



Um estudo exploratório sobre a gestão de sala de aula da educação infantil

Ana Rúbia Alves dos Santos Carraro¹

Viviane Ribeiro Nunes²

Gisele Regina Stasiak³

Resumo: Investigou-se, por meio da avaliação de observadores, as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas por professoras da educação infantil. Vinte professoras da educação infantil, com idade entre 22 e 46 participaram da pesquisa. O instrumento utilizado foi o Inventário de Boas Práticas (Webster-Stratton) e os dados coletados foram sistematizados utilizando-se o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 21)*. Verificou-se, de maneira geral, que as professoras utilizavam pouco as estratégias de gestão de sala de aula em seu cotidiano. Esse estudo exploratório trouxe elementos descritivos fundamentais para que propostas de formação e desenvolvimento de professores e de melhoria de suas habilidades educativas sejam inseridas preferencialmente nas salas de aula e que abranjam o cotidiano docente, seus saberes, vivências e desafios.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação para professores. Estratégias de gestão de sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as crianças têm iniciado mais cedo sua vida escolar, sendo resultado de diversos fatores, como: falta de suporte familiar para compartilhar cuidados diários, limitações financeiras, famílias monoparentais, fortalecimento da crença sobre a importância de socialização. A ocupação profissional das mulheres tem contribuído para esta mudança, porém se sabe que não é fácil para os responsáveis/pais deixarem seu bebê ou sua criança pequena aos cuidados de outra pessoa.

¹ Graduanda em psicologia da Faculdade Santana, rubiacar@hotmail.com

² Graduanda em psicologia da Faculdade Santana, viviane_ribeironunes@hotmail.com

³ Professora colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa e doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná, giselestasiak@yahoo.com.br

Esta pesquisa vem, por meio de avaliação dos observadores, investigar quais são as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas por professoras da educação infantil. Aponta a necessidade de o sujeito na infância desenvolver habilidades sociais para o desenvolvimento satisfatório, aperfeiçoando suas capacidades e competências para enfrentar situações difíceis, por meio de estratégias positivas disponibilizadas em gestão de sala.

Mediante uma investigação em caráter exploratório, foram analisadas as condições nas quais as professoras da educação infantil estão inseridas e como essa relação pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM GESTÃO DE SALA DE AULA

Como as crianças têm iniciado sua vida escolar cada vez mais cedo, as famílias desejam que alguém carinhoso, afetivo, empático, paciente e dedicado dispense todo cuidado com seu(sua) filho(a) (BRAZELTON, 2013). Segundo Garcia (2012), a educação infantil no Brasil esteve relacionada com a assistência, proteção, amparo e guarda de crianças, sendo focada em cuidados instrumentais como: dar banho, alimentar, trocar fraldas, entre outros. A palavra guarda foi recebendo novos significados, sendo substituída pelo verbo cuidar, adicionando-se a palavra educar, passando assim à ação de cuidar e educar, funções da creche e da pré-escola.

Segundo Campos (1997), a educação de crianças pequenas é uma das áreas educacionais mais promissoras em retornar à sociedade os recursos nela investidos. A educação infantil é vista como um dever do Estado, direito da criança e opção da família. Assim, é relevante analisar e refletir sobre as condições nas quais os professores da educação infantil estão inseridos e que podem influenciar o atingimento dessa finalidade (KRAMER, 2006). Pois os pais e a sociedade esperam que a escola promova o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de suas crianças.

Portanto, além da família, a escola e seus profissionais – especialmente os professores – podem ter estratégias adequadas para utilizarem. Assim se sentirão seguros em suas atuações profissionais ao criar um ambiente propício ao desempenho escolar e ao desenvolvimento infantil. É fato que não são todos os comportamentos dos professores que promovem o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao funcionamento global da criança. Sendo

base para se pautar a prática pedagógica do professor, com o propósito de promover sucesso acadêmico, desenvolvimento social e prevenir problemas de comportamentos de seus alunos (OLIVER; WEHBY; RESCHLY, 2011; PIANTA, 2011; VALE, 2011).

2.1 Relação professor-aluno

Segundo Hamre e Pianta (2001, 2006), as crianças da educação infantil devem confiar que terão suas relações com o professor em sala de aula baseadas em suporte e compreensão dia após dia. Segundo os autores, uma relação positiva de proximidade permite que as crianças gostem da escola, relacionem-se adequadamente com colegas, sintam-se capazes de se envolver em brincadeiras e realizem atividades de forma autônoma. Alguns estudos envolvendo crianças de aproximadamente quatro anos indicam que uma relação professor-aluno positiva e de proximidade relaciona-se com melhores rendimentos acadêmicos em leitura, escrita e matemática (BURCHINAL et al., 2012; BURCHINAL et al., 2002; HOWES et al., 2008). Para Webster-Stratton (2008), a relação professor-aluno se deve fundamentar na confiabilidade, validação, aceitação, encorajamento dos sentimentos e fortalecimento da autoconfiança da criança.

