

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
LABORATÓRIO DE ANÁLISE E PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA

**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO COM MONITORES DE ORGANIZAÇÃO
NÃO-GOVERNAMENTAL PARA MINIMIZAR PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS**

Discente: Carolina Severino Lopes da Costa

Orientadora: Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

São Carlos (SP), fevereiro de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
LABORATÓRIO DE ANÁLISE E PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA

**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO COM MONITORES DE ORGANIZAÇÃO
NÃO-GOVERNAMENTAL PARA MINIMIZAR PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS**

Discente: Carolina Severino Lopes da Costa*

Orientadora: Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos pré-requisitos para exame de Defesa da Tese.

*Bolsista CAPES

São Carlos (SP), fevereiro de 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C837ei

Costa, Carolina Severino Lopes da.
Efeitos de uma intervenção com monitores de
Organização Não-Governamental para minimizar problemas
de comportamento em crianças / Carolina Severino Lopes
da Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
216 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2010.

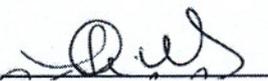
1. Crianças problema. 2. Programa de intervenção. 3.
Organizações não-governamentais. 4. Monitor. 5. Terapia
cognitivo-comportamental. 6. Educação especial. I. Título.

CDD: 371.93 (20^a)

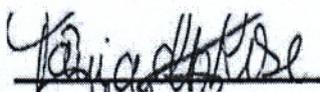


Banca Examinadora da Tese de **Carolina Severino Lopes da Costa**

Profa. Dra. Lúcia C. de A. Williams - Orientadora
(UFSCar)

Ass. 

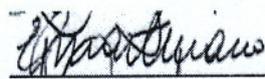
Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Rachel de Faria Brino
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Edna Maria Marturano
(USP/ Ribeirão Preto)

Ass. 

Prof. Dr. Alex Eduardo Gallo
(UEL)

Ass. 

Dedico esse trabalho:

Aos meus pais por terem investido em minha formação pessoal e profissional. Por cultivarem em meu coração o valor da humildade e da simplicidade!

À Gabriela: filha você me tornou uma pessoa mais forte, resistente e muito melhor!

Ao meu esposo Pedro, pela paciência, pelo companheirismo, pelo apoio... sem você não sei se teria conseguido executar tantas funções!

Aos meus irmãos Emilia e Antonio Henrique pelo amor e carinho!!

À minha madrinha Araci por acreditar em mim, por partilhar comigo as dificuldades, por ser tão presente em minha vida!

Ao meu avô Manoel por ter transmitido à minha mãe o valor da educação, como o melhor investimento que se faz por um filho.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da inteligência, por colocar em meu coração a inquietação e o desejo de ajudar meu semelhante, valendo-me dos talentos que me concedeu.

A professora Lucia, pelo respeito a minha escolha temática. Por me ensinar a ser independente e, ao mesmo tempo, reconhecer a necessidade de troca com outros pesquisadores. Pelo acompanhamento, solicitude em me atender e orientar, todo meu respeito, admiração e gratidão!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo.

A professora Dra. Edna Maria Marturano pelas preciosas contribuições na banca de qualificação, iluminando-me sobre o foco do meu estudo.

Ao Pe. José Luiz Ferreira por me acolher e confiar nessa proposta. Pela presença amiga, pela unidade nos momentos difíceis, pelas palavras de conforto e ânimo (...).

A minha querida amiga Fabiana Cia pelo constante apoio, por estar sempre disposta a me ouvir e orientar! Por fazer parte da minha vida e, especialmente, desse trabalho, fornecendo-me consultoria para a realização das análises estatísticas.

Aos colegas do LAPREV, especialmente, Karyne Rios e Joviane Maia.

Aos membros da Diretoria da ONG participante desse estudo, de modo particular aos que o acompanharam de modo mais próximo e contribuíram para sua realização: Neusa Xavier de Castro Ramazzi e Maximilian Emil Helh.

A todos os participantes dessa pesquisa, por colaborarem com a realização desse estudo, por me ajudarem a refletir sobre minha prática, enfim pelo rico aprendizado que me proporcionaram.

Ao professor Dr. Maximilian Emil Helh, pela disponibilidade em revisar esse trabalho: meu carinho, respeito e admiração!

SUMÁRIO

Índice de tabelas.....	VI
Índice de figuras.....	VII
Resumo.....	VIII
Abstract.....	IX
Introdução.....	1
1. Programas de complementação a escola, como uma vertente da educação não formal.....	3
1.1. Características e efeitos dos programas de complementação a escola nos EUA.....	5
1.2. Características dos programas de complementação a escola no cenário Brasileiro.....	9
2. Problemas de comportamento infantil: prevalência, conceituação/classificação, prevenção e intervenção.....	18
2.1. Prevalência.....	19
2.2. Conceituação/Classificação.....	21
2.3. Prevenção.....	25
2.4. Intervenção.....	32
Justificativa.....	37
Objetivos.....	39
Método.....	41
Participantes.....	41
Aspectos éticos.....	43
Local.....	44
Materiais e instrumentos.....	46
Procedimento de coleta de dados.....	51
Procedimentos de intervenção.....	53
Capacitação.....	53
Consultoria.....	56
Delineamento experimental.....	63
Devolutiva.....	64
Procedimento de análise de dados.....	65
Resultados.....	70
Discussão.....	114
Considerações Finais.....	132
Referências Bibliográficas.....	136
Anexo 1.....	149
Anexo 2.....	151
Anexo 3.....	156
Anexo 4.....	158
Anexo 5.....	160
Anexo 6.....	163
Anexo 7.....	165
Anexo 8.....	197
Anexo 9.....	199
Anexo 10.....	203
Anexo 11.....	208
Anexo 12.....	212
Anexo 13.....	214

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos monitores participantes.....	41
Tabela 2. Caracterização das crianças participantes.....	43
Tabela 3. Descrição da estrutura geral do Programa de Intervenção para Monitores.....	54
Tabela 4. Desempenho das crianças no SDQ, segundo os monitores, por fases do estudo.....	72
Tabela 5. Classificação do desempenho das crianças, segundo os monitores, por fases do estudo.....	73
Tabela 6. Desempenho das crianças no SDQ, segundo os pais, por fases do estudo.....	74
Tabela 7. Classificação do desempenho das crianças no SDQ, segundo os monitores, por fases do estudo.....	76
Tabela 8. Repertório de habilidades sociais e comportamentos problemáticos das crianças, segundo os monitores (SSRS): comparação entre as diferentes fases do estudo.....	79
Tabela 9. Classificação do repertório de habilidades sociais e comportamentos problemáticos das crianças (SSRS), segundo os monitores, por fases do estudo.....	81
Tabela 10. Comparação entre a frequência média de problemas de comportamento das crianças (POPCI), por fases do estudo.....	83
Tabela 11. Conflitos interpessoais que ocorriam com maior frequência em sala de aula, na visão do monitor (QRI), por fases do estudo.....	87
Tabela 12. Identificação de estratégias para resolver conflitos interpessoais, utilizadas em sala de aula, na visão do monitor (QRI), por fases do estudo.....	89
Tabela 13. Autopercepção dos monitores acerca de suas habilidades para manejar conflitos em sala de aula e promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos, por fases do estudo.....	90
Tabela 14. Frequência de emissão de categorias comportamentais positivas dos monitores, por fases do estudo.....	91
Tabela 15. Frequência de emissão de categorias comportamentais negativas dos monitores, por fases do estudo.....	93
Tabela 16. Contribuições gerais do programa de capacitação, segundo os monitores.....	94
Tabela 17. Opinião dos monitores acerca das contribuições do programa de capacitação para lidar com os problemas de comportamento das crianças.....	95
Tabela 18. Aspectos positivos e negativos do programa de capacitação, segundo os monitores.....	96
Tabela 19. Avaliação classificatória do programa de capacitação, segundo os monitores.....	97
Tabela 20. Diferenças entre os conteúdos das categorias do Regimento Interno, nas versões original e reformulada.....	99
Tabela 21. Contribuições gerais da consultoria, segundo os monitores.....	110
Tabela 22. Mudanças mais expressivas decorrentes da consultoria, para o trabalho com as crianças, segundo os monitores.....	111
Tabela 23. Aspectos positivos e negativos da consultoria, segundo os monitores.....	112
Tabela 24. Avaliação classificatória à consultoria, segundo os monitores.....	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aprovação do Comitê de ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar.....150

RESUMO

Considerando que os problemas de comportamento trazem conseqüências indesejáveis para os indivíduos que os apresentam e para os diferentes contextos em que vivem, o presente estudo teve por objetivo geral avaliar os efeitos de uma intervenção com monitores de uma Organização Não-Governamental (ONG), direcionada ao atendimento de crianças de risco, para minimizar problemas de comportamento das mesmas. Participaram do estudo seis monitores, 24 crianças com idades variando entre oito e onze anos, e pelo menos um de seus responsáveis. O estudo foi realizado nas dependências físicas de uma ONG, situada em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo. Para avaliação dos problemas de comportamento infantis foram utilizados os seguintes instrumentos: a) Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), respondido por pais e monitores; b) *Social Skills Rating System – BR (SSRS)*, versão para professores; e c) Protocolo de observação dos problemas de comportamento infantil (POPCI). Para identificação do repertório de práticas educativas dos monitores foram utilizados: a) Questionário das Relações Interpessoais (QRI); b) Protocolo de Observação dos Comportamentos do Monitor em Relação à Classe (POCMC). Foi utilizado o delineamento Pré-teste e Pós-Teste, tanto com os dados das crianças como com os dos monitores. A intervenção consistiu em duas fases, sendo a primeira denominada de capacitação, objetivando ensinar práticas educativas aos monitores para lidar com problemas de comportamento infantil. A segunda fase, chamada de consultoria, visou aprimorar características dos serviços prestados pela ONG. De modo geral, os resultados mostraram que o presente estudo produziu impactos positivos sobre a diminuição dos índices (quantitativos) dos problemas de comportamento das crianças e maximização dos índices ligados ao repertório de habilidades sociais e comportamento pró-social. Além disso, obteve-se também resultados positivos sobre características da atuação dos monitores com relação às crianças, por meio de aumento na frequência de categorias comportamentais positivas e diminuição de categorias comportamentais negativas dos monitores. Adicionalmente, foi possível identificar contribuições positivas desse estudo, no sentido de aprimorar algumas características dos serviços prestados pela ONG à sua população-alvo, como reformulação das diretrizes de funcionamento interno e modificação no horário e rotina. Sugere-se que estudos futuros sejam realizados para validar os resultados da presente pesquisa, por exemplo, replicando-o com maior tamanho da amostra e/ou utilizando um delineamento experimental (grupos randomizado). Considera-se, relevante também a realização de estudos de caracterização da população-alvo de ONGs e de suas necessidades, para possibilitar que as mesmas possam adequar os serviços prestados. Tudo leva a crer que a ONG com funcionários capacitados tenha um desempenho importante ao contraturno escolar, diminuindo problemas de populações de risco psicossocial.

Palavras-chave: problemas de comportamento infantil, intervenção, Organização Não-Governamental

ABSTRACT

Whereas behavior problems cause undesirable consequences to individuals with such difficulties and to the different contexts in which they live, this study aimed at evaluating the overall effects of an intervention at Non-Governmental Organization (NGO) staff, directed to serve children at risk of behavior problems to minimize them. Six staff members, 24 children aged between 8-11, and at least one of their caretakers took part. The study was conducted at the NGO, located in a mid-size city in the state of Sao Paulo, Brazil. To assess the children's behavior problems the following instruments were used: a) Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), completed by parents and staff; b) Social Skills Rating System - BR (SSRS), teacher's version; c) Observation Protocol of Child Behavior Problems (POPC). To identify the educational practices from staff, the following instruments were used: a) Interpersonal Relations Questionnaire (QRI), and; b) Observation Protocol of staff related to Behaviors the Classroom (POCMC). A Pre and Pos-test design was employed, based on data collected with children and staff. The intervention consisted of two phases, the first called Training, aimed at teaching educational skills staff in terms of dealing with child behavior problems. The second phase, called Consultation, was aimed at improving characteristics of the services provided by the NGO. Overall, results showed that the study has produced positive impacts on the reduction of the quantitative levels of behavior problems in children, as well as maximizing social skills repertoire scores and prosocial behavior. In addition, positive results were also obtained regarding staff performance with to children, through increased frequency of positive behavioral categories and decreased negative behavior ones. Additionally, it was possible to identify positive contributions of the study to improve some characteristics of the services provided by the NGO to their target population, such as reframing the guidelines for internal operations and schedule and routine alterations. It is suggested that future studies should be conducted to validate present results, such as by replicating it with a greater sample size and/or using an experimental design with a randomized control group. It is also relevant for further studies to characterize the target population of NGOs and their needs, to enable the latter to adapt the services provided. It is believed that if the NGO has a fully trained staff an important role may be provided in terms of decreasing behavior problems of a high psychosocial risk population.

Keywords: infant behavior problems, intervention, Non-Governmental Organization

APRESENTAÇÃO

No final da década de 1980, com a Constituição de 1988 e em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ocorreram reconfigurações no papel do Estado com relação à missão de assegurar os Direitos Humanos básicos, principalmente, os de crianças e adolescentes (Alves, Amparo, Cardenas, Chaves e Oliveira, 2007). Foi nesse período que se intensificou o surgimento de Organizações Não-Governamentais (ONGs), no Brasil, com o apoio de iniciativas empresariais, no sentido de desenvolver ações sociais para suprir a lacuna da responsabilidade que, inicialmente, seria dever exclusivo do Estado.

Essas instituições têm oferecido serviços em diferentes perspectivas como abrigo integral, atividades extracurriculares no contraturno das escolas, para crianças, adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial (Alves et al., 2007). Considerando, especificamente, as instituições que oferecem atividades complementares às da escola regular para esse público poderia ser feita a seguinte questão:

Se no contexto escolar, onde há uma população relativamente heterogênea, tendo crianças de diferentes classes sociais, estruturas familiares, recursos, histórias de vida, já existem grandes dificuldades com relação aos problemas de comportamento dos alunos, e ao aumento das diversas formas de manifestações de violência (Brancahorne, Fogo & Williams, 2004; Cowie & Smith, 2002; França, 2006; Gallo & Williams, 2008; Maldonado & Williams, 2005), o que se pode dizer do contexto das Organizações Não Governamentais que se propõem a atender um público, por vezes específico, concentrando um maior número de crianças e adolescentes vivendo sob diversificadas situações de risco como pobreza, abandono, maus tratos, negligência, violência conjugal, abuso de álcool e substâncias psicoativas?

A literatura (Alves et al., 2007; Costa, Carneiro & Faria, 1999; Natali & Paula, 2008) aponta que nem sempre tais instituições estão preparadas para lidar com o público ao qual se propõem trabalhar e oferecer apoio, considerando-se desejável e necessário prover

uma formação contínua para os técnicos e educadores sociais, envolvidos nas atividades institucionais, além de as mesmas buscarem parcerias que possam viabilizar a manutenção econômica e humana, para o desenvolvimento dos projetos desejados.

O interesse pelo tema do presente estudo surgiu no período da graduação universitária, quando se realizou um estágio extracurricular em uma escola, localizada em um bairro periférico de uma cidade de pequeno porte, onde havia muitas queixas por parte dos professores acerca dos problemas de comportamento infantis e, conseqüentemente, várias solicitações à estagiária sobre como lidar com tais comportamentos. O estágio consistiu na realização de uma triagem para identificar crianças que necessitavam de atendimento psicológico, para que a escola encaminhasse tais crianças para atendimento na rede pública local, contudo não previa uma atuação direcionada para orientar os professores acerca de como lidar com problemas de comportamento das crianças, no contexto de sala de aula.

Somando-se a isso, a realização de um trabalho voluntário em uma Organização Não Governamental voltada ao atendimento de crianças e adolescentes carentes no contraturno da escola regular, reforçou o interesse pelo tema, pois se notava grande angústia dos educadores referente às dificuldades em se trabalhar com a população atendida. A questão de tais educadores referia-se ao papel desempenhando por eles, enquanto agentes de inclusão e transformação social, pois, considerando que a instituição fora criada para essa finalidade, excluir as crianças e adolescentes com comportamentos mais problemáticos, significaria contrariar a própria missão. Ao mesmo tempo que se colocava o desafio de lidar com as dificuldades próprias trazidas por essas crianças, por não saberem como agir, acabavam por não ter outra alternativa, senão afastar as crianças que apresentavam comportamentos mais problemáticos.

Nesse sentido, esse estudo foi motivado pela sensibilização da pesquisadora com relação às angústias manifestadas por tais profissionais (professores e educadores sociais) referentes à falta de capacitação para lidar com problemas de comportamento infantis.

INTRODUÇÃO

Vale destacar que esse estudo caracteriza-se por adotar uma fundamentação teórica referente aos problemas de comportamento infantis, dentro de um referencial Cognitivo-Comportamental, tendo também incorporado o conhecimento produzido pela Psicopatologia do Desenvolvimento (Achenbach, 1991; Achenbach & Edelbrock, 1978; Rae-Grant, Thomas, Offord & Boyle, 1989) e pela Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996). Entretanto, a elaboração do programa de intervenção para os monitores foi baseada no Modelo Cognitivo-Comportamental, uma vez que dados de pesquisas (Baraldi & Silveira, 2003; Kazdin & Weisz, 1998; Ormeño & Williams, 2006; Reid & Webster-Stratton, 2001; Rios, 2005; Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2004; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Wilson & Lipsey, 2006) comprovam a eficácia de intervenções com tal abordagem para crianças com problemas de comportamento (comportamentos anti-sociais, comportamentos agressivos, entre outros).

A seguir será apresentada a fundamentação teórica desse estudo, discorrendo sobre os programas de complementação à escola, como uma vertente da educação não formal (o contexto no qual se realizou a presente pesquisa) e, em seguida, sobre problemas de comportamento infantis, compreendendo prevalência, conceituação/classificação, prevenção e intervenção.

1. Programas de complementação a escola como uma vertente da educação não-formal

Em discussão sobre a educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência, Guará (2009) focou a potencialidade educativa dos contextos não-escolares, argumentando que as possibilidades educacionais de crianças e adolescentes realizadas por ONGs em parceria com a escola, não diminuem, nem tampouco restringem o papel da escola, mas indicam que as demandas da educação e da proteção integral “poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes” (Guará, 2009, p. 66) de contextos de educação não-formal (grifo nosso).

De acordo com Guará (2009), a educação não-formal, também é conhecida pelos termos, educação extra-escolar, educação pós-escolar, educação complementar e intervenção sócio-educativa, tem sido pesquisada de modo especial pela Pedagogia Social. A autora a define (a educação não-formal), como “uma educação que exige ações que transmitam da informalidade das relações sociais de grupos mais próximos até uma formalidade muito específica dos cursos de formação profissional” (Guará, 2009, p. 76).

De acordo com o Ministério da Educação (2009), a educação não-formal pode ser definida como “atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos”. A educação não-formal enquanto modalidade de ensino/aprendizagem pode ser compreendida em seis dimensões: “a qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; a aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida” (Ministério da Educação, 2009).

A educação não-formal é realizada em espaços diversos, compreendendo desde ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais e políticas até organizações não-governamentais e esferas da educação e da cultura (Ministério da Educação, 2009). Tal educação é desenvolvida por *agentes mediadores* do processo educativo, também

denominados de: “educadores, mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados” (Gohn, 2006, p. 32), sendo que no presente estudo optou-se pela utilização do termo monitores¹.

Adicionalmente, a educação não-formal caracteriza-se por promover o aprendizado das diferenças, do respeito mútuo, da convivência com os demais, desenvolvendo regras coletivas com diretrizes sobre condutas socialmente desejáveis e aceitáveis, construir a identidade coletiva de um grupo, educar para a cidadania, para a justiça social, para a promoção dos direitos humanos, entre outros (Gohn, 2006).

Apesar de não haver dados nacionais de avaliação sistemática dos impactos produzidos, Guará (2009) afirma que a educação não-formal tem sido estruturada com intencionalidade educativa, objetivos e conteúdos planejados e, também, maior flexibilidade para atender demandas específicas da população-alvo. A autora aponta a questão de que é preciso garantir o acesso da população mais vulnerável às políticas públicas de qualidade, que acelerem a inclusão de crianças e adolescentes no mundo da cidadania, enfatizando as potencialidades da educação em contextos não-formais para facilitar esse processo.

A seguir será apresentada uma descrição das características e efeitos de programas de complementação a escola, realizados nos Estados Unidos da América (EUA) e, posteriormente, no Brasil.

1. 1. Características e efeitos dos programas de complementação a escola nos EUA

Nos EUA o termo *After School Program* é usado geralmente para descrever uma estrutura de proteção (programas estruturados) que fornece uma variedade de atividades

¹ A escolha do termo monitor associou-se ao fato de constar na literatura da área e, ainda, pelo fato de os funcionários da instituição terem registro em carteira profissional contendo essa nomenclatura.

supervisionadas para crianças e adolescentes, desde o jardim da infância até o ensino superior, designadas para encorajar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil fora do contexto tipicamente escolar (Little, Wimer & Weiss, 2008).

Tais programas cultivam valores fundamentais em sua estrutura programática, como garantir segurança, promover desenvolvimento infantil positivo e fornecer suporte acadêmico aos seus inscitos. Adicionalmente, objetivam aumentar a auto-estima, o auto-conceito, o desempenho acadêmico e o engajamento em atividades de aprendizagem. Eles desenvolvem atividades diversificadas como o aprimoramento acadêmico, suporte e orientação particular/individual, ajuda na tarefa escolar, artes (música, teatro, dança), atividades ligadas a novas tecnologias, ciências, envolvimento e engajamento cívico, e atividades que promovam o desenvolvimento emocional e social saudável (Baker & Witt, 1996; Little, Wimer & Weiss, 2008).

Eles são desenvolvidos antes ou após a escola diariamente, nos finais de semana, durante as férias escolares e/ou no verão. Tais programas oferecem suporte para os pais, mantendo seus filhos engajados em diferentes atividades e em segurança, enquanto os adultos estão trabalhando (Little, Wimer & Weiss, 2008).

Além disso, há um grande investimento do governo para desenvolver programas antes ou após a escola, pois os mesmos visam particularmente prevenir uma série de problemas ligados aos riscos de as crianças permanecerem sozinhas em suas casas, na rua ou com supervisão inadequada de adultos, especialmente, aquelas que vivem em situação de pobreza. Assim, pretende-se prevenir o desenvolvimento de sérios problemas de comportamento que podem aumentar as chances de evasão escolar, de gravidez na adolescência, o abuso de drogas e álcool, o possível envolvimento em gangues e provável envolvimento com o Sistema de Justiça Juvenil (Engeland, Carlson & Stroufe, 1993).

Somando-se a isso, tais programas, além de propiciar ambientes seguros e positivos aos seus participantes, concentram esforços para reduzir os problemas de comportamento

infantil, oferecendo modelos de comportamentos adequados e incentivando as crianças a interagir com seus pares de modo positivo e apropriado. Resultados de um estudo mostraram que crianças que participam de programas após a escola tiveram efeitos positivos maiores sobre seu desempenho acadêmico e ajustamento social do que aquelas que receberam outros tipos de cuidados após escola, como os cuidados da mãe, autocuidado ou supervisão de outro adulto (Posner & Vandell, 1994).

Em revisão realizada sobre a avaliação de resultados (impactos) de programas após a escola nos últimos dez anos, Little, Wimer e Weiss (2008), membros do *Harvard Family Research Project*, projeto que desenvolve e mantém acessível um banco de dados sobre avaliações de programas após a escola, procuraram responder a duas questões principais: a) participar de um programa após a escola faz diferença na vida de crianças e adolescentes?; b) Se sim, que condições parecem ser necessárias para obter resultados positivos? Os autores selecionaram no banco de dados somente estudos que atendiam ao pré-requisito apresentar um delineamento metodológico experimental ou quase-experimental.

Respondendo à primeira questão, os autores encontraram que a participação de crianças e adolescentes em programas após a escola associou-se a resultados positivos em áreas inter-relacionadas: acadêmica, social/emocional, prevenção, saúde e bem estar.

Na área acadêmica notou-se que a participação em tais programas tem produzido impactos positivos no desempenho acadêmico de seus participantes, que incluem melhores atitudes para com a escola, aspirações acadêmicas elevadas, menores taxas de abandono escolar, melhor performance escolar medida por meio de escores, aumento na execução da tarefa escolar, melhor engajamento em atividades de aprendizagem, maior frequência escolar e pontualidade.

Dentre os aspectos sociais/emocionais, destacaram-se a diminuição de problemas de comportamento, aumento de habilidades sociais de comunicação e de relacionamento com

os outros (pares, pais e professores), aumento na autoestima e autoconceito, menores níveis de depressão e ansiedade e desenvolvimento de iniciativa.

Os resultados ligados à prevenção incluíram decréscimo de comportamentos violentos e infracionais, aumento de conhecimento sobre sexo seguro, redução de crime juvenil, esquivas de uso de álcool e drogas e de atividade sexual. Dentre impactos sobre a saúde e bem estar notou-se escolhas alimentares melhores, aumento de atividade física, maior conhecimento sobre nutrição e práticas saudáveis, melhor pressão sanguínea e melhor imagem corporal.

Com relação à segunda questão sobre aspectos necessários para a obtenção de resultados positivos nos programas após a escola, os autores Little, Wimer e Weiss (2008) encontraram três condições principais: 1) Garantir o acesso e participação constante/prolongada em tais programas; 2) Garantir a qualidade da programação, particularmente com relação à estrutura e supervisão adequada, equipe de funcionários bem preparada e programação intencional; 3) Estabelecer parceria com famílias, outras organizações comunitárias e com a escola.

Enquanto nos EUA esses programas são, em sua grande maioria, financiados pelo governo, tendo um Projeto específico dentro de uma Universidade que mantém um banco de dados sobre avaliação de impacto de tais programas, no Brasil, o trabalho realizado nesse sentido é desenvolvido em grande parte por ONGs, sendo pouco pesquisada e estudada a questão das características, dos resultados e dos impactos dos trabalhos prestados pelas instituições que oferecem atividades extracurriculares para crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, conforme veremos a seguir.

1. 2. Características dos programas de complementação a escola no cenário brasileiro

Sobre os estudos realizados em nosso país, a respeito de instituições que prezam pelo cuidado e proteção de crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, Alves

et al. (2007) afirmam: “o estudo das instituições que hoje são responsáveis pelo cuidado e proteção desses jovens traz em si a busca de informações sobre como o ECA vem sendo implementado e vivenciado, quais crenças e valores sobre a infância e juventude em situação de risco psicossocial e, por fim, quais estratégias mais efetivas de intervenção nos parâmetros de saúde integral, tanto dos indivíduos atendidos, como dos atendedores, das famílias e da sociedade brasileira em geral” (Alves et al. , 2007. p. 168).

No intuito de identificar a produção científica nacional da área foi realizada uma pesquisa no endereço científico eletrônico das bases de dados *Scielo*, *LILACS* e *Google Acadêmico* buscando por resultados que contivessem uma ou mais das seguintes palavras-chave no título: *Programas após a escola*, *Programas extracurriculares para crianças e adolescentes*, *Programas de complementação a escola*, *Contraturno social*, *Contraturno escolar*, *Avaliação de Impacto dos serviços prestados por ONGs que atendem crianças e adolescentes*, *Crianças, adolescentes e ONGs*, *Instituições de atendimento a crianças e adolescentes*, *Assistência social para crianças e adolescentes* .

Foram encontrados alguns estudos que apresentaram temas ligados, porém adjacentes ao tema central da presente pesquisa (Bazon & Biasoli-Alves, 2000; Câmara, Medeiros, Ferriani & Gomes, 2002; Costa, 2001; Costa, Carneiro, & Veiga, 1997; Dell’Aglío & Hutz, 2004; Ferreira & Souza, 2008; Oliveira & Haddad, 2001; Rocha, 2006; Ribeiro, 2000; Santana, Doninelli, Frosi & Koller, 2004; Santos, Bastos, Santos, Costa & Santos, 2002; Siqueira & Dell’Aglío, 2006).

Foram encontrados seis artigos que trataram especificamente da temática acima descrita, sendo cinco caracterizados como relato de pesquisa descritiva (Alves et al., 2007; Costa, Carneiro & Faria, 1999; Malvasi, 2008; Natali & Paula, 2008; Paula & Clara, 2008) e o outro de caráter teórico sobre avaliação de impacto em ONGs (Campêlo, 2006).

O estudo realizado por Alves et al. (2007) objetivou apresentar o perfil de instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial de

Ceilândia e Taguatinga (Distrito Federal). Foram participantes 21 instituições, compreendendo um total de 1434 adolescentes beneficiados. Aplicou-se um roteiro de entrevista estruturado com os coordenadores ou diretores de tais instituições, contendo questões sobre a missão e ética da instituição, as atividades realizadas no cotidiano, as vinculações com as instituições de ensino e saúde, entre outros. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e transcritas. Os dados das entrevistas foram analisados por meio dos parâmetros quantitativo-interpretativos, com o auxílio do *software* ALCESTE.

Com relação ao público-alvo, os resultados mostraram que 47% das instituições atendem crianças e adolescentes, 24% prestam serviços somente para adolescentes, 19% para crianças, adolescentes e suas famílias, 5% para os adolescentes e suas famílias e 5% para pessoas carentes. Apesar de a maioria se propor a atender crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, não há propostas de trabalhos específicos para suas famílias ou comunidades. Além disso, verificou-se que 71% delas trabalhavam sob orientação filantrópica religiosa e apenas 10% eram instituições de caráter governamental.

Adicionalmente, os dados mostraram que, apesar de objetivarem a promoção da cidadania, a profissionalização e o apoio sócio-educativo, as instituições não apresentavam projetos político-pedagógicos específicos e consistentes que poderiam ser considerados parâmetros para a avaliação do desenvolvimento saudável da população atendida. Sobre as questões relativas à finalidade (compromisso ético social), tais instituições incluíram em seu relato os seguintes objetivos: 38% visando à promoção da cidadania, 38% fez menção ao apoio e 24 % fez referência tanto ao apoio quanto à cidadania (apoio às crianças e à família, integração social, cursos profissionalizantes, abrigamento de crianças, apoio educacional, assegurar direitos, desenvolvimento de valores morais e cívicos, entre outros).

Das instituições participantes da pesquisa, 33% trabalhavam com propostas de abrigamento, 33% com serviços socioeducativos, 14% com internato, 5% associando

socioeducação com abrigamento e 5% numa perspectiva artístico-cultural. Verificou-se, ainda, que a atuação dessas instituições baseia-se em valores tradicionais (família biparental, por exemplo), que dificultam a compreensão do contexto vivenciado pelos usuários e suas famílias.

Esses dados contribuem para a compreensão e conhecimento da população usuária de tais serviços e, também, dos profissionais que se propõem a enfrentar o desafio de trabalhar com a população considerada de risco psicossocial. De um lado, verifica-se a necessidade de ajuda especializada (população atendida) e de outro a carência de especialização e planejamento necessários, para lidar com a demanda existente nas instituições.

Procurando realizar uma análise descritiva dos currículos e estratégias educativas de três instituições de educação não-formal no município de Ponta Grossa (PR), Paula e Clara (2008) realizaram entrevistas com os responsáveis pelos projetos, profissionais (assistentes sociais, pedagogos) e aplicou-se um questionário com os educadores para verificar a forma como definiam a construção do currículo. As entrevistas buscaram compreender a origem, a dinâmica de funcionamento, os princípios e leis gerais que regem os projetos.

Os resultados mostraram que existe grande preocupação dos profissionais das diferentes áreas com relação à educação em nosso país. Com relação à estrutura pedagógica, identificou-se que dois dos projetos apresentaram uma estrutura mais elaborada, atribuindo tal característica ao maior tempo de atuação das duas instituições no município.

Foi observado que, nesse município, não existia, ainda, na rede pública oficial de ensino iniciativas de trabalhos no período oposto ao das escolas regulares, fato esse que exercia grande pressão para que uma das instituições primasse pelo reforço escolar, como atividade principal. Entretanto, a análise das entrevistas indicou insatisfação por parte dos usuários (crianças e adolescentes) sobre o fato de frequentar a instituição significar

freqüentar uma escola em período integral. Os profissionais defenderam a necessidade de realização de outros tipos de atividades para a população atendida (Paula & Clara, 2008).

A segunda instituição apresentava um currículo voltado para prevenção do uso de drogas, desenvolvido em 17 lições por um policial fardado e desarmado. De acordo, com relato do profissional que realizava o curso, o método utilizado, no qual as crianças e adolescentes elaboravam perguntas anônimas, permitiu esclarecer muitas dúvidas, possibilitando ainda o encorajamento de alguns participantes para a realização de denúncias de crianças que sofriam maus-tratos, abuso sexual, trabalho infantil e, também, crianças que eram aliciadas para o mundo das drogas (Paula & Clara, 2008).

O terceiro projeto tinha como meta principal encaminhar seus atendidos para o mercado de trabalho, realizando diferentes atividades como reforço escolar, fanfarra, educação física, ensino religioso, informática, coral e curso para área administrativa. Porém, as autoras afirmaram que essa instituição ainda necessita de um projeto político pedagógico mais consistente (Paula & Clara, 2008).

Com relação aos questionários aplicados com os educadores referentes à primeira instituição, verificou-se que o currículo trabalhado estava direcionado para atividades voltadas para o auxílio tarefa (escolar), mas que também procuravam desenvolver atividades adjacentes de formação de princípios e valores, com as crianças e adolescentes, não especificados (grifo nosso) na descrição do presente estudo. Não foram indicados, tampouco, os conteúdos que tais educadores consideravam importantes na construção do currículo.

Finalmente, a análise das entrevistas revelou a existência de dificuldades enfrentadas pelos projetos, tais como lista de espera grande, ocorrência de evasão dos projetos (as crianças e adolescentes eram envolvidos pelo uso e tráfico de drogas; saíam para trabalhar e ajudar as famílias no orçamento) e, também, certa desconfiança e resistência dos pais para com um dos programas (prevenção de uso de drogas desenvolvido

por policiais). As autoras concluíram que, apesar das dificuldades, essas instituições têm realizado um trabalho adequado de prevenção e educação em parceria com a escola e outras organizações (Paula & Clara, 2008).

Numa perspectiva diferente, Natali e Paula (2008) realizaram um estudo que buscou identificar as representações dos órgãos governamentais e da sociedade civil sobre como têm sido realizados os programas sociais no contraturno escolar, na cidade de Maringá (PR). Foram realizadas entrevistas com diferentes profissionais da Secretaria de Assistência Social e Cidadania e do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) do município.

Identificou-se a existência de nove ONGs e sete Organizações Governamentais denominadas Centros Integrados de Atividades Culturais e Artísticas (CIACAS) que disponibilizavam serviços para a população infanto-juvenil, com idades variando entre seis e 18 anos, no período oposto ao da escola regular. As atividades realizadas nessas organizações apresentavam funções diversificadas, tais como promover o desenvolvimento de relações de afetividade, sociabilidade, convivência em grupo, acesso a conhecimentos e experimentação, atividades esportivas, culturais e de lazer. Na análise de dados das entrevistas realizadas com os profissionais anteriormente citados, foi possível identificar representações dos mesmos sobre financiamentos e recursos públicos destinados aos programas, formação dos profissionais, currículo dos programas, fiscalização e relação com os Conselhos Municipais.

A relação estabelecida por esses órgãos com os segmentos governamentais e não-governamentais foi considerada pequena (apenas em capacitações e eventos realizados em conjunto), de acordo com o relato das entrevistadas. Além disso, os autores apontaram haver grande dificuldade na formação dos educadores sociais da esfera governamental (o modo de realização dos concursos nem sempre permitiam selecionar pessoas com experiência e formação na área). Adicionalmente, os membros do CMDCA relataram como

problema, a falta de formação dos conselheiros na área da defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Natali e Paula (2008) concluíram a existência de grande conhecimento técnico, por parte dos profissionais, sobre financiamentos, parcerias e pouca atenção à filosofia dos projetos e às características pedagógicas necessárias para promover o atendimento adequado às crianças e aos adolescentes.

O trabalho de Costa, Carneiro e Faria (1999) propôs aprofundar a discussão sobre a complexidade do objeto de intervenção e sobre o impacto das distintas estratégias e configurações institucionais, na consecução dos objetivos propostos pelas entidades e programas que desenvolvem atividades voltadas para a infância e juventude vulnerabilizadas do país.

Para isso, selecionaram quatro programas finalistas, participantes dos ciclos de premiação do Programa “Gestão Pública e Cidadania”, desenvolvido conjuntamente pela Fundação Getúlio Vargas e Fundação Ford, nos anos de 1997 e 1998. Dois desses programas tinham como foco o atendimento de adolescentes do sexo feminino em situação de prostituição (*Programa Meninas de Santos – Santos/SP* e *Casa de Zabelê – Teresina/PI*), um deles atendia crianças e adolescentes em situação de rua (*Programa Miguilim – Belo Horizonte/MG*) e o outro tinha como público-alvo crianças e adolescentes trabalhadoras nas ruas (*Programa Criança Fora da rua, Dentro da Escola – Fortaleza/CE*).

Os autores identificaram que, embora todos os programas tivessem em comum o fato de atender prioritariamente crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, havia grande heterogeneidade com relação às situações de risco focadas (meninos trabalhadores, meninos de rua, meninas prostituídas). Em função disso, eles apontaram para a necessidade de considerar tal heterogeneidade na formulação, implementação e avaliação das estratégias escolhidas por cada Programa na consecução dos objetivos propostos, uma vez que as atividades propostas pelas entidades são muito similares quanto ao escopo das

ações. Geralmente, as entidades têm oferecido atividades de caráter educacional (aulas de reforço), profissionalizantes (oficinas diversas com uso de recursos e equipamentos ultrapassados) e psicoeducacionais (formação de grupos de discussão sobre temas específicos de problemas vivenciados pelo público-alvo).

Apontou-se a necessidade de se realizar um trabalho consistente com as famílias, associado a estratégias de repasse direto de verba às mesmas, adequação das atividades gerais, considerando as características peculiares do público-alvo, elaboração de uma estratégia articulada de atividades profissionalizantes e geradoras de renda, dada a insuficiência das ações realizadas para consecução dos objetivos propostos pelas entidades (Costa, Carneiro & Faria, 1999).

Objetivando apresentar a eficácia simbólica e dilemas no enfrentamento da vulnerabilidade juvenil de uma ONG, Malvasi (2008) realizou um estudo de caso em uma ONG, na cidade de São Paulo/SP, que tinha a música (percussão) como proposta educacional para enfrentar o problema da juventude em situação de vulnerabilidade (jovens oriundos de favelas). Para isso, o autor utilizou o método antropológico denominado etnografia, valendo-se da observação participante como técnica de pesquisa. Foram realizadas entrevistas individuais com 30 jovens participantes, com dez membros do corpo técnico e com os diretores e, também, conversas formais e informais com os jovens participantes, com os educadores e com os técnicos e gestores.

Os resultados mostraram que a ONG em sua comunicação com a sociedade, utilizava as variáveis *percussão* e *cidadania*, como meio consolidar a legitimidade do trabalho desenvolvido e conseguir acesso às políticas institucionais, para obtenção de financiamentos e consolidação de parcerias. Reconheceu-se a eficácia simbólica do tripé jovens-percussão-cidadania, para criação e continuidade da ONG que, em seu crescimento, optou por recrutar jovens participantes, para sanar a demanda de mão-de-obra atrelada à necessidade de emprego por parte dos jovens.

Entretanto, Malvasi (2008) verificou que os jovens, inicialmente recrutados e denominados de *velha guarda* [grifo do autor], apresentavam altas habilidades com os instrumentos e técnicas refinadas de produção dos *shows*, entretanto não se ajustavam aos padrões de competência profissional, como seguimento de regras, cumprimento de horário, produtividade, posturas corporais adequadas, dentre outros, gerando conflitos dentro da ONG entre esses jovens (formadores de opinião e referência para os iniciantes) e a diretoria.

Podemos apreender desses estudos que, por um lado, existem instituições que se propõem trabalhar com crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, mesmo não possuindo projetos político-pedagógicos pertinentes à problemática de sua população-alvo, que poderiam fornecer amparo e direcionamento adequado às ações por elas pretendidas, bem como sem preparo técnico apropriado. Por outro, percebe-se que a comunicação, a fiscalização por parte do governo e da sociedade civil sobre esses serviços é restrita e precária. Se considerarmos que nos EUA são realizadas pesquisas de impacto de caráter experimental ou quase-experimental sobre os serviços prestados pelos chamados *After School Programs*, observa-se que, no Brasil, é preciso avançar consideravelmente nessa direção, sem contudo desvalorizar as iniciativas de tais instituições/programas que necessitam de apoio e auxílio das esferas governamentais, acadêmicas e da sociedade civil para se adequarem às necessidades de seu público-alvo.

Considerando a importância de ampliar a realização de estudos de avaliação, a dificuldade e necessidade das ONGs em avaliarem seus programas, para verificar o impacto dos serviços prestados, Campêlo (2006) apresentou uma discussão conceitual sobre avaliação de programas sociais, tecendo também algumas considerações metodológicas específicas acerca da avaliação de impacto.

De acordo com a autora, a expansão e maior visibilidade dos trabalhos realizados por ONGs têm promovido um efeito positivo no cenário nacional, no sentido de exercer

certa pressão para que as mesmas demonstrem os efeitos (impacto) de suas ações sobre a população que atendem. Adicionalmente, Campêlo (2006) enfatizou que a avaliação de impacto é um instrumento capaz de dimensionar as modificações efetivas ocorridas no panorama social, permitindo também inferir mudanças duradouras ou significativas na vida das pessoas, em decorrência da intervenção de programas sociais.

Campêlo (2006) fez menção a importantes aspectos associados e interligados à avaliação de impacto: 1) Insumos, que representa a disponibilidade de materiais, recursos financeiros e humanos em quantidade e qualidade adequados para oferecer determinado tipo de serviço ou atividade; 2) Ações e atividades, realizadas de modo coerente aos objetivos propostos; 3) Obtenção de resultados/produtos; 4) O contexto em que se inserem as ações desenvolvidas; 5) Impacto, que representa as mudanças provocadas pelos resultados da intervenção na vida das pessoas beneficiadas (Roche, citado por Campêlo, 2006).

