispensáveis para o encaminhamento da pesquisa, tais como, seu nome, data de nascimento, dentre outros dados. Vamos lá?

3.1 – Nome: _____

3.2 – Data e local de nascimento: _____

3.3 – Data e local da entrevista: _____

3.4 – Ano de escolaridade: _____

3.5 – Escola em que estuda: _____

3.6 – Há quanto tempo você estuda nessa escola? _____

3.7 – Telefone para contato: _____

3.8 – E-mail: _____

4 – QUESTÕES NORTEADORAS:

Pesquisadora: Agora, gostaria de explicar os motivos que me trouxeram até aqui. O projeto de doutorado em desenvolvimento visa contribuir com a saúde mental de professores e alunos com distorção idade-série e tem por objetivo descrever e realizar um programa de habilidades sociais e educativas sobre o repertório de habilidades sociais e educativas e crenças de autoeficácia dos professores que lecionam para esses alunos e, posteriormente, avaliar os efeitos da intervenção sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e acadêmica e a percepção de apoio social dos alunos. De modo a familiarizá-lo (a) com as variáveis investigadas nessa pesquisa, lhe apresentarei a definição de alguns conceitos. As Habilidades Sociais são comportamentos valorizados por uma cultura, por exemplo, elogiar, agradecer e expressar desagrado. Esses comportamentos apresentam chances de resultados que favoreçam o indivíduo, o grupo e a comunidade, contribuindo para um desempenho social competente nas relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017). Já as Habilidades Sociais Educativas, por exemplo, corrigir de forma construtiva, explicar e avaliar de forma dialogada e demonstrar apoio, possibilitam aos professores um desempenho socialmente competente no ambiente escolar e como consequência, nos demais ambientes nos quais eles estão inseridos (Del Prette & Del Prette, 2017).

4.1 – A partir do que eu expliquei até aqui, você considera que esse programa de habilidades sociais e educativas é importante para a formação continuada dos professores? Por quê?

4.2 – Na sua opinião, quais os maiores desafios ou dificuldades enfrentados pelos professores nas turmas com alunos em distorção idade-série nos dias de hoje?

4.3 – Quais comportamentos você considera como essenciais aos docentes para que eles estabeleçam interações positivas com os alunos?

4.4 – Considerando o período de um ano letivo, quais são as queixas mais comuns que você costuma levar ao professor?

4.5 – Você acredita que a boa relação entre você e seus professores é uma condição para o bom desenvolvimento do trabalho dos professores e de seu desempenho acadêmico?

4.6 – Como você avalia as relações estabelecidas entre os professores e os alunos no contexto escolar?

4.7 – Em sua opinião, de que forma o programa a ser desenvolvido com os professores poderá auxiliá-los nas relações com os alunos com distorção idade-série?

4.8 – Considerando as experiências vivenciadas pelos professores de sua escola e a realidade do contexto escolar no qual eles estão inseridos, cite três temas que podem ser relacionados ao programa de habilidades sociais e educativas para contribuir com dia a dia dos professores em sala de aula.

5- ESCLARECIMENTOS DE DÚVIDAS APÓS A PROBLEMATIZAÇÃO DOS TEMAS

Pesquisadora: Você tem alguma dúvida sobre essa entrevista? Gostaria de perguntar ou dizer alguma coisa?

6 - FINALIZAÇÃO

Pesquisadora: Agradeço a sua participação nessa entrevista. No próximo semestre daremos início ao nosso Programa de Habilidades Sociais e Educativas com os professores. Desejamos contribuir com a saúde mental desses profissionais e consequentemente, com as relações estabelecidas por eles no contexto escolar.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada para cuidadores/mães dos alunos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
NuDERI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais
Projeto de doutorado em Psicologia Social – UERJ

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Responsáveis do aluno

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA:

1 – RAPPORT

Pesquisadora: "Olá responsável! Meu nome é Fernanda e sou aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UERJ. Tudo bem? Primeiramente, gostaria de agradecer a sua disponibilidade por participar deste momento e, assim, contribuir com essa pesquisa por meio de relatos referentes à sua experiência como responsável de aluno(a) com distorção idade-série matriculado na rede de ensino municipal. A seguir, serão descritas as etapas do nosso encontro de hoje.

2 - COMPROMETIMENTO ÉTICO

Pesquisadora: "Antes de iniciarmos, informo que essa entrevista será gravada e gostaria de evidenciar que ninguém além de mim (pesquisadora responsável) e da minha orientadora de doutorado, terá acesso a esse material."

3 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL ENTREVISTADO (A)

Pesquisadora: Neste momento, irei solicitar algumas informações que são indispensáveis para o encaminhamento da pesquisa, tais como, seu nome, data de nascimento, dentre outros dados. Vamos lá?

3.1 – Nome: _____

3.2 – Data e local de nascimento: _____

3.3 – Data e local da entrevista: _____

3.4 – Formação acadêmica: _____

3.5 – Cuidador(a) de qual aluno(a): _____

3.6 – Grau de parentesco com o(a) aluno(a): _____

3.7 – Ano de escolaridade do(a) aluno(a) a quem é responsável: _____

3.8 – Escola em que estuda o(a) aluno(a): _____

3.9 – Há quanto tempo efetivou a matrícula do(a) aluno(a) nessa escola? _____

3.10 – Telefone para contato: _____

3.11 – E-mail: _____

4 – QUESTÕES NORTEADORAS:

Pesquisadora: Agora, gostaria de explicar os motivos que me trouxeram até aqui. O projeto de doutorado em desenvolvimento visa contribuir com a saúde mental de professores e alunos com distorção idade-série e tem por objetivo descrever e realizar um programa de habilidades sociais e educativas sobre o repertório de habilidades sociais e educativas e crenças de autoeficácia dos professores que lecionam esses alunos e, posteriormente, avaliar os efeitos da intervenção sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e acadêmica e a percepção de apoio social dos alunos. De modo a familiarizá-lo (a) com as variáveis investigadas nessa pesquisa, lhe apresentarei a definição de alguns conceitos. As Habilidades Sociais são comportamentos valorizados por uma cultura, por exemplo, elogiar, agradecer e expressar desagrado. Esses comportamentos apresentam chances de resultados que favoreçam o indivíduo, o grupo e a comunidade, contribuindo para um desempenho social competente nas relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017). Já as Habilidades Sociais Educativas, por exemplo, corrigir de forma construtiva, explicar e avaliar de forma dialogada e demonstrar apoio, possibilitam aos professores um desempenho socialmente competente no ambiente escolar e como consequência, nos demais ambientes nos quais eles estão inseridos (Del Prette & Del Prette, 2017).

4.1 – A partir do que eu expliquei até aqui, você considera que esse programa de habilidades sociais e educativas é importante para a formação continuada dos professores? Por quê?

4.2 – Na sua opinião, quais os maiores desafios ou dificuldades enfrentados pelos professores com os alunos em distorção idade-série nos dias de hoje.

4.3 – Quais comportamentos você considera como essenciais aos docentes para que eles estabeleçam interações positivas com seus alunos?

4.4 – Considerando o período de um ano letivo, quais são as queixas mais comuns que você costuma ouvir do(a) aluno(a)?

E você costuma levar essas queixas ao professor ou a equipe da escola?

4.5 – Você acredita que a boa relação entre a você e os professores é uma condição para o bom desenvolvimento do trabalho dos professores e do desempenho acadêmico dos alunos?

