



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

NÚBIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**DIÁLOGOS ENTRE ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA E HABILIDADES SOCIAIS
EDUCATIVAS: UM ESTUDO DAS CRENÇAS E PRÁTICAS DOCENTES NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Santarém – PA
2020**

NÚBIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**DIÁLOGOS ENTRE ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA E HABILIDADES SOCIAIS
EDUCATIVAS: UM ESTUDO DAS CRENÇAS E PRÁTICAS DOCENTES NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca de defesa como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Irani Lauer Lellis.

Linha de pesquisa: Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

**Santarém – PA
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA Catalogação de
Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Oliveira, Núbia Dos Santos.

Diálogos entre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas: um estudo das crenças e práticas docentes no contexto da educação infantil / Núbia Dos Santos Oliveira. - Santarém, 2020.

292f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Irani Lauer Lellis.

1. Crenças. 2. Práticas docentes. 3. Alfabetização econômica. 4. Habilidades Sociais Educativas. I. Lellis, Irani Lauer, orient. II. Título.



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 45

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 10:00 horas, na Sala 319 da Unidade Amazônia, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as), Profa. Dra. Irani Lauer Lellis (orientadora e presidente), Profa. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias (membro externo), Prof. Dr. Gilson Cruz Junior (membro interno), e a Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite (membro interno), a fim de arguirem a mestranda Núbria dos Santos Oliveira, com a dissertação intitulada "Diálogos entre Alfabetização Econômica e Habilidades Sociais Educativas: um estudo das crenças e práticas docentes no contexto da educação infantil". Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Reprovada

Dra. LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS, USP

Examinadora Externa à Instituição

Dra. IANI DIAS LAUER LEITE, UFOPA

Examinadora Interna

Dr. GILSON CRUZ JUNIOR, UFOPA

Examinador Interno

Dra. IRANI LAUER LELLIS, UFOPA

Presidente

NUBIA DOS SANTOS OLIVEIRA

Mestrando

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e a todos aqueles que se empenham na luta por uma sociedade melhor através da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele na minha vida não teria sido possível chegar até aqui.

A toda minha família, meus pais, Nelson e Zuleide, por todo apoio durante toda a minha vida, a eles meu amor e minha gratidão eterna. Em especial minha mãe, que me ajuda com o cuidado do meu filho, quando por infinitas vezes tive que me ausentar para desenvolver atividades do mestrado. Ao meu filho Nicolás Daniel, pelo apoio e compreensão nas inúmeras ausências necessárias, por me dar apoio emocional nos momentos de crise, me dando forças quando eu achava que não iria conseguir concluir esta missão.

À minha querida professora e orientadora, Dra. Irani Lauer Lellis, todas as palavras do mundo seriam insuficientes para expressar minha gratidão pela confiança, por todas as orientações e palavras de encorajamento recebidas para que este trabalho fosse concluído.

Às professoras, Dra. Luciana Carla dos Santos Elias (USP), Dra. Iani Dias Lauer Leite, membros da banca desde a qualificação, às quais deixo registrado meus agradecimentos por todas as contribuições recebidas. Ao professor Dr. Gilson Cruz Junior, por gentilmente ter aceitado compor a banca de defesa. A todos vocês minha eterna gratidão.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Habilidades Sociais e Educação (Ghasoe) por contribuírem com as discussões e aprofundamento dos estudos sobre habilidades sociais. Agradecimento especial à minha parceira de Grupo de Pesquisa, amiga pessoal e de trabalho, Andréa Imbiriba da Silva, por todos os “ralhos”, incentivo, revisões, apoio na análise dos dados, e por sempre ter uma mensagem de encorajamento nos momentos em que pensei que não fosse capaz de realizar.

A todos os meus amigos de trabalho, em especial à minha amiga-irmã, Alcione Freitas, pelo incentivo, demonstração de amizade, gestos de carinho e apreço, estando sempre na torcida para que esta etapa fosse concluída com êxito.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém por autorizar a realização da pesquisa no CEMEI Serra do Sol. À Instituição participante da pesquisa e sua equipe gestora, que abriram as portas para que esta pesquisa pudesse ganhar vida, especificamente na pessoa da coordenadora da unidade, da pedagoga, da secretária, e em especial às professoras participantes, pois sem elas não teria sido possível concluir esta empreitada.

“O que fazemos, comparado ao que podemos fazer, é como comparar as ondas da superfície do oceano com a sua enorme profundidade”.

W. James

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral compreender as crenças e práticas de docentes que atuam na educação infantil sobre alfabetização econômica. Especificamente, buscou-se investigar as crenças e práticas docentes sobre a alfabetização econômica (AE), identificar o repertório de habilidades sociais educativas (HSE) e, por fim, averiguar a existência de relações entre o repertório de habilidades sociais educativas consoantes às crenças e práticas de alfabetização econômica. A pesquisa foi realizada com duas docentes que atuam nos níveis Pré-I e Pré-II, que atendem crianças de 4 a 5 anos de um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, localizado em Santarém-Pará. Como instrumentos para produção de dados foram utilizados: a) questionário sociodemográfico; b) roteiro de entrevista semiestruturada; c) roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas de professores – RE-HSE-Pr (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018); d) roteiro de observação direta; A análise dos dados da entrevista semiestruturada foi realizada por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, de Lefèvre e Lefèvre (2003; 2005). Os dados do RE-HSE-Pr foram analisados mediante as instruções de codificação e interpretação próprias do referido instrumento. Os resultados mostraram, a princípio, que: ainda é bastante incipiente o conhecimento sobre AE, sendo que as crenças manifestadas à respeito da temática limitavam-se a aproximações advindas do sendo comum; evidenciaram-se práticas que se limitam ao diálogo entre as professoras e as crianças sobre alguns temas que se aproximam dos conceitos de AE, mas sem ações intencionais, efetivas e sistematizadas no contexto da pré-escola; as crenças dos professores sobre AE se circunscrevem a concepções rasas e desprovidas de embasamento teórico, demonstrando que estes não possuem clareza sobre os conceitos relacionados ao tema, dessa forma, não foi possível estabelecer uma rede ampla de relações entre os construtos, pois não existe uma compreensão mais acurada quanto aos preceitos da AE. Logo, as HSE destes professores são direcionadas à outras práticas peculiares ao espaço físico e social da educação infantil; os resultados indicam que é possível estabelecer vínculos entre as HSE dos professores e a AE, desde que nestes estejam presentes crenças a respeito do tema que sejam condizentes com seus preceitos conceituais, de modo que as HSE estejam voltadas, de fato, para o ensino dos temas relacionados à AE. Diante disso pode-se concluir que: i) a AE apresenta-se como uma realidade distante no que tange à presença sistemática, planejada e efetiva no contexto da Educação Infantil; ii) a inserção da temática se apresenta como urgente e necessária no currículo escolar; iii) é preciso investir na formação, tanto inicial quanto continuada dos professores, de modo que possam construir suas crenças de

modo que a tarefa de alfabetizá-las economicamente não seja delegada somente aos pais e/ou à família, mas que também as creches e pré-escolas do município chamem para si a responsabilidade de trabalhar de forma integrada ao currículo temáticas como essa sejam pautadas na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões, sejam elas intelectual, social, emocional, ética e moral.

Palavras-chave: Crenças. Práticas docentes. Alfabetização econômica. Habilidades Sociais Educativas.

ABSTRACT

The present study aimed to characterize teachers' beliefs and practices in early childhood on economic literacy. Specifically, we sought to investigate the teaching beliefs and practices about economic literacy (EL), identify the repertoire of educational social skills (ESS) and, finally, investigate the existence of relationships between the repertoire of educational social skills according to the beliefs and economic literacy practices. The research was carried out with two teachers who work at Pre-I and Pre-II levels, who assist children aged 4 to 5 years at the municipal center for early childhood education (CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil), located in Santarem, Para, Brazil. As instruments for data production were used: a) a sociodemographic questionnaire; b) a semi-structured interview script; c) the Interview Script for Teachers' Educational Social Skills (IS-ESS-T) (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018); d) a direct observation script; the analysis of the semi-structured interview data was performed using the technique of the Collective Subject Discourse (CSD), by Lefevre and Lefevre (2003; 2005). The IS-ESS-T data were analyzed using the coding and interpretation instructions specific to that instrument. The results showed, at first, that: knowledge about EL is still very incipient, and the beliefs expressed about the theme were limited to approximations arising from the common being; practices that are limited to the dialogue between the teachers and the children were evidenced on some themes that are close to the concepts of EL, but without intentional, effective and systematized actions in the context of the preschool; teachers' beliefs about EL are circumscribed to shallow conceptions and lacking a theoretical basis, demonstrating that they lack clarity on the concepts related to the theme, so it was not possible to establish a wide network of relationships between the constructs, as there is no more accurate understanding of the EL precepts. Therefore, the ESS of these teachers are directed to other practices peculiar to the physical and social space of early childhood education; the results indicate that it is possible to establish links between the teachers' ESS and the EL, as long as there are beliefs on the theme that are consistent with their conceptual precepts, so that the ESS are, in fact, aimed at teaching themes related to EL. In view of this, it can be concluded that: i) EL presents itself as a distant reality with regard to the systematic, planned and effective presence in the context of early childhood Education; ii) the insertion of the theme appears as urgent and necessary in the school curriculum; iii) it is necessary to invest in teachers' training, both initial and continuing, so that they can build their beliefs so that the task of educating economically be not delegated only to the family, but also to daycare centers and preschools in the municipality take the responsibility for an

integral guided thematic curricula based on the acquisition of knowledge, skills and attitudes that contribute to the integral development of children in all dimensions, such as intellectual, social, emotional, ethical and moral.

Keywords: Beliefs. Teaching practices. Educational Social Skills. Economic literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC 2017).....	29
Figura 2 - Descrição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil	30
Figura 4 - Grupos por faixa etária, de acordo com a BNCC 2017	32
Figura 5 - Nicho de desenvolvimento proposto por Harkness e Super (1994).....	38
Figura 6 - Esquema ilustrativo do empréstimo conceitual dos subsistemas do Nicho de Desenvolvimento	39
Figura 7 - Classes gerais de habilidades sociais	66
Figura 8 - Habilidades sociais e sua interface com diferentes papéis sociais.....	67
Figura 9 - Fluxograma do caminho percorrido para seleção dos artigos, das dissertações e teses para análise na revisão bibliográfica.....	78
Figura 10 - Modelo de socialização econômica	102
Figura 11 - Mapa conceitual norteador da pesquisa	120
Figura 12 - Imagem Aérea da cidade de Santarém-Pará, com destaque para o encontro dos rios Tapajós e Amazonas	121
Figura 13 - Mapa de Santarém	122
Figura 14 - Imagem da Serra vista por diferentes ângulos do pátio interno da Unidade	123
Figura 15 - Pátio Coberto, e Informações visuais da área coberta da Unidade.....	127
Figura 16 - Refeitório do CEMEI Serra do Sol	127
Figura 17 - Esquema representativo da triangulação dos dados da pesquisa empírica	155
Figura 18 - Agrupamento de Ideias Centrais por Eixos Temáticos quanto às Crenças sobre Alfabetização Econômica	158
Figura 19 - Agrupamento de Ideias Centrais por Eixos Temáticos quanto às Práticas de Alfabetização Econômica	180
Figura 20 - Combinados da Turma Pré-II B	204
Figura 21 - Combinados das Turmas Pré-I - A e B	204
Figura 22 - Conexão 1: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	214
Figura 23 - Conexão 2: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	217
Figura 24 - Disposição espacial das carteiras para melhor interação entre as crianças.....	218
Figura 25 - Disposição de livros e brinquedos diversos utilizados pelas crianças durante as aulas	219
Figura 26 - Conexão 3: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE.....	221

Figura 27 - Conexão 4: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	222
Figura 28 - Conexão 5: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	224
Figura 29 - Conexão 6: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	226
Figura 30 - Conexão 7: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	228
Figura 31 - Conexão 8: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	229
Figura 32 - Conexão 9: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	230
Figura 33 - Conexão 10: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classes e componentes das habilidades sociais educativas.....	71
Quadro 2 - Sistematização dos artigos selecionados para o estudo – base de dados 2019	78
Quadro 3 - Sistematização das dissertações e tese selecionadas para o estudo – base de dados 2019	80
Quadro 4 - Horários e Atividades de Rotina do CEMEI Serra do Sol	124
Quadro 5 - Recursos Humanos do CEMEI Serra do Sol – Ano base 2019.....	125
Quadro 6 - Infraestrutura Física do CEMEI Serra do Sol – Ano base 2019	125
Quadro 7 - Cronograma demonstrativo da observação direta em sala de aula.....	137
Quadro 8 - 1º passo – Construção do Quadro IAD 1 do DSC.....	141
Quadro 9 - 2º passo da técnica DSC – Identificar e Sublinhar as expressões-chaves das IC. 141	
Quadro 10 - 3º passo da técnica DSC – Identificação e Separação das IC e AC	142
Quadro 11 - 4º passo da técnica DSC – Agrupamento das IC's e respectiva identificação com letras.....	143
Quadro 12 - 5º passo da técnica DSC – criação de uma ideia central que expresse, da melhor maneira possível, todas as ideias centrais e ancoragem de mesmo sentido	143
Quadro 13 – IAD 2 das Ideias Centrais A e B.....	144
Quadro 14 - Codificação e Classificação das respostas ao RE-HSE-Pr.....	146
Quadro 15 - Quadro-síntese das Perguntas geradoras versus Ideias Centrais correspondentes às Crenças de Alfabetização Econômica	157
Quadro 16 - Quadro-síntese das perguntas geradoras versus Ideias Centrais correspondentes às Práticas de Alfabetização Econômica	179
Quadro 17 - Indicadores para Codificação e Interpretação dos Resultados do RE-HSE-Pr..	193
Quadro 18 - Inferências e Abstrações sobre as práticas de AE à luz das habilidades sociais educativas	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela-síntese do Sistema de Habilidades Sociais Educativas - SHSE	72
Tabela 2 - Resultados encontrados nas bases de dados por descritores de pesquisa (sem recorte temporal).....	74
Tabela 3 - Resultados encontrados nas bases de dados por descritores de pesquisa (recorte temporal: 2001 a 2018).....	75
Tabela 4 - Resultados encontrados por descritores de pesquisa na BDTD	76
Tabela 5 - Resultados encontrados por descritores de pesquisa na BDTD – 2008 a 2018	76
Tabela 6 - Dados Sociodemográficos das Participantes	128
Tabela 7 - Codificação e Classificação Geral das HSE das participantes	194
Tabela 8 - Práticas Educativas avaliadas a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr e das observações em sala de aula	196
Tabela 9 - Problemas de Comportamento avaliados a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr e das observações em sala de aula.....	197
Tabela 10 - Habilidades Sociais Educativas das professoras, avaliadas a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr e das observações em sala de aula	199
Tabela 11 - Habilidades Sociais Infantis, avaliadas a partir a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr.....	205
Tabela 12 - Variáveis contextuais contingentes aos comportamentos da professora, avaliadas a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Curricular Comum
- Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNVP** - Componentes Não-verbais e Paralinguísticos
- DSC** - Discurso do Sujeito Coletivo
- ECH** – Expressões-Chave
- EMEIEF** – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- HSE** - Habilidades Sociais Educativas
- IAD** – Instrumento de Análise de Discurso
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IC** – Ideias Centrais
- IHS** - Inventário de Habilidades Sociais
- IHSE-Pr** - Inventário de Habilidades Sociais Educativas de Professores
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OSS** – Organização Social de Saúde
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- QAC-P** – Questionário de Avaliação de Crenças do Professor
- QDSP** – Questionário de Desempenho Social do Professor
- QRSH-Pr** – Questionário de Respostas Socialmente Habilidade para Professores
- RE-HSE** – Roteiro de Entrevista sobre Habilidades Sociais Educativas para Professores
- Semed** – Secretaria Municipal de Educação
- SHSE** - Sistema de Habilidades Sociais Educativas
- THS** - Treinamento de Habilidades Sociais
- TRF** - Teacher's Report Form
- Ufopa** – Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	18
2 ABRINDO AS DISCUSSÕES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS INICIAIS.....	22
2.1 Contextualizando a etapa da educação infantil.....	22
2.2 Algumas reflexões sobre a BNCC e suas diretrizes para a educação infantil	27
2.2.1 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.....	28
2.2.2 Os campos de experiências.....	30
2.2.3 Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil.....	32
2.3 Integrando os temas: uma apresentação geral do referencial teórico	33
3 PARA INÍCIO DE CONVERSA, VAMOS FALAR SOBRE O NICHOS DE DESENVOLVIMENTO.....	37
3.1 A perspectiva do nicho de desenvolvimento como aporte teórico na construção desse estudo.....	37
3.1.1 O Ambiente físico e social	40
3.1.2 As práticas de cuidado	40
3.1.3 A psicologia dos cuidadores/educadores.....	40
4 TROCANDO IDEIAS SOBRE AS CRENÇAS E PRÁTICAS DOCENTES	42
4.1 As crenças docentes: concepções teóricas	42
4.2 As práticas docentes: algumas aproximações teóricas	51
5 CONVERSANDO SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS.....	61
5.1 Aspectos históricos, teóricos e conceituais.....	63
5.2 Habilidades sociais educativas	68
5.3 Estudos e pesquisas sobre as habilidades sociais educativas	74
5.3.1 Análise dos artigos selecionados na busca sistemática às bases de dados	81
5.3.2 Análise das dissertações e teses selecionadas na busca sistemática às bases de dados	89
6 VAMOS FALAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA.....	100
6.1 Alfabetização econômica: panorama histórico, teórico e conceitual	101
6.1.1 A psicologia econômica	103
6.1.2 A educação econômica.....	105
6.1.3 A socialização econômica	107
6.2 Evidências empíricas no campo da socialização e alfabetização econômica	109
7 CAMINHO METODOLÓGICO.....	118

7.1 Abordagem e natureza da pesquisa	118
7.2 Desenho da pesquisa.....	119
7.2.1 Situando o Município local da pesquisa	120
7.2.2 O contexto de investigação.....	123
7.2.3 O lócus da pesquisa.....	124
7.2.4 Caracterização dos participantes	127
7.3 Instrumentos utilizados na produção dos dados	129
7.3.1 Questionário sociodemográfico	129
7.3.2 Roteiro de entrevista semiestruturada	130
7.3.3 Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores – RE-HSE-Pr	131
7.3.4 Roteiro de observação direta	132
7.3.5 Diário de Campo.....	133
7.4 Etapas adotadas na pesquisa empírica	134
7.4.1 Primeira etapa: observação do ambiente físico e análise documental.....	135
7.4.2 Segunda etapa: aplicação dos instrumentos de produção dos dados (questionário sociodemográfico, roteiro de entrevista semiestruturada e RE-HSE-Pr)	135
7.4.3 Terceira etapa: observação direta em sala de aula	136
7.5 Preceitos éticos na realização da pesquisa.....	137
7.5 Procedimentos de análise dos dados.....	138
7.5.1 Análise dos dados da entrevista semiestruturada (Técnica DSC)	138
7.5.2 Análise do roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas de professores (RE-HSE-PR).....	145
7.5.3 Análise descritiva dos dados documentais e observados	148
7.5.4 A triangulação dos dados da pesquisa.....	154
8 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	157
8.1 As crenças sobre alfabetização econômica.....	157
8.1.1 Eixo Temático 1 - crenças quanto à compreensão e caracterização da alfabetização econômica	159
8.1.2 Eixo Temático 2 - Crenças acerca da sala de aula como espaço para o desenvolvimento da Alfabetização Econômica	163
8.1.3 Eixo Temático 3 - Alfabetização econômica engloba os valores e mudanças comportamentais	166

8.1.4 Eixo Temático 4 - Crenças sobre o desenvolvimento da Alfabetização Econômica por meio da linguagem e do diálogo em sala de aula	168
8.1.5 Eixo Temático 5 – o comprometimento dos pais e da família na alfabetização econômica das crianças	174
8.2 As práticas docentes de alfabetização econômica	179
8.2.1 Eixo Temático 1 - atividades práticas não planejadas	181
8.2.2 Eixo Temático 2 - habilidades docentes no desenvolvimento da alfabetização econômica	182
8.2.3 Eixo Temático 3 - estratégias utilizadas para trabalhar a alfabetização econômica na sala de aula	184
8.2.4 Eixo Temático 4 - práticas concernentes à transmissão de valores importantes para as crianças	189
8.2.5 Eixo Temático 5 - aspectos desfavoráveis às práticas de alfabetização econômica	190
8.3 O repertório de habilidades sociais educativas das professoras	193
8.3.1 Fator 1: práticas educativas e problemas de comportamento.....	196
8.3.2 Fator 2 – habilidades sociais educativas e habilidades sociais infantis.....	199
8.3.3 As variáveis contextuais	206
8.4 Tecendo uma rede de relações entre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas	211
8.4.1 As conexões entre crenças e práticas docentes sobre Alfabetização Econômica e a relação com as Habilidades Sociais Educativas	212
8.4.2 Para finalizar a conversa: desafios e perspectivas acerca da Alfabetização Econômica e sua aplicabilidade ao contexto da Educação Infantil.....	233
9 ENCERRANDO O DIÁLOGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS...NUNCA FINAIS!	241
9.1 Limitações deste estudo.....	243
9.2 Principais contribuições.....	244
9.3 Sugestões para pesquisas futuras	245
9.4 Aplicabilidade.....	247
REFERÊNCIAS.....	249
PUBLICAÇÕES UTILIZADAS NO ESTADO DA ARTE	260
APÊNDICES	263
ANEXOS.....	275

1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa é fruto de um trabalho que iniciou com o ingresso da pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, e conseqüentemente, das produtivas discussões e reflexões realizadas junto ao Grupo de Pesquisa em Educação – GHASOE, sob a coordenação e orientação da Professora Doutora Irani Lauer Lellis, grande mentora e incentivadora na produção e consolidação deste trabalho.

Dentre as linhas de pesquisa de interesse do GHASOE, além das habilidades sociais, também estão os estudos concernentes ao campo da socialização econômica, dentro do qual está inserida a Alfabetização Econômica, um dos grandes temas de pesquisa propostos neste estudo, que doravante será denominado simplesmente como AE. Uma dentre as tantas reflexões geradas a partir dos estudos realizados no âmbito do nosso grupo de pesquisa, foi com relação à seguinte questão: de que maneira os professores de educação infantil colaboram para a alfabetização econômica das crianças, tendo como perspectiva as próprias habilidades sociais educativas?

A partir dessa reflexão, a qual se tornou também a grande questão norteadora deste trabalho, também foram suscitadas outras questões decorrentes, a saber: a) quais as crenças e práticas docentes de docentes da educação infantil sobre alfabetização econômica?; b) de que maneira as habilidades sociais educativas dos professores contribuem no processo de alfabetização econômica das crianças?; c) existem relações entre as crenças e práticas de alfabetização econômica e o repertório de habilidades sociais educativas dos professores? como se caracterizam e se evidenciam tais relações?

Assim, iniciou-se então o processo de construção dos pilares sobre os quais esta pesquisa foi erguida. Contudo, foi necessário suscitar algumas indagações que nos levaram a enveredar pelos caminhos traçados até se chegar a edificação final dessa proposta de investigação:

- a) Como as crenças e práticas de AE se relacionam com as habilidades sociais educativas? Quais crenças sobre AE tem relação com as habilidades sociais educativas? Que práticas de AE evidenciam comportamentos de habilidades sociais educativas?
- b) As habilidades sociais educativas podem ser consideradas como caminho possível para o ensino de AE ainda na educação infantil? Como se configuraria

esse processo? Seria possível trabalhar as temáticas de AE a partir da educação infantil?

- c) Como as crenças dos professores podem facilitar ou mesmo dificultar a construção de uma cultura para AE na educação infantil? De que forma as práticas adjacentes a estas crenças se materializam nesta etapa da educação básica?
- d) Qual seria o papel da escola e da família neste processo?
- e) Quais as arestas existentes para se trabalhar os temas da AE no currículo da educação infantil?
- f) Quais as possibilidades para a construção de uma cultura de AE nas creches e escolas do município? Como a comunidade acadêmico-científica pode contribuir para isso?

Considerando, portanto, toda a problematização acima elencada, foi traçado como objetivo geral do presente estudo, compreender as crenças e práticas de docentes da educação infantil sobre alfabetização econômica e a relação com habilidades sociais educativas, a fim de procurar possíveis respostas aos questionamentos levantados. Para se dar conta de um objetivo arrojado como o que se apresenta, foram detalhados os objetivos específicos da pesquisa, considerando-se a realização das etapas a seguir: a) investigar as crenças e práticas docentes sobre alfabetização econômica; b) identificar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores; e c) averiguar a existência de relações entre as crenças e práticas docentes sobre alfabetização econômica e as habilidades sociais educativas.

Assim, no intuito de construir o arcabouço teórico-metodológico que estrutura a presente investigação, este trabalho se divide em nove sessões, sendo considerada como primeira sessão esta apresentação geral que se faz acerca deste trabalho, bem como de sua estrutura geral.

A segunda sessão se chama “**abrindo as discussões: pressupostos teóricos iniciais**”, cuja proposição tem como intuito contextualizar, em termos bem gerais, a etapa da educação infantil, sobre a qual este estudo lançará olhares, percorrendo também as diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular para esta etapa da educação básica, a fim de trazer uma visão mais ampla acerca do *lôcus* onde a pesquisa se desenvolverá. Além disso, também propusemos uma apresentação geral acerca dos temas que serão desenvolvidos nas próximas seções.

A terceira sessão denominada de “**para início de conversa, vamos falar sobre o nicho de desenvolvimento**”, objetiva apresentar os conceitos propostos pela teoria

desenvolvida por Harkness e Super (1994), os quais se constituem como o “pano de fundo” ideal na compreensão de como se dá o desenvolvimento humano, tendo em vista a perspectiva de estudo aqui adotada, e da qual emprestaremos alguns conceitos para explicar os fenômenos que aqui pretende-se compreender.

A quarta sessão **“trocando ideias sobre as crenças e práticas docentes”**, procura apresentar uma visão geral acerca dos conceitos de crenças, sua relação com as práticas docentes. Também utiliza-se dos conceitos e estudos propostos por Rokeach (1968, 1981), Miller (1988), Pajares (1992), Barcelos (2001), Sadalla, Saretta e Escher (2002), Sadalla *et al.* (2005), Soares e Bejarano (2008), Paiva e Del Prette (2009), tendo em vista buscar compreender como se estruturam e se organizam essas crenças, que por sua vez, exercem influências sobre as práticas adotadas pelos docentes no contexto educacional.

Na quinta seção intitulada **“conversando sobre as habilidades sociais educativas”**, apresenta-se o campo das habilidades sociais e sua aplicabilidade no presente estudo, a partir de um resgate histórico, teórico e conceitual acerca deste construto, que permitirá o desnudamento de mais uma faceta que irá compor o retrato final da pesquisa. A partir dos estudos desenvolvidos por Del Prette e Del Prette, os quais são considerados os precursores das pesquisas sobre habilidades sociais no Brasil, essa seção se propõe a elucidar os principais conceitos da área e seus desdobramentos, especificamente em relação às habilidades sociais educativas, apresentando ainda um panorama geral dos estudos e pesquisas já realizados em torno das temáticas de habilidades sociais e habilidades sociais educativas.

A sexta seção, **“vamos falar sobre a alfabetização econômica”** traz à lume a temática da alfabetização econômica a partir das proposições de autores como Denegri (2005), Araújo (2009), Ferreira (2007), Silva (2008), Ortiz (2009), Fermiano (2010), Cantelli (2009), Moreira (2000), entre outros estudiosos do cenário nacional, além de autores de referência nos estudos realizados em âmbito internacional como Berti e Bombi (1988), Emler (1986), Webley (1999), Furnham e Argyle (1998), Dittmar (1996), entre outros. O objetivo aqui pretendido é estabelecer um diálogo sobre a temática por meio de uma abordagem teórica e conceitual, evidenciando sua relevância no âmbito da educação escolar, além de propor uma abordagem geral sobre a alfabetização econômica enfatizando seus aspectos teóricos e conceituais, sua aplicabilidade e contextualização na educação formal, além de arriscar uma aproximação com as habilidades sociais educativas, tendo em vista uma maior compreensão do problema de investigação.

Na sétima sessão, encontra-se o “**caminho metodológico**” traçado para a construção deste estudo, no qual contém o detalhamento de todas as etapas adotadas, e das técnicas utilizadas para análise dos materiais produzidos a partir dos instrumentos selecionados para que os objetivos aqui propostos fossem atingidos.

Na oitava sessão, são apresentados os “**resultados e discussões**” que foram produzidos ao longo do processo metodológico proposto, os quais encontram-se organizados em 4 (quatro) subseções, conforme descrevemos a seguir: a 8.1 – As crenças sobre Alfabetização Econômica; 8.2 – As práticas docentes de Alfabetização Econômica; 8.3 - O repertório de Habilidades Sociais Educativas das Professoras; e o 8.4 – Tecendo uma rede de relações entre Alfabetização Econômica e Habilidades Sociais Educativas.

Por fim, “**encerrando o diálogo; algumas considerações iniciais...nunca finais!**”, foi o título escolhido para dar nome à última sessão deste trabalho, o qual não se constitui como o fim das proposições trazidas neste estudo, muito pelo contrário. O que se almeja é que esta pesquisa possa abrir caminhos futuros para a ampliação das discussões em torno dessa temática, tão importante para a formação integral de nossas crianças, mas que ainda aparece de forma tímida e pouco evidente, principalmente em termos de pesquisas empreendidas em contexto amazônico, uma região muito rica em recursos naturais, porém que ainda necessita avançar muito em termos econômicos, para que se possa desenvolver com todo o potencial que ela tem para se tornar berço de grande desenvolvimento econômico e tecnológico, mas para isso é preciso investir maciçamente na educação que hoje é disponibilizada para as crianças e jovens que aqui habitam, de modo que se possa instrumentalizá-los para encarar os desafios que se colocam para o alcance do tão sonhado desenvolvimento de nossa região.

Portanto, consideramos que este estudo de mostrou como um importante marco no que se refere à proposição de estudos em campos de pesquisa que ainda não haviam sido perscrutados no âmbito do mestrado em educação, especificamente, e também na região amazônica de forma geral, de modo que os conhecimentos e evidências aqui produzidos puderam ampliar as possibilidades de contribuição acadêmico-científica para a educação no município de Santarém, por meio da temática de estudo que aqui foi desvelada, uma vez que a mesma ainda é pouco explorada, principalmente se tratando de estudos que se desenvolvem em contexto amazônico. Por fim, esperamos que este estudo possibilite abertura de novos olhares a serem lançados sobre a educação local, principalmente aquela educação que ainda é pouco evidenciada no currículo escolar, mas que se mostra bastante inexorável para a

construção da verdadeira cidadania e de uma sociedade mais justa, solidária e economicamente saudável.

2 ABRINDO AS DISCUSSÕES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS INICIAIS

Para iniciarmos nosso diálogo acerca dos pressupostos teóricos que se apresentam para a proposição e concretização do presente estudo, esta sessão objetiva apresentar alguns preceitos que nortearam as reflexões aqui levantadas, a fim de contextualizar alguns aspectos sobre os quais esta pesquisa está norteada.

Dessa forma, serão inicialmente trazidas algumas informações mais gerais que visam contextualizar a educação infantil no âmbito desta pesquisa, apresentando-se brevemente alguns marcos legais que estabelecem diretrizes para esta etapa da Educação Básica Nacional. Também será apresentado e discutido nessa seção alguns preceitos fornecidos pela Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais e que balizando a qualidade da educação no País a qual todos os alunos têm direito. Ao final da sessão, serão entretencidas algumas aproximações teóricas iniciais acerca do arcabouço teórico referencial que servirá como alicerce para as reflexões suscitadas a partir da concretização deste estudo e de seus resultados

2.1 Contextualizando a etapa da educação infantil

É notório que nas últimas décadas a expansão da Educação Infantil no Brasil tem alcançado maior visibilidade, ensejando movimentos da sociedade civil e órgãos governamentais quanto ao atendimento educacional de crianças de zero a seis anos de idade e seu reconhecimento na constituição Federal de 1988. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, diversos documentos e leis foram formulados no intuito de reafirmar uma nova identidade para a Educação Infantil no Brasil enquanto espaço para o “cuidar e educar”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 se configura como um importante marco no avanço da Educação Infantil em solo brasileiro, uma vez que instituiu esta etapa como integrante da Educação Básica, conforme (título V, capítulo II, seção II, art. 29). Logo no título III, art. 4º, IV, está preconizado que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. A educação infantil é a

primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Nesse sentido, tanto as creches (para crianças de 0 a 3 anos) quanto as pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) são consideradas instituições de educação infantil.

Ainda no artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996), a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade, em complementação à ação da família e da comunidade. Por conseguinte, os artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394/1996 delegam aos estabelecimentos de ensino a tarefa de elaborar e executar suas propostas pedagógicas, juntamente com a participação dos professores que atuam nesses estabelecimentos, o que garante a participação da comunidade escolar na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, desde que seguidas as normas comuns do sistema de ensino.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que norteia as práticas pedagógicas e propostas curriculares de creches e pré-escolas no Brasil, com a prerrogativa de referenciar e orientar as práticas pedagógicas, que não se vinculam obrigatoriamente às práticas docentes, é definido segundo o próprio documento como

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13)

Este mesmo documento reafirma que as instituições de educação infantil devem incorporar à sua finalidade as funções de educar e cuidar, conforme destaca-se a seguir:

Os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (BRASIL, 1998, p. 23).

Observa-se que, nessa nova concepção de educação infantil, existe uma preocupação central com a questão dos padrões de qualidade dessa educação, a qual deve abarcar os mais diferentes contextos do desenvolvimento infantil, dentre os quais destaca-se as interações e práticas sociais que subsidiam a aquisição de diferentes linguagens, além de lhe proporcionar o contato com os mais diversos tipos de conhecimentos que possam servir de base para a construção de sua identidade.

Nesse sentido, é importante citar a compreensão de Vygotsky (1996) quanto ao desenvolvimento infantil, segundo a qual a criança se desenvolve por meio de um processo de interação contínua que associa fatores internos e externos, formando uma complexa rede de relações e influências que interagem entre si. Dessa forma, se faz importante atentar para a elaboração de propostas educacionais que abordem diversas concepções sobre a criança, educar, cuidar e também sobre aprendizagem, de modo que contemplem todas as necessidades que demandam

Nessa visão de desenvolvimento, a ênfase é dada às vivências, experiências e estímulos propostos pelos meios materiais que constituem a aprendizagem, e consequentemente refletem no seu desenvolvimento, ou seja, existem um complexo interacionista em que o organismo e o meio exercem ação recíproca de influências que resultam em mudanças no indivíduo. No entendimento do autor, é a partir da interação com o mundo físico e social que a criança se apropria e se desenvolve como ser no mundo, através do acúmulo de vivências em situações de aprendizagem que ocorrem durante todo o seu percurso vital, sendo ela um elemento ativo nesse processo, e não apenas um mero processador de informações recebidas do meio em que vive (VYGOTSKY, 1996).

De acordo com Barbosa (2019), a partir da especificação do conceito de educação enquanto um direito social e dever de cidadania a ser assumido pelo Estado, a LBD defendeu a necessidade de constituição de um projeto educacional voltado para crianças e adolescentes, a partir do conceito de Educação Básica. Nesse sentido, a construção de um arcabouço normativo foi de extrema necessidade para o aprofundamento e sustentação das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Nacional. Assim, instituiu-se um conjunto de diretrizes que estruturam a Educação Básica e seu papel em cada etapa (BARBOSA, 2019).

Dentre todas as diretrizes voltadas para a educação no Brasil, destaca-se aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, além de algumas legislações complementares que tratam de temas específicos voltados para crianças e adolescentes, as quais precisam ser mais presentes no âmbito escolar, uma vez que tratam dos direitos desses sujeitos, a partir de uma perspectiva intersetorial. Nesse aspecto, enfatiza-se aqui a Lei nº

8.69/1990, que trata dos Direitos da criança e do adolescente, a Lei nº 13.257/2016, que estabelece o Marco Legal da Primeira Infância, além do Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, dos quais destaca-se a relevância de tratar de temas como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (BARBOSA, 2019).

Conforme o artigo 16 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010, p. 5)

O que se pode inferir a partir da leitura do artigo acima mencionado é que, embora a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 esteja voltada para fixação das diretrizes a serem observadas na organização curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, existe uma importante abertura para que a abordagem de temas mais abrangentes nos componentes curriculares sejam iniciadas ainda na Educação Infantil, enquanto etapa anterior ao Ensino Fundamental, de maneira que estes temas fossem tratados de forma adequada e devidamente adaptada para as crianças pré-escolares, entendendo que esta etapa também se configura como uma preparação para o ingresso destas na próxima etapa da educação básica, na qual poderão aprofundar-se de forma sistemática nos temas propostos no referido artigo.

Por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Assim, a infância, na perspectiva das relações sociais, perpassa pela relação entre adultos e criança, pelas interações sociais e formas de comunicação e aprendizagem nesta fase

Nesse sentido, cabe frisar ainda que a infância não pode ser compreendida somente a partir do princípio biológico, muito embora este aspecto seja preponderante, também deve-se considerar as características que constituem a criança enquanto sujeito histórico e social, e ainda contendo especificidades que as diferenciam em relação aos seres humanos de outros ciclos de vida, tanto no que se refere aos modos de se relacionar com o mundo, de compreender, de agir, de viver, sentir, olhar, aprender, produzir cultura, entre outros aspectos (DANTAS, 2016).

Nesta perspectiva, importante destacar a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1998), a qual considera que características individuais estão intrinsecamente ligadas às interações sociais, ou seja, o ser humano é construído no processo de relação com o outro. Ainda para o autor, o desenvolvimento psicológico é promovido pelo processo de socialização além dos aspectos orgânicos e a aprendizagem neste contexto ocorre pela internalização de conceitos a partir da aprendizagem social.

Sendo assim, compreende-se que este pressuposto coloca a relação professor e aluno em evidência e ainda que o desenvolvimento de comportamentos na criança sofre as influências do meio social, neste sentido, a internalização desta aprendizagem depende da construção de ambientes ou situações favoráveis, uma vez que na zona de desenvolvimento proximal ocorre a aprendizagem em que o educador é o mediador da ação (VYGOTSKY, 1996).

Ainda no que tange aos aspectos do desenvolvimento infantil, enfatiza-se que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 22). Diante do exposto, estudos nesta dimensão contribuem para o desenvolvimento das crianças, e ainda possibilitam a construção de estratégias para a promoção de práticas docentes que desenvolvam temas que contribuam de forma efetiva ao desenvolvimento integral das crianças, contribuindo no processo de formação integral destes.

2.2 Algumas reflexões sobre a BNCC e suas diretrizes para a educação infantil

A existência de uma base curricular comum foi prevista na Constituição Federal, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Em 2015 deu-se início à construção do referido documento. Contudo, somente em 2017 a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, foi aprovada, dando-se início a um processo de reconstrução curricular nos sistemas municipais de educação, determinando que até o ano 2020, todas as escolas devem ter aprovados seus currículos tendo como base as proposições trazidas pela BNCC (BARBOSA, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar das especificidades da Educação Infantil, a constitui como um processo pedagógico que prevê a conexão entre três elementos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; campos de experiências; e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento. Esses três eixos subsidiam o aprender sem deixar de viver a infância, o que conforme já dito anteriormente, constitui-se a identidade da Educação Infantil que enfatiza o “cuidar e educar” como premissas essenciais dessa etapa da educação básica no Brasil. Cada um desses elementos enfatiza aspectos pertinentes ao como as crianças aprendem e se desenvolvem no âmbito de sua integração ao ambiente educacional, seja ele a creche ou a pré-escola. Nesse sentido, a BNCC enfatiza que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 36)

Ainda de acordo com as proposições fornecidas pela BNCC no que tange aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e às competências gerais da Educação Básica, são elencados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação

Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Adentraremos com mais detalhes em cada um desses aspectos, por entender que se faz pertinente para o objetivo desta pesquisa a compreensão sobre a base na qual se estrutura a Educação Infantil, pois mesmo havendo posicionamentos favoráveis e desfavoráveis à implementação de uma Base Comum para a Educação, este documento encontra-se legalmente instituído e deve nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. De acordo com o parecer e a resolução normativa do CNE, as redes de ensino já podem começar a trabalhar na implementação da política. A revisão dos currículos deve acontecer preferencialmente em 2019 e até o prazo máximo do ano letivo de 2020.

2.2.1 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

De acordo com o Artigo 9º das DCNEI, os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, que são experiências mediante a quais as crianças poderão construir e apropriar-se dos conhecimentos a partir das interações que estabelece com outras crianças e com os adultos que as rodeiam, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e a própria socialização.

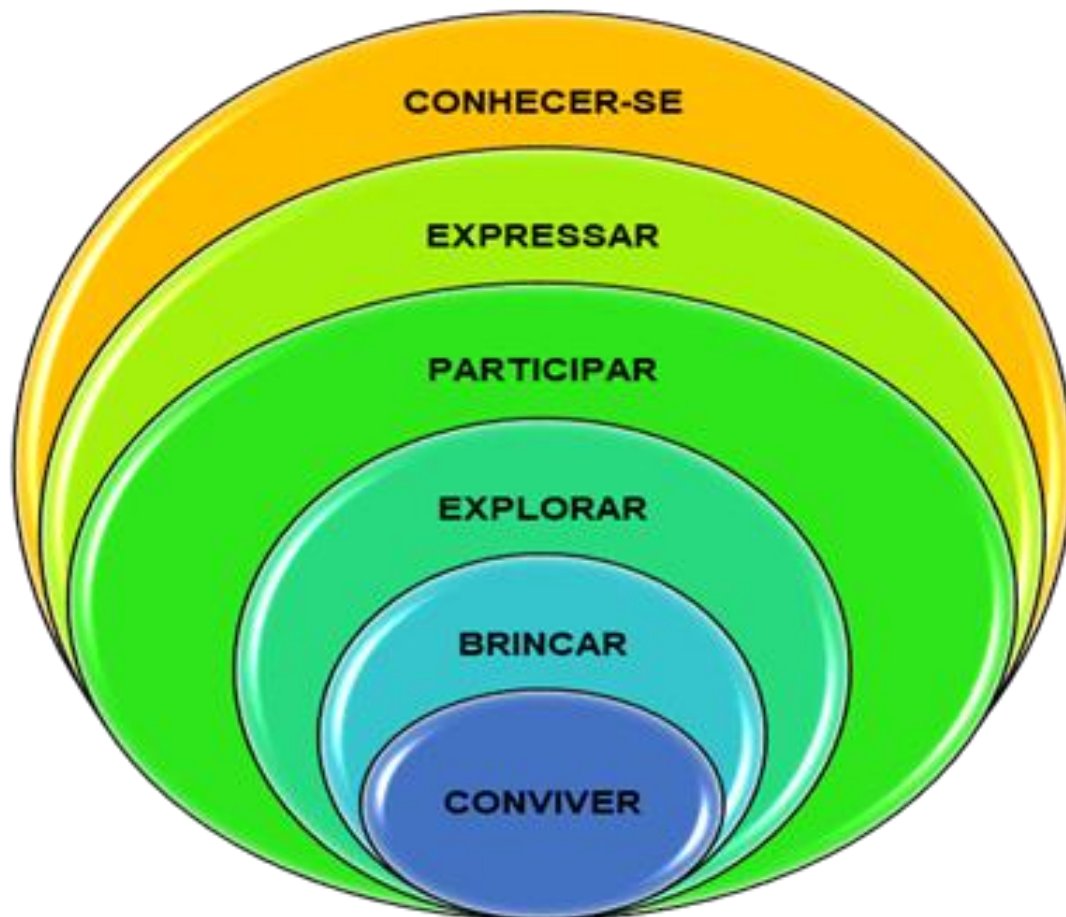
Conforme proposto na BNCC, a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, os Direitos de aprendizagem asseguram às crianças as condições para que as estas aprendam em situações nas quais possam constituir uma postura ativa, em ambientes convidativos às vivências e experiências da infância, de modo que se sintam provocadas a buscar soluções criativas, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Nesses documentos existe a afirmativa de que os adultos

têm o dever de propiciar às crianças a provisão, a proteção e a participação e que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola e a viver suas infâncias para formarem-se como seres humanos em sua inteireza.

A seleção de seis direitos se fez a partir dos princípios das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009) que afirmam que as propostas pedagógicas necessitam respeitar princípios éticos (conviver e conhecer-se), estéticos (explorar e brincar) e políticos (expressar e participar). Tais direitos são ilustrados na figura 01:

Figura 1 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC 2017)



Fonte: criado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Cada um desses seis direitos de aprendizagem encontra-se descrito na BNCC, e evidenciam o potencial de cada uma dessas ações e o quanto são fundamentais para o desenvolvimento humano, conforme mostrado na figura 2:

Figura 2 - Descrição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: Criado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

2.2.2 Os campos de experiências

O segundo eixo abordado na BNCC são os Campos de Experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Estes constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Cada campo de experiência foi definido conforme as disposições das DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associando-os às suas experiências. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Considerando esse conjunto de saberes e experiências, foram então definidos cinco campos de experiência em torno dos quais está organizada a BNCC, conforme ilustrado na figura 03, são eles:

Figura 3 - Os campos de experiência, conforme a BNCC 2017



Fonte: criado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC, os campos de experiências constituem um arranjo curricular que visa acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes individuais, entretecendo-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural humano. Nesse sentido, é importante destacar que o currículo da Educação Infantil deve ser pensado e organizado a partir das necessidades da criança e em conformidade com as experiências presentes no mundo das crianças. Pensando nesse contexto, o que a BNCC propõe é uma mudança de paradigma na questão da elaboração dos currículos, uma vez que coloca a criança no centro do planejamento curricular. É a partir de um olhar mais centrado nessa criança que o professor define e escolhe os conteúdos, ou seja, é a partir da

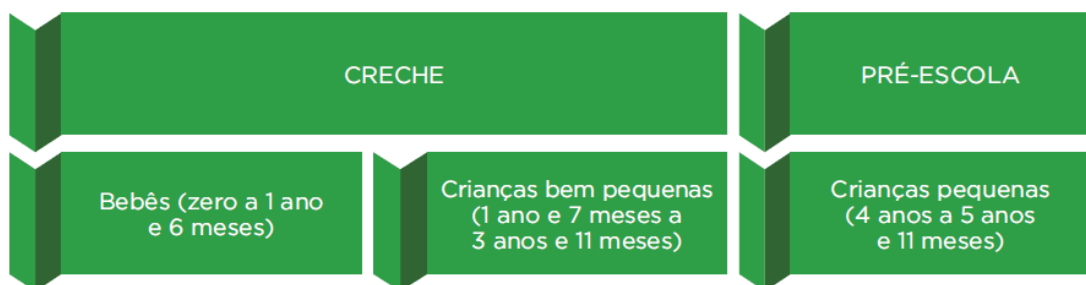
criança que a intencionalidade pedagógica do professor deve se estruturar, ajudando as crianças a ampliarem os significados dos seus saberes e a prosseguirem nas suas descobertas.

2.2.3 Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil

De acordo com BNCC, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos (grifo nosso) quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças fornecem aos professores os indicadores para orientação do seu trabalho pedagógico. A partir das categorias campos de experiência e das faixas etárias, a BNCC organiza esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com as possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças, considerando ainda as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da educação infantil, conforme indicado na Figura 4. Importante salientar que, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica:

Figura 4 - Grupos por faixa etária, de acordo com a BNCC 2017



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC propõe ainda uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, a qual deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados

no Ensino Fundamental, e, portanto, não deve ser visto como condição ou pré-requisito para o acesso dessas crianças ao Ensino Fundamental.

Portanto, é válido pensar que, com a implementação da BNCC, o primeiro e grande desafio que se coloca é sobre qual concepção de criança tem se adotado para a elaboração da proposta curricular, ou seja, como é que essa criança estabelece sua relação com o mundo que a cerca, com o outro e com ele mesmo, e dessa forma vai criando e produzindo seu conhecimento, ao mesmo tempo em que se relaciona com o conhecimento já produzido historicamente e também com os conhecimentos do professor? Nesse sentido, é importante salientar que a BNCC tem sua centralidade na concepção de criança e nos seus direitos, como aprender, conviver, brincar, participar, a se expressar, e no currículo essa é a dimensão prioritária que deve ser vislumbrada.

Quanto aos temas a serem tratados em cada abordagem, se tratando especificamente da parte diversificada do currículo, entende-se que nesta dimensão devem ser incorporados todos aqueles temas que sejam suscitados a partir do interesse e curiosidade da criança, a partir de suas necessidades e vivências. É partindo desse pressuposto que o professor, que a Rede de Ensino, que a própria unidade de educação infantil discute e elabora a sua proposta de organização curricular, e nesse sentido, a proposição de temas diferenciados e pouco explorados no currículo deve ser vista como uma possibilidade de inclusão e ampliação de conhecimentos que possam contribuir de maneira significativa na construção de um saber pertinente e que possa ser aplicado na vida cotidiana das crianças e de suas famílias.

Isto posto, se faz importante discutir possíveis caminhos para que as questões relativas aos temas diversificados sejam evidenciadas no cotidiano escolar, tendo como principal indutor e mediador dessas temáticas a figura docente, uma vez que por meio de sua prática pedagógica ele tem a possibilidade de refletir e problematizar sobre questões que emergem da realidade vivida e trazida pelas crianças para a sala de aula, tendo por certo que seus atos político-pedagógicos vão muito além das paredes da sala de aula. Nesse sentido, propõe-se aqui a apresentação de uma temática que se mostra como desafiadora e ao mesmo tempo promissora no que se refere à uma mudança de paradigma quanto às inesgotáveis possibilidades que o ambiente escolar pode proporcionar para a formação de nossas crianças.

2.3 Integrando os temas: uma apresentação geral do referencial teórico

Os estudos acerca do pensamento do professor vêm ganhando relevância cada vez maior no campo educacional, uma vez que a compreensão sobre o papel docente no processo

de desenvolvimento integral do aluno tem sido fulcral para a definição de estratégias que vislumbrem a formação continuada, de modo que o docente possa estar consciente de que sua atuação em sala de aula vai além de meras escolhas didáticas ou metodológicas, atinge espaços e arestas muitas vezes imperceptíveis, devido à dinâmica do contexto escolar, produzindo reflexos no aluno que o acompanharão pelo resto de seu percurso acadêmico, ou até mesmo durante todo o seu curso vital.

Pela ótica dos conhecimentos e teorias produzidos na área das ciências aplicadas, especialmente a psicologia social e do desenvolvimento, tem crescido significativamente nos últimos anos o interesse nos estudos que versam sobre crenças, cognições e percepções, tendo sido bastante amplas e profícuas as contribuições de tais estudos, tanto teóricos quanto empíricos, para o contexto educacional em suas diversas facetas e dimensões.

Nesta pesquisa, o foco central foi o estudo das crenças e práticas docentes, entendendo que existe um importante elo entre o pensamento e as ações que se desencadeiam no fluxo dos acontecimentos que se desnudam no ambiente escolar, considerando que o conhecimento, a discussão e a compreensão das crenças contribuem para um olhar mais direcionado ao fechamento de algumas arestas educacionais que a prática pedagógica muitas vezes não consegue abarcar. Nesse sentido, é possível afirmar que a compreensão sobre crenças docentes se constitui importante mecanismo de contribuição ao processo ensino-aprendizagem (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002).

Tendo em vista esse panorama inicial acerca da importância das crenças e suas implicações na prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, algumas inquietações levaram ao enviesamento por uma perspectiva bastante peculiar e ao mesmo tempo muito específica no que tange à compreensão das crenças e práticas do professor, a partir de um tema muito particular, mas que afeta diretamente a rotina e a vida de todos, inclusive de crianças e adolescentes em idade escolar, neste caso, a aprendizagem de conhecimentos relacionados ao mundo econômico, sua compreensão a partir do contexto no qual tais crianças e adolescentes se desenvolvem, bem como a preocupação em saber de que forma ocorre esse aprendizado no interior de uma sala de aula.

Autores como Roedder John e Peracchio (1993) apontam que, mesmo antes das crianças adquirirem habilidades básicas como ler, escrever ou fazer contas aritméticas, elas já são consumidoras por excelência. Nesse sentido, toda e qualquer ação que busca desenvolvimento de habilidades de consumo ainda na infância traz consigo a preocupação com o desenvolvimento integral do cidadão, por meio da orientação de comportamento, disseminação de conhecimentos e atitudes que fomentam a propagação de conceitos que se

vinculam à educação financeira daqueles que hoje representam a esperança de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária, consciente e ativa quanto ao seu papel na construção de um mundo melhor.

Diante dessas inquietações e sabendo que muitas vezes a educação econômica das crianças e dos adolescentes não tem sido priorizada no interior das famílias, mas que é parte integrante da rotina deles, de seus dilemas e problemas e, portanto, afeta diretamente sua forma de vida e desenvolvimento, a questão norteadora deste estudo é: de que maneira os professores de ensino fundamental colaboram para a alfabetização econômica dos alunos, considerando a perspectiva das habilidades sociais educativas? A partir dessa questão central, outras questões corolárias foram suscitadas, mas, antes de adentrar com maiores detalhes tais questões, se faz necessário elucidar alguns conceitos que são considerados centrais no desenrolar desta pesquisa.

De acordo com Araújo (2007), as expressões “socialização econômica” e “educação para o consumo” ainda não são amplamente divulgadas no contexto brasileiro, embora seja crucial a sua discussão diante do cenário econômico, financeiro e social que se vivencia no país. Dentro do escopo da socialização econômica que diz respeito ao “processo de aprendizagem das formas de relacionamento com o mundo econômico” (ARAÚJO, 2009, p. 67), processo esse mediado pela família, escola, nas relações com os pares e pelos meios de comunicação, encontra-se o conceito de alfabetização econômica, o qual será tomado nesta pesquisa a partir das proposições de Denegri *et al.* (2005) e Araújo (2009) e envolve a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes que proporcionarão às crianças e aos adolescentes a compreensão do seu contexto econômico local, fazendo as inferências pertinentes aos aspectos globais, garantindo assim que façam escolhas econômicas assertivas, eficientes e compatíveis com os recursos de que dispõem, tornando-se cidadãos conscientes e ativos na construção e participação de uma sociedade mais crítica, ética e economicamente saudável.

Contudo, quando essa alfabetização econômica não é priorizada ou ocorre de maneira insuficiente no âmbito familiar, é possível concluir que crianças e adolescentes podem se constituir adultos vulneráveis a uma conduta irresponsável e irrefletida no que tange a tomar as rédeas de sua vida financeira e de seu comportamento diante de situações que lhe exigirão o mínimo de domínio das competências relacionadas ao universo dos conceitos e temas voltados aos aspectos econômicos da vida social.

Diante de tal cenário se questiona: qual seria então o papel da escola frente ao desafio de proporcionar aos educandos uma gama de situações que favoreçam esse

aprendizado, isto é, que promovam a alfabetização econômica no contexto escolar, uma vez também atua como mediadora nesse processo? Quais são as crenças e as práticas dos professores sobre alfabetização econômica? Sabendo que as crenças guiam as práticas e o fazer docente, ainda se pode indagar: como as habilidades sociais educativas dos docentes contribuem para a transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à alfabetização econômica?

Mas o que são as habilidades sociais educativas anteriormente mencionadas? De acordo com Del Prette e Del Prette (2014, p. 95), são “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal e informal”. Sendo a escola, portanto, um ambiente formal no interior do qual se produzem e processam diferentes fenômenos e situações de ensino-aprendizagem, este trabalho se propõe a lançar o olhar sobre o processo de alfabetização econômica que ocorre no espaço escolar, a partir da perspectiva das crenças e práticas docentes, relacionando esses construtos às classes e aos componentes das habilidades sociais educativas propostas por Del Prette e Del Prette (2008).

Mesmo considerando a relevância do tema em questão, ainda é tímida a literatura acerca da influência e do importante papel que a escola pode exercer com vistas a desenvolver e ampliar o contato das crianças e dos adolescentes com o mundo econômico. Além disso, também não foram encontrados estudos que abordassem a temática das habilidades sociais educativas em relação a um assunto tão específico quanto a alfabetização econômica, tampouco que buscassem estabelecer relações entre os dois construtos.

Portanto, ao mesmo tempo que esta pesquisa se mostra desafiadora, também se configura bastante intrépida, no sentido de construir aproximações entre duas teorias distintas e ainda não estudadas dentro de um espaço teórico e empírico, como no caso desta dissertação. Contudo, dada a grande relevância de proporcionar aos educandos uma base sólida para a construção dos saberes voltados para a apreensão e percepção dos fenômenos econômicos à sua volta e tendo como um dos atores principais desse processo a figura docente, é que nasceu esta proposta de investigação, que se descortinará a partir do conhecimento das crenças e práticas docentes sobre o tema da alfabetização econômica, tão importante para a construção da cidadania, mas ainda tão pouco difundido na cultura brasileira.

3 PARA INÍCIO DE CONVERSA, VAMOS FALAR SOBRE O NICHOS DE DESENVOLVIMENTO

Para compreender a relação entre as crenças e práticas docentes, a partir da concepção de nicho de desenvolvimento, e dessa forma entender como se processa o desenvolvimento humano dentro da perspectiva da temática selecionada para esta pesquisa, este estudo apoia-se no modelo desenvolvido por Harkness e Super (1994, 1996), partindo-se do pressuposto de que as crenças, como parte da psicologia dos cuidadores/educadores, exercem influência sobre as práticas adotadas por estes, sendo ambas transformadas e transformadoras do ambiente físico e social no qual as crianças se desenvolvem. No escopo deste estudo, o ambiente físico é o próprio contexto escolar e político-educacional onde essa complexa dinâmica se estrutura e se efetiva.

