

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Mestrado em Psicologia Clínica  
Linha de Pesquisa: Processos de Saúde-Doença em Contextos Institucionais

**Alice Reuwsaat Justo**  
*Bolsista CAPES*

**Prevenção e promoção de saúde no contexto escolar:  
Formação continuada de professores em desenvolvimento de competências  
socioemocionais**

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ilana Andretta

São Leopoldo, Fevereiro de 2017

**ALICE REUWSAAT JUSTO**

**Prevenção e promoção de saúde no contexto escolar:  
Formação continuada de professores em desenvolvimento de competências  
socioemocionais**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Psicologia Clínica no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ilana Andretta

São Leopoldo, fevereiro de 2017

J96p

Justo, Alice Reuwsaat.

Prevenção e promoção de saúde no contexto escolar :  
formação continuada de professores em desenvolvimento de  
competências socioemocionais / Alice Reuwsaat Justo. –  
2017.

116 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017.

“Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ilana Andretta.”

1. Terapia do comportamento. 2. Competências  
socioemocionais. 3. Professores – formação. 4. Promoção da  
saúde. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

*À Vinícius Backes Thiesen e Eduarda Luz,*

*Por me permitirem exercer o papel mais gratificante que já vivi até hoje*

*Ser dinda*

## Agradecimentos

Início esta sessão de agradecimentos com sentimento pleno de gratidão por estes dois anos que se passaram. Gratidão pelas relações construídas, pelos desafios superados, pelo amadurecimento alcançado, por aquelas “coisas” que surgem, mudam tudo e temos a sensação de que fomos abençoados, pela oportunidade de poder transformar e pelo aprendizado e desafio de perceber e aceitar a realidade tal como é.

Agradeço em primeiro lugar aos meus dados. Eles de início me surpreenderam e desapontaram, me forçaram a viver um processo de aceitação radical e depois me desafiaram a questionar minhas certezas e a ampliar meu olhar. Agradeço os meus dados por me mostrarem, novamente, que as questões são mais amplas e complexas e a me motivarem ainda mais a continuar sonhando com um mundo de amor ao som de “*Imagine – John Lennon*”. Gratidão!

Agradeço, então, às relações que para mim é o que temos de mais valioso nesta vida. Gaspar Scholl do Amaral, sou grata pelo teu incentivo e apoio de todos os dias – desde a ansiedade da seleção até a de entregar a dissertação pronta – tua escuta atenta, tuas palavras, teus abraços que me acolhiam, as camisetas que me deu para secar minha lágrimas, os dias em que cozinhou e arrumou a casa sozinho enquanto eu estava na frente do computador, a compreensão de abdicar compromissos e momentos de lazer para me fazer companhia. Não tenho como te agradecer a não ser com minha mais sincera admiração e amor por ti. Gratidão!

Agradeço aos meus pais e minha irmã, José Justo Neto, Jutta Cornelia Reuwsaat e Gláucia Reuwsaat Justo. Vocês são a minha base e se sonho o que sonho hoje é devido aos valores que ensinaram e ensinam, ao amor que me deram e dão e aos

exemplos que vocês foram e são para mim. Cada um do seu jeito foi essencial para que eu pudesse realizar este trabalho e este sonho. Gratidão!

Agradeço às relações que iniciaram no Programa de Pós-Graduação Psicologia – UNISINOS, colegas e docentes que tive o privilégio de conhecer e admirar. Em especial, agradeço Icaro Bonamigo Gaspodini, Mariana Rodrigues Machado e Rafaela Frizzo pelo incentivo, confiança e momentos de troca e conversa fiada, a cada encontro que tenho com vocês me torno uma pessoa e uma profissional melhor. Daiana Fidelis, Maiara de Freitas, Roberto Chiodelli e Luciane Linden pelo apoio, risadas e experiências trocadas – vocês são muito especiais. Gratidão!

Agradeço ao grupo de pesquisa Icep por me acolher nesta família, pelas trocas, pelo incentivo e por sonharem comigo. Agradeço minha orientadora Ilana Andretta pela confiança e por acreditar em mim, pela autonomia que me destes e por me deixar sonhar alto. Agradeço com carinho especial Luana, Andressa, Mariana e Emanuelli por estarem sempre dispostas a me ajudar e socorrer neste processo. Gratidão!

Fabiana Morales de Farias, Lúcia Brizola e Andréa Velho vocês são profissionais que eu admiro muito. Agradeço a confiança e a parceria em apoiar o meu trabalho. Vocês confiaram a mim parte do reconhecimento que desenvolveram com o trabalho de vocês, tenho consciência do quanto isso é significativo. Iniciamos nossa relação como colegas de profissão e em uma parceria de trabalho. Hoje tenho três amigas. Aproveito para agradecer também à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo por acolher meu trabalho e ao NAPPI e suas profissionais por me receberem tão bem que me senti como parte da equipe. Gratidão!

Agradeço ao Vinícius Dornelles por ser um anjo da guarda para mim. Foi tu o primeiro a acreditar em mim, quando no meu segundo semestre da faculdade tu me selecionou para auxiliar de pesquisa do grupo Cognição, Emoção e Comportamento

onde comecei a construir minha carreira de psicóloga. Depois me apresentou a TCD, confiou em mim quando eu duvidava e me incentivou a fazer esta intervenção que provocou tantas transformações boas em mim. Um amigo e um anjo que confio muito. Gratidão!

Agradeço aos professores que participaram de minha pesquisa. Vocês foram fundamentais e contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional de forma imensurável. Gratidão!

Agradeço a todos os bons professores que passaram pela minha vida e deixaram marcas importantes de cuidado e carinho. Às minhas tias, prima, mãe e irmã pelo exemplo de profissionais docentes que foram e são para mim, o compromisso de vocês com a Educação me inspira. Gratidão!

Agradeço à Jutta Reuwsaat por me permitir, ainda pequenina, a ficar quietinha escutando suas discussões e supervisões com as professoras do Sinodal. Discutiam sobre Educação e valores que foram fundamentais para a minha formação enquanto ser humano e profissional. Valores estes que me permitiram sonhar com mudar o mundo e a, enfim, escrever esta dissertação. Agradeço, também, pelas diversas discussões que possibilitaram minhas reflexões durante a intervenção e todo processo de escrita. Gratidão!

Por fim, agradeço à CAPES pela bolsa que possibilitou que eu realizasse este sonho. Gratidão!

*“Concedei-me, Senhor a serenidade necessária  
Para aceitar as coisas que não posso modificar.  
Coragem para modificar aquelas que posso e  
Sabedoria para conhecer a diferença entre elas.  
Vivendo um dia de cada vez  
Desfrutando um momento de cada vez  
Aceitando que as dificuldades constituem o caminho à paz  
Aceitando, como Ele aceitou  
Este mundo tal como é, e não como eu queria que fosse  
Confiando que Ele acertará tudo  
Contanto que eu me entregue à Sua vontade  
Para que eu seja razoavelmente feliz nesta vida  
E supremamente Feliz com Ele eternamente na próxima.”*

Oração da Serenidade

## Sumário

Resumo .....	12
Abstract.....	13
Apresentação da Dissertação .....	13
Artigo I - Competências Socioemocionais de Professores: Avaliação de Habilidades Sociais Educativas e Regulação Emocional .....	17
Resumo .....	17
Abstract.....	18
Introdução.....	19
Método.....	24
Participantes.....	24
Instrumentos.....	25
Procedimentos éticos e de coletas.....	27
Análise de dados .....	27
Resultados.....	28
Discussão e Considerações Finais .....	31
Referências .....	36
Artigo II - Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Professores Mediante Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética .....	42
Resumo .....	42
Abstract.....	44
Introdução.....	45
Método.....	51
Participantes.....	51

Instrumentos.....	52
Avaliação das competências socioemocionais.....	52
Avaliação da viabilidade da formação .....	54
Procedimentos éticos, de coleta e análise dos dados .....	55
Intervenção.....	56
Resultados.....	58
Análise quantitativa dos dados .....	59
Análise qualitativa dos dados .....	63
Discussão e Considerações Finais .....	70
Artigo III – Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética no Contexto Escolar: Reflexões Acerca de uma Experiência em Formação Continuada de Professores.....	80
Resumo .....	80
Abstract.....	81
Introdução.....	82
A Experiência de TH-TCD como Formação Continuada de Professores .....	85
Aplicação das Habilidades no Contexto Escolar .....	93
Reflexões Acerca da Formação de Professores em TH-TCD .....	94
Considerações Finais .....	100
Referências .....	100
Considerações Finais da Dissertação.....	104
Referências da Dissertação .....	107
Apêndice A – Questionário de Dados Sociodemográficos .....	109
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	111
Apêndice C – Questionário de Avaliação da Formação.....	113

Anexo A – Escala de Dificuldades de Regulação Emocional .....	114
Anexo B – Aprovação do Comitê de Ética.....	116

## **Lista de Tabelas e Figuras**

Tabela 1 - Dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas de professores 1 .....	29
Tabela 2 - Correlação entre DERS e IHSE.....	30
Quadro 1 - Distribuição dos conteúdos da formação .....	57
Tabela 3 - Dados descritivos em dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas .....	61
Tabela 4 - Dados descritivos da viabilidade e aceitabilidade da formação .....	63
Quadro 2 - Avaliação qualitativa dos efeitos da formação: conteúdos presentes nos comentários e sugestões dos participantes.....	65

## **Prevenção e Promoção de Saúde no Contexto Escolar: Formação Continuada de Professores em Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**

### **Resumo**

As competências socioemocionais têm sido desenvolvidas no contexto escolar como estratégia de prevenção e promoção de saúde. A literatura aponta para a importância do professor e de suas competências socioemocionais para a qualidade de vida e bem-estar próprio e de seus alunos. Esta pesquisa propõe uma adaptação do Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética como formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais. No artigo I investiga-se a relação entre regulação emocional e habilidades sociais educativas e avalia as competências socioemocionais de 69 professores de Ensino Fundamental. A avaliação dos efeitos da intervenção, descrita no Artigo II, mensura os efeitos sobre as competências socioemocionais em três tempos e a viabilidade da formação em 27 professores através de um estudo misto. Foram encontrados poucos resultados quantitativos positivos e bons resultados quanto à viabilidade da formação, apontando para necessidade de aumentar o tempo de intervenção. Por fim, em um relato de experiência, no Artigo III, investigam-se as contribuições desta abordagem para o contexto escolar. Conclui-se que a Terapia Comportamental Dialética contribui para que o professor tente alcançar o equilíbrio entre as dialéticas específicas da sala de aula e apresenta potencial para atingir questões complexas e multifacetadas como as encontradas no contexto escolar.

*Palavras-Chave:* Promoção de saúde; Competências socioemocionais; Terapia Comportamental Dialética; Formação continuada de professores.

## **Prevention and health promotion at school settings: Teachers's continuing education for socioemotional competence**

### **Abstract**

Socioemotional competence has been developed in school settings as a prevention and health promotion strategy. Literature shows the importance of teachers' socioemotional competence for them and their students' wellbeing and life quality. The present dissertation proposes an adaptation of Dialectical Behavioral Therapy Skills Training as a teachers' continuing education intended to develop socioemotional competence. The study I investigate the relation between emotion regulation and educative social skills and measure 69 primary school teachers' socioemotional competence. Evaluation of intervention effects, described at Study II, measure its effect at 27 teachers' socioemotional competence at three periods and program feasibility per a mixed method study. It was found a little positive effect on quantitative analyses and optimal results from program feasibility, leading to conclude the necessity to extend intervention length. In Study III it is investigated the contributions of this approach to school settings through an experience report. It is concluded that Dialectical Behavioral Therapy can contribute to teachers achieve the specifics classrooms dialectical balance and presents a potential to attain complex and multifaceted issues present in school settings.

*Key-words:* Health promotion; Socioemotional competence; Dialectical Behavioral Therapy; Teachers' continuing education

## **Apresentação da Dissertação**

O campo das intervenções preventivas atua visando a não ocorrência ou desenvolvimento de doenças, sendo possível desenvolver intervenções em vários níveis de alcance. Intervenções de nível primário atuam de forma a atingir populações sem diagnóstico ou não doentes. Os demais níveis realizarão diagnósticos, tratamento e prevenção à recaída. A prevenção primária também pode abordar diferentemente a população não doente atuando de forma universal com a população geral, seletiva com populações de risco e indicada com indivíduos que já apresentam sintomas sem diagnóstico (World Health Organization [WHO], 2004). Assim, a intervenção primária universal é o nível de atuação em prevenção que mais se assemelha às estratégias de promoção de saúde, objetivando o desenvolvimento de comportamentos e habilidades que promovem o bem-estar e a qualidade de vida.

No contexto escolar é possível intervir para a prevenção de doenças mentais a nível primário universal, seletivo e indicado. A escola é um ambiente propício para intervenções de prevenção e promoção de saúde por ser um ambiente essencialmente educacional e onde se encontra grande parte das crianças. Em uma revisão sobre programas preventivos de saúde mental aplicados na infância, Justo, Santos e Andretta (2017) descreveram diversos programas dos quais a maioria foi desenvolvido para a aplicação em escolas e, aqueles que não o foram, também previam a possibilidade de aplicação no ambiente escolar. Percebe-se que os programas de prevenção aplicados na infância que possuem efetividade empírica (ex.: *Promoting Alternative Thinking Strategies*; *FRIENDS*; *Peen Resiliency Program*), em sua maioria, visam desenvolver competências socioemocionais ou parte delas, como: autoconhecimento, autorregulação,

reconhecimento do contexto e das expressões de outros e resolução de problemas (Justo, Santos, & Andretta, 2017).

As competências socioemocionais de professores têm sido apontadas como um fator importante relacionado com o clima de sala de aula e as competências socioemocionais dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009), sendo assim um importante aspecto a ser desenvolvido em programas de prevenção. Nesta perspectiva, práticas que desenvolvam consciência, controle de impulsos e conhecimentos sobre as emoções parecem contribuir para a qualidade de vida do professor e para seu bem-estar e manejo adequado de situações de sala de aula (Jennings, 2015). A literatura em educação também salienta a importância de se trabalhar as emoções em formação continuada de professores, potencializando reflexões sobre si mesmos, desenvolvendo assertividade na comunicação e motivando o desenvolvimento de novas condutas (Imbernón, 2010). Aponta, também, que dentro das qualidades de um bom professor está a habilidade de conduzir a experiência docente entre as dialéticas de teoria e conteúdos com dimensões subjetivas, e de acolhimento e afeto com rigor (Bühler, 2013).

Entende-se que as habilidades desenvolvidas no Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética (TH-TCD) podem contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como prevenção universal em formação continuada de professores. O TH-TCD, inicialmente desenvolvido como parte do tratamento de indivíduos com Transtorno de Personalidade Borderline e comportamentos suicidas, tem sido estudado como treinamento preventivo com crianças (Perepletchikova et al., 2011), adolescentes (Mazza, Dexter-Mazza, Miller, Rathus & Murphy, 2016), cuidadores de idosos com demência (Drossel, Fisher, & Mercer, 2011) e enfermeiros (Haynos, Fruzzetti, Anderson, Briggs, & Walenta, 2016). Baseado nos princípios dialéticos são trabalhados grupos de habilidades que se equilibram entre a dialética

aceitação e mudança. Para aceitação abordam-se estratégias de atenção plena e tolerância ao mal-estar e para mudança estratégias de regulação emocional e efetividade interpessoal.

A presente dissertação visa avaliar os efeitos de uma versão breve de TH-TCD como Formação Continuada de Professores sobre as competências socioemocionais de professores de Ensino Fundamental, 1º a 6º ano, da rede municipal de ensino de um município na região metropolitana de Porto Alegre. Utiliza-se o termo Formação Continuada para nomear o processo de formação que ocorre durante a prática docente profissional. A formação continuada tem por objetivo auxiliar os professores a compreender e melhorar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, desenvolver conhecimentos teórico-metodológicos e a transformação das práticas pedagógicas através de um processo reflexivo (Alvarado-Prada et al., 2010). Sendo assim, a presente intervenção é considerada formação continuada de professores devido ao formato em que ela foi aplicada e ao seu objetivo de provocar a reflexão e a transformação de práticas docentes. Inicialmente, no artigo I, avalia-se a relação entre as variáveis regulação emocional e habilidades sociais educativas e as competências socioemocionais dos professores que tiveram interesse em participar da formação. A avaliação dos efeitos da formação é apresentada em dois artigos. No artigo II desta dissertação são descritos os efeitos quantitativos e qualitativos e o artigo III visa compreender os efeitos encontrados no artigo anterior a partir de um relato de experiência.

## **Artigo I - Competências Socioemocionais de Professores: Avaliação de Habilidades Sociais Educativas e Regulação Emocional**

### **Resumo**

No contexto da sala de aula, as competências socioemocionais de professores apontam para a melhora no clima de sala de aula, qualidade da relação professor-aluno, desempenho acadêmico e competências socioemocionais dos alunos. Neste estudo, foram avaliadas as competências socioemocionais de professores, por meio da investigação das associações entre habilidades sociais educativas e regulação emocional. Foram avaliados 69 professores de Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano, da rede pública de ensino em um município na região metropolitana de Porto Alegre. Os instrumentos utilizados foram um questionário de dados sócio demográficos, a escala de dificuldades de regulação emocional (DERS) e o inventário de habilidades sociais educativas (IHSE-Prof). Quanto às dificuldades em regulação emocional, os professores apresentaram escores similares a outros estudos com populações não clínicas. Nos escores de habilidades sociais educativas esta amostra apresentou maior frequência de comportamentos habilidosos em aprovar e valorizar comportamentos, dar instruções para atividades e reprovar, restringir e corrigir comportamentos. Foram encontradas associações entre as subescalas de falta de clareza e consciência emocional com as habilidades de dar instruções sobre a atividade, aprovar e valorizar comportamentos e reprovar, restringir e corrigir comportamentos. Os achados deste estudo apontam para a importância de se abordar conteúdos que promovam consciência e clareza emocional e habilidades sociais educativas em formação de professores.

*Palavras-chave:* Competências socioemocionais; Professores; Regulação emocional; Habilidades sociais educativas.

## **Teachers' social and emotional competence: Educative social skills and emotion regulation evaluation**

### **Abstract**

At school settings, teachers' socioemotional competence can influence classroom climate, teacher-student relationship quality, academic outcomes and students' socioemotional competence. The present study assesses teachers' socioemotional competence through an investigation of emotion regulation and educative social skills association. Participants were 69 primary school teachers from public schools of a municipality at southern Brazil. Measures utilized were the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) and the Brazilian Educative Social Skills Inventory – Teachers' Version (IHSE-Prof). Teachers presented similar scores on emotion regulation difficulties as at other studies with nonclinical populations. For educative social skills, it was more frequent skillful behaviors at approving and valuing behaviors skills, give instructions for activities skills and reprove and correct behaviors skills. It was found associations between lack of emotional clarity and emotional awareness with approving and valuing behaviors skills, give instructions for activities skills and reprove and correct behaviors skills. Results point out to the importance to approach emotional awareness and clarity subjects as well as educative social skills to teachers' formation.

*Key-words:* Socioemotional competence; Teachers; Emotion regulation; Educative social skills

## Introdução

As competências socioemocionais têm sido estudadas por áreas da psicologia do desenvolvimento e de prevenção e promoção de saúde, sendo um conceito amplamente utilizado no desenvolvimento de programas de prevenção em escolas (Justo, Santos, & Andretta, 2017). A partir dos estudos de desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças, percebe-se a importância das figuras de cuidado para o desenvolvimento saudável das crianças no contexto escolar, em especial, a importância dos professores (Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013).

As figuras de cuidado (pais, professores, responsáveis) promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças de três formas distintas. São elas: (1) Modelação – quando o comportamento adulto é modelo para a criança que o observa e copia. Então, a maneira como os cuidadores e pares expressam e lidam com suas próprias emoções e como interagem socialmente servirá de modelo para a criança; (2) Contingências – as contingências que o ambiente apresenta frente às situações emocionais vividas pela criança, como validação, incentivo à supressão ou negação da expressão da criança, que por consequência aumentam ou diminuem a probabilidade do comportamento da criança se repetir; e (3) Orientação – quando os cuidadores auxiliam a criança a identificar e nomear suas emoções, a perceber as causas e consequências de suas reações e a pensar em possíveis soluções de problemas (Del Prette & Del Prette, 2005; Denham, 1998; Denham, Bassett, & Zinsler, 2012). Assim, compreende-se que para o professor ser capaz de desenvolver competências socioemocionais em seus alunos de forma efetiva, ele mesmo precisa saber regular suas emoções e ter qualidade na interação social, para ser modelo; ter boa percepção do contexto e das necessidades dos alunos, a fim de poder identificar quais

comportamentos e expressões emocionais acolher e quais punir; ter bom conhecimento sobre as emoções e consciência sobre suas estratégias de regulação emocional e sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e poder ajudá-los a identificarem suas emoções, bem como auxiliá-los na solução de problemas.

A literatura em desenvolvimento de competências sociais e emocionais em escolas têm apontado para a mútua influência entre as competências socioemocionais de professores e o desempenho acadêmico dos alunos e suas competências. O modelo *Prosocial Classroom* de Greenberg e Jennings (2009) apresenta a relação entre estas variáveis de maneira circular, ou seja, de mútua influência, e mediado pela qualidade do clima de sala de aula e pela qualidade da aplicação de programas de desenvolvimento socioemocional. O contexto escolar também aparece como variável que tangencia todo o modelo.

Estudos que avaliam as competências socioemocionais de professores em sala de aula têm encontrado que: (1) professores que demonstram alto nível de apoio emocional compreendem as emoções amplamente e apresentam uma abordagem pedagógica no manejo de suas próprias emoções em sala de aula, sendo modelos para seus alunos quanto à regulação de suas emoções (Zinsser, Denham, Curby, & Shewark, 2015); e (2) o professor que reconhece e entende as emoções de seus alunos, assim como as consequências delas para os seus comportamentos, é capaz de atender efetivamente as necessidades dos alunos e demonstrar confiança e respeito (Jennings, 2011). Assim, compreende-se que os professores competentes socioemocionalmente reconhecem as suas limitações, identificam, expressam e regulam suas emoções em sala de aula e identificam as necessidades dos alunos vinculadas com suas expressões emocionais (Zinsser et al., 2015; Jennings, 2011). Eles são capazes de dar limites de forma assertiva, assim como ficam confortáveis com algum nível de ambiguidade e caos

necessários para que seus alunos descubram questões por si mesmos (Jennings & Greenberg, 2009).