A grande dificuldade vivenciada, em nosso país, pelas Organizações Governamentais e Não-Governamentais quanto à realização desse tipo de avaliação se deve à escassez de publicações brasileiras na área, além da incipiente prática da realização de avaliação de impactos pelas instituições, pela percepção enganosa da avaliação como instrumento meramente fiscalizador e também pela complexidade inerente ao processo avaliativo. Adicionalmente, o processo da avaliação de impacto se configura como uma importante ferramenta na tomada de decisões sobre a continuidade, aperfeiçoamento, interrupção dos serviços prestados ou atividades oferecidas (Mourão & Laros, 2008).

O trabalho de Campelo (2006) é de grande importância, pois desmistifica a avaliação enquanto simples fiscalização, oferecendo algumas diretrizes para realização de avaliação de impacto para que as ONGs possam identificar os pontos fortes e as limitações de sua atuação

Em suma, observa-se que nos Estados Unidos da América, existe um vasto campo de conhecimento acerca das características e efeitos positivos dos serviços oferecidos para crianças e adolescentes no contraturno da escola regular, permitindo afirmar que tais instituições exercem um papel relevante na prevenção de problemas na trajetória de desenvolvimento infanto-juvenil. Vale lembrar que o conhecimento produzido nos EUA aponta para variáveis consideradas determinantes para a ocorrência de impactos positivos em decorrência da participação nos programas de educação não-formal como: garantir o acesso da população a esses serviços por tempo prolongado, garantir qualidade da programação (estrutura, supervisão adequada e recursos humanos com preparo adequado) e estabelecer parcerias com famílias, com outras organizações comunitárias e com a escola (Little, Wimer & Weiss, 2008).

Em nosso país, é recente e elementar a produção científica na área, mas os estudos descritos apontaram para a necessidade de maior realização de pesquisas nesse campo de conhecimento que busquem identificar as variáveis acima descritas, sendo possível apenas descrever características de atuação de alguns programas de educação não-formal para a população de crianças e adolescentes.

2. Problemas de comportamento infantil: prevalência, conceituação/classificação, prevenção e intervenção.

2.1. Prevalência

A ocorrência de comportamentos agressivos entre crianças, nos primeiros anos de vida, é considerada comum pela dificuldade das mesmas em manifestar contrariedade, desejos e insatisfações via linguagem. Todavia, no decorrer da trajetória de desenvolvimento há uma tendência de decréscimo na frequência de tais comportamentos,

por meio da aprendizagem de formas mais adaptadas (via linguagem) de expressão de sentimentos negativos (Tremblay, 2000).

Comportamentos como brigar, mentir, insubmissão, destruição de propriedade, roubar, entre outros, são também relativamente comuns em diferentes momentos da infância e adolescência. Apesar de a maior parte das crianças apresentarem quedas significativas desses comportamentos com o decorrer do tempo (Kauffman, 2001), muitas delas não desenvolvem padrões adaptados e socialmente aceitáveis de comportamento.

De acordo com Lopes (2004) os problemas emocionais e comportamentais são muito freqüentes na infância, indicando a ocorrência de tais problemas entre 5% e 15% das crianças na primeira infância e entre 10 e 20% na adolescência. Nos Estados Unidos estima-se que de 17% a 22% de crianças com idades entre seis e dezoito anos exibem alguma forma de desordem em seu desenvolvimento emocional ou comportamental (Kauffman, 2001). A prevalência de crianças com comportamentos agressivos na primeira infância gira em torno de 10% e 25%, sendo que a maior porcentagem é vista em crianças com desvantagens socioeconômicas (Webster-Stratton e Reid, 2004).

Com relação à ocorrência de Transtorno de Conduta, pesquisadores (Kauffman, 2001; Kazdin, 1996) apontam para preponderância em crianças do sexo masculino (6% a 16%), que do feminino (2% a 9%). De acordo com os autores, o predomínio de meninos com comportamentos agressivos reflete uma combinação de suscetibilidades biológicas e processos de socialização, envolvendo regras sociais, modelos, expectativas com relação ao gênero e reforçamento.

Em pesquisa nacional sobre variáveis sócio-demográficas associadas à ocorrência de comportamentos problemáticos e suas relações com as habilidades sociais e dificuldades acadêmicas, Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette e Del Prette (2006) realizaram uma pesquisa com 257 estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, 185 pais (informantes) e 12 professores. Para a coleta de dados foi aplicado o questionário Critério

Brasil e a escala *Social Skills Rating System* (SSRS). Os resultados mostraram que, na classificação feita pelos professores, 6,65% das crianças apresentam muitos comportamentos problemáticos e 9,37% apresentavam poucos comportamentos problemáticos. Além disso, a ocorrência de tais problemas de comportamento foi mais elevada em crianças do sexo masculino, de nível sócio-econômico mais baixo (maior frequência em escolas públicas que em escolas particular) e com desempenho acadêmico mais deficitário.

Os estudos de prevalência geralmente procuram trabalhar com uma amostra representativa da população em geral, todavia o estudo de Maturano, Toller e Elias (2005) objetivou investigar na clientela encaminhada para atendimento psicológico na rede de saúde em razão da queixa escolar (uma amostra específica), diferenças de gênero na ocorrência de eventos de vida adversos e na associação desses eventos com problemas de comportamento. Participaram 75 crianças, sendo 46 do sexo masculino e 29 do sexo feminino e suas respectivas mães. Para a coleta de dados com as crianças e suas mães foram utilizados os seguintes instrumentos: Teste de Matrizes Progressivas de Raven – Escala Especial, Teste de Desempenho Escolar (TDE), a versão para pais do Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência (CBCL) e Escala de Eventos Adversos (EES).

Os resultados mostraram, por meio de análises estatísticas, que não foi encontrado maior grau de problemas de comportamento externalizantes nos meninos, uma vez que as meninas também apresentaram altos níveis de problemas de comportamento externalizantes. Além disso, as meninas mostraram níveis mais altos de problemas de comportamento internalizantes (ansiedade, depressão, retraimento e queixas somáticas).

2. 2. Conceituação e classificação

A literatura (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Graminha, 1998; Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini, & Hutz, 2005; Patterson, Reid & Dishion, 1992) afirma que

existem dificuldades com relação às definições, classificações e diagnóstico, quando tratamos do termo problemas de comportamento. Tais dificuldades podem prejudicar a “análise dos comportamentos considerados desviantes, bem como as intervenções necessárias para evitá-los e/ou saná-los, seja em contexto clínico ou educacional” (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003, p.1).

Devido à variedade de nomenclatura utilizada para designar problemas de comportamento, torna-se difícil encontrar trabalhos que apresentem uma terminologia específica. Encontram-se, por exemplo, pesquisas que utilizam os termos comportamentos agressivos (Maldonado & Williams, 2005; Ormeño & Williams, 2006; Picado, 2006; Wilson & Lipsey, 2006), comportamentos anti-sociais (Gerquelin & Carvalho, 2007; Gomide 2003; Marinho, 2003; Pacheco et al., 2005; Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Nesse estudo, o termo problemas de comportamento será utilizado conforme a definição apresentada por Lopes (2004) sobre o que ele denominou de problemas de conduta no contexto escolar. De acordo com o autor “os problemas de conduta revelam-se em sintomas exteriorizados como a agressão, a mentira, o roubo, o vandalismo e outras condutas anti-sociais. Com relação à escola, as manifestações mais frequentes são a fobia escolar, a agressão verbal ou física a outras crianças, a rejeição ao educador, a desobediência ao educador, a falta à aula, a agressão verbal ou física ao professor, o vandalismo, com destruições ou roubos e as chamadas condutas explosivas na classe, que criam dificuldades concretas ao clima da aula e ao próprio processo de ensino aprendizagem: distrair-se e distrair os outros, falar demais, molestar os outros, protestar, recusar atividades escolares, não trabalhar em equipe, etc” (Lopes, 2004, p.116).

De acordo com CID -10 (OMS, 1993) e DSM IV - TR (2002) os problemas de comportamento têm sido incluídos em diferentes transtornos, como por exemplo, Transtorno de Conduta, caracterizado como um padrão repetitivo e persistente de comportamento no qual são violados os direitos alheios, regras e normas sociais, por meio

de comportamentos agressivos que podem causar danos a pessoas e/ou animais ou ainda a propriedades. Como critérios de inclusão são citados comportamentos como ameaçar, provocar, intimidar, usar armas que causem lesão corporal, demonstrar crueldade física com pessoas ou animais, roubar em confronto com a vítima, manter atividade sexual forçada, incendiar ou degradar patrimônio alheio, furtar, desobedecer aos pais freqüentemente e fugir de casa.

Ainda, de acordo com o DSM IV – TR (2002), o Transtorno de Conduta normalmente é precedido pelo Transtorno Desafiador Opositivo, definido como um padrão de comportamento negativista, hostil e desafiador, que inclui padrão persistente de violação dos direitos alheios ou das normas sociais próprias da idade. O diagnóstico de ambos requer que, pelo menos, três dessas características estejam presentes por período de um ano e pelo menos uma presente e observada nos últimos seis meses.

O Transtorno de Conduta pode evoluir para diferentes Transtornos como o da Personalidade Anti-Social (para maiores de 18 anos), o Transtorno de Humor, de Ansiedade e outros relacionados ao abuso de substâncias químicas e, ainda, apresenta comorbidade com Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH) e depressão (Kazdin, 1996).

Se por um lado, em manuais como o CDI – 10 e o DSM IV – TR, os problemas de comportamento são incluídos como requisitos para realização de classificação diagnóstica de determinados transtornos, por outro lado, de acordo com a psicopatologia do desenvolvimento infantil (Achenbach, 1991; Achenbach & Edelbrock, 1978; Del Prette & Del Prette, 2005; Hinshaw, 1992; Kazdin, 1987; 1993; Pacheco et al., 2005), os problemas emocionais e comportamentais são classificados em dois grandes grupos: os problemas emocionais e comportamentais externalizantes e internalizantes.

Os problemas emocionais e comportamentais externalizantes referem-se a ações dirigidas a outras pessoas e sua manifestação é observada em transtornos que envolvem

agressividade física e/ou verbal, comportamentos desafiantes, anti-sociais (mentir, roubar) e, ainda, risco de uso de substâncias psicoativas. Os problemas internalizantes referem-se a comportamentos, pensamentos e sentimentos voltados para o próprio indivíduo e estão associados, de modo mais freqüente, a transtornos como fobia social, ansiedade, depressão, isolamento social, baixa auto-estima, entre outros (Del Prette & Del Prette, 2005).

Tanto os problemas externalizantes como os internalizantes podem interferir no ajustamento psicossocial do indivíduo. O comportamento anti-social (umas das expressões dos problemas de comportamento externalizantes), por exemplo, é definido por Patterson, Reid e Dishion (1992) como estímulos aversivos e contingentes apresentados pela criança a outras pessoas em variados contextos, como lamuriar-se, ameaçar, provocar, gritar, fazer birra, bater, desobedecer, dentre outros.

Patterson, Reid & Dishion (1992) discorrem sobre o desenvolvimento do comportamento anti-social denominado “escalada” (estágios) pelo fato de haver um aumento gradativo com relação à gravidade e conseqüências do comportamento anti-social para o indivíduo e o meio social. O primeiro estágio ocorre no contexto familiar e deve-se à ineficácia dos pais de estabelecerem disciplina adequada; a criança aprende que comportamentos aversivos (chorar, gritar, bater, ter acessos de raiva) produzem efeitos positivos em seus interlocutores, pois consegue o que quer por meio dos mesmos (aprende a manipular). O segundo estágio se desenvolve no contexto escolar, implicando tanto no relacionamento da criança com seus pares, como no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas. A criança passa a reproduzir na escola o estilo de interação aprendido na família (aversivo) e tem início o ciclo da rejeição pelos pares, a reclamação dos professores sobre o comportamento inadequado da criança e as dificuldades de aprendizagem.

O terceiro estágio advém do fracasso acadêmico e da rejeição pelos pais, colegas e professores, fazendo com que o indivíduo, agora já pré-adolescente, procure por pares com os quais se identifique (sejam imagem dele mesmo), normalmente por grupos desviantes,

pela necessidade de encontrar valorização em outros contextos que não o acadêmico. O desligamento da escola, seja por vontade própria, seja por expulsão, favorece o engajamento com grupos de rua, nos quais os membros têm histórias de vida semelhantes e buscam melhorar sua auto-estima rebaixada pela família e pelo sistema escolar. Os autores (Patterson, Reid & Dishion, 1992) acrescentam que esses grupos (gângues) apresentam maior risco para uso de drogas ou cometimento de delitos e o indivíduo que os pratica se sente valorizado e reconhecido pelo grupo. O quarto estágio descreve possíveis conseqüências em longo prazo dessa trajetória, como dificuldades para manter o emprego, dificuldades em suas relações conjugais e constituição familiar (divórcio), problemas com álcool, drogas e polícia.

Pesquisadores (Del Prette & Del Prette, 2005; Kazdin, 1996; Marinho, 2003) corroboram com os dados apresentados por Patterson, Reid e Dishion (1992) referindo que o comportamento anti-social acarreta conseqüências negativas para o próprio indivíduo em curto prazo, como rejeição dos colegas, baixo rendimento acadêmico, déficits em habilidades sociais para relacionar-se com pares e adultos, déficits em habilidades de solução de problemas; em médio prazo, aumento da probabilidade de fracasso escolar, evasão escolar, delinqüência, drogadição, participação em gângues e criminalidade; e, em longo prazo, maiores possibilidades de doenças e morte.

Por gerar mais incômodos para a maioria das pessoas, a classe de problemas emocionais e comportamentais externalizantes tem recebido maior atenção por parte da comunidade científica em relação aos problemas de comportamento internalizantes (Marinho, 2003). Os problemas de comportamento prejudicam as relações interpessoais em sala de aula pela rejeição por pares e adultos (Walker & Sprague, 1999; Kauffman, 2001) e, normalmente, são acompanhados pelo baixo desempenho acadêmico e por queixas escolares de modo geral (Brancalhone & Williams, 2003; Brancalhone, Fogo & Williams,

2004; Kauffman, 2001; Marinho, 2003; Santos & Graminha, 2006; Marturano, Toller & Elias, 2005).

2. 3. Prevenção

De modo geral, o desenvolvimento e a manutenção dos problemas de comportamento dependem da combinação de diferentes fatores de risco e proteção associados aos mesmos que, quando conhecida, facilita a elaboração e o planejamento de ações preventivas na área.

Entende-se por fator de risco condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos para o desenvolvimento humano (Webster-Straton, 1996), incluindo variáveis genéticas, biológicas e psicossociais (Sapienza & Pedromônico, 2005). Dentre elas podemos citar exposição à pobreza (Williams & Aiello, 2004; Del Prette & Del Prette, 2003), condições ambientais que favoreçam a ocorrência de doenças ou incapacidades (Hallahan & Kauffman, 2000), exposição à violência ou abuso (Hallahan & Kauffman, 2000; Gomide, 2003; Maia & Williams, 2005; Marinho, 1999; 2003).

Pesquisadores (Garmezy, 1985; Kazdin, 1996; Graminha, 1998; Bordin & Offord, 2000; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Rae-Grant, Thomas, Offord & Boyle, 1989) classificam os fatores de risco ao desenvolvimento de comportamentos agressivos em três categorias: 1) Fatores individuais (da criança); 2) Fatores familiares e; 3) Fatores ambientais mais amplos, de apoio individual e social como a escola, por exemplo. Os dados apresentados a seguir, relativos às três categorias de fatores de risco, representam o conjunto de contribuições dos autores acima citados.

Dentro dos *fatores de risco individuais* observam-se quatro subcategorias: a) temperamento da criança, que se refere à dimensão de criança fácil/difícil, humor com tendência a negatividade, menores níveis de tolerância a novos estímulos, menor

adaptabilidade a mudanças; b) Dificuldades e déficits neuropsicológicos, como déficits em várias funções como linguagem, memória, coordenação motora, integração dos sentidos visão e audição e em funções “executivas” do cérebro (raciocínio abstrato, formação de conceitos, planejamento, controle da atenção); c) Níveis subclínicos de Transtorno de Conduta, sinais precoces de agressividade e dificuldade de manejo da criança, comportamentos anti-sociais, observados desde a pré-escola em diferentes contextos (casa, escola e comunidade) e; d) Performance intelectual e acadêmica, caracterizada por deficiências acadêmicas e baixos níveis de funcionamento intelectual. Além disso, há ainda algumas características como atribuição de intenção hostil aos demais, ressentimento e desconfiança.

Os fatores de risco familiares envolvem questões como, gravidez na adolescência, problemas emocionais e/ou de saúde da mãe na gestação, complicações pré-natais e perinatais, psicopatologia e comportamento criminoso na família (pais/irmãos), maus-tratos infantis, qualidade do relacionamento familiar, conflitos conjugais, tamanho da família, superproteção, separação dos pais, irmãos com comportamento anti-social e desvantagem socioeconômica.

Gomide (2003) acrescenta que as práticas educativas parentais podem tanto desenvolver comportamentos pró-sociais (práticas educativas positivas como a monitoria positiva e o comportamento moral), como anti-sociais (práticas educativas negativas como a monitoria negativa, punição inconsistente, disciplina relaxada, negligência e abuso psicológico/físico), dependendo da frequência e intensidade em que os pais utilizam determinadas práticas educativas. Kazdin (1996) salienta que características familiares como práticas disciplinares pobres (inconsistente, irregular, imprevisível, severa ou relaxada/negligente), menos carinho/calor, falta de afeição e suporte emocional dos pais para com os filhos, relações parentais pobres (relações conjugais infelizes, conflitos interpessoais e agressão) e supervisão e monitoramento parental pobres (conhecimento do

paradeiro da criança) estão fortemente associadas ao desenvolvimento de Transtorno de Conduta em crianças.

Somando-se a isso, em estudo para identificar características do ambiente familiar de crianças encaminhadas para atendimento por queixas escolares, Ferreira e Marturano (2002) compararam dois grupos de crianças com e sem problemas de comportamento. Os dados foram obtidos por meio da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – ECI. Os resultados mostraram haver diferenças nos dois grupos de crianças com relação aos estilos parentais adotados por seus pais, a saber: os pais de crianças com comportamentos problemáticos utilizavam estilos parentais mais reativos, agressão física, menor preocupação com as necessidades e segurança dos filhos, uso de ameaças; enquanto que os pais de crianças que não apresentavam problemas de comportamento adotavam estilos parentais pró-ativos, apresentando maior disponibilidade para ajudar seus filhos, maior preocupação com as necessidades e segurança deles e também com os estudos, oportunidades de lazer e indicativos de maior planejamento de atividades diárias.

Outro estudo nessa perspectiva objetivou averiguar quais práticas educativas do Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2003) são preditoras de que tipos de problemas de comportamento e competência social descritos pelo *Child Behavior Checklist* - CBCL, Salvo, Silves e Toni (2005) realizaram um estudo com 30 crianças com faixa etária entre 11 e 13 anos de escolas públicas e um de seus pais (pai ou mãe). As crianças preencheram duas versões do instrumento (para mãe e para pai) e os pais responderam ao CBCL. A partir da obtenção dos escores dos dois instrumentos, foi utilizada uma análise de regressão (método *stepwise*) a partir da obtenção dos escores dos dois instrumentos. Os resultados sugeriram que algumas práticas educativas podem prever, significativamente, o comportamento das crianças. A presença de monitoria positiva materna, sozinha, foi considerada preditora da subescala sociabilidade e a ausência, preditora da subescala comportamento agressivo. A monitoria negativa materna, a disciplina relaxada paterna e a

falta de monitoria positiva paterna foram práticas educativas predictoras do total dos problemas de comportamento.

Ainda com relação aos fatores familiares, a exposição frequente de crianças à violência doméstica constitui um importante fator de risco ao seu desenvolvimento, pois nos remete à questão da transmissão intergeracional de comportamentos abusivos aprendidos que perpetuam o ciclo da violência (Bordin & Offord, 2000; Kauffman, 2001). Maia & Williams (2005) reiteram que a ocorrência de qualquer modalidade de violência intrafamiliar (abuso físico, abuso psicológico, abuso sexual e negligência) expõe crianças e adolescentes a condições adversas e estas, por sua vez, refletirão no desenvolvimento da criança.

Barnett (1997) ressalta que os maus tratos na infância fazem parte dos fatores de risco fortemente associados à psicopatologia do desenvolvimento, afetando áreas como cognição, linguagem, desempenho acadêmico e desenvolvimento sócio-emocional. Além disso, Silvaes (2000) afirma que crianças que sofrem abuso físico dos pais têm maiores probabilidades de sofrerem problemas de saúde, problemas de comportamento, déficits cognitivos e comportamentais.

Um estudo de caráter preventivo a ocorrência de problemas de comportamento tem sido desenvolvido pelo Laboratório de Análise e Prevenção em Violência (LAPREV) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), denominado Projeto Parceria, que realiza e avalia os efeitos de um programa de intervenção para mães vítimas de violência conjugal com o objetivo de prevenir problemas de comportamento nos filhos, com idades variando de 1 a 12 anos. O programa é desenvolvido em um laboratório com características muito similares a de uma casa, contendo diversos cômodos com câmaras digitais e espelho unidirecional, localizado na Unidade Saúde-Escola (USE) da UFSCar.

Foram coletadas múltiplas medidas avaliativas com as mães, inclusive dados de observação direta por meio da filmagem interação mãe-criança. A intervenção é realizada

individualmente consiste na realização de duas etapas (oito sessões cada), sendo uma de caráter psicoterapêutico, na qual faz-se uma análise do impacto da violência sofrida pela mulher e ela, a mãe, recebe uma cartilha projeto Parceria vol. 1 “Uma vida livre da violência” e outra de cunho educacional para ensinar práticas educativas parentais positivas (Projeto Parceria vol. 2 “Educação positiva de seus filhos”).

Foi realizada uma avaliação inicial dos resultados do projeto Parceria por Williams, Araújo, Rios, D’Affonseca, Maldonado, Patrian e Miranda (no prelo), na qual 14 mulheres que apresentavam histórico de violência conjugal foram convidadas a participar. Dessas, sete aceitaram participar, porém apenas duas concluíram o programa. Os resultados referentes à avaliação com as duas mães que completaram a intervenção foram encorajadores, uma vez que foram encontradas mudanças positivas em todos os instrumentos avaliados. Os autores mencionaram a importância de dar prosseguimento ao Projeto Parceria, no sentido de confirmar ou não a efetividade da intervenção com tal população de risco.

Gallo & Williams (2005) realizaram uma revisão sobre fatores de risco para a conduta infracional em adolescentes em publicações científicas entre os anos de 1997 e 2003. Os resultados apontaram para uma variedade de fatores relacionados com a prática infracional, como baixo nível de afeto intrafamiliar, vínculo pouco afetivo nas relações interpessoais, baixo nível socioeconômico, influência de colegas como associação com pessoas agressivas ou usuários de drogas, alta tolerância às infrações, problemas familiares, presença de psicopatologias e problemas escolares, fatores fisiológicos e cognitivos. Os autores atentam para o fato de que não basta a presença de um ou outro fator de risco para que o indivíduo apresente conduta infracional, porém é preciso considerar a interação entre os fatores de risco e de proteção.

A terceira categoria, referente aos *fatores de risco ambientais*, nas quais se inserem características ambientais/contextuais mais amplas, como moradia pobre, baixo nível sócio

econômico, maiores níveis de estresse parental e poucas condições para enfrentamento das situações de estresse, problemas financeiros dos pais (dívidas de jogo, dívidas em bancos), morar em bairros com vizinhança perigosa, problemas psiquiátricos e ou doenças de um dos membros da família, desemprego, que prejudicam a interação pais-filhos (Kazdin, 1996; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Mas há, ainda, características específicas do contexto escolar (não físico, mas das relações interpessoais), como pouca ênfase do professor em trabalhos escolares, pouco tempo gasto pelo professor nas lições, pouca ênfase sobre a responsabilidade individual dos estudantes, pobres condições de trabalho (recursos físicos), baixa expectativa do professor com relação ao aluno, pouca atenção do professor aos problemas do aluno, depreciação (por outras crianças da escola, vizinhança ou bairro), rejeição e agressão (também por parte de pares), inadequação da professora (“comportamentos ou atitudes da professora quanto às práticas de ensino e/ou de controle da disciplina”, Graminha, 1998, p.76), greve escolar e mudança de professora/classe/escola.

Ainda com relação ao contexto escolar, Picado (2006) procurou avaliar a existência de elementos protetivos na relação entre professores e crianças pré-escolares com indicações de alta incidência de comportamentos agressivos. Participaram do estudo 11 crianças e nove professores. Os dados foram obtidos por meio de entrevista sobre qualidade da relação professor-aluno. Os resultados mostraram que duas professoras (18,1%) apresentaram alto grau de características positivas, como alto senso de disciplina, empatia, demonstração de sentimentos positivos, sentindo-se efetivas em seu trabalho e capazes de atingir e modificar os comportamentos de seus alunos. Quatro professoras (36,3%) apresentaram as características positivas acima menos visíveis e as outras cinco (45,4%) evidenciaram poucas características positivas e alto grau de características negativas.

A autora concluiu que as crianças participantes estavam expostas a uma série de fatores de risco e que a maioria não possuía rede protetiva suficiente para minimizar tais

riscos. Além disso, ressaltou a necessidade de capacitação aos professores para que se tornassem mais aptos a lidar com crianças agressivas.

Apesar de os fatores de risco aumentarem a probabilidade de as crianças desenvolverem comportamentos agressivos/problemas de comportamento, existem os chamados fatores de proteção, que podem amenizar ou reduzir tal probabilidade. Estes se referem às influências que modificam positivamente repostas pessoais a determinados riscos (Rutter, 1985).

Werner (1998) assinala a existência de três tipos de fatores de proteção provenientes da análise de crianças de alto risco: 1) Atributos disposicionais do indivíduo, como sociabilidade, competência em comunicação, autonomia, nível de atividade, auto-estima, *locus* interno de controle; 2) Laços afetivos intrafamiliares, ausência de conflitos e coesão familiar e; 3) Suporte social como escola, trabalho, freqüentar igreja, dentre outros. Alguns pesquisadores (Bandeira et al., 2006; Kauffman, 2001) salientam a importância dos fatores de proteção como medidas preventivas à ocorrência de comportamentos problemáticos.

Somado-se a isso, Conte (1996, 2001) aponta para variáveis que podem se configurar como potencialmente protetoras, com a finalidade de evitar o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais em crianças: suporte parental, ocorrência de interações pais-filhos mais positivas que aversivas, expressão freqüente de afeto positivo dos pais em relação aos filhos, diminuição do uso de métodos de disciplina físicos e maximização dos métodos verbais e racionais, minimização de brigas e agressões entre os familiares, dentre outros.

Além disso, variáveis familiares como os comportamentos dos pais de brincar, apoiar e ajudar os filhos são considerados habilidades sociais educativas, que podem aproximar pais e filhos, criar um ambiente cooperativo e promover repertórios socialmente habilidosos das crianças (Trivelatto & Marturano, 1999). Paralelamente, o uso de práticas disciplinares positivas, como monitoria positiva e comportamento moral (Gomide, 2003;

Salvo, Silves & Toni, 2005) podem configurar-se como fatores de proteção ao desenvolvimento de comportamentos problemáticos infantis.

Gallo e Williams (2008), também, colaboraram com a identificação de fatores de proteção ao desenvolvimento ou agravamento de comportamentos infracionais em jovens. Os autores realizaram uma pesquisa que objetivou traçar perfil de 123 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas pela análise dos prontuários de atendimento dos mesmos. Os resultados mostraram que a frequência à escola reduziu a severidade do ato infracional e o uso de armas e de drogas. Nesse sentido, a permanência de crianças de risco na escola pode se configurar como fator de proteção ao desenvolvimento e/ou agravamento de problemas de comportamento.

No entanto, nem sempre é possível precisar quando estes fatores estarão ou não presentes, de tal maneira que se torna necessário fornecer apoio para amenizar os danos que porventura possam vir afetar a criança (D’Affonseca & Williams, 2003). Nesse sentido, estudos têm sido realizados visando aprofundar o conhecimento sobre como minimizar comportamentos problemáticos em crianças. A seguir serão relatados trabalhos internacionais e nacionais direcionados a crianças com problemas de comportamento.

2. 4. Intervenção

A literatura aponta para uma gama de estudos realizados em diferentes perspectivas para minimizar problemas de comportamento infantil, direcionadas em grande parte aos pais, mas também às crianças com tais problemas, aos professores e, ainda, conjugando diferentes contextos (Alvarenga & Piccinini, 2001; Baraldi & Silves, 2003; Dishion & Patterson, 1992; Kazdin, 1996; Kazdin & Weisz, 1998; Marinho 1999; 2000; Marinho & Silves, 2000; Ormeño & Williams, 2006; Pinheiro et.al, 2006; Rios, 2005; Rios & Williams, 2008; Santos, 2001; Silves, 2000; Webster-Stratton, 1996; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001).

Com relação ao contexto escolar, a pesquisa de Wilson e Lipsey (2006), resumiu as principais pesquisas disponíveis sobre eficácia de programas de prevenção de violência baseados na escola, realizando uma meta-análise em 372 estudos. Os estudos incluídos nessa meta-análise examinaram os efeitos de programas sobre diferentes resultados, englobando variados temas como agressão, violência, habilidades sociais, desempenho acadêmico e auto-estima.

Os resultados medidos foram agrupados em quatorze categorias de constructos: 1) agressão; 2) problemas de comportamento; 3) raiva, hostilidade e rebeldia; 4) nível de atividade e problemas de atenção; 5) pares anti-sociais; 6) uso de substâncias psicoativas; 7) habilidades sociais; 8) ajustamento social e relacionamentos sociais; 9) desempenho acadêmico; 10) participação escolar (frequência); 11) ajustamento pessoal; 12) conhecimentos e atitudes sobre problemas de comportamento; 13) problemas internalizantes (ansiedade, depressão); e 14) ajustamento familiar (inclui uma ampla gama do funcionamento familiar).

Os resultados mostraram, de modo geral, que os programas tiveram efeitos positivos sobre uma variedade de resultados, contudo esses resultados foram mais fortes e significativos dentro da categoria denominada de habilidades sociais. Observou-se, também, que em três categorias (uso de substâncias psicoativas, pares anti-sociais e ajustamento familiar) os resultados dos programas realizados não produziram impactos significativos (Wilson & Lipsey, 2006).

Embora a literatura aponte para uma variedade de pesquisas realizadas em diferentes contextos e perspectivas, serão descritas com maiores detalhes pesquisas nacionais realizadas com professores, por representar função mais próxima a de monitores/educadores sociais de Organizações Não Governamentais. Foram encontrados estudos específicos com professores, sendo dois de caráter preventivo à ocorrência de problemas de comportamento em crianças (Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva & Puntel,

1998 e; Vila, 2005), um para minimizar comportamentos agressivos em crianças pré-escolares (Ormeño & Williams, 2006) e outro para avaliar os efeitos de um programa de educação continuada, desenvolvendo competências do professor no atendimento de alunos envolvidos em problemas de disciplina (Braun & Nunes-Sobrinho, 2007), e um que avaliou os efeitos de uma intervenção para monitores de um abrigo, sobre o comportamento de interação de duas díades monitoras-crianças (Prada & Williams, 2007).

Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) realizaram um estudo de caso (programa preventivo), que procurou avaliar o repertório comportamental de uma professora, antes e depois de uma intervenção denominada Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP). Os resultados assinalaram que as habilidades do professor como, organizar as atividades em sala de aula e compartilhar com os alunos a estruturação dos conteúdos pode favorecer aumento de oportunidades de interação dos alunos com o professor e entre si, a descentralização de seu papel de professor e a transferência de responsabilidades aos alunos.

De acordo com os autores, estratégias como essas podem ajudar o professor a prevenir e/ou remediar problemas de comportamento em sala de aula, à medida que tornam o ambiente da sala mais motivador e propiciam comportamentos adequados aos alunos, incompatíveis com comportamentos problema.

Vila (2005) realizou uma pesquisa com o objetivo de elaborar e descrever procedimentos de intervenção utilizados em um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com dez professores de crianças com dificuldade de aprendizagem. Foram analisados os efeitos do THS com relação à aquisição de habilidades sociais e generalização das habilidades sociais aprendidas para o contexto de sala de aula. Os resultados permitem afirmar que o aprimoramento do repertório de habilidades sociais de professores possibilita capacitá-los para a promoção de contextos interativos em sala de aula, o que pode contribuir para o desenvolvimento acadêmico e interpessoal do aluno.

Esse trabalho mostrou que a realização de um programa de habilidades sociais para professores pode produzir resultados positivos no sentido de os mesmos aprenderem novas formas ou modos mais apropriados de se relacionarem no contexto de sala de aula, contudo seria interessante verificar se houve alterações no comportamento e aprendizagem dos alunos.

Além disso, foi encontrada uma pesquisa em que se optou por abranger dois principais contextos de vida de crianças pré-escolares com problemas de comportamento agressivo (Ormeño e Williams, 2006). Este estudo objetivou minimizar os problemas de comportamento agressivo apresentado por crianças pré-escolares intervindo, concomitantemente, com crianças, seus pais e, ainda, com os professores. Participaram três crianças do sexo masculino com idades de 4, 5 e 6 anos de idade, suas mães e professoras. O delineamento do estudo foi de Linha de base Múltipla.

Os resultados mostraram que as crianças diminuíram seus comportamentos agressivos de forma expressiva. As mães consideraram a intervenção positiva, pois relataram aumento na qualidade de suas relações interpessoais com seus filhos. As professoras alegaram que as crianças diminuíram seus comportamentos agressivos na presença da pesquisadora, porém essa melhora não foi generalizada para a sala de aula. Essa pesquisa procurou maximizar possibilidades de resultados positivos ao intervir tanto com as crianças, com as mães como com as professoras.

Considerando a existência de interligações entre os diferentes microssistemas do qual a criança participa ativamente, por exemplo família e escola, Bronfenbrenner (1996) afirma que as interações em um microssistema podem interferir positiva ou negativamente sobre o curso do desenvolvimento emocional, cognitivo e físico da criança. Nesse sentido, o estudo de Ormeño & Williams (2006) vai ao encontro do que a literatura indica como mais indicado, com relação aos benefícios de se realizar uma intervenção, seja ela de caráter preventivo e/ou de remediação aos problemas de comportamento infantis, pois

optou por uma configuração sistêmica, intervindo com as crianças que apresentam comportamentos agressivos, suas mães e professores.

O estudo realizado por Braun e Nunes-Sobrinho (2007) objetivou avaliar os efeitos de um programa de educação continuada em serviço para desenvolver competências no atendimento de alunos envolvidos em problemas de disciplina. Participaram 10 professores do ensino fundamental da rede privada de ensino. Realizou-se um programa de caráter instrucional privilegiando técnicas e procedimentos de autocontrole comportamental em 18 sessões. Utilizou-se o formato de pesquisa-ação na própria escola e recursos de *videofeedback*. Os resultados mostraram que o programa apresentou eficácia positiva, havendo aquisição de conhecimento e habilidades, por parte dos participantes, para lidar com os alunos.

Apesar de não ter sido realizado com professores, o estudo realizado por Prada e Williams (2007) é de grande interesse para a presente pesquisa, pois entrevistou com monitores de um abrigo infantil, os quais exercem função similar a dos pais em alguns aspectos e de educadores sociais em outros. A pesquisa procurou avaliar os efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil que cuidavam de crianças vítimas de violência doméstica.

Participaram da pesquisa original (tese de doutorado) 14 monitoras, porém nesse trabalho, foram avaliados os efeitos do programa sobre o comportamento de interação de duas díades monitoras-crianças. As duas monitoras tinham 22 e 25 anos de idade e as crianças variavam a idade entre cinco e nove anos. O programa de práticas educativas foi desenvolvido em 12 sessões de 90 minutos cada. Para análise do comportamento de interação da díade foram feitas 12 sessões de observação direta via filmagem. O delineamento utilizado foi do tipo AB.

Os resultados mostraram que houve alterações positivas nos padrões de interação cuidador-criança, possivelmente resultante da diminuição da utilização pelas monitoras de

práticas educativas coercitivas e pelo fortalecimento e maior utilização de práticas educativas positivas.

Justificativa

Em síntese, a frequência e gravidade de comportamentos problemáticos praticados por crianças, na primeira e segunda infância, têm sido motivo de atenção de pesquisadores, educadores, professores, pais, entre outros. Somando-se a isso, os comportamentos agressivos fazem parte de uma classe de comportamentos incômodos que têm levado estudantes para a Educação Especial, bem como para a utilização de serviços de Saúde Mental, Sistema Judiciário e outros serviços sociais (Bueno, 1993; Kauffman, 2001; Kazdin, 1996).

Considerando que a permanência da criança na escola e em outros contextos de educação não-formal se configura como fator de proteção ao desenvolvimento de comportamentos problemáticos, por meio das trocas sociais entre professores/monitores-alunos e alunos-alunos, considera-se importante prover formação e auxílio aos professores/monitores, para que aprendam a lidar de modo mais eficaz com problemas de comportamento que emergem frequentemente, no contexto de educação formal e não-formal e, ainda, ajudá-los a serem promotores, disseminadores do desenvolvimento de comportamentos pró-sociais de seus alunos.

Gomide (2003) aponta que programas de prevenção e intervenção têm enfatizado a necessidade e importância dos pais aprenderem e utilizarem práticas educativas positivas e evitarem a utilização das práticas educativas negativas como fator de prevenção à ocorrência de problemas de comportamento infantil.

Os professores e educadores/monitores sociais, também, utilizam práticas educativas com seus alunos no dia a dia semelhantemente aos pais sem talvez perceberem isso. Quando apresentam uma atividade, por exemplo, e querem garantir que as crianças

realizem a mesma, quais estratégias utilizam? Gritam? Ameaçam? Ignoram se a criança a faz ou não? Gratificam publicamente o comportamento daqueles que realizaram a atividade com elogios e/ou recompensas como deixar o aluno jogar um determinado jogo nos dez últimos minutos da aula porque realizou toda tarefa? Será que expõem publicamente aqueles que não realizaram a tarefa ou se comportaram de modo inadequado?

Por mais que o vínculo existente entre pais-filhos e professores/monitores-alunos seja de natureza diferente, não se pode negar que o professor pode e muito contribuir para maximizar o desenvolvimento social das crianças e se configurar como fator de proteção para o surgimento e/ou manutenção de problemas de comportamento entre outras tantas dificuldades. Vila (2005) acrescenta que “professores e alunos podem estabelecer trocas interativas bastante relevantes para a aprendizagem não só de conteúdos escolares” (p.21). Além disso, aponta para a necessidade de reciclagem do professor não só de suas habilidades didático-pedagógicas e de seu referencial teórico, mas também “o desenvolvimento e aprimoramento de competências interpessoais que contribuam para o exercício de sua prática, facilitando o desenvolvimento pedagógico e interpessoal do aluno” (Vila, 2005, p.19).

Somando-se a isso, a presente pesquisa pode se configurar como um meio de suprir uma lacuna na formação acadêmica dos professores/monitores e educadores sociais que, conforme aponta Garcia (1999), é incompleta, uma vez que deveria instrumentalizá-los para tratar de questões ligadas à indisciplina e não o faz. O autor aponta para a necessidade de remediar a lacuna do ensino superior, por meio de formação contínua nas escolas, enquanto não haja transformações no ensino universitário que mude este quadro (Garcia, 1999).

Este tema de pesquisa é de grande relevância para a área de Educação Especial, notadamente para a linha de “Prevenção das Deficiências”, pois pode contribuir para maximização de fatores de proteção como: a) diminuir problemas de comportamento das crianças; b) minimizar conseqüências dos comportamentos problemáticos, como rejeição

pelos pares e baixo desempenho acadêmico; c) maximizar estratégias de manejo comportamental de professores em sala de aula; e d) possibilitar o desenvolvimento de metodologias de intervenção positivas, para minimizar problemas de comportamentos de crianças em idade escolar.

Em decorrência, a questão que se coloca no presente estudo é: a realização de um programa de intervenção com monitores de uma Organização Não-Governamental, voltada ao atendimento de crianças em idade escolar vivendo sob diferenciadas situações de risco que procure capacitá-los para lidar com problemas de comportamento, ensinando práticas educativas parentais adaptadas ao contexto de sala de aula poderá reduzir problemas de comportamento apresentados pelas crianças?

Objetivo Geral

O objetivo geral do presente estudo consistiu em avaliar os efeitos de um programa de intervenção direcionado a monitores de uma Organização Não Governamental voltada ao atendimento de crianças e situação de risco, no contraturno da escola regular, para minimizar problemas de comportamento das mesmas.

Objetivos específicos

Em relação às crianças:

- Comparar índices de problemas de comportamento das crianças (alunos) nas diferentes fases do estudo.
- Comparar o repertório de habilidades sociais e comportamento pró-social das crianças nas diferentes fases do estudo.

Em relação aos monitores:

- Comparar a frequência de emissão de categorias comportamentais positivas e negativas dos monitores em sala de aula;
- Identificar as estratégias utilizadas pelo monitor para resolução de conflitos interpessoais em sala de aula;
- Identificar a auto-percepção dos monitores sobre as habilidades pessoais para manejar conflitos em sala de aula e promover o desenvolvimento interpessoal do aluno.

MÉTODO

Participantes

Foram participantes da presente pesquisa monitores, crianças inscritas em uma Organização Não Governamental (ONG) que oferece atividades complementares às da escola regular e, pelo menos, um dos responsáveis de cada criança. A seguir será apresentada uma descrição mais detalhada dos participantes.

a) Monitores

Após contato com a coordenadora pedagógica da ONG, obteve-se a informação que havia sete funcionários que atuavam diretamente com as crianças, os quais foram convidados a participar do estudo, porém um declinou a participação. Participaram, então, efetivamente seis monitores, sendo cinco do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades variando entre 28 a 48 anos (média = 38,8), com formações diversificadas, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Caracterização dos monitores participantes

Monitor	Sexo	Idade	Formação	Tempo que exerce a profissão em anos
P1	F	39	Educação Física	15
P2	F	41	Educação Física	2
P3	F	47	Pedagogia em curso	17
P4	F	28	Pedagogia	6
P5	M	30	Técnico em Informática	2
P6	F	48	Magistério	12
Média		38,83		9
DP		8,37		6,57

b) Crianças

Participaram, também, 24 crianças, sendo 16 do sexo masculino (66,66%) e 8 do sexo feminino (33,33%), com faixa etária entre 8 a 11 anos de idade (média = 9,66). Das 24 crianças, duas cursavam a 2ª. série do ensino fundamental e as demais estavam

distribuídos nas 3^a. e 4^a. séries. Adicionalmente, verificou-se por meio de consulta ao prontuário, que 16 dessas crianças eram acompanhadas pelo Conselho Tutelar do município, sendo que duas participaram de audiência com o juiz da Vara da Infância e Juventude, em decorrência de denúncia realizada pela escola regular.