3.1 A perspectiva do nicho de desenvolvimento como aporte teórico na construção desse estudo

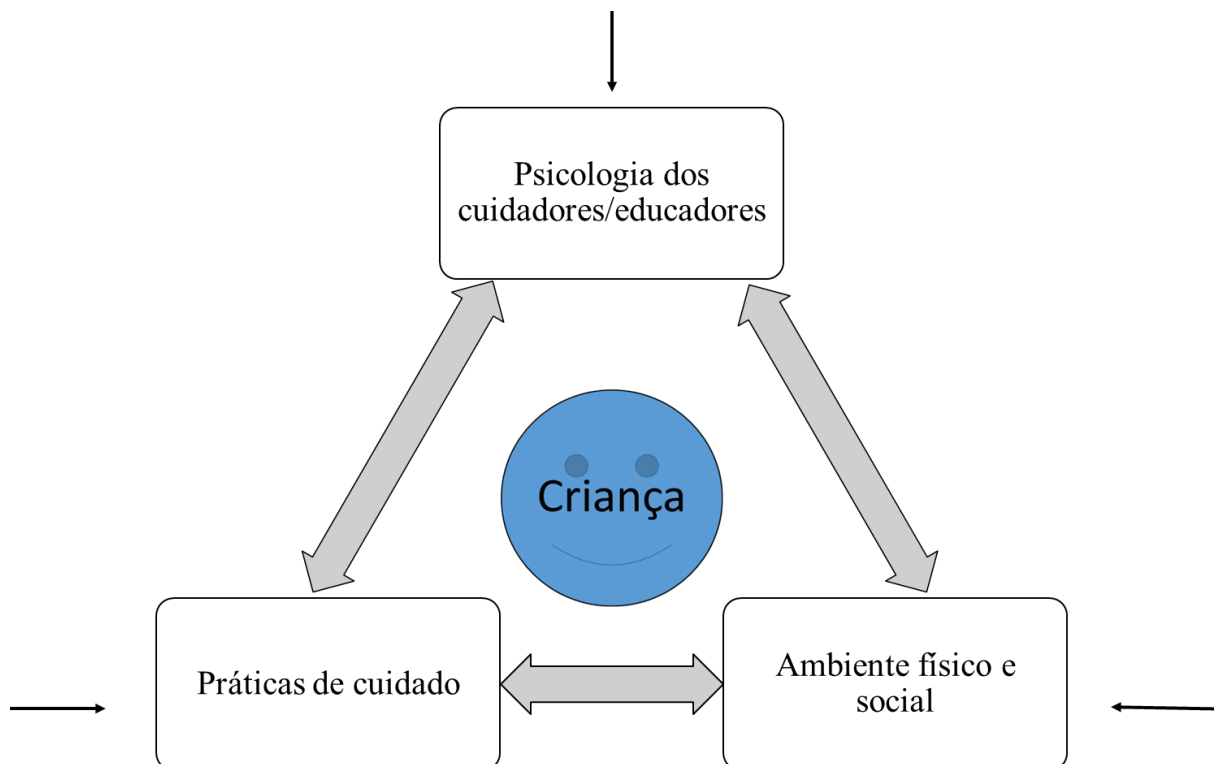
Utilizando-se de contribuições advindas da Biologia, Antropologia e Psicologia, o conceito de nicho de desenvolvimento proposto por Harkness e Super (1994) foi elaborado a partir de uma síntese de ideias de cada uma dessas disciplinas, tendo como característica principal o foco na criança em desenvolvimento dentro do contexto familiar no qual se insere. Segundo os autores, embora a criança e o ambiente sejam considerados como sistemas interativos, a família é vista como foco mediador desta relação, atuando por meio de mecanismos culturalmente construídos e que podem exercer efeitos diferentes nas crianças nos mais diversos estágios de seu desenvolvimento.

O conceito de nicho de desenvolvimento foi elaborado no contexto de estudos de campo envolvendo crianças de uma comunidade rural do Quênia e em estudos realizados nos EUA durante a década de 70. Tal conceito é formado a partir de três principais subsistemas que funcionam como uma engrenagem de um sistema maior, e cada um deles também atua por meio de condicionantes estruturais da cultura em que está situado o contexto. Os três componentes que compõem a noção do nicho são: (1) os aspectos físicos e sociais do cenário onde a criança vive; (2) as práticas de cuidado e educação reguladas pela cultura; e (3) a psicologia dos cuidadores e/ou educadores. Esses três sistemas, juntos, compartilham a função de mediar a experiência do indivíduo dentro de um sistema cultural mais amplo.

De acordo com Harkness e Super (1994), os três componentes do nicho operam como um sistema, ou seja, utilizam-se de mecanismos homeostáticos que promovem a consonância entre eles. Assim, ao considerar o nicho de desenvolvimento como um sistema dinâmico e em constante evolução, nenhum de seus componentes pode ser visto como responsável pelo outro, embora ocorra a interveniência dos seus agentes no sentido de estruturar as condições físicas e sociais para as crianças, as quais, consistentes com os próprios costumes e práticas culturalmente compartilhadas, não podem, ainda assim, serem tomadas isoladamente como um fator preponderante do processo de desenvolvimento.

Paralelamente, Harkness e Super (1994) propõem que o desenvolvimento da criança aconteça mediado por teorias, valores, crenças, ideias e representações das pessoas que estão em seu entorno, as quais guiam, por assim dizer, a inserção e participação de forma gradual no sistema cultural em que a criança está inserida.

Figura 5 - Nicho de desenvolvimento proposto por Harkness e Super (1994)



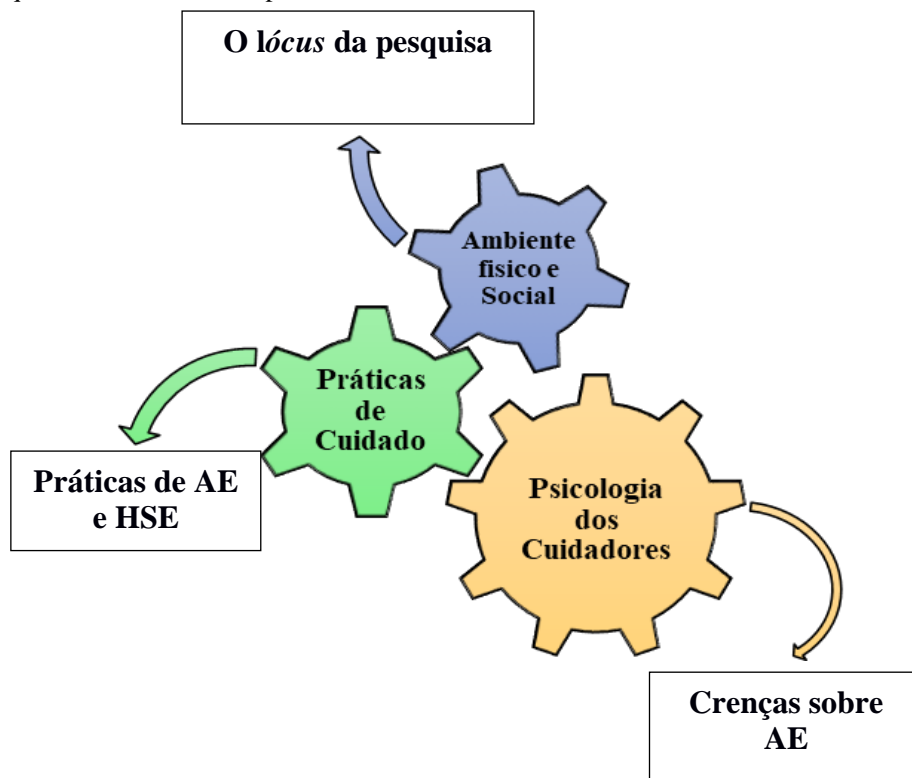
Fonte: elaborado pela autora (2019), adaptado de Super e Harkness (1997).

Esses três sistemas, juntos, compartilham a função de mediar a experiência do indivíduo dentro de um sistema cultural mais amplo. Os aspectos físicos e sociais da vida cotidiana, bem como as pessoas próximas com as quais a criança mantém contato direto, podem servir de fontes de observação e abstração a respeito das formas de organização das pessoas e dos ambientes. Assim, todas as dimensões que compõem o nicho de

Desenvolvimento influenciam o desenvolvimento do indivíduo e se influenciam mutuamente, num sistema dinâmico e de constante evolução.

Harkness e Super (1994) pontuam ainda que cada componente do nicho de desenvolvimento interage de maneira diferente com outras características existentes no meio externo e na cultura. Eles consideram o nicho como um “sistema aberto”, que recebe elementos externos que podem entrar nele e criar perturbações que fazem os participantes do sistema buscarem alternativas para restabelecer o equilíbrio do sistema novamente, pelo menos em boa parte dele.

Figura 6 - Esquema ilustrativo do empréstimo conceitual dos subsistemas do Nicho de Desenvolvimento



Fonte: elaboração própria

Assim, os três componentes do nicho de desenvolvimento compõem diferentes aspectos de uma mesma realidade, e a definição de cada um deles como componentes distintos foi tomada em função da complementaridade de estratégias de pesquisas que cada uma dessas perspectivas possibilita (HARKNESS; SUPER, 1994).

3.1.1 O Ambiente físico e social

O primeiro componente do sistema envolve as estruturas física e social da vida do indivíduo. A forma como é feito o arranjo dos ambientes físicos que os pais oferecem aos seus filhos, as metas de socialização e desenvolvimento e os cuidados direcionados à criança são exemplos de como ocorre a estruturação desse sistema. Segundo Harkness e Super (1994), uma das maneiras mais poderosas de a cultura influenciar o desenvolvimento da criança é por meio das formas de organização da sua rotina diária.

3.1.2 As práticas de cuidado

O segundo componente do subsistema refere-se às práticas de cuidado, que por sua vez são adaptações culturais nas práticas de criação frente a aspectos específicos do ambiente físico (primeiro subsistema). Assim sendo, as práticas de cuidado comumente utilizadas pelos membros de uma comunidade influenciam e são influenciados por adaptações culturais construídas historicamente e que por sua vez também recebem influência do ambiente físico na qual elas ocorrem.

Tais práticas também podem ser entendidas como sequências de comportamento comuns ao grupo ou uma comunidade, já enraizadas na cultura de uma forma mais ampla, muitas vezes realizadas de forma espontânea e natural, uma vez que já estão consolidadas na cultura. Essas práticas normalmente são acompanhadas das crenças que carregam os cuidadores, as quais conferem sentido e significado a estas práticas. Essas crenças são denominadas por Harkness e Super (1996) como “etnoteorias parentais” (do inglês, *Parental Ethnotheories*) e são parte do terceiro subsistema do nicho de desenvolvimento da criança.

3.1.3 A psicologia dos cuidadores/educadores

Como já mencionado anteriormente, o terceiro subsistema do nicho de desenvolvimento é composto pela psicologia dos cuidadores/educadores. Esse subsistema engloba as crenças, os valores e as concepções sobre infância, desenvolvimento e educação. Esse sistema regula não somente as decisões que os cuidadores/educadores tomam em relação às crianças, mas também é regulado por um sistema maior previamente estabelecido, como, por exemplo, a cultura na qual estão inseridos estes agentes (HARKNESS; SUPER, 1996).

O conceito de nicho de desenvolvimento, portanto, a partir da integração de seus três subsistemas, será tomado como uma espécie de “pano de fundo” para a compreensão do desenvolvimento do educando, bem como será utilizado como ferramenta de construção dos pressupostos equivalentes ao nível prático deste estudo, permitindo a consecução dos objetivos aqui propostos.

Nesse sentido, as crenças dos professores sobre alfabetização econômica serão analisadas a partir da concepção do subsistema “psicologia dos cuidadores/educadores”, as práticas relacionadas ao tema serão relacionadas às habilidades sociais educativas, a partir da perspectiva das “práticas de cuidado”, e, por fim, o contexto escolar em que se desnudam as crenças e práticas acerca do tema de investigação será entendido como o “ambiente físico e social” que completa o sistema do nicho de desenvolvimento. Esses três componentes, juntos, comungam a função de mediar a experiência da criança com a cultura na qual está inserida, contribuindo para que esta organize a sua forma de se relacionar com a cultura da qual é parte integrante, aprimorando assim seus valores sociais, afetivos, cognitivos, emocionais e até mesmo os seus valores econômicos, de modo que possa construir de forma significativa mudanças sobre si e sobre o ambiente no qual vive e interage.

Dessa forma, levando em consideração os conceitos emprestados da teoria do nicho de desenvolvimento, na sessão seguinte pretende-se discorrer acerca das crenças e das práticas docentes, a partir de levantamentos teóricos que também se constituíram como uma importante base para a compreensão do fenômeno que se pretende desvelar com a consecução deste estudo.

4 TROCANDO IDEIAS SOBRE AS CRENÇAS E PRÁTICAS DOCENTES

As aceleradas mudanças trazidas à sociedade com o advento do século XXI causaram significativas rupturas e continuidades nos processos educativos. Diante dessas condições, a escola tem como função social precípua preparar os alunos para atuarem objetivamente sobre a realidade, proporcionando-lhes uma formação cidadã que seja suficiente para fazê-los intervir de maneira ativa no meio social em que vivem. Assim, ao refletir sobre os diversos papéis que a educação escolar desempenha na vida das pessoas, é importante ressaltar que ela se configura como um lugar muito propício à manifestação de um complexo conjunto de relações interpessoais, em que cada um de seus atores carrega sobre si um amplo espectro de representações, teorias, crenças e valores que influenciam diretamente na consecução das ações, planejadas ou não, que ocorrem nesse ambiente.

Nesse sentido, considerando que as crenças docentes exercem grande importância nas suas práticas e estas, por conseguinte, intervêm copiosamente na formação e no desenvolvimento dos alunos, estudá-las de maneira sistemática e direcionada à atividade docente torna-se imprescindível para a promoção de ações que visem a formação cidadã e integral desse público, o que tem despertado o interesse cada vez maior de pesquisadores na compreensão do desenvolvimento humano, a partir da perspectiva das crenças e práticas docentes e sua relevância para a formação integral do educando nos seus aspectos sociais, emocionais, culturais e até mesmo econômicos, necessitando de uma concepção de ser humano que considere os aspectos culturais, psicológicos e práticos dos agentes envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, que se encontra no centro de todos esses fatores e dos quais recebe influência direta para a constituição de sua própria formação e identidade.

4.1 As crenças docentes: concepções teóricas

A compreensão acerca das crenças e práticas docentes tem ocupado o cenário principal das discussões e pesquisas no âmbito das teorias educacionais, principalmente daquelas relacionadas ao campo pedagógico, uma vez que somente nos últimos anos as pesquisas sobre as crenças foram tomadas como relevantes nos estudos sobre os paradigmas dos professores (SOARES; BEJARANO, 2008).

De acordo com Rokeach (1981), o número de crenças que um adulto possui é absolutamente incontável, e por essa característica é inconcebível que estas crenças estejam armazenadas nas mentes de maneira desorganizada. Elas certamente se organizam de forma

sistemática, descritiva e mensurável, de modo que geram comportamentos observáveis naqueles que as possuem. Segundo este autor, as crenças não existem fora de um sistema, ainda que este não seja lógico, de alguma forma encontra-se organizado psicologicamente pelo indivíduo.

Por sua vez, Miller (1988) salienta que é muito ampla a área de estudos envolvendo as crenças, ao mesmo tempo que ressalta a necessidade de se aprofundar as pesquisas nesse campo de investigação. Ele destaca que, numa visão mais ampla, o termo crença pode abarcar esquemas, atribuições, ideias, julgamentos, cognições, concepções, etc. De acordo com Miller (1988), um dos motivos que levam diversos estudiosos a enveredar pelo caminho investigativo das crenças dos educadores é porque o pensamento destes sobre as crianças influencia a maneira como se relacionam com elas e, conseqüentemente, também exerce influência sobre o desenvolvimento infantil.

Soares e Bejarano (2008, p. 55) consideram que “conhecer, discutir e compreender as crenças contribui para ampliar as discussões no campo educacional, de forma, inclusive, a possibilitar um repensamento das lacunas existentes na abordagem da prática pedagógica”. No entanto, eles afirmam que definir o termo “crença” não é de fácil solução, uma vez que há visões distintas entre os estudiosos da área, que acabam por gerar uma série de dúvidas quanto à utilização de termos como “saberes, representações, crenças”, sendo que há autores que utilizam estes termos como que referindo-se ao mesmo objeto, enquanto outros preferem distingui-los.

Paiva e Del Prette (2009, p. 76), ao abordarem sobre crenças docentes e as implicações para o processo ensino-aprendizagem, afirmam que “as crenças educacionais são ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores”. Estes autores apontam que, no Brasil, as pesquisas sobre as crenças docentes têm chegado a resultados semelhantes aos encontrados nas pesquisas internacionais detectando, principalmente, a relação entre o fracasso escolar e a baixa expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico de seus alunos, especialmente quando estes são provenientes de classes sociais menos favorecidas.

Ainda de acordo com Paiva e Del Prette (2009, p. 76),

as crenças influenciam o processo de ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar, e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção às suas expectativas.

Nesse sentido, autores como Martini (2003), Melchiori *et al.* (2007), Sadalla, Saretta e Escher (2002) alertam para a relevância e necessidade de aprofundar os estudos acerca da influência das crenças educacionais sobre as ações dos professores em sala de aula.

Madeira (2005, p. 351) afirma que muitos são os termos e definições utilizados na literatura para se referir a crenças: imaginário, representações, cultura de aprender e filosofia de aprender são apenas alguns exemplos. Segundo ele, dentro do contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tal termo vem sendo utilizado por diversos autores, sendo que, ao mesmo tempo em que esta profusão de termos pode parecer prejudicial em virtude da dificuldade de delimitação do campo de estudo, ela mostra, por outro lado, um grande potencial desse construto para a linguística aplicada ao ensino de línguas.

Por sua vez, Goodnow (1988) lança mão do termo “ideias” por considerá-lo mais geral e neutro. Segundo ela, este termo abarca um vasto conjunto de internalizações que envolvem *atitudes, crenças, atribuições e inferências*, ao mesmo tempo envolve uma ampla variedade de fenômenos como *conhecimentos, opiniões, julgamentos, atribuições de causalidade, valores e metas*.

A utilização do termo "crença" é bastante polêmica. Por exemplo, Goodnow e Collins (1990) não concordam com a expressão "sistemas de crença" e preferem a utilização do termo "ideias", embora, em alguns momentos, utilizem o termo "cognição" ou "expectativas". Esses autores ressaltam que "ideias" não têm uma conotação de "inércia", ao contrário, transmite a noção de ação e algum grau de sentimento. Por sua vez, Krüger (1997) observa que os termos *crença* e *sistema de crenças* são facilmente confundidos com outros conceitos por serem termos bastante utilizados, no entanto, podem assumir inúmeras formas, com vistas no enfoque ou linguagem utilizados. Para ele, as crenças podem ser definidas como “qualquer proposição que afirme ou negue uma relação entre dois objetos, reais ou ideais, ou entre um objeto e algum atributo deste, aceita por ao menos uma pessoa (KRÜGER, 1997, p. 8).

Para Raymond e Santos (1995), as crenças são as ideias fundamentais das pessoas acerca de suas experiências de vida e afetam diretamente suas ações, independentemente da admissão consciente ou não de tais crenças.

Harkness e Super (1996), por conseguinte, preferem o termo "etnoteorias", apesar de fazerem uso de "sistema cultural de crença" no próprio título do livro do qual são organizadores, argumentando ser este o termo mais facilmente identificado pelos leitores. Palacios (1990), por seu turno, refere-se a "processos cognitivos", "crenças" e "ideias" sem

fazer distinção entre ambos. No entanto, Bastos (1991) enfatiza a necessidade de uma análise mais conceitual desses termos para uma designação mais precisa dos fenômenos aos quais eles se referem.

Por conseguinte, Pajares (1992), ao assumir a tarefa de conceituar o termo “crença”, aponta outras expressões que podem fazer referência a este mesmo conceito, destacando:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social. (PAJARES, 1992, p. 309).

Referenciando-se aos estudos acerca das crenças de professores, nos quais pressupõe-se que crenças são indicativos das decisões que os indivíduos tomam ao longo de suas vidas, Pajares (1992, p. 307) afirma que o interesse nas investigações acerca das crenças se dá em áreas bastante diversificadas tais como medicina, direito, antropologia, sociologia, ciência política, administração, bem como na psicologia, em que conceitos como atitudes e valores também têm sido o foco das investigações.

No entanto, Pajares (1992) afirma que a distinção entre crença e conhecimento não é uma tarefa fácil, justamente porque uma parte dessa complexidade deve-se à existência de diferentes termos usados para se referir às crenças. Segundo ele, uma importante característica das crenças diz respeito à sua influência direta no comportamento das pessoas, ou seja, elas podem determinar a maneira como as pessoas se organizam e definem suas tarefas. Dito de outro modo, elas indicam fortemente o modo de agir das pessoas.

Em busca de maiores esclarecimentos conceituais, Pajares (1992) se utiliza de diversos autores a fim de traçar uma trajetória argumentativa que possa esclarecer melhor a distinção entre crença e conhecimento. Recorrendo às ideias de Abelson (1979), Brown e Cooney (1982), Sigel (1985), Harvey (1986), Nisbett e Ross (1980), Dewey (1933) e Rokeach (1968), ele articula que as crenças são incisivos indicadores das decisões individuais que cada pessoa estabelece para si, isto é, são verdades pessoais que cada um possui e por isso não são facilmente influenciadas pela persuasão ou estão passíveis de exames exteriores. Ainda segundo Pajares (1992), as crenças exercem forte influência na maneira como os indivíduos caracterizam os fenômenos.

Por conseguinte, retomando as proposições de Rokeach (1968), considera que uma crença, conforme o seu conteúdo, pode ser considerada como “descritiva ou existencial”

(*descriptive or existencial*), “avaliativa” (*evaluative*), ou “prescritiva ou exortatória” (*prescriptive ou exhortatory*). Uma crença é descritiva se aquilo que afirma é algo que pode ser considerado verdadeiro (ou falso) — “o sol nasce a oriente”, é o exemplo que o autor dá de uma crença deste tipo; é avaliativa se consiste num juízo de valor sobre alguma coisa, como acontece, por exemplo, quando se refere à qualidade de algum objeto ou produto, como, por exemplo, “o limão é azedo”; e prescritiva se exprime ou afirma como conveniente um determinado tipo de atuação ou comportamento — “é desejável que os filhos obedeam aos pais”. Qualquer que seja o seu conteúdo, diz-nos Rokeach, as crenças orientam a pessoa na sua relação com o mundo, predispondo-a para agir, uma vez que, segundo ele, “todas as crenças são predisposições para a ação” (ROKEACH, 1968, p. 113).

Considerando que, indiscutivelmente, todos possuem uma grande diversidade de crenças, não é possível imaginar que todas essas crenças coexistam na mente sem qualquer tipo de organização, conforme sugere Rokeach (1981). A proposta deste autor é de que as crenças de uma pessoa devem ser organizadas em agrupamentos que se entrelaçam com determinadas propriedades estruturais. Tais agrupamentos, seja em maior ou menor conexão entre si, é que constituem os sistemas e subsistemas de crenças, ou seja, as formas como estas se organizam na mente das pessoas, não se referindo ao que se acredita, mas ao modo como se acredita.

Rokeach (1968) aponta ainda a existência de três componentes no sistema de crenças: cognitivo, afetivo e comportamental. O componente cognitivo refere-se aos conhecimentos avaliados como verdadeiros ou falsos e com diferentes graus de convicção; o componente afetivo diz respeito, como o próprio nome indica, a afetos de intensidade variada que são conclamados pelas crenças; por último, o componente comportamental está relacionado às crenças que dispõem respostas específicas, dada à exigência da situação. Ele ressalta que todas as crenças são formadas por esses três componentes e manifestam-se em diferentes níveis.

É importante destacar ainda as contribuições propostas por Barcelos (2001), ao chamar atenção para o fato da enorme variedade terminológica, ao mesmo tempo em que reforça a dificuldade de definir os termos conforme proposto por Pajares, demonstra ainda que há uma sinalização para o potencial existente neste conceito, o que motiva investigações futuras que possam desvendar sua natureza paradoxal e propor-lhe ainda uma definição.

O estudo das crenças e suas implicações na educação não é privilégio dos tempos hodiernos. Sadalla, Saretta e Escher (2002) apontam que desde a época de Sócrates já se argumentava acerca da influência das crenças das pessoas sobre a humanidade, de modo que

fosse possível convencê-las de que poderiam ser classificadas conforme alguns critérios, sem que isto fosse necessariamente verdadeiro.

A linha de pesquisa acerca do pensamento do professor surgiu nos Estados Unidos em 1974, sendo Lee Shulman considerado o “pai” dessa linha de investigações. Em 1975, no Congresso do “National Institute of Education”, ele coordenou o painel denominado “O ensino como processamento clínico de informação”, cujo objetivo previa “descrever a vida mental do professor, concebido como um *agente* que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes” (SADALLA *et al.*, 2005, p. 72).

Mais adiante, Sadalla, Saretta e Escher (2002) afirmam que o professor tem sido colocado no centro das investigações em torno da educação com base em diferentes teorias e procedimentos de coletas e análise de dados que buscam atingir a maior eficácia do processo de ensino, a partir de inúmeros questionamentos que buscam responder à materialização deste ideal:

O que significa, afinal, ensinar adequadamente? Quem é o professor eficaz? De que conhecimentos e informações o docente deve lançar mão para que efetivamente possa contribuir para a aprendizagem de seu aluno? Como se pode compreender a eficácia docente? O que será que ele pensa quando está ensinando? O que será que ele pensa a respeito dos seus alunos? (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002, p. 100).

Todas essas interrogações também têm permeado o processo de investigação acerca das crenças docentes e sua influência no desenvolvimento dos alunos, de modo que, ao enveredar pelo caminho de temas que têm sido tratados de forma transversal no currículo escolar, se possa construir proposições que sirvam para fomentar estratégias de ensino capazes de abarcar os mais diferentes assuntos que se apresentam de forma vicária no desenvolvimento dos alunos em seus mais diversos aspectos, sejam eles sociais, culturais, cognitivos, emocionais, econômicos, enfim, que atuem diretamente na construção de sua identidade enquanto cidadãos conscientes e atuantes na transformação da sociedade em que vivem.

Nesse sentido, Sadalla, Saretta e Escher (2002) ainda destacam que os valores e as crenças dos professores representam um fator crucial dentro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que influenciam diretamente na escolha dos conteúdos que serão ministrados, nas decisões que envolvem a aprendizagem dos alunos, na maneira como realizam a avaliação destes, ou até mesmo modificando sua forma de ensinar, de acordo com as situações que vivenciam durante o ensino, ou seja,

Temos discutido que qualquer ato de ensino é resultado de uma decisão, consciente ou não, que o professor toma depois de analisar os elementos disponíveis. Isto significa que é necessário formar os professores para que eles sejam competentes para tomar decisões adequadas, na direção do que planejaram objetivar (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002, p. 100).

Nesse sentido, Pajares (1992) acrescenta que são os próprios professores que escolhem e ensinam determinados conteúdos, conforme o valor que a eles são atribuídos.

Nas proposições acerca das crenças dos professores, Sadalla, Saretta e Escher (2002, p. 103-104) conceituam as crenças educacionais como “convicções a respeito dos vários assuntos que dizem respeito à educação e se revelarão nas comunicações, ações e comportamentos do professor em sua prática cotidiana”. Segundo elas, esta perspectiva está de acordo com o paradigma do Pensamento do Professor, o qual concebe professores e alunos não como meros transmissores ou receptores de um conhecimento previamente elaborado, mas enxerga a ambos como agentes ativos, cujas condutas são influenciadas e determinadas, a priori, pelos seus pensamentos, planos e por suas percepções.

Em um estudo realizado por Bahia, Magalhães e Pontes (2011), que teve por objetivo levantar as crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança em ambiente de creche, as autoras ponderam que as crenças docentes são formadas a partir das experiências vividas, seja no contexto de vida pessoal ou profissional. Elas observam ainda que, embora a formação seja extremamente importante na construção das crenças, contudo ela não é fator determinante para a consolidação destas.

De acordo com Sadalla, Saretta e Escher (2002), nos últimos anos, muitos estudos têm focalizado e analisado as crenças docentes, com seus significados e implicações. Para compreender a produção científica envolvendo a temática, as autoras realizaram uma revisão sistemática das publicações entre os anos 1960 e 2001, analisando 245 artigos internacionais a partir do banco de dados bibliográficos online do *Educational Resources Information Center* (ERIC). A partir dessa revisão, elas concluem que os resultados destes estudos apontam para as influências das crenças sobre as práticas de professores, na forma como preparam suas aulas, como irão ensinar, em suas escolhas pedagógicas e, por consequência disso, refletem também em sua prática cotidiana. Por fim, elas observam que “a compreensão acerca das crenças docentes pode contribuir sobremaneira para o processo ensino-aprendizagem” (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002, p. 107).

Em seus escritos acerca das crenças, Pajares (1992) chega a algumas conclusões, dentre as quais destacam-se: (1) as crenças são formadas muito cedo e apresentam forte tendência a se perpetuar, ainda que recebam influências decorrentes da razão, do tempo, da

escolaridade ou da experiência; (2) os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças capaz de abrigar todas as crenças adquiridas por meio do processo de transmissão cultural. Por sua vez, esse sistema de crenças tem a função adaptativa de ajudar as pessoas a definirem e compreenderem o mundo e a si mesmo; (3) as crenças são utilizadas na definição de tarefas, nas escolhas cognitivas de interpretação, planejamento, tomada de decisões, e desempenham papel fundamental na definição dos comportamentos e na organização do conhecimento e das informações; (4) as crenças dos indivíduos afetam fortemente o seu comportamento; (5) as crenças sobre o ensino são estabelecidas no momento que o futuro profissional ingressa na faculdade.

Pajares (1992) deixa claro ainda que, no caminho da investigação acerca das crenças docentes, as inferências sobre estas requerem, além de avaliações sobre o que dizem, as intenções manifestas, as expressões verbais, devem ser incluídas nas avaliações dessas crenças a predisposição à realização das ações e as próprias práticas de ensino, sob pena de pôr em xeque os resultados e a validade dos estudos. O que ele argumenta é que somente a utilização de inventários e outros instrumentos de autorrelato para aferição das crenças docentes pode deixar de fornecer respostas mais precisas ou inferências úteis para análise dos comportamentos. Contudo, ele observa que a questão não está em deixar de utilizá-los, mas de incluir nos estudos acerca das crenças outras medidas adicionais, como, por exemplo, entrevistas abertas, a observação de comportamentos, entre outros, que possam fornecer dados mais ricos e inferências mais precisas sobre os dados coletados.

É importante destacar ainda algumas considerações trazidas por Soares e Bejarano (2008), a partir de um estudo no qual discutiram os conceitos de crenças e sua influência na prática pedagógica dos professores. Para definição do conceito de crenças adotado por eles no referido trabalho, traçaram um percurso que se inicia na visita a outros conceitos relacionados, tais como “saber”, “conhecimento”, “representação” e “valores”, chegando a apresentar uma relação entre esses termos e as crenças, apontando suas semelhanças e diferenças, para finalmente concluírem sua jornada com uma proposição mais acurada acerca do termo “crenças”.

Dentre todas as argumentações tratadas por Soares e Bejarano (2008) no intuito de chegar a um consenso quanto à definição mais precisa do termo “crenças”, uma delas carece de um destaque por sua relevância aos objetivos aqui pretendidos: a diferenciação entre crença e conhecimento. Segundo eles,

Talvez essa seja a tarefa mais árdua desse estudo. Dito de maneira bastante simplificada, conhecimento seria uma forma de crença hiperjustificada, analogamente crenças são formas de conhecimento que abdicam de justificações. Sempre que nos aproximamos de alguma forma de conhecimento o fazemos imbuídos de nossas crenças, isso acaba causando a impossibilidade prática da existência de um “conhecimento puro” isento de crenças (SOARES; BEJARANO, 2008, p. 59).

Por conseguinte, eles afirmam que estudar as crenças educacionais é buscar uma proximidade com o pensamento e as ações dos professores, que, segundo eles, não são movidos apenas pelos conhecimentos, mas sobretudo por suas crenças educacionais, suas concepções de homem, de mundo, entre outras coisas (SOARES; BEJARANO, 2008).

Diante dessa complexidade em elucidar o conceito de crenças, eles sistematizaram nove características das crenças, elaboradas a partir de diversos autores que discutem o assunto. São elas: (1) as crenças são elaborações individuais, mas produzidas a partir do contexto sociocultural; (2) as crenças nos dão segurança; (3) as crenças estão organizadas como um sistema que cria ou reforça outras crenças; (4) as crenças não têm uma preocupação primordial com a verdade; (5) as crenças são elaborações que não se limitam à racionalidade; (6) as crenças são saberes que se tornam sólidos e cristalizados; (7) as crenças interferem nas atitudes; (8) há crenças mais consistentes que outras; e (9) as crenças podem ser modificadas.

Além disso, um conjunto com três características das crenças foi elaborado pelos autores acima, a partir de um estudo realizado com quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da periferia de Salvador-BA. Utilizando-se das técnicas de observação, entrevista e (auto)biografia, eles chegaram à conclusão que ainda havia algumas características que não tinham sido abordadas pelos autores que estudaram. Em virtude disso, consideram que o seu estudo apresenta importante contribuição teórica no campo das crenças, pois possibilitou lançar luz sobre o conceito de crenças, ajudando na sua compreensão e delimitação do campo de estudo (SOARES; BEJARANO, 2008).

As três características apontadas pelos autores acerca do construto “crenças” são assim delineadas: i) as crenças que os/as professores(as) formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a elas se misturam, pois suas convicções são fruto das vivências pessoais e profissionais; ii) as crenças são pensadas a partir de uma interpretação parcial da realidade, mas que são usadas para explicar genericamente diferentes situações, sem um conhecimento mais sistematizado do fato; e iii) as crenças influenciam na criação de estereótipos; Por fim, eles concluem que:

As crenças determinam o pensamento e a ação do sujeito e servem como suporte em relação à realidade, ou seja, nos dão segurança, tornando-se, muitas vezes, sólidas e cristalizadas, servindo, assim, de “chão firme”. Isso não quer dizer, no entanto, que não poderão ser modificadas. Como formas de compreensão e ação no mundo, ela deve ser primeiramente detectada, questionada quanto a sua validade, pois, mediante essas ações, é que poderemos efetivamente sensibilizar o sujeito que crê, para posteriormente, confrontá-lo com os conhecimentos elaborados por outras áreas, tais como a Filosofia, a Epistemologia, a Arte (SOARES; BEJARANO, 2008, p. 68).

Assim, o que despertou maior interesse investigativo inicial no estudo das crenças docentes é que estas podem ser determinantes ao desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que estes inseridos em determinado contexto histórico-social são fortemente influenciados pela cultura e pelos ambientes nos quais circulam, os quais exercem papel fundamental em seu percurso de desenvolvimento.

Outro importante aspecto que impulsiona o aprofundamento das pesquisas acerca da importância das crenças refere-se ao fato de que, conforme se viu ao longo das argumentações aqui apresentadas, as crenças dos indivíduos pressupõem suas práticas. Assim, entender e explicar, primeiramente, como se dá a relação entre as crenças e as práticas no âmbito educacional pode ser muito fértil para proposições de modelos de aplicação pessoal e até mesmo de políticas públicas que encaminhem os indivíduos para um pleno desenvolvimento cognitivo e comportamental que possa ser vetor de melhores modos de viver em sociedade.

4.2 As práticas docentes: algumas aproximações teóricas

Historicamente, o processo de profissionalização do professor sofreu inúmeras transformações sociais que mudaram profundamente seu trabalho, sua imagem social e até mesmo o valor que a sociedade atribui à própria educação. A atitude dos professores diante das mudanças nos sistemas de ensino nos últimos vinte anos não é muito diferente das atitudes mais comuns dos seres humanos face às grandes mudanças sociais ocorridas de forma tão acelerada nesse período (NÓVOA, 1999).

Ao escrever sobre a formação de professores perante a aceleração da mudança social, Nóvoa (1999) propõe algumas reflexões as quais consideram-se pertinentes à construção de um referencial teórico acerca das práticas docentes, de modo que seja possível enviar por alguns caminhos que conduzam à percepção da relevância e convergência das práticas pedagógicas com o campo das habilidades sociais, sobretudo aquelas classificadas como educativas. Nesse sentido, “os professores em exercício devem assimilar as profundas

transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar” (NÓVOA, 1999, p. 117).

Tal proposição converge para o entendimento de que a prática pedagógica não pode ser tratada como implicação ou mera transposição direta de uma teoria, pois, uma vez situada no polo da educação, ela se apresenta dinâmica, multifacetada e multideterminada em sua essência, conforme convicção retratada por Laroca (2002), ao argumentar que

a prática pedagógica de um professor não é algo que se depreende a partir de atos pedagógicos isolados, remetidos única e exclusivamente à dimensão do processo ensino-aprendizagem. Muitas arestas compõem a prática de um professor: sua postura política na sociedade, seu compromisso e responsabilidade em relação ao trabalho desenvolvido na, e pela escola, sua busca de qualificação profissional, entre outros aspectos que se situam muito além das paredes de uma sala-de-aula (LAROCA, 2002, p. 39-40).

Portanto, o que norteia o fazer e a prática docente de forma concreta são os fins e valores presentes no papel que o professor atribui à sua atuação profissional na sociedade e na forma como este profissional contribui para isso, enfatiza Laroca (2002).

Partindo das considerações acima referidas, é importante ainda ressaltar que no âmbito das habilidades sociais educativas, Del Prette e Del Prette (2014) destacam algumas consideradas relevantes na condução do processo de ensino-aprendizagem e que se aproximam, do ponto de vista teórico aqui revelado, às questões envolvendo a prática docente já referidas anteriormente. Dentre essas habilidades, eles mencionam:

a criatividade para conceber condições variadas de interações educativas, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do educando, a observação, a análise e discriminação dos progressos obtidos, o encorajamento das tentativas de solução de problemas e a apresentação de novos desafios (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 95).

Sob ótica semelhante às proposições enfatizadas pelos autores acima referenciados, Laroca (2002) observa ainda que no cenário da sala de aula existem diversas variáveis que se apresentam de forma concreta por meio das pessoas que ali habitam, não podendo ser desvinculadas de suas expectativas, de seus sonhos, de seus problemas sociais e até existenciais, o que possui total sintonia com a educação, e nesse sentido ela pondera que

o terreno em que trabalha o professor é pleno de dinamismo, mudança, heterogeneidade. Por causa disso, suas opções metodológicas não são estáveis e precisam criar-se e recriar-se, mesmo na forma de tímidos ou desesperados ensaios

ou tentativas diante de realidades que nem sempre o professor consegue apreender com clareza, mas estão à sua frente esperando por decisões e sobre as quais assumiu a responsabilidade profissional de atuar (LAROCA, 2002, p. 42).

Isto nos leva a observar que, sendo o contexto educativo imprevisível e rico em interações sociais, que revela uma multiplicidade de fatores que exigem do docente uma formação inicial e continuada capaz de abarcar uma ampla variedade de situações inusitadas que a ele se apresentam diariamente, o desafio que se coloca na promoção de condições favoráveis de trabalho a estes profissionais é tão maior quanto a amplitude e reflexo de suas ações diante de tantas demandas que surgem no dia a dia das salas de aula.

Nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem ser desenhadas no intuito de preencher esta lacuna que se coloca como o grande vilão da atuação docente diante do contexto atual. Assim, com relação à lacuna muitas vezes deixada na formação inicial, Moren e Santos (2011) observam que

Há que considerar as questões inerentes a melhoria da atuação do professor que, além de tratar de questões educacionais – como equidade, inclusão social, preparação para o trabalho, inclusão social e tecnológica – deve garantir que esta formação se reflita em uma melhoria nas práticas de sala de aula, buscando efeitos não apenas imediatos, mas também duradouros, pois os alunos necessitam de ações urgentes que promovam a melhoria de sua educação (MOREM; SANTOS, 2011, p. 2)

Além dessas questões, faz-se pertinente atentar ainda para as questões voltadas às condições físicas e materiais que precisam ser levadas em conta para uma atuação docente articulada às necessidades dos alunos e comprometida com uma educação de qualidade frente às grandes mudanças ocorridas na sociedade nos tempos atuais. Nesse aspecto, Moran (2000) argumenta que o caminho para uma verdadeira inovação pedagógica e ensino de qualidade requer atenção para questões relativas à infraestrutura adequada, a docentes satisfeitos, à formação continuada de caráter permanente, ao preparo intelectual e emocional para lidar com os desafios, além de ressaltar que:

O ensino de qualidade envolve muitas variáveis: uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável, tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual e emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação afetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal. (MORAN, 2000, p.14)

Tais ponderações vêm ao encontro de uma compreensão apropriada de habilidades sociais, que de acordo com o entendimento de Olaz (2013) deveria levar em consideração as variáveis comportamentais (tipo de habilidade), pessoais (variáveis cognitivas e fisiológicas) e situacionais (contexto ambiental), a partir da relação dinâmica entre esses três fatores seria possível uma explicação para o comportamento humano, ou nos termos aqui tratados, para as práticas docentes, sendo estas afetadas pelas crenças individuais, que conseqüentemente afetam o seu comportamento subsequente.

Nessa direção, observa-se novamente uma proximidade entre os aspectos que envolvem a atuação do professor com as premissas desenvolvidas no campo das habilidades sociais, conforme observa Gresham (2013):

Um modo útil para descrever habilidades sociais é fundamentado no conceito de validade social (Kazdin, 1977; Wolf, 1978). Nessa perspectiva, as habilidades sociais são definidas como comportamentos sociais que ocorrem em situações específicas que resultam em desfechos sociais importantes para crianças e adolescentes (Gresham, 1983, 1986). Desfechos socialmente importantes são aqueles que agentes sociais-chave (colegas, professores, pais) consideram importantes, adaptativos e funcionais dentro de cenários específicos (GRESHAM, 2013, p. 21)

Portanto, observa-se que os professores, enquanto agentes socializadores importantes no contexto escolar, estão no centro das dinâmicas e múltiplas interações que se desenrolam no âmbito escolar e podem ser vistos como agentes sociais-chave capazes de promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos a partir de uma atuação consciente, reflexiva e direcionada para o melhor desempenho destes em suas relações tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Sendo assim, é de fundamental importância conceber este profissional de modo que possa desenvolver suas competências e dessa forma contribuir significativamente para os desfechos socialmente importantes, conforme acima referenciado.

Em se tratando de competências, para melhor compreender as diferentes nuances que descortinam os conceitos de práticas que aqui serão tratados, é importante destacar aqui que, de acordo com Perrenoud (2000, p. 15), a noção de competência se refere à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

A partir de tal entendimento, a competência não é tida como um saber ou atitude vista de maneira isolada e desconectada da realidade, mas sim como uma mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes tomados como ferramentas para o agir em uma dada situação, adaptando-se a ela da melhor forma possível (SADALLA *et al.*, 2002). Tais competências, de acordo com Sadalla *et al.* (2002), são adquiridas pelos professores não

apenas ao longo de sua formação, mas durante as reflexões que fazem sobre sua própria prática no cotidiano escolar.

É importante enfatizar ainda que, no âmbito do termo “competências”, Perrenoud (2000) propõe uma lista com dez competências básicas para a educação nos dias atuais: (1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (2) administrar a progressão das aprendizagens; (3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (5) trabalhar em equipe; (6) participar da administração da escola; (7) informar e envolver os pais; (8) utilizar novas tecnologias; (9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e (10) administrar sua própria formação contínua.

Se aprofundar em detalhes cada uma dessas competências, logo percebe-se que muitas delas mantêm estrita relação com as habilidades sociais educativas e com suas diferentes classes e subclasses, que mais adiante serão tratadas em seção própria para a discussão desse tema. No entanto, o que se pretende mencionar aqui é simplesmente o fato de que as práticas docentes estão imbrincadas nas habilidades sociais educativas e vice-versa, o que sugere uma relação de proximidade e reciprocidade entre os dois construtos. Portanto, os conceitos de competências se relacionam diretamente com os saberes, assim como as práticas docentes mantêm forte vínculo com as habilidades sociais, especificamente as educativas. Nas proposições de Sadalla *et al.* (2002),

é importante olhar para o aluno localizando-o em suas condições materiais de vida, organizadas e influenciadas segundo características culturais do meio no qual está inserido, e no processo histórico do qual constitui e é constituído (SADALLA *et al.*, 2002, p. 73)

Nesse aspecto, é importante compreender e selecionar uma explicação para o processo de desenvolvimento humano que atenda às reflexões trazidas à lume nesta seção, e que auxilie no cumprimento das expectativas propostas neste estudo. Para isso, na próxima subseção tratar-se-á do conceito de nicho de desenvolvimento, que poderá fornecer o pano de fundo ideal para a compreensão de processos inerentes ao desenvolvimento da criança dentro da temática de estudo aqui evidenciada.

Del Prette e Del Prette (2013) argumentam que a qualidade da relação da criança com os demais colegas, como condição favorável para sua aprendizagem social e acadêmica, pode ser mediada em grande parte pelo professor nas seguintes situações: (a) quando este amplia ou inibe as oportunidades de interação em sala de aula; (b) rejeita ou aceita as formas indesejáveis de relacionamento entre os alunos; ou (c) quando este se apresenta como modelo

adequado ou inadequado de relacionamento na sua interação com as crianças. Nesse sentido, pode-se abstrair que as práticas provenientes do comportamento docente podem ser favoráveis ou não ao desenvolvimento interpessoal dos alunos e, conseqüentemente, de habilidades sociais específicas para seu contexto imediato.

Contudo, por mais que o professor estabeleça estratégias para lidar em sala de aula, ele nem sempre consegue antever tudo o que acontece no ambiente pedagógico, quais sejam, o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, como vão se dar as interações professor-aluno, e até mesmo as dinâmicas do grupo afetam e exercem influência no fluxo do planejamento realizado, conforme observam Sadalla *et al.* (2002). No entanto, estes autores ressaltam que “pode-se contribuir para que ele, municiado de uma teoria com a qual comungue, seja capaz de atuar na direção daquilo que pretende alcançar” (SADALLA *et al.*, 2002, p. 31).

Uma definição para a prática docente proposta por meio do Parecer do CNE/CP nº 21 (BRASIL, 2001, p. 10) assegura que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Del Prette e Del Prette (1998), contudo, fazem uma ressalva no que tange ao desenvolvimento interpessoal e aquisição de habilidades sociais específicas, pois, embora estejam em coerência com a função social da escola, especificamente a de preparação para a vida, mais parecem um subproduto esperado do que um objetivo planejado para a educação escolar. Eles observam que:

O repertório interpessoal do professor é usualmente coerente com suas representações sobre o que e como deve ensinar. Assim, a implantação de condições sociais de ensino na escola, remete, também, para as representações dos professores sobre as condições que estabelecem para atingir objetos acadêmicos ou sociais (próprias e dos alunos) como parte ou requisito do processo de educação escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 212).

Nesses aspectos, o enfoque das habilidades sociais pode contribuir com conceitos e aplicações teóricas e práticas no sentido de promover o desenvolvimento da criança no contexto educacional, bem como do próprio docente, e assim caminhar para a construção de um ambiente rico em interações sociais que se pretendam educativas e produtoras de

condições mais favoráveis de ensino e de desenvolvimento integral do educando. Dessa forma, Del Prette e Del Prette (1998) argumentam que

Os produtos desejáveis da escolarização, hoje, ultrapassam aquisição de conteúdos e competências estritamente acadêmicas para incluir outras de natureza ética e social. Por outro lado, o reconhecimento da dimensão social do desenvolvimento e da aprendizagem impulsiona a busca de estratégias de ensino onde a comunicação interpessoal, principalmente a mediada pelo professor, assume um papel cada vez mais central no processo educativo. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento interpessoal dos alunos facilita esse processo embora dependa também das condições estabelecidas pelo professor e estas, de habilidades interpessoais profissionais que ele desenvolveu ao longo de sua formação acadêmica e continuada (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 213).

Assim, considerando as argumentações até aqui evidenciadas, assume-se a mesma perspectiva adotada por Del Prette e Del Prette (1997, p. 235), na qual as atividades educacionais em sala de aula são, essencialmente, pautadas nas relações entre pessoas e, por assim dizer, nas relações estabelecidas entre professor e aluno, e, nesse sentido, compreende-se que o campo das habilidades sociais em muito pode contribuir na compreensão e ampliação do repertório tanto do professor quanto de seus alunos, componentes esse tão imprescindíveis a “uma proposta de Educação comprometida com o desenvolvimento global dos alunos e com a transformação da sociedade”.

Dessa forma, ainda fazendo referência aos autores supracitados, é importante considerar que o reconhecimento da qualidade das interações professor-aluno-objeto do conhecimento se faz condição fulcral no processo de ensino e de aprendizagem, sendo que a importância do repertório de ações e habilidades do docente para o estabelecimento dessa condição se faz reconhecida em praticamente todas as perspectivas educacionais, especialmente aquelas que põe em evidência a compreensão dos processos cognitivos dos sujeitos envolvidos nessas interações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997).

Além disso, conforme assinalam Del Prette e Del Prette (1997), é imprescindível pensar, a partir de uma ótica construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem que a competência profissional do professor está aquém do domínio dos conteúdos do seu objeto de conhecimento e do seu comprometimento com a função social da educação e da escola. Essa competência inclui ainda um amplo e diferenciado conjunto de habilidades interpessoais profissionais por parte do professor. Nesse sentido, os autores destacam que

A construção de conhecimento em situação escolar supõe, portanto, a competência do professor em situar-se como um dos pólos da interação educativa com o aluno, em mediar e em conduzir as interações com e entre eles em torno do objeto de conhecimento. Essa competência implica em um repertório altamente diferenciado

que inclui, entre outros aspectos, a sensibilidade para perceber as demandas imediatas do contexto de sala de aula, em particular aquelas relacionadas ao desempenho dos alunos, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função dessas demandas, as habilidades de apresentar desafios e de reagir produtivamente às tentativas dos alunos para solucioná-los. Ela envolve, portanto, acuracidade de observação, análise e discriminação dos progressos dos alunos em termos de suas capacidades reais e potenciais, sensibilidade para colocar-se no lugar do outro ou tomar perspectiva, bem como criatividade para conceber e implementar condições de ensino em sala de aula que estão na base da promoção de interações sociais educativas em sala de aula (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997, p. 241-242).

Dessa forma, deve-se levar em consideração que o repertório de habilidades sociais do professor “refere-se, mais precisamente, à forma como o professor planeja e orienta as interações que estabelece com o aluno, com a classe e entre os alunos, enquanto condições de ensino e aprendizagem” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997, p. 242). Assim, faz-se interessante notar que, conforme observa Sacristán (1999), a prática docente não pode ser reduzida à mera ação ou limitada ao domínio das metodologias ou didáticas. No entendimento deste autor,

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo de ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo a ação didática. Mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes (SACRISTÁN, 1999, p. 68).

Estas dimensões menos evidentes a que o autor acima faz alusão, no campo das habilidades sociais, de acordo com Del Prette e Del Prette (2017, p. 38, 39), podem ser entendidas como “comportamentos encobertos associados ao desempenho”, ou seja, para um desempenho socialmente competente, faz-se necessária a articulação entre as mais variadas habilidades sociais e os componentes cognitivos e afetivos não observáveis facilmente, o que inclui “pensamentos, sentimentos, objetivos, padrões de realização, autoeficácia, autorregras, etc. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 38).

Assim, o que se percebe é que existe uma linha muito tênue entre o pensamento e a ação que permeiam toda a ação educativa do professor, sendo esta muito mais abrangente e enraizada nas crenças educacionais deste acerca da educação, conforme observam Del Prette e Del Prette (1997, p. 242):

Considerando-se o caráter intencional da ação educativa, o exercício desse papel mediador do professor reflete tanto o seu repertório de habilidades interpessoais para promover interações educativas com e entre os alunos em sala de aula, como o seu compromisso com um certo ideário educacional e com abordagens pedagógicas que orientam a sua prática.

Retomando os aspectos teóricos discutidos anteriormente acerca das crenças, Pajares (1992) argumenta que as crenças guiam os comportamentos dos professores em sala de aula, sendo mutáveis apenas mediante a aquisição de novos conhecimentos e por meio de reflexão sobre a ação. Dessa forma, a reflexão sobre a ação pedagógica se constitui uma poderosa ferramenta de formação aos professores, uma vez que professores reflexivos compreendem de forma assertiva o seu comportamento, e como consequência disso podem fazer melhores escolhas de suas práticas, bem como compreender melhor as necessidades dos alunos em sala de aula, explorando continuidades e descontinuidades entre suas crenças e práticas (MARTINI, 2003).

Em vista de todas as ideias que subsidiaram a teorização acerca das práticas, convém resgatar as proposições de Soares e Bejarano (2008, p. 66), ao discutirem aspectos inerentes às crenças dos professores e formação docente. De acordo com eles, “as crenças que os/as professores formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a ela se misturam, pois suas convicções são fruto das vivências pessoais e profissionais”. Nesse sentido, eles defendem a ideia de que

Na prática pedagógica, no que se refere aos julgamentos, explicações, interpretações e, também às atitudes tomadas a partir das crenças do/a professor, não se encontram presentes apenas as que se referem aos aspectos profissionais, mas também as que foram formuladas na sua trajetória pessoal. Esses aspectos também se unem para originar essas convicções, e é justamente porque essas experiências e formas de sentir e interpretar os fatos não se repetem que as crenças são individuais (SOARES; BEJARANO, 2008, p. 66).

Dessa forma, eles consideram que as crenças são constituídas pelos professores a partir de sua experiência de vida, tendo sido elaboradas a partir de suas formas de sentir, pensar e atuar no mundo e sobre o mundo. Igualmente, as práticas dos professores recebem a influência direta de suas crenças, inclusive envolvendo “componentes subjetivos que não se relacionam diretamente ao exercício profissional” (SOARES; BEJARANO, 2008, p. 66). Portanto, verifica-se aqui uma intrínseca relação entre as crenças e as práticas docentes, que por conseguinte recebem contribuições diretas do contexto histórico, cultural e social que estes profissionais experimentaram ao longo de suas vidas.

Um outro aspecto que se faz importante resgatar ainda nas proposições de Soares e Bejarano (2008, p. 68) é o de que “as crenças determinam o pensamento e a ação do sujeito e servem como suporte em relação à realidade”, ou seja, as práticas docentes materializam-se a partir de sua forma de compreensão e ação no mundo. Nesse sentido, os autores ressaltam

que os cursos de formação docente não consideram as crenças que os professores e/ou futuros professores trazem em sua identidade e que, pela força que tais crenças carregam em si e acabam exercendo sobre o trabalho docente, muitas teorias discutidas no processo de formação inicial destes profissionais acabam não interferindo na prática pedagógica destes, uma vez que é a partir de suas crenças que estarão selecionando os saberes que consideram relevantes para os seus alunos (SOARES; BEJARANO, 2008).

Portanto, é imprescindível compreender as crenças e como estas influenciam as ações tomadas pelos professores na sala de aula e, se possível, redimensioná-las para melhor atender aos objetivos educacionais vigentes, uma vez que elas são elaboradas a partir de um contexto sociocultural, de modo que a práxis pedagógica do professor seja mais significativa, tanto para ele mesmo quanto para os próprios alunos.

5 CONVERSANDO SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

O campo das habilidades sociais no Brasil tem sido ampliado e consolidado consideravelmente nos últimos 40 anos. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), o estudo das habilidades sociais vem sendo subsidiado por distintos aportes teóricos oriundos da Psicologia, a partir das abordagens cognitiva, comportamental e sociocognitiva, e tem encontrado amparo na análise do comportamento e na teoria cognitivo-comportamental para o desenvolvimento de seus preceitos conceituais, empíricos e práticos.

Nesse sentido, relacionar educação às habilidades sociais abre portas para um vasto tema de estudo que possibilita a ampliação das percepções dos sujeitos em torno da diversidade e complexidade das ações que oportunizam o pleno desenvolvimento do indivíduo em seus aspectos cognitivo, social e afetivo. Contudo, para melhor favorecer a compreensão acerca das habilidades sociais, é necessário familiarizar-se com os conceitos de competência social e desempenho social.

Enquanto conceito, as habilidades sociais precisam estar bem delimitadas no que tange à sua relação com a competência social. Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2017) observam que, em alguns casos, esses termos são tidos como equivalentes, em outros casos, como irreduzíveis e, algumas vezes, como sendo complementares entre si.

Assim como qualquer outro comportamento, as habilidades sociais também podem ser aprendidas ao longo da vida, por meio de processos formais ou informais de educação, a partir da interação com outros indivíduos, de acordo com as influências que a cultura exerce sobre este e tendo em vista as demandas imediatas do contexto no qual encontra-se inserido (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Nesse sentido, ao considerar que existe a possibilidade de favorecer o aprendizado de habilidades sociais no decorrer das etapas de desenvolvimento de um indivíduo, a aplicação de conceitos e propostas relacionadas ao campo de treinamento das habilidades sociais se justifica, em parte, pela natureza interativa dos processos educativos, complexidade dos relacionamentos interpessoais e pelo caráter social dos produtos educacionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

É nesse aspecto que a análise de habilidades sociais e da competência social, tanto dos agentes educativos quanto dos alunos, é uma perspectiva que vem sendo explorada de forma crescente na literatura, justamente por conta da natureza dos processos educativos (relacionais) que ocorrem em ambiente escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Para melhor compreensão do campo das habilidades sociais, três conceitos são considerados como básicos, de acordo com Del Prette e Del Prette (2017). São eles: competência social, habilidades sociais e desempenho social. Dentre estes, os autores consideram como central o conceito de competência social, justamente por que este se refere não apenas à avaliação da qualidade do desempenho (o que e como o participante da interação a executou), mas principalmente à sua efetividade em termos dos resultados esperados na respectiva interação. Assim, a competência social refere-se a um

constructo *avaliativo* do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e da cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 37).