Bolsoni-Silva (2003) relata que interferir em determinadas situações comportamentais dos alunos não é suficiente. Desse modo, o professor poderá utilizar estratégias para desenvolver habilidades sociais nas crianças. Del Prette e Del Prette (2008) apontam para um sistema de habilidades sociais educativas do professor, que é composto por quatro categorias de comportamento:

- a) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos;
- b) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais;
- c) Determinar limites e disciplina;
- d) Monitorar positivamente.

Batista e Weber (2012, 2015), baseando-se nos estilos parentais, analisaram os estilos de liderança dos professores e constataram que o estilo autoritativo, que ao mesmo tempo estabelece regras e limite, mediante comportamento de afetividade, considerando as características de cada fase infantil, apresenta-se como fator de proteção ao desenvolvimento da criança. Em outras palavras, January, Casey e Paulson (2011) apontam que o requisito para resultados positivos é que o

educador possua capacidades, competências e agilidade em sala de aula. Deste modo, o profissional estará contribuindo no processo de formação acadêmica, crescimento e desenvolvimento psicossocial da criança.

Entretanto, torna-se fundamental salientar que, muitas vezes, em diferentes escolas e níveis de ensino, essas condições positivas da interação professor-aluno não se fazem presentes, relacionando-se a prejuízos acadêmicos e comportamentais. Para Sidman (2001, p. 17), coerção define-se como “[...] uso da punição, ameaça de punição para conseguir que outros ajam como gostaríamos ou a prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de punições ou ameaças”.

Sabe-se que a coerção tem seu efeito a curto prazo, pois leva a pessoa a se comportar como esperamos. Todavia, a longo prazo ela é infrutífera, pois não ensina o acerto, realçando o erro (SIDMAN, 2001). Em 2010, Stasiak verificou, em sua pesquisa com 39 crianças de aproximadamente seis anos de idade, comportamentos das professoras como gritar, falar palavrões ou beliscão no diálogo com alunos. Situações que tiveram relações com suas percepções de estresse. Para Weber et al. (2015), o número de alunos pode ser causa de estresse para as docentes, sendo fator que pode dificultar a interação e a comunicabilidade entre docente e discente.

Regra (2004) aponta outro comportamento de coerção ou de adversidade emitido pelo professor, podendo ser identificado quando ele enfatiza as dificuldades de aprendizagem ou comportamentais das crianças, ignorando acertos e potencialidades. Postura que, na maioria das vezes, leva à rotulação das crianças como imaturas, desinteressadas, preguiçosas, irresponsáveis, entre outros, ocasionando uma polaridade severa na interação professor-aluno, isenção dos professores de suas responsabilidades pelo não ensino e a total responsabilidade da criança pela não aprendizagem (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; SKINNER, 1972). Bolsoni-Silva (2003), Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003) e Bolsoni-Silva et al. (2006) descrevem práticas mais frequentes dos docentes em estratégias de estabelecimento de limites, quando o número de crianças do gênero masculino é predominante. De acordo com os autores, essa correspondência pode estar associada ao fato de o gênero ter uma tendência maior a questões de problemas de comportamento externalizados.

É fato, portanto, que a coerção e a rotulação estreitam severamente as oportunidades de aprendizagem das crianças, favorecendo com que elas se

comportem de maneira coerente com tais rotulações. Nas suas pesquisas, Vasconcelos (2007) e Viecili e Medeiros (2002) apontam que a coerção diminuía criatividade e flexibilidade comportamental, favorecendo comportamentos rígidos e estereotipados, ou seja, comportamentos opostos aos necessários ao processo de aprendizagem.

Dessa forma, é inquestionável que o professor, por meio de uma interação positiva com seu aluno, proporciona um fator de proteção. Por esse caminho, contribui para minimizar fatores de risco aos quais as crianças estão expostas, oferecendo suporte necessário para a trajetória de risco ser modificada nos primeiros anos de vida da criança (PIANTA, 1998; WEBSTER-STRATTON, 2008). Uma pré-escola de qualidade, ou seja, experiência escolar composta de relação afetiva e responsiva, tem o poder de igualar condições de desempenho em crianças oriundas de famílias mais favorecidas e famílias em desvantagem social (SYLVA et al., 2014).

Ao olhar para a interação professor-aluno positiva, percebe-se que outros conhecimentos do professor também são importantes para que o processo de ensino-aprendizagem seja potencializado. Stasiak (2016) verificou que a idade e a experiência do exercício profissional levam a empregar, em gestão de classe, planos de comportamento, relacionando competências sociais e emocionais como, tranquilizar-se, estima, contribuição e respeito.