4.6 – Como você avalia as relações estabelecidas entre os professores e os alunos no contexto escolar?

4.7 – Em sua opinião, de que forma o programa a ser desenvolvido com os professores poderá auxiliá-los nas relações com os alunos em distorção?

4.8 – Considerando as experiências vivenciadas pelos professores de sua escola e a realidade do contexto escolar no qual eles estão inseridos, cite três temas que podem ser relacionados ao programa de habilidades sociais e educativas para contribuir com dia a dia dos professores em sala de aula.

5- ESCLARECIMENTOS DE DÚVIDAS APÓS A PROBLEMATIZAÇÃO DOS TEMAS

Pesquisadora: Você tem alguma dúvida sobre essa entrevista? Gostaria de perguntar ou dizer alguma coisa?

6 - FINALIZAÇÃO

Pesquisadora: Agradeço a sua participação nessa entrevista. No próximo semestre daremos início ao nosso Programa de Habilidades Sociais e Educativas com os professores. Desejamos contribuir com a saúde mental desses profissionais e consequentemente, com as relações estabelecidas por eles no contexto escolar.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
NuDERI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais
Projeto de doutorado em Psicologia Social – UERJ

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA - PROFESSORES

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA:

1 – RAPPORT

Pesquisadora: "Olá professor (a)! Meu nome é Fernanda e sou aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UERJ. Tudo bem? Primeiramente, gostaria de agradecer a sua disponibilidade por participar deste momento e, assim, contribuir com essa pesquisa por meio de relatos referentes à sua experiência como docente. A seguir, serão descritas as etapas do nosso encontro de hoje.

2 – COMPROMETIMENTO ÉTICO

Pesquisadora: "Antes de iniciarmos, informo que essa entrevista será gravada e gostaria de evidenciar que ninguém além de mim (pesquisadora responsável) e da minha orientadora de doutorado, terá acesso a esse material."

3 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR(A) ENTREVISTADO(A)

Pesquisadora: Neste momento, irei solicitar algumas informações que são indispensáveis para o encaminhamento da pesquisa, tais como, seu nome, tempo de magistério, dentre outros dados. Vamos lá?

3.1 – Nome: _____

3.2 – Data e local de nascimento: _____

3.3 – Data e local da entrevista: _____

3.4 – Formação acadêmica: _____

3.4.1 – Pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

( ) Lato sensu / Área_____

( ) Lato sensu / Área_____

3.5 – Escola na qual leciona: _____

3.5.1 – Você leciona em mais alguma escola além dessa mencionada? _____

3.5.2 – Quantas mais? _____

3.6 – Disciplina que leciona: _____

3.7 – Tempo de magistério: _____

3.8 – Telefone para contato: _____

3.9 – E-mail: _____

4 – QUESTÕES NORTEADORAS:

Pesquisadora: Agora, gostaria de explicar os motivos que me trouxeram até aqui. O projeto de doutorado em desenvolvimento visa contribuir com a saúde mental de professores e alunos com distorção idade-série e tem por objetivo descrever e realizar um programa de habilidades sociais e educativas sobre o repertório de habilidades sociais e educativas e crenças de autoeficácia dos professores que lecionam com esses alunos e, posteriormente, avaliar os efeitos da intervenção sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e acadêmica e a percepção de apoio social dos alunos. De modo a familiarizá-lo (a) com as variáveis investigadas nessa pesquisa, lhe apresentarei a definição de alguns conceitos. As Habilidades Sociais são comportamentos valorizados por uma cultura, por exemplo, elogiar, agradecer e expressar desagrado. Esses comportamentos apresentam chances de resultados que favoreçam o indivíduo, o grupo e a comunidade, contribuindo para um desempenho social competente nas relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017). Já as Habilidades Sociais Educativas, por exemplo, corrigir de forma construtiva, explicar e avaliar de forma dialogada e demonstrar apoio, possibilitam aos professores um desempenho socialmente competente no ambiente escolar e como consequência, nos demais ambientes nos quais eles estão inseridos(Del Prette & Del Prette, 2017).

4.1 – A partir do que eu expliquei até aqui, você considera que esse programa de habilidades sociais e educativas é importante para a sua formação continuada? Por quê?

4.2 – Me conta sobre os maiores desafios ou dificuldades enfrentados por você nas turmas de com alunos com distorção idade-série nos dias de hoje.

4.3 – Considerando sua experiência docente e a realidade do contexto escolar no qual você está inserido, cite três temas que podem ser relacionados ao programa de habilidades sociais e educativas para contribuir com o seu dia a dia em sala de aula.

4.4 – Professor(a), no que se refere às interações estabelecidas com os alunos em sala de aula, existe algum comportamento que você deseja aprender a desenvolver para aprimorar essas relações? Em caso afirmativo, quais?

4.5 – Entendemos que nas turmas há alunos com particularidades diversas, que muitas vezes podem influenciar na aprendizagem. O que você pensa em relação a isso?

4.6 - Como você avalia as relações estabelecidas com seus alunos no contexto escolar?

4.7 – E suas relações estabelecidas com os demais membros da equipe?

4.8 – De que forma o programa poderá auxiliar nas relações estabelecidas com seus alunos que se encontram em distorção?

5 – ESCLARECIMENTOS DE DÚVIDAS APÓS A PROBLEMATIZAÇÃO DOS TEMAS

Pesquisadora: Você tem alguma dúvida sobre essa entrevista? Gostaria de perguntar ou dizer alguma coisa?

6 – FINALIZAÇÃO

Pesquisadora: Agradeço a sua participação nessa entrevista. No próximo semestre, daremos início ao nosso Programa de Habilidades Sociais e Educativas com emissão de certificado. Entrarei em contato com antecedência e conto com sua participação!

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada para coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientadores (as) educacionais



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
NuDERI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais
Projeto de doutorado em Psicologia Social – UERJ

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e Orientadores(as) Educacionais

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA:

1 - RAPPORT

Pesquisadora: "Olá orientador(a) / coordenador (a)! Meu nome é Fernanda e sou aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UERJ. Tudo bem? Primeiramente, gostaria de agradecer a sua disponibilidade por participar deste momento e, assim, contribuir com essa pesquisa por meio de relatos referentes à sua experiência como coordenador (a)/ orientador (a). A seguir, serão descritas as etapas do nosso encontro de hoje.

2 - COMPROMETIMENTO ÉTICO

Pesquisadora: "Antes de iniciarmos, informo que essa entrevista será gravada e gostaria de evidenciar que ninguém além de mim (pesquisadora responsável) e da minha orientadora de doutorado, terá acesso a esse material."

3 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ORIENTADOR(A) / COORDENADOR(A) ENTREVISTADO(A)

Pesquisadora: Neste momento, irei solicitar algumas informações que são indispensáveis para o encaminhamento da pesquisa, tais como, seu nome, tempo de magistério, dentre outros dados. Vamos lá?

3.1 – Nome: _____

3.2 – Data e local de nascimento: _____

3.3 – Data e local da entrevista: _____

3.4 – Formação acadêmica: _____

3.4.1 – Pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

( ) Lato sensu / Área_____

( ) Lato sensu / Área_____

3.5 – Escola na qual trabalha: _____

3.5.1 – Você trabalha em mais alguma escola além dessa mencionada?