Observa-se, portanto, que o conceito de competência social proposto por Del Prette e Del Prette (2017) traz em si um sentido avaliativo sobre os efeitos dos comportamentos emitidos pelos indivíduos em uma determinada situação interpessoal por estes vivenciada, bem como deve considerar os resultados obtidos, sejam eles imediatos, de médio ou de longo prazo.

Cabe ressaltar ainda que estes resultados não devem ser avaliados apenas do ponto de vista individual, mas também sob a ótica dos resultados que se podem trazer para os demais participantes das interações, bem como para todo o grupo no qual estes encontram-se inseridos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Por conseguinte, o conceito de habilidades sociais aplica-se a “um conjunto de comportamentos sociais que apresentam características específicas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Tal conceito será explicitado e melhor detalhado na próxima seção.

O termo “desempenho social” remete à emissão de qualquer comportamento ou sequência destes em uma dada relação social e interpessoal. De acordo com Del Prette, Falcone e Murta (2013), somente aqueles comportamentos que contribuem para a competência social podem ser chamados de habilidades sociais.

O que ocorre, em muitos casos, é que mesmo possuindo um repertório elaborado de habilidades sociais, por uma série de razões de ordem pessoal (cognitiva, emocional, comportamental), situacional e cultural, a pessoa investida em uma relação interpessoal não consegue um desempenho socialmente competente, ou seja, as habilidades sociais são componentes do desempenho social, contudo não garantem, por si só, o alcance da

competência social. A diferenciação entre os três conceitos anteriormente explicitados é pertinente para a compreensão das habilidades sociais.

5.1 Aspectos históricos, teóricos e conceituais

Quando se pergunta para alguém o que essa pessoa entende quando ouve a expressão “habilidades sociais”, é comum que as respostas obtidas sejam manifestações do senso comum acerca do que o próprio significante transporta em si, ou seja, existe uma associação imediata às questões ligadas à habilidade de fazer algo, seja relacionado ao meio social, às pessoas ou à convivência em sociedade, ou simplesmente associa-se a algum tipo de aptidão para confeccionar materiais, objetos, dotes culinários, artísticos, etc. (SILVA *et al.*, 2019).

Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2017, p. 24) nos ensinam que “o conceito de habilidades sociais é razoavelmente intuitivo e, talvez por isso mesmo, é necessária uma definição operacional para evitar equívocos e orientar a pesquisa e prática”. Mesmo baseadas no senso comum, as manifestações acerca do termo “habilidades sociais” carregam em si uma força de expressão que nos leva a refletir sobre o que realmente vem a ser tais habilidades. É nessa ponte linguística existente entre significante e significado que busca-se atravessar o passado histórico sobre o surgimento das habilidades sociais enquanto campo teórico, seus horizontes para a construção de uma cadeia de significações e aplicações nos mais diferentes aspectos que esquadrinham as dimensões mais profundas do ser humano em suas relações interpessoais, traçando-se, a partir dessa rede de interlocuções, um possível caminho para um desenvolvimento pleno do indivíduo em seus aspectos culturais, pessoais, sociais, profissionais, cognitivos, afetivos e emocionais.

Historicamente, não há como tratar de habilidades sociais sem fazer referência à área de Treinamento em Habilidades Sociais (THS), a qual se constitui, na atualidade, como “um campo de investigação e de aplicação do conhecimento psicológico sobre o desempenho social” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012, p. 24). Segundo os autores, o THS é entendido como sendo derivado do campo teórico-prático das habilidades sociais, que por sua vez pode referir-se tanto à base teórica do campo quanto às próprias classes de comportamentos designadas como tal. De acordo com Del Prette e Del Prette (2012), o Treinamento em Habilidades Sociais é uma área que vem provocando o interesse crescente por parte de estudiosos da Psicologia, tendo sido observado um grande número de publicações teóricas e

empíricas, com aplicações clínicas, em ambientes escolares e organizacionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012).

Segundo Del Prette e Del Prette (2012), a disseminação do termo “habilidades sociais” iniciou na Inglaterra, mais precisamente na Universidade de Oxford, com Argyle e outros pesquisadores a ele associados, o que ocorreu quase que concomitantemente ao nascimento do Treinamento Assertivo nos Estados Unidos.

A área das habilidades sociais chegou muito tarde no Brasil, enquanto em países como EUA e Inglaterra, há muito tempo, já se realizavam estudos sobre o tema a partir da perspectiva da Análise do Comportamento (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2012). Mesmo constatada a demora na chegada deste campo teórico prático no Brasil, de acordo com Bolsoni-Silva *et al.* (2006), o primeiro artigo teórico que visava a apresentação do campo das habilidades sociais no Brasil, publicado em 1996 por Del Prette e Del Prette, intitulado “Habilidades Sociais: uma área em desenvolvimento”, pode ser considerado como marco da apresentação desse campo de conhecimento e aplicação no país. Contudo, o primeiro livro que relatou a história e os fundamentos teóricos que constituíram esse campo de investigação se materializou somente 3 anos depois (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006).

Quanto à expansão e atualização do campo das HS, a inclusão de novas classes de habilidades sociais como “empatia” e “habilidades sociais profissionais” foram fundamentais para a ampliação das perspectivas teóricas e práticas relacionadas às habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). Especificamente no Brasil, o crescente interesse em investigar e propor novas classes de habilidades sociais é perceptível com a inclusão da classe de habilidades sociais educativas, parentais e conjugais, além da produção e validação de instrumentos padronizados para avaliação, tanto das habilidades sociais em geral quanto das específicas, afirmam Del Prette e Del Prette (2018). De acordo com Bolsoni-Silva *et al.* (2006), a partir da década de 90 o número de publicações aumentou consideravelmente, e até os dias atuais tem sido crescente o interesse pela área das habilidades sociais, demonstrando como ela vem se consolidando como campo de pesquisa e aplicação nos últimos anos.

Enquanto conceito, o termo “habilidades sociais” aplica-se a um conjunto de comportamentos sociais que possuem características específicas. Enfatiza-se que uma definição adequada desse conceito deve incluir, pelo menos, as seguintes características:

Habilidades sociais refere-se a um constructo descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 24).

Dessa forma, eles ressaltam ainda que não basta simplesmente atribuir um caráter social ao papel que o educador exerce, nem tampouco à emissão de comportamentos socialmente habilidosos, pois somente isso não é suficiente para garantir a eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destacam que é imprescindível que sejam avaliados e monitorados os efeitos de tais comportamentos nos alunos.

Também se faz pertinente sublinhar alguns conceitos importantes para melhor compreensão do campo teórico das habilidades sociais, considerando um entendimento adequado dos termos e conceitos-chave mais utilizados no âmbito deste construto. Na sequência, far-se-á uma breve exposição de alguns conceitos pertinentes a este campo de estudo, com vistas a uma maior e mais ampla compreensão de premissas importantes para correta utilização dos conceitos e suas aplicações, tendo como base as proposições efetuadas por Del Prette e Del Prette ao longo de sua trajetória de construção teórico-prática no campo das habilidades sociais:

- a) **comportamento social:** refere-se aos comportamentos de uma pessoa em relação à outra. Os comportamentos sociais podem ser divididos em dois conjuntos: os desejáveis e os indesejáveis. Tanto os desejáveis quanto os indesejáveis são situacionais e aprendidos ao longo das etapas de desenvolvimento do indivíduo;
- b) **demanda:** ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas;
- c) **tarefa interpessoal:** refere-se a uma sequência interativa entre pessoas, identificável em uma situação e cultura em termos de começo, meio e fim;
- d) **práticas culturais:** envolvem tarefas variadas e, em sua maioria, tarefas interpessoais pertinentes aos papéis geralmente complementares assumidos pelos indivíduos;
- e) **portfólio de habilidades sociais:** consiste em uma listagem de classes e subclasses de habilidades sociais relevantes e pertinentes às tarefas e aos papéis sociais, bem como à etapa de desenvolvimento do cliente, incluindo também os componentes não-verbais e paralinguísticos (CNVP).
- f) **déficits em habilidades sociais:** apresentam-se de três maneiras: i) aquisição – ocorrem quando a habilidade não existe no repertório e precisa ser aprendida, requerendo, portanto, procedimentos de ensino; ii) desempenho – ocorrem quando a habilidade está presente no repertório, mas é desempenhada com baixa frequência ou sem a discriminação adequada de situação, interlocutor ou

ocasião de demanda; iii) fluência – caracterizam-se por falhas na topografia e dificuldade no desempenho que comprometem sua efetividade, requerendo procedimentos como *feedback*, *modelação* e *instrução para o aperfeiçoamento de habilidade*;

g) **variabilidade comportamental:** refere-se à diversidade de alternativas de que o indivíduo dispõe para lidar com as situações, visando atender às tarefas interpessoais relevantes em sua vida;

h) **papeis sociais:** são determinados culturalmente e envolvem padrões de comportamentos esperados pelo grupo social (ou autoatribuídos) no exercício de determinadas funções em contextos e atividades específicas.

Com base na literatura da área e considerando as principais habilidades sociais que vêm sendo objeto de estudos em meio acadêmico-científico, Del Prette e Del Prette (2017) identificaram dez (10) classes gerais e respectivas subclasses de habilidades sociais como sendo reconhecidamente relevantes para os indivíduos ao longo de todas as etapas de sua vida e aos papéis que estes assumem durante seu percurso vital. Considerando os objetivos propostos no escopo desta pesquisa, não serão aqui detalhadas as subclasses de habilidades sociais, sendo apresentadas apenas as classes, conforme Figura 7:

Figura 7 - Classes gerais de habilidades sociais



Fonte: Del Prette e Del Prette (2017).

As classes de habilidades sociais representadas na ilustração acima (com suas respectivas subclasses) podem ainda ser organizadas em função dos papéis sociais que as pessoas assumem ao longo de suas vidas. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017, p.

69), “papéis sociais são culturalmente determinados e envolvem padrões de comportamentos esperados pelo grupo social (ou atribuídos) no exercício de determinadas funções em contextos e atividades específicas”.

Numa relação professor-aluno, por exemplo, existe uma expectativa que gira em torno dos comportamentos emitidos pelo professor, imbuído no papel que a ele foi atribuído mediante seu contexto de trabalho, seus pares e seus alunos, os quais se referem a padrões de relacionamento que estabelece com os demais sujeitos envolvidos neste processo (colegas de trabalho, pais, alunos, etc.). Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2017) observam que o bem-estar dos indivíduos em determinadas tarefas interpessoais depende de um desempenho competente no exercício do papel social que este assume ou a ele foi atribuído.

Em função dos diferentes papéis sociais e considerando os estudos teóricos e empíricos já realizados no Brasil, Del Prette e Del Prette (2017) apresentam um conjunto de habilidades sociais (HS) organizadas em função dos papéis sociais mais latentes na sociedade, conforme se pode visualizar na figura 3:

Figura 8 - Habilidades sociais e sua interface com diferentes papéis sociais



Fonte: Del Prette e Del Prette (2017).

A figura 3 ilustra esquematicamente as principais habilidades sociais denominadas em função dos diversos papéis sociais existentes na sociedade. Considerando que a presente investigação se volta para as habilidades sociais educativas de professores, foi dada uma ênfase visual a esta categoria em função dos objetivos aqui traçados. As respectivas

subclasses pertencentes a esta classe das habilidades sociais, serão detalhadas mais profundamente a seguir, em seção destinada exclusivamente para a discussão do referido portfólio.

5.2 Habilidades sociais educativas

Ao considerar os diferentes contextos nos quais os indivíduos circulam ao longo de suas vidas, observa-se que as contingências das relações que se estabelecem nas mais diversas situações experienciadas por estes exigem uma diversidade de comportamentos que os permitam ajustar-se de maneira competente diante das demandas que surgem nas trocas interpessoais e, como consequência, um desempenho satisfatório em todas as situações.

Tais demandas são definidas por Del Prette e Del Prette (2014, p. 46) como “ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas”. A partir desse entendimento, é possível inferir que essas demandas acontecem em muitos cenários e nos mais diferentes papéis que se pode desempenhar diante da vida em sociedade.

Nesse sentido, um importante papel que praticamente todo indivíduo vivencia no decurso de sua vida refere-se a sua atuação enquanto profissional, sendo esta uma das mais comuns e importantes atribuições que se colocam aos seres sociais e requerem constantes adequações, orientações, adaptações, reformulações de pensamentos e comportamentos que possibilitem uma troca satisfatória para todos os envolvidos no contexto profissional no qual atuam.

Quando se pensa na atuação profissional em um ambiente escolar, a situação não escapa a essa regra, e as demandas interpessoais que surgem nesse contexto reivindicam dos profissionais, principalmente dos professores, um maior repertório de habilidades sociais que possam garantir um desempenho socialmente competente nas interações estabelecidas com e entre alunos.

Tendo em vista que nenhuma atividade profissional se realiza fora de um contexto social, Del Prette e Del Prette (2014) afirmam que há algum tempo o que mais se valorizava no setor de trabalho eram as competências técnicas em detrimento das competências sociais nas relações interpessoais, salvo algumas exceções.

Dada a mudança de paradigmas ocorrida no mundo profissional nos últimos anos, Del Prette e Del Prette (2014) estabeleceram uma taxonomia para organização de conjuntos mais amplos de habilidades sociais, tendo considerado, para isto, o conteúdo e a

funcionalidade dessas classes e subclasses. Um desses conjuntos mais gerais de habilidades sociais é o de habilidades sociais de trabalho.

Os autores definem as habilidades sociais profissionais como “aquelas que atendam às diferentes demandas interpessoais do ambiente de trabalho, objetivando o cumprimento de metas, a preservação do bem-estar da equipe e o respeito aos direitos de cada um” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 89). Dentro das habilidades sociais de trabalho, os autores acima destacam uma classe geral, que são as habilidades sociais educativas, que serão melhor detalhadas no decorrer desta seção.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2014), o contexto educativo é dinâmico e muitas vezes imprevisível, e isto exige uma atuação competente na condução das interações existentes em sala de aula, assim como um repertório bem elaborado de alternativas de desempenhos socialmente competentes para a promoção do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, tais autores denominam os desempenhos sociais do educador de “habilidades sociais educativas”, presentes em qualquer que seja o processo educativo.

Ao tomar como referência as tarefas interativas do professor em sala de aula, Del Prette e Del Prette (2008) enfatizam que a competência técnica do professor inclui, entre outros aspectos, um conjunto de habilidades interpessoais requeridas nas interações educativas que este estabelece com seus alunos. Nesse viés, o professor assume extrema importância em seu papel de mediador nas relações interpessoais, pois se torna o principal promotor de interações sociais educativas que contribuem no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Del Prette e Del Prette (1998) observam que a sala de aula é, por excelência, o ambiente mais rico e propício de interações sociais as quais têm a pretensão de serem educativas, mas que ainda são, via de regra, pouco exploradas para a aprendizagem e desenvolvimento. Em face dessa contingência, os autores asseveram que é imperativa a necessidade de reorganização das condições de ensino e observam que, embora estejam em coerência com a função social da escola, o desenvolvimento interpessoal e a aquisição de habilidades sociais específicas mais parecem um subproduto do acaso do que um objetivo devidamente orientado e planejado para a educação escolar.

Os autores Del Prette e Del Prette (1998) ainda afirmam que os produtos desejáveis da escolarização perpassam “a aquisição de conteúdos e competência estritamente acadêmicas para incluir outras de natureza ética e social” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 213). No entanto, eles acrescentam que a busca por estratégias de ensino em que, na

comunicação interpessoal, o professor é principal mediador adquire cada vez mais relevância no processo educativo.

É válido ressaltar que o desenvolvimento interpessoal dos alunos é altamente dependente de condições estabelecidas pelo professor, que ensinam a aquisição de habilidades interpessoais profissionais que este possa desenvolver em sua formação acadêmica e/ou continuada, conforme destacam estes autores.

No entanto, há que se considerar que, conforme assinalam Del Prette e Del Prette (2008), no contexto escolar existem professores bem e mal preparados na promoção de condições de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e, portanto, tal conjectura pode contribuir ou até mesmo restringir a função social da escola no seu compromisso com o desenvolvimento pleno do educando.

Independentemente dos fatores que podem estar implicados no sucesso ou insucesso desses profissionais, de acordo com Del Prette e Del Prette (2008), um fator que vem sendo tomado como relevante nesse cenário é o repertório de habilidades sociais educativas (HSE).

Corroborando neste sentido, Martini (2003) destaca que o professor, enquanto agente e mediador de interações sociais que ocorrem no ambiente escolar deve ter o domínio de conteúdos específicos, de habilidades didático-pedagógicas, mas também se exige desse profissional um conjunto de crenças e competências que se alimentam e se complementam.

De modo genérico e funcional, Del Prette e Del Prette (2014, p. 95) definem as habilidades sociais educativas como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal e informal”. Assim, é possível inferir que os desempenhos sociais efetivos do educador se enquadram dentro dessa definição de HSE formulada pelos referidos autores.

Ao considerarem tal definição em sua funcionalidade, Del Prette e Del Prette (2014) evidenciam que tais habilidades sociais são chamadas de educativas em função dos efeitos que estas produzem ou até mesmo da probabilidade de impactarem em mudanças comportamentais nos educandos, num processo constante de retroalimentação causa-efeito.

A partir da realização de vários programas de promoção de habilidades sociais educativas realizadas com professores, foram identificadas quatro classes gerais de habilidades sociais educativas, conforme se visualiza no quadro abaixo, com suas respectivas subclasses:

Quadro 1 - Classes e componentes das habilidades sociais educativas

	CLASSES	COMPONENTES
a)	Habilidades de apresentação de atividades	Explicitar o objetivo ou produto esperado da atividade e os comportamentos intermediários requeridos, destacando aqueles que contribuem para o bom andamento da atividade; enfatizar a sua importância e objetivos; estabelecer e liberar consequências para os desempenhos e a consecução satisfatória da atividade; promover a participação do aluno por meio de estratégias de condução, como jogos ou brincadeiras, visando despertar curiosidade, motivar, desafiar, etc.
b)	Habilidades de transmissão dos conteúdos	Expor oralmente com clareza; verificar compreensão; apresentar modelos; fazer pergunta que exige maior ou menor elaboração; fazer pausa para o aluno elaborar a resposta; parafrasear, repetir, complementar e resumir as respostas dadas; encorajar; apresentar a ajuda mínima necessária; esclarecer dúvidas; questionar e pedir reelaboração da tarefa; observar o desempenho; orientar individualmente; corrigir e solicitar mudança de comportamento; prover feedback, especialmente o positivo.
c)	Habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos	Chamar atenção de um aluno para o desempenho de outro; direcionar a pergunta de um aluno para o colega; solicitar e valorizar a cooperação; incentivar feedback e elogio entre os alunos como forma de estabelecer uma subcultura do grupo nessa direção.
d)	Habilidades de avaliação da atividade	Explicitar critérios e condições, desenvolver habilidades de autoavaliação dos alunos para que estes também avaliem a atividade, o próprio desempenho e dos demais.

Fonte: baseado em Del Prette e Del Prette (2014, p. 96-97).

O quadro acima demonstra de forma resumida como estão organizadas as classes e subclasses de habilidades sociais educativas. Após várias investigações realizadas por meio de estudos empíricos e uma revisão aprofundada na literatura da área, veio à lume um sistema de classes mais amplas que contemplavam aspectos comuns e específicos do desempenho de diferentes agentes educativos, ao qual deu-se o nome de sistema de habilidades sociais educativas – SHSE (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Portanto, resultante de um processo de sucessivas reformulações tendo como base estudos empíricos, o SHSE é composto por quatro classes amplas, denominadas de “molares”, “as quais podem caracterizar episódios ou sequências interativas menos acessíveis à observação direta”, e em 32 classes denominadas de “moleculares”, que são identificáveis por meio de observação e passíveis de reconhecimento pelo próprio agente educativo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 522), conforme mostrado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Tabela-síntese do Sistema de Habilidades Sociais Educativas - SHSE

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	3. Estabelecer limites e disciplina
1. Arranjar ambiente físico	16. Descrever/analisar comportamentos desejáveis
2. Organizar materiais	17. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis
3. Alterar distância/proximidade	18. Negociar regras
4. Mediar interações	19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas
2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	20. Pedir mudança de comportamento
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio	21. Interromper comportamento
6. Parafrasear	4. Monitorar positivamente
7. Apresentar objetivos	22. Manifestar atenção a relato
8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	23. Solicitar informações
9. Apresentar informação	24. Expressar concordância
10. Apresentar modelo	25. Apresentar feedback positivo
11. Resumir comportamentos emitidos	26. Elogiar
12. Explorar recurso lúdico-educativo	27. Incentivar
13. Apresentar instruções	28. Demonstrar empatia
14. Apresentar dicas	29. Remover evento aversivo
15. Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema	30. Estabelecer sequência de atividade (Premack)
	31. Expressar discordância/reprovação
	32. Promover autoavaliação

Fonte: Del Prette e Del Prette (2008)

As definições de cada uma dessas classes e de suas respectivas subclasses encontram-se detalhadas no Anexo C. Conforme se observa, o conceito de HSE se aplica aos comportamentos do educador, os quais são requeridos no âmbito das interações sociais, embora as condições para um bom processo de ensino-aprendizagem não dependam exclusivamente destas habilidades, observam Del Prette e Del Prette (2008). Ainda de acordo com os autores, o SHSE é considerado viável e confiável para o registro de HSE, seja em situação natural ou estruturada de estudos empíricos envolvendo pesquisa-intervenção, tanto para relações mães-filhos quanto professor-aluno (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Destaca-se ainda que os estudos realizados na área de habilidades sociais têm demonstrado que o professor possui extrema importância enquanto mediador no

desenvolvimento de HS. Nesse sentido, Quitério e Nunes (2017) afirmam que o educador precisa desenvolver as habilidades sociais educativas (HSE) para que possa administrar com melhor eficácia as demandas do contexto educacional.

Em contrapartida, é importante considerar que, no ambiente escolar, as demandas que exigem habilidades sociais educativas encontram-se no eixo central de preocupações, uma vez que exigem do professor um certo patamar de competência para uma efetiva mediação das interações que este estabelece com seus alunos, além de atuar nas interações que os próprios alunos estabelecem entre si. Além disso, precisa contar com um repertório mais refinado de alternativas de desempenho interpessoal e de práticas pedagógicas que lhe garantam a condução eficaz do processo de ensino-aprendizagem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

Considerando a definição de habilidades sociais educativas apresentada pelos autores acima referidos, Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018, p. 46) observa que:

O uso das habilidades sociais educativas implica promover condições para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de padrões comportamentais mais efetivos do educando para atuar frente às diversas demandas com as quais se depara. Da forma como os autores definiram, as HSE (habilidades sociais educativas – grifo nosso) se aplicam tanto à promoção de comportamentos sociais desejáveis de interação com outras pessoas, como ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos (leitura, escrita, conhecimentos em geral).

Nesta perspectiva, é pertinente a preocupação de que sejam empreendidas em âmbito acadêmico-científico propostas de pesquisas que enfoquem questões relativas às habilidades sociais de professores, não apenas na educação básica, mas também nos mais diferentes níveis de ensino, conforme aponta Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018, p. 51).

É neste cenário que o professor assume extrema importância em seu papel de mediador nas relações interpessoais construídas em contexto educativo, uma vez que se torna o principal promotor de interações sociais educativas que, por conseguinte, contribuirão no desenvolvimento e aprendizagem dos demais atores envolvidos neste processo. De acordo com Martini (2003, p. 18),

o papel de agente e mediador de interações em sala de aula, requerido no trabalho docente, exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos específicos e de habilidades didático-pedagógicas, mas também, um conjunto de crenças e competências que se alimentam reciprocamente.

A partir dessa observação, ressalta-se que é imprescindível que o professor se perceba para além das competências técnicas, didáticas e pedagógicas e do domínio de conteúdos inerentes ao currículo escolar. É preciso ultrapassar a dimensão dicotômica do processo ensino-aprendizagem, em que o professor apenas transfere e o aluno recebe os conhecimentos, como se o aprendizado fosse dependente única e exclusivamente de um sistema mecanizado e automático, alheio a outras interfaces que contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento pleno do educando.

Nessa perspectiva, faz-se importante incluir novos objetivos e resultados que dependem das características e da qualidade da relação professor-aluno, campo no qual se fazem urgentes e necessários o aprofundamento e a identificação das habilidades sociais educativas. (DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005).

5.3 Estudos e pesquisas sobre as habilidades sociais educativas

Nesta seção, buscou-se apresentar um panorama mais detalhado das produções científicas, centrando atenção nos contributos teóricos que tiveram como foco o construto das habilidades sociais educativas, bem como sua interlocução com as crenças e práticas docentes, investigando-se trabalhos que tiveram os professores como público-alvo.

As bases de dados utilizadas para a construção do estado da arte com vistas a fundamentar o embasamento teórico utilizado nesta pesquisa foram: Google Acadêmico, Scielo (Scientific Electronic Library Online), Portal de Periódicos da Capes, Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Realizou-se, inicialmente, uma busca geral nas bases de dados demonstradas abaixo a partir dos descritores previamente definidos, produzindo-se uma amplitude muito grande de resultados, conforme quantitativos apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Resultados encontrados nas bases de dados por descritores de pesquisa (sem recorte temporal)

Nº	Descritores	Google Acadêmico	Scielo	Periódicos Capes	Lilacs
1	Habilidades Sociais Educativas	180.000	58	2.089	69
2	Práticas Docentes e Habilidades Sociais Educativas	99.300	1	642	5
3	Crenças Docentes e Habilidades Sociais Educativas	51.200	0	201	2
4	Habilidades Sociais Educativas e Ensino	75.300	8	1.256	9
Total		405.800	67	4.188	85

Fonte: dados da pesquisa (fevereiro/2019).

A vasta gama de resultados encontrados exigiu a aplicação de critérios e filtros para seleção daqueles que seriam posteriormente utilizados no presente estudo. Tendo em vista que o número de trabalhos encontrados se apresentava em grande quantidade para o alcance dos objetivos aqui propostos, optou-se, inicialmente, por fazer um recorte temporal nas bases de dados do Google Acadêmico e do Portal de Periódicos da Capes (mantendo-se os demais resultados encontrados nas bases Scielo e Lilacs), a fim de viabilizar a seleção dos estudos mais recentes e relevantes.

Dessa forma, delimitou-se o período de 2001 a 2018, pelo fato de que foi no ano 2001 que o termo “habilidades sociais educativas” foi proposto na taxonomia das habilidades sociais, conforme constatação feita em uma revisão sistemática sobre o tema realizada por Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018).

Ainda, tendo em vista restringir o número de resultados apresentados, as buscas no Google Acadêmico e no Portal da Capes foram realizadas colocando-se os descritores entre aspas e/ou excluindo-se os resultados classificados como patentes ou citações. Além disso, refinou-se por tipo de material pesquisado, escolhendo-se somente artigos para a segunda etapa de buscas. Os resultados encontrados são apresentados na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 - Resultados encontrados nas bases de dados por descritores de pesquisa (recorte temporal: 2001 a 2018)

Nº	Descritores	Google Acadêmico	Scielo	Periódicos Capes	Lilacs
01	Habilidades sociais educativas	883	25	76	30
02	Práticas docentes e habilidades sociais educativas	26	0	1	4
03	Crenças docentes e habilidades sociais educativas	11	0	1	2
04	Habilidades sociais educativas e ensino	553	2	27	2
Total		1.473	27	105	38

Fonte: dados da pesquisa (fevereiro/2019).

Além das bases de dados acima evidenciadas, nas quais priorizou-se a busca por artigos, também foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, utilizando-se os mesmos descritores, tendo-se obtido os resultados mostrados na tabela seguinte:

Tabela 4 - Resultados encontrados por descritores de pesquisa na BDTD

Nº	Descritores	BDTD	
		Dissertações	Teses
1	Habilidades Sociais Educativas	429	186
2	Práticas docentes e Habilidades Sociais Educativas	94	40
3	Crenças Docentes e Habilidades Sociais Educativas	10	19
4	Habilidades Sociais Educativas E Ensino	218	119
Total		751	364

Fonte: dados da pesquisa (fevereiro/2019).

Considerando-se o expressivo número de dissertações e teses resultantes para os descritores selecionados, foram aplicados outros critérios de refinamento das buscas, de modo que os resultados obtidos pudessem ser mais acessíveis no sentido de se escolher para este estudo somente aqueles que estivessem diretamente relacionados aos objetivos propostos no escopo desta pesquisa. Dessa forma, aplicou-se como critério principal para este refinamento o ano de defesa dos trabalhos, estabelecendo-se o período de 10 anos (2008-2018) para esta etapa, além de se ter utilizado as aspas (“”) como operadores de proximidade e assim realizar a busca pela forma exata dos descritores utilizados, tendo-se obtido os resultados mostrados na tabela 5:

Tabela 5 - Resultados encontrados por descritores de pesquisa na BDTD – 2008 a 2018

Nº	Descritores	BDTD	
		Dissertações	Teses
1	Habilidades Sociais Educativas	20	5
2	Práticas Docentes e Habilidades Sociais Educativas	0	0
3	Crenças Docentes e Habilidades Sociais Educativas	0	0
4	Habilidades Sociais Educativas e Ensino	7	2
Total		27	7

Fonte: dados da pesquisa (fevereiro/2019).

Após as buscas iniciais nas bases de dados utilizando-se os filtros anteriormente definidos e tendo-se obtido os resultados apresentados nas tabelas acima, foram estabelecidos critérios para a seleção do material que iria compor o corpus desta pesquisa, a partir de cada uma das bases pesquisadas, organizando os materiais selecionados para este estudo por artigos e dissertações/teses, conforme os quadros mostrados mais adiante.

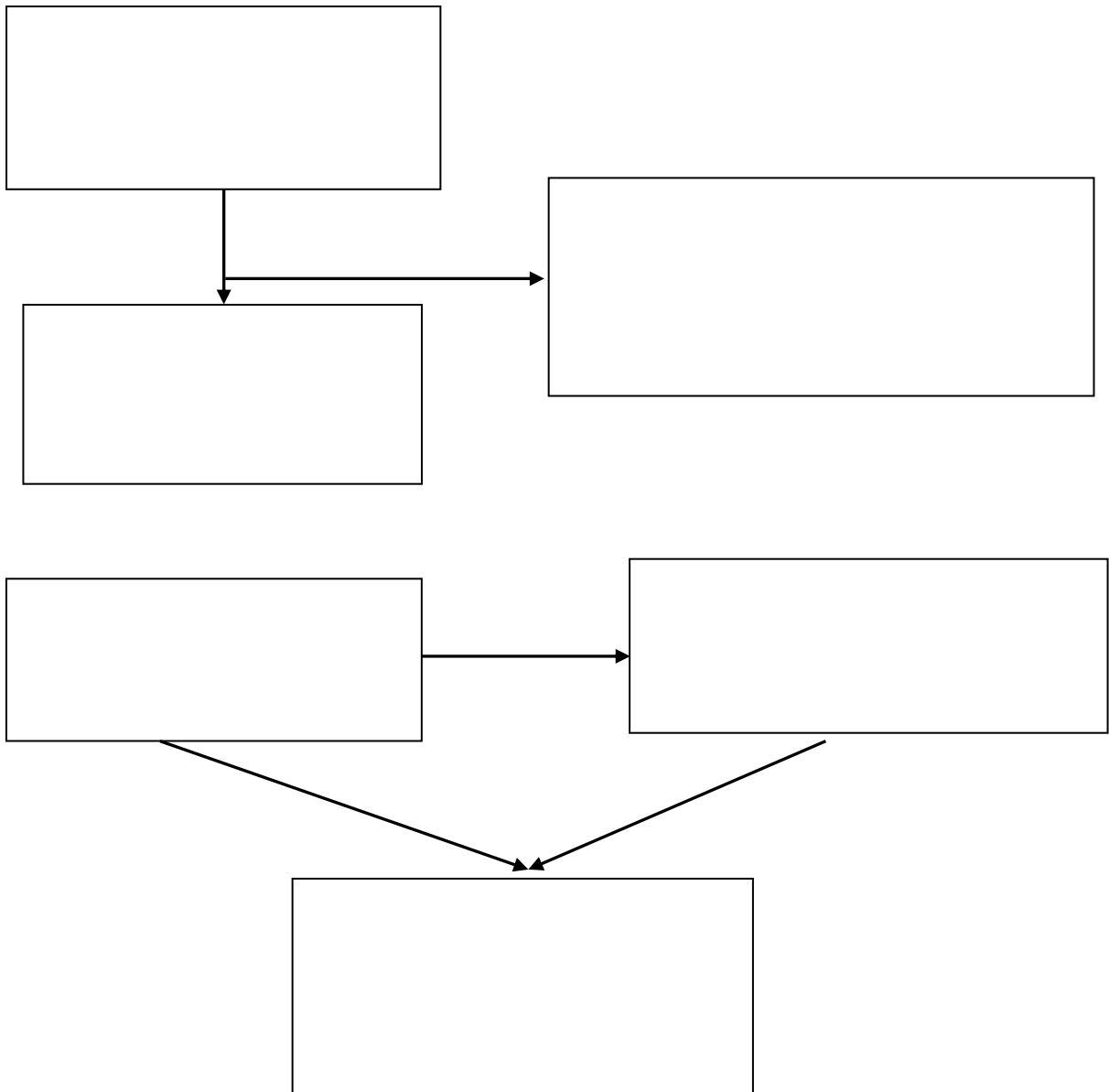
Em virtude do grande número de publicações encontradas, principalmente para o descritor “habilidades sociais educativas”, buscou-se selecionar, a partir da análise dos títulos das publicações, os estudos que tivessem em sua temática alguma proximidade com o tema deste estudo, em sua correlação com crenças ou práticas docentes e referência a professores como público-alvo (no título), ambientes escolares, o que contribuiu bastante na filtragem do material selecionado.

Em todas as bases pesquisadas, foram selecionadas para análise as produções que possuíam os descritores no título, no resumo, nas palavras-chaves e/ou no corpo do texto. Foram eliminados ainda aqueles em duplicidade ou que não tratavam do tema de interesse desta pesquisa. Nesta etapa, descartaram-se ainda os estudos que tratavam a temática das habilidades sociais sob outros enfoques que não fosse o de professores/educadores, sob outros contextos que não vislumbrassem o ambiente escolar, e ainda que não focalizassem o estudo na perspectiva do ensino.

Mesmo considerando-se todos os critérios acima relatados, dado o grande número de resultados trazidos pelo Google Acadêmico, a busca foi interrompida no momento em que se passaram três páginas consecutivas sem a localização de novos artigos que atendessem a esses critérios. Dessa forma, prosseguiu-se até as 50 primeiras páginas apresentadas na busca realizada em 01/02/2019.

Por fim, utilizaram-se como critério de inclusão os estudos cujas referências se encaixavam nos objetivos aqui propostos, resultando no número final de trabalhos selecionados para compor o estado da arte. O fluxograma das etapas e filtros utilizados para a seleção do corpus deste estudo está detalhado na Figura 9, abaixo:

Figura 9 - Fluxograma do caminho percorrido para seleção dos artigos, das dissertações e teses para análise na revisão bibliográfica



Fonte: a autora (2019).

Depois de seguidas as etapas e critérios apresentados na figura 4, nos quadros abaixo encontram-se listados os trabalhos selecionados nas buscas feitas junto às bases de dados selecionadas:

Quadro 2 - Sistematização dos artigos selecionados para o estudo – base de dados 2019

Nº	Título	Autoria	Periódico	Base de dados	Ano
1	Habilidades Sociais de Professores de uma escola estadual de ensino fundamental no interior de Rondônia	Kelly Cristina C. de Almeida; Maria Letícia C. de Oliveira; Dayane F. Ferreira; Eraldo Carlos Batista	Unoesc & Ciência – ACHS Joaçaba, Vol. 8, n. 1	Google Acadêmico	2017

Nº	Título	Autoria	Periódico	Base de dados	Ano
2	Habilidades Sociais Educativas para professores de Educação Infantil: Levantamento de características relevantes para formação continuada	Ana Paula Bissi Godoy; Talita Pereira Dias	Revista Unifev Ciência & Tecnologia. Vol. 2, n. 2	Google Acadêmico	2017
3	As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula	Regina Maria Meireles	Revista Visões, 6ª Edição, Vol. 1	Google Acadêmico	2009
4	Orientação de professores para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças: um relato de experiência	Graziela Sapienza; Suzane Schimidlin Lohr	Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental, [S.l.], v. 7, n. 1,	Google Acadêmico	2018
5	Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores	Adriana Benevides Soares; Luciene Alves Miguez Naif; Leonora Berrini da Fonseca; Alcides Cardozo; Monique de Oliveira Baldez	Psicologia: Teoria e Prática, Vol. 11, n. 1.	Google Acadêmico	2009
6	Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar	Andréa Regina Rosin-Pinola; Edna Maria Marturano; Luciana Carla dos Santos Elias; Zilda Aparecida Pereira Del Prette	Revista Educação Especial, v. 30, n. 59	Capes	2017
7	Habilidades Sociais de Professores e Não Professores: Comparando Áreas de Atuação	Adriana Benevides Soares; Gil Gomes; Mary Anne Rodrigues Prata	Revista colombiana de Psicologia, vol. 20 n.º 2	Capes	2011
8	Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis	Alessandra Turini Bolsoni-Silva; Maria Luiza Mariano; Sonia Regina Loureiro; Caroline Bonaccorsi	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- SP. Vol. 17, n. 2	Scielo	2013
9	Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: Possibilidade de Pesquisa de Intervenção com Professores	Tatiane Cristina R. Lessa; Natália Costa de Felício; Maria Amélia Almeida	Psicologia Escolar e Educacional- SP. V. 21, n. 2	Scielo	2017
10	Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem	Mirella Lopez Martini Fernandes Paiva; Zilda Aparecida Pereira Del Prette	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) V. 13, n.1	Scielo	2009

Fonte: bases de dados – 2019.

Quadro 3 - Sistematização das dissertações e tese selecionadas para o estudo – base de dados 2019

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL	TIPO
1	Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças no ensino fundamental: estudo de caso	Bárbara Cristina Rodrigues Fonseca	2012	Bauru – SP	Dissertação
2	Ensino de habilidades sociais educativas a Professores de crianças deficientes visuais: Validação social e experimental	Patrícia Ferraresi Grassi	2009	Londrina – PR	Dissertação
3	Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público-alvo da educação especial	Tatiane Cristina Rodrigues Lessa	2017	São Carlos – SP	Dissertação
4	Habilidades Sociais Educativas na interação professor-aluno	Carina Luiza Manolio	2009	São Carlos – SP	Dissertação
5	Análise de práticas educativas de professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamento	Maria Luiza Mariano	2011	Bauru – SP	Dissertação
6	Práticas educativas de professores, habilidades sociais e Problemas de comportamento: um estudo comparativo, correlacional e preditivo	Marília Mariano	2015	Bauru – SP	Dissertação
7	Habilidades sociais educativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Renata Biem Henrique	2017	Bauru – SP	Dissertação
8	As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho em sala de aula	Regina Maria Meireles	2008	Rio de Janeiro – RJ	Dissertação
9	Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais	Carlos Henrique da Costa Tucci	2011	São Carlos – SP	Dissertação
10	Habilidades sociais e educação: programa de Intervenção para professores de uma escola pública	Carmen Izaura Molina Corrêa	2008	Marília – SP	Tese

Fonte: bases de dados – 2019.

Tendo em vista organizar as evidências encontradas nos estudos relacionados nos quadros 2 e 3, esses trabalhos serão analisados em dois momentos distintos, ou seja, serão

discutidas e exploradas as informações constantes nos artigos e, na sequência, serão detalhadas as informações extraídas do estudo das dissertações e teses selecionadas para esta revisão. Entende-se que, dessa maneira, as evidências empíricas que se pretende destacar poderão contribuir ainda mais para o alcance dos objetivos aqui pretendidos e poderão servir de apoio para as discussões dos resultados encontrados neste estudo, facilitando a localização deles quando aqui referenciados.

5.3.1 Análise dos artigos selecionados na busca sistemática às bases de dados

Os artigos selecionados para a discussão acerca da temática das habilidades sociais e habilidades sociais educativas apontam dados relevantes e ao mesmo tempo bastante peculiares em vários aspectos, que serão analisados de maneira mais geral, a priori, e na sequência se adentrarão os detalhes mais específicos de cada trabalho selecionado, os quais foram considerados como mais relevantes ao foco de investigação da presente pesquisa, pois são riquíssimos em subsídios que sustentarão os pontos de vistas e perspectivas que diretamente interessam aos objetivos aqui propostos.

Com relação ao público-alvo das pesquisas, os artigos selecionados apresentam uma variabilidade bem pequena, uma vez que já nas leituras iniciais a partir dos resumos foram priorizados aqueles trabalhos que tivessem como foco de suas investigações os professores. Nesse sentido, verificou-se que os públicos selecionados para os estudos variaram entre os professores de educação infantil, ensino fundamental I e II, professores de educação inclusiva e até mesmo professores da educação superior, contudo, a maioria dos estudos selecionados para esta análise manteve como foco os professores do ensino fundamental, o que sugere uma forte preocupação em incluir este público como objeto de pesquisas e intervenções, sugerindo a necessidade de favorecer o desenvolvimento pleno tanto de professores quanto dos alunos a partir do fortalecimento destes na educação de base, como sendo uma forte aliada para trilhar os níveis de ensino subsequentes com mais eficiência e melhor desempenho.

O número de participantes nos estudos também foi bastante relativo, uma vez que essa escolha é muito relacionada aos objetivos de cada trabalho, que serão vistos com mais detalhes mais à frente. Assim, houve estudos que se realizaram com um, dois e até com 264 professores, outros incluíam também os alunos como participantes (crianças e adolescentes), e ainda teve estudos que incluíam outros profissionais não professores, com intuito de comparar as habilidades sociais entre os dois grupos.

Com relação às regiões onde estes estudos foram efetivados, o que se observa é que há uma forte produtividade de pesquisas que são centralizadas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste do país, sendo que apenas 1(um) dos artigos foi realizado na região Norte do Brasil, especificamente no estado de Rondônia. Isto sugere que ainda há muita carência de estudos que se debruçam sobre a grande região amazônica com seus dilemas e peculiaridades, de forma a disseminar o campo teórico-prático e de pesquisa das habilidades sociais, fazendo com que este se apresente um conteúdo atrativo a pesquisadores e acadêmicos de maneira geral, e este é um dos objetivos propulsores do estudo que aqui se propõe realizar, na certeza de que ele poderá abrir novas oportunidades de pesquisa de continuidade ou mesmo em outros aspectos ainda não vislumbrados dentro do construto das habilidades sociais para a região Norte do país.

Outro ponto relevante é que em sua maioria os estudos se deram em escolas públicas das regiões (municipais e estaduais) e apenas um deles foi realizado em escola particular, o que denota um comprometimento das instituições, da academia e da ciência de forma geral em contribuir com uma educação pública de qualidade para todos aqueles que dela se beneficiam, sejam professores, corpo técnico, alunos, pais e comunidade.

De maneira geral os temas de maior interesse foram bem diversificados, vislumbrando aspectos pertinentes às habilidades sociais e habilidades sociais educativas na avaliação do repertório dos sujeitos participantes, na relação professor-aluno e no desempenho acadêmico, às classes específicas das habilidades sociais, como assertividade, empatia e feedback, às variáveis sociodemográficas e sua influência nas habilidades sociais, aos problemas de comportamento, às práticas educativas de professores do ensino regular e especial e voltados para as crenças docentes.

No tocante aos instrumentos utilizados, percebeu-se uma variabilidade bastante significativa, no entanto, na maioria dos estudos prevaleceu a utilização do IHS (Inventário de Habilidades Sociais, de Del Prette e Del Prette) como principal fonte de coleta de dados sobre as habilidades sociais. Além desse, também foram utilizados o IHSE-Pr (Inventario de Habilidades Sociais Educativas de Professores, de Del Prette e Del Prette), o Q-RSH-Pr (Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores), o RE-HSE-Pr (Roteiro de Entrevista sobre Habilidades Sociais Educativas para Professores), o QAC-P (Questionário de Avaliação de Crenças do Professor) e o QDSP (Questionário de Desempenho Social do Professor), além de diários de campo, roteiros de observação e questionários sociodemográficos.

Quanto à homogeneidade e/ou heterogeneidade dos estudos analisados, ressaltam-se aqueles que constataram discrepâncias entre as avaliações feitas pelos professores e as que foram feitas pelos alunos no tocante às habilidades sociais dos docentes, sugerindo que estudos futuros incluam dados oriundos da observação direta do desempenho do professor e dos alunos, além de indicarem a utilização de instrumentos e técnicas tanto quantitativas quanto qualitativas para as análises dos resultados encontrados, gerando maior confiabilidade e robustez para subsidiar as futuras intervenções a serem realizadas. No geral, os trabalhos apresentaram resultados positivos quanto à sua eficácia, principalmente naqueles que tinham como objetivo realizar intervenção com aplicação de pré e pós-teste, indicando que as pesquisas desta natureza são importantes ferramentas de impacto nas mudanças de práticas educativas ou na sua potencialização junto ao público docente, implicando em mudanças de comportamento frente à postura profissional deste e conseqüente reflexo no melhoramento dos índices escolares, tanto em nível individual quanto coletivo, conforme se pode observar na análise específica feita de cada um dos artigos selecionados.

O primeiro estudo a ser analisado de forma mais detalhada será o de Almeida *et al.* (2017), os quais realizaram pesquisa em uma escola estadual de ensino fundamental no estado de Rondônia, região norte do país, cujo objetivo era investigar as habilidades sociais dos professores que lecionam no ensino fundamental, a fim de verificar se tais habilidades sociais apresentavam pontos positivos para o desempenho social do professor. Participaram deste estudo oito docentes, com idade entre 33 e 40 anos, sendo cinco mulheres e três homens. Para coleta dos dados, utilizou-se o Inventário de Habilidades Sociais (IHS - Del Prette; Del Prette, 2011). Os resultados totais do estudo apontaram para um escore de 58,75%, indicando que há recursos e déficits em habilidades sociais nos participantes. Contudo, o estudo apontou que os docentes apresentaram bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos fatores, bem como equilíbrio entre recursos e déficits nos fatores avaliados a partir do IHS. O estudo mostrou ainda que o menor escore fatorial se deu quanto ao item autocontrole e agressividade (45%), representando um repertório médio inferior de habilidades sociais nesse fator. Os resultados encontrados neste estudo permitiriam afirmar que, ao apresentar um repertório abaixo da média inferior de HS no fator de autocontrole da agressividade, esses docentes possuem dificuldades em controlar a raiva e a agressividade em situações de estimulações aversivas por parte do interlocutor, tornando-se assim um indicativo de necessidade de treinamento de habilidades sociais.

Saindo da região norte e seguindo para o epicentro das pesquisas em torno das habilidades sociais, em um outro estudo realizado com 41 professoras do ensino infantil de

escolas públicas de diferentes cidades da região noroeste do estado de São Paulo e do Triângulo Mineiro, Godoy e Dias (2017) se propuseram a realizar o levantamento de aspectos relevantes a partir da perspectiva do professor, que serviriam de base para o planejamento de uma capacitação atrativa, viável e efetiva direcionada à necessidade real do público pesquisado.

Para tanto, as pesquisadoras elaboraram um “Questionário de identificação de necessidades para programa de capacitação”, o qual teve como objetivos identificar as necessidades indicadas pelo professor, condições e características de uma capacitação que viabilizariam o seu engajamento, bem como avaliar a importância que estes atribuem ao desenvolvimento socioemocional. O instrumento contava com 10 questões, que objetivavam a realização de um levantamento de características relevantes para uma capacitação efetiva e agradável aos professores.

Dentre os resultados mais relevantes do estudo de Godoy e Dias (2017) está o obtido a partir da pergunta que pedia ao profissional que citasse pelo menos três temas que seriam de seu interesse e sobre os quais gostaria que a capacitação abordasse, o qual revelou que os temas mais citados como de interesse pelos professores envolvem o lúdico, como brincadeiras, histórias e música, e aspectos do comportamento da criança, como indisciplina, hiperatividade, dificuldades de socialização e hiperatividade, e estes aspectos estão relacionados às habilidades sociais.

Outro resultado relevante apontado pelos professores participantes e que em muito relaciona-se ao tema das habilidades sociais educativas foi revelado a partir do questionamento sobre quais as dificuldades encontradas por estes docentes na atuação em sala de aula e que poderiam ser minimizadas por intermédio de uma capacitação. Dentre as dificuldades que mais se destacaram estão a indisciplina e agressividade, além da falta de interesse e de atenção dos alunos. De acordo com Godoy e Dias (2017), essas dificuldades estariam relacionadas aos déficits em habilidades sociais, o que evidencia a preocupação dos professores quanto à busca por superar as dificuldades do cotidiano, e um caminho seria via promoção de habilidades sociais nos alunos.

Quanto às expectativas que teriam em uma capacitação voltada ao desenvolvimento interpessoal, os itens mais citados pelos docentes na referida pesquisa foram: relacionar-se melhor e melhorar a convivência, melhorar o desempenho profissional, trocar experiências, conhecer novas didáticas e metodologias. Estes aspectos revelam que os professores estão preocupados em estarem aptos para exercerem bem seu papel enquanto docentes. De maneira geral, embora não tenha sido citado de forma direta a temática das

habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional, as pesquisadoras defendem a sua pertinência, “uma vez que tal assunto tem papel fundamental na prevenção e atenuação da indisciplina e agressividade, ao mesmo tempo que pode favorecer o desenvolvimento interpessoal” (GODOY; DIAS, 2017, p. 161).

Por sua vez, Meireles (2009) realizou estudo com professores do ensino fundamental II, no qual buscou-se levantar dados sobre as habilidades sociais do professor em sala de aula, sobretudo a assertividade e a empatia, visando verificar se estas duas variáveis influenciam no desempenho social do professor em sala de aula na relação com os seus alunos. A coleta de dados foi realizada numa escola da rede Salesiana, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Participaram do estudo professores (10) e adolescentes (198). Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: o Inventário de Habilidades Sociais (IHS – Del Prette e Del Prette, 2001), o Inventário de Empatia e o Questionário de Desempenho Social do Professor (QDSP), os quais foram aplicados individualmente a cada professor. Quanto aos alunos, responderam ao QDSP, de forma grupal (ou seja, turma por turma).

Os resultados do estudo impetrado por Meireles (2009) mostraram, a partir do IHS, que todos os professores participantes da pesquisa alcançaram resultados acima da média no escore total do IHS. Quanto à autoafirmação e expressão de sentimento positivo, somente 50% dos professores apresentaram resultados na média ou acima destas. De acordo com Meireles (2009), este resultado aponta para a necessidade de desenvolver nos professores da instituição tais habilidades para melhorar ainda mais seu desempenho em sala de aula. Quanto ao questionário respondido pelos alunos (QDSP), os dados obtidos mostraram que, para os alunos, os professores apresentam níveis expressivos de assertividade e empatia. No entanto, ao comparar os resultados dos escores atribuídos pelo professor e aqueles atribuídos pelos alunos, a pesquisadora observa que há uma discrepância digna de nota: a média total obtida pela autoavaliação dos professores foi superior à média indicada pelos alunos, tanto na avaliação de empatia quanto de assertividade. Tal fato sugere que os alunos percebem seus professores menos assertivos e empáticos do que os próprios se consideraram, sugerindo ainda que há uma lacuna quanto ao conhecimento do professor sobre suas próprias práticas em sala de aula.

Meireles (2009) observa ainda que é importante o equilíbrio entre assertividade e empatia, uma vez que habilidade social implica tanto na expressão de sentimentos e desejos de forma apropriada (assertividade) quanto a estar disponível para atender às necessidades e sentimentos do outro (empatia). De acordo com a pesquisa, esse desequilíbrio gera problemas profissionais (o professor não desenvolve relações interpessoais no ambiente educativo) e

problemas de ordem pessoal (o professor empático e não assertivo encerra o ano com elevado nível de “estresse” e desmotivação com relação aos seus alunos).

Em um relato de experiência descrito a partir de um projeto de extensão universitária realizado em uma escola municipal da região metropolitana de Curitiba, Sapienza e Lohr (2018) tiveram como objetivo principal a intervenção com duas professoras que atuam com crianças de 5 e 6 anos de idade (último ano da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental, respectivamente). O foco da intervenção foi aprimorar a percepção das professoras acerca da importância das relações entre professor e aluno, proporcionando um clima positivo em sala de aula.

Para o estudo de Sapienza e Lohr (2018), foram realizados oito encontros de orientação, dos quais quatro foram gravados (dois do início e dois do final do processo), tendo sido transcrito na íntegra e seu conteúdo organizado em categorias. A análise das transcrições mostrou que, ao iniciar o processo de orientação, as professoras davam mais ênfase ao comportamento da criança como sendo fator que influenciava no clima da sala de aula, significando que, inicialmente, “o comportamento da criança, especialmente relacionado à indisciplina, era compreendido como a causa dos problemas em sala de aula e não a dificuldade de manejo da professora diante de comportamentos excessivos” (SAPIENZA; LOHR, 2018, p. 23).

Ao comparar as habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores, Soares *et al.* (2009) objetivaram identificar e comparar o repertório de habilidades sociais de 264 professores de vários níveis de ensino e as variáveis sociodemográficas tais como gênero, tipo de instituição, escolaridade e área em que atuam. Para tanto, utilizaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS – Del Prette; Del Prette, 2001). O instrumento foi aplicado precedido de um questionário para coleta dos dados sociodemográficos, respondido pelos docentes e depois recolhido para a análise quantitativa e qualitativa dos dados. Os docentes participantes do estudo estavam assim distribuídos: 49 da educação infantil, 50 do primeiro segmento do ensino fundamental (ou ensino fundamental I), 56 do segundo segmento do ensino fundamental (ou ensino fundamental II), 52 do ensino médio e 57 do superior.

Mariano e Bolsoni-Silva (2016), no estudo intitulado “comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos”, tiveram como objetivo comparar habilidades sociais educativas e práticas educativas negativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças, diferenciadas por indicadores de diagnósticos de problemas de comportamento (grupos clínico e não clínico para problemas de comportamento), escolaridade (pré-escolares e

escolares) e sexo (meninos e meninas). A amostra foi composta por 283 crianças (169 meninos e 114 meninas), com seus respectivos professores, de uma cidade do centro-oeste do estado de São Paulo.

Ao considerarem o contexto da educação especial como um espaço propício ao desenvolvimento e treinamento em habilidades sociais educativas, Rosin-Pinola *et al.* (2017) avaliaram 40 professores do ensino fundamental I, antes e depois de passarem por um programa de formação. Os resultados mostraram-se efetivos no quesito de melhorar o desempenho dos professores sobre suas próprias habilidades sociais educativas, o que pode ser aferido por meio de comparações entre os escores obtidos pelos professores no IHSE-Prof antes e depois do programa. As autoras concluíram que, mesmo se considerar a complexidade deste tipo de formação, uma vez que parte do conhecimento e da experiência do professor em sala de aula, programas de treinamento desta natureza proporcionam mudanças significativas, de acordo com a própria avaliação dos professores participantes e sugerem que outros estudos deste tipo incluam outros avaliadores (além do público participante), inclusive consideram dados de observação tanto do desempenho do professor quanto dos próprios estudantes.

Em outra perspectiva de pesquisa sobre as habilidades sociais, a qual buscou comparar os repertórios de habilidades sociais de professores e não professores em diferentes áreas de atuação, Soares, Gomes e Prata (2011) utilizaram-se de uma amostra de 527 profissionais de ambos os sexos, e como instrumento foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais de Del Prette e Del Prette (2001). A amostra foi dividida em dois grupos, sendo um de profissionais professores (264 participantes) e outro grupo de não professores (263 participantes), distribuídos em diferentes áreas de formação. Os resultados do estudo mostraram que os professores, independentemente da área de atuação, possuem um bom repertório de habilidades sociais, indicando que eles se relacionam socialmente de modo hábil durante a prática pedagógica, e isso para todas as áreas de atuação. Entretanto, para os profissionais não professores, diferenças nas áreas de atuação pareceram interferir no comportamento habilidoso, facilitando, em alguns casos, que determinados campos profissionais possibilitem melhor competência social. Esses resultados permitem afirmar que os efeitos provocados nas interações sociais e nos objetivos dos profissionais professores e não professores influenciam o desenvolvimento de suas habilidades sociais.

Ainda considerando o contexto da educação especial, Bolsoni-Silva *et al.* (2013) compararam as práticas educativas de professores do ensino regular e da educação especial em relação a alunos com e sem problemas de comportamento, num estudo onde participaram 15 professoras e 28 alunos, com idade entre 6 e 9 anos. As professoras avaliaram suas

próprias habilidades sociais educativas, bem como as habilidades sociais dos alunos, além de terem indicado quais os alunos apresentavam problemas de comportamento. Os resultados mostraram que, ao comparar os grupos do ensino especial com o regular, não se observaram diferenças estatísticas significativas quanto ao comportamento das professoras e das crianças. Quanto à análise da diferenciação pelo sexo das crianças, o estudo levou a constatar que os meninos apresentaram mais indicadores de problemas de comportamento, e suas professoras utilizam mais práticas punitivas com estes do que com as meninas, sendo que estas foram avaliadas, segundo suas professoras, como apresentando mais habilidades sociais.