2.2 Estratégias básicas

Para a American Psychological Association (2010), o conceito de *classroom management* se refere ao uso de estratégias básicas de ensino utilizadas a fim de modificar comportamentos dos alunos em sala. Pode-se citar, como exemplo, a alteração dos lugares no ambiente da sala de aula, a flexibilização de prazos e exigências para tarefas e lições, entre outros. Brophy (2011) relata que a gestão de sala de aula define-se como ações do professor focadas em conduzir um ambiente de aprendizagem, objetivando alcançar sucesso em sua prática de ensino.

A organização é um componente importante na gestão de sala de aula pelo professor. Abbas, Othman e Rahman (2012) pesquisaram o espaço físico de vinte pré-escolas e identificaram que áreas de atividades bem definidas e um ambiente estruturado relacionaram-se positivamente à emissão de comportamentos positivos

de brincadeiras pelas crianças. O autor afirma que ausência de paredes na sala, materiais diversos disponíveis, mobiliário apropriado à idade da criança possibilitam a interação professor-aluno.

Lane et al. (2011) sustenta que o espaço físico da sala de aula deve contemplar, por exemplo, áreas de aprendizagem específicas, materiais armazenados em lugares específicos e identificados. Os autores também apontam que os trabalhos, painéis, cartazes ou quadro de registro das definições elaboradas diariamente pelo grupo devem estar expostos. Iluminação adequada, área reservada para encaminhar especificamente alguma criança que tenha tido algum comportamento inapropriado, carteiras, espaços seguros para circulação das crianças e visibilidade do educador contribuem para a aprendizagem (LANE et al., 2011).

Além da organização física da sala de aula, o professor ocupa-se do planejamento de atividades. Alguns princípios podem subsidiar o planejamento de ensino, respeitando a aprendizagem individual e o ritmo de cada aluno nas atividades:

- a) Manter o aluno constantemente em atividade a fim de acompanhar seu desempenho;
 - b) Ressaltar ao máximo as aproximações do aluno ao desempenho adequado, criando condições para que ele aprenda o que ainda não sabe;
 - c) Garantir que as atividades sejam compatíveis com o que ele já sabe e aumentar gradativamente a sua dificuldade, evitando ao máximo consequências aversivas;
 - d) Priorizar consequências que são inerentes à ação;
 - e) Envolver o aluno ao máximo na avaliação de seu próprio desempenho.
- (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004).

Para o professor realizar a passagem de uma atividade a outra, é fundamental que ele encerre a atividade em curso; só então, inicie a nova atividade utilizando sinalizadores (LANE et al., 2011), meios fundamentais para garantir a atenção de seus alunos a fim de que saibam como e para onde devem ir.

O professor que se comporta positivamente demonstra preocupação em favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento global positivo e sucesso de seu aluno. Buscando contribuir nessa direção teórica, a presente pesquisa objetivou realizar uma investigação de caráter exploratório, por meio da avaliação de observadores, das estratégias de gestão de sala de aula utilizadas por professoras da educação infantil.

3 METODOLOGIA

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa vinte professoras da educação infantil, sendo nove professoras de uma escola particular, quatro professoras de uma escola pública e sete de uma escola privada filantrópica de uma cidade do interior do estado do Paraná. As participantes tinham idade entre 22 e 46 anos (média de 31,68 anos e desvio padrão de 6,68), tendo em sala de aula aproximadamente vinte crianças, entre 2 e 6 anos. Em relação ao estado civil das participantes, 25% eram solteiras e 75% casadas. Quanto à formação, cinco participantes (25%) apresentaram licenciatura em pedagogia em andamento e quinze participantes (75%) licenciatura em pedagogia concluída, sendo que nove professoras das quinze apresentaram especialização concluída. Sobre a renda salarial mensal, 25% das participantes apresentaram renda mensal de um salário mínimo nacional, 50% delas dois salários mínimos, 15% três salários mínimos, 5% quatro salários mínimos e 5% acima de cinco salários mínimos.