( ) Sim ( ) Não

3.5.2 – Desenvolve a mesma função? ( ) Sim ( ) Não

3.5.3 – Em caso negativo, descreva a função: _____

3.6 – Tempo de trabalho: _____

3.7 – Telefone para contato: _____

3.8 – E-mail: _____

4 – QUESTÕES NORTEADORAS:

Pesquisadora: Agora, gostaria de explicar os motivos que me trouxeram até aqui. O projeto de doutorado em desenvolvimento visa contribuir com a saúde mental de professores e alunos com distorção idade-série e tem por objetivo descrever e realizar um programa de habilidades sociais e educativas sobre o repertório de habilidades sociais e educativas e crenças de autoeficácia dos professores que lecionam com esses alunos e, posteriormente, avaliar os efeitos da intervenção sobre as habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e acadêmica e a percepção de apoio social dos alunos. De modo a familiarizá-lo (a) com as variáveis investigadas nessa pesquisa, lhe apresentarei a definição de alguns conceitos. As Habilidades Sociais são comportamentos valorizados por uma cultura, por exemplo, elogiar, agradecer e expressar desagrado. Esses comportamentos apresentam chances de resultados que favoreçam o indivíduo, o grupo e a comunidade, contribuindo para um desempenho social competente nas relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017). Já as Habilidades Sociais Educativas, por exemplo, corrigir de forma construtiva, explicar e avaliar de forma dialogada e demonstrar apoio, possibilitam aos professores um desempenho socialmente competente no ambiente escolar e como consequência, nos demais ambientes nos quais eles estão inseridos (Del Prette & Del Prette, 2017).

4.1 – A partir do que eu expliquei até aqui, você considera que esse programa de habilidades sociais e educativas é importante para a formação continuada dos professores? Por quê?

4.2 – Me conta sobre os maiores desafios ou dificuldades enfrentados pelos professores com alunos com distorção idade-série nos dias de hoje.

4.3 – Quais comportamentos você considera como essenciais aos docentes para que eles estabeleçam interações positivas com seus alunos?

4.4 – Considerando o período de um ano letivo, quais são as queixas mais comuns apresentadas pelos professores no que se refere aos alunos com distorção idade-série?

4.5 – Como você avalia as relações estabelecidas entre os professores e os alunos no contexto escolar?

4.6 – Como você avalia a relação estabelecida com os demais membros da equipe?

4.7 – Em sua opinião, de que forma o programa a ser desenvolvido com os professores poderá auxiliá-los nas relações com os alunos com distorção?

4.8 – Considerando as experiências vivenciadas pelos professores de sua escola e a realidade do contexto escolar no qual eles estão inseridos, cite três temas que podem ser relacionados ao programa de habilidades sociais e educativas para contribuir com dia a dia dos professores em sala de aula.

5 – ESCLARECIMENTOS DE DÚVIDAS APÓS A PROBLEMATIZAÇÃO DOS TEMAS

Pesquisadora: Você tem alguma dúvida sobre essa entrevista? Gostaria de perguntar ou dizer alguma coisa?

6 – FINALIZAÇÃO

Pesquisadora: Agradeço a sua participação nessa entrevista. No próximo semestre daremos início ao nosso Programa de Habilidades Sociais e Educativas com os professores. Desejamos contribuir com a saúde mental desses profissionais e consequentemente, com as relações estabelecidas por eles no contexto escolar.

APÊNDICE G – Termo deAautorização Institucional - TAI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Pesquisa: Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas de aceleração.

Responsável: Doutoranda Fernanda de Azevedo França (Matrícula: DO 2110414), pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (Doutorado) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, sob supervisão da professora Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme.

Eu, MAURICÍLIO RODRIGUES DE SOUZA (*nome legível*), responsável pela Instituição SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, (*nome legível da instituição*) declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, 13 / 09 / 2021

Mauricílio Rodrigues de Souza
Secretário de Educação de Itaboraí
Presidente do FME
Mat. 44.714

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legíveis*)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem para:
Fernanda de Azevedo França
e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com
(21) 98560-6501

Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º. andar – Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: etica@uerj.br – telefone: (021) 2334 2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas feiras, de 10h. às 12h. e 14h. às 16h.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – responsáveis dos alunos – avaliação de necessidades

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Responsáveis dos alunos – avaliação de necessidades)

1) Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da avaliação de necessidades relacionada ao estudo intitulado (a) "Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas de alunos em distorção idade-série". Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Azevedo França, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) Este estudo tem por objetivo desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais e Educativas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas que atuam com alunos em distorção idade-série. Além disso, será realizado um Programa de Habilidades Sociais. Antes de iniciar a intervenção será feira uma avaliação de necessidades que será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, individualmente, no horário e dia combinado com cada responsável por aluno (a) participante. A entrevista será gravada para posterior transcrição. A entrevista terá as seguintes etapas: (1) Estabelecer *rapport*, explicar os objetivos e procedimentos das entrevistas; (2) Questões éticas, para garantir a confidencialidade no sigilo das gravações; (3) Apresentação das questões norteadoras para facilitar a reflexão dos responsáveis pelos alunos durante a entrevista; (4) Esclarecimentos de dúvidas após a problematização dos temas; (5) Encerramento com síntese dos conteúdos abordados.

3) Você foi selecionado por ser responsável de aluno em distorção idade-série que está matriculado em turmas de anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Itaboraí e sua participação não é obrigatória. As entrevistas serão conduzidas com base nos princípios éticos, numa escola designada pela Secretaria de Municipal de Educação de Itaboraí, em horário previamente agendado.

4) A sua participação é voluntária e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A sua participação não será remunerada nem implicará em gastos.

5) É possível que a sua participação na pesquisa gere algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da sua participação, informamos que com os dados coletados nas entrevistas, teremos um melhor entendimento das relações entre familiares, os professores e os alunos em distorção idade-série nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade para melhorar seu relacionamento com seus filhos, família e pessoas de seu convívio, assim como proporcionar reflexões sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com professores e alunos e, assim, os participantes ajudarão outros professores e alunos no futuro.

Rubrica do participante	Rubrica do Pesquisador

6) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os responsáveis os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos responsáveis que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta; (b) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os responsáveis durante a realização de toda entrevista, para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa aos assuntos discutidos; (c) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos responsáveis que se alguém sentir algum tipo de desconforto, poderá procurá-la. Em seguida, entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

7) Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e das instituições participantes.

8) Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano Peixoto, 18 – Centro – Itaboraí – CEP: 24800-165. Tel.: (21) 2635 4651.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Eu,_____
_____,abaixo assinado, declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, entendi os objetivos da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; (c) de que poderei solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que terei liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do responsável

_____

Fernanda de Azevedo França (pesquisadora)
Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – professores – avaliação de necessidades

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Professores – avaliação de necessidades)

1) Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da avaliação de necessidades relacionada ao estudo intitulado (a) "Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas de alunos em distorção idade-série". Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Azevedo França, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) Este estudo tem por objetivo desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais e Educativas com professores das turmas de anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas que atuam com alunos em distorção idade-série. Além disso, será realizado um Programa de Habilidades Sociais. Antes de iniciar a intervenção será feira uma avaliação de necessidades que será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, individualmente, no horário e dia combinado com cada professor (a) participante. A entrevista será gravada para posterior transcrição. A entrevista terá as seguintes etapas: (1) Estabelecer *rapport*, explicar os objetivos e procedimentos das entrevistas; (2) Questões éticas, para garantir a confidencialidade no sigilo das gravações; (3) Apresentação das questões norteadoras para facilitar a reflexão dos professores durante a entrevista; (4) Esclarecimentos de dúvidas após a problematização dos temas; (5) Encerramento com síntese dos conteúdos abordados.