Na avaliação de Bolsoni-Silva *et al.* (2013), a principal contribuição dos dados está em ter evidenciado no contexto escolar comparações entre práticas educativas dos professores e os comportamentos das crianças e que este campo ainda carece de dados que possam funcionar como pistas para o manejo das complexas interações estabelecidas. De acordo com a avaliação das autoras, são necessários novos estudos que envolvam maior número de participantes e que sejam controladas variáveis como a sobreposição de características relativas às dificuldades comportamentais, o sexo das crianças e as modalidades de ensino, de modo a caracterizar de forma mais ampla e precisa as práticas educativas dos professores.

Com a proposta de trabalhar a subclasse específica de dar feedback, o estudo de Lessa, Felício e Almeida (2017), intitulado “Práticas pedagógicas e habilidades sociais: possibilidade de pesquisa e intervenção com professores”, objetivou verificar se o ensino específico dessa subclasse de habilidades sociais poderia auxiliar ou modificar a frequência de respostas dessa habilidade, ou seja, se o ensino e a intervenção baseada na técnica específica de feedback poderiam ampliar o número de feedbacks ofertados por um(a) professor(a) no contexto da sala de aula. Além disso, buscou-se verificar se a quantidade de solicitações dos alunos para a professora seria modificada de acordo com o número de feedbacks ofertados. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública estadual de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Participou da pesquisa uma professora que lecionava para o 5º ano do ensino fundamental.

As pesquisadoras observaram, ao longo de toda a pesquisa, que a professora apresentava um número de feedbacks quase sempre inferior ao número de solicitações dos alunos, apesar da melhora considerável destes conforme se dava a intervenção. Sugeriu-se a alteração desse padrão, pois os reforços e feedbacks positivos aos alunos poderiam aumentar a frequência dos padrões de comportamentos adequados e diminuir os inadequados. Após a sugestão das pesquisadoras, a professora passou a apontar feedbacks em maior número, sendo

que, apesar de o protocolo não ter como objetivo separar os dois tipos de feedbacks, as pesquisadoras verificaram que os negativos diminuíram e os positivos aumentaram. O estudo de Lessa, Felício e Almeida (2017) trouxe contribuições significativas para o campo das habilidades sociais e práticas pedagógicas, uma vez que pesquisa de intervenção como esta pode influenciar positivamente o ambiente escolar, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na melhora das relações interpessoais como um todo, apontam as pesquisadoras.

Em outro estudo que verificou as crenças docentes e as implicações para o processo de ensino-aprendizagem, Paiva e Del Prette (2009) também voltaram seus esforços para a compreensão do fenômeno das crenças educacionais de professores do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que propuseram examinar se o padrão comportamental dos professores era facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos. Os dados foram coletados utilizando-se o Questionário de Avaliação de Crenças do Professor (QAP-P). Participaram 33 professoras do 3º ano de ensino fundamental, distribuídas em 9 (nove) escolas da rede pública de uma cidade no interior de São Paulo. Os resultados obtidos foram analisados quantitativa e qualitativamente, utilizando-se de estatística descritiva e inferencial, e as respostas às questões abertas foram objeto de análise de conteúdo.

Na avaliação de Paiva e Del Prette (2009), os resultados indicaram que o índice de concordância das professoras com as afirmações de que as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional e intelectual dos alunos estão associados é muito alto, porém a diferença significativa entre esses dois eixos do desenvolvimento infantil mostrou que, para as professoras avaliadas, o desenvolvimento intelectual de uma criança não é tão fortemente influenciado pela qualidade dessas interações e pelo desenvolvimento socioemocional da criança. Contudo, elas observam ainda que, embora tenham sido encontradas diferenças na comparação entre as avaliações das professoras sobre os dois conjuntos (socioemocional e acadêmico), os altos escores de ambos revelam o reconhecimento, pelas professoras, de requisitos indispensáveis na formação para a vida e para a cidadania.

5.3.2 Análise das dissertações e teses selecionadas na busca sistemática às bases de dados

Um olhar mais geral sobre as dissertações e teses selecionadas para esta revisão nos trouxe pistas relevantes quanto ao rumo que as pesquisas sobre habilidades sociais vêm tomando no âmbito acadêmico nos cursos de pós-graduação espalhados pelo Brasil. Considerando que o objetivo desta revisão é verificar como os estudos no âmbito de

dissertações e teses vêm trabalhando a temática das habilidades sociais educativas e como estas pesquisas podem fornecer subsídios para fundamentação metodológica e discussão de resultados deste estudo, pode-se verificar que a maioria das pesquisas aqui analisadas trazem como principais alvos os professores, com algumas variações como, por exemplo, professores do ensino fundamental, que atuam no público-alvo da educação especial, além de professores que atendem crianças com deficiência visual. Os objetivos das pesquisas também apresentaram bastante variação, mas em sua maioria os estudos buscavam avaliar as práticas educativas dos professores, sua relação com os problemas de comportamentos das crianças, o desempenho social do professor em sala de aula, frequência de classes e subclasses que os professores apresentavam em sala de aula e associação entre as práticas educativas e práticas negativas a problemas comportamentais. Apenas dois estudos tiveram caráter interventivo visando mudanças comportamentais no contexto escolar.

Quanto ao número de participantes nos estudos, observou-se que este variou entre 2 a 60 professores, e alguns incluíram número significativo de estudantes nas pesquisas, além de terem incluído também os genitores. Com relação aos instrumentos utilizados, estes também se diversificaram fortemente, o que é plenamente justificável, uma vez que os objetivos dos estudos também se diferenciaram bastante, no entanto, alguns se tornaram mais evidentes como o IHS - Del Prette, IHSE - Pr, o roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas para professores - RE-HSE-PR e o questionário de respostas socialmente habilidosas para professores - QRSH-PR, os quais também foram os instrumentos mais utilizados na revisão dos artigos.

O que se observou no levantamento das dissertações e teses é que em sua maioria as pesquisas estão centralizadas na região Sudeste do país, principalmente no Estado de São Paulo e nas cidades localizadas no interior, como é o caso de São Carlos e cidades do centroeste de São Paulo, como Bauru e Agudos. Apenas dois estudos foram realizados em outros estados, Paraná e Rio de Janeiro, contudo, as pesquisas estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste.

Os contextos investigados foram desde o ambiente da sala de aula de escolas públicas e particulares até as habilidades sociais educativas, sendo este último o tema que mais apareceu nas pesquisas selecionadas, que em sua maioria tinham como foco avaliar o repertório de habilidades sociais dos professores e correlacioná-los com outras variáveis, principalmente com desempenho acadêmico e problemas de comportamento.

Os resultados da pesquisa demonstraram que os professores consideram como importantes em sua atuação as classes e subclasses de habilidades sociais e habilidades sociais

educativas, dando ênfase em subclasses como comunicação e monitorar positivamente, enquanto habilidades sociais educativas de arranjar ambiente físico foram tidas como menos relevantes em alguns dos resultados encontrados. A seguir, serão apresentados os dados mais relevantes de cada estudo selecionado nesta seção, com destaque principalmente para os resultados obtidos em cada um destes estudos, o que pode enriquecer ainda mais a percepção acerca da temática das habilidades sociais educativas e de como esta tem se apresentado nos estudos realizados em âmbito acadêmico-científico.

O estudo de Fonseca (2012) teve por objetivo descrever as habilidades sociais educativas e as práticas negativas tanto de professores quanto de genitores de crianças com e sem problemas de comportamento e também buscou descrever as habilidades sociais (HS), o desempenho acadêmico e problemas de comportamento infantis. O estudo de caso foi realizado em uma escola do interior paulista, com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, sendo duas com problemas de comportamento e duas sem problemas, segundo a percepção das professoras. Também participaram os genitores das crianças, sendo quatro pais e quatro mães, além das professoras, uma do 1º e a outra do 2º ano. Foram utilizados diferentes instrumentos, de acordo com a adequação ao público participante e aos objetivos propostos.

Os resultados obtidos no estudo de Fonseca (2012) com as professoras participantes mostraram que: (a) as professoras identificaram mais comportamentos problemáticos nos alunos do que seus próprios genitores; (b) as professoras apresentaram HSE não clínicas em relação às crianças e também em relação à qualidade de contextos, apesar de utilizarem práticas negativas; (c) as professoras apresentaram maior frequência de comportamentos de HSE na categoria “comunicação e negociação” do que na categoria “expressão de sentimento e enfrentamento”; (d) as professoras exercem práticas diferenciadas entre os alunos, ou seja, foram mais habilidosas com as crianças não clínicas e mais punitivas com as que apresentavam problemas de comportamento. Os resultados obtidos com o estudo dos genitores e das próprias crianças não serão objeto de descrição por não estarem no foco dos objetivos aqui propostos. Sendo assim, a preocupação na análise desse estudo foi descrever apenas os resultados obtidos com o público docente participante e, assim, traçar parâmetros que viabilizassem a discussão dos resultados encontrados nesta pesquisa.

A autora considera que, mesmo apresentando informações relevantes em relação ao objeto do estudo, este apresenta limitações no sentido de se fazer qualquer generalização, em virtude da reduzida amostra. No entanto, ela conclui que, levando-se em conta a complexidade do tema, novos estudos devem ser realizados com o objetivo de caracterizar as

práticas educativas, tanto de genitores quanto de professores, bem como o repertório comportamental de crianças, para que as intervenções propostas possam ser adequadamente realizadas.

Ainda considerando os professores de ensino fundamental como alvo de investigações, a dissertação de mestrado de Grassi (2009) teve como foco a realização de dois estudos: um de validação social, que teve como objetivo validar socialmente as diferentes classes de habilidades sociais educativas descritas por Del Prette e Del Prette (2009, 2001), sendo este um pré-requisito para sua posterior validação experimental, e outro, que, tendo como proposta futura analisar a consistência interna e externa de um treino das habilidades sociais educativas para professores de crianças deficientes visuais, avaliou se o conjunto dessas habilidades tem importância social para otimizar o alcance.

Para o estudo de validação social, participaram 50 professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental que tinham sob seus cuidados crianças com essa deficiência e se avaliou a importância de 33 respostas que descrevem as habilidades sociais educativas em quatro diferentes classes. Os resultados permitiram observar que todas as habilidades sociais educativas descritas foram consideradas relevantes para que professores de crianças deficientes visuais aprendam, uma vez que todas as respostas receberam pontuação superior a 2.5 e não houve adição de outras (GRASSI, 2009).

A análise da avaliação das diferentes respostas descritas nas quatro classes de habilidades sociais educativas revelou que todas foram consideradas relevantes para o desempenho favorável do professor que tem como foco o ensino de conteúdos acadêmicos e sociais para crianças com essa deficiência. Embora esse estudo ainda requeira ajustes e discussões mais pontuais sobre a relevância em termos de importância que cada resposta recebeu, fica evidente que todas foram consideradas relevantes de serem aprendidas por professores que atendem crianças deficientes visuais (GRASSI, 2009).

A partir dos resultados obtidos, Grassi (2009) considerou que novos estudos devem ser realizados com o objetivo de propor formas de ensino dessas respostas (HSE) aos professores e de também identificar qual o efeito que essas habilidades do professor podem ter para o desempenho social e acadêmico de crianças com deficiência visual.

Para o estudo de validação experimental na proposta de Grassi (2009), participaram três professores especialistas em educação especial e com habilitação em deficiência visual, que foram treinados no conjunto das habilidades propostas e avaliados durante o ensino de atividades de estimulação tátil aos seus alunos. Os resultados indicaram efetividade da proposta tanto em relação à validade interna (aumento de ocorrências de

respostas de habilidades sociais educativas) quanto à validade externa (generalização dessas respostas para outro contexto). A autora conclui que novos estudos na área se mostram relevantes para o aprimoramento de propostas que contribuam para a inclusão escolar e social de crianças deficientes visuais.

Outro estudo, realizado com 19 professores de alunos do público-alvo da educação especial, teve o objetivo de avaliar uma atividade curricular com vivências em habilidades sociais, cujo propósito incluía avaliar as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes, fazendo correlações entre elas. Para tanto, por meio de instrumentos diversificados e específicos como IHS – Del Prette e IHSE – Prof. Lessa (2017), efetuou a análise dos dados por meio do Teste T e análise de conteúdo para sistematização dos dados provenientes do questionário. Os dados desta pesquisa mostraram que, em relação às habilidades sociais, não houve diferenças no repertório ao se comparar o pré e o pós-teste. Contudo, para dois fatores relacionados às habilidades sociais educativas houve diferenças estatisticamente significativas quanto à autoavaliação dos participantes com relação ao seu repertório de habilidades sociais educativas, indicando que tais diferenças podem ter se modificado em função dos efeitos da intervenção realizada. A autora considera ainda como relevante o fato de que a intervenção fora planejada para o aprimoramento de habilidades sociais, contudo incidiu positivamente sobre o repertório de habilidades sociais educativas, sem que estas tenham sido explicitamente trabalhadas durante a intervenção realizada, permitindo inclusive supor que atividades dessa natureza podem trazer contribuições positivas sobre o repertório de habilidades sociais educativas e sobre a atuação profissional de seus participantes.

Outro estudo com enfoque no contexto da educação especial a que se faz referência nesta seção foi conduzido por Manolio (2009) e contou com a participação de 22 professoras do ensino fundamental I. Ao considerar o contexto da educação formal, Manolio (2009) destaca que a natureza e a qualidade da interação professor-aluno são consideradas aspectos decisivos e fundamentais do processo ensino-aprendizagem e de suas características, bem como dos produtos da escola. Com base nesse entendimento, o estudo por ela conduzido objetivou verificar, com base no Sistema de Habilidades Sociais Educativas, quais classes e subclasses as professoras apresentavam com maior e menor frequência na interação com seus alunos nas demandas observadas. Além disso, seu estudo também considerou os possíveis padrões de comportamento das professoras, bem como verificou a influência de características sociodemográficas sobre esses padrões, e ainda analisou a frequência e

qualidade das interações entre as professoras e os alunos com baixo e com bom desempenho acadêmico.

Os resultados obtidos por Manolio (2009) revelaram que: (a) as professoras apresentaram pouca variabilidade comportamental nos seus repertórios, e, a partir da observação das subclasses com alta frequência, foi possível inferir que as professoras emitiam tais comportamentos como uma espécie de ritualização das atividades e procedimentos realizados em sala de aula; (b) os resultados obtidos indicam a necessidade de realização de mais estudos que avaliem programas de intervenção que tenham como objetivos capacitação de docentes em seu repertório de habilidades sociais educativas; (c) variáveis sociodemográficas como idade, curso superior e série influenciam a emissão de alguns comportamentos considerados como HSE; (d) as professoras consequenciam mais positivamente as respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico do que as dos alunos com baixo desempenho, embora não tenha sido observada diferença estatística significativa entre eles; os resultados permitiram a caracterização do repertório de HSE das professoras, além de mostrarem a necessidade de programas de intervenção para esse público (MANOLIO, 2009).

Com o objetivo de descrever as práticas educativas dos professores ao lidar com o repertório infantil, considerando crianças com e sem problemas de comportamento ingressantes no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, Mariano (2011) investigou 16 professores e 32 alunos, distribuídos em dois grupos com 16 participantes cada, sendo: um com problemas de comportamento (grupo clínico) e outro sem problemas de comportamento (grupo não clínico), os quais são oriundos de 10 escolas de uma cidade da região centroeste do estado de São Paulo. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados deste estudo indicaram que as professoras parecem reforçar comportamentos inadequados, mesmo que em suas práticas educativas apresentem comportamentos habilidosos, no entanto, não houve diminuição dos problemas de comportamento dos alunos.

Outro dado encontrado no estudo de Mariano (2011) refere-se à comunicação como sendo a habilidade de maior expressividade na prática do professor. Apesar de se tratar de uma prática pedagógica satisfatória, fora apresentada de forma diferenciada para ambos os grupos, indicando que as professoras exercem práticas diferenciadas entre os alunos que apresentam problemas de comportamento e os que não os apresentam e, mesmo quando são habilidosas, estão propondo combinados sobre o comportamento. Por fim, os resultados apontam para as relações funcionais entre as práticas e ressaltam a importância de avaliar e identificar as práticas educativas dos profissionais da educação, uma vez que se apresentam

como um caminho para saber o que realmente acontece neste contexto, pois, muitas vezes, os docentes podem, inadvertidamente, estimular tais comportamentos, seja com modelos de agressividade, seja oferecendo atenção em demasia.

Mariano (2011) ainda considera que estudos futuros nesta área, bem como intervenções junto aos professores, podem melhorar as interações sociais e contribuir para o avanço do conhecimento científico e defende que a orientação aos professores possibilita instrumentá-los com habilidades necessárias para lidar com as dificuldades da criança, o que pode reduzir as queixas de problemas de comportamento e promover um relacionamento mais satisfatório entre professor e aluno. Os resultados deste estudo apontam para várias implicações práticas, entre elas: prevenção de comportamentos inadequados no contexto escolar, promoção do desenvolvimento da criança e importância e aquisição das habilidades sociais na vida escolar. Sob essa ótica, a autora recomenda a necessidade de novos trabalhos nesta direção. Enfatiza-se que pesquisas futuras devam ser realizadas nos anos iniciais, principalmente pelo fato de a faixa etária de 6 anos ser atendida neste novo modelo de organização do ensino fundamental, o que torna relevante um olhar especial para as interações nesse contexto (MARIANO, 2011).

Com os olhos voltados para as interações entre alunos e professores, considerando o contexto da educação pré-escolar (3 a 6 anos) e da fase escolar (6 a 12 anos), o que corresponde à educação infantil e ao ensino fundamental I respectivamente, Mariano (2015) realizou três estudos que contemplavam como objetivo geral descrever, comparar, correlacionar e verificar o valor preditivo de práticas educativas de professores (habilidades sociais educativas e práticas educativas negativas) e padrões comportamentais de alunos, classificados como habilidades sociais e comportamentos-problema, considerando a escolaridade (crianças pré-escolares e escolares), o gênero (meninos e meninas) e indicadores de problemas de comportamento (grupos clínico e não clínico para problemas de comportamento).

Para alcançar os objetivos propostos, Mariano (2015) compôs uma amostra de 283 crianças e seus respectivos professores da rede pública de ensino, sendo que 113 crianças eram pré-escolares e 170 escolares. Utilizando-se de três instrumentos para coleta dos dados (1 - Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas para professores - RE-HSE-PR; 2 - o Teacher's Report Form - TRF 6-18; e 3 - Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores - QRSH-PR), os resultados indicaram que professores são menos habilidosos com crianças clínicas para problemas de comportamento, meninos e escolares. Outro dado apontado no estudo foi o de que práticas educativas negativas

associaram-se positivamente com comportamentos problemáticos e negativamente com habilidades sociais, e as habilidades sociais educativas correlacionaram-se positivamente com as habilidades sociais infantis em todos os grupos.

Ademais, os resultados obtidos mostraram ainda que crianças do gênero masculino e indicadas como clínicas para problemas de comportamento apresentaram escores inferiores de habilidades sociais e altas frequências de comportamentos problemáticos. Como conclusão, Mariano (2015) aponta que intervenções com professores, no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem, devem focalizar nas interações que ocorrem na escola, ajudando estes profissionais a identificar que seus comportamentos promovem consequências no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, uma vez que ao se comparar as práticas educativas de educadores em dois momentos de diferentes escolarizações (pré-escolares e escolares), os resultados demonstraram que no período da infância os professores parecem mais habilidosos com crianças da pré-escola, ou seja, relatam emitir mais habilidades sociais educativas na pré-escola que na escola, embora a frequência de práticas negativas não tenha se diferenciado de forma significativa nos dois momentos da escolarização focalizados neste estudo.

Os resultados demonstrados no estudo de Mariano (2015) reforçam a necessidade e o interesse de realizar outros estudos dentro do campo das habilidades sociais que focalizem as relações interpessoais estabelecidas no contexto da sala de aula, especificamente com o foco na educação básica, como é o caso desta proposta de pesquisa.

Tendo como contexto de pesquisa os anos iniciais do ensino fundamental e foco nas habilidades sociais educativas, Henrique (2017) objetivou identificar o conhecimento de 41 professores que atuam em escolas públicas e particulares das cidades de Bauru e Agudos (São Paulo) sobre o conceito de habilidades sociais educativas, caracterizar o seu repertório e correlacionar aos dados sociodemográficos. A autora utilizou como instrumentos: questionário sociodemográfico e o Inventário de Habilidades Sociais Educativas - versão Professor (IHSE – Prof). Para as análises, utilizou os seguintes testes estatísticos a fim de estabelecer comparações e correlações: o teste T-Student t para comparação das respostas dos professores; o teste Qui-quadrado (χ^2) de Pearson para correlação e o coeficiente de Spearman para medidas não paramétricas.

Um achado que merece destaque na pesquisa de Henrique (2017) é quanto ao questionamento prévio feito aos participantes acerca de seu conhecimento sobre habilidades sociais educativas, se já tinham lido algo a respeito ou feito algum curso ou disciplina que se relacionasse a este termo. Todos os participantes que responderam ao inventário nunca tinham

ouvido falar sobre o termo antes nem tinham conhecimento prévio sobre o conceito. Os resultados apontados nesta pesquisa mostraram que o professor, no decorrer de sua formação, seja inicial ou continuada, não adquire conhecimento das habilidades sociais educativas. Outro dado apontado na pesquisa revelou que os professores que possuem pós-graduação apresentaram melhor repertório de habilidades sociais educativas em comparação aos professores que não fizeram. Com relação ao nível socioeconômico dos participantes, os resultados mostraram que quanto maior o nível socioeconômico menor era o repertório para as habilidades de organizar atividade interativa, sendo esta também uma habilidade mais presente nos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental I. Outro resultado relevante evidenciado no estudo de Henrique (2015) se refere à grande dificuldade quanto às habilidades de reprovar, restringir e corrigir comportamentos, indicando necessidade de treinamento nestas subclasses de habilidades sociais educativas.

Em outro estudo que objetivou avaliar as relações entre as medidas de habilidades sociais do professor e seu desempenho social em sala de aula, Meireles (2008) buscou avaliar o nível de assertividade e empatia e as relações entre eles e o desempenho social de professores, além de verificar as relações entre o desempenho social destes segundo sua própria percepção e sobre a percepção dos alunos. Participaram do estudo 10 professores e 198 adolescentes que cursavam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os resultados dos instrumentos aplicados no estudo mostraram que as medidas de autorrelato apontaram níveis de assertividade e de empatia acima da média na maioria dos professores da amostra. As medidas de desempenho social também foram consideradas satisfatórias, tanto a partir da perspectiva do professor quanto na dos alunos. No entanto, os professores apresentaram maiores tendências em perceber seu desempenho de forma mais positiva do que os alunos. Outro resultado interessante apontado no estudo de Meireles (2008) foi quanto à verificação de relações entre assertividade e empatia, uma vez que a comparação entre os escores obtidos por meio do instrumento de autorrelato e os atribuídos pelos alunos mostrou uma certa discrepância, a qual sugere que os alunos percebem seus professores menos empáticos e assertivos do que os próprios se consideram, sendo que apenas quatro professores avaliados apresentaram equilíbrio entre assertividade e empatia segundo a avaliação dos alunos, e na avaliação da pesquisadora estes resultados sugerem a necessidade de construção de programas de desenvolvimento de habilidades sociais nos professores participantes com foco nas classes de assertividade e/ou empatia, de acordo com as necessidades específicas e individuais de cada um.

Dentro do contexto da educação especial, Tucci (2011) verificou a importância atribuída pelos professores às classes e subclasses de habilidades sociais educativas em seu trabalho com alunos sem ou com necessidades educacionais especiais. Foram participantes 60 professores que atuam no ensino fundamental I e II de escolas particulares do interior de São Paulo, os quais responderam a protocolo de caracterização e a um questionário sobre habilidades sociais educativas (produzido com base no sistema de habilidades sociais educativas). Os resultados mostraram que todos os professores consideraram a classe de monitorar positivamente como a mais importante dentre todas. Subdividindo os professores em dois grupos, aqueles que já tiveram ou têm alunos com necessidades especiais e outros que não têm, a classe considerada como mais importante pelos professores que têm ou já tiveram alunos com NEE foi a de estabelecer limites e disciplina, juntamente com as subclasses de descrever/justificar comportamentos indesejáveis e pedir mudança de comportamento. Já as classes avaliadas como menos importante pelos professores que não têm alunos com necessidades especiais foram: arranjar ambiente físico e alterar distância/proximidade, resumir comportamentos emitidos, descrever/justificar comportamentos indesejáveis, pedir mudança de comportamento e interromper comportamento e obter informações e remover evento aversivo. Tucci (2011) conclui que o alto grau de importância atribuído pelos professores às HSE, de maneira geral, é um indicativo de que estes profissionais se mostram sensíveis às contingências educacionais nas quais os alunos com NEE se inserem e à importância das HSE para o seu próprio desempenho em situações do cotidiano escolar.

Na única tese de doutorado selecionada para a composição do corpus da presente revisão bibliográfica, Corrêa (2008) buscou verificar a eficiência de um programa de intervenção baseado nos princípios e procedimentos do Treinamento em Habilidades Sociais, para a promoção de mudanças dos comportamentos sociais treinados e para a generalização dessa aprendizagem no contexto escolar. Participaram deste estudo 11 profissionais, entre eles o corpo docente do ensino fundamental II e diretivo de uma escola pública. Após a identificação das necessidades de treinamento em habilidades sociais, foram utilizados o IHS-Del Prette, entrevistas semiestruturadas (com a diretora), observações da pesquisadora e registro de ocorrências de práticas interativas em sala de aula.

Os resultados obtidos no estudo de Corrêa (2008) indicaram não ter havido diferenças estatisticamente significativas entre as fases anteriores e posteriores à intervenção no IHS-Del Prette, questionando-se assim o caráter geral do instrumento utilizado para avaliação das habilidades sociais educativas. No entanto, com base nesse instrumento, a

pesquisadora identificou que apenas um dos participantes não se beneficiou com o treinamento, e os resultados obtidos por meio dos demais instrumentos demonstram que, para a maioria dos participantes, a intervenção foi favorável ao estabelecimento de novas contingências na interação professor-aluno, concluindo pela validade da aplicação do programa enquanto ferramenta na construção de um ambiente escolar socialmente competente.

A leitura e análise de todas estas pesquisas se constituiu uma importante etapa para a construção do referencial teórico inerente à temática, uma vez que se pode aprofundar no campo teórico-prático e de pesquisa das habilidades sociais, que no Brasil tem trazido importantes contribuições conceituais, empíricas e práticas, alocadas em diferentes eixos de produção de conhecimento, tais como: estudos teóricos, construção de instrumentos, estudos de caracterização e disseminação, avaliação de programas e recursos para uso em THS (Treinamento em Habilidades Sociais), além da produção de diferentes procedimentos e técnicas para o campo, sendo que no Brasil a produção em cada um desses eixos vem se alargando expressivamente nos últimos anos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Portanto, conforme se verificou na quantidade de estudos encontrados junto às bases de dados pesquisadas para a construção deste referencial teórico, é bastante singular e profícuo o campo de pesquisas em habilidades sociais, uma vez que na atualidade os estudos teóricos precedem e acompanham as pesquisas empíricas da área, “focalizando questões relevantes para o desenvolvimento do campo sob diferentes perspectivas conceituais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 21). Assim sendo, o estudo aqui proposto busca adentrar uma dessas perspectivas, uma vez que aqui é trazida a proposta de combinação entre diferentes campos conceituais e teóricos, a partir da perspectiva das habilidades sociais educativas em sua relação com as mais diversas e diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da alfabetização econômica, que será o tema abordado na seção seguinte.

6 VAMOS FALAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA

A proposta desta seção é estabelecer um diálogo acerca da temática da alfabetização econômica, a partir de uma abordagem teórica e conceitual, evidenciando a sua relevância no âmbito da educação escolar. Como ponto de partida, far-se-á a caracterização do tema a partir de sua inserção na grande área da educação econômica, contextualizando-a no campo da psicologia econômica, destacando as práticas existentes no cenário mundial e, mais especificamente, no contexto brasileiro.

Com vistas a estabelecer uma base conceitual que, de maneira mais simples e abrangente, possibilite uma maior compreensão acerca do tema da alfabetização econômica, pretende-se apresentar uma revisão conceitual acerca da socialização econômica, no intuito de apresentar um esboço da fundamentação teórica pela qual esta pesquisa orienta-se.

Por conseguinte, buscando situar dentro das linhas de investigação vinculadas à socialização econômica, será feita uma abordagem geral daquele que se constitui como tema central desta pesquisa, enfatizando-se os aspectos teóricos e conceituais da alfabetização econômica, sua aplicabilidade e contextualização na educação formal e, por fim, mas não menos importante, pretende-se uma aproximação da alfabetização econômica com o campo das habilidades sociais educativas, buscando fazer uma aproximação teórica, possibilitando maior compreensão do problema de investigação e relacionando as duas temáticas aos objetivos propostos na presente pesquisa.

De acordo com Webley (1999), existe uma ampla literatura acerca da compreensão de crianças sobre o mundo econômico. Contudo, a grande maioria desses estudos são baseados numa interpretação cognitiva do desenvolvimento, que prevê quais as etapas que as crianças devem passar para que alcancem determinado nível do pensamento econômico.

O interesse pelo estudo sobre a vida econômica das crianças não é algo recente. De acordo com Webley (1999), a compreensão que as crianças possuem acerca do dinheiro tem sido investigada há pelo menos 50 anos, iniciando-se com os estudos de Strauss e Schuessler (1950, 1951) e Strauss (1952) nos Estados Unidos. Contudo, até final dos anos 70, estes estudos não despertaram a atenção da comunidade científica, e somente após essa década é que iniciou um interesse dos psicólogos pelo assunto, incluindo diferentes subtemas, tais como: dinheiro, mesada, banco, lucro e preço, riqueza e pobreza, relação dinheiro-trabalho, entre outros (LAUER-LEITE, 2009).

De acordo com Lauer-Leite (2009), o estudo desses temas tem sido objeto de interesse tanto nas áreas da psicologia do desenvolvimento (BERTI, 1992; BERTI; BOMBI, 1988, 1990; BERTI; BOMBI; DE BENI, 1986; BERTI; MONACI, 1998; BOMBI, 1991; BERTI; BOMBI; LIS, 1982) e, mais recentemente, no âmbito da psicologia econômica (BONN *et al.*, 1999; BONN; WEBLEY, 2000; FURNHAM, 1999; WEBLEY, 1983, WEBLEY; PUGH, 2000).

Os estudos na área da psicologia econômica representam importante vetor na formação de uma cultura que privilegie a educação econômica como ferramenta essencial de formação cidadã e integral dos sujeitos, e, embora seja notória sua relevância, o tema não tem sido tratado com zelo no âmbito dos cursos de Psicologia e Pedagogia aqui no Brasil, conforme observa Araújo (2009).

Diante de tal constatação, reconhecendo sua imprescindibilidade no que tange à implantação de uma cultura escolar voltada para o desenvolvimento integral do ser humano no seu devir em sociedade, a inserção da educação econômica no sistema formal de ensino pode ser entendida como uma opção que se faz urgente e necessária, dada a complexidade que é viver de forma plena no mundo moderno, com conexões cada vez sinérgicas e que exigem do indivíduo uma consciência crítica, responsável, cidadã e holística da sociedade e sua rede de interações.

6.1 Alfabetização econômica: panorama histórico, teórico e conceitual

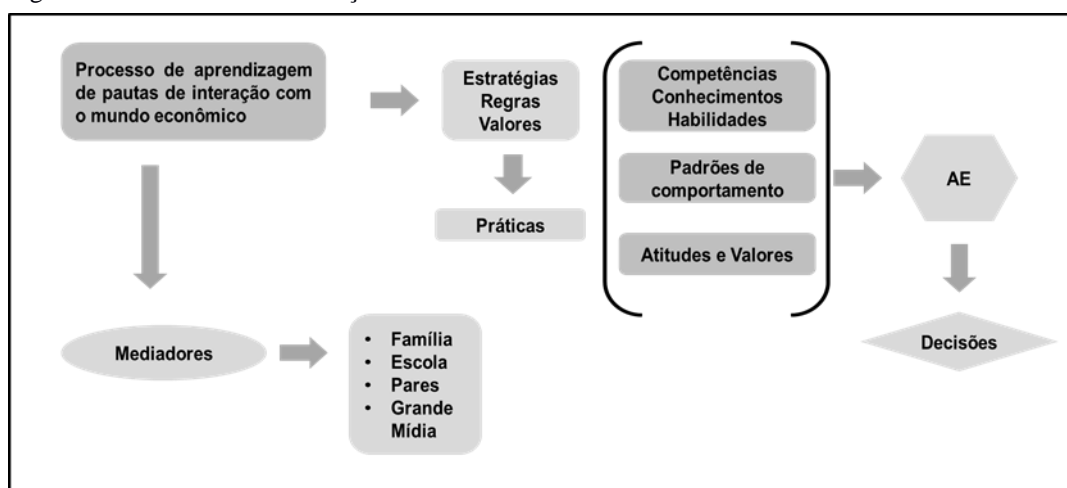
Dentro desse conceito mais amplo de socialização econômica, o termo “alfabetização econômica” é definido como “um conjunto de conceitos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo a compreensão do seu ambiente econômico local e global, e que o levam a tomar decisões eficientes, de acordo com seus recursos financeiros” (DENEGRÍ *et al.* 2005, p. 89).

De acordo com Denegri *et al.* (2005), a alfabetização econômica pode ser entendida como potencial ferramenta que visa proporcionar uma ampla participação pública no debate e na consolidação da política econômica, além de elucidar causas estruturais dos problemas econômicos e sociais, fomentando alternativas políticas e estimulando ações comunitárias. É nesse aspecto que o estudo de temas como este, além de fortalecer a ideia, se configura como um importante argumento em favor da implementação desta temática nas escolas.

De acordo com as postulações de Araújo (2009, p. 67), a socialização econômica consiste no “processo de aprendizagem das formas de relacionamento com o mundo econômico; processo este mediado pela família, escola, nas relações com os pares e pelos meios de comunicação”. Contudo, a autora observa que ainda não existem estudos sistematizados, principalmente no Brasil, que possam fornecer o conhecimento sobre o processo de socialização do consumo na realidade atual, bem como os hábitos e condutas de consumos em diferentes idades e contextos sociais.

Denegri *et al.* (2005) elaboraram um modelo de socialização econômica, reproduzido na Figura 5 (abaixo), no qual se pode observar a interação que ocorre entre os diferentes atores deste processo e como essa rede de relações colabora na alfabetização econômica, influenciando, ou não, o indivíduo em sua tomada de decisões.

Figura 10 - Modelo de socialização econômica



Fonte: Denegri *et al.* (2005).

Segundo Denegri (2005), a vida social dos seres humanos se desdobra em um mundo regulado por normas e obrigações expressas fundamentalmente em termos econômicos, que é uma das principais diferenças entre as relações econômicas pessoais, mercantis e institucionais afetivas. O escopo da economia é parte fundamental para o ambiente cotidiano e, em grande medida, determina as possibilidades de desenvolvimento às quais um ser humano pode acessar, então a sua compreensão torna-se uma tarefa de alfabetização tão importante quanto a aprendizagem de leitura e escrita ou mesmo ter acesso às novas tecnologias.

Para Fermiano (2010, p. 185),

o processo de alfabetização econômica deve vir ao encontro dos conceitos econômicos e financeiros básicos que existem na sociedade: consumo, gastos, poupança, leis de oferta e demanda, o valor do dinheiro e juros, conceitos esses que permitem compreender o mundo econômico.

No entanto, Silva (2008, p. 32) argumenta que, para melhor compreender esses conceitos econômicos, “é necessário que a pessoa construa uma visão sistemática do modelo econômico social no qual está inserido e, ao mesmo tempo, seja capaz de manejar uma série de informações específicas que possibilitem agir de maneira eficaz” (SILVA, 2008, p. 32).

Por sua vez, Araújo (2009, p. 67) postula que a alfabetização econômica engloba o “desenvolvimento de um conjunto de competências, atitudes e valores que permitem aos que por ela passam entender o mundo econômico mais próximo e suas relações com eventos mais globais por ele estabelecidas”. Além disso, a alfabetização econômica também inclui a interpretação de situações que podem afetar de forma direta ou indireta a vida financeira das pessoas, bem como pode auxiliar as famílias nas decisões financeiras que são tomadas diariamente, afetando suas vidas e daqueles que estão ao seu redor, e nesse aspecto as crianças também recebem influências que podem beneficiá-las ou contribuir negativamente no desenvolvimento do seu pensamento econômico.

Considerando, portanto, as conceituações aqui apresentadas, para o desenvolvimento deste estudo serão tomados como base os conceitos trazidos por Denegri *et al.* (2005) e Araújo (2009), os quais nortearão as demais escolhas a serem traçadas para o alcance dos objetivos iniciais aqui pretendidos, mas sem deixar de revisitar ou mesmo lançar mão dos demais conceitos abordados e suas intercessões com os diferentes eixos que englobam o contexto do mundo econômico global, de modo que seja possível ampliar as conexões e inter-relações entre os construtos aqui abordados que nos levarão a uma maior compreensão do objeto de investigação proposto na presente pesquisa.

6.1.1 A psicologia econômica

O termo “psicologia econômica” foi utilizado pela primeira vez no final do século XIX, mais precisamente no ano 1881, por Gabriel Tarde, na França. A psicologia econômica enquanto disciplina surge da necessidade de dar um enfoque mais abrangente à economia, pois, de acordo com sociólogos, economistas e psicólogos por si só não dariam conta de explicar de maneira suficiente e apropriada os fenômenos econômicos, sempre marcados pela ação humana em seus diferentes aspectos (psicológicos, sociais, culturais e até mesmo

econômicos). No entanto, é a partir da publicação do livro *La psychologie economique*, do referido Gabriel Tarde, em 1902, que a psicologia econômica recebe sua certidão de nascimento e se configura, de fato, como uma disciplina autônoma (FERREIRA, 2007).

A psicologia econômica é considerada por muitos estudiosos como um ramo da psicologia social. No entanto, outros a têm denominado como psicologia do consumidor, psicologia socioeconômica ou psicologia organizacional (SILVA, 2008; ORTIZ, 2009). Uma de suas principais linhas de estudo preocupa-se em investigar como ocorre o processo de aprendizado dos conceitos e comportamentos econômicos, bem como as variáveis que interferem neste aprendizado (LEWIS; WEBLEY; FURNHAM, 1995).

Uma outra percepção sobre a psicologia econômica é referenciada por Fermiano (2010, p. 12), destacando pontos mais específicos acerca de seu campo de estudo:

a Psicologia Econômica estuda a racionalidade humana e suas manifestações na Economia. Assim, é inerente a essa disciplina a pesquisa do comportamento econômico em diferentes contextos etários, culturais e sociais; as variáveis que incidem na tomada de decisões econômicas, tanto individuais quanto coletivas; as formas como as pessoas compreendem o mundo econômico e suas variáveis.

Esta definição revela as inúmeras possibilidades que o campo de investigação em psicologia econômica pode trazer à educação, inclusive dando subsídios para o aprofundamento de pesquisas em contextos formais e com diferentes abordagens. Nesse aspecto, Moreira (2000, p. 46) observa que a psicologia econômica “implica na aplicação de princípios e métodos psicológicos a eventos econômicos da vida cotidiana”. Para esta autora, os eventos econômicos devem ser tratados ao mesmo tempo como eventos psicológicos e sociais, pois tanto a vida econômica está implicada em uma parte da vida social quanto o contrário também se faz verdadeiro.

De acordo com Ferreira (2007), a psicologia econômica é definida como o estudo do comportamento econômico de indivíduos e grupos, com raízes na economia política, na psicologia e, mais recentemente, na psicologia social. A psicologia econômica está relacionada às abordagens experimental, aplicada, comportamental, cognitiva, social, organizacional ou industrial e do consumidor.

Com o intuito de fundamentar suas proposições a partir de dados empíricos, Ferreira (2007) destaca ainda que a psicologia econômica tem buscado essa construção por meio de grandes levantamentos junto à população e observação direta dos fenômenos, com o objetivo de conhecer e prever o comportamento das pessoas no que concerne às suas escolhas econômicas.

Em busca de explicitar com a maior variedade conceitual em que consiste a psicologia econômica, Araújo (2009, p. 53) a define como “um ramo da psicologia que se ocupa do estudo do comportamento econômico, das variáveis que influem nas tomadas de decisões nessa área e de como as pessoas compreendem o mundo econômico”.

O campo da psicologia econômica ainda não encontra-se amplamente sistematizado no Brasil, uma vez que muitos trabalhos de pesquisadores dessa interface psicologia-economia encontram-se dispersos em periódicos das áreas de Economia e Administração, aponta Ferreira (2007). Segundo ela, o objetivo geral da psicologia econômica é analisar de que maneira a economia influencia a vida dos indivíduos e como estes influenciam a economia, utilizando para isso de instrumentos da psicologia.

6.1.2 A educação econômica

Conforme aponta Araújo (2009), é primordial traçar estratégias que propiciem, desde cedo, a construção de relações econômicas mais conscientes, compreendendo que a melhoria nas condições de vida das pessoas acontece por meio da inclusão social, da consciência política e financeira, bem como por meio de ações reflexivas que estimulem a maior participação social, conforme assevera.

Ao se olhar para o cenário atual em que se encontra o país, é válido afirmar que algumas iniciativas restritas aos órgãos de defesa do consumidor, movimentos sociais e associativistas e organizações não-governamentais, à seu modo, já iniciaram alguns movimentos no sentido de propor o enfrentamento de que foi falado anteriormente, no entanto, tais iniciativas não têm se mostrado eficazes, pois não atacam o problema na base, apenas oferecem evoluções superficiais, sugerindo que é preciso fazer algo mais pontual e direcionado, que possa, de fato, influenciar a sociedade a uma consciência.

Para contextualizar a atualidade e pertinência do tema, é importante destacar que a situação econômica e social do país sempre foi alvo de estudos de especialistas, pesquisadores, empreendedores e até mesmo especulações pessoais na busca de compreender a complexa relação dessa malha estrutural que se encontra nas bases que sustentam o modo de vida capitalista da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, é válido afirmar que a constante busca pela realização pessoal em todas as suas interfaces perpassa pelas questões econômicas e financeiras, que se entrecruzam e se entrelaçam com as relações sociais em seus diferentes contextos, se tornando um dos pilares que sustentam o mundo social.

No entanto, compreender o mundo em seus sistemas econômicos e social não parece uma tarefa de fácil resolução. Numa sociedade marcada e alicerçada nos fundamentos da lógica capitalista, em que a discrepância existente entre a riqueza humana e a pobreza que caracteriza a vida de grande parte da população alcança níveis extremos e até insuportáveis, a compreensão e a atuação diante dessa conjectura constituem-se uma missão árdua nos seus mais distintos aspectos.

Contudo, para entender o mundo econômico, é importante que o indivíduo construa uma visão sistêmica de modelo social econômico no qual está inserido, e isso envolve o gerenciamento de uma série de informações, além de ser necessário o desenvolvimento de competências, atitudes, hábitos e comportamentos de consumo, racional e eficiente, conforme observam Denegri *et al.* (2005).

Araújo (2009) enfatiza a necessária compreensão de conceitos como educação econômica, no sentido de ampliar o entendimento sobre o processo de socialização e alfabetização econômica. Assim, ela define a educação econômica como

uma ação educativa que tem como objetivo fornecer às crianças e jovens as noções básicas sobre economia e consumo e proporcionar-lhes estratégias que auxiliem na condução de situações cotidianas e a se posicionarem como pessoas conscientes, críticas, responsáveis e solidárias (ARAÚJO, 2009, p. 67).

Em se tratando da educação básica, no entendimento da referida autora, a educação econômica deve prescindir todo o projeto educativo, sendo contemplada e articulada em conjunto com os demais temas transversais como educação ambiental, saúde e ética, e tanto a transdisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade contribuem para que os conteúdos escolares se tornem mais abrangentes e, de fato, significativos para os que dele se apoderam.

Para Ortiz (2009, p. 107), “trabalhar com a educação econômica representa uma importante abertura teórica que se prevê como algo muito fértil na formação do cidadão, que irá beneficiar não apenas o sujeito, mas a sociedade como um todo”. Ela ainda argumenta que, para a devida implementação de uma educação econômica nas escolas, se fazem necessárias intervenções educativas que tenham como objetivo ampliação e disseminação dos conhecimentos econômicos nas crianças, vislumbrando-se a aquisição de novas habilidades para aprenderem a lidar com o dinheiro, tornando-se adultos conscientes e preparados para enfrentar os desafios que se colocam para uma boa administração de seus próprios recursos.

Dessa forma, e sob tal complexidade, torna-se imprescindível o papel da escola na tarefa de propiciar ao seu público as condições e ferramentas necessárias para uma formação

cidadã que abarque as questões relativas a uma alfabetização financeira que viabilize sua eficaz inserção e atuação na sociedade de consumo. Nesse aspecto, é muito importante ressaltar que, entre outras, uma das funções sociais que compete à escola é a formação cidadã dos alunos, de modo que estes possam intervir de maneira ativa no meio social em que vivem.

Corroborando essa linha de argumentação, Fermiano (2010, p. 177) enfatiza que:

a escola, a família e os meios de comunicação exercem uma importante tarefa de transmissão de informações, ensinando o porquê das coisas, porém não explicam o processo de mobilidade social, de produção, os motivos que causam as guerras e, mesmo assim, as crianças constroem por si próprias as explicações, utilizando-se dos instrumentos intelectuais que dispõem sobre esses conteúdos.

Portanto, não restam dúvidas quanto ao lugar de destaque que a educação econômica deve ter nas escolas, conforme observa Araújo (2009). A autora é ainda mais enfática ao observar que “mesmo não se constituindo como um conteúdo a ser inserido no currículo, necessita ser trabalhada reflexivamente a partir da compreensão de que represente um tema relevante para a formação cidadã” (ARAÚJO, 2009, p. 145). Em outras palavras, a educação econômica tem como objetivo a formação de um cidadão consciente das possibilidades de planejar seus gastos, poupar e investir o seu dinheiro.

Considerando o contexto nacional, é importante destacar que no Brasil as ações voltadas para a educação econômica, em sua grande maioria, têm estado restritas aos órgãos de proteção ao crédito e defesa do consumidor, como o Idec, organizações não governamentais, instituições financeiras, além de ações vinculadas ao governo federal, como é o caso da Enef¹ (Decreto Federal nº 7397/2010).

6.1.3 A socialização econômica

Desde a mais tenra idade as crianças iniciam seus primeiros contatos com o mundo econômico por meio das mais diferentes tarefas cotidianas que se realizam junto aos adultos que fazem parte do seu contexto imediato, como os pais, familiares, pessoas próximas à família, entre outros.

Essas experiências envolvem as idas ao supermercado, realização de pequenas compras nas proximidades de sua residência, ou até mesmo a escuta de conversas dos pais e outros adultos que tenham como tema as questões financeiras, sem falar ainda na mídia televisiva, que todos os dias bombardeiam as crianças com informações sobre compras de

¹ Estratégia Nacional de Educação Financeira.

produtos (brinquedos) e serviços (parques, shoppings, etc.). Todas essas vivências e contatos com a realidade econômica exigem desta criança um esforço constante no sentido de compreender a realidade à sua volta, ao mesmo tempo que obriga a sua mente a criar desenhos explicativos para assuntos tão complexos e de difícil abordagem (CANTELLI, 2009).

Ainda de acordo com Cantelli (2009), apesar do importante papel da economia no mundo moderno, ainda é pouco representativo o número de estudos sobre a temática da socialização econômica, principalmente em realidades como as do Brasil. Além disso, a maioria das pesquisas ainda têm se debruçado sobre as formas como os adultos, em especial, as crianças e o público jovem em geral concebem os temas relacionados à economia.

Como um dos ramos de estudo explorado pelos psicólogos econômicos está a socialização econômica, que, de acordo com Moreira (2000, p. 56),

envolve o estudo de como as crianças aprendem sobre conceitos econômicos, em quais estágios do desenvolvimento, como os pais e a escola atuam nesta socialização, como o dinheiro afeta o comportamento de crianças, e que variáveis demográficas afetam a socialização econômica.

Dentre os trabalhos voltados ao tema da socialização econômica, pode-se citar os estudos impetrados por Denegri e seus colaboradores, que durante anos têm se voltado para a compreensão dos fenômenos relacionados às condutas econômicas, evidenciando por meio de suas pesquisas como são construídos os conceitos, descrevendo as formas que os indivíduos se apropriam de tais informações ao longo de suas vidas.

Para Denegri *et al.* (2005, p. 89), a socialização econômica é definida como um “processo de aprendizagem de padrões de interação com o mundo econômico através da internalização de conhecimentos, habilidades, estratégias, padrões de comportamento e atitudes sobre o uso do dinheiro e seu valor na sociedade”. Nesse processo, existe a intervenção de diferentes agentes de socialização, sendo a família o primeiro deles, e provavelmente um dos mais importantes.

Autores como Denegri *et al.* (1999) entendem a socialização econômica como a aquisição de conhecimentos, crenças, valores, atitudes e condutas relacionadas ao consumo e ao funcionamento da economia, seja por crianças, adolescentes e adultos.

Muitos estudos apontam que é na idade adulta que as pessoas, de fato, mantêm uma proximidade mais direta com o mundo econômico, no entanto, nesta fase da vida não se verifica um desenvolvimento substancial do pensamento econômico nesses adultos

(CANTELLI, 2009). Ela observa ainda que “a família desempenha papel preponderante na forma como a criança concebe o mundo social e, conseqüentemente, na formação de seus valores, crenças e comportamentos, através do processo de socialização” (CANTELLI, 2009, p. 4).

De acordo com Fermiano (2010, p. 184-185), “os trabalhos sobre socialização econômica procuram “mapear” as atitudes dos pais em relação ao manejo com o dinheiro e como tais práticas influenciam o comportamento dos filhos”. De modo geral, procura investigar de que maneira a criança aprende sobre economia, como adquire noções sobre gastos e compras e se o nível socioeconômico interfere nas concepções sobre o mundo econômico.

Ainda de acordo com Fermiano (2010, p. 185), a socialização econômica abarca “as ações que se desempenham na sociedade, relacionadas à compra, ao endividamento, à educação que se passa aos filhos e às atitudes, coerentes, conscientes ou não com o que se fala”.

6.2 Evidências empíricas no campo da socialização e alfabetização econômica

A partir de levantamento bibliográfico realizado para a construção da presente pesquisa, especificamente lançando mão das leituras de dissertações e teses utilizadas neste referencial, a presente seção objetiva apresentar de um breve panorama em torno de alguns estudos empíricos realizados sobre a temática, percorrendo-se brevemente os estudos empreendidos no âmbito internacional, contudo dando maior visibilidade para aqueles realizados no cenário nacional, ainda que o processo de discussão sobre a educação econômica tenham tido suas origens em países como Itália, Inglaterra, Estados Unidos, aqui considerou-se pertinente dar maior enfoque aos estudos realizados no Brasil, por se tratarem de pesquisas realizadas em contextos sociais que tem uma maior aproximação com a realidade na qual este estudo se insere.

A compreensão e percepção de crianças sobre a economia, suas atitudes quanto ao dinheiro, seus hábitos de gastos e consumo são relevantes para o ensino de princípios econômicos nas escolas (FURNHAM; ARGYLE, 1998). No entanto, apesar do interesse de psicólogos e educadores, não foram encontrados muitos trabalhos que mostrassem o papel da escola na socialização econômica.

No cenário internacional, os temas relacionados aos aspectos econômicos têm sido objetos de pesquisa tanto da psicologia do desenvolvimento quanto da psicologia

econômica. Dittmar (1996) compreende a socialização econômica como o processo mediante o qual crianças e jovens aprendem habilidades, conhecimentos e atitudes consideradas importante à sua entrada no mercado, englobando nesse processo tanto a formação de crenças quanto os significados simbólicos dos produtos.

De outro modo, Furnham e Argyle (1998) afirmam que a socialização econômica se restringe ao estudo de como as crianças aprendem sobre dinheiro. Os primeiros estudos sobre socialização econômica foram os de Strauss (1952, 1954) e Danziger (1958), os quais mostraram que as crianças apresentavam conceitos econômicos divergentes dos conceitos que os adultos tinham, bem como os conceitos divergiam da sua própria realidade.

Os estudos desenvolvidos por Emler e colaboradores (EMLER, 1986; EMLER; DICKINSON, 1985; EMLER; OHANA; DICKINSON, 1990) adotaram a teoria das representações sociais, de Moscovici (1984), para embasar seus estudos na área da socialização econômica. De acordo com os estudos de Emler (1986), a socialização é um processo de aculturação e não apenas um processo de crescimento cognitivo, uma vez que é por meio das crenças compartilhadas no mundo social que os reflexos da cultura a qual o indivíduo pertence são visíveis.

As pesquisadoras italianas Berti e Bombi e seus colaboradores (BERTI; BOMBI, 1988; BERTI; GRIVET, 1990) também centraram esforços em investigar como se desenvolve o pensamento econômico, realizando estudos com crianças italianas. Utilizando como referencial teórico as contribuições de Piaget, elas abordaram em seus estudos temas como compreensão sobre a origem do dinheiro, funções do banco, remuneração pelo trabalho e desigualdade social.

Participaram do estudo desenvolvido por Berti e Bombi (1988) crianças com idade entre 4 e 14 anos. Os resultados evidenciaram que, para as crianças, a compreensão da economia é um processo que envolve diferenciação, articulação e construção de regras cada vez mais precisas e complexas. De maneira geral, os resultados apontam que a criança está comprometida com o desenvolvimento de conceitos econômicos, a partir de um processo construtivo atrelado ao uso de instrumentos cognitivos, contudo, todo esse processo é mediado fortemente pelos aspectos relacionados ao nível socioeconômico, cultural e experiencial, resultante do meio em que vive.

Outro estudo bastante reconhecido na área é de Furnham e Thomas (1984), que investigaram a relação entre os aspectos demográficos e a percepção sobre a mesada. Os resultados mostraram que as famílias que tinha pais mais jovens apresentavam maior tendência em aplicar a mesada de forma regular, já os pais mais velhos demonstraram maior

resistência à concessão da mesada e somente o faziam para atender necessidade esporádica dos filhos.

Por seu turno, Webley (1999) realizou estudos com 220 jovens que dependiam financeiramente de seus pais e verificou que, para estes jovens, o dinheiro recebido dos pais representava-se de forma diferente daquele que eles mesmos poderiam conseguir por seus próprios meios, sendo que este último era utilizado com maior parcimônia que o dinheiro recebido “gratuitamente” dos pais.

Em outro estudo desenvolvido por Sonuga-Barke e Webley (1993), do qual participaram os pais e que versava sobre suas práticas de socialização econômica, os autores concluíram que é muito grande a quantidade de pais que não fazem nenhum esforço no sentido de ensinar os seus filhos a utilizarem o dinheiro, mesmo reconhecendo a importância que isto representa, o que demonstra uma discrepância entre pensamento e atitude dos pais na direção de promover a educação econômica de suas crianças.

Um estudo interessante realizado na Inglaterra por Lewis (2001) com a participação de 637 sujeitos com idade entre 16 e 60 anos encontrou resultados bastante intrigantes: dentre os métodos de educação econômica praticados na família evidenciados nesse estudo está o uso de cofres, repasse de mesada, proposta de trâmites bancários, poupança a curto prazo e ainda discussão sobre o uso do dinheiro. Esse estudo revelou ainda que em apenas um pequeno percentual dessas famílias foi evidenciada a preocupação sistemática com a alfabetização econômica dos filhos. Outro achado relevante na pesquisa diz respeito às diferenças entre o nível ocupacional e a escolaridade dos pais quanto a suas práticas de socialização, sendo que nas famílias com níveis mais baixos ocorre pouca formação se comparado ao resultado das famílias com pais de maior escolaridade.

Em âmbito nacional, dentro do enfoque da psicologia do desenvolvimento, pode-se mencionar a pesquisa empreendida por Lellis, Magalhães e Lauer-Leite (2006), cujo objetivo foi investigar as crenças parentais acerca da mesada. O estudo contou com a participação de oito pais, cuja idade dos filhos variou entre 6 e 17 anos, utilizando-se como estratégia para coleta de dados a técnica de grupo focal.

Os resultados apontaram que os pais enxergam a mesada como uma forma de recompensa após cumprimento de regras e metas por parte dos filhos, sinalizando para uma função punitiva e disciplinar. Também se demonstrou que os pais a utilizam como estratégia educativa, estabelecendo critérios para dar início ao pagamento de mesadas aos filhos, bem como em relação ao momento propício para retirá-la, o que estaria relacionado à independência financeira dos filhos. De forma geral, o estudo concluiu que, mesmo

considerando as diferenças em relação às práticas parentais e às funções da mesada, todos os pais têm em comum a crença de que esta é uma estratégia educativa.