Estudos que têm avaliado as competências socioemocionais dos professores utilizam como medidas a avaliação de: (a) suporte e competência emocional, com medidas de mensuração de comportamentos em observação de sala de aula (Bailey, Zinsler, Curby, & Denham, 2013; Zinsler et al., 2015); (b) socialização de emoções, avaliado através de observação e autorrelato sobre a frequência de expressão emocional em sala de aula (Morris et al., 2013); e (c) bem-estar, através de escalas de autorrelato de afeto positivo e negativo, eficácia de professor, depressão e Burnout (Jennings, 2015). Percebe-se, então, nos estudos que avaliam competências socioemocionais de professores, que a forma de mensuração destas se dá medindo como os professores expressam suas próprias emoções e como dão suporte aos seus alunos em sala de aula.

Mensurar a regulação emocional dos professores tem sido uma alternativa às observações de sala de aula como medida de competência emocional em estudos de intervenção com professores (Harris, Jennings, Katz, Abenavoli, & Greenberg, 2016; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013). Esta é uma variável que tem sido fortemente relacionada com diversas categorias de psicopatologias, tratamentos psicológicos e promoção de saúde mental (Berking & Whitley, 2014; Leahy, Tirch, & Napolitano, 2013; Linehan, 2010; Deham, 1998).

A regulação emocional envolve mais do que apenas controlar a expressão emocional, ela requer que o indivíduo reconheça sua emoção, avalie sua intensidade, e modifique ou não sua expressão visando um objetivo (Thompson, 1994; Linehan, 2015). Gratz & Roemer (2004) identificaram seis dificuldades que indivíduos apresentam quanto à regulação emocional: (1) não aceitação das emoções em que há a tendência de ter emoções secundárias a emoções desagradáveis e/ou não aceitar reações

emocionais; (2) dificuldade em se engajar em comportamentos direcionados a objetivos, que é a dificuldade em concentrar-se ou realizar tarefas enquanto vivencia uma experiência emocional; (3) dificuldades no controle de impulsos, quando o indivíduo tem dificuldade de controlar os impulsos de ação de emoções desagradáveis; (4) falta de consciência emocional, em que o indivíduo tem dificuldade em ter consciência e/ou percepção sobre suas emoções; (5) acesso limitado a estratégias de regulação emocional, o que revela crenças de que existe pouco a ser feito quando se vivencia uma emoção desagradável; e (6) falta de clareza emocional, ou seja, o quanto o indivíduo sabe e tem clareza sobre o que ele sente. Percebe-se nesta última definição uma ampliação do conceito de regulação emocional que se assemelha ao conceito de competência emocional proposto por Denham (1998). Neste, o indivíduo competente emocionalmente seria capaz de identificar, nomear e expressar suas próprias emoções, verbal e não verbalmente; monitorar e modificar a intensidade e duração de uma emoção em busca de objetivos; e identificar a emoção dos outros, estimar possíveis causas e experienciar emoções sociais mais complexas, como a culpa, por exemplo (Zinsser, et al, 2015).

Com o intuito de mensurar os comportamentos emitidos por professores que promovem desenvolvimento social em seus alunos, os pesquisadores brasileiros Del Prette e Del Prette (2008) classificaram comportamentos educativos verbais e não verbais de professores categorizando as habilidades sociais educativas desses. Esta classificação envolve quatro categorias, as quais incluem 34 subcategorias, caracterizadas como: (1) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos – são os comportamentos que organizam o contexto físico, material ou social para favorecer momentos de interação educativa; (2) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais – comportamentos que apresentam conteúdos de habilidades sociais

sejam eles de ensino formal ou informal que ocorrem na interação; (3) estabelecer limites e disciplina – comportamentos relacionados com o estabelecimento de regras, normas ou valores, sejam eles para justificar, solicitar, explicitar, sugerir ou indicar estas; e (4) monitorar positivamente – comportamentos relacionados com a administração das contingências sobre o comportamento do aluno, que envolvem apresentar consequências reforçadoras para os comportamentos desejados e estabelecer melhor acesso às informações de comportamentos passados ou futuros dos alunos.

A partir do exposto, compreende-se que a avaliação da regulação emocional e das habilidades sociais educativas de professores pode ser uma alternativa para a mensuração das competências socioemocionais dos professores em sala de aula, como agentes do desenvolvimento destas competências em seus alunos. Neste estudo, entende-se que a regulação emocional e as habilidades sociais educativas são variáveis que se influenciam mutuamente. A habilidade do professor em conhecer suas emoções e a forma como as regula o auxilia na orientação de seus alunos, assim como em saber utilizar suas emoções para servir como modelo. Controle de impulsos, estratégias, consciência, clareza e saber seu objetivo auxiliam que o professor saiba o que os alunos despertam nele e possa ser efetivo no manejo dos comportamentos de seus alunos. As habilidades sociais educativas, ou seja, o quão habilidoso o professor é em desenvolver comportamentos sociais adequados em seus alunos influenciará sua competência emocional a partir dos estímulos ambientais, os comportamentos dos alunos reforçam ou punem as respostas dos professores, incluindo expressões emocionais. O professor que é habilidoso no manejo de comportamentos indesejáveis ao ter a resposta desejada do aluno – que ele pare de bagunçar e volte a fazer a atividade, por exemplo, – tenderá a emitir o mesmo comportamento com a bagunça de outro aluno. No entanto, não necessariamente o que fez o primeiro aluno parar fará o mesmo com o segundo,

provocando o professor a refletir sobre sua ação, o comportamento e necessidades do aluno e a lidar com a frustração que a situação provoca. Desta forma, entende-se que as habilidades sociais educativas influenciam as emoções e a forma como o professor as regula. Assim sendo, hipotetiza-se que as dificuldades em regulação emocional estejam negativamente associadas com as habilidades sociais educativas.

Assim, o presente estudo objetiva (1) avaliar os níveis de dificuldades em regulação emocional e habilidades sociais educativas de uma amostra de professores de Ensino Fundamental, mais especificamente do 1º ao 6º ano da rede pública de um município na região metropolitana de Porto Alegre; e (2) investigar a relação entre dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas por meio de um estudo transversal correlacional (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

## **Método**

### **Participantes**

Participaram deste estudo 69 (95,7% mulheres; n=66) professores de Ensino Fundamental da rede pública de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Quanto ao grau e área de formação destes professores, 49 (71,0%) possuíam pós-graduação, 17 (24,6%) possuíam ensino superior completo, 32 (46,4%) contavam com formação em alguma licenciatura, 26 (37,7%) eram formados em pedagogia e 11 (15,9%) declararam outra formação. Em 2016, 43,4% (n=30) professores trabalhavam menos de 40 horas por semana e 56,6% (n=39) trabalhavam entre 40 e 60 horas semanais. Neste mesmo ano, os participantes estavam atuando como professores de anos iniciais – regentes (n=37; 53,6%) e professores de área específica (n=22; 31,9%), sendo que 37% (n=26) lecionavam para o 1º ano, 29% (n=20) para o 2º,

31,9% (n=22) para o 3º, 29% (n=20) para o 4º, 34,8% (n=24) para o 5º e 29% (n=20) para o 6º ano. A idade dos participantes variou entre 28 e 66 anos (M=43,5, DP=9,47) e o tempo de profissão variou entre um e 45 anos (M=16,28, DP=9,53).

Para o recrutamento de participantes, os professores foram convidados para a participação na pesquisa durante reuniões de professores nas 36 Escolas Municipais de Ensino Fundamental de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Aqueles professores interessados preencheram uma ficha de inscrição. Todos os professores inscritos foram contatados para a participação, após o aceite, a pesquisadora combinava data, horário e local para a coleta dos dados.

## **Instrumentos**

### **Questionário de dados sociodemográficos**

Mapeamento de características sociodemográficas, tais como idade, sexo, escolaridade e formação, com a finalidade de descrever os participantes (Apêndice A).

### **Escala de dificuldades de regulação emocional (DERS)**

A Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (DERS) (Gratz & Roemer, 2004; Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha, & Dias, 2010) trata-se de uma escala que avalia seis domínios de desregulação emocional: (1) não aceitação das emoções negativas; (2) incapacidade de envolver-se em comportamentos dirigidos por objetivos enquanto experiencia emoções negativas; (3) dificuldade de controlar comportamento impulsivo enquanto experiencia emoções negativas; (4) acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas; (5) falta de consciência emocional e falta de clareza emocional. São 36 itens respondidos através de uma escala *Likert* de cinco pontos, sendo o 1 “quase nunca se aplica a mim” e o 5 “aplica-se quase sempre a mim”.

A versão portuguesa da escala apresentou elevada consistência interna ( $\alpha=0,924$ ), a qual se repete em todas as subescalas ( $\alpha \geq 0,75$ ), bem como excelentes valores de estabilidade temporal ( $r=0,82$ ;  $p<0,000$ ) (Coutinho, et al., 2010). A versão da DERS brasileira que foi utilizada neste estudo está em processo de adaptação por Cancian, Souza, Irigaray e Oliveira e está detalhada no anexo A. Neste estudo, o alpha de Cronbach para a escala total foi de 0,90, considerado satisfatório.

### **Inventário de habilidades sociais educativas – professores (IHSE-Prof)**

Trata-se de um inventário de autorrelato com 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala *Likert* que varia de “Nunca ou Quase Nunca” (0) a “Sempre ou Quase Sempre” (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette & Del Prette (2008). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 513 professores de alunos desde o maternal (dois anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala 1, denominada Organizar Atividade Interativa, tem 14 itens e produz um escore total ( $\alpha=0,957$ ) e três escores fatoriais (*Principal Axis Factoring*, com rotação PROMAX): F1 – dar instruções sobre a atividade ( $\alpha=0,758$ ); F2 – selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ( $\alpha=0,800$ ); F3 – organizar o ambiente físico ( $\alpha=0,730$ ). A Escala 2 de Habilidades de Conduzir atividade interativa tem 50 itens e produz um escore total ( $\alpha= 0,948$ ) e quatro escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor ( $\alpha=,895$ ); F2 – expor, explicar e avaliar de forma interativa ( $\alpha=,891$ ); F3 – aprovar, valorizar comportamentos ( $\alpha=,847$ ); F4 – reprovar, restringir, corrigir

comportamentos ( $\alpha=,857$ ). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens, a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção (Del Prette & Del Prette, 2013). No presente estudo, os alphas de Cronbach para a escala 1 foi de 0,84 e a escala 2 de 0,92, ambos considerados satisfatórios.

### **Procedimentos éticos e de coletas de dados**

Todos os procedimentos atenderam as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de acordo com a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. O presente estudo é um recorte do projeto “Implementação de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, mediante o Parecer 162/2015 (Anexo B). Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Apêndice B) e, após preencheram os instrumentos.

### **Análise de dados**

Inicialmente, foram realizados testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov, a partir do qual se definiu a utilização de testes paramétricos e não paramétricos e análises descritivas de frequência e médias. Para análise de correlações entre as variáveis desregulação emocional e habilidades sociais educativas foram utilizados o teste de Pearson e seu correspondente não paramétrico, o teste de Spearman. As variáveis que

não apresentaram normalidade e foram analisadas com o teste de Spearman em suas correlações foram DERS Não Aceitação, DERS Impulsos, DERS Consciência, IHSE Expor, explicar e avaliar de forma interativa e IHSE Aprovar e valorizar comportamentos. Para a interpretação das correlações, foi utilizada a tabela sugerida por Santos (2007) em que de 0,1 a 0,49 a correlação é fraca, de 0,5 a 0,79 é moderada e de 0,8 a 1 é forte. A DERS apresenta variação no escore total de 36 a 180, sendo que acima de 97 pode-se considerar alto nível de desregulação emocional (Neacsiu, 2012). O IHSE-Prof não apresenta ponto de corte, sendo os escores apresentados em médias, com variação de zero a quatro, representando comportamentos de valência positiva com boas práticas de habilidades sociais educativas.

## **Resultados**

Nas análises descritivas dos dados de dificuldades em regulação emocional, apresentadas na Tabela 1, a média total da escala no escore bruto resultou em 76,82 (DP 18,02) e no escore em percentual em 42,6% (DP=10,0%) de dificuldade em regulação emocional. A subescala em que os professores apresentaram maior média de dificuldade foi em consciência (M=49,3%; DP=15,0%) e a subescala de menor dificuldade foi controle de impulsos (M=35,6%; DP=13,4%). Na análise das habilidades sociais educativas, percebem-se níveis altos de habilidades em geral, uma vez que as médias variaram de 2,33 a 3,65, sendo o valor máximo 4,0. A habilidade em que os professores apresentaram maior média foi aprovar e valorizar comportamentos (M=3,65; DP=0,35), seguida de dar instruções para atividade (M=3,33; DP=0,46) e reprovar, restringir e corrigir comportamentos (M=3,24; DP=0,41). Já o fator em que os professores

apresentam menor habilidade é selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos (M=2,33; DP=0,96).

Tabela 1  
*Dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas de professores*

	Mínimo(%)	Máximo(%)	Média(%)	Desvio Padrão(%)
DERS Total	46(26)	119(66)	76,82(42,6)	18,02(10,0)
Não aceitação	6(20)	27(90)	13,17(43,9)	5,19(17,3)
Objetivos	5(20)	22(88)	12,26(49,0)	3,99(15,9)
Impulsos	6(20)	21(70)	10,69(35,6)	4,03(13,4)
Consciência	6(20)	27(90)	14,79(49,3)	4,52(15,0)
Estratégias	8(20)	29(73)	15,85(39,6)	5,02(12,5)
Clareza	5(20)	18(72)	10,04(40,7)	3,20(12,8)
<hr/>				
E1Total- Organizar Atividade Interativa	1,86	4,00	2,89	0,54
Dar instruções sobre a atividade	2,00	4,00	3,33	0,46
Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	0,00	4,00	2,33	0,96
Organizar o ambiente físico	1,00	4,00	2,76	0,74
<hr/>				
E2Total- Habilidades de Conduzir atividade interativa	2,14	3,92	3,10	0,36
Cultivar afetividade, apoio, bom humor	2,00	4,00	3,12	0,41
Expor, explicar e avaliar de forma interativa	1,43	4,00	2,61	0,54
Aprovar, valorizar comportamentos	2,67	4,00	3,65	0,35
Reprovar, restringir, corrigir comportamentos	2,08	3,85	3,24	0,41

Nota: Os escores da escala e subescalas DERS são apresentados em escores brutos e entre parênteses seus percentis; os escores das escalas e subescalas IHSE são apresentados em média.

Ao correlacionar as dificuldades de regulação emocional com as habilidades sociais educativas de professores, verificou-se que as dificuldades em consciência e clareza da DERS foram as variáveis de regulação emocional a se associarem com as habilidades sociais educativas de (a) dar instruções sobre a atividade, (b) aprovar e valorizar comportamentos e (c) reprovar, restringir e corrigir comportamentos. As dificuldades em consciência emocional também foram correlacionadas com o escore total da escala dois de habilidades sociais educativas, a de habilidades de conduzir atividade interativa. Todas as correlações significativas encontradas foram de

intensidade fraca e negativa, ou seja, quanto maior a dificuldade em consciência e clareza emocional, menor a habilidade social educativa (ver Tabela 2).

Tabela 2  
*Correlação entre DERS e IHSE*

	DERS Total	Não Aceitação	Objetivos	Impulsos	Consciência	Estratégias	Clareza
E1Total- Organizar Atividade Interativa	-,160 <sup>1</sup>	-,114 <sup>2</sup>	-,105 <sup>1</sup>	-,059 <sup>2</sup>	-,147 <sup>2</sup>	-,089 <sup>1</sup>	-,171 <sup>1</sup>
Dar instruções sobre a atividade	-,130 <sup>1</sup>	-,028 <sup>2</sup>	,030 <sup>1</sup>	-,081 <sup>2</sup>	<b>-,246<sup>2*</sup></b>	-,052 <sup>1</sup>	<b>-,289<sup>1*</sup></b>
Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	-,092 <sup>1</sup>	-,149 <sup>2</sup>	-,113 <sup>1</sup>	-,060 <sup>2</sup>	-,009 <sup>2</sup>	-,022 <sup>1</sup>	-,011 <sup>1</sup>
Organizar o ambiente físico	-,163 <sup>1</sup>	-,066 <sup>2</sup>	-,159 <sup>1</sup>	-,012 <sup>2</sup>	-,143 <sup>2</sup>	-,137 <sup>1</sup>	-,145 <sup>1</sup>
E2Total- Habilidades de Conduzir atividade interativa	-,155 <sup>1</sup>	,102 <sup>2</sup>	-,068 <sup>1</sup>	-,033 <sup>2</sup>	<b>-,289<sup>2*</sup></b>	-,102 <sup>1</sup>	-,222 <sup>1</sup>
Cultivar afetividade, apoio, bom humor	-,133 <sup>1</sup>	,080 <sup>2</sup>	-,103 <sup>1</sup>	-,011 <sup>2</sup>	-,158 <sup>2</sup>	-,078 <sup>1</sup>	-,139 <sup>1</sup>
Expor, explicar e avaliar de forma interativa	-,006 <sup>2</sup>	,086 <sup>2</sup>	,103 <sup>2</sup>	,006 <sup>2</sup>	-,122 <sup>2</sup>	,007 <sup>2</sup>	-,055 <sup>2</sup>
Aprovar, valorizar comportamentos	-,205 <sup>2</sup>	,089 <sup>2</sup>	-,084 <sup>2</sup>	-,070 <sup>2</sup>	<b>-,406<sup>2**</sup></b>	-,102 <sup>2</sup>	<b>-,356<sup>2**</sup></b>
Reprovar, restringir, corrigir comportamentos	-,188 <sup>1</sup>	,024 <sup>2</sup>	-,089 <sup>1</sup>	-,121 <sup>2</sup>	<b>-,373<sup>2**</sup></b>	-,121 <sup>1</sup>	<b>-,257<sup>1*</sup></b>

Nota: <sup>1</sup> Teste de Pearson; <sup>2</sup> Teste de Spearman; \*p≤0,05; \*\*p≤0,01; Valência das correlações: 0,1 - 0,49 fraca, 0,5 - 0,79 moderada, 0,8 - 1 forte

## Discussão e Considerações Finais

A partir das análises descritivas de dificuldade em regulação emocional de professores de Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano da rede pública de ensino de um município na região metropolitana de Porto Alegre, observou-se que esses apresentam dificuldades de regulação emocional similares às populações não clínicas de outros estudos (Fowler et al., 2014; Neacsiu, 2012). Apesar de professores serem uma classe com altos índices de adoecimento mental devido à profissão (Diehl & Marin, 2016), o que aumenta a probabilidade de terem dificuldades em regulação emocional – devido às associações entre dificuldades de regulação emocional e adoecimento mental (Berking & Whitley, 2014) –, eles seguem com nível de dificuldade de regulação emocional similar à população geral. Este resultado indica que os professores avaliados, de modo geral, não apresentaram dificuldades em regulação emocional mesmo que o escore máximo demonstre que houve professores com tal dificuldade (DERS Total  $\geq 97$ ; Neacsiu, 2012).

Para as subescalas da DERS, os professores apresentaram maiores dificuldades em consciência emocional, bem como dificuldade de agir em prol de objetivos, embora que, da mesma forma que o escore total, os escores encontrados para todas as subescalas são similares a escores encontrados para populações não clínicas (Wolz et al., 2015). Para o contexto de sala de aula as dificuldades em concentrar-se ou realizar tarefas enquanto vivencia uma experiência emocional e ter consciência e/ou percepção sobre suas emoções podem interferir no trabalho do professor. Como modelo para seus alunos é importante que o professor seja capaz de seguir seus objetivos enquanto passa por uma experiência negativa, como por exemplo, é importante que ele seja capaz de lecionar em dias que se sente triste ou vive estresse pessoal ou que siga orientando e

maneja o comportamento de um aluno desafiador mesmo que esse esteja despertando muita raiva no professor. Ter consciência de que se é um modelo aos seus alunos oportuniza ao professor, também, que ele possa utilizar suas emoções e situações de estresse para orientar seus alunos (Zinsser et al., 2015), para tal apresentar consciência emocional é fundamental para que ele possa auxiliar seus alunos a nomear e identificar emoções, encontrar estratégias de regulação emocional e solução de problemas.

Quanto às habilidades sociais educativas, aqueles comportamentos que os professores relataram emitir com maior frequência em sala de aula foram os que dizem respeito às habilidades de aprovar e valorizar comportamentos, dar instruções para atividades e reprovar, restringir e corrigir comportamentos. Entende-se que estes resultados salientam o papel do professor como agente de contingências, uma vez que tanto aprovar, dar instruções quanto reprovar, restringir e corrigir são ações que visam modelar o comportamento do aluno. Aprovar e valorizar comportamentos diz respeito a elogiar e reforçar comportamentos adequados dos alunos e validação, como prestar atenção às falas dos alunos, tais habilidades são fundamentais para o manejo de contingências ao reforçar comportamentos habilidosos dos alunos. Já, dar instrução para atividades inclui comportamentos do professor de ser claro ao mostrar o que deseja, explicar o objetivo das atividades e apresentar modelos do que deseja, comportamentos fundamentais para orientar as crianças em solução de problemas e modelar o comportamento desejado. As habilidades de reprovar, restringir e corrigir comportamentos, modelam comportamentos também, porém através de aplicação de consequências aos comportamentos indesejados e da habilidade do professor em deixar claro quais são os comportamentos desejados e indesejados em sala de aula.

Os comportamentos incluídos na habilidade de selecionar e disponibilizar materiais e conteúdos foram os que os professores relataram fazer com menor frequência em sala de aula, o que vai ao encontro com características que a literatura brasileira descreve sobre professores de ensino público. Compreende-se que as dificuldades frequentemente encontradas no contexto do ensino público, como déficits em formação continuada, falta de apoio, sobrecarga de trabalho, pressão de tempo e dificuldades com comportamentos inadequados dos alunos (Diehl & Marin, 2016), interferem nos comportamentos do professor de preparar e disponibilizar materiais e conteúdos relacionados com o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos.