Todas as crianças apresentavam baixo poder aquisitivo, pertencentes às classes C, D ou E do Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2003), pois para ingressar nessa instituição a renda familiar da criança deveria ser, preferencialmente, abaixo de R\$ 1000,00.

A seleção das crianças obedeceu aos seguintes critérios: a) estar inseridas no ensino fundamental; b) apresentar queixa de problemas de comportamento, segundo indicação do monitor; c) faixa etária entre oito e 11 anos. Os monitores foram orientados a indicar crianças que apresentassem maior frequência e gravidade de problemas de comportamento em sala de aula. Os monitores apontaram 38 crianças e adolescentes, sendo que foram selecionadas 24 crianças, pois os demais não obedeciam ao critério idade.

A tabela 2 mostra a caracterização das crianças participantes (vide página seguinte).

c) Pais ou responsáveis

Foi solicitada, ainda, a participação de pelo menos um dos pais e/ou responsáveis pelas crianças como informantes, ou seja, a participação dos mesmos esteve restrita ao fornecimento de dados sobre as crianças. Desses pais, 20 eram mães biológicas, três avós e um padrasto, com idades variando entre 25 e 48 anos (média = 34,22). Quatro pais nunca haviam freqüentado a escola, 12 tinham o Ensino Fundamental incompleto, cinco o Ensino Fundamental completo e três o Ensino Médio incompleto.

Tabela 2. Caracterização das crianças participantes.

Criança	Idade	Sexo	Série	Período	Acompanhadas pelo CT
C1	10	M	3 ^a	Manhã	
C2	10	F	3 ^a	Manhã	
C3	11	M	4 ^a	Manhã	x
C4	10	F	3 ^a	Manhã	
C5	9	M	3 ^a	Manhã	
C6	10	F	3 ^a	Manhã	x
C7	9	M	3 ^a	Manhã	x
C8	9	M	3 ^a	Manhã	
C9	10	M	4 ^a	Manhã	x
C10	9	F	3 ^a	Manhã	
C11	10	M	4 ^a	Manhã	x
C12	8	F	2 ^a	Tarde	x/VIJ
C13	10	M	4 ^a	Tarde	x
C14	11	M	4 ^a	Tarde	x
C15	10	M	3 ^a	Tarde	x/VIJ
C16	11	F	4 ^a	Tarde	x
C17	10	M	3 ^a	Tarde	x
C18	11	M	4 ^a	Tarde	
C19	9	M	3 ^a	Tarde	x
C20	9	M	4 ^a	Tarde	x
C21	8	F	2 ^a	Tarde	x
C22	9	F	3 ^a	Tarde	
C23	9	M	3 ^a	Tarde	x
C24	10	M	4 ^a	Tarde	x
Média	9,66				
DP	0,86				

x = Indicação de acompanhamento

CT: Conselho Tutelar

VIJ: Vara da Infância e Juventude

Aspectos éticos

Anteriormente ao início da realização da coleta de dados, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para avaliação da viabilidade de sua realização, obtendo aprovação (PROTOCOLO/CAAE – 0834.0.000.135-07 - vide Anexo 1). O responsável legal pela instituição na qual foi realizada a coleta de dados da pesquisa, bem como os pais e os monitores receberam informações acerca dos objetivos da pesquisa, a forma de sua

participação e das crianças (adesão livre, sigilo de identidade, liberdade para interromper participação, etc.), em uma reunião em que tais informações foram expostas oralmente, acompanhando os respectivos *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido*, que foram devidamente assinados (Anexo 2).

Local

A pesquisa foi realizada em uma Organização Não Governamental situada em uma cidade de médio porte no estado de São Paulo. Tal ONG oferece atividades de apoio escolar, dentre outras atividades para as crianças em período oposto ao da escola regular.

Breve descrição da ONG²

Trata-se de uma Organização Não Governamental fundada oficialmente em 1987 motivada pelo tema da Campanha da Fraternidade da Igreja Católica daquele ano “*Fraternidade e o menor*” e o lema “*Quem acolhe o menor, a mim acolhe*”, baseado no evangelho de São Matheus no capítulo 25 e versículo 40 (“*Cada vez que fizeste algo a um desses meus pequeninos, a mim o fizeste*”).

A instituição recebe diariamente para realização de atividades de complementação à escola regular, aproximadamente, 120 crianças e adolescentes com idades variando entre sete e 14 anos, de cinco bairros geograficamente próximos à entidade. Esses bairros são considerados de baixo poder aquisitivo: um deles consistia em uma favela que fora urbanizado há alguns anos, sendo que a maioria das crianças atendidas pela ONG era proveniente desse; e outro, também considerado favela, caracterizado como um território invadido por essas famílias e não apresentando saneamento básico (as casas eram constituídas por barracos de tábuas, lona e poucos eram de alvenaria).

Além de pretender evitar que essas crianças permanecessem grande quantidade de tempo na rua e se engajassem em atividades ilícitas, a entidade também procura oferecer

² Os dados para a presente descrição foram obtidos por meio de uma conversa informal com o presidente e fundador da ONG e, também, por meio de consulta a documentos da entidade.

apoio pedagógico e psicológico às crianças. Conforme descrito em seu estatuto, a entidade tem por finalidade “*proporcionar serviço social, assistência moral, religiosa, cultural, educacional e recreativa à comunidade; promoção da política da proteção integral da criança e do adolescente, preconizada pelo estatuto de Defesa dos Direitos da criança e do adolescente pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990*” (Estatuto da ONG, p.1).

A ONG oferece diariamente às crianças e adolescentes atividades que envolvem apoio pedagógico em matemática, língua portuguesa, geografia e história. As crianças participam, ainda, de outras atividades como oficinas de artes, banda marcial, esportes, culinária, computação, horta e jardinagem, dança, artesanato (biscuit, bordado, pintura em tecido, pintura em tela), entre outras. Embora seja desenvolvido todo o ano um planejamento anual de atividades, a instituição não contém um projeto político pedagógico.

As atividades são realizadas nos períodos matutino e vespertino em período apostado ao da escola. As crianças recebem duas refeições diárias (café da manhã e almoço ou almoço e lanche da tarde). Em seguida, são subdivididas em grupos de aproximadamente 15 crianças para desenvolverem as atividades propostas.

Os critérios utilizados para a seleção de crianças que ingressam na entidade são: a) idade entre 7 e 13 anos; b) o fato de residirem em bairros próximos à entidade, principalmente nos menos favorecidos; e c) renda familiar baixa (quanto menor a renda familiar percapita, maiores as chances de essa criança conseguir uma vaga) e d) os pais estarem trabalhando, não tendo um suporte (parentes, projetos) para auxiliá-los no cuidado dos filhos durante o período de trabalho. A instituição, também, recebe algumas crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar e Vara da Infância e Juventude. A média de permanência das crianças na instituição varia entre quatro a cinco anos.

Materiais e Instrumentos

1) Questionário de Capacidades e Dificuldades - *Strengths and Difficulties Questionnaire* /SDQ (Goodman, 1997). O SDQ é um breve questionário traduzido para o português, que pode ser utilizado para avaliar crianças e adolescentes com idades variando entre 3 e 16 anos, fornecendo indicadores sobre dificuldades e capacidades dos mesmos. Inclui três versões, podendo ser preenchido por pais, professores e, ainda, contém uma versão para adolescentes de 11 a 16 anos preencherem (auto-relato, estudo piloto para validação dessa versão para o Brasil realizada por Goodman, Meltzer e Bailey (1998). Para validação cultural foi realizado um estudo com 898 crianças e adolescente brasileiros com idades variando entre 7 e 14 anos (Fleitlich & Goodman, 2001).

Neste trabalho o instrumento foi respondido pelos monitores (versão para professores) e pelos pais para avaliação das crianças participantes. Ele contém 25 itens, subdivididos em cinco escalas com cinco itens cada: a) sintomas emocionais; b) problemas de conduta; c) hiperatividade e déficit de atenção; d) problemas de relacionamento com pares; e e) comportamentos pró-sociais. Os 25 itens do SDQ apresentam três opções de respostas, que variam em uma escala de três pontos (falso, mais ou menos verdadeiro e verdadeiro).

Há ainda, uma parte de respostas abertas, porém na presente pesquisa, foram utilizados somente os 25 itens fechados. A pontuação das respostas geralmente é feita da seguinte maneira: 0 para falso, 1 para mais ou menos verdadeiro e 2 para verdadeiro. Conforme a pontuação total nas cinco escalas respondidas por pais e professores, o comportamento da criança pode ser definido como *normal* ou *não-clínico*, *limítrofe* ou *subclínico* e *anormal* ou *clínico* (ver maiores detalhes na seção Análise de dados). A avaliação do instrumento permite também fazer avaliação por escalas para verificar foco dos problemas da criança. O instrumento está disponível na internet no *site* www.sdqinfo.com/b1.html

Para adaptar o instrumento à amostra em função da baixa escolaridade dos pais, o mesmo foi aplicado em forma de entrevista fechada, de modo individual. Primeiramente, a pesquisadora leu as instruções para o informante e, em seguida, explicitou que leria em voz alta cada item, as opções de resposta e esperaria um certo tempo para que o mesmo escolhesse sua opção. Após escolha do participante, a pesquisadora registrava a opção do mesmo na folha de respostas com caneta, correspondente a cada item. Quando necessário, a pesquisadora fornecia esclarecimentos aos pais para facilitar a compreensão dos itens. A pesquisadora realizou essa atividade em uma sala cedida pela coordenação da instituição, sendo que cada entrevista teve a duração aproximada entre 10 e 15 minutos.

2) Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System – SSRS*), elaborado por Gresham e Elliot (1990). Este instrumento foi traduzido e validado para o contexto brasileiro por Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães (2009), para avaliar crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, propiciando uma ampla avaliação (múltiplos avaliadores – pais³, professores, próprios alunos), fornecendo indicadores sobre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças e adolescentes. O SRSS registra a frequência (0 – *nunca*, 1 – *algumas vezes*, 2 – *muito frequente*) percebida pelo avaliador e importância (0 – *nunca*, 1 – *algumas vezes*, 2 – *muito frequente*) atribuída aos comportamentos dos alunos sobre o funcionamento adaptativo dos mesmos na escola ou no lar.

Ele é composto por três escalas tipo *Likert*, sendo: 1) 30 itens, referentes ao repertório de habilidades sociais das crianças, nos quais a professora assinala a frequência com a qual a criança emite cada uma das respostas em diferentes situações de interação

³ O instrumento (SRSS - versão para pais) foi aplicado a 11 familiares utilizando o mesmo procedimento realizado com o SDQ (entrevista fechada), entretanto descartou-se o dado obtido, pois percebeu que somente a leitura dos itens, com breve esclarecimento era insuficiente para que os pais compreendessem o conteúdo do mesmo. Isso ocorreu com muitos itens e a pesquisadora precisava alterar de forma expressiva o enunciado do item para haver compreensão por parte dos informantes. Isso pode ser devido ao baixo nível de escolaridade da amostra, indicando que o instrumento, talvez, não seja adequado para pessoas com tal nível de escolaridade, apesar de ter sido aplicado com número pequeno de pais.

social e importância que a mesma atribui ao fato da criança apresentar a cada comportamento nas interações sociais dentro de sala de aula. Esses comportamentos presentes nos 30 itens são distribuídos em cinco fatores (cooperação/responsabilidade, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares); 2) 18 itens relativos aos comportamentos problemáticos das crianças, em que a professora assinala a frequência na qual a criança emite tais comportamentos, sendo subdivididos em dois fatores (comportamentos problemáticos externalizantes e comportamentos problemáticos internalizantes); e 3) nove itens que avalia a competência acadêmica. Na presente pesquisa foi utilizada somente a versão para professores, aplicada aos monitores, que responderam as escalas de habilidades sociais e problemas de comportamento.

3) Questionário de Relações interpessoais - QRI (Del Prette & Del Prette, 2003, p.121 a 127). Este questionário é composto por 16 itens, respondido pelo monitor, contendo questões fechadas e abertas, contempla aspectos como: descrição de conflitos interpessoais existentes em sala de aula, estratégias utilizadas pelo monitor para resolver conflitos interpessoais, habilidades sociais que o monitor vem desenvolvendo nos alunos, estratégias utilizadas para desenvolver tais habilidades, preparo do monitor para manejar conflitos e promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, dificuldades interpessoais mais frequentes em sala de aula, dentre outros. Para o presente estudo foram utilizados apenas os itens 2, 3 e 10 (a e b) dos 16 itens, por se adequarem mais precisamente aos objetivos do mesmo.

4) Protocolo de Observação dos Problemas de Comportamento Infantil – (POPCI), baseado em Ormeño & Williams (2006). O Protocolo desenvolvido por Ormeño & Williams (2006) foi utilizado com crianças pré-escolares, contendo 22 itens subdivididos em três principais subdivisões de comportamentos agressivos: a) Agressões físicas (18 itens); b) Agressão verbal (2 itens); e c) Outros inadequados (2 itens). A frequência de tais

comportamentos agressivos foi registrada três vezes na semana (2^a.-feira, 4^a.-feira e 6^a.-feira), e observadas em três contextos (parque, sala de aula e educação física).

Para a presente pesquisa, adaptou-se o instrumento para a população de crianças em idade escolar, retirando alguns itens da versão original, como por exemplo a categoria mordidas, mais comum em crianças pré-escolares e acrescentando outros itens mediante observação das crianças na instituição. O instrumento contém ao todo 25 itens, subdivididos em três categorias comportamentais mais amplas (físicas – 12 itens; verbais – 5 itens; outros – 3 itens) relativas aos problemas de comportamento infantis. Foi registrada a frequência dos problemas de comportamento das crianças duas vezes na semana. As categorias físicas são: bater no rosto, bater no corpo com utilização das mãos, bater no corpo com objeto, empurrar o outro, puxar cabelo, atirar objetos no outro, chutar o outro, cuspir, tirar objeto sem permissão, chutar objetos, danificar objetos alheios e enforçar. As categorias verbais: falar palavrões, xingar⁴ colega/professor, zombar, insultar/provocar e gritar com colega/professor.

Adicionalmente foram registradas outras três categorias como: recusar participar da atividade, atrapalhar realização da atividade e sair da sala sem permissão. Essas categorias foram inseridas ao instrumento, após as duas primeiras sessões de observação, nas quais detectou-se a ocorrência repetida e freqüente de tais categorias (Anexo 3).

Nesse protocolo registrou-se a frequência com que a criança emitiu comportamentos problemáticos. Cada criança foi observada oito vezes, duas vezes na semana por um período de tempo de 40 min (duração da atividade de cada monitor), em atividades diferenciadas (reforço escolar, educação física, artesanato etc). Porém os dados das duas primeiras observações da coleta do Pré-teste foram descartados, sendo consideradas como

⁴ A diferenciação entre as categorias xingar e zombar foi definida pela pesquisadora da seguinte maneira: Xingar: qualquer emissão verbal caracterizada por ofensa ao outro de caráter generalizado, sem menção à qualquer característica particular do alvo do xingamento, como ex: filho da puta, desgraçado, filho da égua, imbecil, idiota, tosco, “nerde”. Zombar: qualquer emissão verbal caracterizada por adjetivação que deprecia o outro por alguma característica particular, como veado, bolinha de queijo, baleia, “traveco”, palito.

um período de adaptação das crianças e dos professores à presença da pesquisadora em sala de aula. Vale ressaltar que foi realizado esse procedimento de observação direta das crianças em cada fase de avaliação (Pré-Teste, Pós-teste 1, Pós-teste 2 e *Follow-up*), sendo então observadas seis vezes em cada uma das fases de avaliação, totalizando 24 sessões de observação direta de cada criança. No presente estudo, esse instrumento foi aplicado pela pesquisadora, com auxílio de outro pesquisador da área.

5) Protocolo de Observação dos Comportamentos do Monitor em Classe – (POCMC) Esta ficha foi elaborada pela pesquisadora com base na literatura (Gomide, 2003; Vila 2005) e contém 12 itens, subdivididos em duas categorias mais amplas: a) *Categorias comportamentais positivas*, sete primeiros itens em que se registrou a frequência de classes de comportamentos positivos do monitor em relação aos alunos; b) *Categorias comportamentais negativas*, os cinco últimos itens em que se registrou a frequência de classes negativas de comportamentos do monitor em relação aos alunos (Anexo 4). Esse instrumento também foi aplicado pela pesquisadora, com auxílio de outro pesquisador da área.

Os monitores, também, foram observados em dias alternados (duas vezes na semana), com oito observações de cada um pelo mesmo período de tempo das crianças (40min). Das oito observações dos monitores, as duas primeiras foram descartadas, considerando esse um período de adaptação do monitor à presença da pesquisadora em sala de aula, totalizando seis observações para cada criança e cada monitor. As duas sessões de observação inicial permitiram ainda adequação do instrumento. Assim como no caso das crianças, foi realizado esse procedimento de observação direta dos monitores em cada fase de avaliação (Pré-Teste, Pós-teste 1, Pós-teste 2 e *Follow-up*), sendo então observados seis vezes em cada uma das fases, totalizando 24 sessões de observação direta de cada monitor.

6) Diário de Campo - (DC). A pesquisadora registrou, em um caderno, dados qualitativos tais como: relato dos monitores com relação às dificuldades encontradas para aplicar as orientações recebidas nas sessões de capacitação, ganhos secundários (aplicar as estratégias casa com os filhos), comentários dos monitores sobre diversos assuntos relacionados à intervenção, ao comportamento das crianças, comentários de membros da Diretoria relacionados ao programa de intervenção de modo geral, dentre outros.

7) Questionário de Avaliação Final, utilizado para avaliação final da capacitação (Anexo 5) e da consultoria (Anexo 6) elaborados pela pesquisadora, contendo questões sobre aspectos positivos e negativos do programa, ocorrência ou não de modificações no comportamento das crianças, dentre outros. Esse instrumento foi aplicado aos monitores no final da capacitação, ou seja, após o encerramento do programa de capacitação e após o encerramento das sessões de consultoria.

Materiais para a realização da Capacitação:

Foi elaborada uma apostila contendo informações mais relevantes de cada sessão para entregar para cada monitor ao final da intervenção, com descrição dos principais conceitos e tarefas práticas do programa de práticas educativas adaptadas ao contexto escolar (Anexo 7). Os monitores também receberam um certificado de participação da intervenção ao final da mesma (Anexo 8).

Procedimento de coleta de dados

Antes do início da coleta de dados foi efetuado um contato com a pessoa responsável pela instituição para apresentar o projeto de pesquisa. Em seguida, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa aos monitores, as atividades a serem realizadas (aplicação de testes e intervenção) em uma reunião pedagógica que ocorre

mensalmente entre a coordenadora e sua equipe, em uma sala da instituição, entregando-lhes os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido*.

Com a indicação de crianças participantes feita pelos monitores, que atendiam os critérios (problemas de comportamento e idade), foi solicitada a participação dos pais de tais crianças. A pesquisadora utilizou parte do tempo da reunião mensal de pais com o consentimento da coordenadora, para expor verbalmente os objetivos do trabalho, a forma de participação dos mesmos (preenchimento do SDQ) entregando-lhes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido referentes a si e às crianças.

Os pais ou responsáveis que aceitaram participar como informantes foram contatados por meio de bilhete encaminhado pela coordenação e pela pesquisadora para comparecerem na instituição no horário de funcionamento para responderem ao SDQ. Caso houvesse impossibilidade de comparecer à instituição em seu horário de funcionamento normal, foi sugerido aos responsáveis que indicassem dia e horário que se adequasse à sua rotina. Entretanto, isso não foi necessário, pois todos compareceram à instituição no horário de funcionamento.

Concomitante à coleta de dados com os pais (realização de entrevistas fechadas), a coordenadora permitiu e dispensou as crianças meio período (4 horas) das atividades de outro dia “letivo” para que todos os monitores pudessem preencher os instrumentos em grupo. A pesquisadora expôs oralmente a seqüência em que as atividades seriam realizadas: 1º) preenchimento do QRI e do SDQ; 2º) intervalo para café; 3º) preenchimento do SRSS e; 4º) esclarecimentos de possíveis dúvidas com relação à pesquisa.

Em seguida, apresentou-se o QRI, pedindo-se que, embora a atividade fosse em grupo, os participantes deveriam evitar tirar dúvidas e/ou trocar informações com os colegas. A pesquisadora leu as instruções e os itens selecionados que deveriam ser preenchidos, respondendo dúvidas com relação à compreensão dos itens e o modo de preenchimento, sendo que, após o início do preenchimento do instrumento, as dúvidas que

surgiram foram esclarecidas individualmente. A realização da coleta dessa atividade teve duração de: QRI (entre 20-30/min), SDQ (entre 70-80/min) e SRSS (entre 95-110/min).

A partir disso, iniciou-se a coleta de dados de observação das crianças e dos monitores com preenchimento dos protocolos de observação pela pesquisadora. As sessões de observação dos monitores e das crianças foram feitas em dias separados e alternados: na data escolhida para observar as crianças, não se observou o monitor e vice e versa.

As crianças selecionadas para avaliação no estudo estavam subdivididas, tanto no período da manhã como no da tarde, e também pertenciam à grupos distintos. A distribuição das crianças nos grupos seguia o critério aproximação de idade e tais grupos continham cerca de 15 crianças cada, facilitando a obtenção dos dados de observação, pois em cada sessão de observação havia aproximadamente três crianças sendo observadas.

Para garantir fidedignidade dos dados de observação, 20% das sessões de observação foram realizadas, com o auxílio de um segundo observador (outro pesquisador da área). Essa pessoa participou de duas sessões de registro das crianças e dos monitores. A fidedignidade dos dados (frequência dos comportamentos das crianças e dos monitores) foi avaliada por meio da aplicação da fórmula abaixo para estabelecer o índice de concordância, sendo d = discordância e c = concordância.

$$\frac{d}{d + c} \cdot 100 = IC \text{ (Índice de Concordância)}$$

A porcentagem média obtida pelos dois pesquisadores foi equivalente a 90% dos dados observados.

Procedimentos de Intervenção

A intervenção constou de dois procedimentos diferenciados, sendo: 1) Capacitação, com duração de três meses e duas semanas de curso e frequência semanal (uma vez por semana); 2) Consultoria, com duração de nove meses e frequência mensal (uma vez por

mês). Vale ressaltar que a intervenção teve uma duração total aproximada de 27 meses, sendo três meses para realização da capacitação, nove meses para a consultoria, dez meses de espera para a realização da coleta de dados do *Follow-up* e, aproximadamente, cinco meses para coleta de dados de observação e de auto-relato (Pré-teste, Pós-teste1 e Pós-teste 2).

1) Capacitação

A capacitação dos monitores consistiu na realização de um programa previamente elaborado. Após a coleta dos dados iniciais, o conteúdo, o procedimento e a frequência das sessões planejadas para a capacitação sofreram algumas alterações para se adequar às necessidades dos participantes.

A capacitação objetivou habilitar o monitor a lidar com problemas de comportamento das crianças ensinando práticas educativas parentais adaptadas ao contexto de sala de aula. Foram utilizadas técnicas como exposição oral do tema e algumas técnicas cognitivo-comportamentais (modelação, reforço positivo, *feedback*, encenação de papéis, ensaio comportamental, tarefas de casa). Para isso foram realizadas 14 sessões semanais, com todos os monitores em uma sala da entidade cedida à pesquisadora.

A duração das sessões havia sido programada para ocorrer entre 60 e 90 minutos, entretanto os monitores demonstraram necessidade em partilhar com os colegas e a pesquisadora as dificuldades encontradas, as dúvidas sobre como proceder em determinados casos, entre outros. Por esta razão a duração das sessões foi alterada para 120 minutos cada. Além dos monitores, a coordenadora da instituição (a coordenadora tem função aproximada a de um diretor de escola regular) participou de oito sessões.

A cada sessão, a pesquisadora distribuía uma folha com o conteúdo da sessão, contendo ainda uma tarefa de casa denominada “Parte Prática”. Em todas as sessões foram utilizados materiais como folhas, lápis, caneta, borracha, exceto as sessões 11 e 14 que necessitaram de computador, TV e DVD. A qualidade da capacitação foi avaliada ao final

de cada sessão pelos monitores que forneceram *feedbacks* verbais sobre a sessão a pedido da pesquisadora com relação a: domínio do conteúdo pela pesquisadora, apreensão do conteúdo, aspectos positivos e negativos. Ao final da capacitação, a avaliação foi feita por meio do preenchimento do Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado.

A estrutura geral da capacitação é apresentada na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3. Descrição da estrutura geral do Programa de Capacitação

TEMA	OBJETIVOS	PROCEDIMENTO
Sessão 1: Observar e recompensar o comportamento adequado	1. Refinar capacidade de observação do comportamento infantil; 2. Identificar tipos de recompensas para comportamento adequado; 3. Recompensar o comportamento adequado quando este ocorrer	Exposição oral (leitura) do primeiro tópico do MODULO I da apostila (Anexo 6) com fornecimento de explicações e exemplos.
Sessão 2: O comportamento inadequado	1. Reconhecer os comportamentos inadequados; 2. Identificar os tipos de comportamento inadequado	Exposição oral (leitura) do segundo tópico do MODULO I da apostila com fornecimento de explicações e exemplos dos termos utilizados. Encenação de papéis (pesquisadora: criança com os três tipos de comportamento inadequado e monitor: identificar os tipos)
Sessão 3: Estratégias para lidar com o comportamento inadequado: Ignorar quando funciona e quando não funciona?	1. Identificar diferentes possibilidades para lidar com o comportamento inadequado 2. Identificar quando e quais comportamentos podem ou não ser ignorados 3. Ignorar comportamentos inadequados	Exposição oral (leitura) do terceiro tópico do MODULO I da apostila com fornecimento de explicações e exemplos. Fornecimento de modelos verbais e não verbais sobre como ignorar comportamentos inadequados.
Sessão 4: Retirada de privilégios	1. Identificar e listar privilégios que podem ser retirados dos alunos 2. Utilizar retirada de privilégio como estratégia para comportamentos inadequados	Exposição oral (leitura) do quarto tópico do MODULO I da apostila com fornecimento de explicações e exemplos.
Sessão 5: A importância de estabelecer regras e limites	1. Elaborar regras 2. Implementar regras	Exposição oral (leitura) do quinto tópico do MODULO I da apostila com fornecimento de explicações e exemplos.
Sessão 6: A utilização de consequências para quebra de regras	1. Elaborar consequências para quebra de regras 2. Consequenciar comportamentos inadequados	Exposição oral (leitura) do sexto tópico do MODULO I da apostila com fornecimento de explicações e exemplos. Role-play com participantes sobre principais aspectos abordados no primeiro módulo.
Sessão 7: Práticas educativas negativas: monitoria negativa	1. Identificar os prejuízos da utilização de práticas educativas negativas para o desenvolvimento infantil (DI) 2. Identificar comportamentos característicos da monitoria negativa e de suas consequências para o DI 3. Evitar utilização da monitoria negativa com alunos	Exposição oral (leitura) do terceiro tópico do MODULO II com fornecimento de explicações e exemplos.
Sessão 8: Negligência	Identificar os prejuízos da utilização de práticas educativas negativas para o DI	Exposição oral (leitura) do quarto tópico do MODULO II com

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Identificar comportamentos característicos da negligência 3. Evitar utilização dessa prática educativa 	fornecimento de explicações e exemplos dos termos utilizados
Sessão 9: Punição inconsistente	<p>Identificar os prejuízos da utilização dessa prática educativa para o DI</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Identificar comportamentos característicos da punição inconsistente 3. Evitar utilização dessa prática educativa 	Exposição oral (leitura) do quinto tópico do MODULO II com fornecimento de explicações e exemplos dos termos utilizados
Sessão 10: Disciplina relaxada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os prejuízos da utilização dessa prática educativa para o DI 2. Identificar comportamentos característicos da disciplina relaxada 3. Diferenciar disciplina relaxada de punição inconsistente e negligência 4. Evitar utilização da disciplina relaxada 	Exposição oral (leitura) do sexto tópico do MODULO II com fornecimento de explicações e exemplos dos termos utilizados
Sessão 11: Abuso físico/psicológico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as conseqüências dessas práticas educativas para o DI 2. Caracterizar o abuso físico e psicológico; 3. Evitar utilização dessas práticas educativas 	Exposição oral (leitura) do sétimo tópico do MODULO II com fornecimento de explicações e exemplos dos termos utilizados. Apresentação de vídeo da Internet sobre abuso infantil
Sessão 12: Práticas educativas positivas: Monitoria positiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a importância da utilização de práticas educativas positivas para o DI 2. Identificar comportamentos característicos da monitoria positiva; 3. Utilizar monitoria positiva 	Exposição oral (leitura) do primeiro tópico do MODULO II com fornecimento de explicações e exemplos dos termos utilizados
Sessão 13: Comportamento moral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer benefícios do comportamento moral para o desenvolvimento infantil 2. Encorajar o desenvolvimento do comportamento moral 	Exposição oral (leitura) do segundo tópico do MODULO II com fornecimento de explicações e exemplos dos termos utilizados Nessa sessão, ainda, foi pedido aos monitores que se organizassem em duplas para realizar encenação de papéis sobre essa prática educativa.
Sessão 14 Avaliação e confraternização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar o programa de intervenção 2. Reconhecer a importância do ambiente para modificação de comportamentos 2. Encerramento do grupo 	Apresentação de parte do filme Lilo e Stitch (2002) ⁵ . Preenchimento do Roteiro de Entrevista para avaliação final da capacitação.

⁵ Esse filme retrata a história do personagem *Stitch*, criado em laboratório em um outro planeta para destruir tudo o que encontrasse pela frente. Ele foi preso, mas conseguiu fugir de seu planeta, chegando à Terra. Acabou se escondendo em um canil (disfarçando-se de cachorro) e foi adotado por Lilo (uma garotinha órfã cuidada pela irmã mais velha). *Stitch*, apesar de ter sido programado para destruir, era inteligente e, aos poucos, foi transformando seu modo de pensar e se comportar, graças à convivência com Lilo, que acreditava que ele era bom, ensinando a ele novos modos de se comportar e, ainda, sendo carinhosa com ele.

2) Consultoria

A consultoria iniciou-se após o período de férias da instituição que coincide com as férias escolares de final de ano. A consultoria foi ministrada em grupo e realizada em nove sessões mensais (uma vez ao mês), com duração de 120 minutos cada, sendo conduzidas durante as reuniões pedagógicas da instituição. Somente a primeira sessão teve duração estendida para 180 minutos, em função da urgência em alterar o conteúdo abordado no documento denominado Regimento Interno da instituição, para os monitores terem condições de iniciar as atividades com as diretrizes prontas.

Participaram da consultoria quatro monitores que também estiveram presentes na capacitação, quatro monitores que ingressaram posteriormente (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino) e a coordenadora pedagógica.

O conteúdo das sessões foi planejado e definido, em parte, de acordo com necessidades apontadas pelos participantes nas sessões da capacitação (sessões 1, 2, 3 e 4), necessidades mencionadas pelos participantes da capacitação em colocar em prática os conteúdos aprendidos na mesma (sessões 5, 6 e 7) e, em parte, definido em conjunto pela equipe de profissionais que participaram da consultoria (sessões 8 e 9).

A seguir, serão descritos os objetivos gerais da consultoria, bem como detalhamento dos temas trabalhados em cada reunião, os objetivos específicos de cada sessão, o procedimento e materiais utilizados para desenvolvimento da mesma.

Objetivos Gerais

- Avaliar os efeitos de uma intervenção pontual destinada a aprimorar as características organizacionais dos serviços prestados pela ONG em relação ao seu público-alvo.

- Consolidar informações e orientações dadas durante a capacitação, bem como planejar generalização dos resultados.
- Reelaborar e implementar diretrizes do documento denominado Regimento Interno
- Colaborar com organização de rotina, do horário e planejamento anual e mensal das atividades desenvolvidas.

Sessão 1

Tema: Alterações do documento Regimento Interno⁶

Objetivo

- ✓ Adequar o conteúdo do documento denominado Regimento Interno às necessidades da instituição

Materiais

- ✓ Cópias do documento regimento interno
- ✓ Lápis
- ✓ Papel
- ✓ Caneta e/ou lápis

Procedimento

Nessa sessão foi entregue a cada participante uma cópia do Regimento Interno para leitura e identificação dos principais aspectos com relação ao conteúdo. Em seguida, solicitou-se que avaliassem se o mesmo era pertinente e adequado às reais necessidades da instituição. Antes de entregar uma cópia do documento para os monitores, a pesquisadora o leu previamente e fez questões em cada artigo (parágrafo) para auxiliá-los sobre como proceder com as sugestões, como por exemplo, antes do artigo que abordava o tema

⁶ Regimento Interno: documento institucional elaborado inicialmente pelos membros da Diretoria, estabelecendo diretrizes para o funcionamento da instituição, prevendo normas e conseqüências para uma variedade de questões ligadas ao cotidiano, como: frequência, utilização de uniformes, participação nas atividades, higiene, uso de uniforme, medidas disciplinares para diferentes problemas de comportamento, reunião de pais, dentre outros (Anexo 9).

freqüência das crianças, foram feitas questões do tipo: “*Qual deve ser a freqüência mínima das crianças na entidade? E se eles ultrapassarem o limite permitido, como proceder?*”.

Tais questões foram feitas em todos os artigos do documento.

Foi dado um tempo de 30 minutos para leitura do documento e solicitou-se que cada monitor redigisse por escrito as sugestões em folha a parte (distribuída juntamente com as cópias do documento). Foi dado um intervalo de 20 minutos e, logo após, as atividades foram retomadas. Cada participante pôde apresentar, oralmente, suas sugestões no grupo. A pesquisadora anotou as sugestões no Diário de Campo e solicitou que os monitores entregassem suas sugestões por escrito. Essas sugestões foram encaminhadas à Diretoria da instituição para leitura, análise e aprovação.

Sessão 2

Tema: Implementação do documento Regimento Interno

Objetivo

- ✓ Planejar modo de transmissão dos conteúdos do documento às crianças/adolescentes e aos seus responsáveis

Materiais

- ✓ Cópias do Regimento Interno (nova versão)
- ✓ Lápis preto e de cor
- ✓ Papel sulfite/ cartolinas

Procedimento

Foi entregue a cada participante uma cópia do Regimento Interno reformulado. Foi sugerido que todos opinassem sobre modo de transmissão de tais conteúdos às crianças e adolescentes. De posse das sugestões foram elaborados cartazes com desenhos e pequenas frases sumarizando principais direitos e deveres. Combinou-se que tais informações seriam transmitidas às crianças gradativamente, utilizando 10 minutos da primeira atividade.

Sessão 3

Tema: Horário/Rotina

Objetivos

- ✓ Verificar adequação da rotina e do horário às necessidades dos participantes e às possibilidades da equipe
- ✓ Modificar horário/rotina

Materiais

- ✓ Cópia do horário vigente
- ✓ Lápis/canetas
- ✓ Papel

Procedimento

De posse do horário, foi solicitado que os participantes fornecessem informações mais detalhadas sobre como o horário estava organizado, como eram desenvolvidas as atividades diariamente, quais os critérios para divisão de grupos, distribuição das atividades por faixa-etária, duração de cada atividade, horários das refeições e intervalos, entre outros.

Tais informações foram registradas pela pesquisadora no Diário de Campo. Em seguida, questionou os monitores sobre adequação de todos esses itens, fazendo uma avaliação de aspectos positivos (o que gostariam de manter na rotina e horário) e aspectos negativos (itens que gostariam de alterar) da rotina/horário. Foi feito um esboço, ao final da sessão, resumindo as alterações realizadas no horário, que foi testado no mês subsequente. Adicionalmente, definiu-se que a coordenadora transmitiria as principais mudanças para todas as crianças e adolescentes no refeitório, quando todos estão reunidos e, ainda, que fosse fixado em um mural o horário para que todos pudessem ter acesso (consultá-lo).

Sessão 4

Tema: Adequação do Horário/ Rotina

Objetivos

- ✓ Avaliar implementação do novo horário

Materiais

- ✓ Horário vigente
- ✓ Lápis/Caneta
- ✓ Papel

Procedimento

Nessa sessão, solicitou-se que os participantes realizassem uma avaliação sobre a implementação do novo horário, sobre funcionalidade do mesmo, aspectos positivos e verificação de necessidade de reajuste. Vários se manifestaram favoráveis ao novo horário/rotina, entretanto identificaram alguns tópicos que precisavam ser revistos. Novas sugestões foram dadas, resultando em pequenas mudanças. Para as próximas quatro sessões ficou definido que, três monitores, um que participou da capacitação e dois que não participaram, e que estavam enfrentando dificuldades para lidar com problemas de comportamento de seus alunos, trouxessem um relato individual dos comportamentos problemáticos de seus alunos e sobre as dificuldades encontradas em lidar com tais comportamentos. Definiu-se a seqüência de apresentação dos casos por sorteio.

Sessões 5, 6 e 7

Tema: Estudos de casos

Objetivos

- ✓ Propor alternativas de resolução para problemas de comportamento de crianças específicas

- ✓ Refletir sobre dificuldades encontradas no dia a dia

Materiais

- ✓ Folha contendo descrição dos problemas de comportamento de criança específica
- ✓ Lápis/caneta
- ✓ Papel (folha sulfite)

Procedimento

Três monitores haviam pedido orientação sobre como lidar com os comportamentos problemáticos de determinadas crianças, então sugeriu-se que cada monitor escolhesse uma criança diferente e fazer uma descrição sucinta do problema e de como estava agindo com tais problemas. Dois deles pediram auxílio referente a crianças que fizeram parte da avaliação da capacitação, ou seja, estavam inscritas na instituição, desde o ano anterior. Contudo, um dos monitores pediu para relatar o caso de uma criança nova (entrara no início do ano na instituição) que estava apresentando muitos problemas de comportamento. Considerando a necessidade concreta dos participantes, tal pedido foi autorizado. As sessões iniciaram com a leitura do caso pelo monitor sorteado, sobre os comportamentos problemáticos da criança e suas dificuldades em lidar com os mesmos. Em seguida, a pesquisadora solicitou que o participante descrevesse sucintamente as tentativas utilizadas para solucionar tal questão. A pesquisadora anotou as opções fornecidas pelo participante e convidou os colegas para sugerirem alternativas e/ou fornecessem exemplos bem sucedidos de como lidavam com tal criança. Ao final, a pesquisadora ofereceu sugestões com base nos conteúdos fornecidos na capacitação.

Sessões 8 e 9

Tema: Propostas para elaboração de um planejamento anual

Objetivos

- ✓ Identificar necessidade e importância de elaboração de um planejamento anual, como ferramenta indispensável para realização das atividades e avaliação de resultados (impacto)
- ✓ Analisar objetivos/metasp da instituição
- ✓ Propor sugestões para elaboração de grade curricular
- ✓ Enumerar opções de avaliação dos conteúdos trabalhados ao longo do ano de acordo com objetivos propostos
- ✓ Elaborar um instrumento para avaliação das atividades realizadas ao longo do ano
- ✓ Realizar avaliação da consultoria ministrada ao longo do ano

Materiais

- ✓ Texto sobre realização de planejamento
- ✓ Cópia de parte do estatuto da instituição que contém os objetivos e metas da mesma
- ✓ Folhas sulfite
- ✓ Lápis/canetas

Procedimento

Inicialmente havia-se planejado alcançar tais objetivos realizando as atividades em uma sessão, para que a última sessão fosse apenas de avaliação, porém como o conteúdo foi denso, a mesma foi realizada em duas sessões. Na nona sessão, foi entregue um pequeno texto (Revista Nova Escola, 2006) para cada participante sobre definição de planejamento anual de atividades e de como esse poderia ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento e avaliação das atividades ministradas. Em seguida, foi entregue uma cópia dos objetivos e metas aos quais a instituição se propunha, de acordo com o estatuto. Tais objetivos foram lidos em voz alta pela pesquisadora, que logo após orientou os participantes a iniciarem a realização das propostas para grade curricular, tomando como ponto de partida os objetivos, ou seja, se os objetivos da instituição eram “x, y e z”, quais atividades (conteúdos) deveriam ser realizadas para alcançá-los?

Além disso, foi pedido que considerassem a questão do tempo médio em anos que essas crianças participam da instituição, pois elas ingressam com sete anos, podendo permanecer até os 14 anos. Sendo assim, quais conteúdos e de que forma esses poderiam ser trabalhados, considerando-se as diferentes idades e necessidades próprias de cada faixa-etária. Os participantes pediram para consultar materiais da instituição como livros didáticos, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), entre outros.

Para finalizar, a pesquisadora solicitou que expusessem como eram realizadas as avaliações das atividades trabalhadas ao longo do ano. Ao perceber a dificuldade dos participantes, foi sugerido que tentassem padronizar algumas formas de avaliação, tendo como referencial os objetivos propostos. Como se esgotou o tempo, foi pedido que fizessem um esboço (cada um, para sua área de atuação) de um planejamento anual e formas de avaliação dos resultados e trouxessem por escrito para a próxima reunião.

Na décima sessão, os participantes entregaram suas sugestões por escrito para a pesquisadora que se propôs a analisar e dar *feedback* para os mesmos, para que no ano seguinte pudessem começar a trabalhar com tais conteúdos, seguindo determinadas diretrizes. Foi elaborado, em equipe, um instrumento para realização mensal de planejamentos e avaliações. Foi entregue um Questionário para cada participante realizar a avaliação final da consultoria e, após o término dessa atividade, os participantes prepararam uma “festa” surpresa de despedida e agradecimento para a pesquisadora.

Delineamento experimental

Optou-se pelo delineamento Pré-Teste e Pós-Teste (Cosby, 2006), no qual é feita coleta de dados antes e após a intervenção. Anteriormente à realização da capacitação foram aplicados os instrumentos para pais e monitores responderem, sendo QRI, SDQ e SRSS. Além disso, foram feitas sessões de observação direta em sala de aula para registro dos comportamentos das crianças e monitores (Pré-Teste). Após realização da capacitação

foi feito o mesmo procedimento de coleta de dados chamado de Pós-teste 1. Após dois meses do término da coleta de dados do pós-teste 1, em função de férias coletivas dos funcionários da instituição, foi realizada a consultoria, com duração de nove meses. Ao final da mesma, foi realizada outra coleta de dados seguindo o mesmo procedimento, denominada de Pós-teste 2. Além disso, foi realizada coleta de dados de *Follow-up*, após 10 meses da coleta de dados do Pós-teste 2, seguindo o mesmo procedimento anteriormente utilizado.