3.2 Instrumento

Nesta pesquisa foi utilizado o inventário de boas práticas (*Best Practices Inventory – BPI*), construído por Carolyn Webster-Stratton para o Projeto *Incredible Years* da Universidade de Washington e foi traduzido pela pesquisadora Vale (2011). Esse instrumento foi adaptado linguisticamente e semanticamente ao contexto cultural nacional pela pesquisadora Stasiak (2016). O instrumento objetiva identificar quais são as estratégias utilizadas na gestão de classe e comportamentos dos alunos por meio de observadores. O número total de oitenta questões, sendo os itens avaliados por meio do modelo *Likert* de cinco pontos (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre) e divididos em nove subescalas:

- A) **Organização da sala**, com sete questões (exemplo, “a sala de aula permite que todas as crianças estejam visíveis à professora”);
- B) **Planejamento e transições**, com doze questões (exemplo, “o planejamento diário alterna atividades mais agitadas e outras mais calmas”);
- C) **Atividades**, com treze questões (exemplo, “existe um espaço físico demarcado para reunião da turma toda”);

- D) **Planos de comportamento**, com seis questões (exemplo, “a professora se assegura de que todas as crianças têm uma forma de se comunicar apropriadamente e funcionalmente”);
- E) **Ensino individualizado**, com nove questões (exemplo, “as atividades são ensinadas da mais simples e concreta à mais complexa e abstrata”);
- F) **Práticas emocionais**, com doze questões (exemplo, “a professora utiliza situações reais para praticar a resolução de problemas iniciando por definir o problema e as emoções envolvidas”);
- G) **Relacionamento/comunicação**, com oito questões (exemplo, “a professora fala calmamente com as crianças”);
- H) **Disciplina**, com sete questões (exemplo, “as consequências do cumprimento ou não das regras são claras”);
- I) **Envolvimento parental**, com seis questões (exemplo, “a professora convida os pais para encontros/reuniões”).

Cinco questões do inventário foram acessadas, perguntando-se diretamente às professoras e consultando os seus planos de aula e as agendas das crianças (A5, B1, D5, E9 e I1).

3.3 Procedimento

A coleta de dados foi realizada após a aprovação da presente pesquisa junto ao Comitê de Ética em Saúde da Universidade Federal do Paraná, sob o número 38579214.4.0000.0102. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado por todos os participantes do estudo. Cada participante teve seu comportamento observado por duas horas não consecutivas sendo que cada observação deveria ter no mínimo 40 minutos e acontecer em diferentes momentos da rotina escolar. Após a conclusão, os participantes receberam retorno dos resultados da pesquisa em forma de *workshop*.

3.4 Análise de dados

Os dados coletados foram sistematizados utilizando-se o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 21)*. As análises foram geradas por meio de medidas descritivas (média, porcentagem e desvio padrão etc.) e foram

obtidas as médias das escalas e subescalas avaliadas. Em relação aos testes estatísticos, foram utilizados testes não paramétricos (correlação de Spearman). Para avaliar a consistência interna dos instrumentos, aplicou-se o coeficiente Alfa de Cronbach, tanto para o instrumento no todo quanto para suas subescalas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destaca-se primeiramente que as vinte professoras foram observadas por meio do Inventário de boas práticas (*BPI*) por duas duplas de observadores, selecionadas estatisticamente entre si por meio do coeficiente de Kappa de Cohen. As observações apresentaram grau substancial de correspondência para os parâmetros estabelecidos por Landis e Koch (1977), sendo dupla A ($k=0,65$; $p=0,00$) e dupla B ($k=0,72$; $p=0,00$).

Em relação às participantes, a caracterização da amostra foi analisada por meio da Tabela 01. Todavia, percebe-se que alguns dados (idade da professora B, faixa etária dos alunos da professora F e gênero dos alunos das professoras J, Q e S não foram, infelizmente, disponibilizados pelas participantes.

Tabela 01: Caracterização da amostra do estudo

Professoras	Idade (anos)	Tempo atuação (anos)	Formação acadêmica	Faixa etária alunos (anos)			
				Média	Total	Gênero masculino	Gênero feminino
A	30	5	Neuro Psicopedagogia ^(c)	3 - 4	17	10 (58,8%)	7 (41,2%)
B	-	8	Educação Especial ^(c)	5 - 6	24	16 (66,7%)	8 (33,3%)
C	32	13	Pedagogia ^(a)	4 - 5	20	11 (55%)	9 (45%)
D	24	2	Psicopedagogia Clínica e Institucional ^(c)	2 - 3	17	8 (47%)	9 (53%)
E	45	10	Educação Infantil ^(c)	3 - 4	16	8 (50%)	8 (50%)
F	37	14	Pedagogia ^(b)	Outra	16	9 (56,3%)	7 (43,7%)
G	33	10	Pedagogia ^(b)	3 - 4	22	10 (45,5%)	12 (54,5%)
H	35	16	Psicopedagogia, Arte Terapia, uso das mídias na sala de aula ^(c)	4 - 5	22	12 (54,5%)	10 (45,5%)
I	46	20	Pedagogia ^(b)	4 - 5	20	16 (80%)	4 (20%)
J	28	3	Pedagogia ^(a)	2 - 3	22	-	-
K	24	3	Pedagogia ^(b)	4 - 5	21	11 (52,4%)	10 (47,6%)
L	30	8	Neuro Psicopedagogia ^(c)	3 - 4	19	8 (42,1%)	11 (57,9%)
M	39	15	Lingua Portuguesa ^(c)	4 - 5	20	10 (50%)	10 (50%)
N	25	5	Pedagogia ^(b)	3 - 4	20	10 (50%)	10 (50%)
O	32	13	Gestão Escolar ^(c)	5 - 6	22	11 (50%)	11 (50%)
P	27	2	Pedagogia ^(a)	2 - 3	18	10 (55,6%)	8 (44,4%)
Q	27	5	Pedagogia ^(a)	4 - 5	22	-	-
R	33	5	Pedagogia ^(b)	3 - 4	20	9 (45%)	11 (55%)
S	22	5	Pedagogia ^(a)	3 - 4	22	-	-
T	33	14	Educação Especial e Inclusão ^(c)	3 - 4	16	9 (56,3%)	7 (43,7%)