Ao investigar a relação entre dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas foram encontradas correlações fracas que corroboram com a literatura quanto à competência emocional e habilidades do professor em promover o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Falta de consciência e clareza emocional foram as duas dimensões que se associaram negativamente com habilidades de (a) dar instruções para atividade, (b) aprovar e valorizar comportamentos, (c) reprovar, restringir e corrigir comportamentos e (d) conduzir atividade interativa apenas para consciência. Tanto a consciência quanto a clareza emocional falam sobre o indivíduo ter conhecimento sobre as emoções (saber nomear, identificar reações no corpo, possíveis causas e impulsos de ação) e poder reconhecê-las. As correlações encontradas corroboram com a perspectiva descrita acima, quanto às dificuldades em consciência emocional e agir em prol de objetivos, dificuldades em reconhecer suas próprias emoções pode dificultar a busca por formas de seguir sendo efetivo em seus objetivos, neste caso de desenvolver os alunos através de orientação e aplicação de contingências de comportamento. Zinsser e colaboradores (2015) em seu estudo constataram que aqueles professores que possuíam mais conhecimento sobre emoções apresentavam uma

abordagem mais pedagógica sobre suas próprias emoções e mais suporte emocional aos seus alunos em sala de aula, o que corrobora com o achado neste estudo, relacionando menos dificuldade em consciência e clareza com mais habilidade em aprovar e valorizar comportamentos.

Para Del Prette e Del Prette (2008), dar instruções para uma atividade abrange que o professor descreva o comportamento desejado ou apresente os passos a serem seguidos na tarefa. Entende-se que esta habilidade, assim como a de conduzir atividade interativa - o que inclui mediar interações, fundamentam a prática de orientar e ensinar as crianças quanto às emoções e à solução de problemas. A orientação é uma das formas com que adultos contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças, junto com modelação e contingências (Denham, 1998). Tanto a orientação sobre emoções quanto a solução de problemas exigem do adulto a competência emocional de identificar, nomear, compreender as necessidades e consequências vinculadas às emoções e a compreensão das emoções no outro como na empatia, competências estas inclusas na avaliação de clareza e consciência emocional.

A categoria de habilidades de reprovar, restringir e corrigir comportamentos se equivale a estabelecer limites e disciplina, os quais se referem a comportamentos que constituem regras, normas e valores (Del Prette & Del Prette, 2008). Considerar padrões éticos e normas sociais fazem parte das competências de consciência social e tomada de decisão responsável na definição de competências socioemocionais (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2017), sendo a aprendizagem de regras, normas e valores fundamental para tal. É consenso que ao reprovar, restringir e corrigir comportamentos pode-se gerar na criança reações emocionais intensas de raiva, vergonha ou tristeza. Assim, dar este limite exige que o professor saiba ajudar a criança a se autorregular. Este movimento de auxiliar a criança a se autorregular exige do adulto

consciência, sensibilidade e boa capacidade de tomada de decisão ao compreender a necessidade da criança e ser efetivo (Jennings & Greenberg, 2009). Sendo assim, é compreensível a associação entre falta de clareza e consciência com menos habilidade de reprovar, restringir e corrigir comportamentos na presente amostra.

Os achados deste estudo apontam para associação entre regulação emocional e habilidades sociais educativas. No entanto, as associações encontradas foram de magnitude fraca, o que indica que os resultados encontrados sugerem uma direção para compreensão da relação entre as variáveis estudadas devendo-se ter cuidado para não generalização destes resultados. Outros fatores que podem interferir nos resultados encontrados e necessitam de atenção ao avaliar os resultados desta pesquisa são o tamanho pequeno da amostra e o fato de ela se constituir apenas de professores interessados em participar de uma formação continuada, o que diminui a representatividade da amostra. Sugere-se que próximas pesquisas: (a) avaliem também variáveis, como recursos, salários, apoio e adoecimento, pois estas também podem influenciar as competências emocionais dos professores (Jennings & Greenberg, 2009; Zinsser, Bailey, Curby, Denham, & Basset, 2013); e (b) utilizem medidas de observação de comportamento e de déficits em habilidades sociais educativas para comparar a habilidade observada com a de autorrelato, uma vez que a medida de autorrelato que mensura apenas os comportamentos habilidosos pode ser enviesada.

Por fim, salienta-se a importância de intervenções de desenvolvimento de competências socioemocionais e promoção de saúde com professores. Sendo fundamental que essas trabalhem as competências de consciência, clareza emocional, agir em prol de objetivos, e habilidades sociais educativas, em especial dar instruções, conduzir atividades interativas, aprovar e valorizar comportamentos, e reprovar, restringir e corrigir comportamentos, assim como selecionar e disponibilizar materiais e

conteúdos. Abordagens de *mindfulness* e de habilidades emocionais têm se mostrado efetivas para este fim (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012), assim como abordagens diretivas de treinamento de comportamento e habilidades sociais (Rosin-Pinola, 2009; Del Prette, Del Prette, Torres, & Pontes, 1998; Vila, 2005; Corrêa, 2008).

### Referências

- Bailey, C. S., Zinsser, K. M., Curby, T. W., & Denham, S. A. (2013). Research-To-Practice Summary Consistently Emotionally Supportive Preschool Teachers and Children's Social-emotional Learning in the Classroom: Implications for Center Directors and Teachers. *Dialog, 16*(2), 131–137. Retrieved from <https://journals.uncc.edu/dialog/article/viewFile/104/162>
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). Emotion Regulation: Definition and Relevance for Mental Health. In *Affect Regulation Training: A Practitioners' Manual* (pp. 5–18). <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *Educating Hearts. Inspiring Minds*. Retrieved from <http://www.casel.org/>
- Corrêa, C. I. M. (2008). *Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília. Retrieved from [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa\\_cim\\_dr\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa_cim_dr_mar.pdf)
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Rev Psiq Clín.*, *37*, 145-51.

- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C., & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 11-22. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000100002>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517–530.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A., Basset, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Educ J*, 40, 137–143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 7(2), 64. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>
- Fowler, J. C., Allen, J. G., Hart, J. M., Szlykh, H., Ellis, T. E., Frueh, B. C., ... & Oldham, J. M. (2014). Intensive inpatient treatment improves emotion-regulation capacities among adults with severe mental illness. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 1(1), 19. <https://doi.org/10.1186/2051-6673-1-19>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation:

Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.

<https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>

Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention.

*Mindfulness*, 7(1), 143–154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>

Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>

Jennings, P. A. (2011). Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. In: Cohan, A., & Honigsfeld, A. *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century*. Washington: Rowman and Littlefield. 133–144.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390.

<https://doi.org/10.1037/spq0000035>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Source: Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Justo, A. R., Santos, A. P., & Andretta, I. (2017). *Programas de prevenção na Infância*.

In: Caminha, R.M., Caminha, M.G. & Dutra, C.A. A prática cognitiva na infância e na adolescência. Novo Hamburgo: Sinopsys. 59-76.

Leahy, R.L., Tirch, D. & Napolitano, L.A. (2013). *Regulação Emocional em*

*Psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Artmed.

Linehan, M. M. (2015). *DBT Skills Training Handouts and Worksheets, Second Edition*. New York: The Guilford Press.

Linehan, M. M. (2010). *Terapia Cognitivo-Comportamental para o Transtorno da Personalidade Borderline: Manual do terapeuta*. Porto Alegre: Artmed.

Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices, and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development, 24*(7), 979–999.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>

<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>

Neacsiu, A.D. (2012). *Treatment Mechanism for Emotion Dysregulation Across Mood and Anxiety Disorders*. Tese de Doutorado, University of Washington,

Washington, EUA. Retrieved from:

<https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/21781>

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives, 6*(2), 167–173.

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>

Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais*

- especiais. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Retrieved from  
[http://www.ffclrp.usp.br/imagens\\_defesas/30\\_05\\_2011\\_\\_08\\_59\\_24\\_\\_61.pdf](http://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011__08_59_24__61.pdf)
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva - Manual de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: a Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldade de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Retrieved from:  
[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/9/TDE-2005-03-18T05:00:48Z-549/Publico/DissEMV.pdf](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2005-03-18T05:00:48Z-549/Publico/DissEMV.pdf)
- Wolz, I., Agüera, Z., Granero, R., Jiménez-Murcia, S., Gratz, K. L., Menchón, J. M., ... & Fernández-Aranda, F. (2015). Emotion regulation in disordered eating: Psychometric properties of the difficulties in emotion regulation scale among spanish adults and its interrelations with personality and clinical severity. *Frontiers in Psychology*, 6(JUN), 1–13.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00907>
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. a, & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head

Start classrooms. *NHSA Dialog: The Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 16(2), 90–108. <https://doi.org/10.5455/ijavms.151>

Zinsler, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). Practice what you preach: Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, 9289(August 2015), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>

## **Artigo II - Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Professores Mediante Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética**

### **Resumo**

As competências socioemocionais têm recebido atenção na literatura devido o seu potencial de prevenção de doenças mentais e promoção de saúde, relacionadas com o bem-estar, qualidade de relacionamentos interpessoais e de vida. Propõe-se no presente estudo que o Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética (TH-TCD) seja uma intervenção capaz de desenvolver competências socioemocionais e, assim, possa ser utilizado como programa de prevenção no contexto escolar, aqui pretendido como formação continuada de professores. Sendo assim, este estudo avalia, por meio de um estudo misto, os efeitos de uma intervenção breve de TH-TCD enquanto uma formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os participantes deste estudo são 27 professores de Ensino Fundamental, 1º ao 6º ano, da rede pública municipal de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Medidas de dificuldades de regulação emocional, habilidades sociais educativas e viabilidade da formação foram coletadas em três tempos, pré-teste, pós-teste e *follow-up* de dois meses. A análise de medidas repetidas demonstrou melhora na habilidade social educativa de expor, explicar e avaliar de forma interativa. A avaliação da viabilidade da formação foi alta, verificando-se efeitos positivos com reflexões, consciência e efeitos da utilização das habilidades no contexto escolar. Adaptações e melhorias à formação e a futuras pesquisas são discutidas e sugeridas.

*Palavras-chave:* Terapia Comportamental Dialética; Formação continuada de professores; Competências socioemocionais; Regulação emocional; Habilidades sociais educativas.

## **Dialectical Behavioral Therapy Skills Training as a Socioemotional Development Program for School Teachers**

### **Abstract**

Social and emotional competence has been literature attention focus due to its potential to mental health prevention and health promotion, being related to well-being, relationships, and life quality. In this study it has been proposed that the Dialectical Behavioral Therapy Skills Training (DBT-ST) could be able to develop social and emotional competence, therefore it can be used as a prevention program at schools context, in this study specifically as teachers' continuing education. Participants were 27 elementary schools teachers from public schools of a Brazilian southern metropolitan city. Measures of emotion regulation difficulties, educative social skills, and intervention feasibility were collected at three different times, pretest, posttest and two months follow-up. Repeated measures analyses showed improvements to an educative social skill "explain and assess in an integrative manner". Intervention acceptability was high and qualitative analyses verified positive effects reflections, awareness and effects to use learned skills in the school context. Intervention improvements and adaptations, as well as future research are suggested and discussed.

*Key-words:* Dialectical Behavioral Therapy; Teachers' continuing education; Socioemotional competence; Emotion regulation; Educative social skills.

## Introdução

As competências socioemocionais têm sido o termo mais referenciado nos estudos de intervenções preventivas e de promoção de saúde mental na infância (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2013). No ambiente escolar estas competências têm grande influência sobre como os professores desenvolvem seus relacionamentos com os alunos, como os alunos desenvolvem entre si seus relacionamentos e como são conduzidas as situações de conflito e disciplina (CASEL, 2017). As competências socioemocionais dos professores têm sido relacionadas com a qualidade no clima de sala de aula, o quanto eles contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos por meio da aplicação de programas preventivos e com o desempenho acadêmico dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009).

Os professores têm grande influência sobre as competências socioemocionais de seus alunos devido a uma gama de fatores, dentre eles destacam-se: (1) as crianças estão aprendendo e desenvolvendo estas competências nessa etapa de suas vidas (Denham, 1998); (2) os professores são figuras de valor para seus alunos, sendo modelos de conduta para eles, ou seja, os alunos aprendem competências socioemocionais a partir da observação de como os professores as utilizam (Morris, Denham, Basset & Curby, 2013); (3) os professores proporcionam atividades de interação entre os alunos que possibilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais (CASEL, 2017); (4) no manejo de conflitos ou em situações de intensidade emocional para os alunos, os professores têm a oportunidade de guiá-los para identificar suas emoções, as causas e consequências de seus comportamentos e na solução de problemas (Gottman & DeClaire, 1997); (5) as competências socioemocionais promovem maior

autoconhecimento e percepção do contexto, o que por sua vez aumenta a habilidade do professor de perceber como seus comportamentos afetam seus alunos, contribuindo ou não para a manutenção de comportamentos saudáveis ou desadaptativos desses (Jennings, 2011); por fim, (6) relacionamentos interpessoais de qualidade exigem habilidades de perceber reações emocionais do outro, prever comportamentos e sentimentos, respeito e gerenciamentos dos desejos de ambas as partes – os professores com maior sensibilidade às emoções e às necessidades de seus alunos promovem um ambiente seguro de acolhida e abertura para as emoções, necessário para o desenvolvimento das competências socioemocionais (Jennings & Greenberg, 2009).

Para a definição de competências socioemocionais utiliza-se o conceito descrito pela organização *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) que define cinco competências das quais derivam uma série de habilidades que o indivíduo socioemocionalmente competente possui. Assim, segundo CASEL (2017), o indivíduo socioemocionalmente competente é capaz de identificar suas emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam os seus comportamentos; reconhecer suas forças e fraquezas, utilizando-as para construir uma boa autoestima; regular suas emoções, pensamentos e comportamentos, controlando seus impulsos e manejando o estresse; ir à busca de suas metas e objetivos; ter empatia e perceber as emoções e perspectivas dos outros; compreender normas sociais e éticas de comportamento; saber utilizar recursos de apoio na família, escola e comunidade; estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com indivíduos e grupos; comunicar-se de forma clara; saber escutar, pedir ajuda e resistir a pressões sociais; tomar decisões construtivas para si e para suas interações sociais; e avaliar de forma realista as causas e consequências de suas ações.

Intervenções que visam promover competências socioemocionais em professores, de modo geral, têm utilizado abordagens de Atenção Plena (*Mindfulness*, em inglês) (Jennings, 2014; Jennings, 2011; Roeser, Skinner, Beers & Jennings, 2012). Estes programas têm variado de dois dias e meio a oito semanas de treinamento em habilidades de Atenção Plena (Roeser et al., 2012), podendo ter acréscimos de práticas de Yoga (CALM; Harris, Jennings, Abenavoli & Greenberg, 2016), de habilidades em emoções e práticas de compaixão (CARE; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013; Schussler, Jennings, Sharp, & Frank, 2016). O programa *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) tem mostrado bons resultados em regulação emocional, diminuição de sintomas físicos, autoeficácia, pressão, medidas de Atenção Plena, como observar e não reagir (Jennings et al., 2013) e aumento de consciência (incluindo consciência somática e a necessidade de autocuidado) (Schussler et al., 2016). O programa *Community Approach to Learning Mindfully* (CALM) introduz práticas de Yoga às habilidades de Atenção Plena mostrou benefícios aos professores em aumento de afeto positivo, melhora em manejo de sala de aula, tolerância ao estresse, diminuição de sintomas físicos, pressão sanguínea e cortisol (Harris et al., 2016).

A Terapia Comportamental Dialética (TCD) é a terapia com maior evidência científica para o tratamento de transtornos de regulação emocional, como Transtorno de Personalidade Borderline e comportamentos suicidas (Linehan, 2010). Ela é composta por quatro pilares que sustentam o tratamento: terapia individual, treinamento de habilidades, ligações telefônicas e consultoria para o terapeuta. O treinamento de habilidades em TCD (TH-TCD) tem como objetivo de desenvolver habilidades necessárias para obter novos padrões comportamentais, emocionais e de pensamento mais saudáveis (Valentine, Bankoff, Poulin, Reidler, & Pantalone, 2015). Ele é

composto por quatro módulos de habilidades que equilibram a dialética de aceitação e mudança: (1) Atenção plena: visam desenvolver um estilo de vida de agir com consciência; (2) Tolerância ao estresse: aborda a capacidade de perceber o meio sem exigir que ele seja diferente, sendo a aceitação radical sua principal habilidade; (3) Regulação emocional: visa desenvolver a identificação das emoções, reduzir a vulnerabilidade emocional, aumentar a consciência sobre suas emoções e regulá-las; e (4) Efetividade interpessoal: ensina estratégias de comportamento e comunicação para atingir objetivos de forma efetiva para o contexto situacional (Linehan, 2010).

O TH-TCD tem sido visto por diversos pesquisadores como uma estratégia de tratamento para transtornos de desregulação emocional transdiagnóstico (Neacsiu, Bohus, & Linehan, 2014), e então, aplicado como única estratégia de tratamento para diferentes transtornos. Uma revisão sistemática sobre estudos que utilizam o TH-TCD como tratamento único aponta para resultados positivos em transtornos de Eixo I (Valentine et al., 2015). Dentro do contexto de prevenção, o TH-TCD tem sido utilizado para prevenção de abuso e negligência de cuidadores de idosos com demência (Drossel et al., 2011), promoção de saúde mental de enfermeiros da pediatria de hospital psiquiátrico (Haynos, Fruzzetti, Anderson, Briggs & Walenta, 2016), prevenção de comportamentos suicidas em crianças (Perepletchikova et al., 2011) e promoção de saúde em adolescentes com o treinamento de habilidades para solução de problemas emocionais (DBT STEPS-A) (Mazza, Dexter-Mazza, Miller, Rathus & Murphy, 2016). Os resultados destes estudos indicam potencial da TCD em todos estes contextos, apontando melhoras em bem-estar emocional, disposição (Drossel et al., 2011), diminuição de *Burnout* (Haynos et al., 2016), diminuição de sintomas depressivos, problemas internalizantes e ideação suicida em crianças (Perepletchikova et al., 2011) e aumento das estratégias de *coping* (Drossel et al., 2011; Perepletchikova et al., 2011).

Percebe-se, desta forma, a possibilidade de utilizar as habilidades ensinadas no TH-TCD para o desenvolvimento de competências socioemocionais, visto que Atenção Plena – a abordagem mais utilizada para o desenvolvimento dessas competências em professores – é parte das habilidades de TCD e o TH-TCD tem mostrado resultados promissores em contextos de prevenção. Além disso, as habilidades abordadas no TH-TCD parecem contemplar as competências socioemocionais. As habilidades de Atenção Plena a partir da postura não julgadora, de estar presente no aqui e agora e ser efetivo, através das habilidades de observação, de descrever e fazer uma coisa por vez proporcionam o desenvolvimento das competências socioemocionais ao promover a consciência e flexibilidade necessárias em todas essas competências (Roeser et al., 2012). Habilidades de tolerância ao mal-estar, em especial a aceitação radical, ao desenvolver habilidades de perceber a realidade tal como é auxilia o desenvolvimento de competência social e tomada de decisão responsável, duas das competências descritas pela CASEL (2017) que preveem respeito aos outros, aceitação da diversidade, identificação de problemas e análise das situações. As habilidades de regulação emocional englobam estratégias que visam a identificação e nomeação das emoções, aumento de consciência emocional, aumento de estratégias de regulação emocional e diminuição da vulnerabilidade emocional as quais podem ser relacionadas com as competências de autoconsciência na identificação de emoções; autorregulação no controle de impulsos e manejo de estresse; consciência social na empatia e tomada de perspectiva; e tomada de decisão responsável na identificação do problema, análise das situações e resolução de problemas. Por fim, as habilidades de efetividade interpessoal ao ensinar estratégias de comunicação e de validação do outro e de si desenvolvem competências de autorregulação ao definir de objetivos e metas; consciência social na tomada de perspectiva, empatia e respeito aos outros; habilidades de relacionamento na

comunicação, trabalho em equipe e construção e manutenção de relacionamentos; e tomada de decisão responsável.

Realizar uma intervenção de formação continuada de professores – compreendendo este tipo de formação como intervenções que promovam o desenvolvimento profissional docente visando modificação de práticas em sala de aula e reflexões (Alvarado-Prada, Freitas, & Freitas, 2010) – sobre desenvolvimento de competências socioemocionais parece ser uma abordagem que pode trazer uma série de benefícios ao ambiente escolar e na perspectiva de prevenção e promoção de saúde mental, entre eles: (1) valorização do professor como um profissional que tem acesso à educação de um grande número de crianças; (2) tempo e espaço de discussão e reflexão dos professores quanto a sua prática e suas estratégias de manejo de comportamentos e desenvolvimento emocional de seus alunos; (3) desenvolvimento de competências socioemocionais com os professores ao proporcionar a reflexão sobre padrões de comportamentos individuais que possam prejudicar a saúde mental deles, agindo como recurso de prevenção e promoção de saúde laboral – uma possibilidade de cuidar de quem cuida; e (4) instrumentalização do professor com ferramentas e recursos que ele possa utilizar em sala de aula, no entanto, sem oferecer uma receita engessada de trabalho com os alunos, mas valorizando a autonomia do professor.

A partir desta revisão, percebe-se o contexto escolar como um ambiente propício para realizar intervenções de prevenção e promoção de saúde, sendo os professores figuras centrais para o desenvolvimento saudável das relações neste ambiente. Desenvolver competências socioemocionais em professores parece acarretar benefícios para o ambiente escolar, para eles mesmos e para seus alunos. E a abordagem de TH-TCD se demonstra apropriada para instrumentalizar os professores em competências socioemocionais.