Ainda sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, Lellis (2007) realizou novo estudo, porém com uma amostragem maior de participantes, ainda no intuito de estudar o significado da mesada a partir das crenças parentais. O objetivo era investigar as crenças e práticas parentais sobre mesada a partir da influência de variáveis como renda e escolaridade. O estudo contou com 31 participantes, pertencentes às classes baixa e média e com filhos entre 6 e 16 anos. Utilizando-se da técnica de grupo focal, foram apontadas cinco classes, as quais foram organizadas em três eixos temáticos: processo de utilização da mesada; história familiar acerca do orçamento; definição de mesada e momento ideal para iniciá-la. Entre os resultados evidenciados na pesquisa de Lellis (2007), tem-se: não existiu diferença em relação às variáveis renda, sexo, idade, escolaridade e número de filhos em se tratando da questão do vínculo; e foram encontrados pais tanto de renda média como de baixa renda que concordam e discordam da noção da mesada estar atrelada a alguma atividade. Esses resultados confirmam a existência de variações sociais e culturais acerca do que seria a melhor forma de educar os filhos.

Os resultados acerca do eixo “processo de utilização da mesada” indicaram que dentre os motivos que levam os pais a darem mesada aos filhos está a questão da necessidade, que pode ser caracterizada como os próprios pedidos dos filhos, sendo utilizados pelos pais critérios variados para atenderem ou não a estas solicitações. Apesar da diversidade de critérios, o que prevalece é a avaliação dos pais acerca da necessidade real ou não de aquisição de determinado objeto, além de serem decisivas as condições financeiras dos pais no momento do pedido, ou seja, se estes possuem o dinheiro para satisfazer a requisição de seus filhos.

Os resultados também demonstraram divergências de crenças que envolveram fatores como aspectos socioculturais. Estas divergências estão relacionadas a justificativa dos pais para darem mesada aos filhos, a classe de baixa renda apresentou motivos como inserção social e status social e ainda o fato de evitarem que os filhos peçam dinheiro de outras pessoas. O estudo mostrou que além da importância de definir o termo “mesada”, ela parece contribuir para a educação econômica dos filhos e conseqüentemente a inserção destes no mundo econômico. Os resultados obtidos na pesquisa de Lellis (2007) confirmam os estudos que apontam para as mútuas influências entre cultura, crenças e práticas.

Um grupo de pesquisadoras liderado por Mantovani de Assis, vinculados à Universidade de Campinas (Unicamp), realiza diferentes pesquisas sobre temas como

educação, socialização e alfabetização econômica: Araújo (2007) estuda o pensamento econômico em crianças; Silva (2008) pesquisa sobre alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento; Cantelli (2009) se debruça sobre a educação econômica de filhos; Ortiz (2009) aborda a educação para o consumo; Braga (2010) estuda a educação econômica a partir de uma perspectiva voltada às questões ambientais; e Fermiano (2010) estuda a compreensão do comportamento econômico de pré-adolescentes.

Por meio da avaliação e intervenção em classes do 3º e 4º ano do ensino fundamental, Araújo (2007) constatou que as crianças possuíam uma compreensão ainda bastante superficial, obtidas por meio de sua inserção no meio familiar, na escola, ou ainda pela mídia, sendo verificado, após terem participado de um programa de educação econômica desenvolvido na referida pesquisa, que houve uma importante evolução na compreensão dos fenômenos econômicos. Apesar de a pesquisadora ter incluído as cinco professoras das turmas no referido programa de intervenção, não as considerou como sujeitos da sua investigação.

Em estudo realizado no Brasil por Silva (2008) com caráter interventivo, que objetivou caracterizar as diferenças entre os níveis de compreensão, de alfabetização econômica, atitudes em direção ao endividamento e hábitos de consumo com 167 estudantes do curso de Pedagogia, os principais resultados demonstraram níveis semelhantes de erros e acertos no pré-teste. Diferenças significativas foram encontradas após a intervenção econômica pedagógica. Essas diferenças demonstram a eficácia da intervenção pedagógica, uma vez que foi capaz de provocar expressivas mudanças no nível de alfabetização econômica dos estudantes, nos hábitos e condutas de consumo e nas atitudes frente ao endividamento, bem como contribuir para um processo de tomada de consciência quanto aos conhecimentos econômicos implícitos no dia a dia.

É válido referenciar ainda o estudo realizado por Lellis (2013) acerca das crenças, metas e estratégias de socialização econômica a partir da perspectiva da cognição parental. A autora conclui também que os pais possuem crenças relacionadas à economia, que são expressas conforme o seu contexto de vida atual e o de origem. Ao final, ela destaca a importância de estudar as metas e estratégias dos pais a fim de verificar a maneira como pensam e, na prática, como educam seus filhos, os resultados obtidos poderão ser úteis a três segmentos da sociedade envolvidos na educação financeira de crianças: os pais, as escolas e as instituições financeiras.

Corroborando as argumentações de Lellis (2013), entende-se que estudos que abarquem as temáticas relativas aos fenômenos que fazem parte da vida econômica das crianças, adolescentes e até mesmo de adultos podem proporcionar um conhecimento mais

específico acerca da formação do pensamento econômico das crianças e podem fornecer subsídios importantes para fomentar trabalhos que versem sobre a alfabetização econômica em âmbito escolar, pois o que se observa é que, embora os programas de intervenção se mostrem relevantes, ainda é latente a necessidade e urgência de serem trabalhados temas voltados para a promoção de uma educação econômica a partir de sua inserção no currículo escolar, de forma sistemática e organizada.

A pesquisa realizada por Cantelli (2009), intitulada “Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos”, objetivou conhecer os procedimentos utilizados por pais e mães de diferentes estruturas familiares (monoparental, biparental e recomposta) e níveis socioeconômicos para a educação econômica de seus filhos. Os resultados demonstraram que o comportamento econômico das famílias, bem como os procedimentos utilizados para a educação econômica dos filhos são intuitivos e não planejados, evidenciando a falta de informação dos pais sobre o processo de construção das noções sociais relacionadas à compreensão dos eventos econômicos.

Os dados encontrados ainda revelaram que as famílias até acreditam que a educação econômica deva fazer parte da formação das crianças, muito embora não realizem nenhum esforço sistemático para fomentar hábitos e condutas adequadas para o consumo. Cantelli (2009) observou ainda que os participantes apresentam forte tendência em transmitir os conhecimentos e valores trazidos de suas famílias de origem, evidenciando a influência do meio no processo de socialização econômica. Por fim, ela conclui pela necessidade de novas propostas educativas sistemáticas que resultem em verdadeira alfabetização econômica tanto para os filhos quanto para os pais.

Contemplando o contexto da educação de jovens e adultos (EJA), Ortiz (2009) trouxe contribuições empíricas bastante significativas no cenário brasileiro no que tange a pesquisas sobre a compreensão do mundo econômico. O objetivo foi investigar o pensamento econômico de jovens e adultos entre 15 e 70 anos, e para isso trabalhou com uma amostra de 183 alunos da EJA na cidade de Mogi Guaçu, interior de São Paulo. Tomando como parâmetro para análise de seus resultados o Nível de Desenvolvimento do Pensamento Econômico, proposto por Denegri, ela constatou que a maioria dos alunos apresentava um pensamento econômico inferencial, isto é, os sujeitos conceituam os processos sociais e são capazes de compreender diferenças e determinações dos processos econômicos e sociais. Os resultados indicaram ainda que não há diferença significativa entre idades e sexo, apenas entre o nível de escolaridade. A análise de Ortiz (2009) permitiu uma compreensão mais específica de como os alunos brasileiros deste segmento compreendem o mundo econômico e

possibilitou uma visão mais abrangente da importância de se trabalhar esse tema no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Sob a ótica da educação ambiental, Braga (2010) também embarcou nos estudos sobre educação econômica com o objetivo de levantar a formação dos professores do ensino fundamental participantes do estudo, a fim de verificar se conseguem estabelecer relações entre o consumo e a problemática ambiental e se o “educador consumidor” valoriza e se preocupa com as questões ambientais. Para tanto, ela realizou um estudo contando com uma amostra de 110 sujeitos pertencentes à região metropolitana de Campinas. Apesar de todo o desenvolvimento dessa região, com seus pólos tecnológicos e grandes universidades, e mesmo os professores tendo ótima formação acadêmica comparada à realidade brasileira, os resultados indicaram que a tomada de consciência dos educadores quanto ao meio ambiente e ao consumo não se diferencia do senso comum, tendo em vista a reprodução de um discurso estereotipado, superficial e midiático demonstrado no recorte por ela estudado.

Em se tratando do público pré-adolescentes, Fermiano (2010) investigou uma amostra de 423 estudantes de 3ª a 7ª série do ensino fundamental, com idade entre 8 e 14 anos, com o objetivo de descrever as atitudes, os hábitos e o comportamento econômico deles. Além disso, ela buscou ainda descobrir os fatores que os levam a ser grandes “pequenos consumidores”, bem como o poder de persuasão que possuem, além de investigar as influências que recebem da família, da escola, dos amigos, dos meios de comunicação, da propaganda e do marketing. Os resultados encontrados por ela neste estudo sugerem que é urgente reverter o cenário atual, pois o ritmo biológico e psicológico desse público está sendo desrespeitado, não havendo tempo para assimilação e acomodação no sentido mais piagetiano do termo, assim, os padrões de comportamento necessitam de ressignificações. Além dos resultados, são dignas de nota algumas considerações finais a que chegou a autora deste estudo a partir de sua realização.

Fermiano (2010) observou que, ao considerar o intenso volume de informações sobre economia e consumo disponíveis por meio de canais que oferecem conhecimento limitados, o papel da escola deve ser o de espaço ideal para a seleção e organização de informações significativas a serem repassadas aos alunos, mas, antes disso, essas informações devem passar por um processo de reflexão sobre elas, e a escola deve, ao mesmo tempo, fornecer informações diversificadas e ser a bússola que orienta o caminho em busca dessas informações, sendo imprescindível reorganizar tanto os saberes que a escola acredita que deve trabalhar como aqueles que já trabalha. Para ela, o papel do professor extrapola o de simplesmente dar aulas, ele é aquele cuja intervenção fará a diferença entre uma educação

ativa e uma passiva, uma fundada em pressupostos científicos e uma permeada pelo senso comum. Ela conclui ainda dizendo que:

Sendo assim, é na escola que vislumbro o espaço para a articulação de conhecimentos, inclusive os relacionados à economia num mundo globalizado, que rompe com os ritmos com os quais se estava acostumado. Ela, a escola, constitui o local para discutir o significado da escassez cotidiana e planetária; a avaliação do custo-benefício de necessidades criadas por uma publicidade não-sustentável e que entorpece o poder de decisão; consumo e renda; o controle sobre os gastos e planejamento financeiro; os direitos e deveres do consumidor; mercado e trabalho; oferta e demanda; a compreensão de funcionamento de bancos; a doação e generosidade como valores, entre outros (FERMIANO, 2010, p. 402, 403).

Em um artigo intitulado “Crianças e o dinheiro: rupturas e similaridades na vida econômica infantil”, Lauer-Leite e Magalhães (2018) discutem, a partir da perspectiva do mundo econômico dos adultos, as diversas rupturas e similaridades existentes entre a vida econômica das crianças e dos adultos. Dentre as rupturas, destacam-se: a) crianças e adultos pensam diferente sobre o mundo econômico; b) as transações com dinheiro, para crianças, seguem regras de relacionamento. Com relação ao significado do dinheiro e à estrutura conceitual deste para crianças e adultos, as autoras trataram e apresentaram aspectos de similaridades entre eles, a partir do levantamento de diferentes estudos (nacionais e internacionais), referindo-se a dimensões positivas e negativas do dinheiro tais como: aceitabilidade social, segurança confortável, qualidade, sucesso, fracasso e vergonha, desconfiança, obsessão, desapego, conflito, cultura, progresso, poder, prazer, desigualdade, conflito, altruísmo, sofrimento, dentre outros.

Lauer-Leite e Magalhães (2018) concluem que as crianças vivenciam o mundo econômico de maneira diferente dos adultos, e que adquirem habilidades necessárias para compreender os conceitos econômicos ao longo do tempo, e que adultos e crianças partilham algumas dimensões conceituais quanto ao dinheiro, enquanto que outras dimensões só existem no universo adulto, mas que provavelmente se desenvolverão nas crianças durante o curso de suas vidas.

Portanto, os recortes de pesquisa aqui mencionados podem servir como fontes para a compreensão necessária dos aspectos relacionados ao mundo econômico, bem como podem descortinar os horizontes na busca por respostas às questões da presente investigação, uma vez que os olhares voltam-se para o estudo da alfabetização econômica a partir da ótica docente, vislumbrando suas crenças e práticas. Além disso, busca-se centrar a análise dos resultados encontrados no construto das habilidades sociais educativas dos professores de ensino fundamental da escola participante, os quais estão situados dentro de um contexto

cultural previamente definido e delimitado, ou seja, uma escola da rede pública municipal, localizada na região de planalto de uma cidade do interior do Pará.

Espera-se que, com este estudo, se possa lançar luz sobre resultados ainda não encontrados nas pesquisas realizadas anteriormente (seja no Brasil ou em outros países) e, assim, capturar sentidos ainda não desvelados acerca das facetas do mundo econômico e suas mais complexas (dizem-se complexas no sentido atribuído por Morin (2002): “aquilo que é tecido junto”) formas de estruturação e vinculação à vida do ser humano no grupo em que se encontra inserido. Com este objetivo, propõe-se na próxima seção um caminho metodológico que possibilite dar conta do tão grande desafio que ora se lança e que seja capaz de abarcar todas as nuances (previstas e desconhecidas) que este estudo busca evidenciar.

7 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção buscou-se apresentar todos os procedimentos adotados na presente investigação tendo em vista o alcance dos objetivos nela propostos e assim materializar com dados concretos esta proposta de estudo, de modo que fossem contempladas as escolhas metodológicas e seus detalhamentos, com vistas a evidenciar os fenômenos que buscou-se compreender durante a caracterização e produção dos dados aqui descritos. Assim, segue o detalhamento metodológico adotado no presente estudo, com indicativos dos métodos de coleta e dos instrumentos adotados, bem como a descrição pormenorizada de todas as etapas de sua realização.

7.1 Abordagem e natureza da pesquisa

A presente investigação se apresenta como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória e descritiva. Ressalta-se que, nas palavras de Prestes (2012, p. 31), “a pesquisa de campo é aquela em que o pesquisador, através de questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, etc., coleta seus dados investigando os pesquisados em seu meio”.

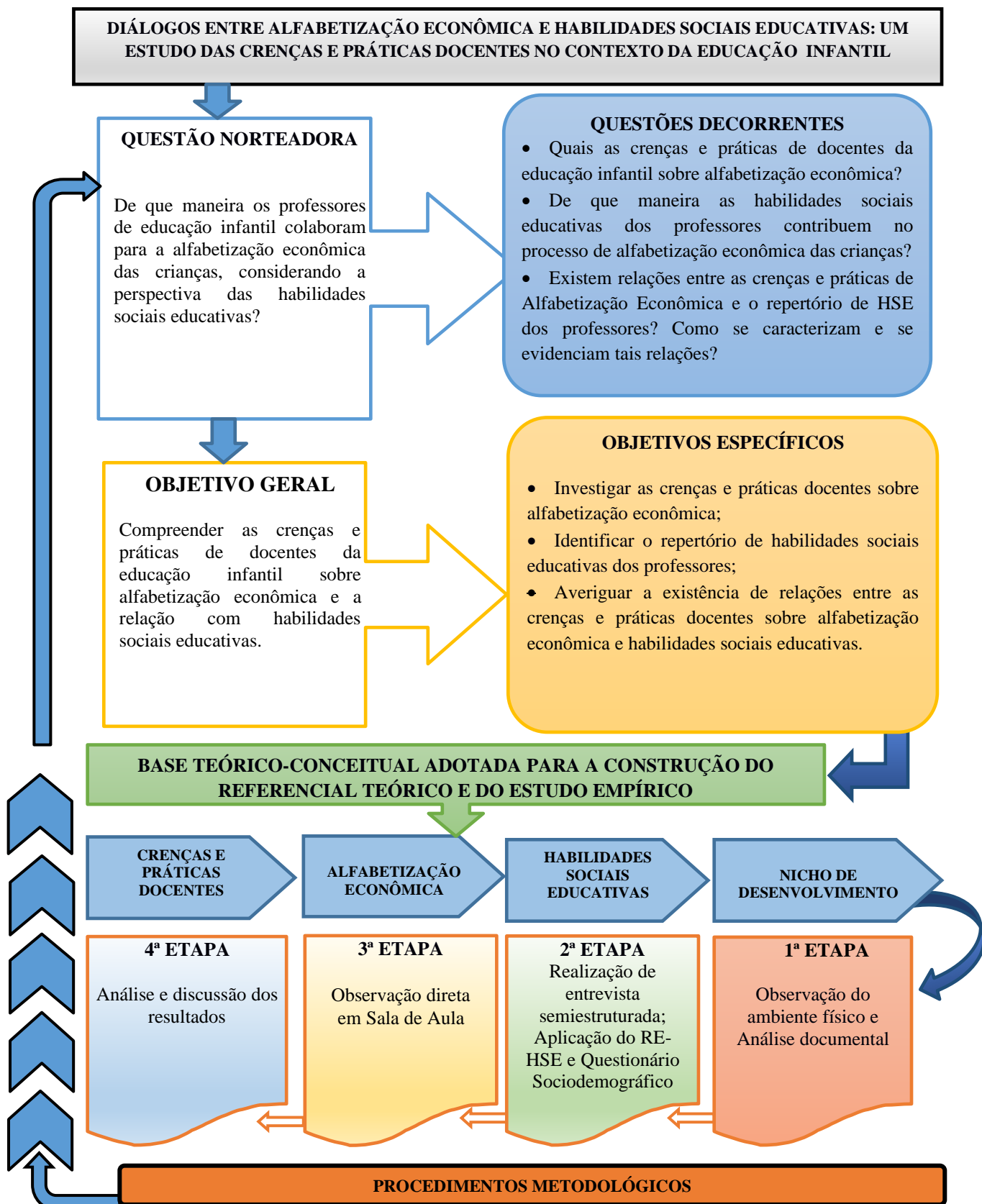
De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos. Estes autores utilizam a expressão “investigação qualitativa” como um termo capaz de agrupar diversas estratégias de investigação e que comungam de determinadas características, ou seja, “os dados são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Nesse sentido, as questões são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, ou em outras palavras, esse tipo de investigação privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Mediante o exposto, é possível caracterizar este estudo como uma pesquisa de campo, uma vez que será feito o contato direto da pesquisadora com o fenômeno pesquisado.

7.2 Desenho da pesquisa

Considerando, portanto, que este estudo é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, como já referido anteriormente, ressalta-se que a opção por este tipo de estudo se apoia na proposta de Minayo (2007), segundo a qual a pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares, cujo horizonte é marcado pela busca de sentido e significados. Ainda na visão da referida autora, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2015, p. 21).

Assim, tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos antes elucidados, procurou-se apresentar um mapa conceitual orientador da pesquisa, que contemplasse desde a questão norteadora aos objetivos da pesquisa, contemplando também as bases teóricas que darão suporte ao estudo, bem como as estratégias adotadas para a condução da metodologia selecionada, culminando na análise e discussão dos resultados e conseqüente fechamento da questão norteadora, objeto do presente estudo, conforme mostrado na figura 1:



Fonte: Mapa conceitual elaborado pela autora (2019), com base em Carvalho Filho (2015).

7.2.1 Situando o Município local da pesquisa

Antes de adentrar nos detalhes mais específicos com relação ao *lócus* da pesquisa, é importante situá-lo em termos de que sua localização influi na contextualização dos dados e da realidade que será analisada ao longo deste estudo. Dessa forma, destacamos que o local onde realizou-se esta pesquisa é o município de Santarém, considerado 3º município mais populoso do Pará, o 7º de toda a região norte e o 83º do Brasil.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, estima-se que a população local esteja situada em torno de **304.589** pessoas. Segundo os dados de 2017, Santarém possui um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 16.318,44 (per capita) ligado principalmente ao setor de serviços e comércio, mas também ao extrativismo e à indústria. É o sétimo município com maior PIB do estado. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), de acordo com o censo 2010 é 0,691.

Santarém é o principal centro urbano financeiro, comercial e cultural do oeste do estado do Pará. A cidade é uma das mais antigas da região amazônica e se constituiu como uma das mais importantes também. Apesar de ser uma cidade do interior, possui características de cidade grande, sendo considerada a sede da Região Metropolitana de Santarém, o segundo maior aglomerado urbano do Pará, sendo que seus números comprovam essa grandeza.

Figura 12 - Imagem Aérea da cidade de Santarém-Pará, com destaque para o encontro dos rios Tapajós e Amazonas



Fonte: www.santarém.pa.gov.br (acesso em fev/2020).

Importante destacar que suas belezas naturais encantam moradores e turistas. Poeticamente conhecida como a Pérola do Tapajós, e está incluída no plano das cidades

históricas do Brasil, sendo seu destino mais famoso a Vila de Alter do Chão, que é conhecida mundialmente como o Caribe Brasileiro. A cidade de Santarém é banhada pelos Rios Amazonas e Tapajó, que se encontram em frente à cidade, formando um fenômeno muito apreciado, uma vez que as águas doces do Rio Tapajós não se misturam às águas barrentas do Rio Amazonas, uma dádiva da natureza apreciada por muitos que buscam a orla da cidade como opção de lazer ao final da tarde, ou somente para interagir com outras pessoas e admirar o belíssimo pôr do sol.

Há muito tempo Santarém figura como um polo para várias localidades próximas por conta da sua localização e desenvolvimento em diversas áreas como urbanização, saúde, educação e comércio. A criação de uma região metropolitana em seu entorno reforça não apenas que a cidade é uma referência, mas que há a intenção nesta região de integrar, organizar, planejar e a executar funções públicas de forma integrada com os municípios mais próximos.

A Região Metropolitana de Santarém (RMS) é a quarta região metropolitana criada no estado do Pará. Instituída pela Lei Complementar Estadual nº 079, de 17 de janeiro de 2012, localiza-se na região Oeste do Pará e contempla as cidades de Santarém (sede), Belterra e Mojuí dos Campos. A RMS compreende uma área de 27 285,426 km² e abriga 329.197 habitantes segundo dados de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 13 - Mapa de Santarém



Fonte: www.google.com.br/maps (acesso em 09/02/2020).

Na área da educação, o município abriga a sede da Universidade Federal do Oeste do Pará e um campus da Universidade do Estado do Pará. Além disso, possui várias

faculdades particulares, tornando-a uma cidade universitária que recebe e abriga pessoas de todos os municípios próximos, que acabam fixando residência em Santarém visando a continuidade dos estudos por meio do ingresso no nível superior, ou mesmo em cursos de pós-graduação do tipo *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

7.2.2 O contexto de investigação

Para garantir o sigilo e atendimento aos aspectos éticos da pesquisa, visando resguardar sua identidade e localização o CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil foi codificado com um nome fictício, passando a ser chamada doravante de CEMEI “Serra do Sol”. A escolha do nome fictício faz alusão à reserva indígena Raposa Serra do Sol, localizada na região nordeste do estado de Roraima. Em virtude de que as ruas mais antigas do bairro onde está localizada o CEMEI possuem nomes de origem indígena, e também porque aos arredores da unidade existe uma Serra, que abriga o pôr-do-sol e é símbolo da identidade física do bairro onde se situa.

Figura 14 - Imagem da Serra vista por diferentes ângulos do pátio interno da Unidade



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2019)

O CEMEI Serra do Sol atende a um público de vulnerabilidade socioeconômica, sendo que esta condição acaba tornando o papel da instituição de educação infantil ainda mais relevante no sentido de promover o desenvolvimento integral dessas crianças, uma vez que a instituição poderá ser um dos poucos locais por meio do qual as mesmas terão a possibilidade acessar as mais diferentes formas de conhecimento, além de terem acesso aos bens culturais historicamente acumulados pela humanidade.

A rotina do CEMEI é bem delimitada e seguida cotidianamente por todos os professores e demais servidores, de modo que todas as atividades previstas sejam cumpridas de acordo com seu respectivo horário de realização, conforme pode-se observar no quadro 4:

Quadro 4 - Horários e Atividades de Rotina do CEMEI Serra do Sol

Rotina Diária Cemei Serra do Sol	
Horários	Atividades
07:30h às 08:00h	Acolhimento (orações, diálogo, música, ida ao banheiro)
08:00h às 08:15h	Café da manhã
08:15h às 10:30h	Atividades Pedagógicas
10:30h às 11:50h	Banho
11:50h às 11:15h	Almoço
11:30h às 13:30h	Repouso
13:30h às 14:00h	Arrumar para lanche leve e ir ao banheiro
14:15h às 14:30h	Lanche Leve
14:30h às 15:30h	Atividades Pedagógicas
15:30h às 16:00h	Banho
16:00h às 16:20h	Jantar
16:20h às 16:35h	Escovação
16:35h às 17:00h	Atividade Literária
17:00h às 17:30h	Saída

Fonte: Santarém (2017).

7.2.3 O lócus da pesquisa

Como já sinalizado no tópico anterior, o presente estudo teve como lócus um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em bairro periférico da cidade de Santarém-Pará. Devido sua localização ser razoavelmente afastada da área central da cidade, o acesso aos grandes comércios se torna uma realidade ainda distante para a grande maioria da população atendida pela Unidade de Educação, o que coaduna com a hipótese de que o contato com informações relacionadas com aspectos mais diretos da economia seja ainda mais escasso ou pouco vivenciados pela população, e conseqüentemente pelos alunos.

Embora o acesso à internet e aos meios de comunicação de massa sejam um fenômeno que faz parte da rotina diária da grande maioria das famílias que residem distante dos grandes centros urbanos, ainda há que se considerar que existem inúmeras delas em que o único meio de ter acesso à informações mais concretas sobre economia é por meio do rádio ou da televisão, sendo que muitos dos seus conteúdos pouco agregam no descortinamento das

questões relativas à alfabetização econômica efetiva e eficaz para jovens e adultos, quiçá para crianças em fase pré-escolar.

O critério de escolha da referida Unidade de Educação Infantil se deu pelo fato de que o atendimento educacional prestado por ela tem como público-alvo as crianças da periferia da cidade, público esse que, via de regra, se for considerada a forma de organização e distribuição da área urbana da cidade, podem ter mais dificuldade de acesso aos grandes centros comerciais disponíveis na cidade, inclusive o próprio bairro onde está localizado o CEMEI é um dos mais afastados do centro da cidade, e por conta disso a frequência e variabilidade com que esse público tem acesso e contato com as mais diversas situações comerciais se torna limitado ou muitas vezes até inacessível, dada a dificuldade geográfica de aproximação com um realidade comercial mais diversa e desenvolvida.

Outro critério para a escolha da instituição em que a pesquisa foi realizada se deu pelo fato de ser ela propriedade do município, e desse modo não executa suas atividades em prédio alugado (como ocorre em outras instituições de ensino aqui do Município), além de possuir também uma boa infraestrutura em relação às questões de espaços, quando comparada às demais instituições de Educação Infantil periféricas da cidade.

Quadro 5 - Recursos Humanos do CEMEI Serra do Sol – Ano base 2019

Nº	Quadro de Pessoal	Possui?	Quantidade
01	Quantitativo total de Docentes	SIM	10
02	Pedagogo (a)	SIM	1
03	Secretário (a)	SIM	1
04	Auxiliar de Secretaria	NÃO	-
05	Merendeira	SIM	2
06	Auxiliar de Copa/Cozinha	NÃO	1
07	Servente	SIM	3
08	Vigilante	SIM	2
09	Porteiro	NÃO	-

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria do CEMEI - 2019

Quadro 6 - Infraestrutura Física do CEMEI Serra do Sol – Ano base 2019

Nº	Informações sobre Infraestrutura Física	Possui?	Quantidade/Observações
01	Biblioteca	NÃO	-
02	Banheiro dentro do prédio	SIM	8
03	Banheiro fora do prédio	NÃO	-
04	Secretaria	SIM	1
05	Sala para a Coordenação	NÃO	-
06	Sala para os professores	SIM	1
07	Banheiro com chuveiro	SIM	6
08	Refeitório	SIM	1

Nº	Informações sobre Infraestrutura Física	Possui?	Quantidade/Observações
09	Despensa	SIM	1
10	Almoxarifado	SIM	1
11	Pátio coberto	SIM	1
12	Pátio descoberto	NÃO	-
13	Laboratório de Informática	NÃO	-
14	Laboratório de Ciências	NÃO	-
15	Sala de Leitura	NÃO	-
16	Quadra de Esportes	NÃO	-
17	Alimentação é fornecida aos alunos	SIM	4 refeições por dia (café, almoço, lanche e jantar)
18	A escola possui água filtrada	SIM	Poço Artesiano
19	Aparelho de DVD	SIM	1
20	Impressora	SIM	1
21	Copiadora	SIM	1
22	Data Show	NÃO	-
23	Retroprojektor	NÃO	-
24	Televisão	SIM	2
25	Abastecimento de água	SIM	Fornecido pela Concessionária responsável pelo abastecimento no Estado - COSANPA
26	Abastecimento de energia	SIM	Fornecida pela Concessionária de Energia do Estado – Rede CELPA
27	Destino esgoto	SIM	Sumidouro
28	Destino Lixo	SIM	Coleta Pública
29	Internet	SIM	A Internet é custeada pelos servidores do CEMEI
30	Computadores para os alunos	NÃO	-
31	Computadores para uso administrativo	SIM	1
32	Notebooks	NÃO	-

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria do CEMEI - 2019

Na entrada da unidade existe um corredor bem amplo, com 2 bancos, onde os pais aguardam sentados a acolhida dos seus filhos. No hall principal da unidade, existem 4 salas de aula, sendo: Maternal IA; Maternal IB, Maternal IIA e 01 sala do Berçário. Também conta com 2 banheiros, sendo que nele contém espaços para guarda de materiais utilizados em atividades, algumas carteiras escolares, os colchonetes para o sono das crianças dentre outros.

Na sala do Maternal IA e do Berçário, os banheiros são localizados dentro das próprias salas. Na parte lateral da unidade, onde se encontram a cozinha, a sala dos professores².

² Conforme observou-se, atualmente está sendo ocupada com a guarda de materiais de construção que estão sendo utilizados na colocação de pisos em algumas salas. De acordo com informações da Coordenadora, estes reparos estão sendo realizados com a ajuda dos próprios servidores da unidade, que no caso, é o vigia noturno da que acaba contribuindo com esses reparos durante o dia.

Ainda no hall principal, existem alguns brinquedos disponíveis para as crianças, além de informações visuais concernentes ao Projeto Semana no Trânsito, conforme Fig. 15 e 16 (abaixo):

Figura 15 - Pátio Coberto, e Informações visuais da área coberta da Unidade



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2019).

Figura 16 - Refeitório do CEMEI Serra do Sol



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2019).

7.2.4 Caracterização dos participantes

Os participantes da pesquisa foram 02 (duas) professoras de Educação Infantil que atuam com turmas de Pré-I e Pré-II do CEMEI. Os resultados serão apresentados adotando-se

as siglas **P1** e **P2** para identificação das professoras, em respeito aos princípios éticos e ao sigilo da identidade das participantes, conforme caracterização na tabela a seguir:

Tabela 6 - Dados Sociodemográficos das Participantes

Dados Sociodemográficos - P1	Dados Sociodemográficos - P2
Idade: 35 anos Naturalidade: Pará Estado Civil: Solteira Filhos: 2 Graduação: Pedagogia Pós-Graduação: Educação Infantil (Incompleta) Tempo de atuação como Professor: 12 anos Cursos de Atualização/capacitação nos últimos 2 anos: 1 - Movimento Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB); 2- Letramento na Educação Infantil; 3- Alfabetização em Educação Infantil	Idade: 42 anos Naturalidade: Pará Estado Civil: União estável Filhos: Não tem Graduação: Pedagogia Pós-Graduação: Psicopedagogia Tempo de atuação como Professor: 03 anos Cursos de Atualização/capacitação nos últimos 2 anos: 1 – Libras; 2 – Musicalização Infantil;

Fonte: Questionário sociodemográfico utilizado na pesquisa (2019)

O CEMEI Serra do Sol possui somente três turmas dos níveis Pré-I e Pré-II, sendo duas turmas de crianças com 4 anos: Pré-I A (manhã) e Pré-I B (tarde) (4 anos), ambas as atendidas pela professora **P1**; e uma turma de Pré-II (tarde) que atende as crianças de 5 anos, e tem como docente responsável a professora identificada como **P2**.

7.2.4.1 Critérios de inclusão de participantes

Foram incluídos na pesquisa os docentes que atuam nas turmas de Pré-I e Pré-II do CEMEI “Serra do Sol”, com idade igual ou superior a 18 anos, de ambos os sexos, com tempo de serviço igual ou superior a 1 (um) ano.

Também foram utilizados como critério de inclusão os docentes que aceitaram participar da pesquisa por livre e espontânea vontade, após ciência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Além disso, foi necessário que as professoras tivessem disponibilidade de participar da pesquisa, haja vista o tempo necessário para que fossem aplicados todos instrumentos de coleta dos dados.

7.2.4.2 Critério de exclusão de participantes

Foram excluídos os demais docentes fazem parte do quadro de professores do CEMEI lócus deste estudo, a saber os que atuam nas turmas do Berçário, Maternal I e II.

Também foram excluídos os docentes que atuavam há menos de 1 (um) ano no serviço público, ainda que pertencentes ao quadro de servidores efetivos do município, e que apresentaram idade inferior a 18 anos.

Foram excluídos ainda os docentes que atuam nas turmas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e os demais profissionais que atuam na unidade, como, por exemplo: diretores, pedagogos, coordenadores, professor de laboratório de informática, auxiliares administrativos, serventes, vigilantes e demais funcionários do Centro. A pesquisa teve como foco apenas o corpo docente da sala de aula conforme os critérios de inclusão retro mencionados.

Foi utilizado ainda como critério de exclusão os docentes que não apresentaram disponibilidade de participar deste estudo, ou que não se sentissem à vontade para prestar as informações solicitadas nos instrumentos de coleta de dados, ou ainda que não aceitaram participar da pesquisa, e, conseqüentemente, não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

7.3 Instrumentos utilizados na produção dos dados

Para esta pesquisa, optou-se por utilizar um conjunto de instrumentos com a finalidade de coletar informações sobre as crenças e práticas dos docentes, atentando-se para o rigor metodológico necessário à realização de uma boa pesquisa de campo. De modo geral, foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Roteiro de Entrevista Semiestruturada, Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores - RE-HSE-Pr (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018) e Roteiro de Observação das Práticas de Alfabetização Econômica à Luz das Habilidades Sociais Educativas (adaptado de ELIAS, 2012). Os instrumentos serão sinteticamente caracterizados a seguir:

7.3.1 Questionário sociodemográfico

Com o objetivo de levantar informações básicas e traçar o perfil dos participantes da pesquisa, caracterizando-os em termos pessoais, funcionais e econômicos e, ainda, vislumbrando realizar levantamento de hipóteses sobre a existência de relação entre os dados sociodemográficos dos participantes e os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, optou-se pelo uso de questionário sociodemográfico (Apêndice B), o qual

contempla uma folha para registro dos dados dos participantes (tais como gênero, estado civil, escolaridade, tempo de profissão como professor e renda familiar).

A construção do questionário utilizado neste estudo partiu de uma redução e adaptação do questionário utilizado por Silva (2019) em sua pesquisa realizada com educadores/cuidadores de uma instituição de acolhimento acerca de suas cognições sobre atividades lúdicas e habilidades sociais. Assim, os dados do questionário utilizado na pesquisa de Silva (2019) serviram como base para a consolidação deste instrumento, do qual foram extraídos apenas aqueles itens considerados pertinentes aos objetivos aqui pretendidos, uma vez que se tratava de um contexto diferente daquele no qual a referida pesquisa havia sido realizada.

7.3.2 Roteiro de entrevista semiestruturada

Sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) observam que a entrevista é usada para coletar dados descritivos, de forma que a linguagem dos próprios participantes da pesquisa seja utilizada a fim de que o pesquisador possa, de maneira intuitiva, desenvolver uma ideia acerca de como os participantes interpretam determinados aspectos do mundo e do fenômeno.

Assim, o objetivo geral da entrevista é captar, a partir da verbalização dos docentes, suas crenças acerca da temática da alfabetização econômica, bem como a geração de informações acerca de suas próprias práticas em torno do assunto. Com a produção desses dados, o conteúdo empírico gerado por meio das entrevistas forneceu insumos significativos para o desvelamento das questões norteadoras, além de subsidiar a efetivação de outra etapa deste estudo, que será concretizada na observação direta em sala de aula.

Em virtude de não ter sido encontrado na literatura um questionário previamente validado que versasse sobre as crenças e as práticas de professores de educação infantil acerca de temática alfabetização econômica, a construção do roteiro de entrevista foi uma elaboração própria da pesquisadora, tomando como base as leituras do referencial teórico utilizados neste estudo. Além disso, também utilizou-se como inspiração para a elaboração do roteiro utilizado nessa pesquisa, as perguntas constantes no “Questionário para pais e mães” criado por Cantelli (2009), em sua pesquisa intitulada “Procedimentos utilizados pelas famílias na educação Econômica de seus filhos”.

Com o intuito de validar o conteúdo do questionário e obter uma avaliação de alguém que já tivesse realizado pesquisa com a mesma temática aqui no Brasil, e também em

situações relacionadas à educação, e também verificar a pertinência e aplicabilidade das questões para este estudo, foi solicitada uma apreciação inicial a uma grande pesquisadora brasileira e estudiosa do campo da alfabetização econômica, e também bastante referenciada ao longo do referencial teórico, a professora e pesquisadora Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Através de correio eletrônico, encaminhou-se para a mesma a lista das questões a serem utilizadas no roteiro, para que a mesma pudesse avaliá-las, julgando-as pertinentes ou não, além de também propor melhorias na forma de abordagem do assunto. Dessa forma, no dia 07 de maio de 2019 foi enviado email para a referida pesquisadora, tendo-se obtido retorno no dia 15 de maio do mesmo ano. Conforme teor do email (Anexo F), a professora manifestou-se de forma favorável, respondendo que as questões são pertinentes e foram muito bem formuladas, porém efetuou pequenas observações, que foram devidamente seguidas pela pesquisadora quanto às adequações sugeridas (ARAÚJO, 2019).

Dessa forma, com o intuito de que os sujeitos pesquisados respondessem livremente, de acordo com suas crenças acerca do assunto, foi constituído o roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas (Apêndice C) acerca das crenças e práticas educativas relacionadas à alfabetização econômica, buscando-se com isso atender aos objetivos propostos para este estudo.

7.3.3 Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores – RE-HSE-Pr

O instrumento utilizado para identificar o repertório de Habilidades Sociais Educativas dos participantes, denominado Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas de professores (RE-HSE-PR), proposto por Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2018), avalia as interações sociais estabelecidas entre professores e alunos por meio de uma caracterização e levantamento de indicadores de problemas comportamentais em crianças em idade escolar e pré-escolar, de forma a comparar grupos, mapear dificuldades específicas e de diferenciar os grupos com e sem dificuldades quanto ao comportamento.

O instrumento destina-se à avaliação da relação de professor aluno em crianças com idade de 1 a 6 anos (pré-escolar) e de 5 a 12 anos (escolar), devendo ser respondido por seus professores. Por se tratar de uma entrevista clínica, sua aplicação deve ser feita de forma individual, em um ambiente privado e livre de ruídos que garanta o sigilo e condições

adequadas para o entrevistado. O tempo estimado para sua aplicação é de cerca de 1 hora, variando de acordo com as respostas dadas pelos respondentes.

O mesmo se aplica tanto a contextos de avaliação, triagem e intervenção em ambiente escolar, tendo como base dados empíricos que permitiram identificar escores indicativos de problemas e habilidades. O instrumento também pode ser utilizado para fins de pesquisa, de forma a caracterizar perfis comportamentais de professores e de alunos, e avaliar a efetividade de intervenções realizadas com este público.

O referido instrumento foi adaptado tomando-se como base o conhecimento sistemático sobre a avaliação das práticas educativas com pais, por meio do RE-HSE-P (Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais), e a partir do amplo conjunto de dados sistemáticos e de suas potencialidades amplamente demonstradas, foi proposta a sua adaptação para ser aplicado com professores, como forma de descrever como ocorrem as interações sociais destes no contexto escolar.

Tendo em vista verificar a abrangência do instrumento, o RE-HSE-Pr foi submetido à avaliação independente de três juízes, os quais categorizaram os itens tendo por referência definições operacionais das categorias: habilidades sociais educativas (HSE), contexto, práticas negativas, problemas de comportamento, habilidades sociais. Após realização de análises de comparação e de correlação, foi possível selecionar 80 itens a partir de nove perguntas-guia, conforme demonstrado no Anexo D.

Por fim, é válido comentar que instrumentos como esse que avalia a interação professor-aluno se mostra relevante pois permite a identificação sistemática e precoce de padrões comportamentais que favorecem ou dificultam o desenvolvimento infantil, além de contemplar uma lacuna importante da literatura, favorecendo a condução de intervenções mais efetivas, seja com professores, seja com alunos

7.3.4 Roteiro de observação direta

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 187), “a observação direta implica exames cuidadosamente planejados, deliberados e sistemáticos do que está acontecendo, quem está envolvido, quando e onde tudo está acontecendo”. Para este estudo, optou-se por utilizar a observação semiestruturada, uma vez que segundo Lüdke e André (2012), trata-se de uma técnica de coleta de dados que ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, sendo utilizada como método principal ou combinada a outras técnicas de coleta de dados.

Deste modo, as observações a serem realizadas em sala de aula seguiram algumas diretrizes previamente estabelecidas, de modo que fosse possível captar informações relevantes, que ajudaram a clarificar os objetivos propostos neste estudo. Assim, foi utilizado e adaptado para este estudo, o roteiro de observação das práticas educativas de professores, desenvolvido por Elias (2012) com base nas classes de habilidades sociais educativas.

Objetivando contextualizar de que forma se deu o acesso ao referido instrumento, é válido mencionar que o mesmo partiu de uma sugestão dada por um dos membros da banca de qualificação, que se disponibilizou a enviar o roteiro para que fosse adaptado às necessidades e objetivos dessa pesquisa. Destaca-se, conforme relatado durante as arguições da banca de qualificação, que o roteiro foi desenvolvido com a finalidade de realizar observações antes e após a realização de treinamento junto a professores, que visam o desenvolvimento das habilidades sociais educativas destes, a partir de uma dinâmica que observações antes do treinamento, aplica-se o treinamento aos participantes, efetuando um acompanhamento durante e 6 (seis) meses, e depois volta-se a observar para ver quais práticas os mesmos conseguem manter após terem passando pela intervenção (ELIAS, 2012).

Assim, para esta pesquisa, o referido roteiro foi devidamente denominado de “roteiro de observação das práticas de alfabetização econômica à luz das habilidades sociais educativas”, (Apêndice C), no qual constam questões baseadas nas classes de habilidades sociais educativas (HSE), que foram adaptadas aos demais temas de interesse na presente investigação, quais sejam a verificação dos relatos acerca das crenças e práticas dos professores relativos à alfabetização econômica, e de maneira tais conhecimentos são trabalhados em sala a partir das habilidades sociais educativas destes professores, ou seja, de que maneira as HSE estão presentes na práticas docentes para fins de ensinar conteúdos de alfabetização econômica às crianças. Desse modo, o referido roteiro pretendeu auxiliar a pesquisadora na captura de informações relevantes para averiguação, in locu, das práticas educativas das professoras, a fim de estabelecer relações dessas com a alfabetização econômica, a partir das informações captadas durante a permanência da pesquisadora nas turmas observadas.

7.3.5 Diário de Campo

Em sua tese de doutorado que tinha como objetivo descrever e avaliar o impacto de um programa de promoção de habilidades sociais educativas junto a professores e alunos com necessidades especiais incluídos em classe regular, Rosin-Pinola (2009, p. 56), utilizou-

se do instrumento “Diário de Campo”, descrevendo como um “caderno em espiral para anotações da pesquisadora de relatos dos professores (sobre a prática pedagógica, os alunos, dificuldades, sucessos, etc.), bem como para observações assistemáticas”. Dessa forma, nos mesmos moldes do diário de campo utilizado por Rosin-Pinola (2009), o instrumento também foi utilizado neste estudo para registrar observações gerais do ambiente físico, conversas formais e informais que se sucederam junto aos participantes e demais integrantes do *lócus* investigado.

Dessa forma, as anotações incluíram aspectos físicos do local, dificuldades e possíveis adaptações que ocorreram em cada visita. Assim, o diário de campo teve como propósito primordial o registro das informações relativas ao ambiente físico e social da unidade, além de anotações relativas às impressões captadas pela pesquisadora durante as visitas ao CEMEI para realização de levantamento de informações gerais, análise documental, observações e demais registros decorrentes de conversas informais com as participantes da pesquisa, a coordenadora e a pedagoga da referida unidade de educação.

Quanto aos demais materiais utilizados para registro e coleta dos dados, foram utilizados gravador de voz tipo Sony, para a aplicação do roteiro de entrevista semiestruturado e do RE-HSE-Pr, e ainda caderno e canetas, para preenchimento do questionário sociodemográficos e para anotações referentes aos dados observados, impressões da pesquisadora, além de todos os demais instrumentos utilizados na pesquisa.

7.4 Etapas adotadas na pesquisa empírica

Após o recebimento do Ofício de autorização da Secretaria Municipal de Educação - SEMED (Anexo A) para realização da pesquisa no CEMEI, evento esse que ocorreu no dia 30 de setembro de 2020, foi iniciado o contato inicial com a instituição de educação infantil *lócus* da pesquisa logo no dia seguinte, a saber, 01 de outubro de 2019, a fim de oficializar a intenção de pesquisa. Neste primeiro encontro, buscou-se esclarecer à Coordenadora da Unidade quais os objetivos da pesquisa, bem como apresentar de forma simplória como estava organizada a metodologia do estudo e quais os procedimentos necessários para que a mesma fosse executada.

Assim, após a aprovação da presente pesquisa em banca de qualificação, o que se efetivou em agosto de 2019, foi dado início aos procedimentos adotados e descritos aqui, de acordo com as etapas na sequência relatadas.

7.4.1 Primeira etapa: observação do ambiente físico e análise documental

As observações realizadas no ambiente físico do CEMEI Serra do Sol iniciaram no dia 01 de outubro de 2019, pela manhã, quando a pesquisadora realizou a primeira visita à Unidade, estabelecendo assim o primeiro contato oficial com a Coordenadora do Centro, com vistas a entregar a ofício de autorização da pesquisa recebido da SEMED e assim dar início às observações iniciais da pesquisa.

Com o acompanhamento da Coordenadora, foi realizada uma visita às dependências da unidade, momento no qual foi possível conhecer os ambientes das salas de aulas, salas administrativas e de apoio, cozinha, e demais ambientes da unidade.

A leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP do CEMEI foi iniciada no dia 03 de outubro, realizando-se as anotações do referido documento em arquivo *word* e também à mão em caderno destinado exclusivamente para anotações da pesquisadora. As anotações e análises acerca do PPP da unidade foram sendo realizadas de acordo com as visitas realizadas na unidade de educação, tendo sido finalizada essa parte de análise documental somente no dia 12 de novembro de 2019, tendo sido conduzidas as demais etapas da pesquisa nesse intervalo de tempo entre o início e o término da leitura e análise do referido documento.

7.4.2 Segunda etapa: aplicação dos instrumentos de produção dos dados (questionário sociodemográfico, roteiro de entrevista semiestruturada e RE-HSE-Pr)

Nesta etapa, foram iniciados os contatos e a programação para realização das entrevistas. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada docente participante, de acordo com a disponibilidade de horário destes. Ressalta-se que a pesquisadora estava à disposição para esta atividade durante todo o horário de funcionamento dos turnos escolares, a fim de garantir a realização desta etapa em tempo hábil, visando o cumprimento das etapas seguintes da pesquisa dentro do cronograma previsto.

As entrevistas foram gravadas em equipamento próprio a este fim, e posteriormente transcritas e analisadas de acordo com os objetivos aqui sancionados. Ademais, visando não causar transtornos quanto às atividades do professor em sala de aula, propostos horários diferenciados (contra turno) ou ainda horários alternativos (recreio, antes ou depois da entrada e saída, horário de atividades extraclasse, etc.).

A entrevista com a participante P1 foi realizada no dia 31 de outubro de 2019, no período da manhã. Após formalização do convite e antes mesmo da aplicação dos

instrumentos, os professores fizeram a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ (Apêndice A), de modo que neste momento foram esclarecidas todas as dúvidas acerca da pesquisa. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas em local apropriado, com o menor índice de interferência possível, garantindo assim a total liberdade e tranquilidade ao participante para responder as perguntas que lhes serão feitas.

Antes de iniciar as gravações, foi estabelecido um diálogo prévio com a participante a fim de melhor conhecê-la enquanto profissional da Educação Infantil, e também no intuito de deixá-la à par da pesquisa, para que a mesma se sentisse mais confortável possível para responder às perguntas constantes nos respectivos instrumentos. A realização das entrevistas, do questionário e do RE-HSE-Pr iniciou às 08 horas e encerrou-se às 11 horas da manhã. Em função do horário avançado, a segunda rodada de entrevista foi realizada no dia 01 de novembro de 2019, com a professora da turma Pré-II, codificada como P2. A mesma teve início às 09h18min, e encerrou às 11h15min.

7.4.3 Terceira etapa: observação direta em sala de aula

Após a realização das etapas anteriores, foram iniciados os procedimentos necessários para a coleta dos dados observados, que, para Lankshear e Knobel (2008, p. 152), são as “peças de informação coletadas por meio da observação sistemática de pessoas vivendo seu cotidiano ou de eventos enquanto acontecem. Em educação, os dados de observação mais comuns são os registros de aula em classe ou da vida em sala de aula”.

De acordo com Triviños (1987, p. 138), a observação dirigida “é capaz de ser útil para evidenciar, na prática, certos comportamentos que nos interessam, colocar em alguma perspectiva ou convencer-nos de sua ausência”. Desse modo, esta etapa da pesquisa se justifica em função da relevância de se averiguar in loco como se desvelam as práticas docentes de alfabetização econômica, como estas se relacionam às habilidades sociais educativas, quais são mais comumente utilizadas, quais não aparecem e como é o desempenho dos professores no que se refere à topografia das classes e subclasses de habilidades sociais.

Desse modo, apresenta-se a seguir um quadro demonstrativo de como foram conduzidas as observações nas duas turmas, e na sequência procura-se apresentar descritivamente os dados levantados durante as observações realizadas.

³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido informa sobre os objetivos da pesquisa e a duração das entrevistas, bem como garante o sigilo dos participantes e a livre decisão de participação.

Quadro 7 - Cronograma demonstrativo da observação direta em sala de aula

OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS TURMAS PRÉ-I A e B e no PRÉ-II					
Turma	Data	Horário início	Horário Término	Duração	Observações
PRÉ II – B	04.11.19	14h15min	15h45min	1 hora e 30 min	Participante 2
PRÉ I – A	05.11.19	07h30min	9h30min	2 horas	Participante 1
PRÉ I – B	06.11.19	14h00min	16h30min	2 horas e 30 min	Participante 1
PRÉ I – A	07.11.19	09h00min	11h00min	2 horas	Participante 1
Subtotal P1: (horas)				6 horas e 30 min	
Subtotal P2: (horas)				1 hora e 30 min	
Total Geral: P1 + P2				8 horas	

Fonte: elaboração própria (2019).

7.5 Preceitos éticos na realização da pesquisa

Para a realização deste estudo foram obedecidas as normas de pesquisas envolvendo seres humanos, de acordo com as resoluções 466/2012 (BRASIL, 2012) e 510/2016 (BRASIL, 2016), do Conselho Nacional de Saúde, que incorporam respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa. As informações serão codificadas para garantir o anonimato dos participantes, e será obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice A) com os participantes da pesquisa, após os esclarecimentos sobre a pesquisa e seus objetivos, bem como da finalidade dos resultados.

Durante a execução da pesquisa, os riscos que a mesma pode apresentar referem-se aos possíveis desconfortos em virtude da demora na aplicação dos instrumentos (cerca de 30 a 40 minutos), além de que alguns itens desta pesquisa referem-se à própria formação e prática docente, de modo que há possibilidade de experimentação de níveis incomuns de retraimentos, causados por prováveis experiências negativas relacionadas à temática ou até mesmo à atuação profissional.

Em virtude disso, e tendo em vista amenizar os possíveis desconfortos, as entrevistas foram realizadas em local apropriado e reservado, e em horário mais conveniente para o participante, no seu próprio local de trabalho, de modo que sua participação não produza nenhum tipo de custo ou encargo dela decorrente. Além disso, a entrevista foi gravada, transcrita e analisada, e a gravação será mantida sob a guarda da pesquisadora até o término da pesquisa, após isso será descartada.

Quanto aos benefícios da pesquisa, destaca-se que a mesma pode trazer reflexões acerca da própria prática docente nas relações interpessoais com os alunos e sobre as diferentes alternativas para isso, além de possibilitar um conhecimento mais amplo sobre as

crenças e práticas vivenciadas pelos docentes participantes. De forma direta, os benefícios propostos incluem a promoção de palestras e/ou minicursos, de modo que a temática pesquisada possa contribuir de forma significativa para a atividade profissional dos docentes e das escolas participantes deste estudo. De forma mais geral e indireta, o conhecimento procedente desta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de alternativas efetivas de treinamentos e intervenção, além de fornecer subsídios para pesquisas futuras de cunho interventivo e alargamento das possibilidades de trabalhar a temática da alfabetização econômica nas escolas de forma sistemática e contínua, que tenham como foco contribuir para a melhoria do ensino público na cidade de Santarém-PA.

Aos participantes da pesquisa foram informados todos os processos e procedimentos de maneira clara e objetiva, além de se proporcionar um momento favorável à reflexão coletiva. Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, os participantes têm o direito de: a) receber cópia do TCLE, resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa; b) retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; c) não serem identificados e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

A presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto Esperança de Ensino Superior de Santarém, recebendo aprovação favorável, de acordo com o parecer número CAEE: 03289018.6.0000.8070 (Anexo B).

7.5 Procedimentos de análise dos dados

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 170), a análise dos dados é um “processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado”. Dessa forma, na presente seção busca-se descrever com detalhes como foram analisados os dados oriundos dos diferentes instrumentos adotados neste estudo, utilizando-se para isso de diferentes técnicas de análise

7.5.1 Análise dos dados da entrevista semiestruturada (Técnica DSC)

No presente estudo, cujo objetivo central visa proceder à análise de crenças de um determinado grupo profissional, no caso, os docentes, no qual pretende-se descrever sobre as suas próprias ações educacionais, visando a apreensão do pensamento dos sujeitos como

objeto de investigação, entende-se que o método que melhor se adequa aos objetivos propostos no presente estudo é o DSC.

Assim, os dados verbais oriundos das entrevistas e relatos coletados na pesquisa foram analisados mediante o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), sendo esta uma proposta de “organização e tabulação e organização de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revistas semanais, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc.”, desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 15-16), autores que serviram de base para a construção da análise dos dados discursivos obtidos nesta pesquisa.

O DSC corresponde a uma forma de, metodologicamente, resgatar e apresentar as representações sociais obtidas de pesquisas empíricas. É, antes de tudo, uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas, que tem depoimentos como matéria-prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese, escritos na primeira pessoa do singular, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso:

O pensamento coletivo é um idioma “segundo”, uma segunda língua, ou, na terminologia chomskiana, uma “competência” social que, na medida em que viabiliza e permite a troca entre indivíduos distintos de uma mesma cultura, constitui, como o idioma “primeiro”, condição imprescindível para a vida humana em sociedade (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p. 16).

Nesse sentido, de acordo com os autores acima referidos, o pensamento coletivo é visto como um conjunto de discursos acerca de determinado tema, e o DSC é o farol que ilumina o conjunto de individualidades semânticas que compõem a expressão do imaginário social presente no discurso, ou seja, é uma forma ou um expediente destinado a fazer a coletividade *falar* diretamente (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p. 16). Em outras palavras, o DSC é uma estratégia metodológica que lança mão da estratégia discursiva visando dar clareza a uma determinada representação social bem como ao conjunto de representações que formam um dado imaginário.

O DSC se constitui a partir da utilização de figuras metodológicas, sendo:

- a) Expressões-Chave (ECH): pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento, são como uma espécie de *prova-discursivo-empírica da verdade* das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa. Resumidamente, constituem-se a matéria-prima dos discursos;

- b) Ideias Centrais (IC): nomes ou expressões linguísticas que revelam e descrevem de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH. Importante destacar que a IC não se constitui como interpretação, mas simplesmente uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos;
- c) Ancoragem (AC): sob a inspiração da teoria da representação social, a ancoragem é a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de uma afirmação genérica, é utilizada pelo enunciador para “enquadrar” uma situação específica.

As figuras metodológicas acima descritas formam o DSC, que pode ser resumido como “um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC ou AC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p. 18). Portanto, esta técnica consiste em selecionar uma expressão-chave de cada resposta individual dada a uma questão, configurando-se como trechos mais significativos destas respostas. Para cada expressão-chave (ECH) obtida, existe uma correspondente ideia central (IC), que são a síntese do conteúdo discursivo manifestado nas expressões-chave. Com esse material foram construídos os discursos-síntese, na primeira pessoa do singular, que são os DSCs, em que o pensamento dos participantes (coletividade) aparece em forma de um discurso individual.

Ressalta-se que para a sintetização dos dados relativos à entrevista semiestruturada, foram realizados encontros entre a pesquisadora e uma Mestre em Educação que possui ampla experiência com a técnica DSC, tanto pela sua participação ativa no Grupo de Pesquisa Habilidades Sociais e Educação-GHASOE da Universidade Federal do Oeste do Pará, quanto por já ter aplicado a mesma técnica em sua pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa – PPGE, seguindo as orientações preconizadas pela Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo e seus autores de referência, os quais sugerem que as análises sejam realizadas possivelmente de forma conjunta, com pesquisadores que já detenham conhecimento sobre a referida técnica, evitando assim possíveis enviesamento ou distorções na análise.