Notas: (a) Curso em andamento; (b) Curso concluído; (c) Especialização

Fonte: Elaborada pelos autores, 2017

A Tabela 01³ demonstra que a idade média dos professores foi de 31,68 anos (desvio padrão de 6,68) e o tempo de atuação em sala de aula foi de 8,80 anos (desvio padrão de 5,34). January, Casey e Paulson (2011) apontam que os profissionais que atuam há mais tempo demonstram maior probabilidade de desenvolver melhores estratégias no ensino utilizando suas experiências adquiridas no exercício da profissão. Stasiak (2016) analisou que professores mais experientes e com maior tempo de exercício da profissão, utilizam técnicas e procedimentos proativos com maior frequência, obtendo resultados satisfatórios para aprendizagem de seus alunos. Sendo assim, compreendem claramente os efeitos positivos em suas estratégias, expressando orientações diretivas, positivas e claras. Portanto demonstram às crianças meios assertivos para solucionar problemas, ter controle da raiva e auxiliam os alunos na identificação e compreensão das emoções. Segundo a mesma autora, o docente utiliza em sala meios disciplinares elaborados estrategicamente e sinaliza a seus alunos o momento em que se dará a mudança de atividade. O professor utiliza estratégias de ensino para obter respostas desejadas. Em outras palavras, o profissional apresenta um repertório apropriado, utilizando uma gama de estratégias que antecipam situações, assegurando comportamentos apropriados e propícios para prevenir condutas inadequadas em gestão de classe (VALE, 2011).

Em relação à formação acadêmica, nove professoras possuíam o curso de especialização, seis com formação acadêmica concluída e cinco professores estavam com seus cursos superiores em andamento. As professoras possuíam em média 19,80 alunos em sala (desvio padrão de 2,42), com idades entre dois e seis anos, sendo 178 (53,94%) do gênero masculino e 152 (46,06%) do gênero feminino. Weber et al. (2015) refletem sobre o número de discentes em classe, sendo fator relevante na interação positiva entre professor-aluno, podendo ser uma variável que poderá contribuir para o esgotamento físico e emocional do professor. Bolsoni-Silva (2003), Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003) e Bolsoni-Silva et al. (2006) descrevem que o profissional utiliza frequentemente técnicas e procedimentos para assegurar limites quando a quantidade de alunos do gênero masculino excede ao feminino. Constata-se que os meninos tendem a manifestar maiores dificuldades de comportamento.

³ Análises realizadas sem os dados faltantes.

Quando comparadas as estratégias que as professoras de escolas públicas, privadas e filantrópicas utilizam, não foi encontrada diferença significativa ($\chi^2=32,78$; $p>0,05$) quanto ao comportamento dos alunos. Adicionalmente, foram calculadas as médias simples das professoras separadamente e observou-se que a menor média (2,02) foi de uma professora de escola privada e a maior (3,93) foi de uma de escola privada filantrópica. Ao calcular-se a média simples geral das professoras por escola, encontrou-se que a escola pública obteve a maior média (2,97), seguida pela escola privada filantrópica (2,90); por fim, a escola privada (2,71). Esses achados podem servir de maneira mais ampla a um dado reflexivo. Percebe-se que as professoras que correspondem à afetividade e responsividade podem percorrer o caminho apontado por Sylva et al. (2014) segundo o qual a pré-escola, dessa forma, pode servir como um contexto que possibilite igualar condições de desempenho em crianças oriundas de famílias mais favorecidas e famílias em desvantagem social.

O instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*) teve sua consistência interna verificada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, o qual apresenta o valor geral de 0,97 e os seguintes valores para suas subescalas: “organização da sala” ($\alpha=.81$), “planejamento e transições” ($\alpha=.74$), “atividades” ($\alpha=.87$), “planos de comportamentos” ($\alpha=.83$), “ensino individualizado” ($\alpha=.85$), “práticas emocionais” ($\alpha=.90$), “relacionamento/comunicação” ($\alpha=.86$), “disciplina” ($\alpha=.72$), e, por fim, “envolvimento parental” ($\alpha=.71$). De maneira geral, os índices de confiabilidade encontrados no presente estudo superaram os achados por Vale (2011) e Stasiak (2016) em suas pesquisas e conclui-se que o instrumento demonstrou alto índice de confiabilidade.

Em relação às médias das subescalas do instrumento *BPI*, pode-se observar uma média geral de 3,10 ($dp=0,65$) e, em ordem decrescente, a subescala “ensino individualizado” apresentou a maior média (3,70; $dp=0,84$), seguida das subescalas “envolvimento parental” (3,57; $dp=0,73$), “atividades” (3,41; $dp=0,74$), “planos de comportamento” (3,26; $dp=0,89$), “organização da sala” e “relacionamento/comunicação” (3,13; $dp=0,98$), “planejamento e transições” (2,92; $dp=0,60$), “disciplina” (2,66; $dp=0,80$) e “práticas emocionais” (2,42; $dp=0,82$). De forma geral, o último resultado chama muito a atenção, pois encontra-se como “quase nunca” o item “a professora desenvolve seus alunos social e emocionalmente”. Essa tarefa é de suma importância, pois sabe-se que o professor indubitavelmente é capaz de promover o desenvolvimento social e prevenir

problemas de comportamento de seus alunos (OLIVER; WEHBY; RESCHLY, 2011; PIANTA, 2011; VALE, 2011).

Por meio da correlação de Spearman, foram verificadas as correlações entre as subescalas do instrumento *BPI*, sendo que os resultados apontaram forte grau de correlação entre grande parte das subescalas desse instrumento. Para tanto, destacam-se as correlações mais fortes e significativas encontradas: “ensino individualizado” com “planos de comportamento” ($\rho=0,88$; $p<0,001$) e com “práticas emocionais” ($\rho=0,84$; $p<0,001$); “atividades” com “planejamento e transições” ($\rho=0,83$; $p<0,001$) e com “relacionamento/comunicação” ($\rho=0,82$; $p<0,001$); “relacionamento/comunicação” com “práticas emocionais” ($\rho=0,80$; $p<0,001$).

Esses resultados apontam para direções, como:

- a) quando as professoras investem em estratégias de “ensino individualizado”, elas incluem em sua prática ações que considerem as diferenças e necessidades específicas. Favorecem suas próprias estratégias para lidar com os comportamentos inadequados e adequados, bem como para promover as habilidades sociais de seus alunos. Dessa forma, segundo Regra (2004), pode-se pensar que as professoras não estariam interagindo por coerção com seus alunos, focando nas dificuldades de aprendizagem ou comportamentais das crianças, ignorando acertos e potencialidades;
- b) quando as professoras estabelecem suas atividades em sala, de forma individual e coletiva com seus alunos, dando orientações, ênfase e acompanhando seus comportamentos, elas demonstram maior planejamento e afetividade com seus alunos;
- c) por fim, percebe-se que um relacionamento baseado em comunicação positiva e assertiva da professora com seus alunos e em expressão de afetividade favorece o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais dos alunos.

Pode-se pensar que, quando a professora se utiliza dessas estratégias para gerir sua sala de aula, está utilizando-se de ações direcionadas a criar e manter um clima positivo e propício de aprendizagem (BROPHY, 2011).

Realizou-se o cálculo das médias dos itens de cada subescala, conforme apresenta-se a seguir. O item de menor média (1,15; $dp=0,67$) da subescala “organização da sala” foi “existem pistas visuais que permitem à criança saber

quando uma área de aprendizagem ou atividade não está disponível (p. ex.: sinal de Pare, área coberta)” e o de maior média (4,37; dp=0,82) foi “a sala de aula permite que todas as crianças estejam visíveis à professora (p. ex.: estantes ou paredes mais baixas do que as crianças)”. A subescala “planejamento e transições” apresentou o item “existe um sistema (p. ex.: quadro, tabela, cartões) que permite às crianças a escolha de quais áreas de aprendizagem querem utilizar” com menor média (1,07; dp=0,24) e o item “existe um planejamento diário de atividades sendo previsível e flexível ao mesmo tempo” com maior média (4,07; dp=0,63). Observe, nesse sentido, a necessidade das professoras em aumentar em sua sala de aula o apontamento realizado por Lane et al. (2011), ou seja, a importância de existirem fatores que favoreçam a evolução das atividades propostas pelo professor e que proporcione aos alunos possibilidade de escolher entre tarefas variadas.