Desta forma, este artigo tem como objetivo avaliar os efeitos de uma adaptação do TH-TCD para formação continuada de professores como estratégia de desenvolvimento de competências socioemocionais em professores de Ensino Fundamental, 1º a 6º ano, da rede municipal de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Através de um estudo misto, são analisados (1) dados quantitativos de comparação de escores em regulação emocional e habilidades sociais educativas em pré e pós-intervenção e *follow-up* dois meses após o término; e (2) dados qualitativos coletados após cada encontro e no *follow-up* para avaliar a viabilidade da formação.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram deste estudo 27 professores de Ensino Fundamental (96,3% mulheres; n=26) que estavam lecionando no ano da formação (2016) entre o 1º e o 6º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. As suas idades variaram entre 29 e 66 anos (M=45,03; DP=9,70) e seu tempo de profissão docente variou de 3 a 45 anos (M=16,96; DP=20,68). Quanto a sua formação, 2 (7,4%) possuíam ensino superior incompleto, 4 (14,8%) ensino superior completo e 21 (77,8%) possuíam pós-graduação e quanto à área de atuação 17 (63,0%) eram professoras unidocentes (ou polivalentes) e 10 (37,0%) eram professoras de área específica como Artes, Ciências, História, Português, Língua Estrangeira e Educação Física. Com relação à carga horária de trabalho, 11 (40,7%) trabalhavam entre 20 e 30 horas por semana e 16 (59,3%) trabalhavam mais de 40 horas por semana.

## **Instrumentos**

### **Questionário de dados sociodemográficos**

Questionário desenvolvido pela autora com o objetivo de caracterizar os participantes com relação à idade, gênero, escolaridade, formação e carga horária de trabalho (Apêndice A).

### **Avaliação das competências socioemocionais**

#### ***Escala de dificuldades em regulação emocional (DERS)***

A Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (DERS; Gratz & Roemer, 2004) é um escala de autorrelato de 36 itens, respondidos através de uma escala *Likert* de cinco pontos, que avalia seis domínios de desregulação emocional: (1) Não aceitação das emoções negativas; inabilidade de engajar-se em comportamentos direcionados a (2) Objetivos quando experiencia uma emoção negativa; dificuldade no controle de (3) Impulsos enquanto experiencia uma emoção negativa; acesso limitado a (4) Estratégias efetivas de regulação emocional; falta de (5) Consciência emocional; e falta de (6) Clareza emocional. A versão Portuguesa da DERS apresenta consistência interna alta ( $\alpha=0.92$ ) que se repete em todas as subescalas ( $\alpha \geq 0,75$ ), também apresenta excelentes valores de estabilidade ao longo do tempo ( $r=0,82$ ;  $p<0,000$ ) (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2010). Para o presente estudo foi utilizada a versão brasileira cuja a adaptação está sendo realizada por Cancian, Souza, Irigaray e Oliveira disponível no Anexo A. Neste estudo a DERS apresentou alta consistência interna sendo os valores de alpha de Cronbach para cada tempo igual a 0,92 no Tempo 1, 0,93 no Tempo 2 e 0,94 no Tempo 3, todos valores considerados satisfatórios.

### ***Inventário de habilidades sociais educativas – professores (IHSE-Prof)***

Trata-se de um inventário de autorrelato com 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala *Likert* que varia de “Nunca ou Quase Nunca” (0) a “Sempre ou Quase Sempre” (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette & Del Prette (2008). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 513 professores de alunos desde o maternal (dois anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala 1, denominada Organizar Atividade Interativa, tem 14 itens e produz um escore total ( $\alpha=0,957$ ) e três escores fatoriais (*Principal Axis Factoring*, com rotação PROMAX): F1 – dar instruções sobre a atividade ( $\alpha=0,758$ ); F2 – selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ( $\alpha=0,800$ ); F3 – organizar o ambiente físico ( $\alpha=0,730$ ). A Escala 2 de Habilidades de Conduzir atividade interativa tem 50 itens e produz um escore total ( $\alpha= 0,948$ ) e quatro escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor ( $\alpha=,895$ ); F2 – expor, explicar e avaliar de forma interativa ( $\alpha=,891$ ); F3 – aprovar, valorizar comportamentos ( $\alpha=,847$ ); F4 – reprovar, restringir, corrigir comportamentos ( $\alpha=,857$ ). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens, a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção (Del Prette & Del Prette, 2013). No presente estudo, os Alphas de Cronbach nos Tempos 1, 2

e 3, respectivamente, foram para a escala 1 de 0,85, 0,83 e 0,83 e para a escala 2 de 0,92, 0,95 e 0,96, todos valores considerados satisfatórios.

## **Avaliação da viabilidade da formação**

### ***Questionário de avaliação da formação***

Este questionário foi elaborado pela pesquisadora (Apêndice C) com o objetivo de coletar dados quanto à aceitabilidade da formação pelos professores, a partir de perguntas como “Quão valiosa você acredita que a formação foi para: sua vida profissional?”, “Quão valiosa foi a contribuição de cada conteúdo para você?” e sobre os efeitos que percebem sobre a prática em sala de aula, respondidas através de uma escala *Likert* de seis pontos em que 0 é “muito pouco – 0 a 10%” e 5 é “Muito – 90 a 100%”. Ao final deste questionário havia um espaço para escrita livre, de onde foram extraídos parte dos dados para avaliação qualitativa, com a seguinte instrução: “Você gostaria de comentar, sugerir, criticar algo sobre a sua experiência com a formação e/ou de aplicação das habilidades na escola? Deixe seu recado aqui”.

### ***Sugestões***

Cada professor possuía em seu material da formação uma folha de papel com a possibilidade de registrar sugestões ao final de cada encontro. Este material era recolhido pela aplicadora para que pudesse ler e avaliar as sugestões entre os encontros. A cada encontro os professores recebiam o material novamente para preencher, se assim desejassem.

### **Procedimentos éticos, de coleta e análise dos dados**

Para o recrutamento de participantes, foram visitadas as 36 escolas de Ensino Fundamental da rede pública de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Durante as reuniões de professores, a pesquisadora, juntamente com uma psicóloga da Secretaria Municipal de Educação (SMED), explicava o tema competências socioemocionais e a proposta de formação. As professoras que demonstrassem interesse em participar completavam uma inscrição com contato e preferência de horário – lhes eram dadas seis opções de horários. Cento e trinta e um professores completaram a inscrição, 55 iniciaram a formação, 38 finalizaram a formação e 27 completaram as três medidas de avaliação – pré, pós e *follow-up* de dois meses.

A coleta de dados para o pré-teste ocorreu durante a primeira hora do primeiro encontro de intervenção – quando foram aplicados o questionário de dados sociodemográficos, DERS e IHSE. Ao final de cada encontro eram coletadas sugestões para os próximos encontros de intervenção. A coleta de dados do pós-teste ocorreu durante a última hora do quarto encontro – reaplicação da DERS e IHSE – e o *follow-up* foi preenchido na primeira hora do último encontro, realizado dois meses após o término da formação – com a coleta novamente da DERS e IHSE e o Questionário de avaliação da formação.

Todos os procedimentos atenderam as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de acordo com a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, mediante o Parecer 162/2015 (Anexo B). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar do estudo. Aqueles professores que completaram 75% da formação receberam um

certificado de participação emitido pela SMED. Para que fosse possível a participação dos professores na formação, algumas escolas permitiram que esses utilizassem o horário de planejamento na escola para participarem dos encontros.

### **Intervenção**

Em razão do número de professores participantes e da escolha dos horários para a formação, organizaram-se 11 grupos de formação. A intervenção foi conduzida pela pesquisadora, psicóloga clínica com formação em TCD pelo curso intensivo de 10 dias ministrado por um treinador sênior certificado em TCD, e uma psicóloga da SMED no papel de observadora que tinha o compromisso de tocar um sino cada vez que percebesse um julgamento de qualquer um dos participantes e da pesquisadora, como ocorre nos grupos de consultoria em TCD (Linehan, 2010). Todos os encontros dos grupos ocorreram na sede do “Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão” (NAPPI), um departamento da SMED que presta suporte psicológico e psicopedagógico às escolas e aos alunos de inclusão.

A intervenção foi baseada no Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética (TH-TCD) de Marsha Linehan (2015). Folhetos e fichas de tarefas do Manual de TH-TCD (Linehan, 2015) foram traduzidos e selecionados para se adequar ao tempo e à proposta de desenvolvimento de competências socioemocionais. A adaptação envolveu a seleção de quais folhetos e fichas de tarefas melhor se adequavam à proposta de intervenção, a adição de conteúdos de competências socioemocionais ao primeiro encontro e a modificação dos exemplos contidos no material para situações de cotidiano em sala de aula. A formação teve a duração de quatro encontros de três horas cada, uma vez por semana e um encontro de três horas,

dois meses após concluídos os encontros de formação. O Quadro 1 apresenta os conteúdos desenvolvidos em cada encontro da formação.

## Quadro 1

### *Distribuição dos Conteúdos da formação*

---

#### **Conteúdos da intervenção**

---

##### **Encontro 1 – Atenção Plena**

Compromisso de grupo  
Metas e expectativas  
Competências socioemocionais  
O que elas são e como as desenvolvemos  
Princípios dialéticos e pressupostos  
Atenção Plena  
Habilidades de “O que” e “Como”

Tarefas de casa:  
Registrar no diário de práticas de Atenção Plena  
Responder a entrevista de metaemoção (Gottman, Katz & Hooven, 1997)  
Reler o material em atenção plena

##### **Encontro 2 – Efetividade interpessoal**

Atenção Plena  
Mente Sábia  
Efetividade Interpessoal  
Validação e recuperação da invalidação  
Manejo de contingências  
Obtendo objetivos habilidosamente - DEAR  
MAN, GIVE e FAST  
Objetivos e prioridades em situações interpessoais

Tarefas de casa:  
Registrar no diário de práticas de Atenção Plena  
Preencher:  
- Ficha de validação dos outros  
- Ficha de autovalidação e autorrespeito  
- Ficha Metas e Prioridades na Situação Interpessoal  
- Ficha Observo e Descrevo a Situação Interpessoal  
Reler o material em atenção plena

##### **Encontro 3 – Regulação Emocional**

Regulação Emocional  
Função das emoções, como elas nos afetam e universalidade das emoções  
Caminhos para descrever as emoções: Raiva, Medo, Nojo, Tristeza, Alegria, Vergonha e Culpa  
Modificação de respostas emocionais:  
- Checar os fatos  
- Ação oposta  
- Resolução de problemas  
- Atenção plena da emoção atual  
Manejando emoções intensas  
- Mudança da fisiologia do corpo  
- Distração  
- Fazer carinho em si mesmo  
- Melhorar o momento

Tarefas de casa:  
Registrar no Diário de Emoções  
Registrar no Diário de Atenção Plena  
Preencher a Ficha de ação oposta de resolução de problemas  
Reler o material em atenção plena

##### **Encontro 4 – Aceitação Radical**

Regulação Emocional  
Redução da Vulnerabilidade Emocional  
- Valores e prioridades  
- Cuidando da mente cuidando do corpo  
Aceitação Radical

Tarefas de casa:  
Recomendações de leituras  
Desafio de ensinar algum conteúdo da formação no contexto escolar

##### **Encontro de Follow-up**

Professores discutiram em grupo sobre seus projetos em desenvolver habilidades na escola – suas dificuldades e o que funcionou para manter o projeto – e como estavam praticando as habilidades em sua vida.

---

Para análise dos efeitos quantitativos da intervenção sobre as variáveis de dificuldade de regulação emocional e habilidades sociais educativas, foram realizadas Análises Multivariadas de Variância, observando medidas repetidas. Na Análise de Variância (ANOVA) de medidas repetidas o efeito do experimento é verificado nas diferenças entre participantes (Field, 2009). Quanto ao número de participantes, foi atendido o número mínimo indicado por Pardo e Ruiz (2002) como necessário para análises de medidas repetidas. Os autores, assim como Hair, Black, Babin, Anderson & Thatham (2009) apontam o mínimo de 20 observações por medida/tempo. Na execução da análise, foram observados os pressupostos de normalidade, linearidade e multicolinearidade. A hipótese de esfericidade foi atendida, que se refere à “igualdade das variâncias das diferenças entre níveis de tratamento” (Field, 2009, p.396).

A viabilidade da formação foi avaliada através da (1) análise descritivas da frequência da avaliação dos professores com relação à aceitabilidade da formação e seus conteúdos e da adesão às tarefas de casa e da elaboração do projeto no contexto escolar. E da (2) avaliação das sugestões escritas após cada encontro e comentários escritos no questionário de avaliação da formação por meio da análise qualitativa Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Foram respeitados os passos da Análise Conteúdo, descritos por Bardin (2011). As categorias de análise foram pré-estabelecidas de acordo com o objetivo de análise, sendo elas: (1) Sugestões e críticas; (2) Elogios e pontos positivos; e (3) Dificuldades.

## **Resultados**

### **Análise quantitativa dos dados**

Quanto à adesão a intervenção percebe-se que, após as 36 visitas, houve uma média de quatro inscrições por escola com uma variação de zero a 12 inscrições. Foram recebidos 131 registros de interesse (6,55% dos 2000 professores de Ensino Fundamental do município), 55 (41,98%) iniciaram a intervenção, 38 finalizaram (30,91% de abstenção) e 27 compareceram ao follow-up (28,95% de abstenção). Ocorreram 11 grupos de formação entre 12 e cinco inscritos por grupo, porém, devido à abstenção inicial, eles iniciaram entre sete e três participantes, com média de 4,9 participantes por grupo. Os grupos finalizaram entre cinco e um participante por grupo, com média de 3,54 por grupo e média de 1,36 desistências ao longo da intervenção por grupo.

A Tabela 3 apresenta os dados descritivos nos tempos 1, 2 e 3 das variáveis dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas e assinala os resultados significativos da ANOVA de medidas repetidas ao comparar Tempo 1 com Tempo 2 e Tempo 2 com Tempo 3. Ao observar apenas as médias, é possível perceber que entre o pré-teste (tempo 1) e o pós-teste (tempo 2) houveram diferenças – mais de um por cento para a DERS e mais de 0,1 para o IHSE – que podem sugerir uma melhora nas subescalas de Não Aceitação (-3,4), Consciência (-4,5) e Estratégias (-1,0) da DERS e Selecionar e disponibilizar materiais e conteúdos (+0,15) e Expor e avaliar de forma interativa (+0,21) para o IHSE. No entanto, também se pode sugerir piora em algumas subescalas como em Objetivos (+6,6) e Clareza (+2,4) na DERS. Entre o pós-teste e o follow-up (Tempo 3) percebe-se o efeito contrário da comparação entre pré e pós-teste, havendo menos melhoras e mais pioras ao longo do tempo nas médias. Percebem-se sugestão de melhoras em Objetivos (-4,7) e Impulsos (-1,1) e de piora em DERS Total (+1,4), Não Aceitação (+2,3), Consciência (+9,2), Estratégias (+1,2) da DERS e no

IHSE Dar instruções sobre a atividade (-0,1) e Reprovar, restringir e corrigir comportamentos (-0,18).

Tabela 3

*Dados descritivos em dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas*

	Tempo 1 Pré-teste		Tempo 2 Pós-teste		Tempo 3 Follow-up	
	M	DP	M	DP	M	DP
<i>DERS Total (escore bruto)</i>	39,4(71)	10,1(18,2)	39,9(71,8)	9,7(17,5)	41,3(74,3)	10,6(19,1)
<i>Não aceitação</i>	40,4	17,1	37,0	15,3	39,3	15,0
<i>Objetivos</i>	<b>43,4</b>	<b>16,8</b>	<b>50,0*</b>	<b>13,3</b>	45,3	10,8
<i>Impulsos</i>	32,9	12,5	37,7	12,9	36,6	13,2
<i>Consciência</i>	<b>47,4</b>	<b>16,8</b>	<b>42,7<sup>1</sup></b>	<b>11,3</b>	<b>51,9**</b>	<b>16,7</b>
<i>Estratégias</i>	37,3	11,2	36,3	9,1	37,5	11,1
<i>Clareza</i>	35,8	11,9	38,2	13,2	38,3	12,2
<i>E1Total- Organizar Atividade Interativa</i>	2,89	0,50	2,93	0,50	2,89	0,51
<i>Dar instruções sobre a atividade</i>	3,24	0,48	3,24	0,48	3,14	0,51
<i>Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos</i>	2,40	0,73	2,55	0,83	2,50	0,77
<i>Organizar o ambiente físico</i>	2,87	0,69	2,84	0,69	2,86	0,76
<i>E2Total- Habilidades de Conduzir atividade interativa</i>	2,99	0,36	3,06	0,43	3,00	0,47
<i>Cultivar afetividade, apoio, bom humor</i>	3,04	0,41	3,03	0,54	3,04	0,59
<i>Expor, explicar e avaliar de forma interativa</i>	<b>2,46</b>	<b>0,50</b>	<b>2,67*</b>	<b>0,53</b>	2,66	0,63
<i>Aprovar, valorizar comportamentos</i>	3,59	0,39	3,55	0,38	3,48	0,43
<i>Reprovar, restringir, corrigir comportamentos</i>	3,10	0,46	<b>3,17</b>	<b>0,54</b>	<b>2,99*</b>	<b>0,51</b>

Nota: \* $p \geq 0,05$ ; \*\* $p \geq 0,001$

A análise utilizada para confirmar as percepções obtidas através da observação das médias foi a MANOVA intra-sujeitos de medidas repetidas. Incluindo todas as subescalas da DERS nos três tempos, indicou diferenças significativas para o fator DERS por meio do Lambda de Wilks ( $\lambda=0,532$ ;  $F=2,910$ ;  $p=0,002$ ). No teste ANOVA de contraste repetido subescala Objetivos, apresentou diferenças significativas ( $p=0,029$ ) entre o tempo 1 e o tempo 2, mostrando um aumento nas dificuldades de se engajar em comportamentos dirigidos por objetivos quando em uma experiência emocional negativa; e a subescala Consciência apresentou diferenças significativas

( $p < 0,001$ ) entre o tempo 2 e o tempo 3, apresentando um aumento significativo na falta de consciência emocional nos dois meses após a intervenção. A subescala Consciência apresentou melhora nos valores, embora próximo ao limite ( $p = 0,054$ ), não significativos entre o tempo 1 e o tempo 2, apontando para uma tendência na melhora da falta de consciência durante o período da intervenção.

As habilidades sociais educativas foram analisadas da mesma forma que a DERS, através de MANOVA e ANOVA de medidas repetidas. Houve diferença significativa entre os três tempos para o fator IHSE ( $\lambda = 0.519$ ;  $F = 2.554$ ;  $p = 0.004$ ), existindo diferença significativa entre o tempo 1 e tempo 2, mostrando um aumento nas habilidades de expor, explicar e avaliar de forma interativa ( $p = 0,048$ ) após a intervenção e entre o tempo 2 e tempo 3 houve uma diminuição nas habilidades de Reprovar, restringir e corrigir comportamentos ( $p = 0,031$ ).

A partir dos dados de aceitação da formação apresentados na Tabela 4, é possível perceber que mais de 89,9% dos professores considerou a formação muito valiosa para eles em geral, vida pessoal e prática profissional. O conteúdo que apresentou maior aceitação dos participantes (ver Tabela 4) foi Atenção Plena seguido de Efetividade Interpessoal e Regulação Emocional. O conteúdo de Aceitação Radical foi o que apresentou maior diversidade de respostas quanto a sua aceitação. Quanto à contribuição da formação para a prática profissional, os professores tenderam a avaliar que a contribuição teria sido de 70 a 90% em todos os aspectos avaliados (ver Tabela 4), exceto pelo Manejo de situações emocionais que apresentou número similar de avaliação de melhora entre 70-90% e 90-100%. Ainda assim, todos os aspectos avaliados tiveram mais de 19 (70,3%) professores acreditando que a formação contribuiu mais de 70% para aspectos de sua prática como professores e agentes de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Tabela 4  
*Dados descritivos da viabilidade e aceitabilidade da formação*

	N Válido	0-10%	10- 30%	30- 50%	50- 70%	70- 90%	90- 100%
O quanto você acredita que a formação foi valiosa para:							
Você, de modo geral	27	0	2	0	1	5	19
Sua prática profissional	27	0	2	0	0	9	16
Sua vida pessoal	27	0	2	0	1	7	17
O quanto você acredita que cada conteúdo foi valioso:							
Atenção Plena	27	1	0	0	2	6	18
Efetividade Interpessoal	27	1	0	0	2	14	10
Regulação Emocional	26	1	0	0	4	12	9
Aceitação Radical	27	1	0	2	7	8	9
O quanto você acredita que a intervenção contribuiu para a sua prática na escola:							
Melhora no clima de sala de aula	25	1	0	1	2	13	7
Manejo de situações emocionais	26	1	0	1	3	10	11
Manejo de situações de conflito	26	1	0	2	2	13	8
Manejo de comportamentos problema	26	1	0	1	2	18	4
Resolução de problemas	26	1	0	2	4	17	2
Ser efetivo em conseguir o que deseja	26	1	0	1	2	17	5

### **Análise qualitativa dos dados**

A análise qualitativa dos dados resultou em duas grandes categorias: (1) Sobre a Formação e (2) Sobre a Aplicação nas Escolas. As categorias anteriormente pré-estabelecidas de acordo com o objetivo de análise dos dados, (a) Elogios e pontos positivos, (b) Dificuldades, e (c) Sugestões e críticas, foram ajustadas como subcategorias da categoria Sobre a Formação, devido a necessidade percebida de diferenciar os conteúdos nas duas grandes categorias descritas acima. Além dessas, adicionou-se, à categoria Sobre a Formação, a subcategoria (d) Reflexões. Para a categoria Sobre a Aplicação nas Escolas, foram criadas subcategorias de (a) Conquistas e (b) Dificuldades. O Quadro 2 apresenta as categorias e subcategorias com os conteúdos encontrados e o número de trechos que contabilizam tal apontamento.

A categoria Sobre a Formação apresenta conteúdos quanto à percepção dos professores sobre a formação, aceitação, pontos positivos, reflexões, dificuldades e

sugestões. Na subcategoria Elogios/Pontos positivos a frequência de conteúdos de elogios e apreciação da formação e de elogios às atividades práticas aponta para a aceitação da intervenção entre os professores. Os conteúdos referentes ao sentimento de ser escutada e coerência dos comportamentos da aplicadora com o conteúdo ensinado direcionam a compreensão de que houve vínculo entre os participantes e a ministrante e de que se cumpriu com elementos apontados como essenciais para a formação continuada de professores, de ouvir o professor e se adaptar às suas necessidades, pois essas atitudes provocam a reflexão individual sendo, então, mais provável a mudança de comportamento em sala de aula (Herneck & Mizukami, 2002).