Devolutiva

Foram ministradas três palestras para os pais das crianças, com duração de 70 minutos no total, sendo 40 minutos de exposição oral e 30 min para discussão e esclarecimento de dúvidas. Os temas trabalhados nas três palestras foram: 1) “Castigo corporal”, apresentando dados de pesquisa sobre conseqüências para o desenvolvimento infantil e para o relacionamento pais-filhos, resultantes da utilização dos castigos corporais; 2) “Estratégias alternativas ao castigo corporal, como medida eficaz para disciplinar os filhos” , abordando temas como limites justos, combinar regras firmes mas flexíveis, supervisão positiva, interação verbal, entre outros; e 3) “Prevenção de violência familiar”, na qual foi apresentada definição de violência doméstica, os tipos de violência, sinais e sintomas, conseqüências para o desenvolvimento infantil e mitos sobre os maus tratos infantis.

As palestras foram realizadas, no horário da reunião de pais da instituição, a partir do mês subsequente à finalização da coleta de dados de *follow-up*. Os participantes gostaram muito dos temas abordados nas palestras, embora alguns tenham se sentindo incomodados com o tema da primeira e da terceira palestra. Na terceira palestra, por exemplo, uma das mães começou a chorar, sendo levada por um dos monitores a uma sala para se acalmar. Após o encerramento da palestra, a pesquisadora pôde conversar com essa

mãe, que revelou ser vítima de abuso físico e sexual pelo marido. Ela foi orientada a procurar a Delegacia da Mulher e outras fontes de apoio como o Projeto Parceria, desenvolvido pela equipe do LAPREV, na UFSCar. Mas confessou que tal situação perdura há anos, não tendo coragem de colocar um ponto final no relacionamento com o esposo, por estar afetivamente ligada a ele, pela sua dependência financeira e por não possuir um local alternativo para residir com seus quatro filhos.

Procedimento de análise de dados

A pesquisa gerou dados referentes às crianças e aos monitores, que foram analisados separadamente, conforme respectivos instrumentos.

1. Dados das Crianças

1.1. SDQ, respondido pelos pais e monitores

Conforme descrição anterior, os 25 itens do SDQ são compostos por 5 escalas, com 5 itens cada. As respostas variam de *falso*, *mais ou menos verdadeiro* e *verdadeiro*. Embora existam alguns itens invertidos, normalmente a contagem é feita da seguinte maneira: *falso* = 0; *mais ou menos verdadeiro* = 1; e *verdadeiro* = 2. Foi feita contagem da pontuação total de cada criança e também somatória dos pontos de cada escala, conforme indicação do próprio instrumento. Os valores de pontuação variam de 0 a 40. Os dados do SDQ podem ser interpretados da seguinte maneira:

1) Versão para professores/monitores: Pontuação total das dificuldades (não clínico = 0-11; subclínico = 12-15; clínico = 16-40), Sintomas Emocionais (não clínico = 0-4; subclínico = 5; clínico = 6-10), Problemas de Conduta (não clínico = 0-2; subclínico = 3; clínico = 4-10), Hiperatividade (não clínico = 0-5; subclínico = 6; clínico = 7-10), Problemas de relacionamento com os pares (não clínico = 0-3; subclínico = 4; clínico = 5-10), Comportamento pró-social (não clínico = 6-10; subclínico = 5; clínico = 0-4);

2) Versão para pais: Pontuação total das dificuldades (não clínico = 0-13; subclínico = 14-16; clínico = 17-40), Sintomas Emocionais (não clínico = 0-3; subclínico = 4; clínico = 5-10), Problemas de Conduta (não clínico = 0-2; subclínico = 3; clínico = 4-10), Hiperatividade (não clínico = 0-5; subclínico = 6; clínico = 7-10), Problemas de relacionamento com os pares (não clínico = 0-2; subclínico = 3; clínico = 4-10), Comportamento pró-social (não clínico = 6-10; subclínico = 5; clínico = 0-4).

Como cada criança foi avaliada por pelo menos três monitores diferentes, optou-se por realizar uma escolha aleatória dos dados de apenas um monitor para cada criança. Contudo, manteve-se um mesmo monitor avaliando uma mesma criança nas três fases de coleta de dados (ex. Criança 1, avaliada por Monitor 2, no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2). Na coleta de *follow-up*, havia somente dois monitores que estavam na instituição desde o início da intervenção. Subdividiu-se aleatoriamente as crianças entre os dois monitores para realização da coleta de dados de *follow-up*.

Para comparar as médias resultantes das avaliações tanto dos monitores como dos pais entre o pré-teste/pós-teste 1, pós-teste 1/pós-teste 2 e pós-teste 2/*follow-up*, utilizou-se o teste de MANOVA (SPSS for Windows).

Os dados foram organizados em tabelas (duas com os dados das crianças, segundo os monitores e outras duas com os dados, segundo os pais), nas quais se apresentaram os valores de média do grupo de crianças por escalas e também a classificação de acordo com o instrumento (Problemas totais, Comportamento pró-social, Hiperatividade/déficit de atenção, Problemas de conduta, Sintomas emocionais, Problemas de relacionamento com pares).

1. 2. SRSS, respondido pelos monitores

Foi realizada uma contagem dos pontos seguindo instruções do próprio instrumento. A contagem foi feita da seguinte maneira: *nunca* = 0; *algumas vezes* = 1; e *muito freqüente* = 2. Foi feita uma contagem da pontuação total de cada criança, sendo tais dados

convertidos para os fatores, conforme instrução do manual do instrumento (comportamentos problemáticos totais, comportamentos problemáticos externalizantes, comportamentos problemáticos internalizantes, habilidades sociais totais, F1-responsabilidade/cooperação, F2-asserção positiva, F3-autocontrole, F4-autodefesa e F5-cooperação com pares).

Para comparar as médias resultantes das avaliações dos monitores entre teste/pós-teste1, pós-teste1/pós-teste 2 e pós-teste 2/*follow-up*, utilizou-se o teste de MANOVA (SPSS for Windows). Os dados foram organizados em uma tabela, na qual se apresentou o valor de média do grupo de crianças por fatores, conforme prescreve o manual do instrumento, nas diferentes fases de coleta de dados.

De acordo com Bandeira et al. (2009) há um intervalo de média para cada um dos fatores, sendo escore total de habilidades sociais (média = 40,74-54,74); Responsabilidade/Cooperação (F1-média = 19,53-27,73); Asserção Positiva (F2-média = 10,15-16,67); Autocontrole (F3-média = 12,55-17,89); Autodefesa (F4-média = 2,40-5,78); Cooperação com pares (F5-média = 3,78-7,04); Comportamentos problemáticos totais (média = 0,87-8,97); Comportamentos problemáticos externalizantes (média = 0,25-7,85); Comportamentos problemáticos internalizantes (média = 0,00-3,17).

Os valores de média que se inserem dentro desse intervalo permitem afirmar que o repertório de habilidades sociais dos indivíduos avaliados é considerado como socialmente habilidoso, valores acima do intervalo de média indicam que a amostra apresenta repertório de habilidades sociais muito elaborado e valores de média abaixo do intervalo é considerado repertório de habilidades sociais pouco elaborado.

1. 3. Dados de observação direta (POPCI)

Os dados de observação direta das crianças foram analisados da seguinte maneira: realizou-se a somatória da frequência total de cada uma das subcategorias de problemas de comportamento infantil, agrupando-as em seis categorias mais amplas: 1) Físicas; 2)

Verbais; 3) Recusar participar da atividade; 4) Atrapalhar realização da atividade; 5) Sair da sala sem permissão; e 6) Problemas de comportamento total (soma das anteriores). A frequência total corresponde à somatória da frequência das seis sessões de observação direta de quarenta minutos, de cada criança, totalizando 240 minutos de observação de cada criança.

Para comparar a frequência total de problemas de comportamento entre o pré-teste/pós-teste1, pós-teste1/pós-teste 2 e pós-teste 2/*follow-up*, utilizou-se o teste de MANOVA (SPSS for Windows). Os dados foram apresentados em uma tabela com a frequência total média do grupo de crianças nas fases de coleta de dados.

2. Dados dos monitores

2. 1. Dados provenientes do Questionário de Relações Interpessoais (QRI):

Cada questão do instrumento foi representada em uma tabela com os dados qualitativos fornecidos pelos seis monitores, nas diferentes fases de avaliação do estudo. Foi utilizada análise estatística descritiva simples para os dados de algumas questões.

2. 2. Dados de observação direta dos monitores (POCMC):

Foi feita uma soma da frequência total para cada uma das categorias observadas, resultante das seis sessões de observação de 40 minutos, totalizando 240 minutos de observação. Foram elaboradas duas tabelas, contendo a frequência total de cada categoria por monitor, nas diferentes fases do estudo: 1) Práticas educativas positivas e 2) Práticas educativas negativas.

2. 3. Dados da avaliação final da capacitação:

Para cada questão do instrumento, foi elaborada uma tabela, resumindo o conteúdo das avaliações dos monitores referente à capacitação.

3. Dados referentes à consultoria

Os dados da consultoria foram analisados qualitativamente, sendo subdivididos em quatro conjuntos mais amplos: 1) Regimento interno; 2) Modificações na rotina/horário; 3) Relato de casos; 4) Grade curricular; e 5) Avaliação final da consultoria.

3. 1. Regimento interno: foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 2002) do documento em suas versões original e reformulada. Foram selecionadas oito categorias, esboçando uma breve descrição de cada categoria, nas duas versões do documento. Os dados foram apresentados em uma tabela, contendo as categorias, uma breve descrição de cada uma, para que se pudesse vislumbrar comparativamente as modificações realizadas em cada categoria.

3. 2. Modificações na rotina/Horário: Foi realizada uma breve descrição sobre como a rotina e o horário eram organizados, as críticas dos monitores sobre tal organização e as modificações sugeridas e implementadas.

3. 3. Relato de casos: Foi apresentada uma descrição do relato de cada monitor sobre as dificuldades apresentadas por uma criança específica e uma síntese das sugestões da equipe e da pesquisadora para ajudar tal monitor a lidar com as dificuldades de tal criança.

3. 4. Planejamento anual: serão apresentados dados qualitativos sobre a quantidade de funcionários que elaboraram um esboço de um planejamento anual, identificando as grandes áreas de atuação dentro da instituição, entre outros.

3. 5. Avaliação final da Consultoria

Para cada questão do instrumento, foi elaborada uma tabela, resumindo o conteúdo das avaliações dos monitores referente à consultoria. Tal análise será qualitativa.

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados subdividindo-os da seguinte maneira:

1) Dados crianças

1.1) Comparação do desempenho das crianças no SDQ, segundo os monitores e os pais, por fases do estudo (Pré-Teste, Pós-Teste1, Pós-Teste 2 E *Follow-Up*).

1.2) Comparação do repertório de habilidades sociais e comportamentos problemáticos das crianças no SRSS, segundo os monitores, por fases do estudo;

1.3) Comparação da frequência de emissão de problemas de comportamento das crianças, provenientes dos dados de observação direta (POPCI), por fases do estudo.

2) Dados Monitores

2.1) Identificação dos conflitos interpessoais em sala de aula, na visão do monitor, segundo o auto-relato (QRI), por fases do estudo;

2.2) Identificação e comparação das estratégias utilizadas pelo monitor para resolução de conflitos interpessoais em sala de aula, segundo o auto-relato (QRI) , por fases do estudo;

2.3) Auto-percepção sobre as habilidades pessoais para manejar conflitos em sala de aula e promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, segundo o auto-relato (QRI) por fases do estudo.

2.4) Comparação da frequência de emissão de categorias comportamentais positivas e negativas do monitor em sala de aula, provenientes de dados de observação direta (POCMC), nas diferentes fases do estudo;

2.5) Dados qualitativos referentes à avaliação final da capacitação.

3) Consultoria

3.1) Comparação do conteúdo do Regimento Interno, nas versões original e reformulada;

3.2) Descrição das modificações realizadas no horário/rotina;

3.3) Descrição dos comportamentos problemáticos de três crianças pelo monitor, seguidas de sugestões sobre como lidar com tais comportamentos, fornecidas pela pesquisadora e pelos membros da equipe (colegas);

3.4) Dados sobre o planejamento anual das atividades e instrumento de avaliação das atividades mensais.

3.5) Dados qualitativos referentes à avaliação final da consultoria

1) Dados crianças

1. 1) Comparação do desempenho das crianças no SDQ, segundo os monitores e os pais nas quatro fases da coleta de dados (Pré-Teste, Pós-Teste1, Pós-Teste 2 e Follow-Up).

Para todas as variáveis analisadas nos diferentes instrumentos, comparou-se as médias entre as crianças do sexo masculino e feminino por meio do Teste-t, para verificar a ocorrência de diferenças de gênero. Não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas, com relação a diferenças de gênero para as variáveis analisadas.

Será apresentada inicialmente a avaliação dos monitores e, em seguida, a dos pais. Foram feitos dois tipos de análise com relação ao desempenho das crianças no SDQ: a) se houve mudanças estatisticamente significativas; b) se houve mudanças de classificação de acordo com o instrumento.

Os dados da Tabela 4 comparam as médias das crianças nas seis escalas que compõem o SDQ, segundo relatos dos monitores, por fases do estudo.

Comparando-se o Pré-Teste com o Pós-Teste 1, observou-se que houve mudanças nos valores das médias do grupo de crianças consideradas estatisticamente significativas, para todas as escalas de avaliação (PT e PC: $p < 0,001$; H e PRP: $p < 0,01$ e; CPS e SE: $p < 0,05$), de acordo com os monitores. Nota-se, por exemplo, para a escala de *problemas totais* que, no Pré-Teste, o valor de média do grupo era de 25,62 passando para 23,33 na

avaliação do Pós-Teste 1, mostrando uma diminuição no valor da média estatisticamente significativa, após a realização da capacitação com os monitores.

Tabela 4. Desempenho das crianças no SDQ, segundo os monitores, por fases do estudo.

	Pré-teste (N = 24)	Pós-teste1 (N = 24)	Manova F	gl	Pós-teste1 (N = 15)	Pós-teste2 (N = 15)	Manova F	gl	Pós-teste2 (N = 15)	Follow-up (N = 15)	Manova F	gl
	Média/ D.P.	Média/ D.P.			Média/ D.P.	Média/ D.P.			Média /D.P.	Média /D.P.		
PT	25,62 (1,99)	23,33 (2,01)	64,48***	23	22,66 (1,75)	21,06 (2,37)	24,88***	14	21,06 (2,37)	21,86 (2,61)	6,58*	14
CPS	2,83 (0,81)	3,16 (0,91)	5,41*	23	3,13 (0,91)	4,00 (1,00)	27,51***	14	4,00 (1,00)	3,66 (1,34)	1,34	14
H	7,91 (1,31)	7,29 (1,30)	12,23**	23	6,93 (1,33)	6,53 (1,35)	3,50	14	6,53 (1,35)	7,00 (1,46)	2,90	14
SE	4,66 (1,00)	4,29 (0,75)	5,69*	23	4,33 (0,81)	4,20 (0,56)	0,65	14	4,20 (0,56)	4,26 (0,96)	0,18	14
PC	6,70 (0,75)	6,04 (0,80)	26,28***	23	5,86 (0,83)	5,46 (0,83)	6,00*	14	5,46 (0,83)	5,40 (0,73)	0,18	14
PRP	6,25 (0,84)	5,75 (0,84)	13,80**	23	5,60 (0,73)	4,93 (0,79)	28,00***	14	4,93 (0,79)	5,20 (,094)	2,15	14

Legenda: PT (problemas totais), CPS (comportamento pró-social), H (hiperatividade), SE (sintomas emocionais), PC (problemas de conduta) e PRP (problemas de relacionamento com pares).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Ao se comparar os dados do Pós-Teste 1 com os do Pós-teste 2, verificou-se a ocorrência de mudanças estatisticamente significativas para as *escalas de problemas totais, comportamento pró-social, problemas de relacionamento com pares* ($p < 0,001$) e *problemas de conduta* ($p < 0,05$), na visão dos monitores.

Nas fases do Pré-Teste para o Pós-Teste 1 e do Pós-Teste 1 para o Pós-Teste 2, houve uma redução estatisticamente significativa nos valores de média para as *escalas de problemas totais, hiperatividade, sintomas emocionais, problemas de conduta e problemas de relacionamento com os pares* e um aumento estatisticamente significativo no valor de média para a escala de *comportamento pró-social*.

A comparação entre os resultados da avaliação Pós-Teste 2 com os do *Follow-Up* mostrou ter havido aumento estatisticamente significativo no valor de média da escala de *problemas totais* ($p < 0,05$). As alterações nos valores de média das escala de *comportamento pró-social*, *problemas de conduta*, *hiperatividade*, *sintomas emocionais* e *problemas de relacionamento com os pares* não indicou diferenças estatisticamente significativas.

A Tabela 5 apresenta a classificação do desempenho das crianças de acordo com o instrumento, segundo os monitores, por fases do estudo.

Tabela 5. Classificação do desempenho das crianças no SDQ, segundo os monitores, por fases do estudo.

	Pré-teste	Pós-teste1	Pós-teste2	Follow-up
PT	Clínico	Clínico	Clínico	Clínico
CPS	Clínico	Clínico	Clínico	Clínico
H	Clínico	Subclínico	Subclínico	Clínico
SE	Não Clínico	Não Clínico	Não Clínico	Não Clínico
PC	Clínico	Clínico	Clínico	Clínico
PRP	Clínico	Clínico	Subclínico	Clínico

Legenda: PT (problemas totais), CPS (comportamento pró-social), H (hiperatividade/déficit de atenção), SE (sintomas emocionais), PC (problemas de conduta) e PRP (problemas de relacionamento com pares).

As mudanças de classificação ocorridas entre as diferentes fases do estudo estão em destaque (sombreadas). Nota-se que, embora tenham sido observadas mudanças estatisticamente significativas entre as fases do estudo, houve poucas mudanças na classificação, mantendo o desempenho das crianças, para quase todas as escalas, no geral, como clínico. De acordo com a avaliação dos monitores, as escalas de *problemas totais*, *comportamento pró-social* e *problemas de conduta* obtiveram valores de média que classificaram o grupo de crianças como clínico, nas quatro fases de coleta de dados do estudo. A escala de *sintomas emocionais*, também, não apresentou alteração de

classificação nas quatro fases de avaliação do estudo, permanecendo como não clínica, desde o início do estudo.

A escala de *hiperatividade* apresentou classificação clínica no Pré-Teste, passando para subclínica no Pós-Teste 1. No Pós-Teste 2 permaneceu com a classificação subclínica, voltando para clínica na avaliação de *Follow-up*. A escala de *problemas de relacionamento com os pares* apresentou classificação clínica no Pré-Teste e no Pós-Teste 1, passando para subclínica no Pós-Teste 2 e retornando a clínica na avaliação de *Follow-up*.

A Tabela 6 apresenta a avaliação dos pais sobre o desempenho das crianças no SDQ, por fases do estudo.

Tabela 6. Desempenho das crianças no SDQ, segundo os pais, por fases do estudo.

	Pré-teste	Pós-teste1	Manova		Pós-teste1	Pós-teste2	Manova		Pós-teste2	Follow-up	Manova	
	(N = 24)	(N = 24)	F	gl	(N = 15)	(N = 15)	F	gl	(N = 14)	(N = 14)	F	gl
	Média/ D.P.	Média/ D.P.			Média/ D.P.	Média/ D.P.			Média /D.P.	Média /D.P.		
PT	21,18 (1,86)	19,72 (2,05)	41,67***	23	18,93 (1,66)	18,00 (1,51)	20,38***	14	18,07 (1,54)	19,00 (1,83)	12,13**	13
CPS	4,81 (0,95)	5,22 (0,86)	10,56**	23	5,46 (0,74)	5,86 (0,74)	4,42	14	5,92 (0,73)	5,71 (0,46)	1,31	13
H	5,63 (1,13)	5,13 (1,12)	8,55**	23	4,93 (1,33)	4,66 (0,97)	2,15	14	4,64 (1,00)	5,07 (0,91)	6,15*	13
SE	5,13 (0,83)	4,86 (0,71)	2,39	23	4,86 (0,74)	5,06 (0,79)	0,67	14	5,14 (0,77)	4,85 (0,77)	1,67	13
PC	5,27 (0,63)	4,81 (0,66)	12,80**	23	4,53 (0,51)	4,13 (0,51)	6,00*	14	4,07 (0,47)	4,50 (0,51)	6,15*	13
PRP	5,13 (0,88)	4,77 (0,68)	6,72**	23	4,60 (0,63)	4,13 (0,51)	12,50**	14	4,21 (0,42)	4,57 (0,51)	4,45	13

Legenda: PT (problemas totais), CPS (comportamento pró-social), H (hiperatividade/déficit de atenção), SE (sintomas emocionais), PC (problemas de conduta) e PRP (problemas de relacionamento com pares).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Comparando-se o Pré-Teste com o Pós-Teste 1, observou-se que, para quase todas as escalas de avaliação, houve mudanças nos valores de média do grupo de crianças,

consideradas estatisticamente significativas (PT: $p < 0,001$; CPS, H, PC, e PRP: $p < 0,01$), exceto para a escala de *sintomas emocionais*, de acordo com os pais. Por exemplo, para a escala de *problemas totais* o valor de média para o grupo de crianças, na avaliação Pré-Teste, foi de 21,18, passando para 19,72 na avaliação Pós-Teste 1, indicando a ocorrência de diminuição estatisticamente significativa no valor de média após capacitação dos monitores. As escalas referentes às dificuldades das crianças (PT, H, PC e PRP) obtiveram redução no valor de média e a de *comportamento pró-social* apresentou aumento no valor de média do grupo de crianças.

Do Pós-Teste 1 para o Pós-Teste 2, houve uma redução nos valores de média do grupo de crianças, considerada estatisticamente significativa, para as escalas de *problemas totais* ($p < 0,001$), *problemas de conduta* ($p < 0,05$) e *problemas de relacionamento com pares* ($p < 0,01$). Para as outras escalas não foram observadas ocorrência de mudanças consideradas estatisticamente significativas, segundo os pais.

Comparando-se a avaliação entre o Pós-Teste 2 e o *Follow-up*, observou-se que ocorreu um aumento estatisticamente significativo nos valores de média do grupo de crianças, para as escalas de *problemas totais* ($p < 0,01$), *hiperatividade/déficit de atenção* ($p < 0,05$) e *problemas de conduta* ($p < 0,05$), indicando ter havido perda nos ganhos obtidos com relação a essas escalas.

Destaca-se que, na visão dos pais, as crianças apresentaram valores de média mais altos para as escalas de *comportamento pró-social e sintomas emocionais*, e valores de média mais baixos para as escalas de *problemas totais, hiperatividade/déficit de atenção, problemas de conduta e problemas de relacionamento com pares*, quando comparados à avaliação dos monitores.

A Tabela 7 apresenta a classificação do desempenho das crianças no SDQ, segundo os pais por fases do estudo

Tabela 7. Classificação do desempenho das crianças no SDQ, segundo os pais, por fases do estudo

	Pré-teste	Pós-teste1	Pós-teste2	Follow-up
PT	Clínico	Clínico	Clínico	Clínico
CPS	Clínico	Subclínico	Subclínico	Subclínico
H	Não Clínico	Não Clínico	Não Clínico	Não Clínico
SE	Clínico	Subclínico	Clínico	Subclínico
PC	Clínico	Clínico	Clínico	Clínico
PRP	Clínico	Clínico	Subclínico	Clínico

Legenda: PT (problemas totais), CPS (comportamento pró-social), H (hiperatividade/déficit de atenção), SE (sintomas emocionais), PC (problemas de conduta) e PRP (problemas de relacionamento com pares).

As mudanças de classificação ocorridas entre as diferentes fases do estudo estão em destaque (sombreadas). De acordo com a avaliação dos pais, observa-se que as escalas de *problemas totais* e *problemas de conduta* mantiveram a classificação do grupo de crianças como clínica, nas quatro fases de coleta de dados. Para a escala de *hiperatividade*, notou-se que o grupo de crianças foi classificado como não clínico no Pré-Teste, mantendo tal classificação nas outras fases do estudo.

A escala de *comportamento pró-social* apresentou classificação clínica no Pré-Teste, passando para subclínica no Pós-Teste 1 e permanecendo com tal classificação nas outras fases do estudo. Já a escala de *sintomas emocionais* apresentou classificação clínica no Pré-Teste, passando para subclínica no Pós-Teste 1, voltando a clínica no Pós-Teste 2 e passando novamente para subclínica no *Follow-up*.

A avaliação dos pais para a escala de *problemas de relacionamento com os pares* foi classificada como clínica no Pré-Teste e no Pós-Teste 1, passando para subclínica no Pós-Teste 2 e retornando a clínica na avaliação de *Follow-up*.

1. 2) Comparação do repertório de habilidades sociais e comportamentos problemáticos das crianças no SRSS, segundo os monitores, nas quatro fases da coleta de dados (Pré-Teste, Pós-Teste1, Pós-Teste 2 e *Follow-up*). Nesse caso, também, foram

realizados dois tipos de análise: a) se houve ou não mudanças consideradas estatisticamente significativas; e b) se houve mudanças na classificação do repertório de habilidades sociais e de comportamentos problemáticos.

A Tabela 8 apresenta uma comparação do repertório de habilidades sociais e dos comportamentos problemáticos das crianças, coletados por meio do SSRS, nas diferentes fases da coleta de dados, de acordo com os monitores.

Conforme observa-se, na tabela, a comparação entre as fases de coleta de dados do Pré-Teste para o Pós-Teste 1 mostrou ter havido diferenças estatisticamente significativas para todas as escalas avaliadas ($p < 0,001$), constatando-se aumento nos valores de médias de todos os fatores referentes às diferentes classes de habilidades sociais e diminuição expressiva nos valores de média dos fatores referentes aos comportamentos problemáticos. Por exemplo, nota-se que, para o fator *habilidades sociais totais*, o valor de média do grupo de crianças na avaliação Pré-Teste foi de 19,33 e na avaliação Pós-Teste 1 de 33,29 (aumento estatisticamente significativo no valor da média). Para o fator *comportamentos problemáticos totais*, o valor de média do grupo foi de 25,91, na avaliação Pré-Teste e de 17,08, na avaliação Pós-Teste 1 (diminuição no valor da média estatisticamente significativo).

Comparando-se os resultados entre o Pós-Teste 1 e o Pós-Teste 2, observou-se a ocorrência de mudanças estatisticamente significativas para todos os fatores do instrumento, incluindo os de habilidades sociais e comportamentos problemáticos: HST, F1 e F3 (*habilidades sociais totais, responsabilidade/cooperação e autocontrole* $p < 0,001$), F2

Tabela 8. Repertório de habilidades sociais e comportamentos problemáticos das crianças, segundo os monitores (SSRS): comparação entre as diferentes fases da coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste 1	Manova		Pós-teste 1	Pós-teste 2	Manova		Pós-teste 2	Follow-up	Manova	
	(N = 24)	(N = 24)	F	gl	(N = 15)	(N = 15)	F	gl	(N = 15)	(N = 15)	F	gl
	Média/D.P.	Média/D.P.			Média/DP	Média/DP			Média/DP	Média/D.P.		
(HST)	19,33 (5,96)	33,29 (5,48)	304,70***	23	35,73 (4,97)	41,73 (4,30)	42,95***	14	41,73 (4,30)	37,00 (6,72)	8,54*	14
(F1)	10,79 (3,03)	17,87 (3,56)	184,84***	23	19,40 (3,39)	23,26 (2,89)	34,99***	14	23,26 (2,89)	19,00 (4,67)	7,64*	14
(F2)	6,45 (1,69)	10,75 (1,79)	139,35***	23	10,93 (1,94)	12,13 (1,95)	9,33**	14	12,13 (1,95)	10,73 (2,21)	9,89**	14
(F3)	4,25 (2,72)	7,29 (2,36)	76,27***	23	8,53 (1,80)	10,60 (1,29)	39,11***	14	10,60 (1,29)	10,26 (1,57)	0,66	14
(F4)	1,20 (1,10)	3,08 (0,50)	67,79***	23	3,20 (0,56)	3,46 (0,74)	5,09*	14	3,46 (0,74)	3,06 (0,96)	2,89	14
(F5)	3,16 (0,86)	4,79 (0,88)	52,76***	23	5,13 (0,91)	5,80 (1,14)	7,00*	14	5,80 (1,14)	5,13 (1,24)	4,00	14
(CPT)	25,91 (3,71)	17,08 (4,12)	216,07***	23	16,00 (4,76)	13,93 (3,26)	12,29**	14	13,93 (3,26)	15,60 (3,39)	3,36	14
(CPE)	20,00 (3,41)	13,25 (3,05)	181,59***	23	12,40 (3,52)	10,60 (2,38)	10,56**	14	10,60 (2,38)	11,93 (2,65)	4,00	14
(CPI)	6,37 (1,83)	4,12 (1,72)	62,79***	23	4,06 (2,01)	3,66 (2,02)	6,00*	14	3,66 (2,02)	4,46 (1,80)	1,75	14

Legenda: HST (Habilidades sociais totais); F1 (Responsabilidade/Cooperação); F2 (Asserção Positiva); F3 (Autocontrole); F4 (Autodefesa); F5 (Cooperação com pares); CPT (Comportamentos problemáticos total); CPE (Comportamentos problemáticos externalizantes) CPI (Comportamentos problemáticos internalizantes).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

(*asserção positiva* $p<0,01$), F4 (*autodefesa* $p<0,05$), F5 (*cooperação com os pares* $p<0,05$), CPT (*comportamentos problemáticos totais* $p<0,01$), CPE (*comportamentos problemáticos externalizantes* $p<0,01$) e CPI (*comportamentos problemáticos internalizantes* $p<0,05$). Do mesmo modo, notou-se um aumento estatisticamente significativo nos valores de média do grupo de crianças, com relação aos fatores relacionados ao repertório de habilidades sociais e diminuição nos valores de média (estatisticamente significativa) com relação aos fatores ligados aos comportamentos problemáticos.

Os dados de comparação entre o Pós-Teste 2 e o *Follow-up* revelaram que, em três escalas, a redução no valor de média para o grupo de crianças foi considerada estatisticamente significativa [escalas de *habilidades sociais totais* e *responsabilidade/cooperação* ($p<0,05$), e *asserção positiva* ($p<0,01$), respectivamente]. Apesar de ter havido uma alteração nos valores de média para todos os fatores relativos aos comportamentos problemáticos, notou-se, todavia, que tal modificação não foi considerada estatisticamente significativa.

A Tabela 9 mostra a classificação do repertório de habilidades sociais das crianças e dos comportamentos problemáticos (SSRS), segundo os monitores, nas diferentes fases de coleta de dados.

As mudanças de classificação ocorridas entre as diferentes fases do estudo estão em destaque (sombreadas). De acordo com a avaliação dos monitores, o repertório de habilidades sociais das crianças foi considerado *pouco habilidoso* para todos os fatores no Pré-Teste, uma vez que os valores de média do grupo estavam abaixo dos valores de referência do instrumento (Bandeira et al., 2009).

Tabela 9. Classificação do repertório de habilidades sociais e comportamentos problemáticos das crianças (SRSS), segundo os monitores, por fases do estudo.

	Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2	Follow-up
HST	pouco habilidoso	pouco habilidoso	habilidoso	pouco habilidoso
F1	pouco habilidoso	pouco habilidoso	habilidoso	pouco habilidoso
F2	pouco habilidoso	habilidoso	habilidoso	habilidoso
F3	pouco habilidoso	pouco habilidoso	pouco habilidoso	pouco habilidoso
F4	pouco habilidoso	habilidoso	habilidoso	habilidoso
F5	pouco habilidoso	habilidoso	habilidoso	habilidoso
CPT	problemático	problemático	problemático	problemático
CPE	problemático	problemático	problemático	problemático
CPI	problemático	problemático	problemático	problemático

Legenda: HST (Habilidades sociais totais); F1 (Responsabilidade/Cooperação); F2 (Aserção Positiva); F3 (Autocontrole); F4 (Autodefesa); F5 (Cooperação com pares); CPT (Comportamentos problemáticos totais); CPE (Comportamentos problemáticos externalizantes) CPI (Comportamentos problemáticos internalizantes).

No Pós-Teste 1 observou-se alteração de classificação para o repertório de habilidades sociais de *pouco habilidoso* para *habilidoso* em três fatores (F2 – *asserção positiva*; F4 – *autodefesa*; F5 – *cooperação com os pares*), contudo três fatores ainda permaneceram classificados como repertório de habilidades sociais pouco habilidoso (HST – *habilidades sociais totais*, F1 – *responsabilidade/cooperação* e F3 – *autodefesa*).

No Pós-Teste 2, nota-se que, na avaliação dos monitores, todos os fatores relacionados ao repertório de habilidades sociais das crianças foram classificados como *habilidoso*, exceto F3 (*autodefesa*). Entretanto, na avaliação de *Follow-up*, observou-se que em dois fatores, o repertório de habilidades sociais das crianças retornou à classificação *pouco habilidoso* (HST – *habilidades sociais totais*; F1 – *responsabilidade/cooperação*). Os outros três fatores mantiveram o repertório classificado como *habilidoso* (F2 – *asserção positiva*; F4 – *autodefesa*; e F5 - *cooperação com os pares*). Para F3 (*autocontrole*) o

grupo de crianças permaneceu com a classificação do repertório de habilidades sociais como *pouco habilidoso*, em todas as fases de coleta de dados.

Com relação aos comportamentos problemáticos, segundo a avaliação dos monitores, todos os fatores foram considerados problemáticos nas quatro fases de coleta de dados, pois todos os valores de média estavam bem acima no intervalo de referência do instrumento (Bandeira et al., 2009), embora se tenha observado uma redução estatisticamente significativa nos valores de média do grupo de crianças, entre as fases de coleta de dados Pré-Teste e Pós-Teste 1 e Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2.

1. 3) Comparação da frequência média de emissão de problemas de comportamento das crianças, provenientes dos dados de observação direta (POPCI), nas quatro fases da coleta de dados (pré-teste, pós-teste1, pós-teste 2 e *follow-up*).

A Tabela 10 apresenta a frequência de categorias específicas de comportamentos problemáticos das crianças, provenientes de dados de observação direta, nas diferentes fases da coleta de dados.

Lembrando que foram realizadas seis sessões de observação direta das crianças com duração de 40 minutos cada, totalizando 240 minutos de observação. A frequência apresentada na Tabela 10 para cada categoria representa a média da somatória da frequência do grupo de crianças para todas as sessões de observação, ou seja, para a categoria *sair da sala sem permissão* somou-se o valor de todas as sessões de observação, de todas as crianças e tirou-se a média desse valor.

A comparação entre a frequência de problemas de comportamento do Pré-Teste para o Pós-Teste 1 mostrou ter havido mudanças estatisticamente significativas para todas as categorias observadas ($p < 0,001$), sendo um indicativo de ter havido uma diminuição

expressiva dos comportamentos problemáticos, após a capacitação dos monitores. Para a escala de *problemas totais*, por exemplo, nota-se que o valor de média do grupo de crianças, na avaliação Pré-Teste, foi de 137,91 e, na avaliação Pós-Teste 1, 87,50, havendo uma diminuição no valor de média considerada estatisticamente significativa.

Tabela 10. Comparação entre frequência média de problemas de comportamento das crianças (POPCI), por fases de coleta de dados.

	Pré-teste (N = 24)	Pós-teste1 (N = 24)	Manova F	gl	Pós-teste1 (N = 15)	Pós-teste2 (N = 15)	Manova F	gl	Pós-teste2 (N = 15)	Follow-up (N = 15)	Manova F	gl
	Média/ D.P.	Média/ D.P.			Média/ D.P.	Média/ D.P.			Média /D.P.	Média /D.P.		
PT	137,91 (55,00)	87,50 (44,25)	125,61***	23	60,53 (21,12)	41,73 (12,50)	39,59***	14	41,73 (12,50)	50,13 (9,03)	8,77*	14
F	21,91 (11,45)	12,87 (7,87)	47,15***	23	9,86 (6,59)	7,33 (4,18)	7,41*	14	7,33 (4,18)	6,53 (2,61)	2,02	14
V	39,20 (18,71)	23,37 (11,92)	68,25***	23	18,66 (6,26)	12,80 (4,70)	27,61***	14	12,80 (4,70)	15,33 (3,77)	5,14*	14
RPA	23,79 (10,76)	16,33 (10,88)	23,08***	23	9,46 (4,61)	7,13 (2,69)	14,05**	14	7,13 (2,69)	8,86 (2,23)	4,29	14
ARA	31,83 (15,38)	20,95 (12,33)	41,30***	23	14,00 (8,35)	10,06 (4,33)	9,47**	14	10,06 (4,33)	14,00 (3,25)	12,17**	14
SSSP	21,16 (11,56)	13,95 (9,50)	24,89***	23	8,53 (6,28)	4,40 (3,15)	22,18***	14	4,40 (3,15)	5,33 (2,09)	3,21	14

Legenda: PT (Problemas totais); F (físicos – agressão física); V (verbais); RPA (Recusar participar das atividades); ARA (Atrapalhar realização das atividades); e SSSP (Sair da sala sem permissão).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

As diminuições na frequência média de comportamentos problemáticos das crianças também estiveram presentes, ao se comparar os valores de média do Pós-Teste 1 com o Pós-Teste 2, sendo consideradas estatisticamente significativas para todas as categorias: *problemas totais*, *agressões verbais* e *sair da sala sem permissão* ($p < 0,001$), *recusar*

participar das atividades e atrapalhar realização das atividades ($p < 0,01$) e *agressões físicas* ($p < 0,05$).

Do Pós-Teste 2 para o *Follow-up* observou-se uma alteração na frequência média de comportamentos problemáticos para quase todas as categorias, entretanto tal modificação foi considerada estatisticamente significativa apenas para as categorias *problemas totais* ($p < 0,05$), *problemas verbais* ($p < 0,05$) e *atrapalhar realização das atividades* ($p < 0,01$), com aumento nos valores de média, demonstrando haver perdas nos resultados obtidos nas fases de avaliação do Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2. A categoria *agressão física* apresentou uma alteração na frequência média do grupo, contudo essa não foi considerada estatisticamente significativa.

2) Monitores

2. 1) Identificação dos conflitos interpessoais em sala de aula, na visão do monitor, segundo auto-relato (QRI), por fases do estudo.

A Tabela 11 enumera os conflitos interpessoais, segundo os monitores, ocorridos com maior frequência em sala de aula, nas diferentes fases do estudo.

Vale lembrar que os seis monitores participaram das avaliações pré-teste e pós-teste 1; na avaliação pós-teste 2 havia quatro monitores que participaram desde a capacitação (M3, M4, M5 e M6); e na avaliação de *Follow-up* restaram apenas dois monitores que participaram desde o início da capacitação, passando por todos os processos (capacitação e consultoria – M3 e M4). As mudanças de assinaladas pelos monitores nas diferentes fases do estudo estão em destaque (sombreadas).

De acordo com os monitores, foram apresentados dez tipos problemas ocorridos em sala de aula, sendo que algumas categorias foram contempladas por todos os monitores:

agressão verbal entre alunos, agressão física entre alunos, desrespeito ao professor, recusar entrar na sala de aula e recusar participar das atividades. Somente um monitor mencionou a categoria *indiferença com a dor dos outros*.

A categoria *agressão verbal entre os alunos* esteve presente em quase todas as fases do estudo, apontada pela maioria dos participantes. A categoria *agressão física entre os alunos* teve alta uma frequência de indicação no Pré-Teste, por todos os monitores, tendo uma diminuição de indicação por alguns monitores em outras fases do estudo. Nota-se que, dentre os monitores, M4 apresentou indicação dos mesmos conflitos para todas as fases do estudo, exceto para a categoria *recusar entrar na sala de aula*, que não foi mencionada nas fases do Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2.

Vale destacar que, embora tal questão do instrumento pedisse para apontar conflitos interpessoais que ocorriam com maior frequência em sala de aula, os monitores mencionaram tipos de problemas que ocorriam em sala de aula que não se enquadram na categoria conflitos interpessoais, por exemplo *crianças que dispersam atenção facilmente e permanecer pouco tempo interessado em uma atividade*.

2. 2) Identificação e comparação das estratégias utilizadas pelo monitor para resolução de conflitos interpessoais em sala de aula, segundo auto-relato (QRI) , por fases do estudo.

A Tabela 12 sumariza o auto-relato dos monitores com relação ao uso de estratégias para resolução de conflitos interpessoais em sala de aula (QRI), nas diferentes fases do estudo.

Tabela 11. Conflitos interpessoais que ocorriam com maior frequência em sala de aula, na visão do monitor (QRI), por fases do estudo.

Conflitos Interpessoais	M1		M2		M3				M4				M5			M6		
	Pré	P1	Pré	PI	Pré	P1	P2	FU	Pré	P1	P2	FU	Pré	P1	P2	Pré	P1	P2
1. Agressão verbal entre alunos	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2. Agressão física entre alunos	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3. Desrespeito ao professor (agressão verbal)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4. Recusar entrar na sala de aula	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5. Recusar participar das atividades	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6. Sair da sala sem permissão	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7. Dificuldades de comunicação	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8. Crianças que dispersam atenção facilmente	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9. Indiferença com a dor dos outros	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10. Permanecer pouco tempo interessado em uma atividade	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Onde • = indicação de ocorrência dos conflitos e espaços em branco indica não ocorrência de tais conflitos; M = monitor; Pré (Pré-Teste); P1 (Pós-Teste 1); P2 (Pós-Teste 2) e; FU (*Follow-up*).

De acordo com o relato dos monitores, de modo geral, esses já utilizavam a maioria das estratégias mencionadas no instrumento desde o Pré-teste, exceto duas estratégias (*dar atenção ao comportamento adequado e ignorar o comportamento inadequado*). Entretanto, no Pós-Teste 1 observou-se que, praticamente, todos assinalaram a utilização da estratégia *dar atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente* e a consideraram como muito efetiva, com notas entre 3 e 5. As mudanças de assinaladas pelos monitores nas diferentes fases do estudo estão em destaque (sombreadas).

Os monitores, também, assinalaram a utilização da estratégia *ignorar alunos que estão se comportando inadequadamente*, porém com escores mais baixos para o quesito efetividade. Dentre os monitores, M6 mencionou uso de menor número de estratégias e apontou haver baixa efetividade para uso de estratégias como *mandar aluno para diretoria, combinar com professores como lidar com a classe, combinar com os alunos as normas de funcionamento da classe*.