Assim, considerando-se os pressupostos do DSC sinteticamente apresentados acima e a partir dos dados coletados nas entrevistas, devidamente gravados e transcritos, foi realizado, para a produção dos discursos, o passo a passo demonstrado a seguir:

1º Passo: as questões foram analisadas isoladamente, ou seja, analisou-se a questão 1 de todos os sujeitos, depois a questão 2 de todos os entrevistados e assim sucessivamente. Nesta etapa, deve-se copiar, integralmente, o conteúdo de todas as respostas no instrumento IAD 1.

A seguir, daremos um exemplo de como foram feitos os quadros relativos a cada um dos passos descritos para a construção do DSC. Para ilustrar como os procedimentos foram executados, utilizaremos a seguinte pergunta do nosso roteiro de entrevista: Para você, o termo alfabetização econômica engloba que aspectos relacionados às questões financeiras?

Quadro 8 - 1º passo – Construção do Quadro IAD 1 do DSC

RESPOSTAS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
P1 - Eu acho assim, quando eu tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto. Às vezes você, é... gastou pra arrumar determinada metodologia, mas eu consigo reaproveitar aquela parte que eu gastei e investir outra coisa que eu possa aproveitar, entendeu? Eu acho que é isso.		
P2 – O que engloba a educação econômica são os valores. Eu sempre digo assim, que os valores a gente ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, né, como foi o dia a dia do seu pai, a criança dá o valor e ele entender né, a criança precisa entender, tipo assim, numa roda de conversa eu consigo absorver e assim também eu consigo repassar pras crianças né. E aí eu penso assim, sobre alfabetização econômica, sobre isso, a gente conseguir repassar pras crianças esses valores, do limite até onde eu posso e até onde eu não posso. “Será que o meu pai pode comprar isso aqui pra mim? Eu preciso me jogar no chão?, eu preciso chorar pra conseguir aquilo?”, né?		

Fonte: dados da pesquisa (2019).

2º Passo: consistiu em identificar em cada uma das respostas dadas, as expressões-chave das ideias centrais por meio do recurso sublinhado disponível no *Word*. Considerando que não foram identificadas ancoragens nas respostas dadas às perguntas, optou-se por não incluir a coluna correspondente à essa figura metodológica nos quadros. Depois de identificadas e devidamente assinaladas, as expressões-chave foram inseridas na coluna correspondente do quadro 2:

Quadro 9 - 2º passo da técnica DSC – Identificar e Sublinhar as expressões-chaves das IC

RESPOSTAS	EXPRESSÕES-CHAVE
P1 - Eu acho assim, <u>quando eu tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto.</u> Às vezes você, é... gastou pra arrumar determinada	<u>[...]quando eu tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto.</u> <u>[...]eu consigo reaproveitar aquela parte que eu</u>

RESPOSTAS	EXPRESSÕES-CHAVE
metodologia, mas eu consigo reaproveitar aquela parte que eu gastei e investir outra coisa que eu possa aproveitar, entendeu? Eu acho que é isso.	gastei e investir outra coisa que eu possa aproveitar
P2 – <u>O que engloba a educação econômica são os valores. Eu sempre digo assim, que os valores a gente ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, né, como foi o dia a dia do seu pai, a criança dá o valor e ele entender né, a criança precisa entender, tipo assim, numa roda de conversa eu consigo absorver e assim também eu consigo repassar pras crianças né. E aí eu penso assim, sobre alfabetização econômica, sobre isso, é a gente conseguir repassar pras crianças esses valores, do limite até onde eu posso e até onde eu não posso. “Será que o meu pai pode comprar isso aqui pra mim?” “Eu preciso me jogar no chão?, eu preciso chorar pra conseguir aquilo?”, né?</u>	<u>O que engloba a educação econômica são os valores. Eu sempre digo assim, que os valores a gente ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, né, como foi o dia a dia do seu pai, a criança dá o valor e ele entender né, a criança precisa entender.</u> [...] sobre alfabetização econômica, sobre isso, é a gente conseguir repassar pras crianças esses valores, do limite até onde eu posso e até onde eu não posso.

Fonte: dados da pesquisa (2019).

3º Passo: nesta etapa, foram identificadas as ideias centrais de cada expressão-chave anteriormente sublinhada e negritada, tendo sido inseridas na respectiva coluna do quadro, conforme se verifica no quadro abaixo:

Quadro 10 - 3º passo da técnica DSC – Identificação e Separação das IC e AC

RESPOSTAS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
P1 - Eu acho assim, <u>quando eu tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto. Às vezes você, é... gastou pra arrumar determinada metodologia, mas eu consigo reaproveitar aquela parte que eu gastei e investir outra coisa que eu possa aproveitar, entendeu? Eu acho que é isso.</u>	[...] <u>quando eu tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto.</u> [...] <u>eu consigo reaproveitar aquela parte que eu gastei e investir outra coisa que eu possa aproveitar.</u>	(1ª ideia) Quando se tem metodologia não é preciso gastar tanto pois se consegue reaproveitar o que gastou
P2 – <u>O que engloba a educação econômica são os valores. Eu sempre digo assim, que os valores a gente ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, né, como foi o dia a dia do seu pai, a criança dá o valor e ele entender né, a criança precisa entender, tipo assim, numa roda de conversa eu consigo absorver e assim também eu consigo repassar pras crianças né. E aí eu penso assim, sobre alfabetização econômica, sobre isso, é a gente conseguir repassar pras crianças esses valores, do limite até onde eu posso e até onde eu não posso. “Será que o meu pai pode comprar isso</u>	<u>O que engloba a educação econômica são os valores. Eu sempre digo assim, que os valores a gente ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, né, como foi o dia a dia do seu pai, a criança dá o valor e ele entender né, a criança precisa entender.</u> [...] sobre alfabetização econômica, sobre isso, é a gente	(2ª ideia) O que engloba a educação econômica são os valores comportamentais, do limite até onde se pode onde não se pode

RESPOSTAS	EXPRESSIONES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
aqui pra mim?” “Eu preciso me jogar no chão?, eu preciso chorar pra conseguir aquilo?”, né?	<u>conseguir repassar pras crianças esses valores, do limite até onde eu posso e até onde eu não posso.</u>	

Fonte: dados da pesquisa (2019).

4º Passo: consistiu em identificar e agrupar as ideias centrais de mesmo sentido ou com sentido equivalente e/ou complementar, identificando-se cada grupamento com as letras A e B (como no caso exemplo), ou utilizando-se quantas letras fossem necessárias para indicar os referidos grupamentos.

Quadro 11 - 4º passo da técnica DSC – Agrupamento das IC's e respectiva identificação com letras

RESPOSTAS	EXPRESSIONES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
P1 - Eu acho assim, <u>quando eu tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto. Às vezes você, é... gastou pra arrumar determinada metodologia, mas eu consigo reaproveitar aquela parte que eu gastei e investir outra coisa que eu possa aproveitar, entendeu? Eu acho que é isso.</u>	[...] <u>quando eu tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto.</u> [...] <u>eu consigo reaproveitar aquela parte que eu gastei e investir outra coisa que eu possa aproveitar.</u>	A (1ª ideia) Quando se tem metodologia não é preciso gastar tanto pois se consegue reaproveitar o que gastou
P2 – <u>O que engloba a educação econômica são os valores. Eu sempre digo assim, que os valores a gente ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, né, como foi o dia a dia do seu pai, a criança dá o valor e ele entender né, a criança precisa entender,</u> tipo assim, numa roda de conversa eu consigo absorver e assim também eu consigo repassar pras crianças né. E aí eu penso assim, <u>sobre alfabetização econômica, sobre isso, é a gente conseguir repassar pras crianças esses valores, do limite até onde eu posso e até onde eu não posso.</u> “Será que o meu pai pode comprar isso aqui pra mim?” “Eu preciso me jogar no chão?, eu preciso chorar pra conseguir aquilo?”, né?	<u>O que engloba a educação econômica são os valores. Eu sempre digo assim, que os valores a gente ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, né, como foi o dia a dia do seu pai, a criança dá o valor e ele entender né, a criança precisa entender.</u> [...] <u>sobre alfabetização econômica, sobre isso, é a gente conseguir repassar pras crianças esses valores, do limite até onde eu posso e até onde eu não posso.</u>	B (2ª ideia) O que engloba a educação econômica são os valores comportamentais, do limite até onde se pode e onde não se pode

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

5º Passo: cada grupamento anteriormente identificado pelas etiquetas A e B foi denominado por uma ideia central que expressasse da melhor maneira possível as ideias centrais de mesmo sentido. Observe abaixo um exemplo (somente das ideias centrais) construído a partir dos passos anteriores:

Quadro 12 - 5º passo da técnica DSC – criação de uma ideia central que expresse, da melhor maneira possível, todas as ideias centrais e ancoragem de mesmo sentido

A – Alfabetização Econômica engloba o reaproveitamento dos gastos	B – Alfabetização Econômica engloba Valores comportamentais
(1ª ideia) quando se tem metodologia não é preciso gastar tanto pois se consegue reaproveitar o que gastou	(2ª ideia) o que engloba a educação econômica são os valores comportamentais, do limite até onde se pode e onde não se pode

Fonte: dados da pesquisa (2019).

6º Passo: esta etapa consistiu na construção do DSC propriamente dito. Para tanto, foi utilizado o IAD 2, tendo sido construído um DSC para cada grupamento devidamente identificado no passo anterior. Desse modo, foram utilizados para ilustrar o exemplo dado, dois quadros IAD 2, de acordo com os grupamentos gerados para a pergunta que está sendo utilizada nesta ilustração, qual seja: Para você, o termo alfabetização econômica engloba que aspectos relacionados às questões financeiras?

Nesta ocasião, foram sequenciadas as expressões-chave, obedecendo-se a uma esquematização clássica, ou seja, começo, meio e fim, partindo-se do mais geral para o mais particular. A coerência entre as partes do discurso ou parágrafos foi feita através da introdução de elementos de coesão, utilizando-se todo o material das expressões-chave, conforme modelo abaixo:

Quadro 13 – IAD 2 das Ideias Centrais A e B

A – Alfabetização Econômica engloba o reaproveitamento dos gastos	
EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<u>P1 - [...] quando eu tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto.</u> <u>[...] eu consigo reaproveitar aquela parte que eu gastei e investir outra coisa que eu possa aproveitar.</u>	<i>Quando tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto, consigo reaproveitar aquela parte que gastei e investir em outra coisa que eu possa aproveitar.</i>
B – Alfabetização Econômica engloba Valores comportamentais	
EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<u>P2 - O que engloba a educação econômica são os valores. Eu sempre digo assim, que os valores a gente ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, né, como foi o dia a dia do seu pai, a criança dá o valor e ele entender né, a criança precisa entender.</u> <u>[...] sobre alfabetização econômica, sobre isso, é a gente conseguir repassar pras crianças esses valores, do limite até onde eu posso e até onde eu não posso.</u>	<i>O que engloba a educação econômica são os valores, é ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, como foi o dia a dia do seu pai, é a criança dá o valor e entender, é a gente conseguir repassar para as crianças esses valores, do limite até onde posso e até onde não posso.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Destaca-se que para estabelecer a coesão e a coerência do discurso, utilizou-se de conectivos, tais como: assim, então, logo, de modo que se pudesse criar. Eliminaram-se as

particularidades relacionadas a sexo, idade e a eventos particulares ou relatos específicos sobre algo, num processo que se denomina de “desparticularização”, de acordo com os preceitos da Técnica DSC. Também foi preciso eliminar as repetições de ideias, porém mantendo-se as mesmas ideias quando estas foram expressas de formas distintas, mesmo que apresentassem sentidos semelhantes. Importante observar também que o DSC aparece em itálico para indicar que se trata de uma de uma fala ou depoimento coletivo, portanto, não é indicado utilizar as “aspas” uma vez que o DSC não se trata de uma citação.

A proposta do Discurso do Sujeito Coletivo, por suas características técnicas e por seus instrumentos, apresenta-se como uma técnica de apresentação de resultados em pesquisa qualitativa que pode contribuir na construção de instrumentos relevantes para resgatar as dimensões significativas do imaginário social, utilizando-se para isso de procedimentos explícitos, padronizados e transparentes, a partir do material empírico produzido na pesquisa (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

7.5.2 Análise do roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas de professores (RE-HSE-PR)

Após a aplicação do instrumento, os dados das entrevistas foram transcritos, codificados e analisados de acordo com sistema de categorias previamente estabelecido por meio do instrumento RE-HSE-Pr. Em seguida, as respostas foram alocadas nas categorias previstas, tendo sido então quantificados de acordo com o número de itens relatados nas entrevistas, de acordo com as tabelas de codificação constantes no anexo E. As categorias amplas foram assim definidas:

- a) habilidades sociais educativas (HSE): comportamentos do professor que indicam autocontrole e variabilidade para ensinar comportamentos esperados por parte dos alunos. Podem ser direcionadas ao estabelecimento de limites ou a outras interações sociais, como comunicação de interesse do aluno e manifestações de afeto;
- b) práticas negativas (PR NEG): comportamentos do professor que demonstram irritação. Agressividade, pouco autocontrole e/ou pouca responsividade, ainda que com a intenção de ensinar comportamentos esperados por parte dos alunos;
- c) contexto (CON): ocasiões em que os comportamentos dos professores ocorrem. Ainda que o comportamento do professor faça parte da definição, o destaque é

para a ocasião/situação em que ocorre, que pode ser em situações de estabelecimento de limites ou em outras situações sociais, como lazer;

- d) problemas de Comportamento (PROBL): comportamentos dos alunos que indicam desobediência, agressividade, irritabilidade, passividade, ansiedade, timidez;
- e) habilidades sociais (HS): comportamentos dos alunos que indicam autocontrole e variabilidade comportamental para interagir interpessoalmente.

De posse dessas definições, e após a aplicação do referido instrumento, foi realizada codificação, conforme as orientações operacionais constantes no manual. Assim, as respostas dos participantes deverão ser alocadas nas categorias previstas, de forma a quantificar o número de itens relatados. Caso as respostas dadas não se encaixem no grupo de respostas constantes no referido instrumento, elas deverão ser anotadas na opção “outras”, porém essas respostas não serão pontuadas nas tabelas de codificação.

Na sequência, foram anotados na última tabela do caderno de aplicação do RE-HSE-Pr, na seção codificação e classificação, em escores, o número total de respostas para cada categoria comportamental (HSE-Pr Total, HS, Contexto, PR NEG, PROBL, Total Positivo e Total Negativo). O Total Positivo refere-se à soma dos escores de HSE-Pr e HS infantis. O Total Negativo refere-se à soma dos escores de PR NEG e de PROBL, conforme ilustrado abaixo:

Quadro 14 - Codificação e Classificação das respostas ao RE-HSE-Pr

Escores por Categorias	Classificação – Indicadores de problema de comportamento: Ausência e Presença
HSE-Pr =	
HS =	
CONT =	
PR NEG =	
PROBL =	
TOTAL POSITIVO =	
TOTAL NEGATIVO =	

Fonte: Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2018).

Com vistas a interpretação dos resultados, após a correção, enquanto resultado da avaliação realizada, seria possível identificar quatro cenários prováveis, aos quais são feitas proposições de práticas preventivas e interventivas, de acordo com os seguintes delineamentos:

Cenário 1 - O Repertório é considerado “Satisfatório”: Neste possível cenário são apresentados altos escores de HSE-Pr, habilidades sociais e/ou variáveis contextuais e

baixos escores de práticas negativas e/ou problemas de comportamento. Neste caso, os escores obtidos precisam ser: (a) HSE-Pr: igual ou superior a 1,5; (b) habilidades sociais infantis: igual ou superior a 2,5; (c) contexto: igual ou superior a 6,5; (d) práticas negativas: igual ou inferior a 0,4; (e) problemas de comportamento: igual ou inferior a 3,4; (f) total positivo: igual ou superior a 18,4; (g) total negativo: igual ou inferior a 2,4.

Proposição para o Cenário 1: Práticas Preventivas de Valorização e manutenção das habilidades sociais do professor e das crianças.

Cenário 2 - O Repertório “Precisa de Desenvolvimento”: Neste cenário os escores obtidos são considerados baixos para HSE-Pr, habilidades sociais e/ou variáveis contextuais e baixos escores de práticas negativas e/ou problemas de comportamento. Para esse caso, os escores obtidos precisam ser: (a) HSE-Pr: igual ou inferior a 1,4; (b) habilidades sociais infantis: igual ou inferior a 2,4; (c) contexto: igual ou superior a 6,4; (d) práticas negativas: igual ou inferior a 0,4; (e) problemas de comportamento: igual ou inferior a 3,4; (f) total positivo: igual ou superior a 18,4; (g) total negativo: igual ou inferior a 2,4.

Proposição para o Cenário 2 – Práticas de Promoção de habilidades sociais do professor visando à ampliação da observação sobre o contexto escolar e os comportamentos das crianças

Cenário 3 - Repertório “com Muitas Habilidades e Muitas Práticas Negativas”: os professores apresentam altos escores de HSE-Pr, habilidades sociais e/ou variáveis contextuais e altos escores de práticas negativas e/ou problemas de comportamento. Para esse caso, os escores precisam ser: (a) HSE-Pr: igual ou superior a 1,5; (b) habilidades sociais infantis: igual ou superior a 2,5; (c) contexto: igual ou superior a 6,5; (d) práticas negativas: igual ou superior a 0,5; (e) problemas de comportamento: igual ou superior a 3,5; (f) total positivo: igual ou superior a 18,4; (g) total negativo: igual ou superior a 2,5.

Proposição para o Cenário 3: Práticas de Treinamento visando ao desenvolvimento de práticas educativas positivas e à redução de práticas negativas, tendo como foco a promoção de habilidades sociais das crianças.

Cenário 4 - Repertório “com Poucas Habilidades e Muitas Práticas Negativas”: os professores apresentam baixos escores de HSE-Pr, habilidades sociais e/ou variáveis contextuais e altos escores de práticas negativas e/ou problemas de comportamento. Para esse caso, os escores precisam ser: (a) HSE-Pr: igual ou inferior a 1,4; (b) habilidades sociais infantis: igual ou inferior a 2,4; (c) contexto: igual ou inferior a 6,4; (d) práticas negativas: igual ou superior a 0,5; (e) problemas de comportamento: igual ou superior a 3,5; (f) total positivo: igual ou inferior a 18,3; (g) total negativo: igual ou superior a 2,5.

Proposição para o Cenário 4: Práticas de Treinamento de habilidades sociais do professor e de desenvolvimento de práticas educativas positivas, visando à redução de práticas negativas e à promoção de habilidades sociais do professor e das crianças. Nessa condição, quando da identificação de alguma criança com muitos problemas de comportamento, pode ser sugerido o atendimento concomitante da criança.

Os resultados e as discussões gerais das participantes encontram-se agrupados e apresentados em forma de tabelas. De forma a sumarizar os resultados, organiza-se em Total Positivo somando-se Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais infantis e Variáveis Contextuais. De forma análoga, o Total Negativo é resultado da soma das Práticas Negativas de educação e Problemas de Comportamento.

7.5.3 Análise descritiva dos dados documentais e observados

Visando estabelecer um diálogo com os demais instrumentos de produção de dados adotados neste estudo, o que se propõe neste subtópico é realizar uma análise descritiva acerca dos dados documentais e dos dados observados durante a realização da pesquisa, a fim de buscar diferentes perspectivas na elucidação do fenômeno aqui estudado, possibilitando maior compreensão sobre ele tendo em vista sua importância no desenvolvimento da criança.

Dessa forma, serão descritos e analisados a seguir os dados coletados a partir da consulta ao documento referente ao Projeto Político Pedagógico – PPP do CEMEI Serra do Sol, e considerando o pequeno volume de informações produzidas, serão analisados conjuntamente os dados das observações diretas realizadas em sala de aula, juntamente com os dados produzidos a partir das anotações realizadas no diário de campo da pesquisadora.

7.5.3.1 Análise do PPP do CEMEI Serra do Sol

No dia 03 de outubro deu-se início à leitura e análise do PPP do CEMEI Serra do Sol. Na ocasião, a equipe pedagógica da unidade estava trabalhando nos ajustes do Projeto para o biênio 2019-2020, após já ter passado pela avaliação do Conselho Municipal de Educação, o qual sugeriu algumas adaptações e correções necessárias para a aprovação do referido Projeto.

O PPP destaca logo de início os serviços que são oferecidos e a origem dos recursos financeiros utilizados na manutenção das atividades do Centro, que são provenientes

do PDDE4 (Programa Dinheiro Direto na Escola) e de recursos financeiros próprios da escola que são gerados por meio da realização de promoções.

A Proposta Pedagógica do CEMEI Serra do Sol está dividida em dez seções, nas quais são apresentadas suas especificações e conceituações acerca do trabalho que vem desenvolvendo com crianças de 2 a 5 anos de idade, em jornada de atendimento de, no mínimo, 04 horas para período parcial (Turmas de Pré-I e Pré-II) e 10 horas para período integral (Turmas Berçário e Maternal I e II). São as seguintes: 1. Caracterização da escola; 2. Apresentação: Missão, visão, objetivos e metas; 3. Justificativa; 4. Fundamentos Políticos, éticos e epistemológicos; Sociedade, Homem, Cidadania, Inclusão, Cultura, Ensino e Aprendizagem e Avaliação; 5. Desenvolvimento Infantil na Concepção Cognitiva; 6. Pressupostos de Avaliação; 7. Proposta Curricular; 8. Proposta de Formação Continuada; 9. Proposta de Ações com a Comunidade; e 10. Cronograma e/ou Plano de ação.

O primeiro item do documento, “**Caracterização da escola**”, apresenta um resgate histórico da instituição, sendo descrito o processo de elaboração e implantação do atendimento ofertado para crianças de 02 até 6 anos de idade. Este histórico ressalta a inauguração do prédio próprio que ocorreu no ano 2017.

No segundo item do documento “**Apresentação da Missão, visão, objetivos e metas**” verifica-se que visão da instituição é “ser referência em educação infantil neste município, com ambiente acolhedor seguro e comprometido com uma educação de qualidade pautada na formação da cidadania”. Enquanto missão, o documento destaca: “oferecer uma educação de qualidade que proporcione condições para o desenvolvimento integral da criança valorizando a infância e sua singularidade, tendo como base o educar, cuidar e o brincar num ambiente seguro e saudável, respeitando as diferenças. Como objetivo geral da UMEI Girassol destaca-se:

Propiciar o desenvolvimento das crianças, considerando seus conhecimentos e valores culturais e progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos de forma a possibilitar a autonomia, criatividade, responsabilidade e formação de autoconceito positivo, contribuindo assim para o exercício da cidadania” (SANTARÉM, 2017, s/nº).

⁴ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em 11/02/2020).

Considerando estes pressupostos iniciais, observa-se que o documento traz uma compreensão de formação integral da criança, considerando os seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais econômicos, motores e afetivos, em consonância com o que está previsto na LDB e nas DCNEI.

No terceiro item apresenta-se a “**justificativa**” para a proposição do documento, o qual foi “pautado em grandes reflexões sobre as finalidades do CEMEI, seu papel social, e definições de caminhos e ações que serão executados por toda a comunidade escolar, já que sua construção teve apoio do conselho escolar, professores e funcionários dessa instituição” (SANTARÉM, 2017). Quanto a este item, o PPP destaca que o mesmo não se configura como um manual de ações pedagógicas, mas se apresenta como um caminho aberto a ser enriquecido pela dinâmica das práticas, tanto nos aspectos estruturais, como nos de conteúdo e metodologias educacionais praticadas.

O quarto item trata dos “**Fundamentos Políticos, éticos e epistemológicos**” do PPP, o qual contempla os fundamentos Políticos, no qual destaca-se que o referido documento deve basear-se numa “proposta educativa que vise uma aprendizagem mais significativa e crítica da realidade”. Com relação aos fundamentos éticos, a unidade coloca que almeja instruir seus atores ao desenvolvimento de princípios éticos e morais, como: igualdade, responsabilidade, estética, diálogo, democracia, respeito e participação.

Quanto aos fundamentos epistemológicos, o CEMEI fundamenta seu processo de trabalho na concepção de uma abordagem construtivista e sociointeracionista idealizada por Jean Piaget e Lev Vygotsky, e compreende a criança como um ser humano integral, que interage intensamente no seu meio social com crescimento e constante desenvolvimento. Neste item, o PPP destaca ainda alguns fundamentos pautados nos quesitos: sociedade, homem, cidadania, inclusão e cultura.

Dentre esses, cabe enfatizar que com relação ao princípio da Cidadania, o documento destaca que a mesma é concebida por meio de ações coletivas que favoreçam a aquisição de conhecimento pelo povo, de modo que estes possam, a partir da aquisição de conhecimento científico, dos seus direitos e deveres, ter sua consciência modificada a fim de façam valer seus direitos. De acordo com a proposta pedagógica, uma das formas de trabalhar essa cidadania é por meio da gestão democrática, pois se entende que são nos momentos de discussão e decisão coletiva que a democracia se expressa, garantindo-se dessa forma a concretização dos direitos e deveres da comunidade escolar.

Ainda dentro do quarto item que trata dos Fundamentos, foram inseridos os subitens 4.8 – Ensino e Aprendizagem e o 4.9 – Avaliação, que de acordo com as orientações

do Conselho Municipal de Educação ao analisar o referido documento, foi sugerido que estes subitens fossem incluídos nos itens 5- Metodologia e 6- Pressupostos de Avaliação.

Quanto ao **“Ensino e Aprendizagem”**, destaca-se do PPP que o CEMEI adota uma concepção de ensino onde educador e educandos sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento, uma vez que necessitam “da mediação das experiências e saberes de ambos, para que se concretize a aprendizagem”. Dentro dessa premissa, o documento ressalta que a função do educador deve ser: “mediador das atividades. Para tal, os conteúdos trabalhados nascem da necessidade que o educando encontra ao tentar realizar sua tarefa”.

O quinto item da proposta pedagógica do CEMEI Serra do Sol apresenta o **“Desenvolvimento infantil na concepção cognitiva”**, com destaque para as contribuições dos estudos de Jean Piaget quanto aos estágios do desenvolvimento: a) estágio sensório-motor; b) estágio pré-operatório (ou intuitivo), c) estágio das operações concretas e d) estágio operatório formal.

Dentro deste item, o PPP destaca-se que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Nesse sentido, o documento ainda enfatiza que:

Os educadores precisam rever esse papel como mediador do ensino e não perder de vista o real significado do brincar, pois o mesmo permite a construção de novas descobertas e é na brincadeira que a criança aprende, troca e interage com os outros de forma espontânea” (SANTARÉM, 2017).

Quanto ao sexto item **“Pressupostos de Avaliação”**, o CEMEI Serra do Sol apresenta como base a concepção do aluno enquanto construtor e promotor do seu conhecimento, e que a avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá ser continuada, sistemática e integral, visando identificar até que ponto os objetivos proposto foram alcançados. Este item está subdividido ainda em: 6.1 – Avaliação da aprendizagem; 6.2 – Avaliação Institucional e 6.3 – Avaliação do Projeto Político Pedagógico, no qual destaca-se que a avaliação do PPP será realizada anualmente, e se desenvolverá por meio de reuniões para que sejam debatidas e avaliadas as informações do referido documento em conjunto com o corpo docente, discente, administrativo, conselho escolar e representantes da comunidade, pais e demais interessados.

Nesse aspecto, é importante observar que a instituição procura trazer a comunidade para participar das tomadas de decisão, valorizando sua participação em todos os aspectos, buscando estreitar laços e fortalecer o comprometimento de todos aqueles que trabalharam no processo de elaboração e construção do documento que norteia os projetos

educacionais que serão concretizados no âmbito da unidade. Porém, a participação das crianças nas tomadas de decisão na hora de planejar, de avaliar, de organizar, de desenvolver hábitos, de discutir, ainda não é uma realidade, uma vez que estas ações ainda estão muito circunscritas ao universo dos adultos, cabendo às mesmas o papel de “figurantes” no seu processo de aprendizagem.

Quanto ao item **“Proposta Curricular”**, consta no referido PPP que o CEMEI atende crianças de 4 a 5 anos (Pré-I) e crianças na faixa etária de 5 anos (Pré-II). Verificou-se que quanto a este item, o documento necessita de uma revisão e adequação, uma vez que, conforme consta no histórico da Instituição, a mesma atende crianças a partir de 2 anos de idade desde o ano 1994, a partir das reivindicações da presidência da associação dos moradores do bairro, a senhora Francisca das Chagas Saldanha (*in memorian*).

Destaca-se nesse item que o CEMEI considera a educação ao mesmo tempo um processo individual e social, facilitado através das inter-relações, pois assim a criança desenvolve sua própria inteligência adaptativa na elaboração do conhecimento. Nesse sentido, o documento destaca que:

O papel educativo proposto será o de estimular a capacidade de descobrir, produzir e criar e não apenas repetir. Respeita-se, portanto, o tempo de aquisição das habilidades necessárias ao desenvolvimento das crianças de acordo com seu talento e potencial” (SANTARÉM, 2017).

Ainda dentro do item 7 “Proposta Curricular”, apresenta-se a organização das atividades pedagógicas, que se realizam desde a chegada das crianças até o momento da saída, quando são devolvidas aos pais ou responsáveis. O cotidiano do CEMEI engloba: recepção e saída das crianças, cuidado de higiene e repouso, atividades de livre recreação nas salas de aula e nos espaços externos; atividades educativas dirigidas e parcialmente dirigidas, tanto nos espaços internos como externos, utilizando materiais apropriados para tal finalidade que estão ao alcance do professor.

No oitavo item denominado de **“Proposta de Formação Continuada”**, o documento reflete sobre a execução dos diferentes papéis que o professor assume diante da complexidade e diversidade de situações que se desenvolvem no ambiente escolar. Dessa forma, o documento destaca que os professores realizam muitas tarefas, tais como: contação de histórias, resolução de conflitos, liderança, ora são observadores, guardiões, instigadores, estrategistas, planejadores, produtores de conhecimentos e científicidades.

No penúltimo item do documento **“Proposta de ações com a comunidade”**, a instituição refere que prioriza a participação da família no espaço educacional, na contribuição do bom desenvolvimento das atividades do cotidiano escolar, pois acredita na relação Unidade/Família/Comunidade. Nesse sentido, destaca-se do PPP quanto a este aspecto que a unidade propõe o desenvolvimento de ações como: a) reuniões mensais com os pais e responsáveis para repassar informações sobre o desenvolvimento do aluno; b) realização de palestras para momentos de reflexões com temas pertinentes à comunidade; c) atividades Socioculturais; d) reuniões com a participação do conselho.

No último item trabalhado pelo documento, **“Cronograma e/ou plano de ação”**, consta apenas um quadro no qual são listadas as metas, projeções, ações, metodologia, período de realização das ações, que de acordo com o referido cronograma devem ser executadas mensalmente, além de incluir a utilização de ferramentas como livro de ponto e calendário para o acompanhamento das ações previstas.

7.5.3.2 Análise descritiva dos dados oriundos das observações em sala de aula e das anotações gerais realizadas por meio do diário de campo da pesquisadora

A análise das observações em sala de aula e das anotações de campo efetuadas pela pesquisadora foi realizada considerando-se dois aspectos distintos mais ao mesmo tempo complementares, uma vez que buscou-se realçar a descrição pura dos fatos ocorridos e vivenciados durante o período de realização da pesquisa, os quais configuram-se como uma tentativa de registrar objetivamente, em detalhes, os fenômenos observados ao mesmo tempo em que se propôs uma análise reflexiva acerca desses acontecimentos, a qual tem como objetivo tornar evidente a compreensão, as suposições, ideias, impressões, dúvidas, preocupações, sentimentos e questionamentos da pesquisadora diante dos fatos observados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, com o objetivo de verificar in loco as crenças e práticas docentes de Alfabetização Econômica (AE) verbalizadas a partir da entrevista semiestruturada, a fim de averiguar as possíveis relações destas com classes e subclasses de habilidades sociais educativas, e posteriormente realizar a triangulação dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos adotados na presente pesquisa, foram realizadas observações em sala de aula das turmas Pré-I e Pré-II, pelas quais são responsáveis os professores que participaram das entrevistas conduzidas em etapa anterior.

Considerando que a rotina da Educação Infantil é bem definida quanto às questões relacionadas aos horários de atividades, hora de almoço e lanches, recreação, e também que o Pré-I e o Pré-II têm rotinas parecidas, não visualizou-se a necessidade de passar mais tempo de observação na turma do Pré-II – B. Além disso, por sugestão da própria professora, a rotina seria a mesma todos os dias, conforme eu já havia presenciado no dia 04 de novembro de 2019, e que portanto não haveria necessidade de realizar observações em sala de aula, uma vez que não teria algo diferente a ser realizado naquele período. Dessa forma, optou-se pelo encerramento das observações em sala de aula no dia 08.11.2019, data em que deveria ser realizado o segundo dia de observações na turma do Pré-II (P2).

A intenção inicial quanto a esta etapa seria realizar uma semana de observações em cada uma das turmas, nas do Pré-I e no Pré-II. No entanto, ainda no início das observações, foi sugerido pelas professoras participantes que, em virtude de as rotinas serem as mesmas, tanto para o Pré-I quanto para o Pré-II, não haveria necessidade de que eu realizasse esse apanhado in loco por mais de uma semana, uma vez que os dados começariam a ser redundantes por conta da rotina escolar na pré-escola.

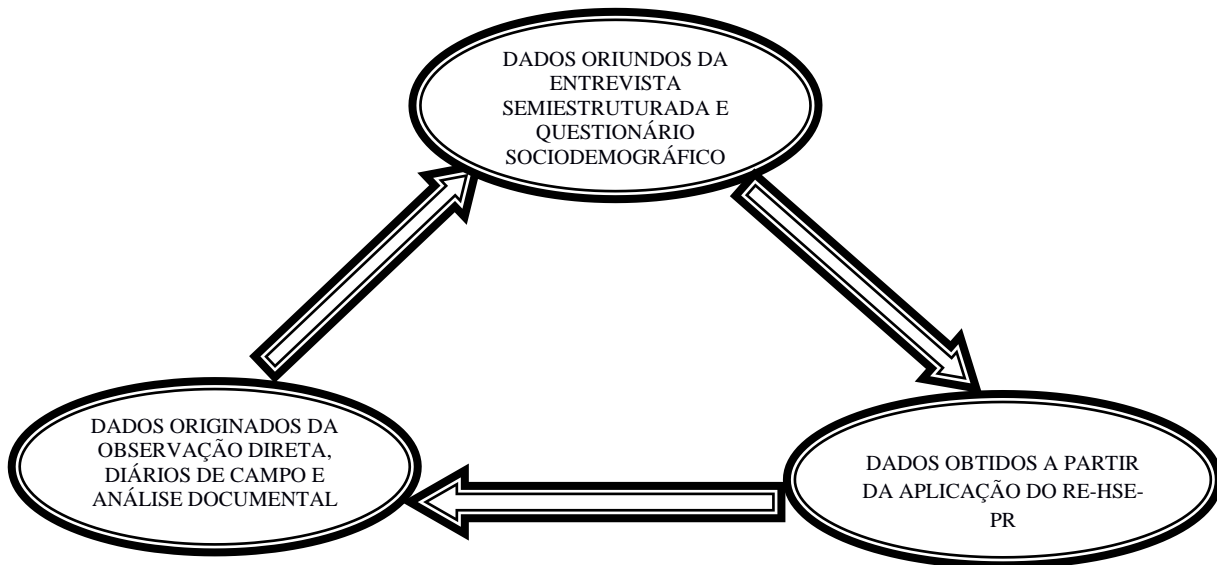
Diante disso, optou-se por um realizar observações alternadas durante a semana, um dia pela manhã, no outro pela tarde, de modo que a pesquisadora pudesse apreender uma maior variabilidade de interações, considerando os diferentes horários e turmas observadas (a Participante 1 atende 2 turmas de Pré-I, sendo uma pela manhã e outra pela tarde). Nesse aspecto, ressalta-se que a realização de poucas observações em sala de aula fora resultante do desconforto manifestado pelas professoras com a proposta inicial de se fazer uma semana de observações em cada turma, conforme referido anteriormente.

Seguindo o roteiro de observação das práticas educativas de professores (ELIAS, 2012), foram realizadas algumas anotações procedentes das observações realizadas pela pesquisadora durante as observações nas três turmas atendidas pelas participantes deste estudo: Pré-I (A e B) – manhã e tarde e Pré-II (somente à tarde), cujo detalhamento pode ser consultado junto ao Apêndice E.

7.5.4 A triangulação dos dados da pesquisa

Por fim, foi realizada a análise dos dados coletados no estudo empírico por meio da técnica de triangulação dos métodos, conforme figura 17:

Figura 17 - Esquema representativo da triangulação dos dados da pesquisa empírica



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

A técnica de triangulação na coleta de dados, de acordo com Triviños (1987, p. 138), tem por objetivo básico:

abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

De acordo com Yin (2005), a possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é um ponto forte dos estudos de caso, e a vantagem mais importante disto é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados.

Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (YIN, 2005, p. 126).

Essa combinação de metodologias é denominada de triangulação. Desse modo, a combinação de métodos possibilitará maior aprofundamento do tema pesquisado.

Nesse momento, tomando como base os pressupostos de pesquisa já expostos no presente estudo, serão realizadas as inferências e abstrações, a partir do conjunto de dados obtidos, utilizando-se para isto as dimensões constantes no modelo de nicho de desenvolvimento proposto por Harkness e Super (1996), etapa na qual será verificada ainda a

validade e pertinência dos dados produzidos neste estudo, garantindo-se o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas a investigar as crenças e as práticas docentes sobre alfabetização econômica, serão apresentadas as ideias centrais e os discursos gerados a partir das entrevistas, analisados de acordo com os preceitos da técnica DSC.

Para a descrição dos resultados, definiu-se a organização e categorização das ideias centrais em eixos temáticos, de acordo com as aproximações e relações encontradas entre as mesmas, dentro de cada perspectiva aqui analisada. Contudo, é importante destacar que a apresentação dos resultados das “crenças” e “práticas” em tópicos separados foi realizada apenas em função de uma opção metodológica, pois para os participantes, com algumas poucas exceções, as crenças e práticas se misturam nos discursos, uma vez que as crenças muitas vezes são construídas a partir das práticas, bem como as práticas também são carregadas de crenças, como já evidenciado no referencial teórico deste estudo.

As ideias centrais quanto aos discursos dos professores de educação infantil sobre suas crenças e práticas a respeito da alfabetização econômica serão apresentadas separadamente. Primeiro será descrito o conteúdo das crenças docentes sobre alfabetização econômica, agrupadas em 5 eixos temáticos e em seguida o **relato** das práticas sobre alfabetização econômica, agrupados também em 5 eixos temáticos.

8.1 As crenças sobre alfabetização econômica

A partir do instrumento *Roteiro de entrevista de crenças e práticas de Alfabetização Econômica*, e após a análise do material produzido nas entrevistas por meio da técnica DSC, foi possível elencar um total de 10 (dez) ICs que sintetizam as crenças presentes nos discursos dos participantes inerentes à temática em tela, conforme demonstrado no quadro 15:

Quadro 15 - Quadro-síntese das Perguntas geradoras versus Ideias Centrais correspondentes às Crenças de Alfabetização Econômica

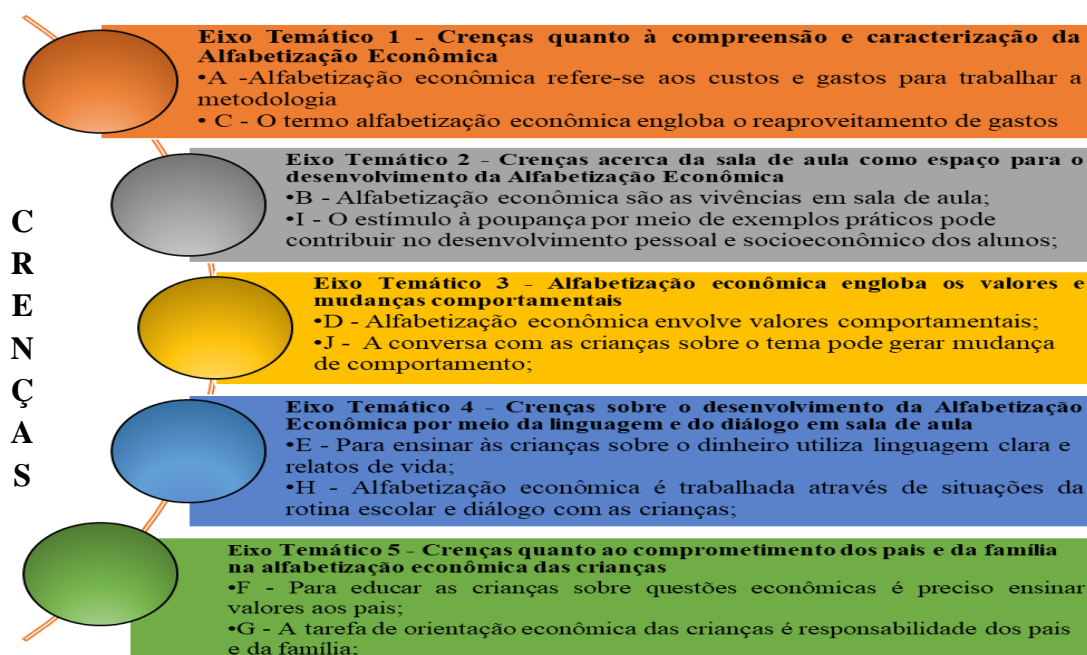
Perguntas geradoras versus Ideias Centrais correspondentes às crenças de Alfabetização Econômica	
Perguntas geradoras	Ideias Centrais
1 – O que vem à sua cabeça quando se fala em alfabetização econômica? O que você entende quando se fala sobre esse termo?	A – Alfabetização econômica refere-se aos custos e gastos para trabalhar a metodologia
	B – Alfabetização econômica são as vivências em sala de aula
2 – Para você, o termo alfabetização econômica engloba que aspectos relacionados às questões financeiras?	C – O termo alfabetização econômica engloba reaproveitamento de gastos
	D – Alfabetização econômica envolve os valores comportamentais

Perguntas geradoras <i>versus</i> Ideias Centrais correspondentes às crenças de Alfabetização Econômica	
Perguntas geradoras	Ideias Centrais
3 – O que você acha sobre as crianças serem educadas a respeito de questões econômicas tais como: dinheiro, poupança? Por quê?	E - Utilizar linguagem clara e relatos de vida para ensinar às crianças sobre o dinheiro F – Para educar as crianças sobre questões econômicas é preciso ensinar valores aos pais
4 – Na sua opinião, quem deve assumir a tarefa de orientação econômica das crianças? Por quê?	G – A tarefa de orientação econômica das crianças é responsabilidade dos pais e da família
5 – Fale o que você pensa sobre trabalhar temas referentes a alfabetização econômica nas aulas?	H – A alfabetização econômica é trabalhada através de situações da rotina escolar e diálogo com as crianças
6 – De que maneira você acha que esse tema pode contribuir com o desenvolvimento pessoal e socioeconômico dos seus alunos?	I – O estímulo à poupança por meio de exemplos práticos pode contribuir no desenvolvimento pessoal dos alunos J – A conversa com os alunos sobre o tema gera mudança de comportamento

Fonte: elaboração própria (2019).

As **Ideias Centrais** que emergiram a partir da análise das entrevistas demonstraram pontos de convergência, uma vez que as perguntas utilizadas no roteiro apresentavam algum ponto de interseção ou mesmo alguma conexão entre si, o que culminou na produção de respostas com contextos semânticos semelhantes. Dessa forma, optou-se pela categorização das IC's em **Eixos Temáticos**, possibilitando uma melhor discussão e análise dos discursos. Nesse sentido, foram estabelecidos 5 (cinco) eixos temáticos que serão apresentados e discutidos conforme a sequência listada na figura 18:

Figura 18 - Agrupamento de Ideias Centrais por Eixos Temáticos quanto às Crenças sobre Alfabetização Econômica



Fonte: elaboração própria (2019).

Os Discursos correspondentes à cada eixo temático, serão apresentados sequencialmente, conforme o desenvolvimento das discussões produzidas nesta subseção.

8.1.1 Eixo Temático 1 - crenças quanto à compreensão e caracterização da alfabetização econômica

As perguntas geradoras que culminaram na formação do **Eixo Temático 1 - crenças quanto à compreensão e caracterização da alfabetização econômica**, tinham como objetivo investigar as crenças dos participantes acerca da Alfabetização Econômica, bem como investigar suas crenças relacionadas aos diferentes aspectos que encontram-se imbricados neste processo. As perguntas feitas aos participantes foram: 1) o que vem à sua cabeça quando se fala em alfabetização econômica? O que você entende quando se fala sobre esse termo? e 2) Para você, o termo alfabetização econômica engloba que aspectos relacionados às questões financeiras?

Assim, após a análise do material por meio da técnica DSC, foi possível apontar 2 (dois) discursos complementares (DSC 1 e DSC 2) que refletem a crença docente acerca do que vem a ser o termo Alfabetização Econômica, conforme abaixo:

DSC 1:

IDEIA CENTRAL A

“Alfabetização econômica refere-se aos custos e gastos para trabalhar a metodologia”

É sobre custo, sobre o que trabalhar, o que trazer para sala de aula que possa ser proveitoso para as crianças, porque quando ouço ‘econômica’, na minha opinião, é sobre dinheiro, sobre o que vai ser gasto, mas é a parte do dinheiro que vai dar para trabalhar a metodologia. É investir no que vou trabalhar.

De uma maneira bastante sutil, o Discurso 1 revela uma modesta distorção entre a crença dos participantes com as proposições de Fermiano e Cantelli (2012), as quais sublinham que o processo de alfabetização econômica deve abarcar os mais básicos e diferentes conceitos econômicos e financeiros básicos que existem na sociedade, como, por exemplo, consumo, gastos, poupança, leis de oferta e demanda, o valor do dinheiro e juros, conceitos esses que permitem compreender o mundo econômico e interpretar os acontecimentos que o afetam direta ou indiretamente, possibilitando tomar decisões racionais e possuir controle sobre seu futuro econômico, ou seja, tais conceitos são premissas basilares na compreensão do mundo econômico.

Levando em consideração as ponderações de Fermiano e Cantelli (2012), verifica-se que o DSC 1 demonstra uma compreensão que se distancia consideravelmente das premissas propostas pelas autoras, uma vez que ele ressalta uma certa preocupação com os gastos que devem ser realizados simplesmente para o cumprimento da tarefa de educar, utilizando-se de metodologia criativa e com recursos variados que precisam ser adquiridos para tal finalidade, conforme se verifica no trecho a seguir: ***“porque quando ouço ‘econômica’, na minha opinião, é sobre dinheiro, sobre o que vai ser gasto, mas é a parte do dinheiro que vai dar para trabalhar a metodologia. É investir no que vou trabalhar”*** (grifo nosso).

É válido salientar que do DSC 1, ainda é possível inferir a existência de uma crença de que a Alfabetização Econômica apresenta relação com as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, ou seja, acreditam que a temática esteja vinculada aos gastos necessários para a preparação de recursos diversificados a serem usados para o desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, verifica-se que a crença dos participantes sobre alfabetização econômica apresenta divergências no que tange ao processo de alfabetização econômica referenciado por Fermiano e Cantelli (2012).

Interessante notar que num estudo realizado por Braga (2010), no qual buscava-se verificar se os professores, a partir de sua formação, conseguiriam estabelecer relações entre o consumo e a problemática ambiental. Contando com a participação de 110 sujeitos da grande região de Campinas-SP, a autora concluiu que mesmo estes tendo uma ótima formação acadêmica (se comparada à realidade brasileira).

Os resultados do estudo indicaram que a tomada de consciência dos educadores quanto ao meio ambiente e quanto ao consumo não se diferenciava do conhecimento vinculado ao senso comum, e que os discursos reproduzidos por estes apresentavam um caráter estereotipado, superficial e midiático à respeito do tema pesquisado. Da mesma forma, os discursos sobre o que os professores de educação infantil pensam a respeito da alfabetização se aproxima com os resultados encontrados por Braga (2010) no seu estudo no que se refere à discursos que são típicos de conhecimentos que se baseiam apenas no senso comum, sem aproximação coerente com os preceitos teóricos-científicos relacionados ao tema aqui estudado.

Dentro dessa mesma linha de pensamento, verifica-se que o DSC 2 demonstra uma intrínseca relação com a Ideia Central A expressa no DSC 1, conforme demonstrado abaixo:

DSC 2:**IDEIA CENTRAL C****“O termo alfabetização econômica engloba o reaproveitamento de gastos”**

Quando tenho a minha metodologia, às vezes não é preciso gastar tanto, consigo reaproveitar aquela parte que gastei e investir em outra coisa que eu possa aproveitar.

A tônica expressa nos DSCs 1 e 2 revelam que, no entendimento dos participantes, a Alfabetização Econômica abarca a utilização de recursos financeiros próprios a serem aplicados no desenvolvimento da metodologia, aquisição de recursos materiais para o desenvolvimento da aula, além do reaproveitamento desses materiais e/ou recursos didáticos em diferentes momentos do fazer pedagógico e em atividades diversas.

Ao mencionar “*quando tenho a minha metodologia*”, a participante refere-se ao uso de estratégias de ensino que, numa concepção tradicional de educação, é entendida como um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir conhecimentos universais e sistematizados (MANFREDI, 1993). Nesse sentido, importante destacar as proposições de Anastasiou (1997, p. 95), ao referir que o ato de ensinar engloba “uma tarefa que inclui um uso intencional (algo que alguém se destina a fazer, portanto, com meta explícita) e um uso de êxito (resultado bem-sucedido de ação)”. Dessa maneira, para concretização do ensino, é importante que este ato inclua também um conjunto de esforços e decisões práticas que se refletem em caminhos propostos, isto é, nas opções metodológicas que são adotadas pelos professores no decorrer de sua atuação profissional.

Denegri *et al.* (2005, p. 89) nos ensina que a socialização econômica é um “processo de aprendizagem de interação com o mundo econômico através da internalização de conhecimentos, habilidades, estratégias, padrões de comportamento e atitudes sobre o uso do dinheiro e seu valor na sociedade”. Num sentido mais amplo, como no caso da socialização econômica, pode-se inferir uma tímida relação dos discursos que emergiram dentro desse eixo com o conceito interposto por Denegri *et al.* (2005), uma vez que neles está manifesta uma certa preocupação com o uso do dinheiro e sua aplicação nas atividades a serem realizadas em sala de aula, momento este que se verifica a atribuição de um valor social ao dinheiro enquanto mecanismo útil na concretização do fazer docente.

Portanto, verifica-se que há uma aproximação mais íntima desses discursos com aspectos relativos ao processo de Alfabetização Econômica. Entretanto, é importante observar que a crença presente nos discursos que emergiram está voltada basicamente para a própria

figura docente, ou seja, o mesmo apresenta-se no eixo central dentro da temática, revelando, *a priori*, um entendimento sobre o assunto que coloca a criança num ambiente secundário e aleatório dentro do processo de Alfabetização Econômica, sendo, portanto, afetada de forma um tanto quanto indireta nesse processo.

Em estudo de caráter interventivo que buscava caracterizar as diferenças entre os níveis de compreensão sobre alfabetização econômica em uma amostra de 167 estudantes do curso de Pedagogia, Silva (2008) encontrou diferenças significativas após a intervenção econômica pedagógica realizada com participantes, demonstrando a eficácia desse tipo de intervenção, uma vez que trouxe expressivas mudanças no nível de alfabetização destes estudantes, nos seus hábitos e condutas de consumo e nas suas atitudes frente ao endividamento, além de ter contribuído para um processo de tomada de consciência em relação a conhecimentos econômicos com os quais se relacionam cotidianamente.

O que se pode depreender do estudo acima e sua aproximação com os dados presentes nos discursos apresentados como DSC 1 e 2, é que existe a necessidade de se incluir no currículo dos cursos de formação de professores as premissas básicas acerca da alfabetização econômica, tanto para contribuir em sua própria formação pessoal quanto na formação profissional e nas futuras práticas enquanto profissionais da educação, uma vez que a falta de conhecimento mais formal e sistemático em relação ao tema ficou perceptível a partir do presente estudo, conforme visto nos Discursos aqui apresentados.

Assim, é importante considerar que é imprescindível implementar nos cursos de Pedagogia os preceitos da Educação Econômica, que segundo Araújo (2009) objetiva fornecer às crianças e aos jovens as noções básicas sobre economia e consumo, proporcionando-lhes estratégias que venham contribuir para o seu direcionamento em situações cotidianas diversas, de modo que possam posicionar-se de forma consciente, crítica, responsável e solidária diante dos dilemas e desafios que permeiam a diferentes nuances do modo de vida pós-moderno. Isto posto, é a partir de uma formação voltada para a promoção de educação econômica nos futuros educadores que se pode ampliar as perspectivas acerca da disseminação desses conceitos entre as crianças que irão passar pela vida destes profissionais.

Para encerrar as discussões acerca deste eixo temático, é importante mencionar que foi perceptível a existência de uma compreensão consideravelmente superficial quanto ao uso do termo “alfabetização econômica” por parte das participantes deste estudo. Diante disso, Denegri *et al.* (2005) define alfabetização econômica como sendo um conjunto de conceitos, habilidades e atitudes que proporcionarão ao indivíduo a compreensão de seu ambiente econômico, tanto local quanto global, e cujo conjunto de informações o levam a tomar

decisões assertivas diante de suas necessidades, conforme os recursos financeiros dos quais dispõe. Portanto, a partir de tal definição, verifica-se que não há uma compreensão adequada por parte dos participantes acerca do que vem a ser, de fato, a alfabetização econômica.

8.1.2 Eixo Temático 2 - Crenças acerca da sala de aula como espaço para o desenvolvimento da Alfabetização Econômica

Com o intuito de averiguar o que pensam os professores de educação infantil acerca da Alfabetização Econômica e sobre como esse tema poderia contribuir para o desenvolvimento pessoal e socioeconômico das crianças, as Ideias Centrais e respectivos discursos que emergiram a partir destas perguntas geradoras deram luz ao **Eixo Temático 2 - Crenças acerca da sala de aula como espaço para o desenvolvimento da Alfabetização Econômica**, o qual sintetiza a compreensão de que a sala de aula é um espaço propício ao desenvolvimento da temática, através de “vivências em sala de aula” e do “estímulo à poupança por meio de exemplos práticos”, conforme se verifica nas IC’s apresentadas na sequência e seus respectivos DSC’s:

DSC 3:

IDEIA CENTRAL B

“Alfabetização econômica são as vivências em sala de aula”

Alfabetização Econômica é a vivência que a gente trabalha no dia a dia em sala de aula, e muitas das vezes até não sei se estou fazendo.

O Discurso 3 revela que a Alfabetização Econômica é entendida como a própria vivência em sala de aula, que se materializa ainda de forma intuitiva e despretensiosa por parte dos professores, como se percebe na fala “*e muitas das vezes até não sei se estou fazendo*”.

Diante desse entendimento, é válido recorrer às proposições de Sadalla, Saretta e Escher (2002) ao afirmarem que as crenças dos professores exercem influências diretas em vários aspectos do processo ensino-aprendizagem. Elas afirmam ainda que todo e qualquer ato de ensino resulta de uma decisão que o professor toma após análise dos elementos disponíveis em sua formação e atuação, seja essa decisão consciente ou não.

De acordo com Sadalla *et al.* (2005), é válido ressaltar que é a partir dos valores individuais e das crenças pessoais e profissionais que os professores realizam as alterações

necessárias na sua forma de ensinar, ou seja, que incluem ou excluem elementos de sua prática a partir de demandas que surgem durante o próprio processo de ensino. A autora ainda argumenta que os valores e as crenças dos professores representam importantes fatores do processo ensino-aprendizagem, uma vez que exercem influência quanto à seleção dos conteúdos que serão ensinados, nas decisões dos professores quanto à aprendizagem dos alunos e na forma de avaliar essa aprendizagem.

Diante disso, pode-se inferir do discurso 3 que existe uma predisposição para uma compreensão mais próxima da teoria acerca da alfabetização econômica, uma vez que evidenciou-se por meio da fala, ainda que de forma involuntária, que a partir das atividades desenvolvidas na vivência em sala de aula existe a manifestação prática de se trabalhar temas inerentes à temática, conforme se pode constatar a partir do discurso 4:

DSC 4:

IDEIA CENTRAL I

“O estímulo à poupança por meio de exemplos práticos pode contribuir no desenvolvimento pessoal e socioeconômico dos alunos”

Na sala de aula acontecem situações não planejadas, então eu invento uma situação, aí desse acontecido que eu já faço meu plano de aula, já mudo o que eu tinha no caderno, e já faço outro, mediante aquilo que foi dado, que foi trabalhado. Utilizo o exemplo dos potinhos, que para mim é muito bom, porque qualquer moedinha eles já não jogam mais, já vai lá no cofrinho, tem aquele estímulo dele de guardar.

O Discurso 4 revela de forma clara que existe uma preocupação por parte dos professores participantes em relação ao desenvolvimento socioeconômico das crianças, uma vez que através das situações não planejadas que ocorrem em sala de aula, muitas vezes oriundas até da própria interação entre as crianças, a professora aproveita-se de tais situações para modificar aquilo que estava programado no seu plano de aula e aproveitar o evento para ensinar às crianças sobre estímulo à guarda de dinheiro, conforme se verifica no trecho realçado em negrito (grifo da pesquisadora).