Valorizar o ouvir e o poder falar e participar ativamente dos espaços de discussão para contribuir com as tão necessárias melhorias na educação são características do professor que promove mudança em sua docência (Bühler, 2013). Este dado enfatiza a contribuição da formação, através da postura de escuta das participantes, da validação de suas contribuições e necessidades e das provocações feitas na tentativa de equilibrar aceitação e mudança, base central de intervenções em TCD (Neacsiu, Ward-Ciesielski, & Linehan, 2012).

As reflexões apresentadas na subcategoria de Reflexões possibilitam a compreensão de que a formação provocou ponderações dos professores quanto aos seus comportamentos na vida profissional e pessoal, com alguns relatos de modificação de comportamento. Alarcão (1996), em seu trabalho, ressalta a importância da reflexão em todo o contexto escolar, sendo esta propulsora de desenvolvimento tanto para professores quanto para os alunos. Tais efeitos positivos provocam a sugestão, na subcategoria de Sugestões e críticas, de que deveria ser ampliado o número de profissionais a participar da intervenção.

## Quadro 2

*Avaliação qualitativa dos efeitos da formação: conteúdos presentes nos comentários e sugestões dos participantes*

Categoria/ Subcategoria	Conteúdos	Frequência	Exemplos
Sobre a Formação	Esta categoria apresenta os comentários e sugestões dos professores quanto à formação.		
Elogios e Pontos Positivos	Elogio e apreciação da formação	6	“Foi uma boa experiência enriquecedora e única. Foi um privilégio participar dessa formação e sou grata pela oportunidade. Aprendi em minha vida pessoal e profissional.”
	Elogio às atividades práticas	3	“Hoje foi nota 5 por que pensamos em como enfrentar situações de rotina, do dia a dia e colocamos em prática nossas ideias, pensamentos e experiências.”
	Sentimento de ser escutada	2	“Gostei de podermos discutir sobre nossas situações cotidianas; gostei de ouvir e ser ouvida.”
	Coerência dos comportamentos da aplicadora com o conteúdo ensinado	1	“Alice, o teu trabalho conosco foi impecável. Transbordas competência. És totalmente ética. Transmites as orientações tanto pelo conteúdo como através da tua postura. Fiquei muito satisfeita com o que consegui aprender. Desejo-te todo o sucesso possível.”
	Reencontro como positivo	1	“Gostei da ideia do reencontro.”
Dificuldades	Dificuldade de prosseguir sozinha	1	“Gostaria de sugerir que tivéssemos mais tempo de formação. Senti necessidade de conversas e esclarecimentos. Achei difícil prosseguir sozinha.”
	Dificuldades em modificar padrões de comportamento	1	“Acredito que a formação seja importante para nossa formação pessoal, mas eu não consegui mudar aspectos em minha pessoa e acabei descreditado com as possibilidades que a formação ofereceu. Ainda tenho bastante vinculado comigo questões histórico-materialistas que contribuiu para minha pouca perseverança. O caos da vida é maior que eu posso suportar, junto ainda com uma mudança pessoal que exigiria um rigor metodológico que sou incapaz de realizar.”
Sugestões e Críticas	Mais tempo de formação	8	“Penso que precisaríamos de mais encontros para os assuntos tratados a cada reunião. A análise dos temas não faz parte do nosso cotidiano, demoramos para assimilar o conteúdo e suas propostas. Ainda não me sinto apta a discorrer sobre os temas e/ou praticá-los.”
	Ampliar o número de participantes para atingir mais profissionais	4	“Que os professores da rede participassem desses encontros em forma de "formação", pois são apenas quatro encontros, mesmo que fossem apenas pinceladas e questões para serem respondidas em reuniões pedagógicas (Competências X Habilidades). Trabalhar também a "postura não julgadora" entre colegas. Trabalhar com equipes diretivas "Efetividade Interpessoal"

	Diminuir o número de questionários	3	“Acredito que poderia ter mais discussões e menos questionários. Mas sei da importância dos mesmos.”
Reflexões	Mais atividades práticas	3	“Atividades práticas”
	Reflexão quanto ao efeito da formação em si mesmo/Modificação de comportamento	2	“O curso foi bem importante para minha vida familiar, social e profissional. Passei a observar bem mais as situações e os comportamentos das pessoas que interagem comigo. É válido pois penso muito antes de agir, procuro cada vez mais me colocar no lugar do outro, principalmente, em sala de aula.”
	Resumo da importância dos conteúdos	1	“O que mais considere interessante é o pensar sobre os sentimentos, reconhecê-los e aceitar o que está sentindo. Um bom começo para uma aprendizagem ampla sobre si próprio e a partir daí, reconhecer aos outros e compreender o porquê de determinadas reações e situações. Foi uma bela ajuda.”
	Indica realização de reflexões	3	“Momento de crescimento, troca, valioso. Me senti escutada, bagagem para questionamentos. Aceitação-mudança”.
	Complexidade das emoções	1	“As emoções, no meu entender, por suas complexidades e por mais que a 'estudemos' são difíceis de lidar no dia a dia. Mas tentarei ficar sempre atenta.”
Sobre a Aplicação nas Escolas	Esta categoria apresenta relatos quanto ao desafio de aplicar algumas das habilidades aprendidas no contexto escolar.		
Conquistas	Trabalho com Atenção Plena	3	“Com o 1º ano foi atingido os meus objetivos quase que 100%. A meditação logo no início da aula teve efeitos positivos quanto ao andamento da aula e o comportamento dos alunos. Estão mais tranquilos e menos agressivos.”
	Trabalho com emoções	2	“Organizei na escola uma roda de conversa com adolescentes e a partir da definição dos sentimentos (alegria, tristeza, etc), conversamos sobre como esses sentimentos podem alterar seus comportamentos e que tendo consciência deles podemos nos sentir melhor quando eles surgirem. Após a troca de experiências pessoais, distribuí um diário das emoções, para relatarmos quando surgissem os sentimentos, o que aconteceu quando estavam envolvidos com eles, as consequências ao sentirem e suas reações e finalmente o sentimento que surgiu ao encerrar a situação. Elas, o grupo, estão com estes cadernos e nos encontramos para comentarmos sobre os mesmos. O plano funcionou.”
	Avaliação de comportamentos e	2	Trabalhei com meus alunos do 1ºano (6/7anos) a identificação de sentimentos e as atitudes

	manejo de contingências.		adequadas e inadequadas no convívio escolar. Construímos um cartaz com ilustrações de atitudes desejáveis e reprováveis que fica exposto na sala e serve de recurso para buscar referências. Foi construído um quadro para avaliação diária de comportamento (usando como referência o cartaz) através de um sistema de sinaleira. A avaliação diária é feita pelos próprios alunos, em voz alta, sendo o registro feito com as "carinhas" da sinaleira. No final da semana é feita a "média da semana" com a participação de todos. As crianças que tiverem registro negativo ao final da semana perdem a pracinha no último horário na tarde de Sexta-feira. Estou amando a experiência! Muito positiva para a minha turma e para o nosso trabalho em sala de aula."
	Satisfação com os resultados	5	"Estou satisfeita com os resultados que estão sendo alcançados, ainda não são os que queria, mas estou no caminho e pretendo continuar."
Dificuldades	Não pratica as habilidades	1	"Eu não as realizei no meu dia-a-dia, por esquecimento ou porque a rotina nos domina. Considero lamentável pois a aplicação destas habilidades, com certeza, melhoraria consideravelmente a vida diária pessoal e na escola."
	Insegurança	1	"Não realizei o meu plano de trabalho porque não me senti segura para transmitir as habilidades da consciência plena."
	Dificuldade de encontrar formas de trabalhar com as crianças	2	"Trabalho desenvolvido com alunos do 2º ano, inicialmente pensei em trabalhar as emoções com meus alunos, tentei mas não deu certo, pois eles ainda não tem a abstração dos sentimentos."
	Percepção de que não há abertura na escola para trabalhos do tipo	1	"Com relação aos professores a aceitação do assunto deixa a desejar. A grande maioria acredita que isso não fará diferença. Acredito que as escolas não possuem espaço aberto para os assuntos do professor (se possuem são poucas)."

---

As dificuldades que aparecem como subcategorias das categorias de Sobre a formação e de Sobre a aplicação nas escolas apontam para a necessidade de acompanhamento em longo prazo, que é confirmada com a grande frequência de sugestões para aumentar o tempo de formação. Os dois seguintes trechos ilustram com clareza as dificuldades pontuadas pelos participantes: (1) “Não realizei o meu plano de trabalho porque não me senti segura para transmitir as habilidades da consciência plena. Eu não as realizei no meu dia-a-dia, por esquecimento ou porque a rotina nos domina. Considero lamentável, pois a aplicação destas habilidades, com certeza, melhoraria consideravelmente a vida diária pessoal e na escola.”; (2) “Penso que precisaríamos de mais encontros para os assuntos tratados a cada reunião. A análise dos temas não faz parte do nosso cotidiano, demoramos para assimilar o conteúdo e suas propostas. Ainda não me sinto apta a discorrer sobre os temas e/ou praticá-los”.

A insegurança, dificuldade de prosseguir sozinho, dificuldades em modificar padrões de comportamento, não prática das habilidades, dificuldade de encontrar formas para trabalhar os conteúdos com as crianças são conteúdos dos depoimentos dos professores que mostram suas necessidades não supridas pela intervenção. O acompanhamento destes professores, por meio de supervisão contínua ou maior tempo de formação, poderia proporcionar um espaço e tempo seguro para que os professores pudessem gradualmente assimilar os conteúdos e adequá-los a sua prática diária, uma vez que o professor transforma sua prática, aplicando seus conhecimentos na experiência em sala de aula. Segundo Nóvoa (2002), as mudanças que se dão com as formações ocorrem ao longo do processo delas e, portanto, defende a ideia de formações contínuas no esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. Ampliar o tempo da intervenção favoreceria o aumento de atividades práticas a serem realizadas durante a formação, assim como possibilitaria

abordar mais diretamente as questões que impedem os professores de praticar as habilidades para si e em sala de aula, como a insegurança e padrões de comportamento desadaptativos. Imbernón (2010) salienta o quão importante é para o professor receber retorno quanto a sua atuação em sala de aula, pois ele tem necessidade de confirmar se a prática que realiza está de acordo com o que lhe foi ensinado. Além do mais, ainda existiram percepções de que o ambiente escolar não valoriza este tipo de abordagem, o que ressalta a importância de fortalecimento do professor para que ele seja ator nas mudanças necessárias no sistema educacional (Imbernón, 2010).

Os conteúdos da subcategoria de Conquistas em Sobre a aplicação nas escolas ressalta a variedade de abordagens que o professor pode utilizar para trabalhar os conteúdos das habilidades no contexto escolar obtendo resultados satisfatórios na percepção dos professores. As estratégias que os participantes mais relataram foram adaptações dos conteúdos de Atenção Plena, seguido por emoções e manejo de contingências. Dentre as atribuições fundamentais da formação continuada de professores está a de proporcionar que os professores tomem consciência das consequências de suas ações sobre a vida de seus alunos (Lopes, 2006), o que parece ter acontecido aos professores que perceberam os efeitos de sua prática de habilidades em sala de aula.

Finaliza-se esta seção de análise de dados qualitativos com um trecho que demonstra a tomada de consciência de uma professora quanto à importância dos conteúdos da formação para a sua prática, demonstrando a essência desta formação nas palavras de um participante: “O que mais considerei interessante é o pensar sobre os sentimentos, reconhecê-los e aceitar o que está sentindo. Um bom começo para uma aprendizagem ampla sobre si próprio e a partir daí, reconhecer aos outros e compreender o porquê de determinadas reações e situações. Foi uma bela ajuda.”

## Discussão e Considerações Finais

O presente estudo se propôs a avaliar os efeitos da adaptação do TH-TCD como formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais através de um estudo misto. Os dados de adesão de apenas 6,55% dos professores da rede pública municipal demonstrar interesse em participar e 58,02% de abstenção antes do início da intervenção coincidem com a perspectiva de Imbernón (2010) quanto a pouca aceitação atual dos professores com relação às formações continuadas que lhes tem sido disponibilizadas. No entanto, percebe-se um baixo nível de abstenção durante a formação de 30,91%, o que é um bom indício de aceitação da intervenção.

O efeito de piora em manter comportamentos direcionados aos objetivos enquanto experiencia uma emoção negativa e o não efeito nos demais domínios de dificuldades de regulação emocional contraria a hipótese de que a formação contribuiria para a regulação emocional dos professores. Um fator importante que deve ser considerado é a possibilidade do efeito de teto, em que as medidas das variáveis dependentes não são sensíveis o suficiente para detectar o efeito da variável independente (Cozby, 2012). Uma vez que as médias dos escores totais brutos da DERS permanecem nos três tempos com escore menor que 76, ou seja, dentro do intervalo normativo de funcionamento (Fowler et al., 2014; Gratz & Roemer, 2004). Desta forma, levanta-se a hipótese de que a DERS não seria sensível o suficiente para medir os efeitos da intervenção com uma população com níveis de regulação emocional funcional.

No entanto, é possível fazer especulações quanto ao efeito sobre os objetivos ao integrar este resultado com os resultados qualitativos que apontam para a necessidade

de aumentar o tempo da formação, dificuldades e insegurança dos professores com relação ao conteúdo e reflexões provocadas pela formação. O trecho apresentado no Quadro 2, subcategoria “Sugestões/Críticas”, conteúdo “Mais tempo de formação” ilustra essa questão ao afirmar que a análise dos temas da formação é nova, não fazendo parte do cotidiano dos participantes e, por isso, a assimilação do conteúdo seria mais lenta, assim como trechos relacionados aos conteúdos de reflexão assinalam o início de um processo de questionamento quanto a sua prática. A hipótese que se cria é que a piora na percepção dos participantes de que suas ações não têm sido tão coerentes com os seus objetivos pode ser fruto de um possível aumento de consciência e dos questionamentos e reflexões provocados pela formação, no entanto, o tempo de formação não permitiu a aquisição, fortalecimento e generalização das novas habilidades.

A tendência de melhora na consciência emocional e a piora apresentada durante os dois meses após a intervenção, sugerem que a formação tenha provocado melhora na consciência, porém não o suficiente para se manter ao longo do tempo. Em um estudo preliminar, esta intervenção apresentou melhora significativa na subescala consciência (Justo & Andretta, 2016). Assim, sugere-se que próximos estudos aumentem o número de participantes para se confirmar os efeitos sobre a consciência emocional, descartando a hipótese de probabilidade de ocorrência de erro tipo II devido ao tamanho da amostra (Cozby, 2012).

A avaliação dos dados quantitativos mostrou efeito significativo no aumento de dificuldades de se engajar em comportamentos dirigidos por objetivos quando em uma experiência emocional negativa durante o período da intervenção, assim como aumento significativo na falta de consciência emocional nos dois meses após a intervenção. No entanto, a falta de consciência emocional apresentou uma tendência de diminuição

durante o período da intervenção. Quanto às habilidades sociais educativas obteve-se aumento na habilidade de expor, explicar e avaliar de forma interativa entre pré e pós-teste que se manteve no *follow-up* e houve diminuição na habilidade de Reprovar, restringir e corrigir comportamentos entre os dois meses após a intervenção.

A partir destes achados, pode-se assim concluir que a intervenção apresentou efeito positivo sobre a habilidade de expor, explicar e avaliar de forma interativa que diz respeito ao comportamento de professor de proporcionar momentos de explicar e avaliar situações de interação do cotidiano, como por exemplo, “Aproveito ocorrências do dia-a-dia para explicar aos alunos que o comportamento das pessoas depende do que lhes aconteceu antes”, “Como forma de avaliação, faço um breve resumo dos comportamentos de cada um do grupo ou da classe após a atividade” e “Faço perguntas de sondagem sobre as dificuldades interpessoais de meus alunos”. Esta habilidade se assemelha ao que os autores de psicologia do desenvolvimento caracterizam como orientação emocional, em que os cuidadores auxiliam a criança a identificar suas emoções, perceber as causas e consequências de suas ações e emoções e auxiliam na resolução de problemas (Denham, 1998; Gottman & DeClaire, 1997). Esta orientação emocional é fundamental para o bom desenvolvimento de competências socioemocionais (Artigo I) e, portanto, um dos objetivos da intervenção. O efeito de piora na habilidade de Reprovar, restringir e corrigir comportamentos pode ser compreendido em conjunto com a piora apresentada na consciência emocional, uma vez que estas duas variáveis estão associadas neste padrão (Artigo I)

A aceitação da formação e dos conteúdos pode ser percebida claramente nos dados descritivos mostrando que a grande maioria dos professores considerou a formação muito valiosa, assim como a partir da frequência dos elogios apresentados nos comentários analisados qualitativamente. As sugestões de aumentar o tempo da

formação e de possibilitar que mais profissionais a façam indicam que os participantes gostaram e concordaram com os conteúdos da formação oferecida. Tais dados reforçam a hipótese teórica de que o TH-TCD pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de prevenção no contexto escolar.

No entanto, o fato de os resultados quantitativos não apontarem para benefícios diretos da intervenção, exceto por uma das habilidades sociais educativas, e os dados qualitativos apresentarem uma série de sugestões ressalta a necessidade de pensar em modificações na proposta de formação realizada e em futuras pesquisas. A primeira sugestão seria aumentar o número de encontros, pois proporcionaria maior tempo para a aquisição, fortalecimento e generalização das habilidades, etapas fundamentais para que os participantes se beneficiem com seu efeito (Neacsiu, et al., 2014; Nóvoa, 2002). Essa estratégia também possibilitaria que aumentasse o número de atividades práticas realizadas em cada encontro, sugestão das participantes, e que fossem trabalhadas mais necessidades individuais de cada professor, característica fundamental da formação continuada de professores (Imbernón, 2010). Contudo, aumentar o número de encontros pode ser um desafio quanto ao recrutamento dos professores, uma vez que a maioria desiste antes mesmo de começar – como ocorreu neste estudo – e um dos pesares dos professores brasileiros hoje é a sobrecarga de trabalho (Diehl & Marin, 2016).

A segunda sugestão segue a primeira e está relacionada com momentos de supervisão. Durante os dois meses após a intervenção ou entre os encontros – possibilitando a diminuição da frequência dos encontros -, os professores poderiam ligar para o telefone da formadora. O intuito seria servir como apoio aos participantes e motivador para que os professores seguissem praticando as habilidades, assim como lhes dar segurança para desenvolverem estas habilidades no contexto escolar (Jennings et al., 2013).

Sugere-se para futuras pesquisas que sejam avaliados, também, aspectos de qualidade de vida e bem-estar, uma vez que as competências socioemocionais estão associadas com melhorias nestes aspectos, assim como aspectos relacionados com adoecimento – ansiedade, depressão, estresse e *burnout* – devido à alta prevalência de adoecimento mental nesta população (Diehl & Marin, 2016) e bons resultados que o TH-TCD apresenta sobre estes aspectos (Drossel et al., 2011; Haynos et al., 2016; Valentine et al., 2015). Sugere-se a utilização de grupo controle para comparação entre grupos e confirmação de que os efeitos encontrados se devem à formação em TH-TCD.

Por fim, percebe-se que a utilização da adaptação de TH-TCD para formação continuada de professores em desenvolvimento de competências socioemocionais é promissora – com adaptações ainda necessárias. Ainda é preciso compreender melhor quais foram os aspectos da formação em TH-TCD que provocaram a aceitação e os resultados positivos alcançados com os projetos no contexto escolar para que as adaptações possam potencializar os efeitos da intervenção como instrumento de prevenção e promoção de saúde no contexto escolar.

### Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In: I. Alarcão (Eds.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10, 367–387.
- Bardin, L. (2011). Práticas. In: L., Bardin. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bühler, C. (2013). *O Bom Professor: Referências que o constituem*. São Leopoldo:

Sinodal.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2017).

*Educating Hearts. Inspiring Minds.* Retrieved from <http://www.casel.org/>

Collaborative for Academic, Social, and E. L. (2013). *Effective Social and Emotional*

*Learning Programs.* Retrieved from: <http://www.casel.org/guide/>

Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da

Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Rev Psiq Clín.*, 37,145-51.

Cozby, P. C. (2012). *Métodos de pesquisa em ciência do comportamento.* São Paulo:

Atlas.

Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades

sociais educativas. *Paidéia*, 18, 517-530.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades Sociais*

*Educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares.*

Relatório não publicado disponível com os autores.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children.* New York: The

Guilford Press.

Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros:

revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 7(2),

64. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>

Drossel, C., Fisher, J. E., & Mercer, V. (2011). A DBT Skills Training Group for

Family Caregivers of Persons With Dementia. *Behavior Therapy*, 42(1), 109–

119. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.06.001>

Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando SPSS.* Porto Alegre: Artmed.

Fowler, J. C., Allen, J. G., Hart, J. M., Szlykh, H., Ellis, T. E., Frueh, B. C., & Oldham,

- J. M. (2014). Intensive inpatient treatment improves emotion-regulation capacities among adults with severe mental illness. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 1(1), 19. <https://doi.org/10.1186/2051-6673-1-19>
- Gottman, J., Katz, L.F., & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottman, J., & Declaire, J. (1997). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos: como aplicar os conceitos revolucionários da inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.  
<https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Hair, J. F., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Thatham, R. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed.
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143–154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>
- Haynos, A. F., Fruzzetti, A. E., Anderson, C., Briggs, D., & Walenta, J. (2016). Effects of dialectical behavior therapy skills training on outcomes for mental health staff in a child and adolescent residential setting. *Journal of Hospital Administration*, 5(2), 55–61. <https://doi.org/10.5430/jha.v5n2p55>

- Herneck, H. R. & Mizukami, M. G. N. (2002). Desenvolvimento e aprendizagem profissional na docência: Impacto de um programa de formação continuada. In: A. M. M. R. Reali, & M.G.N. Mizukami (Orgs), *Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A. (2011). Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. In: Cohan, A., & Honigsfeld, A. *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century*. Washington: Rowman and Littlefield. 133–144.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Source: Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Justo, A. R., & Andretta, I. (2016). Desenvolvimento de competências socioemocionais em professores de ensino fundamental a partir do modelo de terapia comportamental dialética: Resultados preliminares sobre a regulação emocional.