A estratégia menos utilizada, de acordo com os monitores, foi a 4 [*Faço estudos de grupo para melhorar a relação entre eles* (crianças)]. A estratégia 11 (*Ignoro os alunos que estão se comportando inadequadamente*) teve baixa frequência de apontamento pelos monitores no Pré-Teste (somente M2 mencionou utilizar tal estratégia), passando a ser utilizada por todos os monitores nas outras fases de coleta de dados.

Tabela 12. Identificação de estratégias para resolver conflitos interpessoais utilizadas em sala de aula, na visão dos monitores (QRI), por fases do estudo.

Estra- tégias	M1				M2				M3				M4				M5				M6															
	Uso		Efetivida de		Uso		Efetivida de		Uso				Efetividade				Uso				Efetividade															
	Pré	PI	Pré	PI	Pré	PI	Pré	PI	Pré	PI	PII	FU	Pré	PI	PII	FU	Pré	PI	PII	FU	Pré	PI	PII	Pré	PI	PII	Pré	PI	PII							
1	•	•	2	4	•	•	3	4	•	•	•	•	4	5	5	5	•	•	•	•	3	3	4	5	•	•	•	3	4	5	-	-	•	-	-	3
2	•	•	3	3	•	•	1	2	•	•	•	•	1	3	5	5	•	•	•	•	3	4	5	5	•	•	•	2	4	4	•	•	•	1	1	3
3	•	•	3	4	•	•	3	5	•	•	•	•	2	4	4	4	•	•	•	•	2	3	4	4	•	•	•	3	4	4	•	•	•	3	3	3
4	-	-	-	-	-	•	-	2	-	•	•	•	-	4	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
5	•	•	3	4	•	•	1	4	•	•	•	•	2	4	4	4	•	•	•	•	4	4	4	4	-	•	•	-	4	4	•	•	•	2	2	3
6	•	•	4	4	•	•	3	3	•	•	•	•	3	4	5	5	-	•	•	•	-	3	4	4	•	•	•	3	4	4	•	•	•	2	2	3
7	•	•	4	4	•	•	5	5	•	•	•	•	4	4	4	4	•	•	•	•	4	3	4	4	•	•	•	4	5	4	•	•	•	2	2	3
8	•	•	4	5	•	•	3	3	•	•	•	•	3	5	4	4	•	•	•	•	4	3	4	4	•	•	•	4	4	5	•	•	•	4	4	4
9	-	•	-	5	-	•	-	3	-	•	•	•	-	5	5	5	-	•	•	•	-	3	4	4	-	•	•	-	4	4	-	•	•	-	3	4
10	•	•	4	5	•	•	4	4	•	•	•	•	5	5	5	5	•	•	•	•	4	5	5	5	•	•	•	4	4	5	•	•	•	4	4	4
11	-	•	-	3	•	•	-	4	-	•	•	•	-	2	3	4	-	•	•	•	-	1	2	3	-	•	•	-	3	4	-	•	•	-	2	3

Onde • = indicação de uso da estratégia; (-) o não preenchimento significando não utilizar tal estratégia; M (monitor)

Os valores numéricos variam de 0 a 5, sendo 5 o valor atribuído para a máxima eficácia, diminuindo gradativamente a eficácia conforme decréscimo do valor.

Pré (pré-teste); PI (pós-teste 1); PII (pós-teste 2) e; FU (*follow-up*).

Legenda:

- | | |
|--|--|
| 1. Relembro constantemente as normas da escola | 7. Converso com os que estão criando problemas |
| 2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos | 8. Uso atividades interessantes para evitar problemas |
| 3. Sempre dou conselho à classe sobre disciplina | 9. Dou atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente |
| 4. Faço estudos de grupo para melhorar a relação entre eles | 10. Incentivo a colaboração entre os alunos |
| 5. Combino com outros prof. Como vamos lidar com a classe | 11. Ignoro os alunos que estão se comportando inadequadamente |
| 6. Combino c/ os alunos as normas de funcionamento da classe | |

2. 3) Auto-percepção dos monitores sobre as habilidades pessoais para manejar conflitos em sala de aula e promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, segundo auto-relato (QRI) por fases do estudo.

A Tabela 13 apresenta a auto-percepção dos monitores para manejar conflitos em sala de aula e promover o desenvolvimento pessoal do aluno, nas diferentes fases de avaliação do estudo.

Tabela 13. Auto-percepção dos monitores acerca de suas habilidades para manejar conflitos em sala de aula e promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos, por fases do estudo.

	M1		M2		M3				M4				M5			M6		
	Pré	Pós1	Pré	Pós1	Pré	Pós1	Pós2	FU	Pré	Pós1	Pós2	FU	Pré	Pós1	Pós 2	Pré	Pós1	Pós 2
MCS	7	7	6	7	7	8	9	9	7	7	8	8	6	8	8	7	8	8
PDI	8	7	6	8	7	8	8	8	6	7	7	7	6	7	7	6	7	7

Legenda: MCS (manejar conflitos interpessoais em sala de aula) e; PDI (Promover o desenvolvimento interpessoal do aluno)

Escala: 0 a 10 (nota auto-atribuída sobre habilidades pessoais para MCS e PDI).

Observa-se que todos os monitores se auto-avaliaram positivamente desde o Pré-Teste acerca de suas habilidades pessoais em manejar conflitos em sala de aula e promover o desenvolvimento interpessoal de seus alunos, sendo o valor igual a seis, a menor nota auto-atribuída, numa escala de zero a dez. Todos mencionaram pelo menos um ponto de acréscimo no valor da nota auto-atribuída, comparando-se a avaliação Pré-Teste e Pós-Teste 1.

Um dos monitores (M3) relatou na avaliação Pós-Teste 1 que se considerava bem mais habilidoso que de fato o era, na avaliação pré-teste, afirmando não ter conhecimento sobre como era difícil lidar de modo adequado com os conflitos interpessoais que ocorriam em sua sala de aula. Diante da afirmação de M3, os outros colegas afirmaram concordar com o mesmo sobre a dificuldade, inclusive em aumentar o valor da nota que se auto-

atribuíram na avaliação Pós-Teste 1. Nas avaliações Pós-Teste 2 e *Follow-up* manteve-se uma nota média aproximada de 7.5.

2. 4) Comparação da frequência de emissão de categorias comportamentais positivas e negativas do monitor em sala de aula, provenientes de dados de observação direta (POCPC), nas diferentes fases do estudo.

A Tabela 14 mostra a frequência de emissão de categorias comportamentais positivas dos monitores nas diferentes fases do estudo, proveniente dos dados de observação direta.

Lembrando que foram realizadas seis sessões de observação direta de cada monitor com duração de 40 minutos cada, totalizando 240 minutos. A frequência apresentada na Tabela 14 para cada categoria representa a somatória da frequência de cada monitor para todas as sessões de observação, ou seja, para a categoria *elogiar o comportamento adequado*, M1 teve uma frequência igual a 11 (ocorrências) nas seis sessões de observação, na avaliação Pré-Teste, passando para 24 na avaliação Pós-Teste 1.

Tabela 14. Frequência de emissão de categorias comportamentais positivas dos monitores, por fases do estudo.

Monitores Categorias Positivas	M1		M2		M3				M4				M5			M6		
	Pré	Pós1	Pré	Pós1	Pré	Pós1	Pós 2	FU	Pré	Pós1	Pós 2	FU	Pré	Pós1	Pós 2	Pré	Pós1	Pós 2
ECA	11	24	13	33	15	29	33	28	10	29	25	26	8	23	19	11	26	24
EAA	8	28	7	26	16	27	24	22	12	22	20	19	9	17	15	9	15	17
N	2	16	4	29	6	18	20	18	7	18	21	17	4	20	22	8	19	16
RR	6	25	8	22	8	30	15	16	6	19	14	18	3	17	12	4	15	15
PMC	13	29	8	19	7	16	12	15	15	24	18	19	11	20	16	9	17	14
ICI	2	9	1	5	2	7	10	8	0	3	6	5	2	6	8	1	4	4
FCCI	3	10	2	19	3	14	12	15	2	11	10	11	3	17	14	2	18	12

Legenda: **Categorias positivas:** ECA (Elogiar comportamento adequado); EAA (Envolver o aluno em atividade); N (Negociar); RR (Relembrar regras); PMC (Pedir mudança de comportamento); ICI (Ignorar comportamento inadequado); FCCI (Fornecer consequência para comportamento inadequado).

Nota-se que houve um aumento expressivo na frequência de categorias comportamentais positivas da avaliação Pré-Teste para Pós-Teste 1, exceto para a categoria *ignorar comportamento inadequado*, que apresentou um aumento proporcionalmente menor, coincidindo com dados da tabela anterior em que os monitores, no Pré-Teste, sequer mencionaram a utilização de tal estratégia (estratégia nº11 da Tabela 12). Por exemplo, a frequência de emissão de M1 para a categoria ECA (elogiar o comportamento adequado) no Pré-Teste foi igual a 11 e, no Pós-teste 1, igual a 24.

Observa-se, ainda, que da avaliação Pós-Teste 1 para a Pós-Teste 2, notou-se um aumento na frequência de emissão das categorias comportamentais, exceto para a *relembrar regras* (apresentou diminuição na frequência para M3, M4 e M5) e *fornecer consequência para comportamento inadequado* (que apresentou certa constância na frequência entre as fases de avaliação, após o Pós-Teste 1). Vale destacar que, dentre as categorias comportamentais positivas, *ignorar comportamento inadequado* teve menor frequência entre todas as fases de avaliação, indicando uma dificuldade dos monitores em utilizar essa estratégia.

A Tabela 15 mostra a frequência de emissão de categorias comportamentais dos monitores nas diferentes fases do estudo, proveniente dos dados de observação direta.

Para as categorias comportamentais negativas, os resultados mostraram que, da avaliação Pré-Teste para a Pós-Teste 1, houve uma diminuição mais expressiva na frequência de emissão de praticamente todas as categorias, exceto para a *dar atenção aos comportamentos inadequados* das crianças. Observa-se, por exemplo, que M1 teve frequência de emissão da categoria A (*ameaçar*) igual a 12 no Pré-Teste, passando para 3, no Pós-Teste 1.

Tabela 15. Frequência de emissão de categorias comportamentais negativas dos monitores, por fases do estudo.

Monitores	M1		M2		M3				M4				M5			M6		
	Pré	Pós1	Pré	Pós1	Pré	Pós1	Pós 2	FU	Pré	Pós1	Pós 2	FU	Pré	Pós1	Pós 2	Pré	Pós1	Pós 2
DACI	35	20	30	21	26	22	17	16	31	25	20	22	25	22	18	22	10	13
ICA	18	3	16	3	12	4	3	2	14	4	6	6	15	3	5	14	5	3
A	12	3	10	2	27	6	5	5	18	12	10	13	22	15	11	17	9	7
G	8	2	16	3	12	1	2	3	30	12	12	16	21	8	7	14	11	10
FCP	28	12	6	1	29	13	8	7	17	6	6	8	14	3	4	10	5	3

Categorias Negativas: DACI (Dar atenção para o comportamento inadequado); ICA (Ignorar comportamento adequado); A (Ameaçar); G (Gritar com o aluno) e; FCP (Fazer comentário pejorativo sobre o aluno).

Nota-se que houve uma diminuição mais expressiva na frequência da maior parte das estratégias, especialmente da avaliação Pré-Teste para Pós-Teste 1. Nas outras fases de coleta de dados, observou-se uma certa constância na frequência emissão de praticamente todas as categorias. Contudo, a categoria denominada *dar atenção ao comportamento inadequado* obteve uma alta frequência de utilização pelos monitores, nas diferentes fases de coleta de dados.

2. 5) Dados qualitativos referentes à avaliação final da capacitação.

A seguir serão apresentados os resultados referentes à avaliação final realizada pelos monitores, após a capacitação.

A Tabela 16 condensa as contribuições relatadas pelos monitores referentes à avaliação final do programa de capacitação.

Sobre as contribuições gerais obtidas por meio da participação, quatro monitores mencionaram ter aprendido diferentes maneiras de lidar com os problemas de comportamento infantil; três apontaram a possibilidade de partilhar as dificuldades

enfrentadas no dia a dia em sala de aula e, também, a possibilidade de poder utilizar o conhecimento aprendido durante o programa em casa com os filhos.

Tabela 16. Contribuições gerais do programa de capacitação, segundo os monitores

Contribuições	Monitor
Aprendizado sobre diferentes maneiras de lidar com problemas de comportamento infantil	M1, M2, M3, M4
A possibilidade de combinar com os outros colegas estratégias para lidar com uma mesma criança	M2, M3
Apresentar conseqüências para determinados comportamentos	M1, M3
Partilhar as dificuldades enfrentadas no contexto de sala de aula	M1, M3, M6
Utilizar o conhecimento aprendido em casa com os filhos	M1, M2, M5

Dois monitores assinalaram a possibilidade de combinar com os outros colegas estratégias para lidar com uma mesma criança e dois consideraram como um ganho o fato de poder apresentar conseqüências para determinados comportamentos de seus alunos.

A Tabela 17 apresenta o relato dos monitores referente à avaliação sobre se o programa de capacitação contribuiu para lidar de modo mais efetivo com os problemas de comportamentos das crianças, seguido de justificativa.

Observa-se que todos os monitores (N=6) responderam afirmativamente, sobre terem obtido contribuições para lidar com os problemas de comportamento das crianças, entretanto quando solicitado uma justificativa para a resposta dada, notou-se que quatro (M6, M4, M1 e M5) manifestaram insegurança, dificuldade para lidar com determinados comportamentos e, também, descontentamento em relação ao modo de funcionamento da equipe, especialmente, sobre não ter respaldo da coordenação para implementação das orientações recebidas. Dois monitores (M2 e M3) mostraram certa surpresa com relação à sensibilidade das crianças ao uso de medidas simples e aos elogios, enfatizando a

importância de utilizar essa última estratégia (elogio) como forma de auxiliá-las a manifestar comportamentos positivos.

Tabela 17. Opinião dos monitores acerca da contribuição do programa de capacitação para lidar com os problemas de comportamento das crianças

Sobre se a participação no programa contribuiu para lidar com os problemas de comportamento das crianças	N	Monitor
Sim	6	
Não	0	
Por que?		
“Mas ainda considero difícil ignorar certos comportamentos”		M6
“Percebi o quanto as crianças eram sensíveis aos elogios, e poderiam melhorar muito o comportamento se todos enfatizassem o que as crianças têm de bom”.		M3
“Mas ainda fico inseguro sobre como agir em certas situações”		M4
“Mas não adianta a gente saber lidar com esses comportamentos se não tiver apoio da coordenação”		M1
“Aprendi muitas coisas que me ajudaram até em casa, mas o único problema é que aqui a gente não fala a mesma língua, não tem unidade da coordenação com os professores”		M5
“Fiquei surpresa sobre como medidas simples da nossa parte podem mudar o comportamento das crianças”		M2

A Tabela 18 engloba três aspectos positivos e três negativos do programa de capacitação, na visão dos professores/profissionais.

Observa-se que os monitores assinalaram como sendo positivos os aspectos ligados ao aprendizado dos conteúdos ministrados, durante o programa de capacitação, ilustrados nos itens 1, 2 e 6. Três monitores (M1, M2 e M5) reportaram-se à possibilidade de estender

o conhecimento aprendido na capacitação, para o contexto familiar (uso das estratégias com os filhos).

Tabela 18. Aspectos positivos e negativos do programa de capacitação, segundo os monitores

Aspectos positivos	Monitor
1. Aprendizado sobre práticas educativas que são positivas e as que são negativas	M4 e M6
2. Aprendizado de estratégias para lidar com os problemas de comportamento	M3, M4 e M5
3. Obtenção de informações que puderam utilizar tanto em sala de aula como em casa	M1, M2 e M5
4. Partilhar com os colegas casos de crianças “difíceis”	M2 e M3
5. Combinar regras com os colegas para lidar com determinada criança	M2 e M3
6. Aprendizado de medidas simples e eficazes	M2
7. Necessidade de observar melhor o comportamento das crianças	M3
Aspectos negativos	Monitor
1. Falta de apoio da coordenação para cumprir as regras	M3, M1, M5, M6
2. Falta de unidade dentro da equipe	M5, M2
3. Pouco tempo para trabalhar o conteúdo aprendido durante a capacitação	M2, M3, M4
4. As atividades de avaliação das crianças foram muito cansativas	M1, M2, M4, M6

M3 identificou como positiva, a necessidade de monitorar seu próprio comportamento, afirmando que precisava observar melhor o comportamento das crianças. Destaca-se, ainda, a observação de M2 e M3 sobre a possibilidade de combinar regras com

os outros colegas de equipe, sobre como lidar com uma mesma criança e partilhar com a equipe dificuldades vivenciadas (itens 4 e 5), refletindo a existência de apoio mútuo entre os monitores nessas situações.

Adicionalmente, os monitores apontaram quatro aspectos negativos da capacitação, sendo dois deles referentes especificamente à estrutura do programa (*Pouco tempo para trabalhar o conteúdo aprendido durante a capacitação e As atividades de avaliação foram muito cansativas*), sendo os outros dois aspectos manifestações de descontentamento inerentes ao dia a dia e ao relacionamento interpessoal intra-equipe (*Falta de apoio da coordenação para cumprir as regras e Falta de unidade dentro da equipe*).

A Tabela 19 mostra a avaliação classificatória do programa de capacitação de acordo com os professores.

Tabela 19. Avaliação classificatória do programa de capacitação, segundo os monitores

Classificação	Monitor
Excelente	M2
Ótimo	M3, M4, M5
Bom	M6, M1
Regular	
Péssimo	

De acordo com a tabela, observa-se que os participantes classificaram positivamente o programa, uma vez que não houve nenhuma indicação para as categorias *regular* e *péssimo*. No final, os monitores sugeriram que o programa também fosse feito com outros profissionais da instituição, especialmente, com a pessoa responsável pela coordenação.

3) Consultoria

3. 1) Comparação do conteúdo do Regimento Interno, nas versões original e reformulada

O documento foi reformulado com base em algumas questões feitas pela pesquisadora sobre certos artigos e parágrafos do próprio documento. Apenas um dos monitores deu sugestões por escrito sobre a reformulação do documento. Os outros membros forneceram sugestões orais, que foram anotadas pela pesquisadora no Diário de Campo. Os artigos foram reescritos pela pesquisadora e lidos para três membros da Diretoria da instituição, os quais concordaram e/ou propuseram modificações na escrita dos parágrafos.

A Tabela 20 mostra as diferenças entre o conteúdo das diferentes categorias do Regimento interno, nas versões original e reformulada.

De modo geral, nota-se na versão original do documento elaborada pelos membros da instituição, a identificação de questões importantes sobre alguns temas que mereciam maior atenção pelos mesmos. Entretanto, as diretrizes foram descritas e definidas de maneira vaga, sem especificar as medidas a serem tomadas, caso determinadas regras não fossem cumpridas. Isso dificultava a atuação do profissional responsável (coordenador) para cumprir tais medidas, pois não havia parâmetros sobre como agir, tendo muitas vezes que recorrer à Diretoria da instituição para resolver problemas corriqueiros.

A categoria *vestimenta* foi inserida ao documento em função de necessidade apontada pelos monitores, sobre como proceder em relação a tal categoria e por não constar no documento original. De acordo com eles seria desejável que as crianças se apresentassem com o uniforme (camiseta), uma vez que cada uma recebia, gratuitamente por ano, duas camisetas para serem usadas como uniforme.

Tabela 20. Diferenças entre o conteúdo das categorias do Regimento Interno, nas versões original e reformulada.

Categorias	Versão Original	Versão Reformulada
1. Frequência	“A frequência, tanto na escola como no Projeto, é condição indispensável à permanência das crianças e adolescentes no mesmo”.	<p>a - A frequência dos inscritos regularmente matriculados no Projeto deve ser de pelo menos 75% ao mês.</p> <p>b - Caso a criança/adolescente exceda o número de faltas permitidas, os pais e/ou responsáveis devem apresentar justificativa por escrito.</p> <p>c - Se a criança/adolescente ultrapassar o número de faltas permitidas ao mês e não apresentar justificativa pertinente, a coordenação deve entrar em contato com os pais e/ou responsáveis para notificar sobre as faltas, questionar sobre o motivo das mesmas e comunicar que a criança/adolescente corre o risco de perder a vaga. Se a criança/adolescente retornar a frequentar o Projeto, sua frequência será monitorada para que mantenha o mínimo exigido. Se houver reincidência em exceder o limite de faltas, o caso será encaminhado à diretoria para análise do desligamento da criança.</p>
2. Atrasos	<p>“O horário de funcionamento do Projeto é de segunda a sexta-feira, nos respectivos horários”:</p> <p><u>Manhã:</u> Entrada - 7:30 horas Saída - 11:30 horas</p> <p><u>Tarde:</u> Entrada - 12:30 horas Saída - 16:30 horas</p>	<p>§ 1º - A tolerância para atrasos será de 10 minutos sem qualquer prejuízo para os participantes, nos períodos matutino e vespertino.</p> <p>§ 2º - Se a criança/adolescente ultrapassar o limite de tolerância, este deve deixar o nome na secretaria e justificar o motivo. Caso haja reincidência de três vezes ao mês, os pais e/ou responsáveis serão notificados por escrito e na quarta ocorrência a criança/adolescente não permanecerá na atividade do dia.</p>
3. Participação nas atividades	“Os Inscritos no Projeto devem participar das atividades propostas, durante sua permanência no mesmo e nos horários	<p>§ 1º - A criança/adolescente que se recusar a participar das atividades propostas para seu grupo, deve ser encaminhada à coordenação para verificar motivos de recusa de participação e tentativa de negociação para inserir a criança na atividade. Caso não concorde em participar da atividade de seu grupo a criança receberá até três advertências.</p> <p>§ 2º - Após a terceira advertência, os pais serão convocados, notificados sobre o problema e</p>

	previamente determinados”.	a criança será encaminhada para atendimento psicológico caso esteja com dificuldade específica de repertório acadêmico ou problema interpessoal com algum membro do grupo. § 3º - Se a criança/adolescente ultrapassar o limite de três advertências e, após contato com os responsáveis e atendimento psicológico, apresentar novamente o mesmo padrão de comportamento, o caso será encaminhado à diretoria para análise do desligamento do inscrito.
4. Participação dos pais	“Conforme <i>Termo de Responsabilidade</i> assinado no ato da matrícula, a participação dos pais e/ou responsáveis é fundamental para a permanência do filho (a) inscrito no Projeto”.	§ 1º - As reuniões de pais são mensais e pré-agendadas. Caso o responsável não compareça às reuniões por duas vezes consecutivas sem justificativa, este será convocado a comparecer na instituição no seu horário de funcionamento. § 2º - Se o responsável não comparecer na data marcada e não justificar por escrito a ausência, a criança/adolescente ficará suspenso das atividades até o responsável comparecer na entidade. § 3º - Se ainda assim os pais e/ou responsáveis não comparecerem, o caso será encaminhado à diretoria e a criança poderá ser desligada do Projeto.
5. Preservação das dependências físicas	“As dependências do Projeto bem como seu patrimônio devem ser preservados por todos”.	Parágrafo único - Caso ocorra depredação por parte dos inscritos, estes serão suspensos das atividades até o comparecimento dos pais e/ou responsáveis que serão convocados para assinar a ciência do ocorrido e se comprometerem a pagar até 50% do valor do conserto e/ou prestar serviço na própria instituição para reparar o dano causado pelo filho.
6. Higiene e saúde	“É exigência desta Entidade que a criança/adolescente ao se apresentar no Projeto estejam com a sua higiene pessoal adequada bem como, não apresentando sintomas de doenças contagiosas”.	§ 1º - Quando os inscritos não se apresentarem com sua higiene pessoal adequada, os educadores deverão conversar em particular com o aluno e explicar como proceder para se obter uma higiene adequada. Se a criança/adolescente continuar a apresentar o mesmo padrão de higiene por três vezes após orientação dada, os pais e/ou responsáveis serão comunicados e orientados. § 2º - Caso não haja melhora na higiene da criança/adolescente, após orientação aos pais, a criança/adolescente fará sua higiene no próprio Projeto, sob orientação de um monitor. § 3º - Caso a criança/adolescente apresente doença contagiosa, o mesmo será afastado das atividades com atestado médico e retornará às atividades com alta médica que libere o inscrito para retornar ao convívio social.

7. Vestimenta	Nada constava sobre essa categoria	<p>Os inscitos receberão camiseta com logo do Projeto que os identificará como membros desta entidade. Todos devem ser apresentar a camiseta, calça ou bermuda próxima ao joelho e tênis para participarem das atividades de educação física como forma de prevenção de acidentes e cuidados com os pés.</p> <p>§ 1º - Caso a criança/adolescente não se apresente com o tênis, a mesma não participará de atividades esportivas, mas acompanhará o grupo.</p> <p>§ 2º - Se a criança/adolescente se apresentar sem a camiseta poderá utilizar uma camiseta emprestada pela coordenação em casos extraordinários e deverá devolvê-la ao final das atividades do dia.</p>
8. Comportamento	“As crianças e adolescentes que tiverem comportamento anti-social desrespeitoso dentro das dependências do Projeto ou, quando estiverem representando a Entidade, poderão sofrer punições de acordo com a gravidade da ocorrência”.	<p>§ 1º - O monitor recreativo deverá observar o comportamento das crianças/adolescentes e passar informações para a coordenação sobre frequência e tipo de comportamentos anti-sociais para registro no livro específico de ocorrências.</p> <p>§ 2º - A criança/adolescente será incentivada a reparar o dano causado (seja se retratando e/ou se comprometendo a não repetir tais comportamentos) e será advertida pela coordenação por até três vezes. Ainda poderá sofrer penalidade de acordo com a gravidade da ocorrência, como suspensão de três a cinco dias úteis, não participar de passeios e outros tipos de retirada de privilégios.</p> <p>§ 3º - A coordenação encaminhará os casos graves para atendimento psicológico. Assim que for feito esse encaminhamento, os pais deverão ser comunicados que a criança/adolescente tem apresentado comportamentos não compatíveis com as normas da entidade e poderão ser convocados para receberem orientações da psicóloga.</p> <p>§ 4º - Os pais serão comunicados pela coordenação caso seu filho seja suspenso sempre na primeira reunião de pais após a ocorrência e deverão assinar o livro de ocorrências.</p> <p>§ 5º - Havendo recorrência constante, mesmo após atendimento psicológico e orientação aos pais, o caso será encaminhado à diretoria para avaliação do desligamento do inscrito.</p>

3. 2) Descrição das modificações realizadas no horário/rotina;

A seguir serão apresentados alguns tópicos relativos à organização com relação à subdivisão de grupos, mudanças no horário/rotina da instituição.

1. Subdivisão de grupos: As crianças/adolescentes eram subdivididos inicialmente em quatro grupos com aproximadamente 15 participantes cada, de acordo com o critério dificuldade de aprendizagem, ou seja, mesmo que em um grupo ficasse crianças com diferentes faixas-etárias, concentrava-se aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem no grupo 1. Porém, optou-se por modificar o critério para aproximação de idade para não concentrar todas as dificuldades em um único grupo e não haver diferenças muito grandes de idade em um mesmo grupo.

2. Horário

O horário foi reelaborado a partir de uma avaliação de como havia sido estruturado no ano anterior, considerando aspectos positivos, que poderiam ser mantidos e aspectos negativos, os quais necessitavam ser aperfeiçoados. De acordo com os monitores, no ano anterior, os inscritos iniciavam as atividades com uma refeição (café da manhã ou almoço), com duração aproximada de 30 minutos. Após a refeição, todos participavam por dez minutos de uma atividade denominada *Palavra de Vida*, sobre formação moral e religiosa, numa mesma sala (aproximadamente 60 crianças/adolescentes). Em seguida, as crianças/adolescentes eram subdivididas em seus respectivos grupos e participavam de quatro atividades diferenciadas, cada uma de aproximadamente 40 minutos (apoio pedagógico, educação física, artes, música, dança).

As crianças/adolescentes do período da manhã tinham um intervalo de 10 minutos para brincar no pátio, enquanto os educadores tomavam café/banheiro. Contudo, no período da tarde, as crianças e os monitores não tinham um momento de intervalo.

Com objetivo de melhorar a rotina e o aproveitamento das atividades ministradas, foram realizadas algumas modificações na organização do horário, baseando-se em três aspectos principais: 1) Quantidade de tempo de cada atividade: pouco tempo para desenvolver uma atividade e, como os grupos trocavam de sala a cada troca de atividade, havia muito tumulto nesses momentos e baixa produtividade das atividades (reclamação dos monitores – M3: “*Mal dava tempo de colocar as crianças na sala, organizar a atividade e já tocava o sinal*”); 2) Diferenças na rotina do período da manhã e da tarde com relação ao intervalo: existência de intervalo para o período da manhã e não para o período da tarde, além de falta de monitoria de adultos juntamente com as crianças nesse momento, que propiciava ocorrência muitas brigas, acidentes (M4: “*nós não temos nem cinco minutos a tarde para ir ao banheiro; se precisamos ir, temos que deixar a sala sozinha, aí você já viu né, eles acabam brigando mesmo*”); 3) Pouco tempo para realizar a atividade Palavra de Vida: apenas 10 minutos com todos os inscritos do período juntos (M3: “*a Palavra de Vida é um horror porque eles ficam todos juntos numa sala fazendo bagunça e, até que os acalmamos, já deu a hora de terminar e não conseguimos nem passar a mensagem do dia*”). Dessa forma, a atividade *Palavra de Vida* passou a contar com trinta minutos, os inscritos foram subdivididos em dois grupos de aproximadamente 30 crianças/adolescentes.

Além disso, ao invés de quatro horários de atividade por dia, com quarenta minutos de duração, praticamente sem intervalo, passou-se a utilizar apenas dois horários de uma hora cada, com intervalo de 40 minutos entre as duas atividades principais, monitorado por pelo menos dois adultos (monitores), pois considerou-se de extrema importância que as crianças/adolescentes tivessem esse momento de brincar livremente uns com os outros e contar com descanso antes de iniciar outra atividade; somando-se ao fato que no horário

antes ou após as atividades realizadas na escola, os inscritos freqüentam a escola concordou-se sobre a necessidade de maior tempo destinado às atividades recreativas.

No intervalo passaram a permanecer, no mínimo, dois adultos no pátio monitorando os inscritos, para que os outros dois pudessem ter tempo para um descanso entre as atividades. Foi programado um rodízio entre eles de 20 minutos. Somando-se a isso, o dia de sexta-feira é destinado à realização de atividades lúdicas/recreativas e artísticas como sessão de filmes, atividades com jogos e brinquedos na brinquedoteca, gincanas, pintura em tela, pintura em tecido, biscuit, bordado, entre outros.

3. 3) Descrição dos comportamentos problemáticos de três crianças pelo monitor, seguidas de sugestões sobre como lidar com tais comportamentos, fornecidas pela pesquisadora e por outros membros da equipe (colegas).

A seguir será apresentada uma descrição de três casos, trazidos pelos monitores como sendo as crianças que tinham maior dificuldade em lidar com seus comportamentos problemáticos. Inicialmente, será exibido o relato por escrito dos comportamentos da criança e, em seguida, as sugestões dos colegas (monitores) e da pesquisadora sobre como proceder com a criança. Esses dados foram provenientes do relato entregue por escrito à pesquisadora e de anotações registradas no Diário de Campo.

Mario⁷ (Fez parte da pesquisa – participante C5)

Infelizmente, o aluno Mario⁸ (12 anos) é muito desobediente e inquieto. Conversa o tempo todo, incomoda os outros alunos, responde aos monitores, atitudes que atrapalham todas as atividades realizadas pelo grupo. Em todos os momentos ele fala palavrões, na verdade ele grita o tempo todo, provoca brigas (fica ofendendo os colegas), estraga brincadeiras (rouba bola e sai correndo), mexe com as

⁷ Todos os nomes referidos nos casos são fictícios.

meninas (fala coisas impróprias), faz brincadeiras sem graça (mastiga comida e abre a boca para os colegas verem). Eu falava pra ele parar e ele parava um tempo, mas agora nem isso adiante. Tem que falar o tempo todo com ele. Seu comportamento piora quando ele está perto dos alunos José e João. Mas nas poucas vezes que realizou as atividades propostas, ele se mostrou inteligente.

Sugestões da equipe

Identificou-se pelo relato descritivo do monitor que a criança apresentava alta frequência de emissão e tipos variados de comportamentos problemáticos. Contudo, foi possível notar que Mario apresentava tais comportamentos, especialmente, para chamar atenção, aprendendo a obter uma atenção negativa, ou seja, aprendeu que se comportando mal receberia atenção. Os colegas sugeriram trocar a criança de grupo, pois se ele ficasse com os pré-adolescentes, o próprio grupo “abafaria” esses comportamentos problemáticos do aluno.

A pesquisadora orientou os monitores que tentassem inverter o esquema de obtenção de atenção do menino, fortalecendo por meio de elogios e recompensas positivas o que ele apresentasse de comportamentos positivos, pois numa das falas do monitor constava um aspecto positivo: *“nas poucas vezes que realizou as atividades propostas, ele se mostrou inteligente”*. Foi sugerido dirigir atenção diferencial aos comportamentos de Mario, ou seja, todas as vezes que emitisse um comportamento considerado positivo (desejável) eles deveriam elogiá-lo e/ou, premiá-lo com algum tipo de privilégio; em contrapartida deveriam ignorar os comportamentos indesejáveis o máximo que pudessem, desde que não acarretassem prejuízos para si próprio ou para os colegas.

Sugeriu-se, ainda, envolver o aluno pedindo a ele para auxiliá-los na distribuição e execução de atividades (nas áreas que ele demonstrasse maior facilidade). Por fim, enfatizou-se a importância de que todos fizessem esforço coletivo para ignorar os comportamentos inadequados que pudessem ser ignorados.

Manoel (Fez parte da pesquisa - C17 e monitor P4)

O Manoel era um menino muito rebelde, apresentava diversos problemas de comportamento, xingava, ofendia tanto o educador como os seus familiares. Não aceitava não como resposta. Só participava das atividades que queria e não seguia as regras do Projeto. Brigava muito, batia nos colegas de grupo e nas outras crianças também. Hoje, posso afirmar que ele é uma nova criança. Já obedece as regras (não bater, não xingar, não conversar no refeitório...). Muitas vezes faz as atividades propostas depois de eu conversar com ele sobre a importância da mesma. Entra na sala sem a necessidade de se solicitar que o mesmo vá. Hoje também, já aceita o não como resposta e negocia muitas vezes o que quer fazer (jogos matemáticos e jogos comuns, atividades etc). Brinca com outras crianças sem brigar pelo brinquedo (bola). Porém, em alguns momentos apresenta alguns problemas de comportamento quando é provocado ao extremo (ofensas aos seus familiares – mãe). O mais difícil de lidar com ele é a forma como ele me olha (ar de superior). Ele me olha intimidando. As vezes ele é explosivo, mas as vezes ele é muito doce (conversa comigo). As vezes tenho medo de me aproximar dele e ele voltar a ser como antes.

Sugestões da equipe

Primeiramente, a pesquisadora demonstrou empatia, afirmando compreender o medo, a insegurança do monitor diante da situação relatada. Em contrapartida, enfatizou-se todos os aspectos positivos apresentados por ele em relação à criança. Os colegas concordaram com a melhora comportamental descrita pelo monitor e, também, com a dificuldade específica de considerar a criança com comportamento explosivo em alguns casos.

A pesquisadora questionou-os sobre qual expectativa nutriam em relação à criança, mais especificamente, sobre o seu modo de se comportar e de reagir diante de diversas situações. No início do relato foram apresentados vários comportamentos problemáticos que haviam diminuído, entretanto, não se deveria esperar um comportamento exemplar de uma criança com tal histórico. Além disso, a queixa do monitor não foi relativa especificamente aos comportamentos problemáticos exibidos pela criança, mas sim a um

comportamento específico, o qual pode-se denominar “forma de olhar” da criança que, para ela em particular, apresentava tal conotação (*ar de superior*).

Orientou o monitor para que ele procurasse identificar em quais circunstâncias a criança a olhava do modo descrito, gerando-lhe medo. Informou-a, ainda que, o olhar intimidador poderia representar um comportamento aprendido em seu meio cultural para obter respeito, para se fazer notado, entre outros. Poderia ainda representar uma maneira de se defender do desprezo, das agressões recebidas, como se isso fosse um meio de imunizá-lo da dor.

A pesquisadora sugeriu ainda que monitor repensasse o medo de se aproximar novamente da criança e ela voltar a apresentar comportamentos indesejáveis, pois não deveria temer que a aproximação prejudicasse o exercício da autoridade.

Carlos (Não fez parte da pesquisa)

Carlos (8 anos) é um menino bem diferente dos outros garotos de sua idade, pois ele tem uma certa violência guardada dentro de si. Talvez, o garoto tenha adquirido esse comportamento em função do que possa acontecer em sua casa. Mas ele, de fato, tem se comportado muito mal diante dos professores e amigos. Muitas vezes o menino se expressa de forma muito agressiva, até mesmo afirmando que é o capeta e que pretende se matar e matar todos a sua volta. Ele também é inquieto e, na maioria das vezes, está sempre triste e pensativo. Além disso, o garoto nunca respeita os horários estabelecidos, nem sempre quer entrar nas atividades. Quando resolve participar, desenvolve as atividades com capricho, porém é importante lembrar que, quando ele fica bem no primeiro horário, nem sempre colabora no segundo e vice e versa. O menino é um caso muito difícil de lidar, pois mesmo tentando diversificar as formas de repreendê-lo, ele não demonstra nenhum ato de respeito.

Sugestões da equipe

Todos os participantes concordaram com as informações apresentadas no relato do monitor, enfatizando o fato de se sentirem incapacitados para lidarem com o repertório

comportamental de Carlos. Eles consideraram inclusive a hipótese de pedir o desligamento da criança da instituição⁹. Mencionaram o fato de não poderem alterar as condições e experiências familiares vivenciadas pelo garoto, considerando ser inútil qualquer tentativa por parte deles, uma vez que tais condições (familiares) não seriam modificadas. Disseram, ainda, terem tentado elogiar os poucos comportamentos adequados do garoto, mas também afirmaram ser muito difícil ignorar certos comportamentos do menino (*“ele se arrasta pelo chão parecendo um aleijado”*).

A pesquisadora sugeriu que a coordenação entrasse em contato com um dos responsáveis de Carlos, para que viesse à instituição, ao menos uma vez por semana, para receber orientações da pesquisadora. Além disso, recomendou que um dos monitores tentasse fazer um vínculo mais próximo com o mesmo de forma a servir de referência. O monitor de recreação e atividades físicas se disponibilizou em realizar essa tarefa por considerar ter maior afinidade com Carlos.

Orientou-se aos monitores, em geral, que fizessem registro diário dos tipos de comportamentos adequados e inadequados de Carlos e da frequência dos mesmos, uma vez que assumiram dificuldades em identificar tais comportamentos. Para os comportamentos inadequados que não poderiam ser ignorados, foi sugerido que apresentassem uma consequência para os mesmos imediatamente após a sua ocorrência (de acordo com as diretrizes existentes na própria instituição).

Adicionalmente, indicou-se a possibilidade de os monitores trazerem uma lista dos comportamentos problemáticos da criança na próxima sessão, para que, em conjunto, fosse avaliado quais poderiam ser ignorados e quais deveriam ser consequenciados. Finalmente,

⁹ Carlos não foi desligado, pois a mãe aceitou participar de sessões semanais de orientação com a pesquisadora e o monitor recreativo conseguiu formar um excelente vínculo com o garoto, conseguindo sensibilizar a criança para os ganhos pessoais de se comportar de acordo com as normas da instituição.

ainda, lançou-se o desafio de qual monitor traria uma lista contendo mais tipos de comportamentos adequados apresentados por Carlos, para incentivar a realização de observação acurada dos desempenhos comportamentais do garoto.

3. 4) Planejamento das atividades e instrumento de avaliação das atividades mensais

O produto desenvolvido pela equipe de monitores da instituição referente à elaboração de um planejamento anual das atividades, ou seja, cada monitor elaborou uma grade que considerou pertinente a sua área de atuação. Vale destacar que um mesmo monitor às vezes desenvolvia diferentes tipos de atividades (ex. o monitor de português ministrava também aulas de artes como desenho e pintura em tela).

Dos oito monitores, sete entregaram suas propostas, sendo possível identificar, num primeiro momento, as principais áreas de atuação da instituição: a) Apoio pedagógico (matemática, português, história, geografia e ciências); b) Educação física (esportes e recreação); c) Artes e artesanato; d) Informática; e) Musicalização (banda marcial, percussão e coral); f) Horta e jardinagem; g) Culinária; h) Formação moral e religiosa.

Um dos monitores apresentou um planejamento com informações mais completas, como por exemplo, na área de Educação Física, contendo informações sobre os objetivos, as atividades (conteúdo), os materiais necessários e os critérios de avaliação (vide Anexo 11). Outros apresentaram propostas mais incompletas, contendo, por exemplo, somente os conteúdos a serem ministrados (vide Anexo 12).

Confeccionou-se, ainda, um instrumento de avaliação mensal pela equipe e pesquisadora, o qual os monitores denominaram “planejamento e avaliação” (vide Anexo 13). Esse instrumento previa que cada monitor elaborasse objetivos a serem atingidos, para

cada mês atividades pertinentes aos objetivos propostos, bem como uma breve descrição dos procedimentos utilizados para desenvolver tais atividades e os materiais necessários para a realização das mesmas.

Foi acordado que essas informações seriam entregues à coordenadora pedagógica até a semana que antecedia o início do mês subsequente para que a mesma avaliasse e sugerisse modificações nos planejamentos, caso considerasse necessário. Adicionalmente, ao final de cada mês, os monitores deveriam entregar uma avaliação do mês, contemplando quais objetivos foram alcançados, as facilidades e dificuldades em atingir tais objetivos.

3. 5) Dados qualitativos referentes à avaliação final da consultoria

A seguir será apresentada a avaliação dos monitores sobre a participação nas sessões de consultoria.

A Tabela 21 mostra o relato dos monitores acerca das contribuições da consultoria.