3) Você foi selecionado por lecionar para alunos em distorção idade-série nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Itaboraí e sua participação não é obrigatória. As entrevistas serão conduzidas com base nos princípios éticos, numa escola designada pela Secretaria de Municipal de Educação de Itaboraí, no contraturno de sua atividade profissional, sem prejudicar as atividades acadêmicas.

4) A sua participação é voluntária e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A sua participação não será remunerada nem implicará em gastos.

5) É possível que a sua participação na pesquisa gere algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da sua participação, informamos que com os dados coletados nas entrevistas, teremos um melhor entendimento das relações entre os professores e seus alunos em distorção idade-série e familiares nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade para melhorar seu relacionamento com seus alunos e colegas de trabalho, assim como proporcionar reflexões sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com professores e, assim, os participantes ajudarão outros professores e alunos no futuro.

Rubrica do participante	Rubrica do Pesquisador

6) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os professores os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos professores que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta; (b) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os professores durante a realização de toda entrevista, para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa aos assuntos discutidos; (c) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos professores que se alguém sentir algum tipo de desconforto poderá procurá-la. Em seguida, entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

7) Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e das instituições participantes.

8) Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano Peixoto, 18 – Centro – Itaboraí – CEP: 24800-165. Tel.: (21) 2635 4651.

> Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Eu,_____
_____, abaixo assinado, declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, entendi os objetivos da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; (c) de que poderei solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que terei liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do professor(a)

_____

Fernanda de Azevedo França (pesquisadora)
Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais – avaliação de necessidades

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais – avaliação de necessidades)

1) Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da avaliação de necessidades relacionada ao estudo intitulado (a) "Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas de alunos em distorção idade-série". Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Azevedo França, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) Este estudo tem por objetivo desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais e Educativas com professores das turmas de anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas que atuam com alunos em distorção idade-série. Além disso, será realizado um Programa de Habilidades Sociais. Antes de iniciar a intervenção será feira uma avaliação de necessidades que será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, individualmente, no horário e dia combinado com cada orientador educacional ou coordenador pedagógico (a) participante. A entrevista será gravada para posterior transcrição. A entrevista terá as seguintes etapas: (1) Estabelecer *rapport*, explicar os objetivos e procedimentos das entrevistas; (2) Questões éticas, para garantir a confidencialidade no sigilo das gravações; (3) Apresentação das questões norteadoras para facilitar a reflexão dos orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos durante a entrevista; (4) Esclarecimentos de dúvidas após a problematização dos temas; (5) Encerramento com síntese dos conteúdos abordados.

3) Você foi selecionado por atuar em escola que possui alunos em distorção idade-série nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Itaboraí e sua participação não é obrigatória. As entrevistas serão conduzidas com base nos princípios éticos, numa escola designada pela Secretaria de Municipal de Educação de Itaboraí, em horário previamente agendado.

4) A sua participação é voluntária e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A sua participação não será remunerada nem implicará em gastos.

5) É possível que a sua participação na pesquisa gere algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da sua participação, informamos que com os dados coletados nas entrevistas, teremos um melhor entendimento das relações entre orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, os professores, os alunos em distorção idade-série nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental e suas famílias. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade para melhorar seu relacionamento com seus professores, alunos e suas famílias, assim como proporcionar reflexões sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com professores e alunos e, assim, os participantes ajudarão outros professores e alunos no futuro.

Rubrica do participante	Rubrica do Pesquisador

6) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta; (b) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos durante a realização de toda entrevista, para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa aos assuntos discutidos; (c) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos que se alguém sentir algum tipo de desconforto, poderá procurá-la. Em seguida, entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

7) Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e das instituições participantes.

8) Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano Peixoto, 18 – Centro – Itaboraí – CEP: 24800-165. Tel.: (21) 2635 4651.

> Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Eu,_____
_____, abaixo assinado, declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, entendi os objetivos da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; (c) de que poderei solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que terei liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____
Assinatura do(a) coordenador(a) ou orientador(a)

_____
Fernanda de Azevedo França (pesquisadora)
Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com

APÊNDICE K – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE – alunos – avaliação de necessidades

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Anuência do participante da pesquisa, adolescente – avaliação de necessidades)

1) Você está sendo convidado (a), como voluntário (a) a participar da pesquisa "Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas com alunos em distorção idade-série". Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Azevedo França, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) Nesta pesquisa pretendemos saber como você avalia os efeitos do Programa de Habilidades Sociais e Educativas desenvolvido com seus professores sobre o suporte às suas habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social.

3) Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os alunos irão responder a entrevistas semiestruturadas, individualmente, no horário e dia combinado com cada participante, sem prejudicar suas atividades acadêmicas. A entrevista será gravada para posterior transcrição. A entrevista terá as seguintes etapas: (1) Estabelecer rapport, explicar os objetivos e procedimentos das entrevistas; (2) Questões éticas, para garantir a confidencialidade no sigilo das gravações; (3) Apresentação das questões norteadoras para facilitar a reflexão dos professores durante a entrevista; (4) Esclarecimentos de dúvidas após a problematização dos temas; (5) Encerramento com síntese dos conteúdos abordados. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá ter autorizado e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

4) Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

5) Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, como por exemplo, sentir algum desconforto ao responder a uma pergunta de cunho pessoal. Como benefícios, a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com adolescentes. Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (1) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os alunos os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos alunos que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar o questionário em branco; (2) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os alunos durante toda a entrevista para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relacionada às perguntas dos questionários; (3) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos alunos que se alguém sentir algum tipo de desconforto

poderá procurar a pesquisadora que entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

Rubrica do participante	Rubrica do Pesquisador

7) Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

8) Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará 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. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano Peixoto, 18 – Centro – Itaboraí – CEP: 24800-165. Tel: (21) 2635 4651.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Eu_____
____, declaro que fui informado (a) do objetivo da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do adolescente

_____

Fernanda de Azevedo França (pesquisadora)
Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com

APÊNDICE L – Questionário de avaliação qualitativa – professores

Para finalizar, por favor professor(a), responda as seguintes questões:

1. Escreva como é para você lecionar para alunos em distorção idade-série:

_____

_____

_____

_____

2. O fato de você ter vínculo no município como estatutário ou por meio do processo seletivo te oferece algum benefício? Escreva um pouco sobre isso:

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada! Confira se você preencheu todos os itens!