XII Congresso Latino-Americano de Pesquisa em Psicoterapia SPR e IV

Simpósio do PPG Psicologia Unisinos.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25227.49447>

Linehan, M. M. (2015). *DBT Skills Training Handouts and Worksheets*, Second Edition. New York: The Guilford Press.

Linehan, M. M. (2010). *Terapia Cognitivo-Comportamental para o Transtorno da Personalidade Borderline: Manual do terapeuta*. Porto Alegre: Artmed.

Lopes, M. S. L. (2006). A formação continuada nas palavras dos autores. In: J. A. C. M. Sobrinho, & M. A. Carvalho (Eds.), *Formação de professores e práticas docentes: Olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Mazza, J. J., Dexter-Mazza, E. T., Miller, A. L., Rathus, J. H. & Murphy, H. E. (2016). *DBT Skills in Schools: Training for emotional problem solving for adolescents (DBT STESPS-A)*. New York: The Guilford Press.

Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices, and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979–999.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>

Neacsiu, A. D., Bohus, M., & Linehan, M. M. (2014). Dialectical behavior therapy: An intervention for emotion dysregulation. *Handbook of Emotion Regulation (2nd Ed.)*, (1), 491–507. Retrieved from  
<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc12&NEWS=N&AN=2013-44085-029>

Neacsiu, A. D., Ward-Ciesielski, E. F., & Linehan, M. M. (2012). Emerging Approaches to Counseling Intervention: Dialectical Behavior Therapy. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 1003–1032.

<https://doi.org/10.1177/0011000011421023>

- Nóvoa, A. (2002). *Formações de professores e profissão docente*. Lisboa. Dom Quixote.
- Pardo, A., & Angel, M. (2002). *SPSS 11: Guia para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Perepletchikova, F., Axelrod, S. R., Kaufman, J., Rounsaville, B. J., Douglas-Palumberi, H., ... & Miller, A. L. (2011). Adapting Dialectical Behaviour Therapy for Children: Towards a New Research Agenda for Paediatric Suicidal and Non-Suicidal Self-Injurious Behaviours. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(2), 116–121. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00583.x>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130–142. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- Valentine, S. E., Bankoff, S. M., Poulin, R. M., Reidler, E. B., & Pantalone, D. W. (2015). The Use of Dialectical Behavior Therapy Skills Training as Stand-Alone Treatment: A Systematic Review of the Treatment Outcome Literature. *Journal of Clinical Psychology*, 71(1), 1–20. <https://doi.org/10.1002/jclp.22114>

**Artigo III – Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética  
no Contexto Escolar: Reflexões Acerca de uma Experiência em Formação  
Continuada de Professores**

**Resumo**

A busca por intervenções que auxiliem nas dificuldades encontradas no contexto escolar tem sido fundamental devido aos altos índices de violência, evasão escolar, e adoecimento mental em professores de escolas brasileiras. O Treinamento de Habilidades em Terapia Comportamental Dialética (TH-TCD) surge como uma possibilidade de intervenção como formação continuada de professores. Em estudo anterior este se mostrou promissor para o desenvolvimento de professores. O presente artigo visa refletir sobre as contribuições desta abordagem por meio de uma revisão de literatura quanto à educação e formação de professores e Terapia Comportamental Dialética (TCD), um relato de experiência e reflexões acerca da experiência. Evidenciaram-se as contribuições dos princípios dialéticos e pressupostos da TCD para o contexto escolar. Salienta-se a importância de esta abordagem ser explorada no contexto escolar de forma contínua e sistemática, pois existe clara coerência entre a literatura sobre formação de professores, as características da prática docente de referência e a visão de mundo proposta pela a TCD.

*Palavras-chave:* Terapia Comportamental Dialética; Formação continuada de professores; Competências socioemocionais; Promoção de saúde; Escolas.

**Dialectical Behavioral Therapy Skills Training at School Settings: Reflections  
about the Experience of DBT as Teachers' Continuing Education**

**Abstract**

It has been central to school context difficulties the search for intervention given the high level of school dropouts, violence and mental illness among teachers. Dialectical Behavioral Therapy Skills Training (DBT-ST) emerges as an alternative to teachers' continuing education. A preliminary study has been found promising results to teachers' development. The present study intends to reflect its results through a literature review of education, teachers' continuing education and Dialectical Behavioral Therapy (DBT), experience report and reflections about the experience. It was evidenced the contributions of Dialectical principles and assumptions to school contexts. It's emphasized the importance to explore this approach at school settings in a systematic and continuing way considering the clear congruence found between continuing education literature and DBT view.

*Key-words:* Dialectical Behavioral Therapy; Teachers' continuing education; Socioemotional competence; Health promotion; Schools.

## Introdução

A busca por intervenções que previnam violência, maus tratos, abuso de substâncias, ansiedade, depressão e solidão tem sido cada vez mais frequente. Esse parece ser o apelo do século, presente não apenas na literatura acadêmica, mas também nas mídias e redes sociais. Em 2002, a Organização Mundial da Saúde (OMS; WHO, 2002) publicou o primeiro relatório para prevenção de doenças mentais e, em 2010, para prevenção da violência (WHO, 2010). Já, no Brasil, é somente em 2014 que o governo federal incentiva pesquisas na área com a criação da linha de pesquisa “Competências Socioemocionais” na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Edital N° 044/2014 (CAPES, 2014). Em 2015, começa-se a elaborar o texto da Base Nacional Curricular Comum Brasileira incluindo diretrizes escolares para o trabalho das macrocompetências (1) socioemocionais, (2) cognitivas e (3) comunicacionais, embora ainda não aprovado (Saldanã, 2016).

Estas medidas visam contribuir para a melhoria dos indicadores nacionais de educação, os quais apontam para altos índices de reprovação e abandono escolar nas escolas públicas e rurais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2016), assim como para questões vinculadas com violência no contexto escolar. Dados de violência nas escolas brasileiras, extraídos de uma revisão sistemática sobre o tema, apontam que 83,4% dos alunos e 87,3% dos professores relatam a existência de violência na escola; 76,0% dos alunos e 93,3% dos professores afirmaram já ter presenciado algum episódio de discriminação na escola; e ser testemunha de *bullying* oscilou entre 82,0% e 83,9% (Nesello et al., 2014).

A escola tem sido foco de diversos programas de prevenção (Justo, Santos & Andretta, 2017), por ser um local em potencial para a aplicação de programas

universais, seletivos e indicados, devido ao acesso que se tem à maioria das crianças, mas também, pelo papel que a Educação vem assumindo durante sua história. Inicialmente, a Educação teve como objetivo o ensino de conteúdos básicos como leitura, escrita e matemática, para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos (Imbernón, 2010). No entanto, ela foi assumindo um papel de suprir necessidades sociais de relações solidárias, humanísticas e comprometidas com a sustentabilidade, que indicam uma nova postura da Educação de proporcionar reflexões que são apenas mediadas pelo conteúdo científico: “educar para pensar e agir” (Bühler, 2013). A mudança esperada na Base Nacional Curricular Comum, mencionada anteriormente, confirma este novo papel que a Educação vem assumindo na história.

A escola assume este papel, que em outros momentos era tido como papel da família, como forma de suprir uma necessidade social. Contudo, o contexto atual das escolas brasileiras apresenta uma realidade que se distancia do ideal necessário para que seja cumprido este novo papel. A realidade atual apresenta as problemáticas que são fruto dessa necessidade social que a Educação pretende suprir, como por exemplo: violência, falta de limite dos alunos, não comprometimento com os objetivos educacionais, pouco investimento político nos espaços escolares e falta de amparo aos professores (Bühler, 2013). O que, por sua vez, acarreta nos altos índices de adoecimento dos professores, como é evidenciado na revisão sistemática de Diehl e Marin (2016) que faz um levantamento dos estudos brasileiros de adoecimento mental de professores ressaltando altos índices de *Burnout*, estresse e ansiedade.

Bühler (2013) apresenta a percepção de que alguns professores têm uma postura de persistência ao considerar que “a responsabilidade dessa profissão era grande demais para permitir que as dificuldades, que sempre existiram, impedissem que o trabalho fosse realizado.” (pp. 13). No entanto, outros têm uma postura de utilizar o contexto

difícil como uma impossibilidade de realização do trabalho. Dessa forma, percebe-se que há características individuais dos profissionais que são distintas quanto a sua postura frente aos desafios da profissão e que tal postura poderia influenciar a qualidade da prática profissional. A autora salienta a importância de o professor agir reconhecendo a sua responsabilidade, enquanto aguarda medidas de órgãos oficiais, buscando alternativas possíveis para lidar com as dificuldades de seu contexto profissional.

Ao explorar quais seriam as características desses profissionais, classificados no ambiente escolar como “bom professor”, Bühler (2013) apresenta três posturas profissionais importantes: (1) Sustentar o conhecimento teórico-prático apresentando o conteúdo teórico de forma a favorecer que o aluno faça sua busca individual de compreensão do mundo, ou seja, através do diálogo com a realidade do aluno, o professor contextualiza os conteúdos teóricos; (2) Metodologia inclusiva norteada pelo afeto e pela firmeza representada pelo equilíbrio dialético do professor entre o afeto – percepção do aluno como um ser subjetivo e único – e a firmeza – exigir do aluno comprometimento visando o seu desenvolvimento; e (3) Prática docente inovadora e motivadora que exige do professor capacidade de reflexão para obter uma leitura crítica da realidade para adaptar o seu conteúdo a metodologias que atendam as necessidades de sua realidade.

Esta proposta se assemelha aos três pilares filosóficos da Terapia Comportamental Dialética (TCD), (1) dialética, (2) filosofia Zen e (3) terapia comportamental, que se equilibra na dialética entre aceitação e mudança (Neacsiu, Ward-Ciesielski, & Linehan, 2012). A dialética aponta para uma perspectiva sistêmica frente à realidade, em que o todo é maior que a soma das partes, sendo a análise das partes limitada, pois ela só existe em relação ao todo. A realidade não é estática, mas está em mudança constante contendo em si polaridades coexistentes, sendo a tensão

entre as polaridades (tese-antítese) que provoca a mudança constante (tese-antítese-síntese-tese) (Linehan, 2010a). A resolução dialética de balanço entre aceitação e mudança vai ao encontro da perspectiva apontada por Bühler (2013). A postura necessária para o professor agir frente ao contexto de dificuldades em sua prática profissional exige que ele seja capaz de perceber e aceitar a sua realidade tal como é (aceitação) para agir e se adaptar as necessidades do contexto para realizar seu trabalho (mudança). É possível perceber balanços dialéticos, também, nas três categorias de postura profissional: (1) teoria e prática; (2) afeto e firmeza; e (3) aceitação e mudança.

Assim, salienta-se a coerência teórica entre os princípios da TCD e as características necessárias para um bom professor que atende as demandas, cada vez maiores, da Educação no Brasil. Este artigo visa compreender quais foram os aspectos da formação em TH-TCD que causaram altos níveis de aceitabilidade e viabilidade pelos professores (Artigo II) com o objetivo de refletir sobre melhores formas de utilizar esta ferramenta de TCD no contexto escolar para prevenção e promoção de saúde. Como tentativa de responder a essa problemática, será relatada a experiência da utilização do TH-TCD como formação de professores e após serão expostas reflexões da autora, a partir da experiência, relacionando com os fundamentos da TCD, visando compreender o seu potencial para o contexto escolar.

### **A Experiência de TH-TCD como Formação Continuada de Professores**

O planejamento da implementação do programa de TH-TCD como formação continuada de professores do Ensino Fundamental iniciou no segundo semestre de 2015 em parceria estabelecida entre as pesquisadoras e o Programa de Saúde na Escola (PSE) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Ao contatar as pesquisadoras, o PSE apresentou como principal

demanda o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, compreendendo que problemas de aprendizagem, comportamento disruptivos, uso de drogas, violência, automutilação e tentativas de suicídio possuem suas raízes em déficits em competências socioemocionais. Também era importante para o PSE que os professores recebessem um treinamento, uma vez que eram eles que apresentavam as queixas ao programa e percebia-se dificuldade dos professores com as demandas dos alunos.

Para a divulgação da formação e, também, com a intenção de sensibilizar os professores e as escolas quanto ao tema, a pesquisadora junto com uma das três psicólogas da SMED visitaram as 36 escolas de Ensino Fundamental do município durante a reunião de professores da escola, entre março e maio de 2016. Após as apresentações, era realizada a seguinte pergunta aos professores: “O que vocês acham que são as maiores necessidades que vocês têm em sala de aula hoje?”. As respostas mais frequentes envolviam sentimentos de impotência, incapacidade, desamparo e insatisfação vinculados à ausência das famílias, comportamentos disruptivos dos alunos, alunos com necessidades especiais, falta de infraestrutura e consequências de ensinar em ambiente de alta vulnerabilidade social. As necessidades e sentimentos eram discutidos a partir da perspectiva das competências socioemocionais como forma de apresentar o tema e então se falava da formação.

O TH-TCD é parte do tratamento em TCD para pacientes com Transtorno de Personalidade Borderline (TPB), no entanto adaptações dele têm sido utilizadas como tratamento único para uma série de transtornos de Eixo I (Valentine, Bankoff, Poulin, Reidler & Pantalone, 2015) e como prevenção em enfermeiros (Haynos, Fruzzetti, Anderson, Briggs & Walenta, 2016), cuidadores de idosos (Drossel, Fisher & Mercer, 2011), crianças (Perepletchikova et al., 2011), adolescentes (Mazza, Dexter-Mazza, Miller, Rathus & Murphy, 2016) e professores (Artigo II). Ele tem como objetivo o

reduzir os comportamentos disfuncionais e desenvolver novos padrões de comportamentos, pensamentos e emocionais (Linehan, 2010b). Equilibrando a dialética entre aceitação e mudança, são desenvolvidas habilidades de atenção plena e tolerância ao estresse para promover aceitação e habilidades de regulação emocional e efetividade interpessoal para promover mudanças. Na presente adaptação do TH-TCD foram trabalhados os quatro grupos de habilidades em quatro encontros de três horas com frequência semanal como formação continuada de professores em desenvolvimento de competências socioemocionais (ver Artigo II).

Durante o primeiro encontro foram realizadas apresentações e definições de metas comportamentais para a formação, assim como trabalhados conteúdos de competências socioemocionais, uma vez que desenvolver tais competências era o principal objetivo da formação. Os princípios dialéticos e pressupostos foram discutidos e após iniciou-se o conteúdo de atenção plena. Os relatos de motivação para a formação e definição de metas foram as estratégias utilizadas para orientar os professores e as comprometer com a formação (Linehan, 2010a). Este momento se mostrou importante, pois: (1) os professores, em sua maioria, pareciam querer falar e ser escutados; (2) expor suas necessidades e desafios já proporcionava no grupo um espaço de acolhida; (3) ao estabelecer metas individuais iniciava-se a passar a mensagem de que o curso seria para eles e que era desejado que fizesse sentido individualmente; (4) as metas estabeleciam um compromisso com eles mesmos. Dentre as principais razões que fizeram os professores estarem no curso destacam-se: (1) alunos violentos e medo de agressões; (2) falta de apoio dos colegas; (3) dificuldades em dar limites efetivamente; (4) sentimento de ser responsável pelos problemas dos alunos, envolver-se muito; (5) sentimentos de culpa; (6) se instrumentalizar com novas estratégias para trabalhar com os alunos; e (7) curiosidade. Sendo assim, muitas das metas pessoais estabelecidas

estavam relacionadas com: (1) aceitação de suas limitações; (2) aumentar a consciência emocional; (3) ser efetivo ao dar limites; (4) autocompaixão; e (5) diferenciar responsabilidade de culpa e ansiedade.

Os princípios dialéticos apresentados aos professores diziam respeito à natureza da realidade: (1) as coisas são conectadas entre si; (2) a mudança é constante e inevitável; (3) os opostos podem ser integrados para formar uma aproximação mais próxima da realidade (que sempre é incompleta); e (4) é possível a existência de verdades contraditórias concomitantemente (Linehan, 2015). Estes princípios foram facilmente aceitos pelos professores na sua apresentação, no entanto foi necessário retornar a eles em diversos momentos durante toda a formação. Uma discussão mais aprofundada quanto a estes princípios está na próxima seção deste texto.

Os pressupostos ou verdades assumidas da TCD derivam das três filosofias base da TCD e são verdades que não podem ser comprovadas, no entanto auxiliam a manter uma postura mais positiva e não julgadora frente à realidade, são elas: (1) as pessoas estão fazendo o melhor que elas podem; (2) as pessoas querem melhorar; (3) as pessoas precisam fazer melhor, tentar mais, ser mais motivadas para mudar. O fato de que as pessoas estão fazendo o melhor que podem e querem fazer melhor não significa que isto seja suficiente para solucionar um problema; (4) as pessoas podem não ter causado todos os seus problemas, mas são elas que precisam resolvê-los. No entanto, em se tratando de crianças, pais e cuidadores são responsáveis em ajudá-las; (5) novos comportamentos devem ser aprendidos em todos os contextos relevantes. As novas habilidades devem ser praticadas em todos os contextos nos quais são necessárias, não somente onde elas foram aprendidas; (6) todos os comportamentos são causados, ou seja, possuem uma causa; e (7) descobrir e mudar as causas dos comportamentos é melhor do que ficar julgando e culpando as pessoas (Linehan, 2015).

Estes pressupostos causaram estranhamento e algumas contestações, como a crença de que nem sempre as pessoas fazem o melhor que podem ou querem melhorar, principalmente vinculadas ao trabalho de seus colegas relatando diversas situações de dificuldades interpessoais com outros professores. O último pressuposto, assim como o compromisso com o não julgamento vinculado a tarefa do observador – tocar o sino ao perceber um julgamento – foi bem aceito, no entanto, ao longo da formação, foram ocorrendo *insights* quanto a dificuldade desta tarefa de não julgar. Para um dos grupos, após a leitura do material em casa, os professores sentiram necessidade de discutir os pressupostos novamente a partir de dúvidas e exemplos que elas trouxeram de seu cotidiano. Neste grupo, a discussão dos pressupostos ilustrados com os exemplos delas foi utilizada para embasar o conteúdo de efetividade interpessoal do segundo encontro.

Ainda no primeiro encontro foram abordados os conteúdos de atenção plena, centrais no TH-TCD e baseados nas práticas Zen (Robins, Schmidt III & Linehan, 2004). Atenção plena é viver o momento presente, sem julgamentos, tal como ele se apresenta, mais do que uma filosofia, a atenção plena é uma prática. Através das práticas de observar, descrever e participar, sem julgamentos, concentrando-se em uma coisa de cada vez e em ser efetivo, pretende-se que o indivíduo se desenvolva para equilibrar a “mente racional” e a “mente emocional”, sendo capaz de perceber a si e seu contexto (Linehan, 201b). Praticou-se a meditação da “Uva passa”, na qual os professores precisavam observar e descrever as sensações de tocar, cheirar, olhar, degustar, os seus pensamentos e memórias, assim como seus impulsos de morder e engolir a uva passa. Percebeu-se que tais conteúdos foram novos para a maioria dos professores, que aceitaram prontamente em participar da experiência.

O segundo encontro foi trabalhado com a finalização da atenção plena com “mente sábia” e os conteúdos de efetividade interpessoal. Para ilustrar a “mente sábia”

foi realizada a prática guiada da “Montanha” (Bowen, Chawla & Marlatt, 2011), que desperta em seus praticantes a consciência de que existe algo em si que é como uma montanha que passa por tempestades, queimadas, sol intenso, neve, verão e inverno, mas tem algo na montanha que permanece. A “mente sábia” seria o equilíbrio entre o racional e o emocional adicionado a um caráter intuitivo através de um sentimento profundo de coerência (Linehan, 2010a). Tanto o conteúdo quanto a prática foram muito bem aceitos pelos professores, alguns relataram a intensidade da prática como forte, outros pediram o áudio para praticar, porém alguns também relataram dificuldades em seguir a prática.

As habilidades de efetividade interpessoal dizem respeito àqueles comportamentos que visam manter relacionamentos saudáveis, observando as necessidades do outro e sua perspectiva através da validação, estratégias de comunicação para fazer pedidos e negá-los e ser efetivo em suas respostas – obtendo o que deseja, mantendo o relacionamento e o autorrespeito (Linehan, 2010a). Neste encontro foi possível realizar diversas discussões quanto às situações cotidianas do contexto escolar e, com algumas práticas de *role-play*, treinar as habilidades dos professores. De modo geral, os professores trouxeram situações de dificuldade interpessoal com colegas de trabalho e direção, com alunos de inclusão e com comportamentos agressivos.

As habilidades de regulação emocional foram trabalhadas durante os encontros três e quatro. Neste módulo foi abordado o modelo para descrever emoções, a função das emoções, identificar e nomear as emoções conforme suas reações físicas e impulsos de ação para medo, raiva, tristeza, nojo, alegria, amor, culpa e vergonha, estratégias para modificar a reação emocional e diminuição da vulnerabilidade emocional (Linehan, 2015). Todas estas habilidades apresentadas durante a formação são mecanismos

potentes de mudança para desregulação emocional (Neacsiu, Bohus, & Linehan, 2014). O conteúdo sobre as funções das emoções e a identificação delas despertou interesse na maioria dos professores que se identificaram, provocando diversas conversas e relatos. Foi possível identificar algumas crenças sobre emoções, como por exemplo, “Eu não sinto raiva! Nunca sinto raiva!”, e identificação com as descrições das emoções, “Então quer dizer que eu sinto muito medo e raiva?”. Nos conteúdos de modificação das respostas emocionais, como ação oposta, resolução de problemas, consciência plena da emoção atual e manejo de emoções extremas foram trabalhados com maior ou menor “intensidade” a depender das demandas do grupo. Esta flexibilidade é importante na TCD, que se baseia em princípios e técnicas bem estabelecidas, porém o manejo e a técnica a ser utilizada é decisão do terapeuta de acordo com a necessidade do caso (Linehan, 2010a).