Tabela 21. Contribuições gerais da consultoria, segundo os monitores

Contribuições	N
1. Ambiente de trabalho mais pacífico e organizado	3
2. Ocorrência de várias mudanças positivas	2
3. Ocorrência de aprendizado diversificado	1
4. Maior entusiasmo para trabalhar	1
5. Melhora no comportamento das crianças	1
Total	8

A tabela apresenta uma síntese do relato dos monitores a respeito das contribuições gerais obtidas por meio da participação na consultoria. Duas das categorias mencionadas relacionam-se ao aspecto da participação na consultoria, ou seja, na programação da mesma estava prevista a ocorrência de mudanças que, de algum modo, gerou o que eles chamaram

de “aprendizado diversificado” (itens 2 e 3). As outras categorias associam-se as conseqüências produzidas pela consultoria na visão dos monitores (itens 1, 4 e 5).

A Tabela 22 apresenta o relato dos monitores referente à avaliação sobre quais mudanças realizadas durante a consultoria foram mais expressivas para o trabalho com as crianças.

Tabela 22. Mudanças mais expressivas decorrentes da consultoria, para o trabalho com as crianças, segundo os monitores

Mudanças	N
1. Alteração do horário/rotina	4
2. Seguimento das regras (Regimento Interno)	2
3. Orientações sobre como lidar com problemas de comportamento das crianças	1
4. Mudanças no Regimento Interno	1
Total	8

Para os monitores, quatro mudanças foram consideradas mais significativas, no sentido de trazer contribuições positivas para o trabalho dos mesmos com as crianças. De acordo com eles, a alteração do horário e da rotina produziu efeitos positivos, especialmente no que diz respeito ao tempo destinado a cada atividade e a existência de intervalo monitorado. Outro aspecto que vale destacar refere-se a satisfação dos monitores com relação ao cumprimento das regras estabelecidas no Regimento Interno (M3: “Agora já não temos mais o receio de ouvir das crianças a frase *Não dá nada Dona*, porque as regras estão sendo cumpridas e eles estão vendo que seus comportamentos têm conseqüências”). M4, por sua vez, mencionou a importância de lembrar as informações recebidas sobre como lidar com os comportamentos problemáticos das crianças (item 3).

A Tabela 23 mostra três aspectos positivos e três negativos da consultoria, na visão dos monitores.

Tabela 23. Aspectos positivos e negativos da consultoria, segundo os monitores

Aspectos positivos	N
Maior organização de modo geral, na instituição	3
Seguimento das regras, com suporte da coordenação	2
O comportamento das crianças melhorou com as mudanças	2
Maior unidade entre a equipe profissional	1
Total	8
Aspectos negativos	
Falta de tempo para realização das atividades de planejamento dentro da instituição	5
Muita dificuldade para elaborar o planejamento anual	2
Elaboração de planejamento anual deveria ser função do coordenador pedagógico	1
Total	8

Os aspectos positivos, em grande parte, coincidem com os itens mencionados nas duas tabelas anteriores (vide Tabela 19 e Tabela 20). Entretanto, os aspectos negativos citados pelos monitores exprimem insatisfação dos mesmos com a percepção de aumento na quantidade de trabalho realizada pelos mesmos (elaboração dos planejamentos e avaliações), sem fornecimento de condições consideradas apropriadas por eles para a sua realização. Outro aspecto negativo a ser destacado refere-se a insatisfação de um dos monitores com a atividade referente à elaboração do planejamento anual, pois, de acordo, com o mesmo, essa função deveria ser realizada pelo coordenador pedagógico.

A Tabela 24 apresenta a avaliação classificatória dada pelos participantes à consultoria.

Tabela 24. Avaliação classificatória à consultoria, segundo os monitores

Classificação	N
Excelente	1
Ótimo	6
Bom	1
Regular	0
Péssimo	0

Os monitores, em geral avaliaram positivamente a consultoria, uma vez que todas as indicações avaliativas dos monitores permaneceram em categorias positivas como *ótimo*, *excelente* e *bom*.

DISCUSSÃO

O objetivo geral dessa pesquisa foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção direcionado a monitores de uma Organização Não Governamental voltada ao atendimento de crianças em situação de risco no contraturno da escola regular, para minimizar problemas de comportamento das mesmas.

Os dados serão discutidos de acordo com os seguintes tópicos: 1) Efeitos da intervenção sobre os problemas de comportamento das crianças; 2) Comparação de características da atuação dos monitores em relação às crianças e; 3) Aprimoramento de características organizacionais dos serviços prestados pela ONG.

1) Efeitos da intervenção sobre os problemas de comportamento

De modo geral, observou-se que a intervenção foi eficaz para minimizar problemas de comportamento das crianças e maximizar índices de comportamento pró-social e do repertório de habilidades sociais das mesmas, conforme demonstrado nas medidas avaliativas presentes nas diferentes fases do estudo.

Os dados de avaliação dos monitores e dos pais com relação ao instrumento SDQ indicaram a ocorrência de mudanças positivas e estatisticamente significativas, no que diz respeito à diminuição dos valores de média para as escalas relacionadas aos problemas de comportamento e ao aumento dos valores de média para a escala de *comportamento pró-social*, especialmente nas fases de avaliação do Pré-Teste para o Pós-Teste 1 (após a capacitação) e do Pós-Teste 1 para o Pós-Teste 2 (após a consultoria).

De acordo com a avaliação dos monitores na Tabela 4, após a capacitação, observa-se que, em todas as escalas do SDQ houve uma redução nos valores de média estatisticamente significativa (do Pré-Teste para o Pós-Teste 1). Obtiveram, ainda, uma

redução mais significativa as escalas de *problemas totais* e de *problemas de conduta* ($p < 0,001$), seguidas das escalas de *hiperatividade* e de *problemas de relacionamento com pares* ($p < 0,01$) e, por fim, as de *comportamento pró-social* e de *sintomas emocionais* ($p < 0,05$).

Adicionalmente, notou-se que, após a consultoria (entre o Pós-Teste 1 e o Pós-teste 2), foram observadas reduções nos valores de média estatisticamente significativas para quatro das seis escalas avaliadas, sendo estatisticamente mais significativas as reduções nos valores de média das escalas de *problemas totais*, *problemas de relacionamento com pares* e *comportamento pró-social* ($p < 0,001$), seguidas da escala de *problemas de conduta* ($p < 0,05$).

Pode-se supor que a primeira fase da intervenção (capacitação) esteja associada a efeitos positivos sobre todas as escalas avaliativas, todavia a segunda fase (consultoria) parece ter produzido efeitos mais sensíveis, na visão dos monitores, em relação à diminuição nos valores de média das escalas de *problemas totais*, *problemas de relacionamento com pares* e *comportamento pró-social*. Vale destacar que a escala de *comportamento pró-social* teve um maior índice de significância, após a consultoria (entre Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2), sugerindo que a somatória dos efeitos produzidos pela capacitação e as mudanças de organização, realizadas no período da consultoria, contribuíram de modo particular para tal resultado (melhorar índices de comportamento pró-social do grupo de crianças).

Nota-se que, na visão dos pais (SDQ – ver Tabela 6), após a capacitação, entre as fases de coleta de dados do Pré-Teste para o Pós-Teste 1, houve mudanças estatisticamente significativas para cinco das seis escalas avaliadas, sendo a escala de *problemas totais* a que apresentou redução do valor de média mais significativa estatisticamente ($p < 0,001$),

seguida das escalas de *hiperatividade*, *problemas de conduta* e *problemas de relacionamento com os pares* ($p < 0,01$) e a escala de *comportamento pró-social*, que apresentou aumento no valor de média estatisticamente significativo ($p < 0,01$), chegando, inclusive, a mudar a classificação de clínica para subclínica.

Após a consultoria, entre as fases Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2, de acordo com os pais ocorreram mudanças estatisticamente significativas em três das seis escalas de avaliação, sendo considerada estatisticamente mais significativa a redução nos valores de média da escala de *problemas totais* ($p < 0,001$), seguida da escala de *problemas de relacionamento com pares* ($p < 0,01$) e da de *problemas de conduta* ($p < 0,05$). Não foram verificadas alterações estatisticamente significativas nos valores de média das escalas de *comportamento pró-social*, *hiperatividade* e *sintomas emocionais*.

A constatação da não ocorrência de mudanças estatisticamente significativas para a escala de *comportamento pró-social*, na visão dos pais, após a realização da consultoria, reforça a suposição de que a consultoria tenha produzido resultados positivos sobre a escala de *comportamento pró-social*, sob controle de contingências específicas do ambiente institucional, uma vez que, na avaliação dos monitores, houve diferenças estatisticamente significativas para essa escala, na avaliação Pós-Teste 2.

Pode-se também supor que, a melhora percebida pelos monitores para a escala de *comportamento pró-social* represente uma manifestação do potencial de tais crianças em exibir tais comportamentos, desde que o ambiente ofereça condições adequadas, considerando que não houve intervenção com os monitores para ensinar comportamentos pró-sociais para as crianças, nem tampouco foi feita uma intervenção com as próprias crianças. Ou ainda que, conforme nos aponta Del Prette e Del Prette (2001) monitores e crianças (cliente e entorno) são considerados integrantes de um sistema mais amplo

(instituição), reconhecendo-se que alterações positivas em um subsistema são geradoras de *feedback* para o próprio sistema (monitores) e produzem mudanças em outros subsistemas (crianças).

Observou-se que, na visão dos pais, as crianças apresentaram valores de média mais altos para as escalas de *comportamento pró-social e sintomas emocionais*, e valores de média mais baixos para as escalas de *problemas totais, hiperatividade/déficit de atenção, problemas de conduta e problemas de relacionamento com pares*, quando comparados à avaliação dos monitores. Isso pode ser devido à existência de contingências diferenciadas presentes nos contextos familiar e institucional, que podem ter favorecido uma avaliação mais positiva dos pais para tais escalas. Mas, também, Lopes (2004) refere que “as avaliações que os pais e os professores fazem dos supostos problemas (emocionais e comportamentais) dos filhos e alunos têm um baixo grau de concordância” (p.114), lembrando que os monitores exerciam função muito próxima a do professor.

Vale, ainda, destacar a pesquisa realizada por Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato (2006), cujo objetivo foi comparar as avaliações de mães e professoras acerca do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças pré-escolares (faixa etária entre 5 e 7 anos). Participaram do estudo as mães e as professoras de 48 crianças, sendo 24 indicadas consideradas socialmente habilidosas e 24 crianças apresentando problemas de comportamento. Para a coleta de dados foram utilizados a Escala Comportamental Infantil, versão para pais e professores e o Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados.

Os resultados mostraram que a avaliação das mães e professoras de crianças consideradas socialmente habilidosas não apresentou diferenças estatisticamente significativas com relação às habilidades sociais das crianças, contudo, observou-se que as

mães foram mais severas ao avaliarem os problemas de comportamento de tais crianças. Por outro lado, as mães e professoras de crianças que apresentavam problemas de comportamento diferiram com relação à avaliação das crianças, sendo que as mães perceberam menos problemas e mais habilidades.

Os resultados do presente estudo seguiram uma tendência semelhante ao do estudo de Bolsoni-Silva et al. (2006), pois as mães das crianças avaliaram-nos com valores de média mais baixos para as escalas relativas aos problemas de comportamento e valores mais altos de média para a escala de *comportamento pró-social* (SDQ), embora a amostra deste estudo tenha sido composta somente por crianças indicadas pelos monitores como apresentando problemas de comportamento no contexto institucional e com idade escolar (faixa-etária entre 8 e 11 anos).

Verifica-se que, conforme a avaliação dos monitores no SSRS, após a capacitação (Pré-Teste para Pós-Teste 1) houve uma diminuição nos valores de média estatisticamente significativa para todos os fatores relacionados aos comportamentos problemáticos ($p < 0,001$) e aumento nos valores de média estatisticamente significativos para todos os fatores associados ao repertório de habilidades sociais das crianças ($p < 0,001$) (ver Tabela 8).

Após a consultoria, entre as fases Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2, observou-se a ocorrência de mudanças estatisticamente significativas para todos os fatores do instrumento (SSRS), com diferentes magnitudes de significância: *habilidades sociais totais*, *responsabilidade/cooperação* e *autocontrole* ($p < 0,001$), *asserção positiva*, *comportamentos problemáticos totais* e *comportamentos problemáticos externalizantes* ($p < 0,01$) e *autodefesa*, *cooperação com pares* e *comportamentos problemáticos internalizantes* ($p < 0,05$).

Observa-se que, além das alterações estatisticamente significativas para os fatores relacionados aos comportamentos problemáticos, verificou-se, também, a ocorrência de mudanças estatisticamente significativas para todos os fatores concernentes ao repertório de habilidades sociais das crianças, sugerindo que a intervenção com os monitores possa ter repercutido positivamente sobre tais índices. Lopes (2004) aponta que a promoção de condutas pró-sociais e o controle de condutas agressivas possibilitam a melhora no bem-estar pessoal e social das próprias crianças, melhora nos trabalhos em grupo (escola) e melhora no relacionamento de tais crianças com os professores e colegas.

Observou-se que os dados de observação direta dos comportamentos problemáticos das crianças seguiram a mesma tendência da avaliação feita pelos monitores e pelos pais, sendo que, após a capacitação: uma diminuição expressiva estatisticamente significativa da frequência média de emissão de comportamentos problemáticos para todas as categorias observadas (*problemas totais, agressão física, agressão verbal, recusar participar das atividades, atrapalhar a realização das atividades e sair da sala sem permissão* – $p < 0,001$) (ver Tabela 10).

Após a consultoria, foi verificada uma diminuição da frequência média de emissão de comportamentos problemáticos das crianças considerada estatisticamente significativa para todas as categorias observadas, contudo com diferentes níveis de significância: *problemas totais, agressão verbal e sair da sala sem permissão* ($p < 0,001$), *recusar participar das atividades e atrapalhar a realização das atividades* ($p < 0,01$) e *agressão física* ($p < 0,05$).

Nota-se que a avaliação dos resultados provenientes dos dados de observação confirmam os dados obtidos por meio dos instrumentos SDQ e SSRS sobre os efeitos positivos da intervenção para minimizar os problemas de comportamento das crianças. Considera-se um dado de efetividade para as variáveis observadas, o fato de todos os instrumentos mostrarem convergência nas variações temporais (Pré-teste, Pós-Teste 1, Pós-teste 2 e *Follow-up*) com relação ao comportamento das crianças e dos monitores, avaliados pelo monitor e registrados por observação direta.

Pode-se observar que os efeitos da intervenção, medidos pelos monitores (SDQ e SSRS), pais (SDQ) e provenientes dos dados de observação direta, foram mais expressivos na avaliação do Pós-Teste 1 (após a capacitação) que na do Pós-Teste 2 (após a consultoria). Tal observação pode ser devida ao fato de que, quando o repertório inicial dos participantes em uma intervenção é muito baixo ou muito comprometido, qualquer intervenção baseada nas necessidades da população-alvo teria alta probabilidade de trazer impactos positivos no desenvolvimento dos participantes, que tendem a se estabilizar (Cosby, 2006). Há que se considerar, ainda, o fato de que as diferenças com relação à periodicidade de cada uma das fases da intervenção pode ter interferido nos resultados de cada uma, pois a capacitação teve frequência semanal (mais intensiva) e a consultoria mensal.

Considera-se, também, a possibilidade de o primeiro procedimento (capacitação) ter produzido efeitos mais diretos sobre as variáveis avaliadas, embora não tenha sido objeto do presente estudo avaliar qual procedimento de intervenção mostra-se mais eficaz sobre a minimização dos problemas de comportamento das crianças, sendo importante que investigações futuras contemplassem tal aspecto. Por exemplo, poder-se-ia realizar um estudo que interviesse com monitores de Organizações Não-Governamentais com as

características de população-alvo do presente estudo e de atuação semelhante, entretanto invertendo a ordem de realização dos procedimentos de intervenção, ou seja, realizando modificações organizacionais inicialmente e, posteriormente, a capacitação específica sobre como lidar com problemas de comportamento infantis.

Supõe-se que a intervenção, de modo geral, tenha produzido resultados estatisticamente significativos em função de ter focado áreas de necessidade concreta dos monitores e da instituição (capacitação dos monitores para lidar com comportamentos problemáticos de sua população-alvo e aprimoramento de características organizacionais dos serviços prestados).

Considera-se, também, que a intervenção tenha contribuído para que os monitores se sentissem mais preparados e confiantes para lidar com os problemas de comportamento das crianças ou, ainda, que a somatória do aprendizado de estratégias que os auxiliaram a lidar com os problemas de comportamento das crianças associada às mudanças na organização da rotina, divisão dos grupos, planejamento e avaliação das atividades (ocorridos no período da consultoria) contribuíram para obtenção de tais resultados, ou seja, para a ocorrência de diminuição dos problemas de comportamento das crianças. Adicionalmente, considera-se que o envolvimento da instituição e a participação de todos os monitores¹⁰ pode ter contribuído para a ocorrência dos resultados positivos.

Os resultados do presente estudo, demonstrando diminuição dos problemas de comportamento das crianças e aumento de características positivas de relacionamento monitor-criança em sala de aula (diminuição de frequência de categorias comportamentais negativas e aumento de categorias comportamentais positivas) podem ser comparados em partes aos resultados de Prada & Williams (2007), cujo objetivo foi intervir com monitores

¹⁰ A participante que declinou no início da pesquisa manifestou desejo de participar de todo o processo de intervenção, com a ressalva de que seus dados não fossem divulgados, o que foi cumprido pela pesquisadora.

de um Abrigo oferecendo uma capacitação para os mesmos sobre práticas educativas parentais para prevenir problemas de comportamento das crianças e avaliar os efeitos sobre os comportamentos de interação da díade cuidador-criança. Os resultados mostraram que a intervenção foi eficaz para minimizar os problemas de comportamento das crianças e aperfeiçoar características da interação cuidador-criança. Tais resultados sugerem que intervenções em contextos institucionais, cuja população-alvo são crianças em situação de risco psicossocial, seja realizadas com monitores de abrigo (função semelhante à dos pais) seja com monitores de instituições que oferecem serviços no contraturno escolar (função semelhante à dos professores) podem aprimorar as habilidades dos monitores para relacionar-se de modo mais positivo com tais crianças e favorecer a diminuição de problemas de comportamento infantil.

A avaliação de *Follow-up*, todavia, mostrou ter havido queda nos ganhos obtidos, para a escala de *problemas totais* ($p < 0,05$), na avaliação dos monitores no SDQ; para as escalas de *problemas totais* ($p < 0,01$), *hiperatividade e problemas de conduta* ($p < 0,05$), na avaliação dos pais no SDQ; em três fatores do SSRS, respondido pelos monitores [*asserção positiva* ($p < 0,01$), *habilidades sociais totais e responsabilidade/cooperação* ($p < 0,05$)] e; em três categorias dos dados de observação direta [*problemas totais e agressão verbal* ($p < 0,05$), e *atrapalhar a realização das atividades* ($p < 0,01$)].

Vale ressaltar que, na avaliação final de *Follow-up*, restavam apenas dois monitores participantes (que estavam desde o início), o que pode ter minimizado, por exemplo, os efeitos da capacitação sobre os índices acima descritos, uma vez que novos monitores ingressaram na instituição e não receberam orientações sobre como lidar com problemas de comportamento infantil.

Além disso, esse dado indica a ocorrência de uma rotatividade de funcionários em tal instituição devida, possivelmente, a fatores como, baixa remuneração, poucos benefícios (por exemplo, ausência de um plano de carreira), dificuldades intrínsecas às características do trabalho, entre outros. A rotatividade de funcionários pode prejudicar a qualidade dos serviços que a instituição oferece aos seus usuários, ao investir em formação de seus funcionários, sem oferecer condições para a manutenção de um quadro de pessoal estável. Por outro lado, considera-se que as modificações resultantes da consultoria contribuíram para que as perdas na avaliação de *Follow-up* não tenham sido mais expressivas.

Nota-se, ainda, que, embora a intervenção tenha produzido mudanças estatisticamente significativas, exibidas nas avaliações dos monitores, dos pais e em decorrência dos dados de observação direta, a classificação do grupo de crianças, na avaliação do *Follow-up* permaneceu como *clínica* para cinco, das seis escalas avaliadas pelos monitores; *clínica* para metade das escalas do SDQ avaliada pelos pais; o repertório de habilidades sociais do grupo (SSRS) foi avaliado como abaixo da média de referência (Bandeira et al., 2009), sendo classificado como *pouco habilidoso* em três dos seis fatores avaliados; e os fatores relacionados aos comportamentos problemáticos (SSRS) obtiveram valores acima da média de referência (Bandeira et al., 2009), sendo classificados como *problemáticos* em todas as fases de coleta de dados.

Vale lembrar que o presente estudo obteve uma indicação de melhora dos índices relacionados aos problemas de comportamento, comportamento pró-social e ao repertório de habilidades sociais das crianças, contudo observou-se que houve limitações nas mudanças classificatórias da amostra avaliada. Entretanto sabe-se que a literatura (Bonfenbrenner, 1996; Bordin & Offord, 2000; Kazdin & Weisz, 1998; Ormeño & Williams, 2006; Reid, & Webster-Stratton, 2001; Sanders, Markie-Dadds, Tully & Bor,

2000; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001) aponta que intervenções sistêmicas com crianças que apresentam problemas de comportamento e vivem em situação de alto risco são mais eficazes, ou seja, intervenções envolvendo a família, as próprias crianças e, ainda, o contexto escolar, sendo a capacitação dos monitores do presente estudo insuficiente para produzir mudanças mais abrangentes sobre os problemas de comportamento das crianças.

Embora não se tenha comparado os índices e a frequência de comportamentos problemáticos das crianças referidas e não referidas pelos monitores para participação na pesquisa, pode-se supor que a amostra do presente estudo apresentava altos índices de comportamentos problemáticos (média do grupo para fatores e escalas referentes a problemas de comportamento acima dos valores de referência dos instrumentos e classificação considerada negativa). Considerando que uma das formas de aprendizagem de comportamentos sociais se dá via modelação (Bandura, 1979), pode-se supor que tais crianças foram expostas a modelos, cujos mecanismos de resolução de conflitos interpessoais são mediados por violência (seja verbal ou física), uma vez que, segundo a avaliação dos monitores e dos pais, as crianças apresentavam comportamentos agressivos (agressão física, xingamentos, por exemplo), como estilo relacional e/ou meio de resolver conflitos.

Conforme apontado pela literatura (Garmezy, 1985; Lopes, 2004, Maia & Williams, 2005; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992) variáveis do indivíduo como temperamento difícil, dificuldades de comunicação com os pais, problemas de conduta, pobre repertório de habilidades sociais, baixo rendimento escolar favorecem o desencadeamento dos maus-tratos. Desse modo, considera-se relevante que sejam realizadas intervenções com as famílias de tais crianças, similares ao realizado pelo LAPREV-UFSCar denominado Projeto Parceria (Williams et al., no prelo) para

ensinar aos pais/mães/responsáveis práticas educativas positivas aos mesmos, verificando os efeitos das mesmas sobre características da interação família/criança, como também nos índices de problemas de comportamento de tais crianças

Os efeitos positivos da intervenção sobre o repertório comportamental das crianças devem ser analisados com certa cautela, vislumbrando os limites da presente pesquisa: a) maior parte dos dados obtidos por meio de avaliação dos monitores (participantes da intervenção), o que pode ter produzido viés nos resultados, pois o fato de terem conhecimento de estarem sendo avaliados pode ter interferido na avaliação do desempenho das crianças, já que a não identificação de mudanças no comportamento das crianças poderia estar estreitamente ligada à ineficiência dos mesmos, quanto à utilização dos métodos aprendidos. Nesse sentido avaliar as crianças negativamente poderia representar a própria ineficiência para lidar com os problemas de comportamento das crianças; b) a intervenção focou somente um aspecto do contexto de vida de tais crianças (microssistema institucional); c) número reduzido de participantes (sendo seis monitores participantes da capacitação e oito da consultoria) e da amostra avaliativa (24 crianças no Pré-Teste e no Pós-Teste 1 e 15 crianças no Pós-Teste 2 e no *Follow-up*); d) não foram coletadas medidas de observação direta no contexto familiar, nem tampouco de auto-relato das próprias crianças; e) os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental das crianças, fortalecidos pela avaliação dos pais/responsáveis, podem ter sofrido interferência de uma variável que pode ter produzido viés na avaliação dos pais: a diminuição das dificuldades das crianças apontadas pelos pais pode ter ocorrido em função da diminuição das queixas recebidas com relação às crianças na própria instituição e aos elogios fornecidos pelos monitores nas reuniões de pais.

É preciso fazer referência a outro possível viés: o fato de a pesquisadora ter realizado todas as atividades concernentes à pesquisa, participando ativamente de todas as fases: da coleta de dados, da elaboração e realização da intervenção, da elaboração dos bancos de dados, das análises estatísticas, dentre outros. Seria interessante, por exemplo, que as análises e a coleta de dados (aplicação dos instrumentos), fossem realizadas por outros profissionais devidamente treinados. Entretanto cabe lembrar que a realização de tal procedimento acarretaria em maiores custos financeiros.

Somando-se a isso, é preciso mencionar que a capacitação teve desdobramentos inesperados, como o pedido de demissão da coordenadora, após a realização da capacitação e coleta de dados do Pós-Teste 1, no final do ano. Entretanto, não foi possível avaliar se tal fato esteve associado à realização do Programa de Capacitação ou se ocorreria independente da realização do mesmo, uma vez que, como dito anteriormente, verificou-se uma rotatividade de funcionários na instituição.

2) Comparação de características da atuação dos monitores em relação às crianças

Pode-se observar que houve um aumento expressivo na frequência de categorias comportamentais positivas da avaliação Pré-Teste para Pós-Teste 1, exceto para a categoria *ignorar comportamento inadequado*, que apresentou aumento proporcionalmente menor (ver Tabelas 13 e 14). Adicionalmente, nota-se que houve uma diminuição mais expressiva na frequência da maior parte das estratégias, especialmente da avaliação Pré-Teste para

Pós-Teste 1. Nas outras fases de coleta de dados, observou-se certa constância na frequência emissão de praticamente todas as categorias.

Analisando-se a comparação do desempenho dos monitores, indicando ter havido aumento na frequência de categorias comportamentais positivas e diminuição do uso de categorias comportamentais negativas, com a diminuição da frequência da emissão de problemas de comportamentos infantis (vide Tabela 9 e Tabelas 13 e 14), pode-se supor que haja uma associação entre os ganhos exibidos no desempenho dos monitores e a melhoria do desempenho das crianças (diminuição da emissão de frequência de problemas de comportamento), uma vez que alterações em um sistema podem produzir modificações em outros subsistemas (Del Prette & Del Prette, 2001).

Pode-se dizer que a realização da capacitação, especialmente, contribuiu para que os monitores aprendessem novas formas ou modos mais apropriados de se relacionarem com as crianças, como também vimos em pesquisas de intervenção para capacitar professores e monitores de abrigo infantil (Prada & Williams, 2007; Vila, 2005). É preciso mencionar que não foi objeto desse estudo a realização de análises estatísticas para averiguar a existência de correlações entre as variáveis frequência de emissão de categorias comportamentais positivas e negativas do monitor e frequência de problemas de comportamento infantil, sendo desejável que outras investigações contemplem tal aspecto.

Considera-se importante salientar que os participantes tiveram maior dificuldade especificamente com relação à emissão de duas categorias, sendo a de *ignorar comportamentos inadequados* (perspectiva positiva do comportamento) e de *dar atenção ao comportamento inadequado* (perspectiva negativa). Um dos participantes mencionou tal dificuldade em sua avaliação qualitativa ao final da capacitação (M6: “*Mas ainda considero difícil ignorar certos comportamentos*”).

Romero (1995) afirma que o professor, muitas vezes, reforça os comportamentos inadequados das crianças, fortalecendo-os. Pode-se dizer que, assim como apontado pelo autor, tal fato também esteve presente nesse estudo ilustrado pela dificuldade dos monitores com relação às duas categorias acima mencionadas (*ignorar comportamentos inadequados e dar atenção ao comportamento inadequado*).

Pode-se supor que o procedimento utilizado para ensinar tal habilidade para os participantes tenha de ser aperfeiçoado, uma vez que para ignorar comportamentos inadequados exige-se outras habilidades, como por exemplo identificar com segurança quais comportamentos podem ser ignorados, habilidades de autocontrole e de automonitoria, sendo importantes capacitações como a realizada por Braun e Nunes-Sobrinho (2007), que ensinam técnicas de autocontrole comportamental aos professores para capacitá-los a lidar com problemas de comportamentos das crianças. No estudo Braun e Nunes-Sobrinho (2007), os professores aprendiam as técnicas de autocontrole para ensiná-las às crianças com problemas de comportamento, entretanto supõe-se que, para que os professores tivessem habilidade de ensinar tais técnicas às crianças, deveriam ter domínio pessoal com relação ao conteúdo e uso das mesmas. Destaca-se, ainda, a importância do professor aprender tais técnicas para servir de modelo (referência) às crianças, ou seja, a possibilidade de exercer uma influência formativa enquanto ser humano e modelo de identificação.

3) Aprimoramento de características organizacionais dos serviços prestados pela ONG.

Considera-se relevante ressaltar que a consultoria não foi inicialmente planejada, sendo considerada como um desdobramento da capacitação, uma vez que a instituição solicitou apoio da pesquisadora para a realização de tais atividades. Dessa forma, foi

realizada uma reunião com todos os participantes, na qual os objetivos, atividades gerais da consultoria e a mudança no prazo previsto anteriormente no TCLE para a realização da coleta de dados de *Follow-up* foram expressos oralmente, com anuência de todos os participantes.

Os resultados relacionados às mudanças implementadas no documento denominado Regimento Interno e de organização no horário/rotina da instituição, bem como a atividade de planejamento e elaboração de uma grade curricular estão associados ao objetivo de aprimorar os serviços prestados pelos monitores da ONG. Observa-se que a consultoria foi positiva com relação a esses aspectos, na visão dos monitores (vide Tabelas 22 e 23).

Nesse estudo propiciou-se que as regras/diretrizes fossem reelaboradas de modo consensual e partilhado, oferecendo a oportunidade aos monitores para refletir sobre as regras existentes e elaboradas (Modificações no Regimento Interno da instituição). Além disso, programou-se uma estratégia para transmitir tais regras às crianças, permitindo que as mesmas ficassem visíveis em pontos específicos da instituição (cartazes ilustrados pregados nos corredores e salas) e compreendessem os benefícios individuais e sociais das mesmas. Entretanto, seria interessante que, de algum modo, as próprias crianças participassem da elaboração de uma parte das diretrizes, para propiciar maior adesão das crianças às regras (Lopes, 2004).

A clareza das regras estabelecidas na instituição para os participantes e funcionários traz segurança para os monitores sobre como proceder em diversos casos e aumenta a probabilidade de as crianças escolherem o modo de se comportar e não se sentirem injustiçadas (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004) caso recebam alguma consequência por terem infringido uma norma já conhecida.

Ainda com relação à modificação do *Regimento Interno*, vale destacar que, infelizmente, a instituição garante participação maciça dos pais nas reuniões mensais por meio de um mecanismo coercitivo, no qual o não comparecimento injustificado dos pais/responsáveis em duas reuniões consecutivas implica na impossibilidade de participação da criança na instituição, até que um dos responsáveis compareça. Nesse sentido, seria importante que os conteúdos de tais reuniões fossem cuidadosamente planejados de modo a diminuir os efeitos do mecanismo coercitivo, como por exemplo, realizar enquête com os pais sobre tema/assuntos de interesse, propiciar espaços para trocas (atividades em grupos), sorteio de brindes para os que tiverem menor número de faltas ao longo do ano, entre outros. Considerando-se a dificuldade de adesão de famílias de baixa renda aos programas de intervenção (Rios & Williams, 2008), a instituição poderia, inclusive se configurar como espaço privilegiado para a realização de formação/capacitação para as famílias de baixa renda (característica comum da população-alvo), desde que fossem modificadas as contingências para obtenção de frequência dos pais às reuniões.

Os monitores mencionaram, na avaliação qualitativa final, como sendo mais expressivas as seguintes contribuições da consultoria: alteração da rotina/horário, seguimento de regras, orientações sobre como lidar com problemas de comportamento das crianças e mudanças no Regimento Interno (vide Tabela 22).

Com relação à reformulação da rotina e do horário, por exemplo, observa-se que, anteriormente às mudanças, havia contingências que favoreciam a ocorrência de maior tumulto e problemas de comportamento entre as crianças, como: o fato de trocar de atividades a cada quarenta minutos (no caso as crianças trocavam de sala e não o monitor e não foi possível alterar esse aspecto, porém diminuiu-se a frequência de tais trocas); pouca quantidade de tempo para intervalo (atividades livres/descanso), gerando mais cansaço,

com provável aumento da irritabilidade para algumas crianças; falta de monitoria no horário de intervalo, podendo aumentar a probabilidade de ocorrência de problemas entre as crianças por saberem não estar sendo observadas.

Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) assinalam que as habilidades do professor como, organizar as atividades em sala de aula e compartilhar com os alunos a estruturação dos conteúdos, podem ajudar o professor a prevenir e/ou remediar problemas de comportamento em sala de aula, à medida que tornam o ambiente da sala mais motivador e propiciam comportamentos adequados aos alunos, incompatíveis com comportamentos problema.

Pode-se observar que os monitores mencionaram alguns aspectos positivos da consultoria, que podem ser identificados como conseqüências positivas da consultoria, na visão dos mesmos: maior organização de modo geral, na instituição; seguimento de regras com suporte da coordenação; melhora no comportamento das crianças e maior unidade entre a equipe profissional (ver Tabela 23).

Outro aspecto relevante a ser ressaltado diz respeito à atividade de formular um planejamento anual de atividade para a instituição, sendo possível identificar, inicialmente, a falta de um projeto político-pedagógico coincidindo com resultados de Alves et al. (2007). Tal atividade possibilitou, ainda, identificar principais áreas de atuação da instituição, como: a) apoio pedagógico (matemática, português, história, geografia e ciências); b) educação física (esportes e recreação); c) artes e artesanato; d) informática; e) musicalização (banda marcial, percussão e coral); f) horta e jardinagem; g) culinária; h) formação moral e religiosa.

Costa, Carneiro e Faria (1999) apontam para a importância da existência dos programas de complementação à escola, que trabalham por vezes com populações

específicas, vivendo sob diversas situações de risco, contudo os autores enfatizam a necessidade de tais instituições considerarem tal heterogeneidade de sua população-alvo na formulação, implementação e avaliação das estratégias escolhidas por cada programa na consecução dos objetivos propostos, uma vez que as atividades propostas pelas entidades são muito similares quanto ao escopo das ações (atividades de caráter educacional, profissionalizantes e psicoeducacionais).

A atividade de formulação de um planejamento de atividades foi importante para sensibilizar os monitores e coordenação pedagógica sobre a importância de desenvolver um projeto político pedagógico para a instituição. Entretanto seria importante fornecer mais apoio aos mesmos para que de fato o elaborassem, pois esses necessitariam de um levantamento das necessidades de sua população-alvo, redimensionando os objetivos gerais e específicos (metas anuais), entre outros exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o presente estudo produziu resultados positivos sobre características da atuação dos monitores com relação às crianças por meio de aumento na frequência de categorias comportamentais positivas e diminuição de categorias comportamentais negativas dos monitores. Além disso, obteve-se também impactos positivos sobre os índices (quantitativos) dos problemas de comportamento das crianças e sobre os índices ligados ao repertório de habilidades sociais e comportamento pró-social, resultante da intervenção com os monitores da ONG. Adicionalmente, foi possível identificar, também, contribuições positivas desse estudo, no sentido de aprimorar algumas características dos serviços prestados pela ONG a sua população-alvo como reformulação do Regimento Interno, modificação no horário e rotina e elaboração de uma grade curricular.

Vale destacar que estudos futuros sobre intervenções em ONGs direcionadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial seriam desejáveis e necessários para avaliar a validade dos impactos produzidos pela presente intervenção, uma vez que esse estudo apresentou limitações, tais como: a) número reduzido de participantes (tanto dos monitores que participaram da intervenção, como das crianças que fizeram parte da amostra para avaliação dos resultados); b) ausência de um grupo controle, seja de monitores, seja de crianças; c) a amostra (crianças) não selecionada aleatoriamente; d) utilização exclusiva de dados de auto-relato (pais e monitores) para avaliação do repertório de habilidades sociais e comportamentos pró-sociais das crianças; e) não foram realizadas análises sobre os procedimentos empregados na intervenção; f) embora se tenha coletado dados entre as duas fases da intervenção, não foram avaliados os efeitos isolados

da capacitação e da consultoria sobre a minimização dos problemas de comportamento infantil.

Apesar das limitações o presente trabalho trouxe uma contribuição importante ao privilegiar um contexto pouco explorado com relação a intervenções sistemáticas em nosso país: o das Organizações Não-Governamentais, cujo foco é direcionado ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco. Além da família e da escola, tais serviços sociais podem representar um espaço privilegiado da chamada educação-não formal e de proteção ao desenvolvimento infantil, pois ao permanecerem com crianças e adolescentes por meio período (no contraturno escolar) podem contribuir para que as mesmas não permaneçam sozinhas, na rua ou sob supervisão inadequada de um adulto, além do potencial para propiciar a aquisição de conhecimentos e habilidades socialmente desejáveis.

De acordo com Costa, Carneiro e Faria (1999), há grande heterogeneidade das situações de risco vivenciadas por crianças e adolescentes, populações-alvo de várias ONGs com ações similares para resolução dos problemas, demonstrando falta de adequação das atividades às necessidades da população-alvo. Em função disso, tais autores apontaram para a necessidade de considerar tal heterogeneidade na formulação, implementação e avaliação das estratégias escolhidas por cada Programa na consecução dos objetivos propostos.

Nesse sentido, seriam interessante estudos de caracterização das situações de risco vivenciadas por crianças e adolescentes, população-alvo das ONGs que oferecem atividades no contraturno da escola regular. Poderia-se, também, realizar estudos futuros para identificar características dos funcionários e dos serviços prestados por ONGs que primam pelo atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial. Além disso, seria desejável a realização de pesquisas que procurassem avaliar os impactos

produzidos pelos serviços prestados pelos programas de complementação a escola regular oferecidos por ONGs.

O Brasil, também, necessita de estudos que interviessem sobre as variáveis consideradas determinantes para a ocorrência de impactos positivos, em decorrência da participação de crianças e adolescentes nos programas de educação não-formal, apontadas por Little, Wimer e Weiss (2008): o acesso da população-alvo a esses serviços por tempo prolongado, características da programação (estrutura, supervisão adequada e recursos humanos com preparo adequado) e estabelecimento de parcerias com famílias, com outras organizações comunitárias e com a escola.

Werner (1992) atribui, como fator de proteção ao desenvolvimento infantil, a importância de crianças de alto risco estarem inseridas em uma rede de suporte social como escola, instituições de contraturno escolar (grifo nosso), entre outros. Chama atenção o potencial educativo e preventivo de contextos de educação não-formal, todavia são preocupantes os dados sobre a falta de projetos político-pedagógicos consistentes (Alves et al., 2007); de formação profissional adequada (Natali & Paula, 2008); falta de garantia de acesso da população-alvo, vislumbrada nas listas de espera, demonstrando haver alta demanda para esses serviços (Natali & Paula, 2008); da pequena relação entre esses programas e órgãos governamentais, que deveriam ser vistos como parceiros e não adversários (Natali & Paula, 2008).

Considera-se, portanto, extremamente importante que as instituições que oferecem serviços para a população infanto-juvenil possam garantir a proteção integral de crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial e se configurar como contextos educativos positivos. Para isso, é preciso que as mesmas estejam adequadamente estruturadas, desenvolvendo programas baseados em um projeto político-pedagógico específico às

demandas existentes e às características peculiares da população atendida, havendo profissionais com formação técnica apropriada, utilizando métodos avaliativos que demonstrem o impacto das ações desenvolvidas e estabelecimento de parcerias que possam maximizar os efeitos produzidos e garantir manutenção financeira (sobrevivência) das mesmas.

Finalmente, considera-se de extrema importância a elaboração e implementação de políticas públicas que incidam sobre o contexto social de tais crianças, visando minimizar condições de risco, como pobreza, violência doméstica, abuso de substâncias psicoativas, envolvimento com tráfico de drogas e favorecer o fortalecimento de fatores protetivos, como a garantia de acesso a serviços de saúde, garantia de acesso a instituições de educação não-formal para as crianças no contraturno da escola regular, condições dignas de moradia, trabalho, dentre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual of the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 profile*. Department of Psychiatry. University of Vermont, EUA.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Alves, P. B., Amparo, D. M., Cardenas, C. J., Chaves, B. M. & Oliveira, C. B. (2007). Instituições de atendimento socioeducativo à adolescentes em situação de risco do distrito Federal: Panorama e perspectivas. *PSICO*, 38 (2), 166-173.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2003). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Disponível em: www.abep.org. Acesso em: Janeiro de 2007.
- Baker, D. & Witt, P. A. (1996). Evaluation of the impact of two after-school programs. *Journal of Park and Recreation Administration*, 14 (3), 60-81.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 25 (2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z.A. P. & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11 (2), 199-208.
- Bandura, A. (1979). *Modificação do comportamento*. Rio De Janeiro: Interamericana.
- Baraldi, D. M. & Silvaes, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais. Análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Editora Alínea.

- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, D. (1997). The effects of early intervention on maltreating parents and their children. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention*. (pp. 147-167). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bazon, M. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). Avaliando a implementação de um modelo de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 10 (1), 61-73.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A. & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento em pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(3), 430-436.
- Bonfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bordin, I. A. S., & Offord, R (2000). Transtorno de conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 22-35.
- Brancalhone, P. G., Fogo, J. C. & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas a violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Brancalhone, P. G. & Williams, L. C. A. (2003). Crianças expostas a violência conjugal: Uma revisão de área. Em: M. C. Marquezine, M. A. Almeida, S. Omote e E. D. O. Tanaka (Orgs.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais*. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, (6), (pp. 123-130). Londrina: Eduel.
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Braun, P. & Nunes-Sobrinho, F. P. (2007). Análise quase-experimental dos efeitos de um programa de educação continuada de professores no manejo de comportamento em

- sala de aula: O sistema de countoons. *Revista brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 34-46.
- Câmara, M. F. B., Medeiros, M., Ferriani, M. G. C. & Gomes, R. (2002). O abandono social da infância na ótica dos coordenadores de assistência a crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Goiânia. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 12 (1), 9-16.
- Campêlo, A. F. (2006). Avaliação de programas sociais em ONGs: Discutindo aspectos conceituais e levantando algumas orientações sobre avaliação de impacto. *Interfaces de Saberes*, 6, 1-14.
- Conte, F. C. S. (1996). Pesquisa e intervenção clínica em comportamento delinquente numa comunidade pobre. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Conte, F. C. S. (2001). Promovendo a relação entre pais e filhos. Em H. J. Guilhardi, M. B. Madi, P. Queiroz e M. Scoz (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição*. 2, 165-173. Santo André: ESETec.
- Costa, B. L. D., Carneiro, C. B. L. & Faria, C. A. P. (1999). Programas para crianças e adolescentes em situação de risco: A complexidade do objeto e a dimensão institucional. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 13, 1-49.
- Costa, B. L. D., Carneiro, C. B. L. & Veiga, L. (1997). Desafio e inovação em políticas públicas: programas para crianças e adolescentes em situação de risco. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 3, 1-56 .
- Costa, E. P (2001). Quebrando as barreiras da impossibilidade: A contribuição das ONGs para a inserção social de jovens em situação de risco na passagem para a maioria. Dissertação de mestrado (99 p.). Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro-RJ.
- Cowie, H. & Smith, P. K. (2002). Violência nas escolas do Reino Unido. In: E. Debarbieux e C. Blaya (Orgs.). *Violência nas escolas: Dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO.
- Cozby, P. C. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.