APÊNDICE M – Ficha de registro da assiduidade no programa



PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCATIVA PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Lista de presença 1º encontro – 17/08/2022

01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

APÊNDICE N – Avaliação do impacto imediato da sessão

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
2º ENCONTRO



AVALIAÇÃO DO IMPACTO IMEDIATO DA SESSÃO
(Adaptado de Murta, 2008)

1. O objetivo deste questionário é conhecer como você se sentiu na sessão de hoje. Leia com atenção e marque com um X cada afirmação, como você está se sentindo no encontro de hoje. Para isso, você deverá dar a cada frase um valor, que varia de 1 a 3. Quanto mais forte a sua reação, maior será o número que você deve dar a cada frase. Os números significam:

(1) Não aconteceu comigo (2) Aconteceu comigo um pouco (3) Aconteceu comigo bastante

1	Me senti com vontade de cuidar do meu bem-estar	1	2	3
2	Me senti com vontade de cuidar do bem-estar dos meus alunos	1	2	3
3	Percebi melhor os problemas que me desafiam na sala de aula com os alunos em distorção-idade série	1	2	3
4	Descobri algo sobre o que fazer para lidar com os problemas na relação com meus alunos em distorção idade-série	1	2	3
5	Tive sentimentos de culpa em relação a forma como lido com meus alunos em distorção idade-série	1	2	3
6	Descobri que faço tempestade em copo d´água quando os alunos em distorção idade-série não fazem o que quero	1	2	3
7	Percebi que cuido mais dos outros (por exemplo, meus colegas de trabalho) do que de mim mesmo	1	2	3
8	Me senti relaxado	1	2	3
9	Me senti confiante com as estratégias que aprendi no encontro	1	2	3
10	Questionei se vir a estes encontros vale a pena	1	2	3
11	Me compreendi um pouco mais	1	2	3
12	Pensamentos desagradáveis em relação a minha prática educativa me invadiram a cabeça	1	2	3
13	Percebi que já tomei iniciativas para cuidar de mim mesmo	1	2	3
14	Percebi que já tomei iniciativas para cuidar dos meus alunos em distorção idade-série	1	2	3
15	Compreendi melhor algumas pessoas (por exemplo, colegas de trabalho) com quem eu me relaciono	1	2	3
16	Compreendi melhor os meus alunos em distorção idade-série	1	2	3
17	Me senti com mais coragem para enfrentar certos problemas que correm em sala de aula	1	2	3
18	Me senti distraído e "voando" em alguns momentos	1	2	3
19	Me senti desanimado em cuidar de mim mesmo	1	2	3
20	Desejei realizar projetos na escola que trabalho	1	2	3
21	Senti que o grupo me rejeitou	1	2	3

22	Percebi que tenho forças para mudar o que me causa sofrimento na minha prática docente	1	2	3
23	Tive vontade de desistir de participar destes encontros	1	2	3
24	Percebi que sou capaz de ajudar as famílias dos alunos em distorção idade- série a irem bem na escola	1	2	3
25	Percebi que sou capaz de usar as habilidades sociais aprendidas no encontro para lidar com alunos que atrapalham ou fazem barulho durante a sala de aula.	1	2	3
26	Me senti incapaz de utilizar as estratégias que aprendi no encontro	1	2	3

2. O encontro atendeu as suas expectativas:
( ) Totalmente
( ) Parcialmente
( ) Não atendeu as minhas expectativas

3. Você considera que os assuntos abordados no encontro potencializarão o desenvolvimento de ações práticas na sua atuação com os alunos em distorção idade-série? Sim ( ) Não ( )

4. Sobre o encontro de hoje:

- Eu gostei de _____
_____
_____
_____

- Da próxima vez vocês deveriam _____
_____
_____
_____

- A partir do que eu aprendi hoje, eu vou _____
_____
_____
_____

APÊNDICE O – Protocolo para avaliação da qualidade de implementação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

2° encontro

Protocolo para a avaliação da Qualidade da Implementação (Murta et al., 2010)

Data do encontro: _____ **Tema:** _____
Facilitadora: _____

1. Fidelidade: o que foi planejado foi feito?

Hoje foi planejado...	Hoje foi feito...

O que foi feito que não estava planejado? Por quê? _____

_____

2. Desempenho da facilitadora: o que a facilitadora falou para os participantes?

Habilidades da Facilitadora	Sim	Não
Antes da sessão		
1. Cuidou da aparência pessoal?		
2. Preparou o material necessário?		
3. Preparou o ambiente?		
Iniciando a sessão		
1. Cumprimentou e de deu boas-vindas aos participantes?		
2. Perguntou o que praticaram da tarefa de casa?		
3. Resumiu os progressos alcançados pelo grupo com a tarefa de casa?		
Implementando as técnicas durante a sessão		
1. Antes da vivência, deu instruções claras para a realização da vivência?		
2. Após a vivência, perguntou como os participantesde sentiram durante a vivência?		
3. Perguntou o que observaram de interessante nos relatos dos demais		

membros do grupo sobre sentimentos experenciados na vivência?		
4. Perguntou o que poderiam retirar daquela experiência e usar na vida pessoal?		
Comunicando-se com os participantes durante a sessão		
Aspectos verbais		
1. Ofereceu informações para que os participantes pudessem compreenderas causas do seu comportamento?		
2. Ofereceu informações para que os participantes pudessem experimentar uma nova forma de agir?		
3. Ofereceu instruções para que os participantes pudessem experimentar uma nova forma de agir?		
4. Resumiu com precisão o que os participantes disseram?	**Sim**	**Não**
5. Espelhou com precisão os sentimentos dos participantes?		
6. Solicitou apoio social do grupo frente a um relato de sofrimento de algum participante?		
7. Solicitou feedback do grupo sobre a ação de algum participante?		
8. Fez perguntas abertas para acessar sentimentos?		
9. Fez perguntas abertas para acessar evidências favoráveis e desfavoráveis a erros de pensamento?		
10. Fez perguntas para examinar alternativas de solução de problemas?		
11. Fez perguntas para examinar ganhos e perdas das ações vividas pelos participantes?		
12. Fez observações claras, sem hesitações ou reformulações?		
13. Valorizou os progressos dos participantes?		
Aspectos não verbais		
1. Manteve contato visual com o participante?		
2. O tom de voz transmitiu sintonia e interesse?		
3. A expressão facial transmitiu sintonia e interesse?		
4. A postura transmitiu sintonia e interesse?		
Finalizando a sessão		
1. Resumiu os aspectos mais marcantes da sessão?		
2. Propôs tarefa de casa?		
3. Pediu que falasse sobre como estavam se sentindo ao final da sessão?		

3. **Outros desempenhos da facilitadora:** O que a facilitadora falou para os participantes?

Habilidades da Facilitadora	**Sim**	**Não**
1. Valorizou/elogiou/ apontou os progressos dos participantes?		
2. Demonstrou interesse em conhecer os participantes e sua cultura?		
3. Estabeleceu regras com clareza, firmeza e justiça?		
4. Demonstrou compreensão para com os participantes e sintonia com eles?		
5. Encorajou a reflexão do grupo sobre o que fazer para enfrentar problemas?		
6. Encorajou a reflexão sobre que recursos os participantes, a UERJ, a família e a comunidade tem para lhe dar com problema?		
7. Encorajou a reflexão sobre ganhos e perdas/ vantagens e desvantagens		

de comportamento de risco e pontos de vista de discriminação?		
8. Encorajou o grupo a se ajudar?		
9. Fez autorrevelação?		
10. Explorou sentimentos dos participantes na atividade do dia?		
11. Explorou descobertas dos participantes na atividade do dia?		
12. Explorou as relações entre a atividade e a vida cotidiana dos participantes?		
13. Ofereceu informação nova aos participantes?		