Nesse sentido, no que se refere às habilidades sociais educativas destes professores, Del Prette e Del Prette (2014) destacam algumas habilidades consideradas relevantes na condução do processo de ensino-aprendizagem que mantém relação direta com os resultados mostrados no discurso 4. Dentre essas habilidades, tais autores enfatizam: a criatividade do professor em promover situações diversas de interações educativas, a própria modificação das práticas em decorrência do desempenho dos alunos, o olhar observador e

analítico, sempre atento aos progressos obtidos, além de atuar como encorajador na busca por soluções de problemas bem como na apresentação de novos desafios aos seus alunos.

Verifica-se que os professores recorrem à recursos didático-pedagógicos como invenção de estórias que envolvem o ato de poupar, e até mesmo por meio de situações da própria rotina familiar da criança, uma vez que a professora relata incentivar os seus alunos a guardarem suas moedinhas nos potinhos recebidos de forma gratuita nas compra de gás de cozinha efetuada pelas famílias, conforme trecho extraído da transcrição da entrevista, a seguir destacado: *“Aqui na sala, eu invento uma situação, eu digo que meu filho, a minha filha eles têm um cofrinho, desses de... “quem pediu o gás na sua casa, que o entregador trouxe um potinho assim que é pra colocar uma moedinha? ”. Ai todo mundo: “eu, eu tenho! ”.*

Portanto, a partir de uma situação rotineira que ocorre na casa da maioria das famílias brasileiras (compra de gás de cozinha), ela relata criar situações hipotéticas que auxiliam as crianças na compreensão da importância de guardar dinheiro, demonstrando-se criativos no processo de condução de situações que propiciem um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças.

Nesse aspecto, tais discursos vão ao encontro das proposições de Araújo (2009), ao indicar que a alfabetização econômica inclui a interpretação de situações que podem afetar de forma direta ou indireta a vida financeira das pessoas, bem como pode auxiliar as famílias nas decisões financeiras que são tomadas diariamente, afetando suas vidas e daqueles que estão ao seu redor, e nesse aspecto as crianças também recebem influências que podem beneficiá-las ou contribuir negativamente no desenvolvimento do seu pensamento econômico.

Diante disso, parece-nos razoável afirmar que os professores estão exercendo papel de influenciadores no que tange ao desenvolvimento socioeconômico das crianças, contribuindo de forma direta no seu crescimento pessoal, ainda que de maneira incipiente e ainda volátil. Tal entendimento pode ser sumarizado de acordo com as proposições de Laroca (2002, p. 42), ao afirmar que o campo de trabalho no qual os professores atuam é repleto de dinamismo e heterogeneidade, e por conta disso as suas estratégias metodológicas não podem ser estáveis, muito pelo contrário, precisam estar constantemente em um movimento de criação e recriação, ainda que na forma de tímidos ou desesperados ensaios e tentativas diante de uma realidade bastante complexa, que muitas vezes nem o próprio docente consegue apreender com clareza, mas que estão à sua frente esperando por decisões sobre as quais deve assumir a total responsabilidade diante de sua atuação profissional.

Nota-se no posicionamento da autora uma forte sensibilidade ao desafio que os professores enfrentam diante das demandas que surgem diariamente em sua rotina, e sobre as quais precisam estar atento para agir de acordo com as necessidades que se apresentam no contexto que atua, levando em conta que seu papel é sempre crucial no desenvolvimento daqueles que assumiu como sujeitos de sua escolha profissional e sobre os quais exerce influência direta em seus comportamentos, conforme será discutido no eixo temático a seguir.

8.1.3 Eixo Temático 3 - Alfabetização econômica engloba os valores e mudanças comportamentais

Os discursos organizados em torno do **Eixo Temático 3 - Valores e mudanças comportamentais para o desenvolvimento pessoal e socioeconômico**, referem-se às perguntas feitas aos participantes acerca dos aspectos que englobam a alfabetização econômica e de como esse tema poderá contribuir no desenvolvimento pessoal das crianças. Assim, emergiram discursos que demonstram uma compreensão bastante aproximada dos preceitos referentes à temática, conforme discursos 5 e 6.

DSC 5:

IDEIA CENTRAL D

“Alfabetização econômica envolve valores comportamentais”

O que engloba a educação econômica são os valores, é ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento, de ser uma pessoa boa, de ser uma pessoa legal, e também saber o quanto custa o que o pai faz, qual é o tipo de trabalho que o pai consegue, de como é aquela maneira que o pai trouxe aquela comida, aquele sapato, aquela roupa, como foi o dia a dia do seu pai, é a criança dá o valor e entender, é a gente conseguir repassar para as crianças esses valores, do limite até onde posso e até onde não posso.

Verifica-se no trecho destacado do Discurso 5, que no entendimento dos participantes a alfabetização econômica engloba **“os valores, é ensinar pro aluno, não o valor financeiro, do dinheiro em si, mas sim do valor do comportamento”** (grifo nosso). Pode-se inferir a partir deste discurso que as crenças dos professores sobre a Alfabetização Econômica vão ao encontro das premissas trazidas por Araújo (2009, p. 67) quando postula que a alfabetização econômica engloba “um conjunto de competências, atitudes e valores que permitem aos que por ela passam entender o mundo econômico mais próximo e suas relações com eventos mais globais por ele estabelecidas”.

A ideia expressa por meio deste Discurso é a de que o ensinamento sobre questões econômicas aos alunos perpassa o simples ato de uma educação financeira que se pauta somente na transmissão de conteúdos de cunho quantitativo aos alunos, abrindo espaço para uma interpretação de caráter qualitativo que envolve uma apreensão de conhecimentos voltados à aquisição de valores comportamentais que permitem às crianças uma percepção da realidade mais próxima de seu contexto, e no qual os professores buscam **“repassar para as crianças esses valores, do limite até onde posso e até onde não posso”**, conforme as palavras expressas por eles próprios (grifo nosso).

DSC 6:

IDEIA CENTRAL J

“A conversa com as crianças sobre o tema pode gerar mudança de comportamento”

Vou falar como professora: a partir do momento que a gente conversa com o aluno, explica a situação, conta uma história de vivência sua, que você já passou, o aluno ele começa a entender que tudo que você tem em casa, que você come, tem um valor. A criança, a partir dos 5 anos, começa a ter a formação de caráter, de saber o que é certo, o que é errado, eu que posso ou não posso fazer. Então, fazer com que a criança entenda o que os pais passam para trazer aquele sustento para casa, de que forma o pai ganha o sustento, gera a mudança de comportamento.

Outra Ideia Central que emergiu neste estudo foi a de que a temática da Alfabetização Econômica deve gerar uma espécie de “mudança de comportamento”, uma vez que os professores participantes expressam a crença de que, a partir das conversas em sala de aula ou mesmo por meio do seu próprio exemplo de vida, as crianças passam a compreender sobre a gênese de seu próprio sustento bem como da importância de dar o devido valor a tudo que chega dentro de casa por intermédio dos seus pais, sendo que esse entendimento, mesmo numa criança que tenha apenas 5 (cinco) anos de idade, poderá causar nesta uma mudança de mentalidade e comportamento que será potencialmente utilizada para seu desenvolvimento pessoal e socioeconômico, conforme se pode inferir do Discurso 6.

Nesse sentido, Laroca (2002, p. 39-40) enfatiza um interessante aspecto referente à prática pedagógica de um professor, a qual não se pode deduzir apenas a partir de atos pedagógicos isolados que se remetam tão somente ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo ela, são diversas as perspectivas que constituem a prática de um professor, dentre as quais pode-se grifar a própria postura política desse profissional na sociedade, seu comprometimento com o trabalho que desenvolve na escola e pela escola, sua busca constante

por qualificação profissional, além de outras arestas que se situam aquém das quatro paredes de uma sala de aula.

Ao contrastar as reflexões apontadas por Laroca (2002) com as impressões trazidas à tona por meio da discussão do Eixo Temático 3 e seus respectivos discursos, percebe-se que a crença destes reflete um forte posicionamento pessoal acerca da importância atribuída aos recursos financeiros que servem ao sustento das famílias, e que os professores procuram transmitir às crianças nas mais diversas situações que surgem na sala de aula, e que poderia ser visto como uma das muitas arestas suscitadas pela autora, quando nos ensina que a prática pedagógica compreende vários aspectos que estão situados para aquém dos muros da sala de aula.

A partir das evidências suscitadas nos discursos que se encaixam dentro do eixo temático 3, percebe-se que os conceitos de educação econômica e desenvolvimento moral se confundem, uma vez que nota-se a presença marcante de crenças que se direcionam às práticas incongruentes com os preceitos conceituais inerentes aos aspectos que englobam a alfabetização econômica, à exemplo da utilização de relatos pessoais e verbais para trabalhar a temática, e também ao reducionismo de que a alfabetização econômica se restrinja à transmissão de valores comportamentais e do entendimento acerca das atividades laborais dos responsáveis pelo sustento da família, conforme verificado nos Discursos.

8.1.4 Eixo Temático 4 - Crenças sobre o desenvolvimento da Alfabetização Econômica por meio da linguagem e do diálogo em sala de aula

Ao serem indagados sobre o que achavam a respeito das crianças serem educadas a respeito de questões econômicas como dinheiro, poupança e também o que pensavam sobre trabalhar esses temas nas aulas, emergiram Discursos que enfatizaram a importância da utilização de uma boa linguagem e de uma comunicação adequada para com as crianças. Desse modo, as IC's "Para ensinar às crianças sobre o dinheiro utiliza linguagem clara e relatos de vida" e "Alfabetização econômica é trabalhada através de situações da rotina escolar e diálogo com as crianças" foram organizadas em torno do **Eixo Temático 4 - Crenças sobre o desenvolvimento da Alfabetização Econômica por meio da linguagem e do diálogo em sala de aula**, que serão discutidas a partir dos DSCs 7 e 8 a elas correspondentes.

DSC 7:**IDEIA CENTRAL E****“Para ensinar às crianças sobre o dinheiro utiliza linguagem clara e relatos de vida”**

Porque aqui não trabalha muito com a questão financeira, a não ser que seja um projeto que vai para festa junina, que vá ter um custo de pedir para os pais comprarem. Já trabalhei essa questão, mas nessa parte do dinheiro ensino mesmo é através do relato da minha vida, explico para eles bem direitinho como é que eu processo lá em casa, eu transformo na linguagem deles para eles entenderem de uma forma bem clara.

Quanto ao Discurso 7, observa-se que o ensinamento sobre as questões relativas à Alfabetização Econômica se dá quase que exclusivamente por meio de exemplos pessoais e relatos de vida dos próprios professores, onde lançam mão de situações que vivenciaram ao longo de suas vidas para transmitir às crianças informações que julgam pertinentes ao seu aprendizado sobre as questões econômicas, utilizando-se para isto de uma linguagem adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

O Discurso 7 revelou ainda a crença de que a realização de atividades colaborativas de vendas da escola é uma ocasião propícia para que seja abordado na sala as questões relativas à alfabetização econômica, segundo o DSC acima. No entanto, importante esclarecer que tal prática não objetiva o desenvolvimento de conceitos sobre o tema, e sim apenas uma maneira de solicitar dinheiro aos pais para realização dos eventos que constam na programação anual da creche.

Contudo, importante observar que as crenças evidenciadas neste discurso expressam uma forte tendência na utilização de relatos verbais como estratégia de ensino para questões que envolvem as temáticas econômicas, não havendo evidências quanto à utilização de recursos lúdicos para se trabalhar o tema, porquanto não houve menção quanto ao uso de brincadeira como ferramenta para se trabalhar a alfabetização econômica junto às crianças. Nesse sentido, no que se refere à utilização de brinquedos/jogos com fins pedagógicos, Kishimoto (1995) ressalta a importância da utilização de tais recursos como instrumentos relevantes para situações de ensino, aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Destaca-se ainda que no PPP da unidade, no item que trata do desenvolvimento infantil, consta que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa (PPP Cemei Serra do Sol, 2019-2020, sem página). O documento ressalta ainda que:

Os educadores precisam rever esse papel como mediador do ensino e não perder de vista o real significado do brincar, pois o mesmo permite a construção de novas

descobertas e é na brincadeira que a criança aprende, troca e interage com os outros de forma espontânea” (SANTARÉM, 2017, sem indicação de página).

Entretanto, é importante notar que não ficaram evidenciados por meio dos DSC's até aqui apresentados a materialização das concepções propostas no PPP quanto à importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. A própria BNCC também enfatiza que as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto as vivências que propiciam aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, que devem ser estruturas tomando as interações e a brincadeira como eixos centrais nesse processo.

A partir do relato constante no referido Discurso, é possível perceber que os temas relacionados à educação econômica não estão evidenciados no currículo da Educação Infantil, conforme explicitado no seguinte trecho: *“Porque aqui não trabalha muito com a questão financeira, a não ser que seja um projeto que vai para festa junina, que vá ter um custo de pedir para os pais comprarem”*. Tal afirmativa revela que a temática não está devidamente formalizada, e por este motivo não é trabalhada de maneira planejada e contínua na educação infantil.

Nesse sentido, verificou-se que o PPP destaca como sendo o objetivo geral do CEMEI Serra do Sol:

Propiciar o desenvolvimento das crianças, considerando seus conhecimentos e valores culturais de forma a possibilitar a construção da autonomia, criatividade, responsabilidade e formação de autoconceito positivo, contribuindo assim para o exercício da cidadania (SANTARÉM, 2017).

Outro trecho que se pode destacar do PPP, diz respeito aos fundamentos epistemológicos de Cidadania no qual a unidade de educação infantil participante se estrutura. Dentro deste aspecto, enfatiza-se no referido documento que o grande desafio da unidade é *“construir a cidadania, buscando formar um cidadão autônomo capaz de refletir sobre sua realidade e nela interferir”* (SANTARÉM, 2017).

É possível inferir ainda do Discurso 7 que existe uma preocupação com a utilização de uma linguagem clara e acessível no trato de assuntos desta natureza para com as crianças, para que de fato eles consigam lhes transmitir alguns desses conhecimentos, ainda que de forma bem introdutória e informal.

Nesse sentido, verifica-se a manifestação de uma habilidade social educativa, conforme identificação realizada por Del Prette e Del Prette (2014), *“expor oralmente com clareza”* é um dos componentes da Classe de Habilidades de Transmissão de Conteúdo, e que

é considerada imprescindível para garantir o sucesso da comunicação em uma determinada relação social, buscando atingir os objetivos da interlocução, que no relato acima visava transmitir, por meio de relatos pessoais, alguns ensinamentos voltados para questões relacionadas ao uso e guarda de dinheiro (Discurso 7).

Ainda que não conste no currículo da Educação Infantil a temática relativa à Alfabetização Econômica como conteúdo formal a ser transmitido aos alunos, é importante salientar que a atividade docente se circunscreve muito além das atividades previstas no currículo, uma vez que, os produtos desejáveis da escolarização transpõem a aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos e avançam para aquisição de conhecimentos que incluam as competências de natureza ética e social.

Nesse sentido, os autores ainda observam que a busca por estratégias de ensino em que, na comunicação interpessoal, o professor é principal mediador adquire cada vez mais relevância no processo educativo.

DSC 8:

IDEIA CENTRAL H

“Alfabetização econômica é trabalhada através de situações da rotina escolar e diálogo com as crianças”

Essa questão nunca foi dada pra gente, às vezes é que surgem determinados assuntos entre as crianças, mas na verdade a gente não trabalha, não vem no nosso plano anual, trabalhar essas questões financeiras, só quando surge uma situação mesmo que é transformado e trabalhado. Aqui a gente dá muitos exemplos, mas esses valores não sou eu que tenho que ensinar, tem que vir de casa, mas eu vejo que necessita. Então da mesma forma, tento repassar para os alunos, que não é tudo que eu quero que eu posso ter. Eles contam a vivência deles em casa, de como eles ganham os pais se emburrando, se jogando no chão, e a gente vai conversando com eles aqui na escola, a gente precisa dizer de uma maneira que eles entendam.

Novamente do Discurso 8 evidencia-se que os temas relacionados à educação econômica não fazem parte da lista de temas a serem trabalhados na pré-escola, pois de acordo com o seguinte trecho do Discurso 8: *“Essa questão nunca foi dada pra gente, às vezes é que surgem determinados assuntos entre as crianças, mas na verdade a gente não trabalha, não vem no nosso plano anual, trabalhar essas questões financeiras, só quando surge uma situação mesmo que é transformado e trabalhado”*.

Acerca do plano anual de trabalho da unidade, a Lei Municipal nº 17.866, de 03 de novembro de 2004, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino e dá outras providências, estabelece que:

Art. 48 A Secretaria Municipal de Educação e as Unidades de Ensino devem elaborar seus planos anuais e trabalho - PAT em consonância com as políticas públicas vigentes e Plano Decenal Municipal de Educação.

Parágrafo Único: O Plano Anual de Trabalho - PAT devem conter diagnóstico, prioridades compatíveis, propondo metas, prazos, recursos e responsáveis pelas ações previstas. (Redação dada Lei Municipal nº 18.392/2010)

Ao referir-se que os temas relacionados às questões financeiras não constam no Plano Anual, verifica-se por meio do DSC 8 que não existem indícios formais quanto à inserção da temática no planejamento da unidade. Contudo, de acordo com as diretrizes propostas pela BNCC, é importante frisar que o currículo da Educação Infantil deve ser pensando e organizado a partir das necessidades da criança e em conformidade com as experiências presentes no seu mundo.

Diante disso, verifica-se neste DSC que os professores realizam algumas adaptações no plano *“só quando surge uma situação mesmo que é transformado e trabalhado”*. Nesse sentido é que a BNCC se configura uma proposta promissora na questão da elaboração dos currículos, uma vez que coloca a criança no centro do planejamento curricular. Dessa forma, seria interessante repensar as formas de discussão e elaboração desse Plano junto à unidade de ensino, uma vez que existem situações que ocorrem em sala de aula que demandam a inserção da temática no currículo escolar, atendendo assim aos preceitos estruturantes da própria BNCC no que tange à escolha dos conteúdos a partir das necessidades apresentadas pelas crianças, a qual deve ser tida como guia na construção da intencionalidade pedagógica dos docentes.

Diante desse contexto, Fermiano (2010) observou que, ao considerar o intenso volume de informações sobre economia e consumo disponíveis por meio de canais que oferecem conhecimento limitados, o papel da escola deve ser o de espaço ideal para a seleção e organização de informações significativas a serem repassadas aos alunos, mas, antes disso, essas informações devem passar por um processo de reflexão sobre elas, e a escola deve, ao mesmo tempo, fornecer informações diversificadas e ser a bússola que orienta o caminho em busca dessas informações, sendo imprescindível reorganizar tanto os saberes que a escola acredita que deve trabalhar como aqueles que já trabalha.

Destaca-se ainda do DSC 8, a crença de que a transmissão de valores relacionados aos temas de alfabetização econômica não seria da incumbência desses profissionais, conforme seguinte enxerto retirado do Discurso: *“Aqui a gente dá muitos exemplos, mas esses valores não sou eu que tenho que ensinar, tem que vir de casa, mas eu vejo que necessita”*. Contrário a esse entendimento, em um estudo realizado por Denegri *et al.* (2005) com 132 famílias chilenas acerca de suas estratégias e práticas de socialização econômica, as autoras

concluíram que somente as iniciativas familiares não têm sido suficientes para a adequada socialização econômica dos filhos.

Em outro estudo realizado por Cantelli (2009), os resultados apontaram que o comportamento econômico das famílias, bem como os procedimentos utilizados para a educação econômica dos filhos ocorrem de maneira intuitiva e não planejada, o que termina evidenciando a falta de informação dos pais sobre o processo de construção das noções sociais relacionadas à compreensão dos eventos econômicos. Os dados encontrados neste estudo ainda revelaram que, embora os pais acreditem que a educação econômica deva fazer parte da formação das crianças, os mesmos não realizam nenhum esforço sistemático no sentido de fomentar hábitos e condutas adequadas que caminhem nesse sentido.

Cantelli (2009) enfatiza ainda que existe a necessidade de se criar novas propostas educativas sistemáticas que resultem em verdadeira alfabetização econômica, tanto para os filhos, quanto para os pais, e acrescentando-se os professores também. Estes fatos levam à reflexão de que as práticas de educação para o consumo bem como a alfabetização econômica devem ser levadas a outros contextos de socialização a que as crianças e adolescentes são expostos, como é o caso das escolas.

Ainda de acordo com Fermiano (2010), o papel do professor extrapola o de simplesmente dar aulas, ele é aquele cuja intervenção fará a diferença entre uma educação ativa e uma passiva, ou seja, entre uma educação que se fundamente pressupostos científicos e uma permeada apenas pelo senso comum. Ela ainda ressalta que a escola é lugar onde devem ser articulados os conhecimentos, incluindo aqueles que se relacionam à economia, uma vez que estamos inseridos num mundo globalizado que rompe com os ritmos aos quais a sociedade já estava acostumada.

Portanto, mesmo não fazendo parte do currículo formal a ser trabalhado, é imprescindível que existe uma predisposição e até mesmo uma sensibilidade por parte dos professores em repassar para as crianças alguns conhecimentos sobre os quais os mesmos terão que lidar em algum momento de suas vidas, inclusive é possível inferir no próprio discurso que eles já vivenciam situações que envolvem a temática econômica, ainda que de forma bastante indireta, como se pode depreender da seguinte fala: *“eles contam a vivência deles em casa, de como eles ganham os pais se emburrando, se jogando no chão”*.

Nesse sentido, Fermiano (2010) enfatiza que a escola se constitui o local propício para discussões que evidenciem a escassez vivenciada cotidianamente no mundo, que englobem necessidades criadas por meio de uma publicidade que enfraquece o poder de decisão das pessoas; questões como consumo e renda, como controlar gastos e realizar

planejamento financeiro; é também o local para se discutir sobre direitos e deveres do consumidor, para se apreender e compreender o funcionamento bancário, além de ser o local propício para discussão de valores como doação e generosidade, dentre outros tantos que se pode trazer para o campo das reflexões que se desdobram no ambiente escolar.

Uma outra nuance presente já nas falas que compuseram o Discurso 8 revela que há uma tendência em transferir para os pais e para a família a responsabilidade pelos ensinamentos relativos à economia, conforme se verifica no trecho: *“Aqui a gente dá muitos exemplos, mas esses valores não sou eu que tenho que ensinar, tem que vir de casa, mas eu vejo que necessita.”*

Tal posicionamento realça que existe uma crença na qual a transmissão de valores ligados à aprendizagem de questões relativas ao dinheiro não é papel do professor, e sim da família, mas que eles verificam que existe a necessidade de abordar esse assunto, uma vez que no que tange à temática eles observam que há a necessidade de discutir, embora acreditem que a tarefa é de incumbência da família, e não da escola ou mesmo do professor, mas esta crença será discutida com mais profundidade no tópico seguinte.

8.1.5 Eixo Temático 5 – o comprometimento dos pais e da família na alfabetização econômica das crianças

As Ideias Centrais que resumem os Discursos dos participantes quanto ao questionamento sobre as crianças serem educadas a respeito de assuntos de ordem econômica e ainda sobre quem deveria assumir tal tarefa, foram organizadas em torno do **Eixo Temático 5 – Crenças quanto ao comprometimento dos pais e da família na tarefa de orientação econômica das crianças**, conforme Discursos 9 e 10 apresentados e discutidos a seguir.

DSC 9:

IDEIA CENTRAL F

“Para educar as crianças sobre questões econômicas é preciso ensinar valores aos pais”

Eu ensino os valores aos pais. Como não sou mãe, sou só uma professora, às vezes eu fico me perguntando: Será se é correto você dá dinheiro na mão do seu filho? E se der, dizer o porquê, não simples dá por dá o dinheiro pra criança, porque eu acho que daí a gente consegue fazer com que a criança entenda, que ela não vai gastar por simplesmente gastar, ou então comprar simplesmente porque quer comprar.

No Discurso 9, que leva o título da Ideia Central F - “Ensinar valores aos pais”, revela-se uma forte crença dos professores de que é preciso transmitir valores primeiramente

para os pais, o que reforça uma outra crença de que a alfabetização econômica das crianças é única e exclusivamente responsabilidade destes.

Em relação à pergunta apontada no DSC sobre: “*Será se é correto você dá dinheiro na mão do seu filho?*”, nota-se que existe um grande distanciamento entre a crença indicada no Discurso e os preceitos conceituais acerca de educação econômica e suas diferentes formas de apresentação. Quanto a essa questão de dar ou não dinheiro aos filhos, e no intuito de compreender o significado atribuído pelos pais quanto à prática de fornecer a mesada, o estudo realizado por Lellis (2007) com a participação de 31 pais com filhos entre 6 e 16 anos de idade, revelou que entre os motivos que levam os pais a darem mesada aos filhos está a questão da necessidade, cabendo aos pais a decisão de atenderem ou não a estas necessidades oriundas dos próprios pedidos feitos pelos filhos.

O estudo de Lellis (2007) apontou ainda que existem diferentes motivações e justificativas que levam os pais a darem dinheiro aos filhos, decisões essas bastante influenciadas pela cultura e pelas próprias crenças dos pais quanto à essa prática. Portanto, verifica-se um certo desconhecimento demonstrado no Discurso em relação às práticas de alfabetização econômica, sendo que a atitude de dar dinheiro aos filhos acaba gerando dúvidas nos participantes sobre ser ou não um comportamento adequado dos pais quando se trata de educar economicamente os próprios filhos.

De acordo com Denegri *et al.* (2005), pesquisas realizadas no âmbito da socialização econômica na família mostraram que os pais são os educadores mais importantes pois são eles os principais provedores do dinheiro. Entretanto, as pesquisas também têm mostrado que as práticas educativas utilizadas pelas famílias quanto a estas questões ainda são muito limitadas e por vezes até contraditórias. Nesse sentido, as estratégias de socialização econômica, como também as demais práticas familiares, são do tipo informal e não sistemática, aponta a autora.

O posicionamento da autora no tocante a este fato reverbera a necessidade de que é preciso trabalhar de maneira específica com os pais, para que estes possam se apropriar de ferramentas e de conhecimento suficiente para transmitir esses ensinamentos aos seus filhos, pois se percebe claramente no discurso uma forte indagação dos participantes quanto à forma correta de lidar com dinheiro, isto é, está fortemente marcado neste discurso que existe uma lacuna a ser preenchida na formação de pais e educadores para que estes possam, de fato, chamar para si a responsabilidade quanto à educação das crianças no tocante à temática da Alfabetização Econômica.

Diante disso, vale lembrar ainda que, de acordo com Cantelli (2009, p. 4), a família exerce o principal papel quanto ao desenvolvimento da percepção da criança acerca do mundo social e na formação de seus valores, crenças e comportamentos, eventos esses que se desencadeiam a partir de sua inserção no processo de socialização. Dessa forma, verifica-se que o posicionamento da autora encontra eco nos discursos que emergiram neste estudo quanto ao papel e responsabilidade da família no processo de alfabetização e socialização econômica das crianças.

Por outro lado, Ortiz (2009) vem argumentar que não é papel apenas da família, mas também da escola propiciar às crianças a compreensão das informações acerca do meio em que vivem por meio do processo de educação e alfabetização econômica. Ela observa ainda que a criança constrói e amplia sua compreensão acerca dos fenômenos econômicos que a cercam, a partir da convivência e observação dos ensinamentos que acontecem na família e na escola, e também com os colegas, e nesse sentido verifica-se que a escola, e principalmente os professores, não estão isentos de uma participação ativa nesse processo.

Como exemplo de um caso de sucesso acerca da alfabetização econômica em crianças com idade escolar, pode-se recorrer à intervenção realizada por Araújo (2007) com crianças do 3º e 4º ano do ensino fundamental, a qual constatou que as crianças possuíam uma compreensão bastante superficial, cuja obtenção se deu por meio de sua inserção no meio familiar, na própria escola, ou ainda pela mídia. Após a participação em um programa de educação econômica a autora verificou que houve uma importante evolução na compreensão dos fenômenos econômicos.

DSC 10:

G

“A tarefa de orientação econômica das crianças é responsabilidade dos pais e da família”

Na minha opinião são os pais, porque quando envolve dinheiro, acho que fica pela responsabilidade dos pais, porque aqui na creche a gente mais trabalha a parte do lúdico. Aqui a gente pode orientar, às vezes pode até ensinar, mas acho que tem que ter responsabilidade dos pais, orientar os filhos como é que deve ser gasto, com o que não é, o que é preciso, tem que ser dos pais, da família. A família é a base. Eles têm que vir de casa já com esses valores, e aqui na escola a gente reforça. Não pode ser invertido esses valores, esses ensinamentos têm que vir de casa, e na escola a gente reforça, a gente senta, a gente conversa, a gente ouve, como a gente relata também a nossa vivência do dia a dia. Mas tenho a convicção que esses valores quem tem que ensinar é em casa, e aqui a gente reforça.

De acordo com as crenças dos professores sobre a Alfabetização Econômica, por sua vez, o DSC 10 enfatiza a Ideia Central de que esta “**é responsabilidade dos pais e da família**”, conforme se verifica no quadro acima. Para os professores participantes, a tarefa de ensinar sobre questões econômicas às crianças é de responsabilidade dos pais e da família, competindo aos professores somente reforçar o que já foi ensinado no seu meio familiar.

Vale notar ainda que, em relação à crença de quem deve assumir a responsabilidade pela educação econômica das crianças, o seguinte trecho do DSC: “*Na minha opinião são os pais, porque quando envolve dinheiro, acho que fica pela responsabilidade dos pais, **porque aqui na creche a gente mais trabalha a parte do lúdico***” (grifo nosso) revela que há um entendimento equivocado quanto à possibilidade de associar os temas relacionados à economia com a realização de atividades lúdicas.

Um exemplo prático de como trabalhar a apropriação de conceitos econômicos por meio de atividades lúdicas é o emprego de contos infantis para abordagem de conceitos econômicos, conforme relatado por Hoffmann e Soares (2014). Em artigo intitulado “Ensinando economia para crianças: os contos infantis como instrumento de letramento econômico”, as autoras citam como exemplo de práticas bem-sucedidas o caso do Federal Reserve da Filadélfia, que é um dentre os 12 bancos de reserva regionais dos EUA, que, juntamente com o Conselho de Governadores em Washington, compõem o Sistema da Reserva Federal.

Além de tais atribuições institucionais, o Federal Reserve Bank da Filadélfia mantém iniciativas de letramento financeiro e econômico, fundamentalmente baseadas na disponibilização de recursos didáticos para consumidores e para professores. Nesses materiais relacionados à literatura, as lições são construídas a partir do conteúdo de contos infantis, cujas narrativas são tomadas a partir de uma perspectiva econômica.

Como exemplo, elas relatam o plano intitulado “A Fábrica de Tortilhas”. Nessa lição, as crianças devem observar a professora produzir um taco de papel. Em seguida, devem produzir os seus próprios tacos de papel, seguindo a sequência do processo demonstrado pela professora. O objetivo é que os alunos aprendam sobre os diferentes tipos de recursos produtivos (humanos, naturais, bens de capital e intermediários) empregados na produção de bens e serviços finais. Portanto, por meio da associação de elementos lúdicos do conto às atividades de produção, o plano possibilita a integração transversal de conceitos socioeconômicos interdependentes, sendo plenamente viável a utilização de recursos lúdicos para trabalhar temas inerentes à alfabetização econômica das crianças (HOFMANN; SOARES, 2014).

Nesse sentido, Cantelli (2009) aponta que as crianças, desde muito cedo, iniciam os primeiros contatos com o mundo econômico por meio de diversificadas tarefas cotidianas, normalmente realizadas junto aos adultos do seu convívio. Dentre as muitas experiências vivenciadas pelas crianças, ela cita as idas ao supermercado, pequenas compras próximas no entorno de suas residências, escuta de conversas entre os adultos acerca de temas como finanças, e até mesmo por meio das mídias televisivas. Segundo ela, todas essas vivências e contatos com a realidade econômica exigem desta criança um esforço constante no sentido de compreender a realidade à sua volta, ao mesmo tempo que obriga a sua mente a criar desenhos explicativos para assuntos tão complexos e de difícil abordagem (CANTELLI, 2009).

Assim, torna-se cada vez mais imprescindível que a escola, o currículo da educação infantil, a rede municipal de ensino e todos aqueles incumbidos na tarefa de educar as crianças possam propiciar ao seu público as condições e ferramentas necessárias para uma formação cidadã que abarque as questões relativas a uma alfabetização financeira que viabilize sua eficaz inserção e atuação na sociedade de consumo. Nesse sentido, Furnham e Argyle (1998) ressaltam que a compreensão e a percepção das crianças sobre a economia, suas atitudes quanto ao dinheiro, seus hábitos de gastos e consumo são relevantes para o ensino de princípios econômicos nas escolas. No entanto, apesar do interesse de psicólogos e educadores, não foram encontrados muitos trabalhos que mostrassem o papel da escola na socialização econômica.

Tal perspectiva é reforçada por Fermiano (2010), a qual enfatiza que tanto a escola quanto a família e os meios de comunicação desempenham um papel importante na transmissão de informações, porém deixam lacunas quando se trata de explicar o processo de mobilidade social de produção, as motivações das guerras, e mesmo com essa ausência de explicações claras, as crianças ainda conseguem construir suas próprias explicações, a partir dos instrumentos intelectuais dos quais dispõem acerca desses conteúdos.

Um outro estudo que reforça o relato apresentado por meio do Discurso 10, foi realizado por Sonuga-Barke e Webley (1993), o qual contou com a participação de pais e no qual buscava-se conhecer as suas práticas de socialização econômica. Neste estudo os autores concluíram que é muito grande a quantidade de pais que não fazem nenhum esforço no sentido de ensinar os seus filhos a utilizarem o dinheiro, mesmo reconhecendo a importância que isto representa, o que demonstra uma discrepância entre pensamento e atitude dos pais na direção de promover a educação econômica de suas crianças.

Ainda de acordo com Fermiano (2010, p. 185), a socialização econômica abarca questões que se desempenham na sociedade relacionadas à compra, ao endividamento, à educação que se passa aos filhos por meio de atitudes coerentes, estejam estas em conformidade ou não com o que ensinam por meio de suas falas.

Portanto, mesmo que a tarefa primordial na educação econômica das crianças seja tarefa da família, que na maioria das vezes acaba não cumprindo com este papel, seja por desconhecimento ou mesmo por dar ao tema a devida importância, verifica-se por meio dos discursos aqui apresentados que existe uma tendência para que esta temática seja abordada com maior regularidade pelos professores do que pela própria família, o que exige uma atuação imediata no sentido de promover ações que busquem modificar este paradigma, seja com os pais, com professores, com o poder público municipal, pesquisadores e com a sociedade de uma maneira geral.

8.2 As práticas docentes de alfabetização econômica

Em busca de investigar as práticas docentes relacionadas à temática proposta neste estudo, e também lançando mão do *Roteiro de entrevista semiestruturada de crenças e práticas de Alfabetização Econômica*, foi possível estabelecer um total de 9 (nove) IC's que expressam os relatos sobre as práticas concernentes à AE presentes nos discursos dos participantes, conforme sintetização demonstrada no quadro 16:

Quadro 16 - Quadro-síntese das perguntas geradoras versus Ideias Centrais correspondentes às Práticas de Alfabetização Econômica

Perguntas geradoras versus Ideias Centrais correspondentes às Práticas de Alfabetização Econômica	
Perguntas geradoras	Ideias Centrais
1 – Durante as aulas você desenvolve atividades relacionadas aos temas de alfabetização econômica? Que tipos de atividades? Com que frequência? Quais os objetivos dessas atividades?	A - Não é trabalhada de forma planejada ou intencional, mas deveria estar no currículo
	B - Trabalha de forma pedagógica e lúdica
2 – Quais são as maiores dificuldades que você tem encontrado para transmitir aos seus alunos conteúdos sobre alfabetização econômica? Por que?	C - A maior dificuldade é a família
3 – Quais as habilidades você acredita possuir e as quais considera importante para trabalhar temas relacionados à alfabetização econômica em suas aulas?	D - Trabalha com amor e relatos de vida
4 – Na sua prática, o que você acredita que tem contribuído para favorecer o desenvolvimento da alfabetização econômica dos alunos? Que elementos têm facilitado esse aprendizado aos alunos?	E - Falta mais conhecimento para trabalhar o tema
	F - Diálogo e Histórias de vida
5 – Quais práticas/estratégias você utiliza para abordar temas relacionados à economia, dinheiro, compras, finanças, etc., em suas aulas?	G - Situações-problema em sala de aula
	H - Conversa com as crianças e com os pais

Perguntas geradoras versus Ideias Centrais correspondentes às Práticas de Alfabetização Econômica	
Perguntas geradoras	Ideias Centrais
6 – Das coisas que você aprendeu ou mesmo que não aprendeu em sua formação pessoal e profissional, porém julga ser importante, quais você se preocupa em transmitir aos seus alunos? Como as transmitem?	I - Transmissão de valores morais e comportamentais

Fonte: elaboração própria (2019).

As **Ideias Centrais** que emergiram a partir das respostas dadas às perguntas geradoras também tiveram pontos em comum, possibilitando assim a sua categorização em Eixos Temáticos, tal como foi feito no subtópico que tratou das crenças. Assim, as ICs e seus respectivos Discursos foram categorizados 5 (cinco) eixos temáticos que serão apresentados e discutidos de acordo com o esquema demonstrado por meio da figura 19:

Figura 19 - Agrupamento de Ideias Centrais por Eixos Temáticos quanto às Práticas de Alfabetização Econômica



Fonte: elaboração própria (2019).

Na sequência serão apresentados os Discursos que integram cada um dos Eixos Temáticos constantes nesta subseção, com as respectivas análises e discussões trazidas sobre eles com vistas a elucidação de um dos objetivos específicos pretendidos no presente estudo.

8.2.1 Eixo Temático 1 - atividades práticas não planejadas

Com o objetivo de investigar se durante as aulas os professores participantes desenvolviam atividades relacionadas aos temas de alfabetização econômica, quais eram essas atividades e seus objetivos, após a análise do material verbal produzido nas entrevistas, emergiu a Ideia Central A – “Não é trabalhada de forma planejada ou intencional, mas deveria estar no currículo”, demonstrando que a temática de Alfabetização Econômica não está formalmente organizada no currículo da Educação Infantil, conforme se verifica no Discurso 1:

DSC 1:

IDEIA CENTRAL A

“Não é trabalhada de forma planejada ou intencional, mas deveria estar no currículo”

É mais trabalhado essas questões quando tem venda na escola, então ao mesmo tempo, já estou trabalhando, mesmo sem querer, aquilo da criança saber esperar. Mas assim, a gente não tem aquele propósito de trabalhar a Alfabetização Econômica, mas quando surgem situações-problemas a gente tem que contornar aquela situação. Penso que deveria ter no currículo trabalhar com a criança, desde pequena, essa parte da Alfabetização Econômica.

Em relação ao Discurso 1, os professores enfatizam que não trabalham de maneira formal os aspectos pertinentes às temáticas de alfabetização econômica, entretanto, quando surgem determinadas situações dentro da sala de aula é que são apresentados de forma não intencional alguns conceitos pertinentes aos conteúdos que incorporam o tema. Observa-se, por meio do Discurso acima, que são utilizados os próprios eventos que ocorrem na Unidade para discutir junto às crianças alguns comportamentos que viabilizam uma pequena inserção ao mundo econômico, como no caso a compreensão de que para tudo que se deseja é preciso esperar o momento mais oportuno para se alcançar, conforme o relatado no trecho: “*É mais trabalhado essas questões quando tem venda na escola, então ao mesmo tempo, já estou trabalhando, mesmo sem querer, aquilo da criança saber esperar*”.

Lançando um olhar mais acurado sobre o Discurso 1, é possível levantar o seguinte questionamento: Quais são e quem define os temas que devem ser trabalhados no que tange aos aspectos da diversidade, conforme preconiza a BNCC? O Tema Alfabetização Econômica não poderia ser contemplado dentro dos assuntos que podem ser trabalhados nessa parte específica prevista pela Base?

Diante da reflexão suscitada a partir do relato encontrado no Discurso 1, Denegri (2004, p. 42) nos ensina que quando o sujeito encontra-se alfabetizado economicamente, ele possui a plena capacidade de compreender questões básicas como por exemplo, as formas de

uso e circulação do dinheiro, a mecânica de funcionamento das instituições financeiras, sejam elas públicas ou privadas, e ainda sobre a gênese de continuidade dos processos econômicos. No entanto, ela assegura que para uma formação efetiva somente será possível se a alfabetização econômica for iniciada ainda na educação infantil, e sequencialmente aprofundada nos níveis de ensino subsequentes, a partir do desenvolvimento de hábitos básicos de consumo e o reconhecimento do uso do dinheiro.

Por fim, cumpre-nos observar que, ainda que no Discurso tenha emergido a crença de “*que deveria ter no currículo trabalhar com a criança, desde pequena, essa parte da Alfabetização Econômica*”, é incontestável a sua relevância na formação de um cidadão consciente das possibilidades de planejar seus gastos, poupar e investir o seu dinheiro, e embora não estejam explícitos no currículo escolar, os temas referentes à alfabetização econômica necessitam ser trabalhados de modo reflexivo, tendo-se a clara compreensão de que este tema constitui-se pauta relevante para uma adequada formação cidadã (ARAÚJO, 2009).

8.2.2 Eixo Temático 2 - habilidades docentes no desenvolvimento da alfabetização econômica

No intuito de elucidar ainda mais que práticas de alfabetização econômica os professores participantes apresentavam em suas aulas, além de serem questionados quanto às atividades realizadas por eles em sala que vislumbravam essa temática, também foram perguntados sobre as habilidades que eles acreditavam possuir e que consideravam importantes para trabalhar temas relacionados à alfabetização econômica. A partir desses questionamentos, emergiram duas Ideias Centrais: A – Trabalha de forma pedagógica e lúdica e B – Trabalha com amor e relatos de vida. Essas duas IC's se organizaram em torno do **Eixo Temático 2 – Habilidades docentes no desenvolvimento da Alfabetização Econômica**, o qual será discutido a seguir:

DSC 2:

IDEIA CENTRAL B **“Trabalha de forma pedagógica e lúdica”**

Geralmente, a gente parte para o lado dos valores de preço de mercadoria. Mostrei vídeos educativos para eles sobre o tema, o que vem ser a Educação Fiscal, mostrei o cupom fiscal e o que significa aquele cupom fiscal, a gente conversou muito, passei atividades para eles sobre o tema, montamos uma feirinha na sala para falar sobre isso. Assim, a gente trabalha de uma forma pedagógica, mas lúdica, para que eles entendam o que é a educação econômica.

O Discurso acima contempla uma informação bastante pontual que emergiu durante a entrevista com uma das participantes, o qual se trata de uma atividade bastante específica que ocorreu no Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI Serra do Sol, mas que de algum modo apresenta-se como uma ação que propiciou uma maior proximidade das crianças com a temática da Alfabetização durante o ano 2019. Trata-se das atividades referentes ao Projeto de Educação Fiscal⁵ do qual o Cemei estava participando pela primeira vez.

Nesse sentido, o relato presente no Discurso 2 demonstra uma ação prática realizada pela professora dentro das configurações do Projeto Educação Fiscal, o que se apresenta como uma importante porta de entrada para trabalhar a temática da Alfabetização Econômica a partir dos temas inerentes à Educação Fiscal, uma vez que este já se apresenta como um projeto consolidado no âmbito do Município de Santarém, do qual muitas escolas, creches e pré-escolas estão aderindo de forma cada vez maior, e que pode ser o embrião de uma possível e não tão distante implantação da Alfabetização Econômica no currículo escolar proposto pela Rede Municipal de Ensino.

DSC 3:

IDEIA CENTRAL D
“Trabalha com amor e relatos de vida”

Trabalho muito com conversa, trabalho muito com amor, às vezes eu relato a minha vida, então mexo muito com o emocional deles. Trago comigo os ensinamentos da minha mãe, sempre digo que sei dividir as coisas. Tento repassar para meus alunos, dessa forma, que a gente precisa saber dividir as coisas, que tudo tem sua hora, tem seu momento, então, eu trabalho com eles sobre essa divisão. Mas eu acho que na minha personalidade como professora, o que mais eu transpasso para os meus alunos é saber diferenciar.

Sobre as habilidades que os professores relaram possuir e que julgam importantes na transmissão dos ensinamentos inerentes ao tema, um trecho digno de nota que foi relatado no Discurso 3 revela que os participantes demonstram muita paixão pelo que fazem, e que executam sua função com bastante dedicação: “*Trabalho muito com conversa, trabalho muito com amor*”. Esse trecho ilustra perfeitamente que é impossível desvincular os aspectos pessoais daqueles estritamente profissionais, revelando uma intrínseca relação entre as suas

⁵ O Programa Educação Fiscal foi implantado no Município de Santarém no 2006. No ano 2015 foi lançado o I Prêmio Municipal de Educação Fiscal, sendo que a primeira vez que a CEMEI Serra do Sol participou, tanto do Programa quanto do II Prêmio Municipal de Educação Fiscal ocorreu no ano 2019, conforme informações prestadas pela Coordenação da CEMEI “Serra do Sol”

crenças e o que fazem a partir daquilo que pensam, ou seja, as práticas docentes materializam aquilo que acreditam acerca da educação.

É importante destacar como ocorre a formação de crenças relacionadas à alfabetização. No caso do DSC 3, as participantes relatam que o aprendizado que teve com a sua mãe acaba por transmitir aos seus alunos. Ressalta-se que apesar de serem práticas imprecisas e não estruturadas, estas acabam sendo repassadas para as crianças, proporcionando-lhes o desenvolvimento de suas crenças e práticas subsequentes.

Existem estudos que apontam para as características das crenças educacionais, como o de Soares e Bejarano (2008, p. 68), ao postularem que “as crenças que os/as professores (as) formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a elas se misturam, pois, suas convicções são fruto das vivências pessoais e profissionais”. Diante dessa configuração, verifica-se a presença de inúmeros aspectos pessoais dos participantes presentes no Discurso 3, que encontram-se imbricadas nas práticas dos professores quanto à abordagem da temática em tela.

8.2.3 Eixo Temático 3 - estratégias utilizadas para trabalhar a alfabetização econômica na sala de aula

As perguntas acerca do que os participantes acreditavam que poderia contribuir para favorecer o desenvolvimento da alfabetização econômica nas crianças e sobre quais eram as práticas ou estratégias que os professores utilizavam para abordar os temas relacionados à economia, dinheiro, compras, e/ou finanças em suas aulas, fizeram emergir três Ideias Centrais que redundaram no **Eixo Temático 3 - Estratégias utilizadas para trabalhar a Alfabetização Econômica na sala de aula**, que será discutido agora. As Ideias Centrais, por conseguinte, resultaram em três diferentes discursos sobre essa questão, a saber.

DSC 4:

IDEIA CENTRAL F

“Diálogo e Histórias de vida”

Geralmente a gente conversa, eu conto muito as minhas histórias pra eles, de como foi pra chegar até aqui, porque assim como os pais são exemplos, nós professores também somos exemplos. Eu sempre digo para os meus alunos que, tudo é o percurso, que a gente precisa estudar, que a gente precisa entender, compreender, que nada é fácil, não é. A gente tem uma vivência, a gente tem uma história, se hoje você não tem, mas amanhã você vai trabalhar, você vai estudar, você vai ser uma pessoa de bem (grifos nosso).

No Discurso 4, os participantes relatam que a utilização do diálogo e o compartilhamento de suas próprias histórias de vida tem contribuído positivamente para desenvolver nas crianças comportamentos e atitudes que se vinculam ao tema da Alfabetização Econômica. Por meio de seus exemplos pessoais, os professores acreditam que é possível inculcar nas crianças a possibilidade de que através de sua busca pessoal e profissional é possível eles alcançarem aquilo que almejam.

Tal atitude vai ao encontro das reflexões de Araújo (2009) ao enfatizar que é preciso partir das construções já realizadas pelo aluno que lhes permitam configurar a própria representação da realidade e, a partir dela, protagonizar seu desenvolvimento, num processo coletivo e criativo de aprendizagem. Tal entendimento também é corroborado pela BNCC, quando trata dos campos de experiências, os quais se constituem um arranjo curricular que visa acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes individuais, entrecendo-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural humano.

Ainda de acordo com as proposições de Araújo (2009), o professor deve potencializar a capacidade de pensar de seus alunos, de modo que lhes permita elaborar explicações sobre a realidade cada vez mais desenvolvidas, de modo que possam compreendê-la além dos eventos que ocorrem em seu entorno imediato, promovendo a participação destes por meio da interação social, viabilizando o juízo crítico e responsável.

Portanto, o que se pode inferir do DSC 4 em contraposição às proposições trazidas por Araújo (2009), é que os professores procuram levar às crianças à reflexão através do diálogo e de seu próprio modelo pessoal, e ainda que os conhecimentos não se apresentem de forma planejada e sistemática, ou seja, de uma forma um tanto incipiente e intuitiva é o que está sendo proporcionado à estas crianças para que possam construir suas próprias representações da realidade, ajudando-as a serem protagonistas de suas próprias histórias, por meio da potencialização de sua capacidade de pensar a que Araújo (2009) se refere.

Contudo, não se pode afirmar a eficácia ou não das práticas indicadas no DSC acima, uma vez que quando não se tem técnicas testadas e validadas empiricamente como sendo eficazes nesse processo, as questões acabam ficando num campo muito superficial e subjetivo.

DSC 5:**IDEIA CENTRAL G**
“Situações-problema em sala de aula”

Através de certas situações que, às vezes sem ter até o conhecimento que estou fazendo aquilo, não é caso pensado. São situações-problemas que acontecem aqui na sala de aula, como por exemplo, aquela estratégia do potinho da moeda é ótima, porque aí vai surgindo, eu vou falando e aí vai acontecendo. (grifo nosso)

Outro relato que reforça a constatação de que a alfabetização econômica que hoje acontece no Cemei Serra do Sol ainda é fruto de uma prática docente sem intencionalidade é o que se apresenta no Discurso 5, no qual destaca-se que os professores realizam atividades inerentes ao tema mesmo sem perceber que estão trabalhando questões que se vinculam com uma iniciação ao aprendizado de conceitos econômicos básicos.

Tal posicionamento trazido por meio deste Discurso reforça as colocações trazidas por Ortiz (2009), ao enfatizar que a escola trabalha com valores, representações e posicionamentos relacionados ao conhecimento social, seja de forma explícita ou implícita. Nesse sentido, percebe-se que mesmo intuitivamente, os professores acabam propiciando alguns conhecimentos ainda superficiais e unicamente baseados no senso comum, que acabam contemplando de forma não estruturada alguns aspectos inerentes à educação econômica, o que representa uma interessante e promissora abertura teórica com vistas à formação do cidadão, que beneficiará não somente o sujeito de maneira isolada, mas sim a sociedade como um todo.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é necessário e fundamental imprimir a intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas e, portanto, acredita-se que os conhecimentos relacionados à economia, hábitos de consumo, poupança, entre outros relacionados à alfabetização econômica devem estar presentes de forma sistemática e intencional no fazer pedagógico, de modo que possam levar à reflexão das crianças os conhecimentos que abarcam maior inserção e participação destas no mundo econômico que as cerca.

Diante deste cenário, é possível levar aqui algumas reflexões e questionamentos sobre como o currículo da Educação Infantil poderia contribuir para a discussão da temática de alfabetização econômica junto às crianças. Dessa forma, questiona-se: o currículo atual proposto por documentos oficiais contempla as situações vividas pelas crianças na contemporaneidade?

Nesse sentido, é oportuno mencionar que as discussões mais atuais sobre a Educação Infantil é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual compartilha da

mesma concepção de criança proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que, de acordo com o artigo 4º, a criança é

Sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009) e, portanto, seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos (BRASIL, 2017).

Portanto, é importante considerar que as crianças constroem significados pelos conhecimentos que se formarão a partir das relações de interação com o mundo natural, físico e social e, nesse sentido é imprescindível que os educadores de maneira geral adquiram os conhecimentos e ferramentas necessários para um imediato fechamento destas arestas que ainda se apresentam nas instituições escolares e que deixam ainda lacunas no processo formativo comprometido com a integralidade da criança nos moldes apresentados nos dispositivos legais dantes mencionados, os quais se propõe a assegurar uma educação de qualidade. Quanto a isto, o papel do professor torna-se inquestionável no que tange à sua centralidade e importância nesse processo, pois conforme apontam Mantovani de Assis e Camargo de Assis (2013, p. 33):

[...] a intervenção do professor é absolutamente necessária tendo em vista que suas incitações podem fazer a criança refletir sobre as suas próprias ações e conseguir explicar os fatos [...] e caminhar em direção da estruturação do conhecimento.

Portanto, verifica-se que as crenças evidenciadas nos Discursos até aqui apresentados convergem para a afirmação de que existe uma latente falta de conhecimento e preparo dos docentes em trabalhar os temas relativos à alfabetização econômica, indicando necessidade de formação e treinamento que vislumbrem tais necessidades de modo que possam ser amenizadas as consequências decorrentes disso na vida das crianças e até mesmo para os próprios docentes incumbidos nesse papel.

DSC 6:

IDEIA CENTRAL H

“Conversa com as crianças e com os pais”

A primeira conversa aqui sobre essa Alfabetização Econômica tem que ser com os pais, pois não pode inverter os valores, não posso chegar e chamar a atenção do meu aluno se o foco, se a base deles tá totalmente distorcida, ela tá totalmente diferente. A gente precisa entrar nesse bom senso de, não só chamar a atenção do aluno, mas precisa chegar com o paizinho de uma forma que ele se sinta aconchegado, não de uma forma ríspida (grifo nosso).

Por conseguinte, o Discurso 6 realça e reforça a principal estratégia utilizadas pelas professoras participantes na transmissão de conhecimentos relacionados à alfabetização econômica, a qual baseia-se principalmente na conversa e diálogo, seja com as crianças, ou mesmo com os pais, conforme destacado a seguir: *“A primeira conversa aqui sobre essa Alfabetização Econômica tem que ser com os pais, pois não pode inverter os valores, não posso chegar e chamar a atenção do meu aluno se o foco, se a base deles tá totalmente distorcida, ela tá totalmente diferente”*.

Verifica-se a partir do Discurso acima que existe uma preocupação por parte das professoras em “chamar a atenção” da família acerca dos assuntos que envolvem dinheiro, economia, finanças. Ressalta-se que esse “chamar a atenção” relatado no DSC 6, não remete à uma expressão verbal que objetiva a emissão de críticas ou julgamentos aos pais, ou para aplicar algum tipo de advertência ou mesmo punição. Durante a realização da entrevista, percebeu-se que a utilização dessa frase ocorre num contexto em que se vê a necessidade de chamar os pais para uma conversa, a fim de fazê-los atentarem para alguns aspectos da educação das crianças que necessitam ser compartilhados com os mesmos, para que juntamente com os professores seja possível fechar as “arestas” educacionais que ocorrem nas mais diversas situações vivenciadas em sala de aula.

De acordo com Delval (2013), desde o nascimento a criança está sujeita a diferentes influências sociais. É por intermédio dos adultos que a cercam que ela recebe cuidados básicos e essenciais, que aprende diferentes conhecimentos e lhes são impostas as regras, os hábitos e os costumes nos quais habitam de forma intrínseca os valores, as regras e as normas sociais.

Aqui também é importante lembrar que, conforme propõem Harkness e Super (1994), o desenvolvimento da criança acontece por meio da mediação de pessoas que encontram-se em seu entorno imediato, as quais compartilham teorias, valores, crenças, ideias e representações que de alguma maneira irão guiar a inserção e a participação dessa criança de forma gradual no sistema cultural em que a criança se insere. Nesse sentido, acredita-se que a partir da Educação Infantil já é possível levar discussões sobre alfabetização econômica para os professores e também para os adultos de sua comunidade escolar, pois estes são aqueles que vão possibilitar a iniciação e ampliação do conhecimento relacionado ao mundo econômico às crianças.

Portanto, pode-se concluir a partir dos Discursos dos participantes que os mesmos não encontram-se preparados efetivamente para abordar a temática com as crianças de

maneira formal e sistematizada, pois seus discursos não expressam os preceitos teóricos e conceituais referentes à alfabetização econômica, uma vez que nem os pais e nem os professores tem se esforçando sistematicamente para isso, conforme se pode inferir partindo-se das falas presentes nos discursos até aqui analisados.

8.2.4 Eixo Temático 4 - práticas concernentes à transmissão de valores importantes para as crianças

Com vistas a compreender um pouco mais quanto à gênese do pensamento docente em relação à temática da alfabetização econômica, as participantes foram indagadas a respeito das coisas que aprenderam em sua formação pessoal e profissional, as quais julgavam ser importante e que também se preocupam em transmitir aos seus alunos, e de que maneira elas a transmitiam, tendo em vista elucidar mais detalhes acerca de suas práticas que pudessem manter relação com a temática de estudo aqui analisada.

A **Ideia Central I** sintetizada a partir dos relatos oriundos nas respostas das participantes realça a importância de **“transmitir valores morais e comportamentais”** às crianças.