- D'Affonseca, S. M., & Williams, L. C. A. (2003). Clubinho: Intervenção psicoterapêutica com crianças vítimas ou em risco de violência física intrafamiliar. *Temas em Desenvolvimento*, 12 (67), 33-43.
- Dell'Aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 17 (3), 351-357.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem sociemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. Em A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.83-127). Campinas: Átomo & Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001) *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (3), 591-603.
- Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (1992). Age effects in parent training outcome. *Behavior Therapy*, 23, 719-729.
- DSM IV - TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais: 4^a edição* (C. Dornelles, Tradução.). Porto Alegre: Artmed.
- Engeland, B., Carlson, E. & Stroufe, L. A. (1993). Resilience as a process. *Development and Psychopathology*, 5 (4), 517-528.
- Ferreira, A. L. & Souza, E. R. (2008). Análise de indicadores de avaliação do atendimento a crianças e adolescentes em situação de violência. *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (1), 28-38.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.

- Fleitlich B. & Goodman R. (2001). Social factors associated with child mental health problems in Brazil: cross sectional survey. *BMJ*, 323(7313), 599-600.
- França, F. M. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental*. 148p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 51-59.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: Uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense do Desenvolvimento*, 95, 101-108.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: the research for protective factors. In: J. E. Stevenson (Org.). *Aspects of Current Child Psychiatry Research*. Oxford: Pergamon.
- Gerquelin, J. & Carvalho, M. C. N. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências e Cognição*; ano 4, v.11, 132-142. Disponível em www.cienciasecognicao.org
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 14, 27-38.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Goodman R (1997). The *Strengths and Difficulties Questionnaire*: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman R, Meltzer H, & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.

- Graminha, S. S. V. (1998). Recursos metodológicos para pesquisas sobre riscos e problemas emocionais e comportamentais na infância. Em G. Romanelli & Z. M. Biasoli-Alves (Orgs.) *Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa* (pp. 71-86). Ribeirão Preto: Editora Legis Summa Ltda.
- Gresham, F. & Elliot, S. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guará, I. M. F. R. (2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, 22 (80), 65-81.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2000). Exceptionality and special education. Em D. P. Hallahan & J. M. Kauffman (Orgs.), *Exceptional learner: Introduction to special education* (pp. 03-37). Boston: Allyn and Bacon.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*, 7a. edição. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Kazdin, A. E. (1996). Problem solving and parent management in treating aggressive and antisocial behavior (377-408). In: E. D. Hibbs e P. S. Jensen (Orgs.). *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kazdin, A. E. & Weisz, J. R. (1998). Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 19-36.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34 (3), 187-204.

- Little, P. M. D., Wimer, C. & Weiss, H. B. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and the what it takes the achieves it. *Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education*, 10, 1-12.
- Lilo & Stitch (2002). Dirigido por Chris Sanders. EUA: *Estúdios Disney*, 85 min.
- Lopes, F. (2004). Problemas afetivos e de conduta em sala de aula. Em: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 113-128). Porto Alegre: Artmed.
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Maldonado, D. A. & Williams, L. C. A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica? *Psicologia em Estudo*, 10(3), 353-362.
- Malvasi, P. A. (2008). ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas. *Interface* (Botucatu), 12 (26), 605-617.
- Marinho, M. L. (1999). Comportamento infantil anti-social: Programa de intervenção junto à família. In: R. R. Kerbany (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva: Da reflexão teórica à adversidade da aplicação*. São Paulo: Ed. Arbytes, vol. 4.
- Marinho, M. L. (2000). A intervenção clínica comportamental com famílias. In E. F. M. Silveiras (Ed.), *Estudos de caso em Psicologia Clínica Comportamental Infantil: Fundamentos conceituais, estudos grupais e estudos relativos a problemas de saúde* (pp. 139-174). São Paulo: Papyrus.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho, M. L. & Silveiras, E. F. M. (2000). Evaluación de la eficacia de un programa de entrenamiento de padres em grupo. *Psicología Conductual*, 8, 299-318.

- Marturano, E. M., Toller, G. P. & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 371-380.
- Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009). *Educação não-formal*. Disponível em: www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.asp. Acesso em novembro de 2009.
- Mourão, L. & Laros, J. A. (2008). Avaliação de programas sociais: comparando estratégias de análises de dados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 545-558.
- OMS, Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10; Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Natali, P. M. & Paula, E. M. A. T. (2008). Programas de contra-turno social para crianças e adolescentes na cidade de Maringá – PR: Características e funções. *Emancipação*, 8 (1), 95-103.
- Oliveira, A. C. & Haddad, S. (2001). As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 61-83.
- Ormeño, G. I. R. & Williams, L. C. A. (2006). Intervenção precoce com crianças agressivas: Suporte à família e à escola. Em: H. H. Guilardi e N. C. Aguirre. *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade*. (v. 17) (pp. 168-182). Santo André: ESETec.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 55-61.
- Paula, E. M. A. T. & Clara, C. A. W. S. (2008). Projetos de educação não-formal na cidade de Ponta Grossa – PR: Análise de currículos e práticas. *Práxis Educativa*, 3 (2), 183-189.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on anti-social behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patternson, Reid e Dishion (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

- Picado, J. R. (2006). *Fatores de risco e de proteção: Um estudo de acompanhamento em pré-escolares com comportamentos agressivos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal São Carlos, São Carlos, SP.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Amarante, C. L. D., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de Habilidades Sociais e educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.
- Posner, J. K. & Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.
- Prada, C. G. & Williams, L. C. A. (2007). Efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. IX(1), 63-80.
- Rae-Grant, N., Thomas, B. E., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1989). Protective factors, and the prevalence of behavior and emotional disorders in children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 262-268.
- Reid, M. J. & Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years Parent, Teacher, and Child Intervention: Targeting multiple areas of risk for a young child with pervasive conduct problems using a flexible, manualized program. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 377-386.
- Ribeiro, V. M. (2000). Casa Zabelê. Em I. Camarotti & P. Spink (Orgs.). *Parcerias e pobreza: soluções locais na implementação de políticas sociais* (pp. 35-63). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV Prática).
- Rios, K. S. A. (2005). *Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares de famílias de baixa renda*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP).
- Rios, K. S. A. & Williams, L. C. A. (2008), Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: Uma revisão. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 799-806.

- Rocha, P. R. (2006). Estação Cidadania: Uma experiência no atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco. *Revista Terapia Ocupacional*, 17 (1), 37-41.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. Em C. Coll, J. Paácios & Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp.71-82). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Salvo, C. G., Silveira, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-195.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 624-640.
- Santana, J. P., Doninelli, T.M., Frosi, R. V. & Koller, S. H. (2004). Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua. *Psicologia e Sociedade*, 16 (2), 59-70.
- Santos, D. N., Bastos, A. C. S., Santos, M. F., Costa, J. & Santos, B. (2002). Atenção a crianças e adolescentes em situação de risco: Características sociodemográficas dos participantes de um programa de acolhimento da prefeitura de Salvador e considerações gerais sobre o modelo de atenção. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 51 (4), 209-216.
- Santos, P. L. & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 71-86.
- Sapienza, G. & Pedromonico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-216.

- Silvares, E. F. M. (2000). Terapia comportamental com famílias de crianças agressivas : porque, como e quando. *Paideia*, 10 (19), 24-32.
- Siqueira, A. C. & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia e Sociedade*, 18 (1), 71-80.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavior Development*, 24, (2), 129-141.
- Trivelatto, M. de C., & Marturano, E. M. (1999). Crianças com problemas de comportamento associadas a dificuldades de aprendizagem: Um estudo do ambiente familiar. *Anais da XXIX Reunião Anual de Psicologia*, pp. 178-179.
- Van-Manen, G., Prins, P. J. M. & Emmelkamp, P. M. G. (2004). Reducing aggressive behavior in boys with a social cognitive group treatment: results of a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43 (2), 478-488.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. 128p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Walker, H. M. & Sprague, J. R. (1999). The path to school failure, delinquency, and violence: Causal factors and some potential solutions. *Interventions in School and Clinic*, 35, 67-73.
- Webster-Stratton, C. (1996). Early intervention with videotape modeling: Programs for families of children with Oppositional Defiant Disorder or Conduct Disorder (435-474). In: E. D. Hibbs e P. S. Jensen (Orgs.). *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The Foundation for Early School Readness and Success. *Infants and Young Children*, 17 (2), 96-113.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: a parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 282-302.
- Werner, E. E. (1998). Protective factors and individual resilience. In: s. J. Meisels, J. & P. Shonkoff (Orgs). *Handbook of Early Intervention* (pp. 97-116). Nova York: Cambridge University.
- Press. Williams, L. C. A.; Araújo, E. A. C.; Rios, K. A.; D'Affonseca, S. M.; Maldonado, D. A.; Patrian, A. C. A. & Miranda, T. D. (no prelo) Projeto Parceria: O ensino de habilidades parentais a mães com histórico de violência conjugal. In: Williams, L. C. A.; Maia, J. M. & Rios, K. A. (Orgs). *Aspectos psicológicos da violência: Pesquisa e intervenção*.
- Williams, L. A. C. & Aiello, A. L. R. (2004). O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp. 197-202). São Carlos: EDUFSCar.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W (2006). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis. *International Journal on Violence and Schools*, 1, 38-50.

ANEXO 1

Andamento do Projeto

http://portal2.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/extrato_projeto.c

Andamento do projeto - CAAE - 0834.0.000.135-07					
Título do Projeto de Pesquisa					
MINIMIZANDO PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS ESCOLARES: UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORES					
Situação		Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP		16/04/2007 10:45:45	09/08/2007 10:53:45		
Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem	
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	19/03/2007 09:49:16	Folha de Rosto	FR127211	Pesquisador	
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	16/04/2007 10:45:45	Folha de Rosto	0834.0.000.135-07	CEPV	
3 - Protocolo Aprovado no CEP	09/08/2007 10:53:44	Folha de Rosto	148/2007	CEP	

[Voltar](#)

Figura 1. Aprovação Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INSTITUIÇÃO)

Eu, Carolina Severino Lopes da Costa, psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, sob orientação da Prof.(a) Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, solicito a colaboração da instituição (nome da instituição) para realização do meu trabalho de doutorado.

O trabalho tem como objetivo capacitar os professores para lidarem com problemas de comportamento infantil no contexto escolar. Será oferecido a eles um curso semanal de aproximadamente 90 minutos (uma hora e meia) por três meses. Esses encontros serão realizados na própria instituição em horário a combinar.

As atividades desenvolvidas por mim serão feitas sob forma de palestras, discussões de casos específicos e atividades práticas. Além disso, pretende-se acompanhar parte das atividades realizadas pelos professores (observação em sala de aula).

As atividades desenvolvidas pelos professores consistirão em preencher três questionários (dois sobre avaliação do comportamento infantil e um de auto-avaliação sobre as habilidades interpessoais em sala de aula) em três momentos do estudo (antes e após a intervenção e, ainda, após seis meses do término da mesma) e participar das sessões de capacitação.

É de livre escolha a participação da instituição na pesquisa, ficando a seu critério a recusa ou a confirmação da participação. O planejamento do programa ocorreu de modo a minimizar a ocorrência de riscos ou desconforto aos participantes. Aos participantes será garantido o sigilo com relação à identificação pessoal de cada um dos mesmos.

Acompanharei o desenrolar das atividades, prestando qualquer assistência necessária. Além de prestar esclarecimentos, a qualquer momento, sobre qualquer dúvida acerca da pesquisa. Qualquer participante poderá interromper sua participação, a qualquer momento, sob qualquer condição, e sem nenhum prejuízo ou penalização.

Espera-se que, ao final do trabalho, os professores possam adquirir informações adicionais sobre como lidar com problemas de comportamento infantil em sala de aula e utilizarem tais informações de modo a maximizar a produtividade de atividades desenvolvidas, além de contribuírem com o processo educacional global das crianças com quem trabalham. Caso seja identificada alguma criança com necessidade de atendimento clínico, a mesma será encaminhada para atendimento psicológico gratuito.

Sem mais solicito a sua participação e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento (0XX16) 3351-8745 (LAPREV) ou 33751768. Grata pela atenção!

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

MS Carolina Severino Lopes da Costa/
Psicóloga – CRP-06/84697

Estou ciente e de acordo com a participação

Assinatura do responsável pela instituição

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MONITORES)

Eu, Carolina Severino Lopes da Costa, psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, sob orientação da Prof.(a) Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, solicito sua colaboração para realização do meu trabalho de doutorado.

O trabalho tem como objetivo capacita-los para lidarem com problemas de comportamento infantis no contexto escolar. Será oferecido a vocês um curso semanal de aproximadamente 90 minutos (uma hora e meia) por três meses. Esses encontros serão realizados na própria instituição onde vocês trabalham em horário a combinar.

As atividades desenvolvidas por mim serão feitas sob forma de palestras, discussões de casos específicos e atividades práticas. Além disso, pretende-se acompanhar parte das atividades realizadas por cada um de vocês (observação em sala de aula), cujo objetivo será verificar as habilidades pessoais para lidar com os problemas de comportamento das crianças e adequar o programa às necessidades de cada um de vocês.

As atividades desenvolvidas por vocês consistirão em preencher três questionários (dois sobre avaliação do comportamento infantil e um de auto-avaliação sobre as habilidades interpessoais em sala de aula) em três momentos do estudo (antes e após a intervenção e, ainda, após seis meses do término da mesma) e participar das sessões de capacitação.

É de livre escolha a sua participação na pesquisa, ficando a seu critério a recusa ou a confirmação da participação. O planejamento do programa ocorreu de modo a minimizar a ocorrência de riscos ou desconforto aos participantes. Aos participantes será garantido o sigilo quanto às informações fornecidas, resguardando o direito a não exposição. Além disso, será garantido sigilo com relação à identificação pessoal de cada um de vocês.

Acompanharei o desenrolar das atividades, prestando qualquer assistência necessária. Além de prestar esclarecimentos, a qualquer momento, sobre qualquer dúvida acerca da pesquisa. Qualquer participante poderá interromper sua participação, a qualquer momento, sob qualquer condição, e sem nenhum prejuízo ou penalização.

Espera-se que, ao final do trabalho, vocês possam adquirir informações adicionais sobre como lidar com problemas de comportamento infantil em sala de aula e utilizarem tais informações de modo a maximizar a produtividade de atividades desenvolvidas, a participação e o rendimento nas atividades, além de contribuírem com o processo educacional global das crianças com quem trabalham diariamente.

Sem mais solicito a sua participação e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento (0XX16) 3351-8745 (LAPREV) ou 33751768. Grata pela atenção!

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

MS Carolina Severino Lopes da Costa
Psicóloga – CRP-06/84697

Estou ciente e de acordo com a participação

Assinatura do professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (FAMILIARES)

Prezado familiar: _____

Eu, Carolina Severino Lopes da Costa, psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, sob orientação da Prof.(a) Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, solicito sua colaboração para realização do meu trabalho de doutorado. O trabalho tem como objetivo capacitar os professores para lidarem com problemas de comportamento infantis no contexto escolar.

As atividades desenvolvidas por vocês consistirão em preencher um questionário em que vocês farão uma avaliação das capacidades e dificuldades de seu filho (com relação aos comportamentos dele) em três momentos diferentes da pesquisa (antes e após a intervenção e, ainda, após seis meses do término da mesma).

É de livre escolha a sua participação na pesquisa, ficando a seu critério a recusa ou a confirmação da participação. O planejamento do programa ocorreu de modo a minimizar a ocorrência de riscos ou desconforto aos participantes. Aos participantes será garantido o sigilo quanto às informações fornecidas, resguardando o direito a não exposição. Além disso, será garantido sigilo com relação à identificação pessoal de cada um de vocês.

Acompanharei o desenrolar das atividades, prestando qualquer assistência necessária. Além de prestar esclarecimentos, a qualquer momento, sobre qualquer dúvida acerca da pesquisa. Qualquer participante poderá interromper sua participação, a qualquer momento, sob qualquer condição, e sem nenhum prejuízo ou penalização.

Espera-se que, ao final do trabalho, seu filho possa ter aprendido formas alternativas sobre como se comportar no contexto escolar e em outros contextos (lar, comunidade). Também será realizado após o término da coleta dos dados uma palestra com os pais, com o tema: práticas educativas parentais que podem minimizar problemas de comportamento infantil.

Sem mais solicito a sua participação e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento (0XX16) 3351-8745 (LAPREV) ou 33751768. Grata pela atenção!

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

MS Carolina Severino Lopes da Costa
Psicóloga – CRP-06/84697

Estou ciente e de acordo com a participação

Assinatura do familiar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

Autorizo a participação do meu filho (a) _____ no projeto de pesquisa intitulado: *Minimizando problemas de comportamento em crianças em idade escolar: um programa de intervenção com professores*. Este projeto é coordenado pela Prof^a Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa tem por objetivo capacitar o professor para lidar com problemas de comportamento infantis no contexto escolar. A participação dele (a) constará apenas de ser identificado como membro da pesquisa, pois não precisará realizar nenhuma atividade específica.

Os dados obtidos serão de absoluta confidencialidade, não podendo ser divulgados de forma a identificar meu filho(a) ou a identificar minha família de qualquer maneira. Meu filho(a) poderá ser desligado do projeto de pesquisa a qualquer momento se assim quiser. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

O planejamento do programa ocorreu de modo a minimizar a ocorrência de riscos ou desconforto aos participantes. Acompanharei o desenrolar das atividades, prestando qualquer assistência necessária. Além de prestar esclarecimentos, a qualquer momento, sobre qualquer dúvida acerca da pesquisa. Qualquer participante poderá interromper sua participação, a qualquer momento, sob qualquer condição, e sem nenhum prejuízo ou penalização.

Espera-se que com este estudo as crianças possam adquirir formas alternativas de comportamentos socialmente mais adaptados ao contexto escolar e em outros ambientes (lar, comunidade). Caso seja identificada alguma criança com necessidade de atendimento clínico, a mesma será encaminhada para atendimento psicológico gratuito.

Sem mais solicito a sua participação e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento (0XX16) 3351-8745 (LAPREV) ou 33751768. Grata pela atenção!

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

MS Carolina Severino Lopes da Costa
Psicóloga – CRP-06/84697

Estou ciente e de acordo com a participação de meu filho

Assinatura do pai ou responsável

ANEXO 3

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL*

Identificação do aluno: _____ Data: Pré – teste () Pós-teste 1 () Pós-teste 2 () *Follow-up* ()

Categorias comportamentais	Frequência					
	2 ^a . feira	3 ^a . feira	4 ^a . feira	5 ^a . feira	6 ^a . feira	Total
1. Físicas						
1. Bater no rosto						
2. Bater no corpo do outro com utilização das mãos						
3. Bater no corpo do outro com objeto						
4. Empurrar o outro						
5. Puxar cabelo						
6. Atirar objetos no outro						
7. Chutar o outro						
8. Beliscar						
9. Tirar objeto do outro sem permissão						
10. Chutar objetos						
11. Danificar objetos alheios						
12. Enforcar						
2. Verbais						
1. Falar palavrões						
2. Xingar						
3. Zombar						
4. Insultar/Provocar						
5. Gritar com colega						
3. Outros						
1. Recusar participar da atividade						
2. Atrapalhar realização de atividade						
3. Sair da sala sem permissão						
Total						

* Autor: Carolina S. Lopes da Costa com base em Ormeño & Williams (2006)

ANEXO 4

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DO MONITOR EM CLASSE*

Monitor: _____ Semana: ___a___ de ___de 200___. Pré – teste () Pós-teste 1 () Pós-Teste 2 () *Follow-up* ()

Categorias comportamentais	Frequência				
	2 ^a . feira	3 ^a . feira	4 ^a . feira	5 ^a . feira	6 ^a . feira
1. Recompensar comportamento adequado					
2. Envolver aluno em atividade					
3. Estipular regras					
4. Relembrar regras					
5. Pedir mudança de comportamento					
6. Ignorar comportamento inadequado					
7. Estabelecer consequência para comportamento inadequado					
8. Dar atenção ao comportamento inadequado					
9. Ignorar comportamento adequado					
10. Ameaçar					
11. Gritar com o aluno					
12. Fazer comentários pejorativos sobre o aluno					

*Autor: Carolina S. Lopes da Costa

ANEXO 5

Questionário de Avaliação Final da Capacitação

Professor: _____

Data: _____

1) De modo geral, quais contribuições a capacitação trouxe para você?

2) A participação no programa lhe ajudou a lidar com os problemas de comportamento das crianças?

() sim () não

Porque? _____

3) Considerando os problemas de comportamento apresentados pelas crianças antes da realização do programa de capacitação, você considera ter havido modificações nos mesmos? Justifique sua resposta.

4) Cite três aspectos positivos do programa.

5) Cite três aspectos negativos (pontos que necessitam de melhora).

6) Como você classificaria o programa:

() Excelente () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

7) Você gostaria de fornecer sugestões para melhorar o programa?

ANEXO 6

Questionário de Avaliação Final da Consultoria

Professor: _____

Data: _____

1) De modo geral, quais contribuições a consultoria trouxe para você?

2) Quais mudanças realizadas durante a consultoria foram mais significativas para o seu trabalho com as crianças e para a instituição?

3) Cite três aspectos positivos da consultoria

4) Cite três aspectos negativos (pontos que necessitam de melhora).

5) Como você classificaria a consultoria:

() Excelente () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

ANEXO 7

APRENDENDO A LIDAR COM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO: capacitação para monitores



Esses encontros terão como objetivo principal promover um espaço de discussão e conhecimento sobre como lidar com problemas de comportamento externalizantes e indisciplina no contexto de sala de aula. Para que estes objetivos se concretizem é necessário que todos se sintam construtores ativos desta tarefa, buscando aprender com a experiência do outro.

Obrigada e bom trabalho!!!

Carolina S. L. da Costa

ÍNDICE

MÓDULO I – Observação do comportamento infantil e estratégias para lidar com problemas de comportamento

Sessão 1. Observar e recompensar o comportamento adequado	04
Sessão 2. Identificar o comportamento inadequado	07
Sessão 3. Estratégias para lidar com o comportamento inadequado	10
Sessão 3. Ignorar o comportamento inadequado: quando funciona e quando não funciona?	10
Sessão 4. Retirada de privilégios	12
Sessão 5. A importância de se estabelecer regras e limites	14
Sessão 6. A utilização de conseqüências para quebra de regras e comportamentos inadequados	16

MODULO II – Práticas educativas positivas e negativas **18**

Sessão 7. Práticas educativas positivas: promotoras do comportamento pró-social	18
Sessão 7. Monitoria positiva	18
Sessão 8. Comportamento moral	20
Sessão 9. Práticas educativas negativas: facilitadoras do desenvolvimento e manutenção dos problemas de comportamento	21
Sessão 9. Monitoria negativa ou supervisão estressante	22
Sessão 10. Disciplina relaxada	24
Sessão 11. Punição inconsistente	26
Sessão 12. Negligência	27
Sessão 13. Abuso físico e psicológico	28

Referências Bibliográficas **30**

MODULO I

1. Observar e recompensar o comportamento adequado

Vivemos atualmente em um mundo muito corrido em que as pessoas dificilmente param para pensar, para observar os fenômenos ao seu redor. Vocês, por exemplo, já pararam para se perguntar por que nos comportamos de maneira *x* ou *y* em nosso dia-a-dia? Com certeza vocês trabalham o mês inteiro esperando o salário ao final do mês, não é mesmo? Ou será que trabalham simplesmente porque gostam sem esperar nada em troca? Assim como vocês trabalham porque precisam e desejam receber o salário todo mês, as crianças também necessitam de determinadas recompensas para manterem certa frequência de um determinado comportamento.

Todas as pessoas buscam RECOMPENSAS pelo que fazem diariamente e só por alcançarem algum tipo de recompensa é que continuam emitindo aquele comportamento. Peço que respondam às seguintes questões em uma folha (distribuir folha em branco, lápis/caneta para cada participante):

- O que vocês fazem quando seu aluno se comporta mal?
- O que vocês fazem quando seu aluno se comporta de modo adequado?

Com certeza nem sempre você faz algo quando seu aluno se comporta da forma como você gostaria. Que motivo ele tem para continuar se comportando bem se ninguém notar isso? Por outro lado, que motivos o aluno que se comporta mal tem para deixar de emitir tais comportamentos se você não para de falar o nome dele? Temos observado, até mesmo, que os educadores têm mais facilidade em gravar o nome daqueles que se comportam de modo inadequado. A seguir, veremos o que podemos acrescentar à

nossa forma de se comportar que pode contribuir para que nosso aluno emita comportamentos adequados e desejáveis socialmente.

O PODER DAS RECOMPENSAS

O que são recompensas? Elas podem ser definidas de modo simples, como algo ganho por um comportamento apropriado; são as conseqüências positivas a um dado comportamento.

Ex1: O aluno fez toda tarefa solicitada pelo professor e este lhe diz: "parabéns Zezinho!!! Hoje você merece que eu deixe você jogar dominó nos últimos dez minutos de aula".

Ex2: O aluno está inquieto, atrapalhando a realização da atividade e o professor diz: "Joãozinho, se você fizer toda a lição em silêncio, eu deixo você jogar dominó nos últimos dez minutos de aula".

Qual a diferença entre os dois exemplos?

São formas diferenciadas de recompensar a criança. No primeiro caso, o aluno compreenderá que seu esforço em se comportar de forma adequada foi reconhecido pela recompensa recebida e isso aumentará as chances de ele se comportar novamente de modo adequado. Aqui a recompensa é posterior ao comportamento e a criança não sabe que será recompensada antecipadamente. Esse tipo de recompensa pode favorecer que a criança dependa menos de reconhecimento externo (motivação extrínseca) para realizar a atividade.

No segundo exemplo, foi feito um combinado com a criança anterior à emissão do comportamento adequado. No caso, foi apresentada uma condição anterior ao comportamento esperado que pode funcionar para interromper o comportamento indesejado, mas pode tornar a criança mais dependente de recompensas (motivação extrínseca) para que se comporte de forma adequada.

As duas formas de recompensar são válidas, mas, se possível utilize com mais freqüência a primeira opção, entretanto se não for possível, inicie uso mais freqüente da segunda opção e diminua seu uso gradativamente alternando com o primeiro exemplo.

TIPOS DE RECOMPENSA:

- **Recompensa de atividade** (qualquer atividade que a criança goste. Ex. jogar jogos ao final da aula);
- **Recompensas materiais** (itens materiais que a criança possa gostar. Ex. bilhetes escritos parabéns, “continue assim”);
- **Recompensas de “vale”** (qualquer coisa que simbolize algo mais importante que possa ser trocado pelo objeto ou atividade desejada. Ex. vale recreio que pode corresponder a 10 min de jogos no computador; vale um abraço);
- **Recompensas sociais** (elogios, expressões não verbais de aprovação do comportamento como sorriso, gesto com a cabeça para cima e para baixo);
- **Recompensas intrínsecas** (comportar-se adequadamente pelo prazer que isso lhe causa; ficar orgulhoso de si mesmo). Quando você elogia, premia o comportamento adequado, seu aluno aprende que comportamentos adequados e socialmente aceitos podem lhe proporcionar grande prazer.

Dicas sobre recompensas:

- Cada criança é única e é preciso descobrir o que funciona como recompensa para diferentes crianças;

- Nunca critique, dê bronca, ou chame a atenção ao recompensar um comportamento, pois isto faz com que haja uma perda da força da recompensa;
- A recompensa deve ser apresentada IMEDIATAMENTE após a emissão do comportamento adequado.

PARTE PRÁTICA

Nessa semana procure observar seus alunos e, ao identificar um comportamento adequado, recompensar o mesmo (quando fizerem toda atividade, ficarem em silêncio em momentos importantes como, por exemplo quando você estiver explicando a atividade, quando evitarem se envolver em briga, quando te ajudarem a manter a disciplina ou ajudarem um colega em uma atividade na qual o outro esteja com dificuldade, etc). Valorize seus alunos! Faça-os sentirem que podem fazer a coisa certa, que isso gera uma grande satisfação pessoal, afinal todos gostam de ser aprovados. Não desperdice essas oportunidades valiosas para aumentar a probabilidade de seus alunos se comportarem de forma adequada.

2. Identificar o comportamento inadequado

Vocês já procuraram se questionar as razões pelas quais as crianças se comportam de forma inadequada?

A seguir serão apresentadas três opções:

1. A criança se comporta inadequadamente para conseguir coisas:

A criança aprende que se comportando daquela forma obtém, de forma mais rápida, o que quer ou garante aquisição do que deseja.

Ex: a) a criança que atrapalha a aula do professor para se esquivar de realizar a atividade programada; b) a criança intimida o colega para conseguir chiclete ou favor e o colega cede por medo; c) o aluno faz escândalo (grita, finge chorar ou chora) para que o professor o deixe fazer uma atividade desejada e o professor cede para se livrar logo daquela situação.

2. Para receber atenção;

Muitas vezes o que o aluno quer é atenção!

Em seu repertório de aprendizagem a criança aprendeu que: a) não recebe atenção quando se comporta de modo adequado; b) recebe muita atenção por fazer pequenas ou grandes traquinagens. A criança se gratifica porque estão prestando atenção nela! Não se esqueça disso. Mesmo que receba atenção negativa, ou seja, a atenção que vem por meio de “bronca”, sermão, etc, é preferível do que não receber nada.

Ex: O aluno se levanta várias vezes e, em todas, o professor chama por seu nome e diz: “Zezinho vai sentar! Quantas vezes eu preciso falar com você? Será possível que você não entende?” “Ai Zezinho hoje você está demais, hein!” Percebem o quanto este aluno foi notado?

3. Foi a forma que ele aprendeu sobre como se comportar e resolver problemas (modelos recebidos em casa dos pais/irmãos).

Em casa os pais conseguem o que querem ou resolvem seus problemas intimidando, gritando, batendo. A criança observa a forma como se comportam, aprendem que este é um modo rápido e eficaz de obter coisas, favores e imitam esses modelos.

PARTE PRÁTICA

Procure identificar os comportamentos inadequados das crianças e tente identificar se estes são do tipo 1, 2 e/ou 3. Preencha a ficha (entregar ficha de avaliação de comportamentos inadequados) até a coluna Tipo. Escolha as crianças que mais apresentem problemas de comportamento em suas atividades. Em sessões futuras, essa ficha a (o) ajudará a compreender os comportamentos inadequados dessa criança e listar também alternativas para lidar com esses comportamentos indesejáveis.

Quadro 1. FICHA DE AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS INADEQUADOS

CRIANÇA:			Idade:		
Data	Comportamentos inadequados	Tipo ¹¹ (1, 2, 3)	Freqüência	Estratégia utilizada	Eficiência da estratégia ¹²

¹¹ **Tipo:** 1- Para conseguir coisas, 2 – Para receber atenção, 3 – Não sabe fazer diferente (modelos inadequados)

¹² **Eficiência da estratégia:** 1 - Muito eficiente, 2 - Eficiente, 3 - Pouco eficiente, 4 - Não teve eficiente. Como avaliar se a estratégia foi eficiente? Pode-se dizer que foi eficiente se os objetivos imediatos foram alcançados, ou seja, se pelo menos na sua atividade obteve-se melhora no comportamento da criança com a utilização da mesma. Não há necessidade que a melhora observada em sua atividade se estenda a outros contextos (atividade de outro professor, na família).

3. Estratégias para lidar com comportamento inadequado

3.1. Ignorar o comportamento inadequado: quando funciona e quando não funciona?

Esta estratégia pode ser descrita como não emitir qualquer reação diante do comportamento indesejável. Estamos acostumados a notar o comportamento inadequado com maior facilidade e temos dificuldade em ignorá-lo, pois normalmente parece que a criança nos insulta com tal comportamento. Sentimo-nos desrespeitados, afrontados e, sem pensar, emitimos comportamentos reativos que favorecem a recorrência do comportamento indesejável como por exemplo:

- Chamar repetidamente a atenção da criança, com ênfase em seu nome (Fulano pare com isso! Fulano vire pra frente! Fulano faz favor!! Fulano !!)
- Olhar longamente para a criança;
- Gritar com a criança;
- Dar sermão;

Enfim nada que possa “alimentar” o vazio insaciável que essas crianças possuem por necessidade de atenção e procuram satisfazê-lo de modo negativo. Ao ser seduzido pelo desejo de reagir a tais provocações, você ensina às crianças que os emitem que, no mínimo, sua atenção elas terão, quando emitirem essas categorias de comportamento, dificultando o rompimento desse ciclo vicioso.

- Lembre-se: se o que a criança quer é atenção, provavelmente o comportamento cessará, após você agir coerentemente de modo consecutivo, ou seja, ao decidir que um tipo de comportamento deve ser ignorado, ignore-o sempre!!!

- CONTUDO SEMPRE RECOMPENSE O COMPORTAMENTO ADEQUADO PARA FRISAR QUE ESTE SIM MERECE SUA ATENÇÃO!

3.1.1. O que pode ser ignorado?

Todos aqueles comportamentos que a criança emite para deixá-lo irritado, que o faz se sentir provocado/insultado (normalmente aqueles que você julga que a criança faz de propósito, pois sabe que mexerá com você).

Exemplos:

- Não atender uma solicitação feita por você (virar para frente, parar de conversar, atrapalhar a realização da atividade por ficar andando na sala);
- Caretas, nomes feios, jogar-se no chão, lamúrias.

3.12. O que não pode ser ignorado?

Existem alguns comportamentos que não devem e nem podem ser ignorados.

Exemplos:

- Qualquer coisa que visa uma tarefa (a criança não querer participar da atividade proposta não pode ser ignorada e nesse caso precisa de consequência para esse comportamento);
- Comportamentos que possam causar danos pessoais ou a propriedade;
- Agredir alguém;
- Não cumprir regras;
- Comportamentos sexualizados e insinuantes inapropriados à idade.

CONTUDO, para os comportamentos que podem ser ignorados vale ressaltar que esse é um método indolor, que pode ter excelente efeito em muitas situações.

PARTE PRÁTICA

Nessa semana, você irá selecionar os comportamentos de seus alunos que podem e devem ser ignorados. Dentre os comportamentos já preenchidos na FICHA DE AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS INADEQUADOS, selecione aqueles que você utilizará a estratégia "ignorar". Não se esqueça de que a eficiência dessa estratégia depende muito de você ser consistente e persistente (ignore o comportamento em todas ocasiões em que ele acontecer, independentemente de seu cansaço ou estado de humor).

3.2. Retirada de privilégio

O que é privilégio? É qualquer coisa que a criança goste ou deseja. A retirada de privilégio significa privar a criança de algo que ela goste muito ou deseja ter.

Para isso é preciso conhecer bem seu aluno (coisas das quais ele gosta, atividades preferidas). Lembre-se que para cada criança ou grupo será preciso estabelecer o que pode representar um privilégio, pois esta estratégia pode perder sua função, se o item retirado da criança for algo que (ter ou não ter – participar ou não participar) não faz diferença para ela.

Algumas dicas:

- Além do cuidado ao se escolher um privilégio a ser retirado, é preciso também realizar uma análise do privilégio a ser retirado, de acordo com o comportamento inadequado que o levou a optar por esta estratégia. É usar de bom senso para que o privilégio retirado seja compatível com o comportamento

inadequado. Ex: o aluno ficará um mês sem participar das aulas de culinária porque xingou o colega (há um exagero na consequência dada).

- Antes de retirar o privilégio você deve dar uma advertência à criança, dizendo a ela que se comportou de forma inadequada e que isso não deve ocorrer novamente. Caso ocorra, será retirado o privilégio x (especificar o privilégio para a criança). A criança deverá saber que será retirado um privilégio para que ela tenha a chance de escolher entre comportar-se de forma adequada ou inadequada e não se sinta injustiçada. O fato de conhecer antecipadamente do que será privada permite à criança fazer a escolha de como irá se comportar e, também, minimiza as chances da criança dizer: "Ah... professora se eu soubesse que você iria fazer isso comigo eu não teria agido assim".

- O privilégio deve ser retirado logo após o comportamento. Não prometa retiradas de privilégios futuros como, por exemplo, não participar das aulas de dança que se iniciarão daqui um mês. Isso fará com que haja uma lacuna muito grande entre o comportamento ocorrido e a consequência dada, dificultando a reflexão da criança.

- Não ameace que irá tirar um privilégio, tire e ponto final!

- Varie o privilégio que será retirado para que a criança não se acostume e a estratégia perca a força.

- Nada de ficar dando "sermão" quando o aluno se comportar de forma inadequada. Todos caem na tentação de fazer um belo discurso quando o aluno se comporta de modo indesejável, como se isso tivesse algum efeito sobre o comportamento dele. Ledo engano!!!! É preferível agir.

PARTE PRÁTICA

Nessa semana, você irá enumerar possíveis privilégios a serem retirados de seus alunos. Faça uma lista para cada criança, especialmente para aquelas que mais dão problemas em sua sala de aula. Se você não conhecer bem a criança essa tarefa pode ser difícil. Nesse caso, procure descobrir coisas (atividades) que ele mais gosta e que poderá funcionar como privilégio a ser retirado em uma necessidade. Além de fazer uma lista de privilégios para cada criança, procure escolher que tipo de privilégio será escolhido para funcionar como uma estratégia a ser utilizada para aqueles comportamentos que estão preenchidos na FICHA. Exemplo: ALUNO Z - comportamento da lista: xingar a mãe dos colegas – Estratégia: retirada de privilégio (ficará sem jogar dominó nos dez últimos minutos de dois dias de aula – pois você sabe que esse aluno gosta muito jogar dominó ao final das aulas; enquanto todos que se comportaram bem receberão uma recompensa pelo bom comportamento). Lembre-se do bom senso (cuidado com o exagero!). Esforce-se para que esse privilégio seja retirado num período de tempo mais próximo possível do comportamento inadequado ter ocorrido e não estenda muito o tempo para utilizar a estratégia (ex. um mês).

3.3. A importância de se estabelecer regras e limites

Estabelecer limites com relação aos relacionamentos interpessoais pode ser entendido basicamente como elucidar as fronteiras dos comportamentos considerados desejáveis e indesejáveis em uma determinada cultura. Para compreendermos melhor essa questão podemos exemplificar a utilização do termo limite em outro sentido que é o de fronteira. Nossa casa tem limites/fronteira com os vizinhos e isso determina até onde é sua casa e onde começa a casa do outro. Se alguém invade nosso espaço, isso gera uma variedade de constrangimentos, brigas etc. Quando pensamos em limites para os relacionamentos

sociais (entre as pessoas) é importante ensinarmos aos nossos alunos quais as fronteiras entre os comportamentos socialmente/culturalmente corretos e aceitáveis e os que não são, para que eles aprendam a respeitar essas “fronteiras” e evitar conseqüências desagradáveis.

Quando pensamos em limites temos uma grande tendência a acreditar que o fazemos principalmente quando dizemos “não” (não pode isso, não pode aquilo...). Entretanto, é importante termos claro que, por incrível que pareça, a capacidade para dizer não à criança começa pela possibilidade de dizer “sim”. Este sim pode ser exercido na prática quando estabelecemos regras para o convívio com nossos alunos. As regras podem ser consideradas contratos de boa convivência em grupo e podem ainda ser compreendidas como uma importante ferramenta da tarefa de estabelecer limites.

Após estabelecê-las, lembre-se de que é muito importante assegurar o seu cumprimento. Por isso, é preciso que sejam cabíveis ao contexto em que são aplicadas.

Os educadores não devem exagerar na quantidade de regras. Estas devem ser poucas (entre três e cinco aproximadamente) e serem expostas de forma bem clara para os alunos. Se possível, é preferível deixá-las em locais visíveis para que todos possam ver (Ex. monte cartazes com imagens que as represente, pois facilita a fixação por parte da criança, além de ajudar você, quando tiver que mostrar à criança que ela quebrou uma determinada regra).

- Impor a regra não significa colocá-la de forma agressiva. Não é preciso gritar, esbravejar, fazer ameaças. Leia cada regra com os alunos com tranqüilidade e calma, assim você evitará um confronto com a criança. Questione ao final se entenderam cada uma das regras.

- Lembre-se: a criança aprende por modelo. Não se deve impor uma regra que você não cumpra na frente da criança. Não adianta dizer que os alunos não devem gritar se você grita com eles; não adianta dizer que eles devem pedir por favor, dizer com licença, obrigado e me desculpe, se você não utiliza tais palavras em sua convivência com eles.
- Uma regra descumprida deve ser seguida de uma consequência e não de uma ameaça!

PARTE PRÁTICA

Faça uma lista de regras que você considera importante para uma boa convivência entre você e seus alunos e entre eles (uns com os outros). Analise se as regras que escolheu são possíveis de serem cumpridas e se você consegue ser modelo adequado de tais regras, ou seja, se você será capaz de praticá-las em primeiro lugar. Na próxima sessão escolheremos, conjuntamente, entre três e cinco regras para o funcionamento da instituição e também para o modo de nos relacionarmos adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança.

3.4. Conseqüências para quebra de regras e comportamentos inadequados

Conseqüências podem ser definidas resumidamente como o efeito de um determinado comportamento.

- Um dos objetivos de se utilizar conseqüências para quebra de regras ou comportamentos inadequados/adequados é mostrar para a criança que ela é responsável pelo seu comportamento.