Comportamentos dos participantes

4. **Checklist de metas intermediárias:** comportamentos dos participantes no encontro

Comportamentos	Sim	Não
1. Relatar problemas pessoais		
2. Relatar progressos pessoais		
3. Relatar sentimentos		
4. Explicar causas do próprio comportamento		
5. Fornecer apoio a colega (verbal ou físico)		

5. Indicadores de apego: Comportamentos dos participantes que indicam busca de proximidade com a facilitadora.

Comportamentos dos participantes para com os facilitadores		
1. Olhar com atenção.		
2. Fazer perguntas pessoais.		
3. Falar sobre a vida pessoal fora da sessão.		
4. Falar sobre a vida pessoal durante a sessão.		
5. Chamar pelo nome.		
6. Cumprimentar com atenção.		
7. Despedir com atenção.		
8. Mostrar objetos pessoais (livros, desenhos...).		
9. Pedir informação ou apoio.		
10. Abraçar/tocar com carinho.		
11. Outros*.		

6. **Adesão dos participantes:** Como foi a participação dos participantes?

0 = ninguém participou; 5 = metade da turma participou; 10 = todos participaram

Comportamentos	Nota da turma (0 a 10)
1. Prestar atenção na atividade (olhar, ouvir...)	
2. Fazer a atividade (escrever, desenhar....)	
3. Falar e participar (responder, perguntar, comentar....)	
4. Trazer a tarefa de casa	

7. Descreva fatos relevantes sobre o (des)interesse e (não)aproveitamento dos participantes pela sessão do dia. Escreva frases das participantes, sobre a avaliação oral da sessão.

APÊNDICE P – Questionário sobre a qualidade do processo de implementação

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE



Questionário sobre a qualidade do processo de implementação

Professor (a), solicitamos gentilmente o preenchimento das informações abaixo, considerando a escala apresentada, onde 1 quer dizer pouco satisfeito e 10 muito satisfeito.

Pouco satisfeito Muito satisfeito

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1.	Tempo/duração do programa	
2.	Domínio teórico e prático da pesquisadora	
3.	Organização e facilidade/acompanhamento dos conteúdos do programa	
4.	Sobre as partes do programa:	
4.1	Acolhimento e rotina da turma	
4.2	Reflexões sobre a tarefa de casa da semana anterior	
4.3	Contextualização/ Exposição dialogada sobre o tema do dia	
4.4	Momento vivencial	
4.5	Estratégia de ensino	
4.6	Avaliação do encontro	
4.7	Instrução para a tarefa de casa	
5.	Aproveitamento do conteúdo do programa em sua Prática Profissional	
6.	Aproveitamento do conteúdo do programa em sua vida pessoal	
7.	Aprendizado pessoal teórico sobre habilidades sociais e habilidades sociais educativas	
8.	Aplicabilidade das Habilidades Sociais durante suas aulas	
9.	Aplicabilidade das Habilidades Sociais Educativas durante suas aulas	
10.	Como você estava quando iniciou o programa? (Atribua um número da escala)	
11.	Como você está atualmente?	

Agora, solicitamos que responda as seguintes questões:

1. Descreva três aspectos positivos (facilitadores) na transposição dos conteúdos ensinados no programa para a sua prática profissional.

1. _____
2. _____
3. _____

2. Descreva três aspectos negativos (desafios) na transposição dos conteúdos ensinados no programa para a sua prática profissional.

1. _____
2. _____
3. _____

3. Descreva uma situação de "sucesso" que, na sua opinião, você tenha conseguido implementar em sala de aula a partir da aprendizagem obtida com os conteúdos ensinados no programa.

_____

_____

_____

_____

4. Quais mudanças você percebeu nas suas relações sociais depois que começou a fazer o Programa de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas?

_____

_____

_____

_____

5. Alguém do seu meio social percebeu mudanças no seu comportamento? Se sim, quem? Quais mudanças?

_____

_____

_____

_____

6. Avalie os ganhos construídos ao longo do programa:

a) Quais habilidades sociais/educativas você acha que desenvolveu?

_____

_____

_____

_____

b) Quais habilidades sociais/educativas precisariam ainda ser desenvolvidas?

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada!!!

APÊNDICE Q – Avaliação de *follow-up* qualitativa e quantitativa sobre o impacto do programa

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Avaliação do programa após seis meses

OBJETIVOS
Olá professor (a)! Tudo bem? Há aproximadamente seis meses, você participou do Programa de Habilidades Sociais E Habilidades Sociais Educativas. Nessa etapa fi nal, gostaríamos de saber em que medida os conteúdos desenvolvidos nos encontros estão sendo praticados por você no contexto escolar, com seus (suas) alunos (as). Agradeço imensamente.

REALIZAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: FERNANDA DE AZEVEDO FRANÇA

Dados da(o) Participante:

Preencha os campos a seguir.
1. Nome completo (sem abreviações)
_____

2. Idade_____

3. Data de nascimento_____

4. Sexo
Marcar apenas uma oval:
○ Feminino
○ Masculino

Impacto da formação continuada oferecida em sua atuação laboral após seis meses

5. 1 – E. sua opinião, o Programa de Habilidades Sociais e Educativas influenciou ou tem influenciado as suas práticas educativas no contexto escolar?
Marcar apenas uma oval:
○ Sim
○ Não

6. 2 – Você considera que a formação continuada contribuiu com as suas interações em outos contextos, além do contexto escolar?
Marcar apenas uma oval:
○ Sim
○ Não

7. 3 – Você se sentiu satisfeita(o) com o Programa de Habilidades Sociais e Educativas oferecido? Por quê?

_____
_____
_____

8. 4 – O que lhe deixou satisfeita(o)?

_____
_____
_____

9. 5 – O que lhe deixou insatisfeita(o)

_____
_____
_____

10. 6 – Você percebe ter aprendido coisas novas?
Marcar apenas uma oval:
O Sim
O Não

11. 6.1- Caso você tenha aprendido coisas novas, dê exemplos:

_____
_____
_____

12. 7 – Após a sua participação no Programa de Habilidades Sociais e Educativas, o que você colocou em prática do que aprendeu? Dê exemplos:

_____
_____
_____

13. 8 – Após a sua participação no Programa de Habilidades Sociais e Educativas você percebe que contribuiu para o desenvolvimento de alunos em distorção idade-série? De que forma:

_____
_____
_____

Habilidades sociais no contexto escolar

9 – Marque a seguir quais habilidades sociais trabalhadas nos encontros você tem utilizado no seu cotidiano escolar com suas (seus) alunas (os).
14. 9.1 – Empatia:
O Nunca ou raramente
O Com pouca frequência
O Com regular frequência
O Muito frequentemente
O Sempre ou quase sempre
15. 9.2 – Expressar sentimentos positivos:

○ Nunca ou raramente
○ Com pouca frequência
○ Com regular frequência
○ Muito frequentemente
○ Sempre ou quase sempre

16. 9.3 – Fazer elogios:
○ Nunca ou raramente
○ Com pouca frequência
○ Com regular frequência
○ Muito frequentemente
○ Sempre ou quase sempre

17. 9.4 – Dar feedback positivo:
○ Nunca ou raramente
○ Com pouca frequência
○ Com regular frequência
○ Muito frequentemente
○ Sempre ou quase sempre

18. 9.5 – Fazer e recusar pedidos de maneira assertiva:
○ Nunca ou raramente
○ Com pouca frequência
○ Com regular frequência
○ Muito frequentemente
○ Sempre ou quase sempre

19. 9.6 – Expressa desagrado de maneira assertiva:
○ Nunca ou raramente
○ Com pouca frequência
○ Com regular frequência
○ Muito frequentemente
○ Sempre ou quase sempre

20. 9.7 – Pedir mudança de comportamento de maneira assertiva:
○ Nunca ou raramente
○ Com pouca frequência
○ Com regular frequência
○ Muito frequentemente
○ Sempre ou quase sempre

21. 9.8 – Resolver problemas interpessoais de maneira assertiva:
○ Nunca ou raramente
○ Com pouca frequência
○ Com regular frequência
○ Muito frequentemente
○ Sempre ou quase sempre

22. 9.9 – Mediar conflitos de maneira assertiva:

O Nunca ou raramente
O Com pouca frequência
O Com regular frequência
O Muito frequentemente
O Sempre ou quase sempre

10 – E no que se refere à utilização das habilidades sociais educativas?