A subescala “atividades” demonstrou o item “diariamente a professora planeja atividades de cooperação entre as crianças” com menor média (2,67; dp=1,59) e “existe um espaço físico demarcado para a reunião da turma toda (p. ex.: tapete)” com maior média (4,6; dp=1,09). O item com menor média da subescala “planos de comportamentos” foi “a professora utiliza de forma apropriada e moderada estratégias como ‘*time-out*’ (tempo de pausa), ignorar ou redirecionar o comportamento inapropriado” (2,82; dp=1,01) e o com maior média foi “todo material, referente aos planos de comportamento existentes, é guardado para ser utilizado na avaliação e revisão de ações” (3,65; dp=1,55).

A subescala “ensino individualizado” apresentou o item com menor média “Quando necessário, a professora adapta sua metodologia de ensino à necessidade de cada criança (p. ex.: visual, auditiva, motora)” (2,80; dp=1,80) – pode-se dizer que as professoras estariam tendo menor investimento em estratégias que promovam o relacionamento interpessoal satisfatório entre as crianças e tendo menor uso de estratégias adequadas para lidarem com comportamentos inadequados dos alunos – e o de maior média “os materiais são adaptados às crianças de acordo com a idade (p. ex.: lápis, espessura do papel, tapetes de estabilização, velcros para fixar materiais)” (4,52; dp=0,81). O item que apresentou menor média da subescala “práticas emocionais” foi “a professora promove a regulação emocional das crianças, a fim de favorecer a interação social positiva na sala expondo fotos das crianças trabalhando nas soluções” (1,10; dp=0,26) e o de maior média foi “a professora, o ambiente e as atividades da sala de aula promovem a identificação e expressão pela

criança das suas próprias emoções e as dos outros; a professora demonstra perceber como as crianças se sentem por meio da validação e aceitação dos sentimentos, colocando-se como modelo, nomeando sentimentos, os tons de voz ou gestos expressados pelas crianças” (2,87; dp=1,17). Pode-se afirmar que o uso das estratégias citadas assegura que as professoras estariam interagindo com seus alunos promovendo seu desenvolvimento global (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004).

A subescala “relacionamento/comunicação” apresentou, respectivamente, os itens com menor e maior médias: “a professora permite que as atividades livres sejam de iniciativa da criança” (1,80; dp=1,25) e “a professora fala calmamente com as crianças” (3,97; dp=1,27). O item com menor média da subescala “disciplina” foi “a professora possibilita que as crianças façam escolhas” (1,92; dp=1,16) e dois itens com maiores médias foram “a professora ignora comportamentos inadequados das crianças que são apenas para chamar a atenção” (2,97; dp=0,89) e “a professora utiliza comportamentos adequados de colegas para que as outras crianças se comportem da mesma forma” (2,97; dp=1,00). Por fim, a subescala “envolvimento parental” apresentou o item “a professora cria oportunidades para os pais observarem a equipe pedagógica e participarem de suas atividades em sala de aula” com menor média (3,12; dp=1,56) e o item “a professora estabelece um sistema de comunicação regular com os pais (p. ex.: telefonemas, cartas, agenda, mensagens positivas, quadro de recados)” com maior média (4,77; dp=0,41).

De forma geral os resultados encontrados na presente pesquisa revelaram elementos importantes para o desenvolvimento dos docentes de educação infantil.

5 CONCLUSÃO

Conclui-se, por meio desse estudo exploratório, que, de maneira geral, o uso de estratégias de gestão de sala de aula e do comportamento do aluno de forma adequada e positiva pelas participantes pode ser aprimorada. A média verificada apresentou-se em torno de “às vezes” essas estratégias são utilizadas. Assim, por meio das correlações fortes e significativas encontradas, sugere-se que professores da educação infantil privilegiem o “ensino individualizado”, “planos de comportamento”, “práticas emocionais”, “relacionamento/comunicação”, “atividades” e “planejamento e transições”. Meios utilizados em classe buscando

promover a cooperação entre pares, a autorregulação emocional das crianças, estimulando positiva e afetivamente suas escolhas, construindo pistas visuais para seus comportamentos esperados e atividades a serem realizadas.

Sabe-se que a tarefa do professor é complexa e exigente, envolvendo a necessidade do professor se atentar individual e coletivamente em relação aos seus alunos, mantendo uma interação positiva e gestão de sala de aula com estratégias específicas ao desenvolvimento escolar e global de suas crianças. De maneira geral, espera-se que esse estudo exploratório possa auxiliar o campo de formação de professores, profissão tão nobre e admirável, em relação às suas habilidades educativas, pois ainda é um caminho a ser potencializado na literatura e em programas de intervenção voltados ao contexto escolar.