- Quando uma regra for quebrada, não apresente a consequência logo de cara. Você primeiramente dá uma advertência à criança dizendo/mostrando a ela que se comportou de forma inadequada e deve descrever qual será a consequência, caso ela repita tal comportamento.
 - As consequências devem ser individualizadas, já que cada criança é diferente.
 - É importante que sejam aplicadas imediatamente após ocorrência do comportamento.
 - É preciso tomar cuidado com consequências exageradas, pois tudo o que for prometido, normalmente em tom de ameaça e que não poderá ser cumprido devido ao exagero de tempo ou de tarefas, deve ser evitado. Fatalmente a consequência não terá efeito! Ex: você ficará sem participar das aulas de dança por um mês; após uma semana: tudo bem eu deixo você ir para a aula de dança, mas da próxima vez...

PARTE PRÁTICA

Tomando como referência a lista de regras elaboradas na última sessão você deve escolher consequências para quebra de tais regras. É importante analisar se a consequência é pertinente à regra quebrada (se não é exagerada, se não terá efeito). Faça uma lista geral de opções para a instituição e uma específica para as crianças que mais dão trabalho em suas atividades.

MÓDULO II

PRÁTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS E NEGATIVAS

As práticas educativas abaixo descritas foram desenvolvidas e direcionadas a programas para pais, porém podem ser de grande valia para educadores se adaptadas ao contexto e necessidades dos mesmos. Elas são subdivididas em dois grandes grupos de acordo com Gomide (2003), a saber:

1. PRÁTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS

As práticas educativas positivas têm sido apontadas pela literatura¹³ como promotoras, facilitadoras do desenvolvimento do comportamento pró-social em crianças e como importante fator de proteção ao desenvolvimento de comportamentos problemáticos.

1. 1. Monitoria positiva

A monitoria positiva pode ser definida como o conjunto de práticas parentais que envolvem atenção e conhecimento dos pais acerca de onde se filho se encontra e das atividades desenvolvidas por ele (Gomide 2001, 2003) e congrega, ainda, alguns componentes como demonstrações de afeto e carinho dos pais, principalmente nos momentos de maior necessidade da criança (quando percebe que ela não está bem ou passou por algum evento estressante). Como educador você poderia se utilizar da monitoria positiva de modo semelhante: pode-se realizar uma tentativa de desenvolver um relacionamento com seus alunos relativamente próximo e, para isso, comportamentos como:

¹³ Alvarenga & Piccinini (2001); Baraldi & Silvaes (2003); Bolsoni-Silva & Marturano (2002); Brancalhone, Fogo & Williams (2004); Conte (2001); Ferreira & Marturano (2004); Gomide (2003); Maldonado (2003); Marinho (1999); Marinho (2003); Salvo, Silvaes e Toni (2005).

a) aproximar-se fisicamente da criança, fazer perguntas sobre o que ela gosta, não gosta; b) conhecer as dificuldades (pontos fracos) e habilidades (pontos fortes); c) elogiar os alunos sempre que puder e eles merecerem; d) valorizar suas iniciativas, ganhos, desempenhos adequados, entre outros; e) acreditar em seus alunos (que podem se desenvolver, que têm chances de mudar; mesmo a criança mais difícil traz bondade e generosidade no coração. Cabe a você procurar e achar essa disponibilidade. Ouça-a, acredite nela); f) compreender seus alunos (procurar verificar porque ele ou ela está tão agitado em determinado dia, chamá-lo para conversar); g) alegrar-se com eles (com vitórias, conquistas, ganho no desenvolvimento (por exemplo se aprendeu algo que estava encontrando dificuldade)).

Essas são algumas dicas de como você, enquanto professor, pode melhorar o relacionamento com seus alunos. Procure, também, demonstrar que você se interessa pela aprendizagem de seu aluno, verificando se está conseguindo realizar as atividades; que você se interessa pelo estado emocional dele (se está triste, alegre, confuso, irritado), oferecendo-se para ajudá-lo, para ouvi-lo.

PARTE PRÁTICA

A tarefa dessa sessão consiste em fazer uma auto-avaliação sobre como você tem se relacionado com seus alunos. Você tem conseguido aplicar alguma dessas dicas no seu cotidiano? Faça uma lista de comportamentos que você tem emitido que poderiam se configurar como monitoria positiva e escolha pelo menos cinco categorias dentre as dicas dadas acima, para você colocar em prática nessa semana.

1.2. Comportamento moral

Se educa mais pelo que se é do que pelo que se diz! (Castro, 2002, p.92)

O modelo moral é uma prática educativa positiva e refere-se a uma prática parental em que os pais transmitem valores como honestidade, generosidade, senso de justiça aos filhos, responsabilidade, importância do trabalho, virtudes que auxiliam as crianças a discriminarem o certo e o errado por meio de modelos positivos verbais e não verbais, dentro de uma relação de afeto. Embora seja mais aplicada em programas de pais, essa prática educativa pode ser muito útil a você professor que, depois dos pais, é um dos principais educadores na vida das crianças. Você pode ser um modelo importante na vida de seus alunos!

Além disso, o modelo moral propicia o desenvolvimento da empatia que pode ser brevemente definida como a capacidade de se colocar no lugar dos outros, de sentir a dor e as alegrias dos outros e de se comportar adequadamente de acordo com tais percepções. A empatia tem sido correlacionada com maiores índices de ocorrência de comportamento pró-social e menores índices de comportamentos problemáticos na infância e idade adulta.

É preciso lembrar e ressaltar a necessidade de haver coerência entre o que é dito e o que é feito. O ditado "faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço" não dá resultado!!! As crianças são muito exigentes e radicais com relação a observarem se somos coerentes com elas. Ex: você pede e prega sobre a importância do respeito que tem que haver entre elas e delas para conosco, mas quando um aluno lhe confia um segredo você conta ao diretor ou a outras pessoas e a criança acaba tendo conhecimento que você partilhou o segredo dela com outras pessoas. Como ela confiará em você?

A hipocrisia tanto dos pais como dos educadores é facilmente percebida pelas crianças que passam a desconfiar dos pais/professores. Imaginem a insegurança e a confusão gerada na criança, pois ela não sabe em que momento deve acreditar e confiar no que seus referenciais dizem. Que tipo de modelo você tem sido para seus alunos?

PARTE PRÁTICA

Analisando a importância do modelo moral para a formação e desenvolvimento das crianças e principalmente refletindo sobre a frase *Se educa mais pelo que se é do que pelo que se diz!* realize uma auto-avaliação sobre se de fato você pode ser um modelo "vivo" dos comportamentos que você mais cobra de seus alunos. Caso a resposta seja afirmativa, será que você pode melhorar em alguma coisa? Se você não tem sido esse modelo adequado, comece o trabalho com você! Quais são os comportamentos que você precisa emitir para poder concretamente ser modelo de aprendizagem de seus alunos? Faça uma lista e uma espécie de contrato com você mesmo!

2. Práticas educativas negativas

As práticas educativas negativas estão associadas a maior ocorrência de comportamentos problemáticos em crianças encaminhadas para atendimento clínico por queixas escolares¹⁴. Pode-se dizer inclusive que práticas educativas negativas podem facilitar o surgimento e manutenção de problemas de comportamentos infantis. Elas são subdivididas de acordo com Gomide (2003) em:

2. 1. Monitoria negativa ou supervisão estressante

¹⁴ Ferreira & Marturano (2004)

Definida pelo excesso de instruções (regras), excesso de fiscalização, tentativa de controle que inibe ou interfere o desenvolvimento da autonomia e independência por parte da criança. Essa prática educativa, também, pode acarretar dificuldade no desenvolvimento da autoconfiança e ainda contribui para maximização de sentimentos como angústia e inadequação. Além disso, normalmente as regras não são cumpridas e acaba gerando um clima de hostilidade entre o educador e a criança. Tal prática envolve comportamentos por parte do educador como fazer muitas críticas, expressão de raiva de modo inadequado (gritar com a criança, pegar no braço), “pegar no pé” de uma determinada criança (às vezes o educador está de costas para o aluno, percebe ocorrência de comportamentos inadequados e mesmo sem virar para ver quem é o autor do ato, diz o nome do aluno ou em outro caso o aluno fez algo que não foi tão grave assim, mas como foi ele o professor o corrige mais severamente), entre outros.

PARTE PRÁTICA

Enumere os alunos com os quais você percebe haver relacionamento hostil entre vocês (aquele(s) de quem você não gosta, que tem aversão só de pensar que terá que dar aula para a turma dele). Com certeza essa criança e você já desenvolveram uma espécie de rejeição um pelo o outro. Provavelmente, ele já emitiu uma série de comportamentos que o irritou, que fez com que você se sentisse desrespeitado. Mas e você? Como reagiu diante disso? Reagiu de modo a neutralizá-los (ignorando certos comportamentos, consequenciando outros) ou se comportou de modo que se instalasse esse clima hostil entre você e seu aluno? Sem perceber você deve ter agido como reza a lei da *ação e reação* de Newton ou ainda como diz um provérbio antigo “*olho por olho e dente por dente*”. Será que quando a criança gritou com você, você fez o mesmo com ela?; será que você listou uma porção de regras para ela cumprir e ficou

repetindo isso várias vezes para ela e isso não foi seguido?; será que em meio a todos os alunos você não tem dado exagerada ênfase à presença dessa criança em sua sala (repetindo o nome dela inúmeras vezes)? Se as respostas são na maioria afirmativas, vamos lembrar a lição sobre o comportamento inadequado e as principais razões pela sua ocorrência, a estratégia de ignorar determinados comportamentos inadequados... Com isso, faça um esforço para mudar sua maneira de se comportar com esses alunos, pois o relacionamento entre duas pessoas é uma via de mão dupla, ou seja, as ações de um interferem positiva ou negativamente nas ações do outro. Quem sabe se você decidir mudar sua forma de pensar e agir em relação a essa criança, essa situação não mude também?

2. 2. Negligência

A negligência é considerada uma das formas de violência intrafamiliar que traz sérios danos ao desenvolvimento infantil e pode ser definida como privar a criança de atenção, afeto, cuidados básicos com higiene, alimentação, respeito aos horários de sono e alimentação, segurança e proteção. Vocês podem pensar: mas nós não somos pais nem mães dessas crianças, não temos obrigação de lhes fornecer tais cuidados. De fato, entretanto no aspecto educacional e de formação social da criança, o que caracterizaria a negligência? A negligência nesse aspecto se refere aos comportamentos que ferem os direitos básicos das crianças dentro do contexto escolar. A seguir serão listados alguns itens para ilustrar, porém sem pretender esgotar o tema: a) privar a criança de receber educação (conhecimentos próprios referente à idade e série em que se encontra); b) identificar necessidade especial na criança, como maior dificuldade de aprendizagem, e não utilizar meios diferenciados para ensiná-la ou não procurar ajuda para

fazê-lo ou ainda não encaminhar criança para atendimento especializado; c) identificar necessidade de atendimento especializado (fonoaudiólogo, psicólogo, psiquiatra) e não comunicar aos pais, responsáveis ou à direção da escola para fazer devido encaminhamento; d) identificar crianças vítimas de maus-tratos e não fazer devida notificação aos órgãos competentes; e) conhecer e saber utilizar métodos disciplinares para minimizar comportamentos problemáticos em sala de aula, mas pelo esforço de mudança pessoal que eles exigem preferir não usá-los; f) desistir de seus alunos “difíceis”, por julgar que eles não têm jeito e que o problema e a solução (de seus comportamentos) estão somente neles e em suas famílias.

PARTE PRÁTICA

Verificar se já desistiu de algum aluno (“ah... o fulano não tem jeito”). Caso a resposta seja afirmativa e você pense: com aquele lá eu “lavo minhas mãos”, não há o que fazer, já tentei de tudo. Talvez você ainda não tenha colocado em prática todos seus esforços para ajudar esse aluno e, mesmo que o tenha feito, pode ser que isso não seja suficiente, pois o comportamento problemático é multideterminado. Mas há uma possibilidade de você ter um retorno positivo se tentar colocar em práticas as sugestões que tem recebido. Você seria capaz inicialmente de recuperar esse aluno ao menos dentro de você? Estaria disposto a tentar mais uma vez? O que você tem a perder?

2.3 Punição inconsistente

Essa prática educativa é muito comum e perigosa. É descrita como o uso da disciplina norteado pelo humor do educador e não pelo comportamento da criança; a criança é punida independente de seu comportamento. A punição inconsistente tem uma grave conseqüência sobre o desenvolvimento infantil,

pois interfere negativamente na percepção da criança com relação às implicações de seu comportamento sobre outras pessoas e sobre o ambiente ao seu redor. A criança aprende a discriminar o humor do educador e a forma de se comportar de acordo com o humor do mesmo e não refina sua capacidade de discriminar se seus comportamentos são adequados ou inadequados, “certos” ou “errados”. Além disso, estimula o desenvolvimento de sentimentos na criança de não ser amada, querida, respeitada; sentimentos esses que prejudicam o desenvolvimento adequado da auto-estima. A criança torna-se mais fragilizada e pode ser considerada uma presa fácil de grupos desviantes (tráfico, roubos, prostituição).

PARTE PRÁTICA

Será que você se identifica com o que foi anteriormente exposto? Se está contente, de bem com vida, dá nota dez para todo mundo, não vê os comportamentos inadequados, as quebras de regras (...) Mas se está de mau humor uma “formiga vira um elefante” (zero para a classe, manda os alunos para a direção)? Você pode se identificar com uma das duas opções ou ainda com uma espécie de “coluna do meio”. Dependendo da situação em que você se enquadrar, agora já sabe as conseqüências dessa prática para o desenvolvimento infantil e pode fazer algo para mudar sua forma de se comportar, afinal a desculpa tão comum “eu sou assim, não consigo mudar” não é verdadeira quando tratamos com seres humanos. O ser humano tem uma incrível capacidade de alterar sua forma de pensar e agir, basta querer e se esforçar! Se você tem utilizado a punição inconsistente, liste algumas opções de comportamentos, de ações que irão ajudá-lo a evitar o uso dessa prática tão nociva ao desenvolvimento infantil (cole essa lista em seu armário ou na geladeira de sua casa para lembrar-se todos os dias de seus novos propósitos).

2.4. Disciplina relaxada

Essa prática educativa pode ser definida como relaxamento e/ou não cumprimento de regras pré-estabelecidas. Para não viverem em “batalha” com a criança, os educadores preferem fazer de conta que não estão vendo as infrações cometidas pela criança. Esse comportamento por parte do educador que consiste em desistir de aplicar as conseqüências para a quebra de regras pode ser devido ao fato de querer se esquivar dos comportamentos indesejados que a criança pode emitir (ex. esbravejar, dar escândalo, agredir outros, estragar objetos, chutar portas), podendo gerar efeitos negativos sobre o desenvolvimento adequado nas noções de comportamentos socialmente desejáveis. A criança aprende, nesse caso, que para conseguir se esquivar das conseqüências negativas ou obter o que quer, basta ser insistente ou fazer aquele *show* que você não cumprirá o que havia sido previamente combinado. Isso faz com que seus alunos não dêem crédito ao que você diz e mostra para eles que não é necessário respeitar regras e as figuras de autoridade e, sim, ser persistente que logo elas se quebram.

Ex: “quem vier sem tênis não entrará amanhã”. Chega o dia seguinte, três crianças sem tênis entram normalmente. Quando o professor reclama a falta de tênis: “Ah... não dá nada dona”.

Pode haver transposição de características da disciplina relaxada com a punição inconsistente (falta de aplicação da conseqüência para quebras de regras e comportamentos inadequados) e com a negligência (omissão de disciplinar para prover desenvolvimento adequado das crianças), contudo é possível uma diferenciação entre elas. Na punição inconsistente é preciso gravar que o aspecto principal que norteia a disciplina é o humor do educador, enquanto que na disciplina relaxada há um relaxamento no uso da disciplina adequada para se esquivar de comportamentos indesejados por parte da criança. Já a

negligência não se caracteriza por não disciplinar corretamente para evitar comportamentos indesejados por parte da criança, e sim por falta de interesse pela mesma, por estar absorvido em seus próprios problemas, etc.

PARTE PRÁTICA

Nessa semana você pode fazer uma auto-análise sobre a diferenciação entre estas três últimas práticas educativas negativas e tentar verificar se você se identifica mais com uma ou outra. Essa identificação é importante, pois para cada uma delas exige uma modificação específica em seu modo de se comportar. Se você percebe que usa, mais freqüentemente, a punição inconsistente, então terá que monitorar de modo mais específico seu humor. Se tem sido negligente, precisará rever a possibilidade de investir afeto (interesse) em seus alunos e agir coerentemente conforme seu interesse (lembre-se que se a criança fizer a experiência de se sentir querida por você, que você tem interesse por ela, talvez melhore não apenas o comportamento dela, mas também a aprendizagem). Mas se percebe que a disciplina relaxada tem sido uma constante dentro de sua sala de aula, precisa exercitar a firmeza e a constância em suas práticas disciplinares e pedir ajuda para perder o medo da ocorrência de comportamentos indesejados por parte das crianças. Mas não se iluda, quando mudar sua forma de agir, no início, as crianças podem piorar ou aumentar a emissão dos comportamentos problemáticos, assim como foi apresentado na técnica de "ignorar comportamentos inadequados". É uma resistência natural das crianças que vão ficar desapontadas ao perceberem que suas estratégias não têm funcionado. Seja firme que essas manifestações irão diminuir!

2.5. Abuso psicológico/ físico

O abuso físico e psicológico parecem ser duas modalidades de violência mais comumente observáveis nas relações familiares, porém é tema de interesse da escola, também, pois no cotidiano das relações entre professor-aluno ocorrem com mais frequência do que imaginamos. É claro que atualmente o professor não tem o direito de disciplinar seus alunos recorrendo a meios físicos, palmatórias por exemplo, como ocorria há quarenta anos atrás, mas isso não significa que em todas as regiões do país isso ocorra de fato, sendo que castigos físicos chegam a ocorrer até mesmo em nosso meio (mesmo quando o professor conhece o risco de ser denunciado por tal ato). Como a proibição dessa prática é algo recente se considerarmos que as mudanças culturais passam por fase de transição e que isso, historicamente, pode demorar muito, mesmo que as leis já tenham sido formuladas e aprovadas as pessoas ainda quebram as leis.

Já o abuso psicológico, por ser mais sutil e de difícil mensuração, acaba sendo mais freqüente, de complexa identificação e pouco punido. O abuso psicológico pode ser caracterizado em práticas disciplinares como: a) confinar uma criança em espaço pequeno (os famosos castigos); b) humilhação em público (atribuir características à criança que pode deturpar seu auto-conceito como "você é um burro, nunca vai aprender", "hoje você está demais hein", "você não tem jeito mesmo", "você é terrível"); c) ameaçar ("se você não parar com isso, vai ser expulso"); d) não promover uma esfera agradável e amorosa (manutenção do "clima" ruim na classe, impor medo); e) abuso de poder (retiradas de privilégios básicos, como ida ao banheiro e direito de beber água e uso de conseqüências exageradas).

Além de reconhecer as práticas consideradas como abuso psicológico, será que vocês conhecem as conseqüências dele para o desenvolvimento infantil? Algumas delas citadas pela literatura são: dificuldade no desenvolvimento da autonomia, dificuldade em manter bons relacionamentos, baixa auto-estima, baixo auto-conceito (auto percepção distorcida) e, até mesmo, ideações suicidas. Vale a pena tomar um pouco mais de cuidado sobre o modo como você trata seus alunos, o modo como você exerce suas autoridade sobre eles!!!

PARTE PRÁTICA

Pode ser que você não soubesse que algumas práticas utilizadas por você ou até mesmo seus colegas estivessem incluídas na modalidade de abuso psicológico. Por isso, faça uma análise pessoal de sua maneira de disciplinar seus alunos. Mesmo que você já tenha praticado algumas das modalidades acima descritas, isso não significa que você não pode repensar sobre sua forma de agir e tentar. Será que você tem depreciado seus alunos?

Referências Bibliográficas

- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Baraldi, D. M. & Silveira, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais. Análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), pp. 227-235.
- Branalhona, P. G., Fogo, J. C. & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas a violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Castro, (2002). *Carisma para educar e conquistar: Espiritualidade, alegria e prazer na educação salesiana*. São Paulo: Editora Salesiana.
- Coleção Escola de pais em ação (1991). *Educar, uma opção*. São Paulo: ESCOLA DE PAIS DO BRASIL.
- Conte, F. C. S. (2001). Promovendo a relação entre pais e filhos. Em H. J. Guilhardi, M. B. Madi, P. Queiroz e M. Scoz (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição*. 2, 165-173. Santo André: ESETec.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2004). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Maldonado, D. P. A. (2003). *O comportamento agressivo na escola de crianças do sexo masculino e sua relação com violência doméstica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal São Carlos, São Carlos, SP.

- Marinho, M. L. (1999). Comportamento infantil anti-social: Programa de intervenção junto à família. In: R. R. Kerbany (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva: Da reflexão teórica à adversidade da aplicação*. São Paulo: Ed. Arbytes, vol. 4.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Prada, C. G. (2007). *O ensino de práticas educativas para monitoras de instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.
- Rios, K. S. A. (2006). *Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares de famílias de baixa renda*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.
- Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-195.
- Zagury, T. (2003). *Limites sem trauma*. 55ª ed. Rio de Janeiro: Record.

ANEXO 8



CERTIFICADO

Certificamos que _____ RG: _____
participou do curso¹⁵ Práticas educativas parentais adaptadas ao contexto escolar: um programa direcionado a professores para
minimizar problemas de comportamento em crianças escolares, com duração de 30 horas, de agosto a dezembro de 2007.

São Carlos, 07 de Fevereiro de 2008.

Carolina Severino Lopes da Costa
Psicóloga, mestre em Educação Especial pela Universidade
Federal de São Carlos e doutoranda em Educação Especial pela UFSCar
Membro do Laboratório de Análise e Prevenção de Violência (LAPREV)



¹⁵ Esse curso fez parte do programa de intervenção ministrado pela pesquisadora como parte das atividades da tese de doutorado da mesma intitulado: “Avaliação dos efeitos de uma intervenção direcionado a professores para minimizar problemas de comportamento com crianças de risco, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob supervisão da professora Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams.

ANEXO 9

REGIMENTO INTERNO (versão original, anterior à modificação)

Instruções: tudo o que estiver sublinhado e em letra menor são sugestões minhas, questões que irão orientá-los sobre como aperfeiçoar o documento, sendo que o restante faz parte da redação original. Vale lembrar que consegui vislumbrar algumas questões, mas que obviamente não estão esgotadas. Portanto, se vocês considerarem pertinente acrescentar algo que não foi contemplado por mim, sintam-se livres para dar sugestões. Bom trabalho.

Este Regimento Interno tem por finalidade estabelecer diretrizes gerais do funcionamento do Círculo de Amigos da Paróquia de Santa Madre Cabrini, de modo específico para o “PROJETO MADRE CABRINI”.

Artigo 1º - As crianças e adolescentes inscritos no Projeto Madre Cabrini devem estar regularmente matriculados em escola.

Parágrafo único - A frequência, tanto na escola como no Projeto, é condição indispensável à permanência das crianças e adolescentes no mesmo.

1) Qual deve ser a porcentagem de frequência minimamente aceita?

2) E quando ocorrem muitas faltas, o que fazer?

Vou dar um exemplo de como pode ser desenvolvido cada parágrafo e nos artigos seguintes, apenas colocarei as questões para vocês elaborarem suas sugestões pessoais:

Parágrafo 1º - A frequência das crianças regularmente matriculadas no Projeto deve ser de 75% ao mês, ou seja, considerando que há 20 dias letivos ao mês é permitido à criança faltar 5 dias.

Parágrafo 2º - Caso a criança exceda o número de faltas permitidas, os pais e/ou responsáveis devem apresentar justificativa (por escrito, pessoalmente, por telefone) à coordenação.

Parágrafo 3º - Caso a criança exceda o número de faltas permitidas no mês e não apresente justificativa, a coordenação deve entrar em contato com os pais e/ou responsáveis para notificar sobre as faltas da criança, questionar sobre o motivo de tais faltas e comunicar que a criança corre o risco de perder a vaga. Se a criança retornar a frequentar o Projeto, sua frequência será monitorada para que mantenha o mínimo exigido.

Parágrafo 4º - Se houver recorrência em exceder o limite de faltas três meses consecutivos (ou não?) sem justificativa pertinente dos pais e/ou responsáveis, a criança será desligada do Projeto.

Parágrafo 5º - A criança que tiver 30 faltas consecutivas, sem apresentar justificativas e, após contato com os responsáveis não retornar às atividades, será desligada do Projeto.

Artigo 2º - O horário de funcionamento do Projeto, é o seguinte:

De Segunda a Sexta-feira.

Período da manhã: Entrada 7:30 horas

Saída 11:30 horas

Período da tarde Entrada 12:30 horas

Saída 16:30 horas

Qual deve ser o período de tolerância para atrasos?

Como proceder em casos de atrasos recorrentes?

Penso que aqui poderemos sugerir aquilo que elaboramos em conjunto em uma de nossas sessões no ano passado.

§ 1º - As atividades pedagógicas e de recreação poderão ser agendadas para os finais de semana, sendo comunicado previamente aos responsáveis, por escrito.

§ 2º - Os Inscritos no Projeto devem participar das atividades propostas, durante sua permanência no mesmo e nos horários previamente determinados.

E quando a criança se recusa participar das atividades mesmo após vários esforços do educador nesse sentido, como proceder?

Artigo 3º - A participação dos pais, mães ou responsáveis pelos inscritos é fundamental para o êxito do Projeto, bem como pela socialização desses inscritos e promoção da sua auto-estima.

§ 1º - As reuniões são mensais e agendadas. No ato da matrícula é indispensável que cada responsável assuma o compromisso para que haja entrosamento entre a família e o Projeto.

§ 2º - A ausência do responsável nas reuniões, (retirar vírgula) demonstra o desinteresse pela evolução e aproveitamento do inscrito.

Como proceder quando o responsável não comparece às reuniões e convocações feitas pela entidade?

Artigo 4º - Os Inscritos, Funcionários do Projeto, Funcionários da Prefeitura, Voluntários, Diretoria e outros Membros da comunidade que vierem a utilizar as instalações do Projeto, (retirar vírgula) devem cumprir este Regimento Interno e as Normas Específicas. Esse artigo deve ser inserido no final do documento.

Parágrafo único – As dependências do Projeto bem como seu patrimônio, devem ser preservados por todos.

Quando há depredação das dependências físicas do Projeto por parte das crianças, como proceder?

Artigo 5º - É exigência desta Entidade que a criança e adolescente ao se apresentarem no Projeto estejam com a sua higiene pessoal adequada bem como, não apresentando sintomas de doenças contagiosas.

Quando isto não for cumprido o que fazer? Especificar atitudes para os casos diferentes.

Quando for higiene, doença contagiosa ...

Artigo 6º - As crianças e adolescentes que tiverem comportamento anti-social desrespeitoso dentro das dependências do Projeto ou, quando estiverem representando a Entidade, poderão sofrer punições de acordo com a gravidade da ocorrência.

Esse artigo aqui deveria ser bem melhor especificado. Quais são os comportamentos anti-sociais? Há nível de gravidade entre eles? Como proceder nos diferentes casos? Quais devem ser as penas?

Parágrafo único – Todos os envolvidos no Projeto, ou seja: (retirar : e inserir .) Inscritos, Funcionários do Projeto, Funcionários da Prefeitura, Voluntários e Outros Membros da comunidade que vierem a utilizar as instalações do Projeto, devem ter um comportamento moral e social adequado. Caso isto não aconteça:

Esse parágrafo é um pouco subjetivo, pois pode ser que existam várias interpretações do que se entende por um comportamento moral e social adequado. Alguém tem alguma sugestão?

- a) Na primeira ocorrência a Coordenação deverá tomar as providências cabíveis. Quais? Advertência, alguma consequencia...???
- b) Na reincidência a Diretoria deverá ser comunicada e tomar as medidas necessárias, podendo inclusive implicar em seu desligamento.

Artigo 7º - A Diretoria do Círculo de Amigos da Paróquia de Santa Madre Cabrini deve ser comunicada de toda e qualquer ocorrência mais grave havida no Projeto, no decorrer de suas atividades. Nesses casos nenhum funcionário do Projeto ou colaborador poderá tomar qualquer providência ou iniciativa sem antes comunicar à Diretoria.

Artigo 8º - Este Regimento Interno, aprovado pela Diretoria do Círculo de Amigos da Paróquia de Santa Madre Cabrini, em 24/05/2004, entra em vigor nesta data.
Qual deve ser a vestimenta mínima aceitável (roupas e calçados)?

ANEXO 10

REGIMENTO INTERNO (versão reformulada)

Este Regimento Interno tem por finalidade estabelecer diretrizes gerais do funcionamento do (nome da entidade).

Artigo 1º - As crianças/adolescentes inscritos no (nome da entidade) devem estar regularmente matriculados em escola.

Parágrafo único - A frequência, tanto na escola como no Projeto, é condição indispensável à permanência das crianças e adolescentes no mesmo.

a - A frequência dos inscritos regularmente matriculadas no Projeto deve ser de pelo menos 75% ao mês.

b - Caso a criança/adolescente exceda o número de faltas permitidas, os pais e/ou responsáveis devem apresentar justificativa por escrito.

c - Se a criança/adolescente ultrapassar o número de faltas permitidas ao mês, e não apresentar justificativa pertinente, a coordenação deve entrar em contato com os pais e/ou responsáveis para notificar sobre as faltas, questionar sobre o motivo de tais faltas e comunicar que a criança/adolescente corre o risco de perder a vaga. Se a criança/adolescente retornar a frequentar o Projeto, sua frequência será monitorada para que mantenha o mínimo exigido. Se houver reincidência em exceder o limite de faltas, o caso será encaminhado à diretoria para análise do desligamento da criança.

d - No caso de desligamento da criança/adolescente, os pais serão contatados pela coordenação e deverão comparecer ao Projeto para assinar o termo de desligamento. Se os pais e/ou responsáveis não se apresentarem para assinar o termo de desligamento, os membros da diretoria assinarão um termo de ciência do desligamento da criança/adolescente. Caso os pais e/ou responsáveis de tal criança/adolescente desejarem que a mesma volte a frequentar a entidade, deverão inscrevê-la novamente no período pré-determinado e respeitar as normas de seleção como qualquer outro pretendente.

Artigo 2º - Os pais serão avisados, em reunião, sobre datas de matrícula e as crianças, ainda, levarão um bilhete na véspera de início do período de matrícula. O não comparecimento dos pais nesse período sem justificativa admissível entregue por escrito à coordenação, implicará na perda da vaga da criança.

Artigo 3º - O horário de funcionamento do Projeto é de segunda a sexta-feira, nos respectivos horários:

Período da manhã: Entrada 7:30 horas - Saída 11:30 horas

Período da tarde Entrada 12:30 horas - Saída 16:30 horas

§ 1º - A tolerância para atrasos será de 10 minutos sem qualquer prejuízo para os participantes, nos períodos matutino e vespertino.

§ 2º - Se a criança/adolescente ultrapassar o limite de tolerância, este deve deixar o nome na secretaria e justificar o motivo. Caso haja reincidência de três vezes ao mês, os pais e/ou responsáveis serão notificados por escrito e na quarta ocorrência a criança/adolescente não permanecerá na atividade do dia.

Artigo 4º - Os Inscritos no Projeto devem participar das atividades propostas, durante sua permanência no mesmo e nos horários previamente determinados.

§ 1º - A criança/adolescente que se recusar a participar das atividades propostas para seu grupo, deve ser encaminhada à coordenação para verificar motivos de recusa de participação e tentativa de negociação para inserir a criança na atividade. Caso não concorde em participar da atividade de seu grupo a criança receberá até três advertências.

§ 2º - Após a terceira advertência, os pais serão convocados, notificados sobre o problema e a criança será encaminhada para atendimento psicológico caso esteja com dificuldade específica de repertório acadêmico ou problema interpessoal com algum membro do grupo.

§ 3º - Se a criança/adolescente ultrapassar o limite de três advertências e, após contato com os responsáveis e atendimento psicológico, apresentar novamente o mesmo padrão de comportamento, o caso será encaminhado à diretoria para análise do desligamento do inscrito.

§ 4º - As atividades pedagógicas e de recreação poderão ser agendadas para os finais de semana, sendo comunicado previamente aos responsáveis, por escrito.

Artigo 5º - Conforme *Termo de Responsabilidade* assinado no ato da matrícula, a participação dos pais e/ou responsáveis é fundamental para a permanência do filho (a) inscrito no Projeto.

§ 1º - As reuniões de pais são mensais e pré-agendadas. Caso o responsável não compareça às reuniões por mais de duas vezes consecutivas sem justificativa, este será convocado a comparecer na instituição no seu horário de funcionamento.

§ 2º - Se o responsável não comparecer na data marcada e não justificar por escrito a ausência, a criança/adolescente ficará suspenso das atividades até o responsável comparecer na entidade.

§ 3º - Se ainda assim os pais e/ou responsáveis não comparecerem, o caso será encaminhado à diretoria e a criança poderá ser desligada do Projeto.

Artigo 6º - As dependências do Projeto bem como seu patrimônio devem ser preservados por todos.

Parágrafo único - Caso ocorra depredação por parte dos inscritos, estes serão suspensos das atividades até o comparecimento dos pais e/ou responsáveis que serão convocados para assinar a ciência do ocorrido e se comprometerem a pagar até 50% do valor do conserto e/ou prestar serviço na própria instituição para reparar o dano causado pelo filho.

Artigo 7º - É exigência desta Entidade que a criança/adolescente ao se apresentar no Projeto estejam com a sua higiene pessoal adequada bem como, não apresentando sintomas de doenças contagiosas.

§ 1º - Quando os inscritos não se apresentarem com sua higiene pessoal adequada, os educadores deverão conversar em particular com o aluno e explicar como proceder para se obter uma higiene adequada. Se a criança/adolescente continuar a apresentar o mesmo padrão de higiene por três vezes após orientação dada, os pais e/ou responsáveis serão comunicados e orientados.

§ 2º - Caso não haja melhora na higiene da criança/adolescente, após orientação aos pais, a criança/adolescente fará sua higiene no próprio Projeto, sob orientação de um monitor.

§ 3º - Caso a criança/adolescente apresente doença contagiosa, o mesmo será afastado das atividades com atestado médico e retornará às atividades com alta médica que libere o inscrito para retornar ao convívio social.

Artigo 8º - Os inscritos receberão camiseta com logo do Projeto que os identificará como membros desta entidade. Todos devem ser apresentar a camiseta, calça ou bermuda próxima ao joelho e tênis para participarem das atividades de educação física como forma de prevenção de acidentes e cuidados com os pés.

§ 1º - Caso a criança/adolescente não se apresente com o tênis, a mesma não participará de atividades esportivas, mas acompanhará o grupo.

§ 2º - Se a criança/adolescente se apresentar sem a camiseta poderá utilizar uma camiseta emprestada pela coordenação em casos extraordinários e deverá devolvê-la ao final das atividades do dia.

Artigo 9º - As crianças/adolescentes que tiverem comportamento anti-social (ver Anexo 1) dentro das dependências do Projeto ou quando estiverem representando a entidade, poderão sofrer punições de acordo com a gravidade da ocorrência.

§ 1º - O monitor recreativo deverá observar o comportamento das crianças/adolescentes e passar informações para a coordenação sobre frequência e tipo de comportamentos anti-sociais para registro no livro específico de ocorrências.

§ 2º - A criança/adolescente será incentivada a reparar o dano causado (seja se retratando e/ou se comprometendo a não repetir tais comportamentos) e será advertida pela coordenação por até três vezes. Ainda poderá sofrer penalidade de acordo com a gravidade da ocorrência, como suspensão de três a cinco dias úteis, não participar de passeios e outros tipos de retirada de privilégios.

§ 3º - A coordenação encaminhará os casos graves para atendimento psicológico. Assim que for feito esse encaminhamento, os pais deverão ser comunicados que a criança/adolescente tem apresentado comportamentos não compatíveis com as normas da entidade e poderão ser convocados para receberem orientações da psicóloga.

§ 4º - Os pais serão comunicados pela coordenação caso seu filho seja suspenso sempre na primeira reunião de pais após a ocorrência e deverão assinar o livro de ocorrências

§ 5º - Havendo recorrência constante, mesmo após atendimento psicológico e orientação aos pais, o caso será encaminhado à diretoria para avaliação do desligamento do inscrito.

Artigo 10º - A Diretoria do (nome da entidade) deve ser comunicada de toda e qualquer ocorrência mais grave havida no Projeto, no decorrer de suas atividades. Nesses casos nenhum funcionário do Projeto ou colaborador poderá tomar qualquer providência ou iniciativa sem antes comunicar à Diretoria.

Artigo 11º - Todos os envolvidos no Projeto, ou seja, inscritos, funcionários do Projeto, funcionários da prefeitura, voluntários, diretoria e outros membros da comunidade que vierem a utilizar as instalações do Projeto devem ter um comportamento moral e social adequado bem como cumprir este Regimento Interno e as Normas Específicas de utilização do recinto (vide Anexo 2).

Caso isto não aconteça:

- c) Na primeira ocorrência a Coordenação deverá tomar as providências cabíveis.
- d) Na reincidência a Diretoria deverá ser comunicada e tomar as medidas necessárias, podendo inclusive implicar em seu desligamento.

Artigo 12º - Este Regimento Interno, aprovado pela Diretoria do (entidade) em 08/03/2008, entra em vigor nesta data.

ANEXO 11

Planejamento anual de Educação Física

Períodos: Manhã / Tarde – 1º e 2º ciclos (1ª à 4ª série)

Objetivos:

Espera-se que ao final dos ciclos os alunos sejam capazes de:

- Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões físicas, sexuais ou sociais;
- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;
- Organizar automaticamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não-violenta.

Desenvolvimento Social:

- Relacionamento
- Independência

Desenvolvimento Motor:

- Aptidão
- Resistência
- Agilidade
- Lateralidade
- Bilateralidade

Desenvolvimento Sensorial:

- Localização Espacial
- Percepção dos Sentidos

Segue abaixo uma lista dos conteúdos a serem trabalhados nos dois ciclos:

- Participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas;
- Participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;
- Resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor;
- Discussão das regras dos jogos;
- Resolução de problemas corporais individualmente;
- Avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor;
- Participação em brincadeiras cantadas;
- Criação de brincadeiras cantadas;
- Utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos e brincadeiras;
- Desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos e brincadeiras;
- Reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do

próprio corpo.

Atividades:

- *Brincadeiras e Jogos*
 - Recreação c/ jornais
 - Recreação c/ balões
- *Jogos Introdutórios a uma Modalidade Esportiva (Jogos Específicos)*
- *Brinquedo de Roda*
 - Cabo de guerra
 - Dança da cadeira
 - Quem sou eu (identificar)
 - Nunca três
 - Palitinho
 - Dança da laranja
 - Pega-pega
 - Corrente elétrica
 - Pique-bandeira
 - Jogo do tênis
- *Handebol*
 - Brincadeiras
 - Regras
 - Treinamentos:
 - ✓ Condução de bola
 - ✓ Troca de passe
 - ✓ Arremessos
 - Jogos simulados
 - Jogos
- *Futsal*
 - Brincadeiras
 - Regras
 - Treinamentos:
 - ✓ Condução de bola
 - ✓ Troca de passe
 - ✓ Chutes
 - ✓ Dribles
 - Jogos simulados
 - Jogos
- *Voleibol*
 - Brincadeiras
 - Regras
 - Treinamentos:
 - ✓ Toques
 - ✓ Manchetes
 - ✓ Saques
 - Jogos Simulados
 - Jogos
- *Basquetebol*
 - Brincadeiras
 - Regras
 - Treinamentos:
 - ✓ Condução de bola

- ✓ Dribles
- ✓ Arremessos
- Jogos Simulados
- Jogos

- **Local**
 - Quadra do Projeto

- **Material**
 - Redes
 - Bastões
 - Arcos
 - Cordas
 - Cones
 - Colchonetes
 - Jogos de tabuleiro
 - Jogos de raciocínio
 - Bolas de:
 - Meia
 - Borracha
 - Futebol
 - Futsal
 - Voleibol
 - Basquetebol
 - Handebol

- **CrITÉRIOS de Avaliação de Educação Física**
 - * Enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras
 - pretende-se avaliar se o aluno demonstra segurança para experimentar, tentar e arriscar em situações propostas em aula.
 - * Participar das atividades respeitando as regras e a organização
 - pretende-se avaliar se o aluno participa adequadamente das atividades, respeitando as regras, a organização, com empenho em utilizar os movimentos adequados à atividade proposta.
 - * Interagir com seus colegas sem discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero
 - pretende-se avaliar se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência.

ANEXO 12

Planejamento anual
Matéria: ciências/horta e jardinagem
Grupos : 1, 2, 3 e 4

Conteúdos que serão trabalhados

- Roda de conversa
- Comparação dos diferentes ambientes naturais e construídos
- Conversa sobre seres vivos: água, luz, calor, solo e outros componentes.
- Formulação de perguntas e suposições sobre os ambientes e o modo de vida dos seres vivos.
- Ilustrações sobre o tema acima citado.
- Comparação de diferentes tipos de solo, suas características comuns.
- Presença de água, ar, areia, argila e matéria orgânica.
- Preparação da terra, adubo orgânico, afofar a terra, etc.
- Semear, regar, manutenção, colheita.
- Comparação do corpo e de alguns comportamentos de homens e mulheres nas diferentes fases da vida: ao nascer, na infância, na juventude, na idade adulta e velhice.
- Atitudes e comportamentos favoráveis a saúde em relação a alimentação, higiene ambiental e higiene corporal.
- Prevenção de doenças contagiosas.
- Comparação do corpo humano e de outros animais para estabelecer diferenças e semelhanças.
- Elaboração de perguntas sobre fases da vida: hábitos de alimentação e de higiene com verificação de aprendizagem.

ANEXO 13

“PROJETO SÃO BENEDITO* A SERVIÇO DA VIDA”	
Planejamento Mensal: (indicação do mês)	Período: () Manhã () Tarde
Área de Atuação:	Monitor Responsável:
Grupos/crianças:	
Cronograma: (por semanas – ex: semana 1, dos dias 01 a 05 de maio).	
Objetivos:	
Atividades:	
Procedimento:	
Materiais:	

* nome institucional fictício

“PROJETO SÃO BENEDITO* A SERVIÇO DA VIDA”	
Planejamento Mensal: (indicação do mês) Período: (<input type="checkbox"/>) Manhã (<input type="checkbox"/>) Tarde	
Área de Atuação:	Monitor Responsável:
Grupos/crianças:	
AVALIAÇÃO DO MONITOR	

* nome institucional fictício