23. 10.1 – Planejar, estrutura e apresentar atividade interativa:
O Nunca ou raramente
O Com pouca frequência
O Com regular frequência
O Muito frequentemente
O Sempre ou quase sempre

24. 10.2 – Conduzir atividade interativa:
O Nunca ou raramente
O Com pouca frequência
O Com regular frequência
O Muito frequentemente
O Sempre ou quase sempre

25. 10.3 – Cultivar afetividade e participação dos alunos:
O Nunca ou raramente
O Com pouca frequência
O Com regular frequência
O Muito frequentemente
O Sempre ou quase sempre

26. 10.4 – Explicar e avaliar de forma dialogada:
O Nunca ou raramente
O Com pouca frequência
O Com regular frequência
O Muito frequentemente
O Sempre ou quase sempre

27. 10.5 – Corrigir comportamentos de forma construtiva:
O Nunca ou raramente
O Com pouca frequência
O Com regular frequência
O Muito frequentemente
O Sempre ou quase sempre

28. 11 – Após seis meses, quais habilidades sociais e/ou educativas ainda precisam ser desenvolvidas por você? Por quê?

_____
_____
_____

Avaliação geral do Programa de Habilidades Sociais e Educativas

29. 12 – Agora, defina Programa de Habilidades Sociais e Educatias em uma frase.

_____

30. 13 – Você acha que o Programa de Habilidades Sociais e Educativas ainda vale a pena ser desenvolvido?
Marcar apenas uma oval:
O Sim
O Não

31. 14 – Atribua uma nota de 0 a 10 para o Programa de Habilidades Sociais e Educativas:

_____

Participação da facilitadora

32. 15 – Em sua opinião, o trabalho desenvolvido na formação continuada pela facilitadora Fernanda foi condizente com sua realidade em sala de aula com alunos em distorção idade-série?
Marcar apenas uma oval:
O Sim
O Não

33. 16 – O deenvolvimento do Programa de Habilidades Sociais e Educativas esteve de acordo com o que você esperava do programa?
Marcar apenas uma oval:
O Sim
O Não

34 . 17 – Você acredita que os seus esforços e os esforços da facilitadora Fernanda, lhe auxiliaram na resolução de problemas no contexto escolar?
Marcar apenas uma oval:
O Sim
O Não
35. 18 – Deixe uma sugestão/informação ou recado se desejar:

_____
_____
_____
_____

Agradecemos a sua participação!
Em caso de dúvidas, entre em contato por e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com

APÊNDICE R – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – professores participantes da intervenção

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Professores intervenção)

1) Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), do estudo intitulado (a) "Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas de alunos em distorção idade-série". Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Azevedo França, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) Este estudo tem por objetivo desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais e Educativas com professores que atuam com alunos em distorção idade-série nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas. Além disso, será realizado um Programa de Habilidades Sociais. A intervenção será composta por temáticas que tratam das relações interpessoais na escola, tais como expressar sentimentos positivos e negativos, assertividade, empatia e pedir mudanças de comportamento para favorecer relações interpessoais positivas, além de contribuir com a capacidade dos professores em lidar com situações de conflito no contexto escolar e fortalecer as crenças de autoeficácia desses profissionais.

3) Você foi selecionado por lecionar para alunos em distorção idade-série nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Itaboraí e sua participação não é obrigatória. Você irá participar de 10 encontros semanais em grupo com duração aproximada de duas horas para cada encontro, num Programa de Habilidades Sociais e Educativas. Nesses encontros, iremos abordar temas relacionados às Habilidades Sociais e Educativas, como por exemplo: A percepção de si mesmo (a): automonitoria, autoconhecimento e autorregulação, dentre outros. Para tratar desses assuntos, nós iremos usar filmes, músicas, dinâmicas de grupos etc. Antes, ao final e seis meses depois desse programa, você responderá aos questionários com vários itens de marcar "**X**". Todas as atividades ocorrerão numa escola designada pela Secretaria de Municipal de Educação de Itaboraí, no contraturno do trabalho dos professores, sem prejudicar as atividades acadêmicas.

4) A sua participação é voluntária e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A sua participação não será remunerada nem implicará em gastos.

5) É possível que a sua participação na pesquisa gere algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da sua participação, informamos que com os dados da pesquisa teremos um melhor entendimento das relações entre os professores e seus alunos em distorção idade-série e familiares nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade para melhorar seu relacionamento com seus alunos e colegas de trabalho, assim como proporcionar reflexões sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes

para futuras intervenções com professores e, assim, os participantes ajudarão outros professores e alunos no futuro.

Rubrica do participante	Rubrica do Pesquisador

6) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os professores os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos professores que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta; (b) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os professores durante todos os encontros, para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa aos assuntos discutidos; (c) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos professores que se alguém sentir algum tipo de desconforto poderá procurá-la. Em seguida, entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

7) Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e das instituições participantes.

8) Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano Peixoto, 18 – Centro – Itaboraí – CEP: 24800-165. Tel.: (21) 2635 4651.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Eu,_____
_____,abaixo assinado, declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, entendi os objetivos da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; (c) de que poderei solicitar qualquer

informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que terei liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do professor(a)

_____

Fernanda de Azevedo França (pesquisadora)
Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com

APÊNDICE S – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – professores participantes do Grupo Controle

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Professores Grupo Controle)

1) Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), do estudo intitulado (a) "Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas de alunos em distorção idade-série". Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Azevedo França, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) Este estudo tem por objetivo desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Habilidades Sociais e Educativas com professores que atuam com alunos em distorção idade-série nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas. Além disso, será realizado um Programa de Habilidades Sociais.

3) Você foi selecionado por lecionar para alunos em distorção idade-série nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Itaboraí e sua participação não é obrigatória. Você irá participar de 3 coletas, sendo a primeira nesse período, a segunda ao final do ano letivo e a terceira no início do próximo ano letivo. Você responderá aos questionários com vários itens de marcar "**X**".

4) A sua participação é voluntária e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A sua participação não será remunerada nem implicará em gastos.

5) É possível que a sua participação na pesquisa gere algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da sua participação, informamos que com os dados da pesquisa teremos um melhor entendimento das relações entre os professores e seus alunos em distorção idade-série e familiares nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade para melhorar seu relacionamento com seus alunos e colegas de trabalho, assim como proporcionar reflexões sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com professores e, assim, os participantes ajudarão outros professores e alunos no futuro.

Rubrica do participante	Rubrica do Pesquisador

6) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) Antes do início das atividades de pesquisa, a

pesquisadora retomará com os professores os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos professores que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta; (b) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os professores durante todos os encontros, para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa aos assuntos discutidos; (c) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos professores que se alguém sentir algum tipo de desconforto poderá procurá-la. Em seguida, entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

7) Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e das instituições participantes.

8) Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano Peixoto, 18 – Centro – Itaboraí – CEP: 24800-165. Tel.: (21) 2635 4651.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Eu,_____
_____,abaixo assinado, declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, entendi os objetivos da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; (c) de que poderei solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que terei liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____
Assinatura do professor(a)

_____
Fernanda de Azevedo França (pesquisadora)

Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com

APÊNDICE T – Questionário com informações demográficas

I D _ _ _
T U R M A _

P R É - T E S T E : G I ( )
P Ó S - T E S T E : G I ( )

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Responsável pela pesquisa: Fernanda de Azevedo França

Data de aplicação: ___/____/____
Trimestre: ( ) 1º; ( ) 2º; ( ) 3º

Informações gerais

Prezado(a) estudante, este questionário tem como objetivo avaliar os efeitos do Programa de Habilidades Sociais e Educativas - desenvolvido com os professores sobre o suporte às habilidades sociais dos alunos e suas crenças na sua capacidade de lidar com situações do contexto escolar. Por favor, leia com atenção cada uma das afirmações e as opções de resposta disponíveis. Depois, **assinale com um X** as alternativas que mais correspondam a você. Em caso de engano na resposta a uma questão, pode riscar e assinalar a sua opção definitiva. Se você tiver dúvidas, pode pedir ajuda levantando o braço. Ao terminar, por favor, verifique se respondeu a todas as perguntas. A sua colaboração é muito importante para o nosso estudo, e desde já agradecemos a sua disponibilidade! Obrigada.

1. **Dados do participante:**

1.1 Nome completo: _____
1.2 Idade: _____anos.
1.3 Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
1.4 Qual é a sua cor: ( ) Amarelo ( ) Negro ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Indígena
1.5 Nome da escola: _____
1.6 Ano escolar:_____
1.7 Você já reprovou de ano alguma vez? ( ) Sim ou ( ) Não.
Se Sim, quantas vezes? ( ) 1 vez ( ) 2 vezes ( ) 3 vezes ou mais
Qual(ais) o ano(s)? _____

APÊNDICE U – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – responsáveis pelos alunos participantes do pré e pós-teste

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Questionário alunos - Responsáveis pelos alunos)

1) Seu (sua) filho (a) está sendo convidado para participar, como voluntário (a) da pesquisa "Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas com alunos em distorção idade-série". Esta pesquisa está sob responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Azevedo França, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) O objetivo da pesquisa é avaliar os efeitos do Programa de Habilidades Sociais e Educativas desenvolvido com os professores sobre o suporte às habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social do (a) seu (sua) filho (a). Seu (sua) filho (a) foi selecionado por frequentar os anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e a participação do (a) seu (sua) filho (a) não é obrigatória.

3) A participação do seu (sua) filho (filha) consistirá em responder a um questionário, com duração de cerca de 60 minutos que será aplicado na sala de aula da escola, no horário de aula a ser combinado com o (a) professor (a), sem prejudicar as atividades acadêmicas. Seu (sua) filho (filha) responderá a esse questionário duas vezes, sendo a segunda vez após cerca de dois meses.

4) É possível que, ao responder ao questionário, seu (sua) filho (a) sinta algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da participação do (a) seu (sua) filho (a) informamos que com os dados da pesquisa teremos um melhor entendimento das relações entre os adolescentes e sua família, amigos e professores. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade para que seu (sua) filho (a) reflita sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com professores e alunos adolescentes e, assim, os participantes ajudarão outros alunos no futuro.

5) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização:

a) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os alunos os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos alunos que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar o questionário em branco;

b) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os alunos durante toda a aplicação dos questionários para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relacionada às perguntas dos questionários;

c) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos alunos que se alguém sentir algum tipo de desconforto poderá procurar a pesquisadora que entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

6) Seu (sua) filho (filha) pode a qualquer momento fazer qualquer pergunta sobre a maneira como é a pesquisa, antes, durante ou depois de cada etapa realizada.

Rubrica do Responsável pelo participante	Rubrica do Pesquisador

7) Você tem liberdade de recusar a participação do (a) seu (sua) filho (a), de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para seu (sua) filho (filha). A sua recusa ou a recusa do seu (sua) filho (a) em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo para você e para seu (sua) filho (filha) em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.

8) Todas as informações obtidas pela pesquisa serão confidenciais de forma a assegurar o sigilo da participação do seu (a) filho (a). Eventualmente os dados obtidos serão divulgados em eventos e revistas científicas, mas não será publicado o nome ou qualquer dado que sugira a identificação do (a) seu (sua) filho (a).

9) A participação do seu (sua) filho (a) será voluntária e não terá qualquer despesa financeira para participar desta pesquisa. Seu (sua) filho não receberá nenhum tipo de ressarcimento financeiro ou ajuda de custo por parte da pesquisadora em virtude de sua participação.

10) Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e a participação do (a) seu (sua) filho (a), agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano Peixoto, 18 – Centro – Itaboraí – CEP: 24800-165. Tel: (21) 2635 4651.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Eu,_____,
responsável pelo (a) adolescente:_____, abaixo assinado, estou ciente de que meu (minha) filho (a) fará parte de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada nesta escola, sobre habilidades sociais e autoeficácia. Declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, que entendi os objetivos da participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa e concordo deixá-lo (a) participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com a

privacidade dele(a); (c) de que meu (minha) filho (a) poderá solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que meu (minha) filho (a) terá liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do responsável

_____

Fernanda de Azevedo França (pesquisadora)
Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com

APÊNDICE V – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE – alunos participantes do pré e pós-teste

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Anuência do participante da pesquisa, adolescente)

1) Você está sendo convidado (a), como voluntário (a) a participar da pesquisa "Desenvolvimento e implementação de programa para promoção de habilidades sociais e educativas para professores que atuam em turmas com alunos em distorção idade-série". Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Azevedo França, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) Nesta pesquisa pretendemos saber como você avalia os efeitos do Programa de Habilidades Sociais e Educativas desenvolvido com seus professores sobre o suporte às suas habilidades sociais, crenças de autoeficácia geral e de desempenho acadêmico e sobre a percepção de apoio social.

3) Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os alunos irão responder a um questionário com vários itens de marcar "**X**", no período de aula combinado previamente com os (as) professores (as), com duração de cerca de 60 minutos, lembrando que não é uma prova ou teste, por isso não existem respostas certas ou erradas. Você irá responder á esse questionário duas vezes, sendo a segunda vez após cerca de dois meses. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá ter autorizado e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

4) Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

5) Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, como por exemplo, sentir algum desconforto ao responder a uma pergunta de cunho pessoal. Como benefícios, a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com adolescentes. Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (1) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os alunos os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos alunos que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar o questionário em branco; (2) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os alunos durante toda a aplicação dos questionários para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relacionada às perguntas dos questionários; (3) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos alunos que se alguém sentir algum tipo de desconforto poderá procurar a pesquisadora que entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

6) Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Rubrica do participante	Rubrica do Pesquisador

7) Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará 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. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano Peixoto, 18 – Centro – Itaboraí – CEP: 24800-165. Tel: (21) 2635 4651.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Eu_____
____, declaro que fui informado (a) do objetivo da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do adolescente

_____

Fernanda de Azevedo França (pesquisadora)
Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafrancabrazil@gmail.com