An exploratory study on classroom management in children's education

Abstract: By means of observer assessment, this study sought to investigate classroom management strategies used by preschool teachers. 20 female preschool teachers took part in the study, aged between 22 and 46 years old. The instrument used was the Good Practices Inventory (Webster-Stratton) and the data collected was systematized using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 21). In general it was found that the teachers made little use of classroom management strategies in their everyday work. This exploratory study has brought fundamental descriptive elements for teacher capacity-building, development and improvement of their educational skills proposals to be included preferably in the classroom, covering teachers' everyday activities, knowledge, experiences and challenges.

Keywords: Preschool education. Teacher training. Classroom management strategies.

REFERÊNCIAS

ABBAS, M. Y.; OTHMAN, M.; RAHMAN, P. Z. M. A. Pre-school classroom environment: significant upon children's' play behaviour? **Social and Behavioural Sciences**, Malaysia, v. 49, p. 47-65, 2012.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **Dicionário de Psicologia APA**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 299-307, 2012.

_____. **Professores e estilos de liderança**: manual para identificá-los e modelo teórico para compreendê-los. Curitiba: Juruá, 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências e Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____; DEL PRETTE, A.; OISHI, J. Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. **Argumento**, Jundiaí, v. 9, p. 11-29, 2003.

_____ et al. Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: comparando Avaliações de Mães e de Professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006.

BRAZELTON, T. B. **O grande livro da criança**: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos. Tradução de M. F. Peixoto. Barcarena, Portugal: Presença, 2013.

BROPHY, J. History of research on classroom management. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Org.). **Handbook of classroom management**. New York, NY: Routledge, 2011. p. 17-43.

BURCHINAL, M. R. et al. Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. **Journal of School Psychology**, North Carolina, USA, v. 40, n. 5, p. 415-436, 2002.

BURCHINAL, M. et al. Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learners. **Early Childhood Research Quarterly**, Virginia, USA, v. 27, p. 188-197, 2012.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 103-127, jul. 1997.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um Sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paideia**, São Carlos, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

GARCIA, R. A. O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês. In: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Org.). **Práticas pedagógicas na educação infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 56-69.

HAMRE, B. K.; PIANTA, R. C. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. **Child Development**, Minnesota, USA, v. 72, n. 2, p. 625-638, 2001.

_____. Student-teacher relationships. In: BEAR, G. G.; MINKE, K. M. (Ed.). **Children's needs III**: development, prevention and intervention. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2006. p. 49-60.

HOWES, C. et al. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in prekindergarten programs. **Early Childhood Research Quarterly**, North Carolina, USA, v. 23, p. 27-50, 2008.

JANUARY, A. M.; CASEY, R. J.; PAULSON, D. A meta-analysis of classroomwide interventions to build social skills: do they work? **Social Psychology Review**, Bethesda, MD, v. 40, p. 242-256, 2011.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, Geórgia, v. 33, p. 159-174, 1977.

LANE, K. L. et al. **Managing challenging behaviors in schools**: research-based strategies that work. New York, USA: Guilford, 2011.

OLIVER, R. M.; WEHBY, J. H.; RESCHLY, D. J. **Teacher classroom management practices**: effects on disruptive or aggressive student behavior. Nashville, Tennessee, USA: The Campbell Collaboration, 2011.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec, 2004. p. 11-32.

PIANTA, R. C. **Enhancing relationships between children and teachers**. Washington, DC: American Psychological Association, 1998.

_____. Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. **Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues**, v. 8, p. 685-709, 2006.

REGRA, J. A. G. Aprender a estudar. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec, 2004. p. 225-242.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 2001.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Edusp, 1972.

STASIAK, G. R. **Transição ao primeiro ano do ensino fundamental**: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. **Avaliação sobre os Impactos do Programa Incredible Years Teacher Classroom Management às Professoras da Educação Infantil.** 2016. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SYLVA, K. et al. **Students' education and developmental outcomes at age 16: effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3-16) project.** 2014. Disponível em: <www.ioe.ac.uk-research153.html>. Acesso em: 9 abr. 2015.

VALE, V. M. **Tecer para não ter de remendar:** o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para Educadores de Infância. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2011.

VASCONCELOS, L. A. Quem deseja uma criança que expressa opiniões? In: CONTE, F. C. S.; BRANDÃO, M. Z. S. (Org.). **Falo ou não falo?** Expressando sentimentos e comunicando ideias. Londrina: Mecenaz, 2007. p. 111-128.

VIECILI, J.; MEDEIROS, J. G. A coerção e suas implicações na relação professor aluno. **Psico-USF**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 229-238, 2002.

WEBER, L. N. D. et al. O estresse no trabalho do professor. **Imagens da Educação**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

WEBSTER-STRATTON, C. **How to promote children's social and emotional competence.** London, England: Paul Chapman, 2008.