Diminuição da vulnerabilidade emocional e aceitação radical, como conteúdo de tolerância ao mal estar, foram abordados no último encontro. O primeiro proporcionou que os professores refletissem quanto ao que estavam fazendo por si e como cuidavam de si mesmos. A aceitação radical, apesar de durante a formação ter sido comentada como uma possibilidade frente às situações trazidas, ao ser apresentada para os professores causou estranhamento e alguma resistência, no entanto percebeu-se o esforço para compreender e aceitar o conteúdo. Esta resulta da compreensão contextual e dialética da realidade. A experiência de aceitação radical é ativa ao abrir-se completamente para a experiência, percebendo a realidade tal como ela é e não como gostaria que fosse, sem julgamentos, avaliações, tentativas de manter ou de acabar com a situação. É a visão da filosofia Zen de que “tudo está como deveria ser”, ao considerar as condições pré-existentes, as coisas não poderiam estar diferentes e então são como são (Robins, et al., 2004).

A realização das tarefas de casa é uma questão referente à experiência da formação importante de relatar. Quanto às práticas de atenção plena, a grande maioria realizava práticas informais de atenção no momento presente, enquanto realizava alguma tarefa (dirigir, comer, estar em sala de aula). Algumas realizavam as práticas, no entanto não registravam, sendo os formulários e registros uma dificuldade para elas. Outra discussão que surgiu a partir das tarefas de casa foi a sensação que elas tiveram de que eram muitas tarefas e elas, em sua maioria, não teriam tempo de fazê-las. Discutiu-se sobre essa questão, segundo os pressupostos e o compromisso de não julgamento: os professores não iriam ser julgadas por não terem feito todas as tarefas; elas fizeram o melhor que elas podiam, mesmo sabendo que também é verdade que elas poderiam ter feito mais. Devido aos sentimentos de culpa e autojulgamento que surgiram quanto às tarefas – inclusive uma professora não veio ao encontro por não ter realizado as tarefas – percebeu-se que seria importante trabalhar com elas a aceitação de que não as fizeram, através da autocompaixão, e que avaliassem os prós e contras de não terem realizado as tarefas. Enfatizou-se que, se precisassem escolher, lessem o material e fizessem as práticas de consciência plena.

Dois meses após o último encontro foi realizado um encontro de *follow-up*. Com o objetivo de incentivar que os professores praticassem as habilidades durante os dois meses, tinha sido lançado um desafio de eles elaborarem um projeto de desenvolvimento de pelo menos uma das habilidades aprendidas no contexto escolar. Neste reencontro, as professores relataram seus projetos, assim como as dificuldades e pontos positivos que perceberam ao longo do processo. Dentre os motivos de as professores não realizarem nenhum projeto, algumas relataram dificuldades com tempo e necessidade de cumprir currículo, outras, insegurança de aplicar por ainda estarem tentando aplicar em si, e ainda aqueles que não estavam conseguindo aplicar em si. Já as

professores que realizaram algum projeto relataram algumas necessidades de adaptação do plano, conforme o foram praticando, percebendo quais atividades funcionavam para melhorar suas turmas.

### **Aplicação das Habilidades no Contexto Escolar**

Ressaltam-se quatro projetos aplicados pelos professores em suas turmas de alunos devido à diversidade de possibilidades de aplicação ilustradas por elas: A primeira utilizou estratégias de modificação de comportamento com alunos de 1º ano, ao elaborar com a turma um quadro de comportamentos agradáveis e desagradáveis que serviu de referência para a avaliação individual em frente à turma realizada ao final de cada dia de aula. Com uma sinaleira (verde, amarelo e vermelho) o aluno se avaliava quanto ao comportamento do dia. Na sexta-feira, no período de brincadeira na praça, aqueles que tivessem um determinado número de amarelos e vermelhos ficariam sentados com a professora durante o momento de brincadeira. A professora relatou melhora nos comportamentos problema dos alunos e aumento de comportamentos desejáveis, assim como lhe chamou a atenção os padrões de avaliações de alguns alunos como muito rígidos e a possibilidade de trabalhá-los, fato que sem a intervenção ela não teria percebido.

A segunda professora, na disciplina de artes plásticas, adequou as habilidades aos temas trabalhados em cada nível. Com as turmas de 6º ano, abordou a temática emoções através de peças teatrais. Com as turmas de 7º ano, utilizou atenção plena com respiração, sons e visualizações e emoções em mitos gregos. Já com os 8º e 9º anos abordou as emoções com obras de artistas das vanguardas europeias, com músicas e sons, com debates sobre comportamentos a partir de vídeos e obras, assim mostrando a possibilidade de adequar os conteúdos teóricos com as habilidades de TCD.

O terceiro projeto abordou o conteúdo do terceiro encontro, regulação emocional, completo. A professora de Português e Ensino Religioso, com o 6º ano, iniciou o projeto de regulação emocional com atividade sobre a fisiologia e função das emoções em laboratório de informática. Em seguida, abordou os impulsos de ação de cada uma das emoções e avaliação dos fatos, em roda de conversa. Segundo o relato da professora, este momento foi bastante importante para a turma que participou com alta frequência nas discussões. A próxima etapa que a professora iria realizar era com dramatizações sobre ação oposta. A professora expressou satisfação com os resultados e vínculo com a turma, relatando situações que os alunos a procuraram para auxiliar em situações de conflitos e emoções intensas.

O quarto projeto foi realizado fora da sala de aula, com meninas adolescentes que estavam apresentando problemas de comportamento, com brigas e algumas com automutilação. A professora organizou na escola roda de conversa com as meninas abordando conteúdos de consciência das emoções e estratégias para modificação da reação emocional. Em casa as meninas tinham a tarefa de escrever um diário de emoções onde escreviam sobre suas emoções, as reações e consequências, assim como emoções após a primeira passar. Durante as rodas de conversa, elas discutiam sobre suas experiências ao longo da semana. A professora relatou a experiência com bastante entusiasmo, referindo que teria funcionado pois houve diminuição dos comportamentos problema e aumento do vínculo das meninas com ela.

### **Reflexões Acerca da Formação de Professores em TH-TCD**

O estudo de avaliação dos efeitos da formação continuada de professores em TH-TCD (Artigo II) apontou para poucos resultados quantitativos sobre regulação

emocional e habilidades sociais educativas, no entanto, na análise qualitativa apontou para alta aceitação dos professores quanto à intervenção e promissores resultados a partir dos comentários e sugestões. Ficou evidente a necessidade de adaptação da intervenção para uma ampliação desta, a partir da hipótese de que o tempo de intervenção não foi suficiente para aquisição, fortalecimento e generalização das habilidades como se espera que ocorra (Linehan, 2010b). Sendo assim, questionam-se quais foram os fatores que contribuíram para que a aceitação tenha sido tão alta e já existam resultados que apontam para modificações em sala de aula, como se percebe com os quatro relatos das intervenções das professoras descritos na seção anterior.

A formação continuada de professores precisa estar vinculada com as necessidades e o contexto do professor. Sendo fundamental que provoque reflexões sobre as práticas docentes e promova autonomia para que o professor possa adaptar os conhecimentos da formação a sua necessidade em sala de aula e se modifique enquanto professor (Imbernón, 2010; Herneck & Mizukami, 2002). Imbernón (2010) salienta que muitas vezes é difícil envolver o professor no processo de formação continuada devido a sua desmotivação, desvalorização e pouca esperança em realizar bem seu trabalho, em adicional “muitas vezes eles têm um grave problema: não estão em harmonia com a realidade tal como ela é” (pag. 107). O autor sugere, então, que a formação continuada possa, também, trabalhar conteúdos vinculados às emoções dos professores.

Assim, Imbernón (2010) orienta que as formações de professores abordem conteúdos de: (1) reflexão e compartilhamento de condutas educativas realizadas; (2) autoestima do professor e habilidades sociais; (3) técnicas de solução de problemas, clarificação de valores, habilidades para lidar com estresse; (4) compartilhamento de boas práticas; (5) comunicação assertiva; (6) experimentação de novas práticas e debate sobre elas; (7) reflexão individual sobre si mesmo; e (8) proporcionar um ambiente

adequado para os debates, trocas e reflexões. A partir destas orientações, percebe-se que a formação em TH-TCD cumpriu com as orientações para a formação de professores no quesito emocional. Foi proporcionado um ambiente de troca, debates e reflexões que possibilitou a percepção de ter sido escutada (Artigo II), em que todos os participantes assumiam o compromisso de não julgamento e de praticar esta habilidade. O espaço criado proporcionou a possibilidade de compartilhamento de práticas e o encontro de *follow-up*, assim como o desafio lançado possibilitou o desafiar a experimentação de novas práticas, a troca de experiências e debate sobre elas. Os conteúdos de efetividade interpessoal e regulação emocional englobam as orientações de promover comunicação assertiva, habilidades sociais, solução de problemas, clarificação de valores e lidar com situações de estresse. E a atenção plena e a aceitação radical abordam a tomada de consciência sobre suas práticas, reflexões e a possibilidade de ver a realidade tal como ela se apresenta.

Percebe-se que as habilidades de TCD têm o potencial de desenvolver nos professores habilidades necessárias para suprir os desafios da docência na realidade atual, percebendo o quanto elas possuem flexibilidade ao se adaptar às diferentes necessidades dos professores. Todavia, parece que a TCD contribui mais do que somente com as habilidades. Após a experiência de aplicar o TH-TCD no contexto escolar, explorar os resultados e até mesmo relatar a experiência, parece superficial abordar a intervenção referindo apenas as habilidades trabalhadas. As habilidades são o reflexo de filosofias, visões de mundo e posicionamentos que a TCD propõe e que, de certa forma, são o que representam o fato de os conteúdos das habilidades serem tão diferentes aos professores, como no relato de uma professora exposto no Artigo II. Como aplicadora, a sensação que fica é o quanto as filosofias e os pressupostos permearam profundamente as discussões sobre a prática docente em cada encontro.

Sendo assim, é sobre as filosofias e os pressupostos da TCD na Educação que se pretende discorrer como discussão final desta experiência de utilizar o TH-TCD como formação de professores.

A partir da visão dialética de que o todo é a relação entre as diferentes partes, sendo as partes somente relevantes quando em relação umas com as outras ou com o todo, se pode compreender o papel do professor na Educação e na situação atual dela, como parte de diversos todos. O professor como parte do “todo educação” no Brasil é essencial por ser a ponta, quem realiza o que os órgãos públicos estabelecem, no entanto é uma parte muito pequena para afetar o todo. Uma parte um pouco maior como parte do “todo escola”. Pensa-se também no professor como parte do sistema sala de aula e como parte do sistema de cada aluno. Assim, proporcionar mudanças no professor é possibilitar que se movimentem diversos sistemas, a sala de aula, os alunos, as escolas e, quem sabe, a educação no Brasil. Todavia, o professor também é um todo e parte de um indivíduo. Essa percepção retira do professor o estigma de ser o único responsável/culpado pelos problemas presentes na educação hoje, mas possibilita a compreensão de que como parte ele é responsável e pode agir para modificar aquilo que lhe cabe, retirando a culpa e, sim, devolvendo a autonomia ao professor. Um dos pressupostos que auxilia neste entendimento é o de que “você pode não ter causado todos os seus problemas, mas você é o responsável por resolvê-los”; o professor não causou as dificuldades de estrutura, legislações, violência e mau comportamento dos alunos, porém quando essas questões são um problema para ele em seu trabalho, ele é responsável por resolvê-los (diminuir a interferência em seu trabalho).

Percebe-se que o trabalho docente envolve o equilíbrio de diversas dialéticas. As dialéticas são a existência de verdades contraditórias concomitantemente, enquanto que o equilíbrio dialético é o balanço contínuo entre os opostos que integrará a nova síntese

sem que exista uma dominância final de nenhuma das partes que possibilita a integração de opostos (Robins, et al., 2004). Como referidas na introdução, a partir da análise de Bühler (2013) sobre as práticas do bom professor, algumas das dialéticas percebidas na prática docente são: (1) teoria e prática – o equilíbrio entre apresentar os conteúdos do currículo e aplicá-los às necessidades e contexto de seu aluno, assim como a professora do segundo projeto fez ao inserir os conteúdos de atenção plena e emoções aos conteúdos do currículo em cada nível; (2) afeto e firmeza – a dialética do equilíbrio entre a compreensão e o afeto e exigir do aluno comprometimento se encaixa com o pressuposto de que “o fato de que as pessoas estão fazendo o melhor que podem e querem melhorar (afeto) não significa que isso seja o suficiente para mudar, então elas precisam tentar mais, fazer mais e ser mais motivadas para mudar (firmeza); e (3) aceitação e mudança: exige do professor as habilidades de atenção plena e aceitação radical de perceber a sua realidade tal como é e não como gostaria que fosse para que então seja possível adaptar a sua metodologia de trabalho às condições e necessidades de sua realidade.

Os pressupostos estimulam o professor a encontrar o equilíbrio entre as dialéticas e oportunizam a colocar em prática esta visão de mundo, que se faz necessária não somente em sala de aula, mas no relacionamento com colegas de trabalho, direção e familiares de alunos. Dentre os desafios da docência, as habilidades de relacionamento com colegas e comunidade são fundamentais (Imbernón, 2010), assim como são fatores que geram adoecimento mental nos professores (Diehl & Marin, 2016). Durante a experiência da formação, assim como do convite, foram frequentes as queixas e dificuldades relatadas com relacionamentos entre colegas e com familiares de alunos. Ao perceber que os comportamentos de colegas e familiares são o melhor que estas pessoas podem fazer devido a sua história de aprendizagens e que eles querem

melhorar, mesmo que não se concorde com eles, possibilita que o professor se vincule com eles e utilize estratégias interpessoais de aproximação, como a validação (perceber e valorizar o núcleo de verdade presente na perspectiva do outro). Ao considerar o outro pressuposto de que as pessoas devem tentar mais é possível apresentar propostas para modificação.

A perspectiva dialética de ser parte de um todo possibilita ao professor reconhecer até onde ele é o responsável por determinadas situações e até onde ele pode ir. Percebe-se que muitas das dificuldades apresentadas pelos professores dizem respeito ao envolver-se demais, se sobrecarregar e sem o sucesso desejado sentir-se impotente frente a uma realidade de muitas dificuldades e, assim, agir no outro oposto, a passividade. A questão é que o professor precisa ter consciência de seu papel, suas atribuições e deveres e suas possibilidades como parte de diversos “todos”, para que assim possa aceitar suas limitações, ou seja, aquilo que não pode modificar para ser efetivo em suas ações de mudança.

As propostas de compreensão de mundo que os princípios dialéticos e os pressupostos da TCD apresentam parecem contribuir para a solução de alguns dos problemas da educação atualmente. Os sentimentos de impotência, incapacidade, desamparo e insatisfação vinculados à ausência das famílias, comportamentos disruptivos dos alunos, alunos com necessidades especiais, falta de infraestrutura e consequências de ensinar em ambiente de alta vulnerabilidade social, apresentados como queixas dos professores, podem todos ser abordados na perspectiva da TCD e ao equilibrar aceitação e mudança promover movimentos em busca de soluções e/ou diminuição do sofrimento relacionado a estas queixas. Entende-se que neste sentido a TCD tem muito a contribuir com a Educação, contexto escolar, professores e alunos.

## Considerações Finais

Ao refletir quanto aos fatores da formação continuada de professores em TH-TCD que contribuíram para a aceitação da formação e resultados qualitativos promissores, conclui-se que a coerência entre as filosofias, princípios e ações em TCD com a literatura sobre formação de professores e características do bom professor é o que contribui para os efeitos encontrados. A postura de equilibrar aceitação e mudança que a TCD preconiza adapta-se às necessidades dos professores e do contexto escolar. No entanto, as consequências para a ação desta visão de mundo envolve modificação de padrões de comportamento, pensamento e emocionais que necessitam de tempo para mudar.

Percebe-se que existe harmonia entre o que se idealiza para as modificações na educação e a visão de mundo proposta pela TCD. Sendo possível supor que a TCD poderia contribuir consistentemente para as demandas atuais da Educação. Em tempos de modificação das políticas educacionais, como com a adição das competências socioemocionais na Base Nacional Curricular, é preciso pensar em estratégias para esta inclusão. O presente estudo iniciou uma reflexão quanto às contribuições que a abordagem da TCD pode fazer para as demandas no contexto educacional. Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas explorando outras formas de inserir a TCD neste contexto e até mesmo adaptando o TH-TCD para formação de professores adicionando tempo de formação e acompanhamento de práticas em sala de aula.

## Referências

Bühler, C. (2013). *O Bom Professor: Referências que o constituem*. São Leopoldo:

Sinodal.

- Bowen, S., Chawla, N., & Marlatt, G.A. (2011). *Mindfulness-Based relapse prevention for addictive behaviors: a clinician's guide reference*. Guilford Press: New York.
- Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior [CAPES]. (2014). *Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais: Edital N°044/2014*. Retrieved from <https://goo.gl/Tc6tM6>.
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 7(2), 64. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>
- Drossel, C., Fisher, J. E., & Mercer, V. (2011). A DBT Skills Training Group for Family Caregivers of Persons With Dementia. *Behavior Therapy*, 42(1), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.06.001>
- Haynos, A. F., Fruzzetti, A. E., Anderson, C., Briggs, D., & Walenta, J. (2016). Effects of dialectical behavior therapy skills training on outcomes for mental health staff in a child and adolescent residential setting. *Journal of Hospital Administration*, 5(2), 55–61. <https://doi.org/10.5430/jha.v5n2p55>
- Herneck, H. R. & Mizukami, M. G. N. (2002). Desenvolvimento e aprendizagem profissional na docência: Impacto de um programa de formação continuada. In: Reali, A. M. M. R. & Mizukami, M. G. N. (Eds.). *Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2016). *Indicadores Educacionais Indicadores Educacionais: Educação Básica*. Retrieved from <https://goo.gl/zp8EDE>.

- Justo, A. R., Santos, A. P., & Andretta, I. (2017). *Programas de prevenção na Infância*.  
In: Caminha, R.M., Caminha, M.G. & Dutra, C.A. A prática cognitiva na  
infância e na adolescência. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Linehan, M. M. (2015). *DBT Skills Training Handouts and Worksheets, Second Edition*.  
New York: The Guilford Press.
- Linehan, M. M. (2010a). *Terapia Cognitivo-Comportamental para o Transtorno da  
Personalidade Borderline: Manual do terapeuta*. Porto Alegre: Artmed.
- Linehan, M.M. (2010b). *Vencendo o transtorno de personalidade borderline com a  
terapia cognitivo-comportamental: Manual do paciente*. Porto Alegre: Artmed.
- Mazza, J.J., Dexter-Mazza, E.T., Miller, A.L., Rathus, J.H. & Murphy, H.E. (2016).  
*DBT Skills in Schools: Training for emotional problem solving for adolescents  
(DBT STESPS-A)*. New York: The Guilford Press.
- Neacsiu, A. D., Bohus, M., & Linehan, M. M. (2014). Dialectical behavior therapy: An  
intervention for emotion dysregulation. *Handbook of Emotion Regulation (2nd  
Ed.)*, (1), 491–507. Retrieved from  
[http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc12&NEW  
S=N&AN=2013-44085-029](http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc12&NEW<br/>S=N&AN=2013-44085-029)
- Neacsiu, a. D., Ward-Ciesielski, E. F., & Linehan, M. M. (2012). Emerging  
Approaches to Counseling Intervention: Dialectical Behavior Therapy. *The  
Counseling Psychologist*, 40(7), 1003–1032.  
<https://doi.org/10.1177/0011000011421023>
- Nesello, F., Sant'Anna, F. L., Santos, H. G., Andrade, S. M., Mesas, A. E., & González  
A. D. (2014). Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática  
de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 14(2),  
119-136. doi: 10.1590/S1519-38292014000200002

- Perepletchikova, F., Axelrod, S. R., Kaufman, J., Rounsaville, B. J., Douglas-Palumberi, H., & Miller, A. L. (2011). Adapting Dialectical Behaviour Therapy for Children: Towards a New Research Agenda for Paediatric Suicidal and Non-Suicidal Self-Injurious Behaviours. *Child and Adolescent Mental Health, 16*(2), 116–121. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00583.x>
- Robins, C. J., Schmidt III, H., & Linehan, M.M. (2004). Dialectical Behavioral Therapy: Synthesizing Radical Acceptance with Skillful Means. In: S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan. *Mindfulness and Acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. New York: The Guilford Press.
- Saldanã, P. (2016). Base Nacional Comum Curricular vai incluir habilidades emocionais. *Folha de São Paulo, 25 de junho de 2016*. Retrieved from <https://goo.gl/ACCfiy>
- Valentine, S. E., Bankoff, S. M., Poulin, R. M., Reidler, E. B., & Pantalone, D. W. (2015). The Use of Dialectical Behavior Therapy Skills Training as Stand-Alone Treatment: A Systematic Review of the Treatment Outcome Literature. *Journal of Clinical Psychology, 71*(1), 1–20. <https://doi.org/10.1002/jclp.22114>
- World Health Organization [WHO]. (2002). *Prevention and Promotion in Mental Health*. Geneva: World Health Organization. Retrieved from <https://goo.gl/RFNphN>.
- World Health Organization [WHO]. (2010). *Violence prevention: the evidence*. Geneva: World Health Organization. Retrieved from <https://goo.gl/Va7EEX>.

### **Considerações Finais da Dissertação**

Programas de prevenção e promoção de saúde no contexto escolar têm ganhado importância internacional nas últimas duas décadas e no Brasil nos últimos anos. Eles surgem como uma possibilidade de intervir como prevenção de situações que hoje são problema, como baixo desempenho acadêmico dos alunos, altos índices de evasão escolar e violência nas escolas. O desenvolvimento das competências socioemocionais é o conceito mais utilizado atualmente nos programas que visam intervir nas demandas descritas acima. Em 2015, no Brasil, se iniciou um movimento de inserir tais competências na Base Nacional Curricular Comum, como uma das diretrizes a ser inserida nos currículos escolares (Saldanã, 2016).

Dentre as formas de desenvolver tais competências estão orientações, contingências ambientais e modelação, sendo os professores, como figuras importantes para as crianças, potenciais desenvolvedores de competências socioemocionais. No entanto, é importante que os próprios professores tenham estas competências desenvolvidas. O primeiro artigo desta dissertação objetivou avaliar as competências socioemocionais de professores de 1º ao 6º ano de Ensino Fundamental através de medidas de regulação emocional e habilidades sociais educativas. Encontrou-se que os níveis de regulação emocional da amostra foram similares de outras amostras não clínicas em outros estudos, sendo que houveram mais dificuldades em consciência emocional e manter comportamento direcionado a objetivos enquanto experiencia uma emoção negativa. Quanto às habilidades sociais educativas, os professores se mostraram mais habilidosos em aprovar e valorizar comportamentos e expor, explicar e avaliar de forma interativa, ambas as categorias fundamentais para orientação e contingências de reforçamento no desenvolvimento de competências socioemocionais. As associações

entre regulação emocional e habilidades sociais educativas confirma a hipótese que estas variáveis se relacionam, confirmando a possibilidade de utilizá-las para avaliação de competências socioemocionais de professores.

No segundo artigo, é proposta uma intervenção de desenvolvimento de competências socioemocionais em professores adaptando o TH-TCD como formação continuada de professores. Inicialmente se propõe teoricamente a utilização de habilidades de TCD para desenvolvimento de competências socioemocionais. A avaliação dos efeitos da intervenção não encontrou resultados quantitativos significativos favoráveis, no entanto, a análise qualitativa e a de aceitação da formação apresentaram resultados promissores. Infere-se que o tempo de intervenção tenha sido curto para promover a aquisição, fortalecimento e generalização das habilidades, e assim, sugere-se que novas pesquisas com maior tempo de intervenção sejam realizadas.

O terceiro artigo foi elaborado com o objetivo de compreender os fatores que contribuíram para a aceitação da intervenção e os resultados positivos na análise qualitativa dos efeitos da intervenção, questionando-se quanto a discrepância entre os resultados quantitativos e qualitativos. Para tal, redigiu-se uma revisão de literatura quanto à formação continuada de professores e práticas docentes referências na área da educação, seguida de um relato de experiência da formação e reflexões acerca da experiência. A partir das reflexões realizadas, foi possível compreender a coerência entre a TCD, em especial dos princípios dialéticos e pressupostos, e a literatura com as diretrizes de formação continuada de professores e das práticas referências.

Após a elaboração destes três estudos fica evidente a importância que o professor tem no contexto escolar. Ele é parte fundamental para a Educação, no entanto, devido às diversas dificuldades encontradas no seu contexto de trabalho e a responsabilidade de seu papel, ele pode ser e se sentir sobrecarregado. Ao ignorar que

as dificuldades (violência, evasão escolar, baixos desempenhos acadêmicos e adoecimento mental) são decorrentes de condições pré-existentes, como parte de um todo, é possível que o professor busque soluções impulsivas ao invés de compreender o contexto e encontrar uma solução apropriada para o problema na realidade em que ele se encontra. É fundamental que ele receba apoio para poder discernir entre o que destas diversas demandas ele tem poder de auxiliar a resolver e o que não tem. A formação em TH-TCD vem ao encontro destas necessidades direcionadas ao professor, auxiliando-o a lidar com o seu contexto e a equilibrar-se entre aquilo que ele pode mudar e aquilo que deve aceitar.

A perspectiva dialética e os pressupostos da TCD apresentam-se como uma ferramenta importante para auxiliar a Educação a ser mais efetiva em seus objetivos. A TCD, ao contribuir para o desenvolvimento do professor através da perspectiva dialética da relação “todo-parte” e do equilíbrio entre aceitação e mudança, proporciona que o professor tente alcançar o equilíbrio entre as dialéticas específicas da sala de aula. Nesse sentido, os resultados deste estudo indicam a necessidade de mais pesquisas na área com adaptações da TCD ao contexto escolar, ressaltando-se a necessidade de aumentar o tempo da intervenção. É importante que esta ocorra de forma contínua e sistemática, pois a TCD tem potencial para atingir questões complexas e multifacetadas como as encontradas no contexto escolar.

### Referências da Dissertação

- Bühler, C. (2013). *O Bom Professor: Referências que o constituem*. São Leopoldo: Sinodal.
- Drossel, C., Fisher, J. E., & Mercer, V. (2011). A DBT Skills Training Group for Family Caregivers of Persons With Dementia. *Behavior Therapy*, 42(1), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.06.001>
- Haynos, A. F., Fruzzetti, A. E., Anderson, C., Briggs, D., & Walenta, J. (2016). Effects of dialectical behavior therapy skills training on outcomes for mental health staff in a child and adolescent residential setting. *Journal of Hospital Administration*, 5(2), 55–61. <https://doi.org/10.5430/jha.v5n2p55>
- Jennings, P. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. New York: W.W. Norton & Company
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Source: Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Justo, A. R., Santos, A. P., & Andretta, I. (2017). Programas de prevenção na Infância. In: R. M. Caminha, M. G. Caminha, M. G., & C. A. Dutra (Eds.), *A prática cognitiva na infância e na adolescência*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Mazza, J. J., Dexter-Mazza, E. T., Miller, A. L., Rathus, J. H. & Murphy, H. E. (2016). *DBT Skills in Schools: Training for emotional problem solving for adolescents (DBT STESPS-A)*. New York: The Guilford Press.
- Perepletchikova, F., Axelrod, S. R., Kaufman, J., Rounsaville, B. J., Douglas-

Palumberi, H., & Miller, A. L. (2011). Adapting Dialectical Behaviour Therapy for Children: Towards a New Research Agenda for Paediatric Suicidal and Non-Suicidal Self-Injurious Behaviours. *Child and Adolescent Mental Health, 16*(2), 116–121.

<https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00583.x>

Saldanã, P. (2016). Base Nacional Comum Curricular vai incluir habilidades emocionais. *Folha de São Paulo, 25 de junho de 2016*. Retrieved from

<https://goo.gl/ACCfiy>

World Health Organization [WHO]. (2004). Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options: summary report. Geneva: World Health

Organization, 2004. Retrieved from <https://goo.gl/sq5T52>.

### Apêndice A – Questionário de Dados Sociodemográficos

<b>QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS</b>		Nº INSCRIÇÃO:	Nº BANCO DE DADOS:		
DATA DA ENTREVISTA: __/__/__ ENTREVISTADOR:					
NOME:					
DATA DE NASCIMENTO: __/__/__ IDADE: _____ SEXO: 1- ( ) MASCULINO 2- ( ) FEMININO					
TELEFONES: RESIDENCIAL/CELULAR/RECADOS:					
CIDADE:		EMAIL: (			
) NÃO POSSUI					
ESCOLARIDADE	RENDA FAMILIAR	COM QUEM MORA	ESTADO CIVIL		
1 - ( ) ENSINO MÉDIO INCOMPLETO 2 - ( ) ENSINO MÉDIO COMPLETO 3 - ( ) ENSINO SUP INCOMPLETO 4 - ( ) ENSINO SUP COMPLETO 5 - ( ) PÓS GRADUAÇÃO 6 - ( ) ENSINO TÉCNICO	ATÉ: 1- ( ) 1 SAL MÍNIMO 2- ( ) 2 SAL MÍNIMO 3- ( ) 3 SAL MÍNIMO 4- ( ) 4 SAL MÍNIMO 5- ( ) 5 SAL MÍNIMO 6- ( ) + DE 5 SAL MÍNIMO 7- ( ) NÃO SABE	1- ( ) SOZINHO 2- ( ) PAIS 3- ( ) FAMÍLIA DE ORIGEM 4- ( ) COMPANHEIRO(A) APENAS 5- ( ) COMPANHEIRO(A) E FILHOS 6 ( ) SOMENTE COM FILHOS	1-( ) SOLTEIRO 2-( ) CASADO 3-( ) VIÚVO 4-( ) DIVORCIADO 5-( ) UNIÃO ESTÁVEL  Desde __/__/__		
ESTUDOS		EXPERIÊNCIA			
FORMAÇÃO: _____ ANO: _____  LOCAL: _____ POSSUI OUTRA FORMAÇÃO? _____  PÓS-GRADUAÇÃO? _____ ÁREA: _____ LOCAL: _____		HÁ QUANTO TEMPO LECIONA? _____ QUAL A CARGA HORÁRIA? _____  ÁREA: _____ QUAIS SÉRIES JÁ LECIONOU? _____ QUAL(IS) SÉRIE(S) LECIONA ATUALMENTE? _____ ESCOLAS: _____ 1- ( ) PÚBLICA 2- ( ) PRIVADA 3- ( ) AMBAS			
ESCOLA					
EM UMA ESCALA DE 1 A 5, MARQUE A INTENSIDADE DE SUA SATISFAÇÃO COM OS SEGUINTE ITENS: 1 – COMPLETAMENTE INSATISFEITO; 2 – INSATISFEITO; 3 – NEM SATISFEITO E NEM INSATISFEITO; 4 – SATISFEITO; 5 – MUITO SATISFEITO					
	1	2	3	4	5
<b>De modo geral, você considera satisfatória a estrutura e o clima do ambiente de trabalho?</b>					
Estrutura Física					
Disponibilidade de materiais					
Acompanhamento pedagógico					
Apoio dos colegas					
Formação continuada					

PSIQUIATRIA															
VOCÊ JÁ FEZ ALGUM TIPO DE ATENDIMENTO PSQUIÁTRICO?					1- ( ) SIM 2- ( ) NÃO		HÁ QUANTO TEMPO?								
VOCÊ FAZ OU JÁ FEZ PSICOTERAPIA?		1- ( ) SIM 2- ( ) NÃO		HÁ QUANTO TEMPO?				TOMA ALGUM MEDICAMENTO?							
MOTIVO DA PROCURA DO TRATAMENTO								1-( ) SIM 2-( ) NÃO							
								QUAL MEDICAMENTO?							
CRITÉRIOS BRASIL		0	1	2	3	4OU+	GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DE FAMÍLIA								
Televisão em Cores		0	1	2	3	4	Analfabeto/ Fundamental 1 Incompleto					0			
Rádio		0	1	2	3	4	Fundamental 1 Completo/ Fundamental 2 Incompleto					1			
Banheiro		0	4	5	6	7	Fundamental 2 Incompleto/ Médio Incompleto					2			
Automóvel		0	4	7	9	9	Médio completo/ Superior Incompleto					4			
Empregada Mensalista		0	3	4	4	4	Superior Completo					8			
Máquina de Lavar		0	2	2	2	2	CORTES DO CRITÉRIO BRASIL						Score		
Vídeo Cassete e/ou DVD		0	2	2	2	2	(1)A1	(2)A2	(3)B1	(4)B2	(5)C1	(6)C2	(7)D	(8)E	
Geladeira		0	4	4	4	4	42 – 46	35 – 41	29 – 34	23 – 28	18 – 22	14 – 17	8 – 13	0 – 7	
Freezer		0	2	2	2	2	0,9%	4,1%	8,9%	15,7%	20,7%	21,8%	25,4%	2,6%	
Computador		0	2	2	2	2									
Lava louça		0	2	2	2	2									
Microondas		0	2	2	2	2									
Motocicleta		0	2	2	2	2									
Secadora de roupa		0	2	2	2	2									
DADOS DA TURMA (ALVO DA PESQUISA)															
Dentre as classes nas quais leciona, escolha uma e responda aos itens com base na sua relação apenas com os alunos dessa classe. Anote aqui os dados desta classe que você selecionou.															
QUANTOS ALUNOS: _____										QUANTOS POR SEXO: _____					
MASCULINO _____ FEMININO _____															
FAIXA ETÁRIA: _____															
POSSUI ALUNO ESPECIAL?		1-( ) SIM		2-( ) NÃO		QUANTOS? _____		QUAIS NECESSIDADES? _____							
POSSUI PROFESSOR AUXILIAR?		1-( ) SIM				2-( ) NÃO		QUANTOS? _____							

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: "Implementação de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar", realizado pela pesquisadora Alice Reuwsaat Justo, Psicóloga, mestranda em Psicologia Clínica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, orientada pela Prof. Dra. Ilana Andretta.

O estudo tem por objetivo avaliar os efeitos de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais sobre a regulação emocional e as habilidades sociais educativas de professores de Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo/RS.

Os participantes da pesquisa serão selecionados para diferentes grupos, conforme a ordem de inscrição. A diferença entre eles é que o primeiro grupo, chamado grupo experimental, participará primeiro da intervenção, enquanto que o grupo chamado lista de espera participará da intervenção após o término do primeiro. A participação da pesquisa envolve responder alguns questionários e inventários de autorrelato e ir aos quatro encontros do programa de frequência semanal com duração de duas horas e meia. As aplicações dos instrumentos ocorrerão no primeiro e no último encontro do programa e dois meses após o seu término para o grupo experimental. Já para o grupo de lista de espera, as aplicações ocorrerão na semana em que o grupo experimental começar o programa, no primeiro e no último encontro do programa e, a última, dois meses após o término do programa.

A sua participação é isenta de custos, assim como não acarreta ganhos diretos. Mesmo sem obter benefícios diretos com a participação da pesquisa, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, além de ter a oportunidade de poder refletir sobre a sua prática profissional e desenvolver competências socioemocionais que contribuirão para a sua atuação profissional. Os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos, podendo ocorrer desconfortos ao relatar algumas de suas experiências. Sua participação é voluntária, podendo se retirar a qualquer momento sem haver qualquer prejuízo. Se houver qualquer desconforto durante o processo informe ao pesquisador para possíveis encaminhamentos, se necessário.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que possibilitem a sua identificação. Dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser esclarecidas com a pesquisadora Alice Reuwsaat Justo através do telefone (51) 3591 1254, ramal 1254 ou através do e-mail [licejusto@gmail.com](mailto:licejusto@gmail.com).

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em poder do participante e a outra com a pesquisadora responsável.

\_\_\_\_\_  
 Alice Reuwsaat Justo - pesquisadora

\_\_\_\_\_  
 Local e Data

Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 275 - CEP 93022-000 - São Leopoldo - Rio Grande do Sul  
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2138 - Fax: (51) 3590-8118 - <http://www.unisinos.br>

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 15/12/2015  
 .....



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento.

Estou ciente de que faço parte do grupo ( ) experimental ( ) lista de espera

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Local e Data

Nome completo: \_\_\_\_\_

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 15/12/2015  
.....  
*[Handwritten Signature]*

### Apêndice C – Questionário de Avaliação da Formação

<b>AVALIAÇÃO PROGRAMA E AUTOAVALIAÇÃO</b>	Nº PROTOCOLO:	Nº BANCO DE DADOS: ( ) Experimental ( ) Lista Espera	
	NOME:		

<b>Quão valiosa você acredita que a formação foi para:</b>	0	1	2	3	4	5	NP
1. Você, de modo geral?	0	1	2	3	4	5	NP
2. Sua prática profissional?	0	1	2	3	4	5	NP
3. Sua vida pessoal?	0	1	2	3	4	5	NP

**Quão valiosa foi a contribuição de cada conteúdo para você:**

4. Consciência Plena	0	1	2	3	4	5	NP
5. Efetividade Interpessoal	0	1	2	3	4	5	NP
6. Regulação emocional	0	1	2	3	4	5	NP
7. Aceitação Radical	0	1	2	3	4	5	NP
8. Houve melhora no clima de sala de aula?	0	1	2	3	4	5	NP

**Quanto a formação contribuiu para: (na escola)**

9. Melhora no clima de sala de aula	0	1	2	3	4	5	NP
10. Seu manejo de situações emocionais	0	1	2	3	4	5	NP
11. Seu manejo de situações de conflito	0	1	2	3	4	5	NP
12. Manejo de comportamentos problema	0	1	2	3	4	5	NP
13. Resolução de problemas	0	1	2	3	4	5	NP
14. Ser efetivo em conseguir o que deseja	0	1	2	3	4	5	NP

**O quanto você considera que praticou estas habilidades nestes últimos dois meses?** 0 – Não pratiquei; 1 – Uma a duas vezes por mês; 2 – Duas a três vezes no mês; 3 – Uma vez por semana; 4 – Duas a três vezes por semana; 5 – Mais de quatro vezes por semana

15. Consciência Plena	0	1	2	3	4	5	NP
16. Efetividade Interpessoal	0	1	2	3	4	5	NP
17. Regulação emocional	0	1	2	3	4	5	NP
18. Aceitação Radical	0	1	2	3	4	5	NP

19. **Você fez um plano de trabalho para ensinar as habilidades na escola?** 1- SIM ( ) 2- NÃO

( )

3 – PARCIALMENTE ( )

20. **O seu plano foi para trabalhar com quem?** 1- Professores ( ) 2 – Alunos ( ) 3 – Funcionários ( )

21. **Quais habilidades você planejou trabalhar?** 1 – Consciência Plena ( ) 2 – Efetividade interpessoal ( )

3 – Regulação Emocional ( ) 4 – Aceitação Radical ( )

22. **Você realizou o plano?** 1- SIM ( ) 2- NÃO ( ) 3 – PARCIALMENTE ( )

23. **Você gostaria de comentar, sugerir, criticar algo sobre a sua experiência com a formação e/ou de aplicação das habilidades na escola? Deixe seu recado aqui:**

### Anexo A – Escala de Dificuldades de Regulação Emocional

ESCALA DE DIFICULDADES DE REGULAÇÃO EMOCIONAL		Nº PROTOCOLO:	Nº BANCO DE DADOS: ( ) Experimental ( ) Lista Espera						
DATA DA ENTREVISTA: ___/___/___ NOME:									
T: ( ) 1 ( ) 3 ( ) 5 ( ) FU GE ( ) FU LE									
INSTRUÇÕES: Por favor, indique com que frequência as afirmações se aplicam a você, colocando o número apropriado da escala abaixo indicada, relacionado a cada item.									
1 Quase nunca (0-10%)	2 Algumas vezes (11-35%)	3 Metade das vezes (36-65%)	4 A maioria das vezes (66-90%)	5 Quase sempre (91-100%)	1	2	3	4	5
1. Para mim, os meus sentimentos são claros.					1	2	3	4	5
2. Presto atenção à forma como me sinto.					1	2	3	4	5
3. Experiencio minha emoções como intensas e fora de controle.					1	2	3	4	5
4. Não faço ideia de como me sinto.					1	2	3	4	5
5. Tenho dificuldade em entender os meus sentimentos.					1	2	3	4	5
6. Eu observo cuidadosamente meus sentimentos.					1	2	3	4	5
7. Sei exatamente como me sinto.					1	2	3	4	5
8. Importo-me com aquilo que sinto.					1	2	3	4	5
9. Sinto-me confuso (a) com a forma como me sinto.					1	2	3	4	5
10. Quando estou chateado (a), reconheço as minhas emoções.					1	2	3	4	5
11. Quando estou chateado (a), fico zangado(a) comigo mesmo (a) por me sentir assim.					1	2	3	4	5
12. Quando estou chateado (a), fico constrangido (a) por me sentir assim.					1	2	3	4	5
13. Quando estou chateado (a), tenho dificuldades em completar tarefas.					1	2	3	4	5
14. Quando estou chateado (a), fico descontrolado (a).					1	2	3	4	5
15. Quando estou chateado (a), acredito que vou continuar assim por muito tempo.					1	2	3	4	5
16. Quando estou chateado (a), acredito que vou acabar ficando deprimido(a).					1	2	3	4	5
17. Quando estou chateado (a), acredito que meus sentimentos são válidos e importantes.					1	2	3	4	5
18. Quando estou chateado (a), tenho dificuldade em focar minha atenção em outras coisas.					1	2	3	4	5
19. Quando estou chateado (a), sinto-me descontrolado (a).					1	2	3	4	5
20. Quando estou chateado (a), sou capaz de continuar a fazer o que tenho para fazer.					1	2	3	4	5
21. Quando estou chateado (a), sinto-me envergonhado (a) por me sentir assim.					1	2	3	4	5
22. Quando estou chateado(a), eu sei que vou acabar descobrindo uma maneira de me sentir melhor.					1	2	3	4	5
23. Quando estou chateado (a), sinto-me como se eu fosse fraco(a).					1	2	3	4	5
24. Quando estou chateado (a), sinto que continuo podendo controlar os meus comportamentos.					1	2	3	4	5

25. Quando estou chateado (a), sinto-me culpado (a) por me sentir assim.	1	2	3	4	5
26. Quando estou chateado (a), tenho dificuldade de concentração.	1	2	3	4	5
27. Quando estou chateado (a), tenho dificuldade em controlar meus comportamentos.	1	2	3	4	5
28. Quando estou chateado(a), acredito que não há nada que possa fazer para me sentir melhor.	1	2	3	4	5
29. Quando estou chateado (a), fico irritado (a) comigo mesmo por me sentir assim.	1	2	3	4	5
30. Quando estou chateado (a), começo a me sentir mal comigo mesmo (a).	1	2	3	4	5
31. Quando estou chateado (a), acredito que me afundar nesse estado é a única coisa que posso fazer.	1	2	3	4	5
32. Quando estou chateado (a), perco o controle sobre os meus comportamentos.	1	2	3	4	5
33. Quando estou chateado (a), tenho dificuldade em pensar em qualquer outra coisa.	1	2	3	4	5
34. Quando estou chateado (a), reservo um tempo para descobrir o que realmente estou sentindo.	1	2	3	4	5
35. Quando estou chateado (a), passa muito tempo até que me sentir melhor.	1	2	3	4	5
36. Quando estou chateado (a), as minhas emoções são muito intensas.	1	2	3	4	5

## Anexo B – Aprovação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAPPG)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

versão agosto/2013

**UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**RESOLUÇÃO 162/2015**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

**Projeto:** Nº CEP 15/178    **Versão do Projeto:** 21/10/2015    **Versão do TCLE:** 21/10/2015

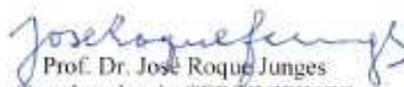
**Coordenadora:**  
Mestranda Alice Reuwsaat Justo (PPG em Psicologia)

**Título:** Implementação de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar.

**Parecer:** O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 21 de outubro de 2015.

  
 Prof. Dr. José Roque Junges  
 Coordenador do CEP/UNISINOS