DSC 7:

IDEIA CENTRAL I “Transmitir valores morais e comportamentais”

Eu tento repassar que a base é a família, então eu ensino para os meus alunos que, independente da mamãe está ou não está, obedeça, respeite. Ele não pode ser de uma forma aqui, e quando a mamãe chega ele muda. Assuma os seus atos, diga o que foi que você fez. Então o que eu tento repassar para os meus alunos é o que eu aprendi com a minha mãe: seja uma pessoa de caráter, seja uma pessoa honesta, firme quando tiver que ser, seja carinhosa, aprenda a respeitar, a ser uma criança educada. É difícil você reconhecer que o outro colega é bom em algo, que o que ele faz é legal, e isso eu trabalho na sala de aula. Enfim, dou muito valor às coisas que tenho, e isso eu já trouxe de casa e procuro transmitir para os meus alunos. (grifos nosso)

O Discurso 7 revela novamente uma faceta um tanto peculiar bastante comum e sempre presente nas falas das professoras participantes, e que foi manifestada em diversos momentos das discussões aqui realizadas, isto é, uma forte abertura para o diálogo no intuito de contribuir numa formação mais holística dessa criança, cuja missão de educar encontra-se depositada nas mãos dessas profissionais. Nesse sentido, Araújo (2009) enfatiza que a ação docente tem papel decisivo na transformação dos alunos de sujeitos passivos para sujeitos que conduzem e participam de maneira efetiva de seu desenvolvimento.

Dessa forma, é possível acrescentar a reflexão de que é no espaço escolar, neste caso, o espaço da educação infantil, que se configura o contexto ideal para a disseminação de conteúdos econômicos, por meio de práticas educativas que versem sobre as temáticas, dando ênfase à compreensão de conceitos e explicações acerca do mundo econômico, e o professor assume um papel fundamental nesse processo de alfabetização, pois são eles os espelhos das crianças e os principais influenciadores destas no desenvolvimento de crenças e aprendizados inerentes às questões financeiras que se desenrolam no dia a dia das crianças que passam por sua vida profissional, fortemente marcada por valores pessoais que trazem consigo .

8.2.5 Eixo Temático 5 - aspectos desfavoráveis às práticas de alfabetização econômica

As perguntas geradoras que buscavam averiguar aspectos inerentes às práticas docentes que fossem facilitadoras ou dificultadoras no processo de alfabetização econômica das crianças, culminaram em duas **Ideias Centrais** assim representadas: “**A maior dificuldade é a família**” e “**Falta mais conhecimento para trabalhar o tema**”, as quais serão discutidas dentro do **Eixo Temático 5 - Aspectos desfavoráveis às práticas de Alfabetização Econômica**, assim denominado em virtude de que não foram encontrados, a partir das respostas das participantes, aspectos relevantes que pudessem ilustrar práticas favoráveis à transmissão de conteúdos inerentes à temática aqui abordada, conforme se verifica nos Discursos 8 e 9 apresentados a seguir:

DSC 8:

IDEIA CENTRAL C “A maior dificuldade é a família”

A maior dificuldade que encontro é a família, para que a família entenda que o primeiro valor, a primeira base, a primeira educação que os alunos recebem é de casa. A própria família não trabalha com isso, então é uma dificuldade, muito grande. Eles não têm aí, não atribuem o valor que aquele dinheiro tem. Então, a dificuldade em si, é com os pais. Eu sempre digo que a gente precisa primeiro conversar com os pais, fazer os pais entenderem que os primeiros valores que se passa são os valores de família, a família sempre vem em primeiro lugar. (grifo nosso)

O Discurso 8 expressa uma das maiores dificuldades relatadas pelos participantes no processo de transmissão de conhecimentos relacionados aos aspectos da vida econômica, que é a participação da família nessa tarefa. De certa maneira, o relato aqui presente reforça outro Discurso apresentado anteriormente, quando se discutiu acerca das crenças dos

professores, onde os participantes acreditam que a responsabilidade é dos pais e da família, e que na escola apenas deve ser reforçado esse aprendizado.

Apesar de crerem que na escola deve ser apenas reforçado, na prática não foi o que se evidenciou, uma vez que os professores não possuem conhecimento sobre a temática e nem técnicas e estratégias consolidadas para se reforçar tal aprendizado, ao invés disso, quando surge a temática utilizam práticas simplistas, como exemplos pessoais e relato verbal para a educação infantil, aproximando então de práticas oriundas do senso comum.

Em relação a este aspecto desfavorável ao processo de alfabetização econômica, Araújo (2009) observa que devem ser propiciadas o mais cedo possível às crianças, e reforça a “construção de espaços diferenciados que fortaleçam a cooperação e a construção de relações econômicas mais conscientes” (ARAÚJO, 2009, p. 22), uma vez que deve-se levar em consideração que, enquanto sujeitos sociais e históricos, as crianças são as que mais sofrem influências no que tange à complexidade e às contradições da vida em sociedade.

Nesse sentido, é importante que haja uma maior sensibilização, seja no meio familiar, seja junto aos sistemas de ensino e suas redes, bem como junto aos professores, para que de fato seja viável a construção desses espaços diferenciados a que se refere a autora no tocante ao estabelecimento e fortalecimento de ações que se voltem ao processo de alfabetização econômica. Assim, é necessário que esta temática esteja disponível, principalmente para as crianças, mas que também esteja ao alcance dos adultos que fazem parte de seu nicho de desenvolvimento, sejam os pais ou mesmo os professores, uma vez que a percepção evidenciada por estes em decorrência desse estudo, foi a de que eles mesmos necessitam de mais conhecimento sobre essa temática, para que então possam contribuir no encaminhamento dessas crianças a um processo efetivo de apropriação desses conhecimentos.

DSC 9:

IDEIA CENTRAL E
“Falta mais conhecimento para trabalhar o tema”

Esse assunto, sobre de que forma a gente pode trabalhar o dinheiro, ainda não é muito abordado nas creches, e eu acredito que nem no ensino fundamental. Eu acho que deveria também ter uma palestra, ter mais divulgação, porque tem certos temas que a gente, os próprios professores já deram na sala de aula, mas sem ter o conhecimento do que é realmente aquilo, ou seja, a gente tem que ter mais conhecimento, na minha opinião, ajudaria muito. Então, acho que devia ter um conhecimento maior, uma divulgação, não só pela parte da SEMED, mas até por meio de vocês que são do mestrado. (grifo nosso)

Uma outra faceta bem preocupante e que ao mesmo tempo suscita a relevância de se investir no aprofundamento desta temática, é a que o DSC 9 apresenta, uma vez que foi

revelado por meio das entrevistas que *“esse assunto, sobre de que forma a gente pode trabalhar o dinheiro, ainda não é muito abordado nas creches, e eu acredito que nem no ensino fundamental”*. A crença de que este conteúdo não é abordado nas creches e talvez nem mesmo no ensino fundamental, realça a necessidade de propor iniciativas junto às Secretarias Municipais de Educação no sentido de apresentar o tema e realçar a importância deste para a formação da criança desde a mais tenra idade. Além disso, a professora apresenta uma crença equivocada no que diz respeito à abordagem dessa temática, pois já existem ações e programas de educação econômica que foram realizados no contexto brasileiro e que trouxeram resultados bastante positivos no que se refere à alfabetização econômica de nossas crianças, à exemplo do realizado por Araújo (2009) com crianças pertencentes às séries iniciais do ensino fundamental, conforme já referenciado

A crença inferida a partir do DSC 9 também realça uma percepção resultante do fato de que existe uma estrutura fortemente marcada quanto aos temas a serem ensinados e tratados pelos professores, na qual se acredita que devem ser trabalhados em sala apenas aqueles conteúdos previamente definidos pelo sistema de ensino, conforme se observa no seguinte trecho extraído do Discurso 9: *“acho que devia ter um conhecimento maior, uma divulgação, não só pela parte da SEMED, mas até por meio de vocês que são do mestrado”*.

Nesse sentido, é válido recordar as proposições de Araújo (2009) as quais se inclinam para uma proposta de formação de novos atores econômicos, pois a autora compreende que para a melhoria da vida das pessoas, é preciso se trabalhar a inclusão social, o desenvolvimento de uma consciência política e também financeira, por meio de ações reflexivas que produzam uma maior participação em todas as esferas da sociedade.

Em virtude das discussões até aqui evidenciadas, há que se refletir sobre a importância da inserção da temática na rotina escolar, de modo que seja possível avançar diante das concepções aqui apresentadas, uma vez que a síntese dos discursos analisados reflete a necessidade de incluir e fortalecer sistematicamente as discussões sobre os temas que se relacionam à alfabetização econômica, a partir da Educação Infantil.

Portanto, os dados aqui apresentados parecem confirmar as ponderações de Araújo (2009), de que o melhor lugar para se trabalhar a alfabetização econômica, além do seio familiar, é na própria escola. Ela ainda reforça que mesmo a temática não se constituindo como um conteúdo a ser inserido no currículo, ela necessita ser pensada a partir da compreensão de que representa um aspecto relevante para uma formação mais cidadã de nossas crianças, que serão os futuros líderes na sociedade e quem sabe a última esperança para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

8.3 O repertório de habilidades sociais educativas das professoras

Os dados aqui apresentados serão discutidos conforme as categorias estabelecidas no Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores (RE-HSE-Pr), e além da análise sobre os escores fatoriais obtidos no referido instrumento, também será realizada análise do relato oral das participantes produzido por ocasião da aplicação do RE-HSE-Pr, de modo que possamos cruzar as informações quantitativas obtidas pelo instrumento com as análises qualitativas realizadas a partir do roteiro de observação das práticas educativas de professores utilizado nesse estudo.

Contudo, se faz importante evidenciar os resultados pertinentes à codificação e interpretação do RE-HSE-Pr, que demonstram o bom desempenho do instrumento no que se refere à avaliação dos fatores e suas respectivas categorias, e que serve de base para as interpretações realizadas com a aplicação do instrumento no estudo ora realizado, conforme dados disponíveis para consulta no quadro a seguir.

Quadro 17 - Indicadores para Codificação e Interpretação dos Resultados do RE-HSE-Pr

Categorias (Por fatores)	Indicadores de Problemas de Comportamento	
	Presente	Ausente
Fator 1 (descrição completa e abreviação)		
Práticas Negativas (PR NEG)	0,5 ou mais	0,4 ou menos
Problemas de Comportamento (PROBL)	3,5 ou mais	3,4 ou menos
Fator 2 (descrição completa e abreviação)		
Habilidades Sociais Educativas do Professor (HSE-Pr)	1,4 ou menos	1,5 ou mais
Habilidades Sociais Infantis (HS)	2,4 ou menos	2,5 ou mais
TOTAL POSITIVO (HSE-Pr e HS Infantis)	18,3 ou menos	18,4 ou mais
TOTAL NEGATIVO (PR NEG e PROBL)	2,5 ou mais	2,4 ou menos

Fonte: Tabela 7.1 Codificação e Interpretação do RE-HSE-Pr (com adaptações feitas pela pesquisadora).

Considerando que um dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa se propunha a identificar o repertório de habilidades sociais educativas das participantes, as discussões apresentadas nessa seção serão iniciadas com o resultado geral obtido na apuração do RE-HSE-Pr aplicado às duas participantes deste estudo, as quais serão identificadas como P1 e P2, conforme tabela 7 (abaixo):

Tabela 7 - Codificação e Classificação Geral das HSE das participantes

Codificação e Classificação Geral dos dados do RE-HSE-Pr (P1 e P2) *			
Escores por categorias			Indicadores de Problemas de comportamento: Ausência e Presença
Categorias Comportamentais	P1	P2	Classificação
HSE-Pr =	15	22	Ausência
HS =	15	11	Ausência
CONT =	12	10	Ausência
PR NEG =	3	1	Presença
PROBL =	6	7	Presença
TOTAL POSITIVO ⁶ =	30	32	Presença
TOTAL NEGATIVO ⁷ =	9	8	Presença

Fonte: Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2018).

* Identificação atribuída às duas professoras participantes da pesquisa

De acordo com os procedimentos de codificação do instrumento, os escores obtidos na apuração de cada categoria comportamental (conforme tabela 7 acima) devem ser classificados em “com problemas” e “sem problemas”. Nesse sentido, as categorias classificadas como “ausência” indicam que não há evidências de problemas comportamentais quanto às HSE das professoras, quanto às HS das crianças, e também quanto ao Contexto, em que os resultados encontrados apontam para ausência de problemas comportamentais que sejam causados por influências do contexto em que acontecem os comportamentos emitidos.

A interpretação dos escores obtidos nas categorias classificadas como “presença”, indicam que foram evidenciadas a existência de problemas relacionados às práticas negativas das participantes e também apontaram para a presença de problemas de comportamentos das crianças. Nota-se ainda que mesmo com a indicação para problemas de comportamento, as crianças visualizadas na entrevista apresentam bom repertório de habilidades sociais. Da mesma maneira as professoras, mesmo tendo um bom repertório de habilidades sociais educativas ainda apresentaram altos escores de práticas negativas, às quais são compatíveis aos problemas de comportamento apresentados pelas crianças (ressalta-se que, de acordo com o RE-HSE-Pr, acima de 0,5 significa que os professores apresentam excesso de práticas negativas).

A partir dos resultados da entrevista e da avaliação realizada por meio da apuração geral do instrumento, ambas as participantes se incluem no cenário em que o Repertório de HSE é considerado *‘com Muitas habilidades e Muitas Práticas Negativas’*. Nesse cenário, a proposição sugerida pelo RE-HSE-Pr é que sejam viabilizadas práticas de treinamento visando ao desenvolvimento de práticas educativas positivas e redução das práticas negativas, sendo o foco desses treinamentos a promoção de habilidades sociais nas crianças.

⁶ O Total Positivo refere-se à soma das categorias HSE-Pr e HS infantis.

⁷ O Total Negativo refere-se à soma das categorias PR NEG e PROBL.

Importante ressaltar que a proposta de uma intervenção com as professoras deve levar em consideração o bom repertório de habilidades sociais educativas já existentes nas mesmas, bem como o bom repertório de habilidades sociais das crianças, proporcionando para ambas a ampliação desses comportamentos, direcionando-os para situações em que ainda não ocorrem ou que não foram evidenciados neste estudo.

De acordo com as discussões propostas pelo RE-HSE-Pr (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018), a partir do qual relata-se que, na comparação das práticas educativas de educadoras e comportamentos infantis, os professores da educação pré-escolar demonstraram ser mais habilidosos e com maior variabilidade contextual na interação com as crianças, o que possivelmente pode ser explicado em virtude de que o ambiente educacional da pré-escola é um espaço mais lúdico se comparado ao ambiente escolar do ensino fundamental, e que por esse motivo é provável que os professores necessitam ser mais exigentes e trabalhar ainda mais para estabelecer limites às crianças.

Essa proposição parece confirmar os achados obtidos neste estudo, no qual verificou-se a existência de altos escores nas HSE e HS, além de escores elevados na categoria Contexto. Em contrapartida, os escores obtidos nas categorias Práticas Negativas e Problemas de Comportamento confirmam a correlação sugerida entre as práticas educativas das professoras com os comportamentos emitidos pelos alunos, o que de certa forma coaduna com as discussões apresentadas no instrumento.

Os resultados serão discutidos de acordo com a categorização dos itens e suas definições operacionais, divididas conforme os seguintes fatores: Fator 1 - Práticas Educativas, Problemas de Comportamento; Fator 2 - Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais Infantis e Variáveis Contextuais. Dessa forma, visa-se obter mais dinamismo na apresentação dos resultados e maior viabilidade de comparação com os dados produzidos a partir das observações das práticas educativas das professoras.

A partir da análise fatorial realizada na construção do RE-HSE-Pr, foram extraídos dois fatores, que explicou com 78,192% de variância na validação do instrumento. Sendo assim, retirou-se a categoria Contexto na constituição dos fatores, uma vez que o mesmo não apresentou correlações dignas de notas e, portanto, esta categoria será discutida e analisada em subseção específica, uma vez que a mesma não entra na quantificação dos totais positivos e totais negativos do instrumento (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018).

8.3.1 Fator 1: práticas educativas e problemas de comportamento

Nas tabelas apresentadas nesta seção, utiliza-se a primeira coluna para identificar as participantes da pesquisa; na segunda coluna estão descritos os comportamentos relatados nas entrevistas, e na terceira coluna das tabelas está disponibilizada a frequência em que estes comportamentos apareceram (escores).

Tabela 8 - Práticas Educativas avaliadas a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr e das observações em sala de aula

Práticas Negativas		
	Descrição dos Comportamentos	Freq.
P1	Grita/fala alto	1
	Coloca de castigo	2
P2	Fica quieta	1
Total (Práticas Negativas)		4

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O conceito de Prática Negativa trazido pelo RE-HSE-Pr diz que práticas negativas são “comportamentos do professor que demonstram irritação, agressividade, pouco autocontrole e/ou pouca responsividade, ainda que com a intenção de ensinar comportamentos esperados por parte dos alunos” (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018, p. 16).

Diante dessa definição, a partir da análise dos dados verbais produzidos na entrevista, verifica-se que as práticas negativas relatadas pelas professoras, totalizaram $f=4$, sendo 3 do tipo não habilidosa ativa e 1 do tipo não habilidosa passiva. A seguir destacamos os trechos nas falas das professoras que relatam a situação em que essas práticas ocorrem e como elas se materializam. Ressalta-se que a P1 relatou utilizar-se de três práticas negativas (não habilidosa ativa) na sua interação com o aluno. Por sua vez, a P2 relatou apresentar apenas uma prática negativa, do tipo passiva, ao enfatizar em algumas vezes se sente como errado em determinadas situações diante do seu aluno, e após o fato ela se sente arrependida e acaba pedindo desculpas, conforme descrito a seguir:

Não habilidoso ativo (P1):

“Mais é a tarde que eu fico mais à flor da pele aí, eu altero um pouco minha voz, porque é preciso, aí quando eu altero eles sabem que eu tô brava, tô chateada” (grita/fala alto = 1); “Meu coração doeu quando eu coloquei ele pela primeira vez no cantinho da reflexão” e “é pra aprendizado dele, eu preciso fazer, por mais que eu goste, ele não pode ser diferente dos outros alunos, fez malcriação, não obedeceu, se eu coloco um, eu tenho que colocar ele também” (coloca de castigo = 2).

Não habilidoso passivo (P2):

“Ah, geralmente eu fico ali no meu cantinho, aí depois eu vou rever meus atos, o que eu falei, aí eu chamo ela, peço desculpa” (fica quieta = 1)

De maneira geral, pode-se considerar o repertório de práticas negativas das professoras como elevado, uma vez que de acordo com as propriedades psicométricas do RE-HSE-Pr, a partir dos estudos de fidedignidade (Alfa) e de validade baseada na estrutura interna (Análise Fatorial Exploratória), o ponto de corte encontrado nos estudos de validade discriminante é de 0,5, significando que professores com escores acima desse valor apresentam excesso de práticas negativas, cenário esse no qual se encaixam as professoras participantes desse estudo.

Tabela 9 - Problemas de Comportamento avaliados a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr e das observações em sala de aula

Problemas de Comportamento		
	Descrição dos Comportamentos	Freq.
P1	Fica tímido/retraído/acanhado (Internalizante)	1
	Abaixa a cabeça (Internalizante)	1
	Fica chateado (Internalizante)	1
	Chora (Internalizante)	1
	Fica disperso/distraído (Internalizante)	1
	Fala muito e/ou em hora errada (Externalizante)	1
	Subtotal P1:	6
P2	Chora (Internalizante)	2
	Fica triste (Internalizante)	1
	Abaixa a cabeça (Internalizante)	1
	Recusa fazer atividade (Externalizante)	1
	Fica agitada (Externalizante)	1
	Faz coisas que a professora não gosta (Externalizante)	1
	Subtotal P2:	7
Total (Problemas de Comportamento)		13

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

O conceito de problemas de comportamento, de acordo com o RE-HSE-Pr, é definido como aqueles comportamentos apresentados pelos alunos que indicam desobediência, agressividade, irritabilidade, passividade, ansiedade, timidez.

De acordo com os scores obtidos, foram apresentados um total de 12 problemas de comportamento nas crianças focalizadas durante a aplicação do RE-HSE-Pr (f=13, sendo f=6 para P1 e f=7 para P2). Dentre os comportamentos internalizantes, foram relatados e classificados como: Fica tímido/retraído/acanhado; abaixa a cabeça; fica chateado; chora e fica disperso/distraído. Dentre os comportamentos externalizantes, relataram-se: Fala muito e/ou em hora errada; recusa fazer atividade; fica agitada e faz coisas que a professora não gosta, conforme trechos retirados das respostas das professoras e destacados a seguir, os quais relatam alguns dos problemas de comportamento elencados na tabela 9:

“Tem horas que ela se comporta como uma criança normal né, que a gente sabe que criança é criança, mas tem horas que ela passa um pouquinho do limite né, e aí eu preciso dizer: “vem cá L.”, e geralmente quando a L. muda esse comportamento dela é alguma coisa em casa, então ela traz para mim, ela traz pra mim, e aí eu já: “vem cá, vamos conversar”(P2).

Os resultados apresentados por meio do RE-HSE-Pr podem ser confrontados com as constatações obtidas durante o período em que se realizou as observações em sala de aula, onde verificou-se a existência de vários dos comportamentos relatados pelos professores, como por exemplo, numa situação em que determinada criança não quis participar da atividade promovida pela professora, ficando este aluno um tanto retraído no cantinho da sala, e que somente participou da atividade depois que a professora ofereceu ajuda para realizar a atividade juntamente com ele, o qual prontamente aceitou a sugestão da professora naquela ocasião.

Outro problema de comportamento que se evidenciou durante as observações em sala de aula, e que confirma o relato oral da professora a partir do RE-HSE-Pr, refere-se ao comportamento externalizante no qual a criança “fala muito e/ou em hora errada”, sendo que tal comportamento manifestava-se sempre na forma de uma denúncia acerca do comportamento de outro colega (as chamadas “fofocas”), ou mesmo na interrupção quando determinado colega está com a palavra (comportamento esse imediatamente interrompido pela professora, uma vez que o mesmo é considerado como indesejável para o bom relacionamento entre os pares).

Em estudo realizado por Lessa, Felício e Almeida (2017), no qual propuseram trabalhar especificamente a subclasse específica “dar feedback” no sentido de verificar se a intervenção proposta poderia auxiliar ou modificar a frequência de respostas das professoras e se o número de solicitações dos alunos para a professora também sofreria mudanças de acordo com a quantidade de feedbacks recebidos.

As pesquisadoras concluíram que a professora apresentava número inferior de feedbacks se comparado às solicitações dos alunos, tendo se observado melhoras consideráveis nesse aspecto no decorrer da intervenção. Foi sugerido para a professora que alterasse esse padrão, uma vez que os reforços e feedbacks positivos dados aos alunos poderiam aumentar a frequência dos padrões comportamentais adequados, e diminuir os inadequados. Verificou-se que após a orientação e sugestão dada, o número de feedbacks positivos aumentou, enquanto que a quantidade de feedback negativo diminuiu.

Assim sendo, o que se observa e conclui a partir dos dados aqui obtidos, é que assim como nos resultados apontados no estudo de Lessa, Felício e Almeida (2017), existe a necessidade de trabalhar os padrões comportamentais da professora no que se refere à sua forma de pedir mudança de comportamento aos alunos, uma vez que intervenções nesse sentido podem melhorar consideravelmente as relações interpessoais de maneira geral, bem como podem influenciar positivamente no ambiente escolar e no processo de ensino aprendizagem, conforme concluem as pesquisadoras aqui referenciadas.

8.3.2 Fator 2 – habilidades sociais educativas e habilidades sociais infantis

A análise do relato oral das professoras referente às categorias de Habilidades Sociais Educativas e Habilidades Sociais Infantis serão apresentadas nas Tabelas 10 e 11. Na sequência, os dados serão discutidos de acordo com os detalhes das respostas às perguntas constantes no RE-HSE-Pr, e ao mesmo tempo serão conciliados com as informações coletadas por ocasião das observações realizadas em sala de aula.

Tabela 10 - Habilidades Sociais Educativas das professoras, avaliadas a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr e das observações em sala de aula

Habilidade Social Educativa (HSE-Pr)		
	Descrição dos Comportamentos	Freq.
P1	Conversa com o aluno quando emite externalizante	2
	Conversa sobre temas diversos	2
	Conversa sobre concepções de certo e errado	2

Habilidade Social Educativa (HSE-Pr)		
	Estabelece/relembra regras e combinados	2
	Dá explicações sobre as consequências do comportamento	1
	Pede mudança de comportamento	1
	É atencioso	1
	Presta atenção/escuta o que o aluno tem a dizer	1
	Elogia	2
	Faz coisas que os alunos gostam	1
	Subtotal (P1):	15
P2	Conversa sobre temas diversos	4
	Faz perguntas	6
	Orienta	1
	Fala/conversa/aconselha	1
	Conversa sobre concepções de certo e errado	1
	Dá explicações sobre as consequências do comportamento	1
	É atencioso	1
	Abraça	2
	Envolve-se nas atividades	1
	Admite o próprio erro ao aluno	1
	Faz carinho	1
	Demonstra interesse	2
	Subtotal (P2):	22
TOTAL (HSE-Pr)		37

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

As habilidades sociais educativas, são os comportamentos do professor que indicam autocontrole e variabilidade para ensinar comportamentos esperados por parte dos alunos. Podem ser direcionadas ao estabelecimento de limites ou a outras interações sociais, como comunicação de interesse do aluno e manifestação de afeto (BOLSONI-SIVA et al., 2018).

Os comportamentos mais evidentes no relato das professoras foram: conversas com o aluno quando emite externalizante, sobre temas diversos, sobre concepções de certo e errado, e estabelecer/relembrar regras e combinados, os quais obtiveram $f=2$ cada um (P1); Para a participante P2, os itens com maiores frequências foram: conversa sobre temas diversos ($f=4$) e faz perguntas ($f=6$); Além desses, outros comportamentos que mais se destacaram foram: elogiar, abraçar e demonstrar interesse, com $f=2$ em cada um dos fatores (tanto para P1 quanto para P2).

Os escores fatoriais obtidos neste estudo apresentam pontos de convergência com os resultados obtidos no estudo de Fonseca (2012), no qual concluiu que as professoras apresentaram maior frequência de comportamentos de HSE na categoria “comunicação e negociação” do que na categoria “expressão de sentimento e enfrentamento”.

Nesse sentido, os dados do estudo realizado por Fonseca (2012) parecem confirmar as inferências obtidas a partir dos dados do RE-HSE-Pr encontrados na presente pesquisa, nos quais as classes de resposta com maior frequência foram justamente aqueles que podem ser inseridos na categoria de comunicação e negociação, sendo: P1 apresentou um total de $f=10$ para esta categoria (para os itens: conversa com o aluno quando emite externalizante; conversa sobre temas diversos; conversa sobre concepções de certo e errado; estabelece/relembra regras e combinados; dá explicações sobre as consequências do comportamento e pede mudança de comportamento); enquanto P2 apresentou $f=13$ (para os itens: conversa sobre temas diversos; faz perguntas; orienta; fala/conversa/aconselha; conversa sobre concepções de certo e errado e dá explicações sobre as consequências do comportamento).

Com vistas a referendar os resultados apresentados na tabela 10 (acima) serão destacados trechos das falas das professoras que ilustram alguns fatores indicativos das habilidades sociais educativas listadas no RE-HSE-Pr, e que obtiveram maior frequência, a partir da codificação realizada por meio do referido instrumento, conforme segue:

“Aí aqui na sala de aula eu converso com eles assim, [...], eu digo assim: ‘olha, bem aqui atrás, de você, existe um...Deus colocou bem aqui atrás da nossa costa um Anjo da Guarda, eu tenho o meu, tu tem o seu, que que você vai fazer, pra que serve esse anjo da guarda que papai do céu colocou na sua costa e na minha?’ Ele respondeu: ‘Pra proteger a gente’, pois é, pra proteger, mas se você não participar das brincadeiras, se você pegar aqui o grilinho e machucar ele, comecei conversar, esse anjinho que tá aqui na sua costa ele vai se afastar, é isso que tu queres? Aí ele balançou a cabeça que não!” (P1).

Como se pode ver no trecho acima, a partir do relato da professora, ficou evidenciado que a mesma conversa com alunos sobre temas diversos, bem como sobre o comportamento externalizante de se recusar a participar das brincadeiras proporcionadas, sobre certo e errado, como por exemplo, não machucar os animais e que também evidencia que existem conversas sobre temas diversos entre professora e alunos.

“Todo dia eu tenho essa regra aqui do combinado da turma, quando eu tiver falando não é pra eles falarem, quando alguém quiser falar tem que levantar o braço” (P1).

O trecho acima relata que a professora utiliza-se do comportamento de “estabelecer/relembrar regras e combinados” para conseguir que as crianças se mantenham

quietas durante a permanência em sala e assim manter a ordem requerida. Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2013) argumentam que a mediação do professor no sentido de promover a qualidade das relações que as crianças estabelecem na sala de aula, torna-se condição favorável tanto para sua aprendizagem social quanto acadêmica.

Ainda em consonância com tais autores, essa mediação pode se dá nas situações em que o docente, aceita ou rejeita formas indesejáveis de relacionamentos entre os alunos, ou ainda quando amplia ou impede os momentos de interação em sala de aula, ou então quando se apresenta como modelo adequado ou inadequado de relacionamento em sua interação com as crianças. Assim, os autores afirmam que essas práticas podem favorecer ou não o desenvolvimento interpessoal dos alunos ou mesmo o desenvolvimento de habilidades específicas para seu ambiente físico e social mais próximo.

Dessa forma, o comportamento evidenciado por meio da HSE “estabelecer/relembrar regras e combinados” parece configura-se como uma forma de mediação que possibilita o favorecimento de aprendizagem de regras previamente convencionadas e que precisam ser cumpridas diante dos mais diversos contextos com os quais os indivíduos irão deparar-se ao longo de suas vidas, seja em ambiente escolar, profissional, ou mesmo em situações cotidianas nas quais é preciso cumprir regras sociais previamente definidas.

Ressalta-se que, embora possa parecer que a regra “quando eu tiver falando não é pra eles falarem” tenha a conotação de autoritarismo por parte da professora, de acordo com as observações realizadas na turma, não se evidenciou que esse comportamento seja do tipo imperativo ou autoritário, sendo inclusive bem compreendido pelas crianças, ou seja, verificou-se que a professora expõe aos alunos quais são os comportamentos que ela espera das crianças, e que considera como adequados para serem emitidos nos mais diferentes desejáveis em cada contexto do ambiente escolar tais como a sala de aula, na hora do recreio, dos lanches e refeições, no parquinho.

Entretanto, Sapienza e Lohr (2018) realizaram um estudo com duas professoras que atuam com crianças de 5 e 6 anos (faixas etárias bem próxima à das crianças atendidas pelas professoras participantes deste estudo), no sentido de aprimorar a percepção destas docentes no que tange à importância das relações professor-aluno, e assim melhorar o clima positivo em sala de aula. As pesquisadoras concluíram que as professoras, logo no início do projeto de extensão, davam maior ênfase aos comportamentos das crianças, especialmente aqueles ligados à indisciplina, como sendo os maiores causadores dos problemas que ocorrem na sala de aula, retirando de sobre si a responsabilidade sobre a própria capacidade de manejar

com habilidade os comportamentos excessivos. As autoras observaram que, de acordo com o estudo,

O manejo de comportamentos excessivos foi o tema mais abordado pelas professoras. Comportamentos externalizantes das crianças tendem a tumultuar o ambiente e é comum que constituam o foco maior por parte dos professores. Lidar com crianças que batem nos colegas, que não querem fazer as atividades e que não param quietos são fontes de preocupação para a maior parte dos professores. Essas crianças atrapalham o andamento das atividades escolares, bem como o desempenho dos colegas, e muitas vezes as professoras, conforme relatado, não sabem como intervir diante desses comportamentos (SAPIENZA; LORH, 2018, p. 24-25)

Diante dessas constatações, as autoras concluíram que conforme o processo de orientação avançava, as professoras tornavam-se mais ativas e passavam a centralizar o foco na relação professora-aluno, momento este em que a participantes passaram a identificar os comportamentos que desaprovavam nas crianças, e assim puderam atuar sobre eles e modificá-los, extinguindo os comportamentos desajustados e estimulando a emissão de comportamentos que promovessem e facilitassem a interação em sala de aula, e como consequência disso favorecer o aprendizado:

As mudanças nas falas das professoras reforçaram a ideia de que contribuir para o desenvolvimento de relações positivas, afetuosas e caracterizadas pela proximidade, em oposição às relações conflituosas e desorganizadas decorrentes das punições ou ameaças, deve ser alvo de intervenções que buscam reduzir ou prevenir comportamentos desajustados. Procedimentos como modelação e modelagem (reforço diferencial), utilizados na orientação dos professores, tiveram importante papel no processo e contribuíram para o aprimoramento de habilidades sociais fundamentais e para a emissão de práticas educativas mais positivas no contexto escolar, reduzindo respostas negativas nas interações em sala de aula (SAPIENZA; LORH, 2018, p. 25)

Diante do relato de experiência acima destacado, observa-se que há uma lacuna quanto à promoção conhecimentos práticos e teóricos no que tange ao desenvolvimento de habilidades sociais para a melhoria da capacidade de manejar situações ou comportamentos indesejáveis que ocorrem, demonstrando que existe a necessidade de se propor estudos e pesquisas que viabilizem o desenvolvimento dessas habilidades junto aos professores de educação infantil, com vistas a obtenção de resultados positivos tais como os alcançados no relato de experiência realizado por Sapienza e Lohr (2018).

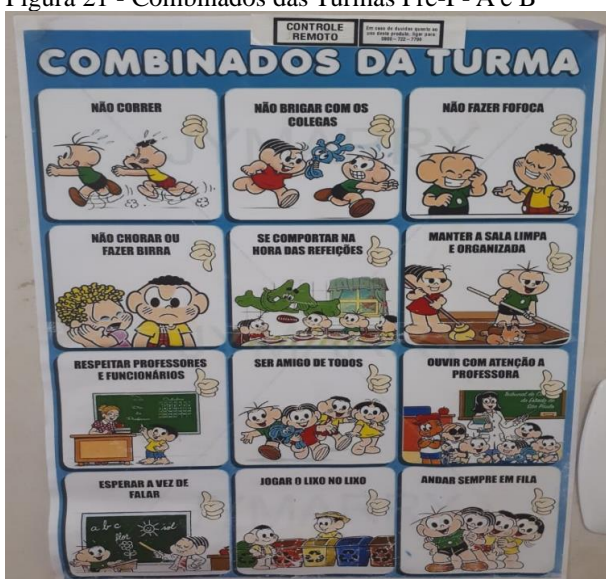
Nas salas de aulas do Pré-I e do Pré-II estão expostos visualmente quadros com as regrinhas e combinados a que se refere uma das professoras na fala acima destacada, conforme as figuras 20 e 21:

Figura 20 - Combinados da Turma Pré-II B



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 21 - Combinados das Turmas Pré-I - A e B



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Em relação à subcategoria “**expressão de sentimento e enfrentamento**”, os comportamentos mais evidenciados podem ser ilustrados com o trecho a seguir, no qual a professora relata comportamentos relacionados ao brincar, utilizando-se para isso de recursos diferenciados como instrumentos de musicalização, abraçar, dar e receber carinho, demonstrando uso de habilidades sociais educativas para ensinar habilidades sociais como a assertividade aos alunos, tais como valores de saber tanto ganhar quanto perder, conforme se constatou durante as observações realizadas junto à turma do Pré-II (P2):

“a gente senta no chão, vamos conversar, e tem a parte da musicalização infantil, do movimento corporal e dança, então todos correm pra me abraçar, terminou qualquer música, vem me abraçar, terminou qualquer brincadeira, [...] é um afeto recíproco, de troca, eu dou e eu recebo, eu dou e eu recebo” (P2).

Ainda para evidenciar outros trechos das falas das professoras que ilustram os comportamentos codificados por meio do RE-HSE-Pr, quanto ao comportamento de elogiar as crianças, destaca-se o seguinte relato:

“[...]então eles adoram essa parte da hora do abraço, que aí eu não chamo mais pelo nome, eu vou chamando pelo elogio. E também na hora dos cadernos, eu começo elogiar eles, é muito importante o elogio” (P1).

Nota-se no relato da professora que o comportamento de elogiar as crianças de forma carinhosa está incorporado em sua prática diária, contudo durante o período de observações em sala de aula esse comportamento não foi evidenciado pela pesquisadora, o que talvez pudesse ter sido constatado caso o tempo dedicado às observações tivesse sido maior.

Tabela 11 - Habilidades Sociais Infantis, avaliadas a partir a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr

Habilidade Social Infantil (HS): Disponibilidade Social e Cooperação		
	Descrição dos Comportamentos	Freq.
P1	Participa das atividades	1
	Presta atenção/ouve o que os adultos têm a dizer	1
	Envolve-se/interage bem	1
	Demonstra interesse	1
	Obedece	2
	Faz as atividades	1
	Comporta-se/reage bem	1
	Controla-se	1
	Faz coisas que a professora gosta	1
	É atencioso	1
P2	Conta fatos	1
	Introduz novos assuntos/mantém conversação	1
	Presta atenção	1
	Aceita opiniões dos adultos/concorda	1
	Muda comportamentos, conforme solicitado	1
É atencioso	1	
Subtotal:		17
Habilidade Social Infantil (HS): Expressão de sentimento e enfrentamento		
	Descrição dos Comportamentos	Freq.
P1	Abraça	1
	Fala que não vai fazer mais certo comportamento	1
	Pede ajuda	1
	Retribui afeto recebido	1
P2	Fala que não vai fazer mais certo comportamento inapropriado	2
	Traz presentes	1
	Abraça	1
	Demonstra contentamento/gosta	1
Subtotal:		9
TOTAL (HS)		26

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Por conseguinte, as habilidades sociais infantis (HS) referem-se aos comportamentos dos alunos que indicam autocontrole e variabilidade comportamental para interagir interpessoalmente (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018).

Com relação às habilidades sociais infantis evidenciadas na entrevista, daremos ênfase àqueles que tiveram $f=2$, quais sejam: “fala que não vai fazer mais certo comportamento inapropriado” (sendo P1 $f=1$ e P2 $f=2$, totalizando $f=3$) e “obedece” (P1, $f=2$). Os demais comportamentos obtiveram $f=1$, totalizando 26 comportamentos distintos que demonstram as habilidades sociais infantis. Na categoria “disponibilidade social e cooperação” foram pontuados 17 comportamentos (subtotal $f=17$) e nove comportamentos na categoria “expressão de sentimento e enfrentamento (subtotal $f=9$).

Em estudo realizado por Mariano e Bolsoni-Silva (2016), o qual tinha como objetivo a comparação entre as habilidades sociais educativas e práticas educativas negativas dos professores, bem como as habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças, os resultados demonstraram e foram conclusivos quanto à afirmação de que os professores parecem mais habilidosos com as crianças pré-escolares; o estudo ainda apontou que, embora se tenha relatado emitir mais habilidades sociais educativas na pré-escola, a frequência de práticas negativas não se diferenciou de forma significativa em comparação às práticas com crianças escolares.

Embora este estudo apresente uma limitação relacionada à fonte única de coleta de dados, pois somente os professores responderam sobre os próprios comportamentos e também sobre os comportamentos dos alunos, conforme concluíram Mariano e Bolsoni-Silva (2016), os resultados e conclusões parecem convergir com os dados apontados na categoria Habilidades Sociais Infantis mostrado na tabela 11, uma vez que os escores obtidos a partir do relato das professoras acerca das HS infantis demonstra que as crianças possuem um bom repertório de habilidades sociais, haja vista a correlação moderada entre estas e as habilidades sociais educativas dos professores, que também apresentaram índices satisfatórios de em HSE, ainda que com alto repertório de práticas educativas negativas.

8.3.3 As variáveis contextuais

Na Tabela 12 estão elencadas as respostas obtidas por meio do RE-HSE-Pr que estão relacionadas às variáveis contextuais contingentes aos comportamentos das professoras.

Na segunda coluna estão categorizadas essas variáveis e na terceira elas encontram-se detalhadas de acordo com as respostas dadas pelas participantes. Na quarta coluna encontram-se as frequências com que essas variáveis foram contabilizadas.

Tabela 12 - Variáveis contextuais contingentes aos comportamentos da professora, avaliadas a partir da entrevista com o RE-HSE-Pr

Variáveis Contextuais			
	Variáveis	Detalhamento dos Contextos	Freq.
P1	Concepção de certo e errado	--	--
	Situações acadêmicas	Nas atividades em sala de aula	2
		Nas correções	1
	Situações de lazer	Roda de oração	1
		Brincadeiras no parquinho	2
	Situações diversas	Quando não se comportam como esperado durante a recreação	1
		Nas atividades extraclasse	1
		Na roda de conversa	1
	Temas acadêmicos	Dificuldades nas tarefas e atividades	1
	Temas diversos	Assuntos de interesse da criança	1
Motivos estabelecer limites	Estabelecer regras quanto aos horários	1	
Subtotal:			12
P2	Concepção de certo e errado	Quando acontece algum conflito	1
	Situações acadêmicas	Na avaliação do “para casa”	1
	Situações de lazer	--	--
		Quando o aluno está com problemas	5
	Situações diversas	Na roda de conversa	1
		Na hora da acolhida	1
	Temas acadêmicos	--	--
Temas diversos	--	--	
Motivos estabelecer limites	Para educar	1	
Subtotal:			10
TOTAL:			22

De acordo com Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2018), as variáveis contextuais são definidas como as ocasiões em que os comportamentos dos professores ocorrem. Ainda que o comportamento do professor faça parte da definição, o destaque é para a ocasião/situação em que ocorre, que pode ser em situações de estabelecimento de limites ou em outras situações sociais, como lazer.

A variedade de contextos de interação professor-criança apresentou um escore médio ($f=22$), no entanto, tal condição acabou favorecendo um bom escore quanto ao repertório de HS das crianças. Merece destaque a frequência de variáveis contextuais referente às situações diversas ($f=5$), as quais ocorrem nessa frequência “quando o aluno está com problemas”, conforme detalhamento da variável, o que revela uma certa sensibilidade

por parte de P2 quanto ao bem-estar de seu aluno, conforme trechos das respostas fornecidas pela participante, abaixo destacados:

“Quando ela chega assim...diferente, que eu conheço os meus alunos pelo olhar, pelo jeito, que eles sempre chegam me abraçando, sempre com sorriso no rosto, então quando chega, chega com olhar meio baixo, com lágrimas nos olhos, não chega querendo abraçar, já sei que aconteceu alguma coisa, e geralmente foi em casa” (P2).

*“Da mesma forma quando faz alguma coisa errada, geralmente a minha chamada de atenção não é na frente de todo mundo, é sentadinho num lugar, só nós dois **pra que eu possa saber o que que tá acontecendo né**” (P2) – grifo nosso.*

Também é digno de nota os contextos que apresentaram escores maiores que 1, como é o caso da variável situações acadêmicas, detalhadas como “atividades em sala de aula” e situações de lazer, quando se realiza “brincadeiras no parquinho” (ambos com f=2). Nas atividades em sala de aula e nas brincadeiras no parquinho são contextos nos quais as professoras comportam-se de maneira a estabelecer limites às crianças, conforme as situações que se desencadeiam e que requerem uma ação mais enérgica por parte das mesmas, de acordo com a sua própria avaliação, conforme se ilustra com os trechos a seguir destacados:

*“Todo dia eu tenho essa regra aqui do combinado da turma, quando eu tiver falando não é pra eles falarem, quando alguém quiser falar tem que levantar o braço. Aqui na mesa eu ensaio, [...] faz de conta que aqui é a mesa lá do refeitório, aí aqui tá os pratinhos, [...], ‘é pra tá levantando?, como é que é pra proceder?, é pra tá gritando?, aqui é um supermercado?: ‘Não!’(indicando a resposta das crianças), aqui é a rua? ‘Não’, o que que é aqui? ‘É sala de aula!’ (indicando a resposta das crianças), ‘e na sala de aula é para tá gritando?’ ‘Não!’, aí combinei com eles: ‘na hora que você quiser pedir alguma coisa levante o braço, eu vou lá com você, é preciso tá: professora, professora.. Não!, é preciso fazer isso meus filhos?’: ‘Não tia, não professora!’, aí um já sabe do meu jeito...(P1)
Eu falo até para eles, eu digo bem assim: ‘poxa vida, agora fiquei triste com vocês’, aí: ‘Porque professora?’. ‘Porque eu combinei com você antes de sair da sala, como é que era para vocês se comportarem lá no parque, vocês não obedeceram, nem aqui o combinado da sala, e agora eu tô muito triste com vocês’ [...] eu não gostei do comportamento de vocês, vocês vão fazer isso ainda?’ aí: ‘não, professora, prometo, ninguém vai fazer mais!’(P1).*

Algumas variáveis não foram evidenciadas na entrevista, como “concepção de certo e errado” (para a P1), e “situações de lazer”, “temas acadêmicos” e “temas diversos” (para a P2).

Com vistas a fornecer uma maior riqueza de informações que melhor permitam identificar o repertório de habilidades sociais educativas das professoras participantes, a seguir apresenta-se um quadro contendo detalhamento das inferências e abstrações a que se chegou, a partir das observações realizadas em sala de aula, utilizando-se do roteiro de observação das práticas educativas de alfabetização econômica à luz das habilidades sociais educativas (Apêndice D), o qual serviu como instrumento-base para a busca de outros dados empíricos e de novas evidências que pudessem referendar ainda mais as informações obtidas por meio da aplicação do RE-HSE-Pr, de modo que se traçasse um cenário ainda mais ampliado do repertório de HSE apresentado pelas participantes deste estudo, conforme abaixo:

Quadro 18 - Inferências e Abstrações sobre as práticas de AE à luz das habilidades sociais educativas

Inferências realizadas a partir das observações em sala de aula
1 - O professor apresenta HS e AE como conteúdo em sala de aula?
2 - O professor aproveita interações em sala de aula para ensinar HS e AE?
Professora utiliza-se do momento das atividades lúdicas para ensinar determinados valores às crianças, tais como: ganhar e perder, não fazer fofocas. Professora se aproveita de situações em que as crianças fazem relatos sobre algo que outro coleguinha fez para ensinar sobre habilidades sociais (orienta as crianças sobre comportamentos não desejáveis como fazer fofoca sobre o outro, a ter cuidado com a execução da atividade musical com cabos de vassoura para não machucar o coleguinha, em situações em que uma colega derruba o laço da outra, ela aproveita para explicar que tal ação não foi intencional);
3 - O professor utiliza recursos educacionais diferenciados para ensinar HS e AE aos alunos?
As professoras utilizaram diferentes recursos lúdicos nas aulas observadas, tais como: cabos de vassouras, pequenos bastões, tampas de garrafas, clavos musicais. Porém, a atividade não evidenciou nenhuma prática de Alfabetização Econômica.
5 - O professor faz arranjos no ambiente de modo a favorecer a integração entre os estudantes?
Nas duas salas de aula observadas existe uma organização das mesas e cadeiras de modo que os alunos interajam com maior facilidade entre si. O próprio mobiliário da creche já está condicionado para ser organizado de modo que as crianças possam sentar-se de frente umas para as outras. Porém, destaca-se a predisposição das professoras em organizar a sala intencionalmente visando favorecimento à essa integração, indicando HSE.
6 - O professor expõe aos alunos quais são os comportamentos desejáveis em cada contexto escolar (sala de aula, recreio, passeios e etc)?
7 - O professor dá dicas de comportamentos desejáveis durante as atividades lembrando as HS?
As professoras, de acordo com a demanda surgida, enfatizam e orientam os alunos quanto aos comportamentos desejáveis nos mais diferentes momentos do dia, seja na hora das refeições, seja no parquinho, ou na sala de aula. Tais orientações ocorrem quando lembram os combinados da sala, no momento das atividades de musicalização também são orientados a ter cuidado com o colega, a não fazerem fofoca do outro. Contudo, essas dicas de comportamento não envolveram aspectos relacionados aos assuntos de alfabetização econômica.
8 - O professor faz o levantamento de atividades que são do interesse dos alunos envolvendo a AE?
No momento da roda de musicalização a professora solicita que os alunos escolham quais as musiquinhas que querem cantar, deixando-os à vontade para escolher. No entanto, o levantamento das atividades não vislumbrou aquelas que se relacionassem aos temas de alfabetização econômica
12 - O professor aproveita de comportamentos ou falas para refletir junto aos alunos as consequências de comportamentos desejáveis/indesejáveis?
Já em sala de aula, na roda de conversa, a professora fala com as crianças sobre questões como bater no

Inferências realizadas a partir das observações em sala de aula
coleguinha, sobre não beliscar uns aos outros, fez a recapitulação dos combinados da sala, de modo que as crianças pudessem refletir acerca de tais comportamentos, que poderiam trazer para elas consequências que ensejariam a utilização de práticas negativas (por exemplo: cantinho da disciplina)
14 - O professor pede às crianças que comentem, concordem ou discordem do que um outro colega disse ou fez?
As professoras poderiam ter realizado este tipo de intervenção, uma vez que surgiram diversas situações em que caberia a emissão desse comportamento, demonstrando mais uma HSE. Com relação à essa habilidade, não foi possível estabelecer nenhuma relação com a alfabetização econômica nas observações realizadas. Contudo, a depender do assunto levantado pelas crianças, poderia ser utilizada essa habilidade para gerar uma roda de discussão acerca de tais assuntos.
15 - O professor observa quando o aluno está triste ou magoado e se coloca à disposição para conversar?
Tal comportamento foi evidenciado tanto nas falas das professoras quanto nas observações realizadas, indicando que existe a manifestação de habilidades sociais como a empatia. Nas observações não foi possível constatar se essa habilidade seria adotada para fins de alfabetização econômica, porém ressalta-se que durante a aplicação do roteiro de entrevista do RE-HSE-Pr, uma das professoras relatou que preocupa-se com a criança quando apresenta esse tipo de comportamento, inclusive deu exemplo de situação que precisou conversar com a mesma acerca de assunto que envolvia a própria situação econômica dos pais, a fim de que a criança pudesse compreender o porquê de não conseguir comprar tudo aquilo que sentia vontade ou que julgava ser extremamente necessário naquele momento.
16 - O professor ouve relato sobre o dia-a-dia dos alunos demonstrando interesse e apoio?
As professoras aproveitam os momentos de integração da turma nas rodas de conversa, na hora da musicalização para interagir com as crianças, perguntando sobre coisas que aconteceram em casa no dia anterior. No entanto, durante as observações realizadas, ressalta-se que essas conversas não se relacionavam aos temas de alfabetização econômica.
17 - O professor ouve ou faz perguntas, ao invés de propor soluções quando um estudante está tentando resolver um problema pessoal?
Durante uma das brincadeiras realizadas no parquinho foi presenciado que a professora utilizou-se desse recurso para inibir comportamentos indesejáveis de um aluno em relação ao outro, levando-o a refletir sobre suas ações e as consequências da mesma (ser privado da brincadeira ou ir para o “cantinho da reflexão”). Ressalta-se que em tal situação não foi possível estabelecer nenhuma relação com a alfabetização econômica, muito embora a HSE de ouvir ou fazer perguntas pudesse ser utilizada com essa finalidade.
18 - O professor interrompe comportamentos indesejáveis?
Durante as atividades de roda, foi observado que a professoras interrompem comportamentos indesejáveis como discussões entre os alunos, discordância de opiniões entre eles, ou em outras palavras, quando estão de “briguinha” uns com os outros. Entretanto, enfatiza-se que em tal situação não foi possível estabelecer nenhuma relação com a alfabetização econômica.
19 - Diante de comportamentos/ideias indesejáveis o professor conversa ou faz perguntas que levem a criança a outras formas de pensar e agir?
Nessa situação, observou-se que é prática educativa negativa recorrente a utilização do “cantinho da reflexão”, no qual a criança permanece por aproximadamente 5 minutinhos para que possa refletir sobre os seus comportamentos. Após esse tempo no cantinho, ela é novamente integrada à atividade que está sendo realizada. No entanto, observa-se que em tal situação não foi possível estabelecer nenhuma relação com a alfabetização econômica
20 - Diante de ideias/comportamentos indesejáveis, o professor pede para que a criança explicita quais as consequências ele imagina que terá?
Não foi evidenciado esse comportamento por parte das professoras, apesar de terem ocorrido diversas situações em que ela poderia ter se manifestado expressamente no sentido de levar as crianças a refletirem sobre as consequências de seus comportamentos. Porém, destaca-se que em tal situação não foi possível estabelecer nenhuma relação com a alfabetização econômica.

Fonte: Criado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2019)

As perguntas listadas no roteiro de observação e que não tiveram comportamentos evidenciados ou que não se aplicavam à situação observada não foram listadas no quadro. Os

dados constantes no quadro foram organizados de modo generalista, considerando todo o período e tempo de observação empregados nas turmas Pré-I A e B, e na turma Pré-II B, não sendo o objetivo do mesmo enfatizar os comportamentos emitidos de forma individual. Assim, o mesmo serviu como mais uma evidência empírica que permitiu maior conhecimento acerca do repertório de HSE das professoras, possibilitando-nos uma análise mais integrativa relacionada às demais temáticas aqui investigadas.

8.4 Tecendo uma rede de relações entre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas

Na busca por uma compreensão mais holística acerca dos fenômenos propostos nessa investigação, um dos objetivos específicos aqui pretendidos foi averiguar o repertório de habilidades sociais educativas das participantes relativos à alfabetização econômica, cujos desdobramentos vislumbram identificar as possíveis relações entre os dois grandes temas de interesse na presente pesquisa, a saber, a alfabetização econômica e as habilidades sociais educativas, dando nome a este terceiro tópico dos resultados que serão apresentados e discutidos a seguir.

No entanto, alguns questionamentos foram suscitados logo no início da proposição deste estudo, passando por sua construção empírica até chegar às reflexões aqui apresentadas. Sobre as indagações que buscou-se dirimir no decorrer do percurso até aqui realizado, serão tecidos alguns ensaios que se configuram como possíveis explicações à problematização efetuada na abertura desta pesquisa, quais sejam:

- a) como as crenças e práticas de Alfabetização Econômica (AE) se relacionam com as Habilidades Sociais Educativas (HSE)? Quais crenças sobre AE tiveram relação com HSE? Que habilidades sociais educativas evidenciaram as práticas de AE?
- b) as HSE das participantes podem ser consideradas como caminho possível para o ensino de AE na Educação Infantil? A partir deste estudo, como se configurou esse processo? É possível trabalhar temas de AE na Educação Infantil? O estudo evidenciou isto de alguma maneira? Como?
- c) como as crenças dos professores podem facilitar ou dificultar a construção de uma cultura para Alfabetização Econômica na Educação Infantil? De que forma as práticas adjacentes a estas crenças se materializaram a partir dos dados resultantes deste estudo?

- d) qual é o papel da escola e qual a responsabilidade da família nesse processo?
- e) Quais as arestas existentes para se trabalhar os temas de AE no currículo da educação infantil?
- f) quais as possibilidades para a construção de uma cultura de AE no município?
Como a comunidade acadêmico-científica poderá contribuir para isso?

Diante de todas essas indagações, será feito o encadeamento das ideias propostas a título de possíveis respostas em dois momentos distintos: No primeiro momento serão discutidos e apresentados as conexões entre os resultados dos discursos inerentes às crenças e práticas docentes acerca da alfabetização econômica, aproximando estes pressupostos das Habilidades Sociais Educativas, estabelecendo ainda aproximações aos conceitos emprestados da teoria do Nicho de Desenvolvimento, no intuito de evidenciar e discutir os produtos obtidos por meio conteúdo empírico produzido neste estudo.

Num segundo momento, serão entretecidas algumas reflexões sobre os desafios e as perspectivas para se trabalhar a Alfabetização Econômica a partir da Educação Infantil, considerando os resultados apontados nesta pesquisa, os quais poderão servir de fomento à novos estudos que abordem a temática, de modo que realcem sua relevância e carência na educação de nossas crianças, adolescentes e jovens, bem como junto aos professores tanto de educação infantil quanto dos demais níveis de ensino, de modo que seja possível o alcance e engajamento de todas as esferas políticas e sociais incumbidas no processo de alfabetização econômica e seus desdobramentos.

8.4.1 As conexões entre crenças e práticas docentes sobre Alfabetização Econômica e a relação com as Habilidades Sociais Educativas

Apresentar-se-á as relações entre as crenças e práticas docentes tendo em vista a perspectiva das Habilidades Sociais Educativas, estabelecendo-se as relações que se evidenciaram ao longo do estudo, tanto por meio da aplicação das entrevistas, da caracterização das habilidades sociais educativas evidenciadas com a aplicação do RE-HSE-Pr, do diário de campo da pesquisadora, e do roteiro de observações das práticas educativas das participantes. Além disso, a proposta de uma análise mais ampla que abarcasse diferentes ângulos acerca do nosso objeto de estudo está em consonância com os preceitos da teoria do Nicho de Desenvolvimento, da qual emprestou-se alguns conceitos que auxiliarão no alcance dos objetivos aqui pretendidos.

Recordando as proposições de Del Prette e Del Prette (2014) no que tange à classe de habilidades sociais profissionais, observa-se que são definidas em termos mais simplistas como aquelas que visam o atendimento das demandas de relacionamento interpessoal que acontece nos mais diversos ambientes de trabalho, e que tem como objetivo a preservação do bem-estar dos envolvidos, o cumprimento das metas estabelecidas e o respeito aos direitos individuais.

Dentro do contexto das habilidades sociais de trabalho (ou profissionais), Del Prette e Del Prette (2014) dão maior ênfase à classe de habilidades sociais educativas. Segundo estes autores, a sala de aula se constitui um espaço rico de interações sociais com pretensões educativas, no qual o professor atua como principal mediador, e nesse sentido o desenvolvimento interpessoal dos alunos se torna altamente dependente das condições estabelecidas pelo professor a partir das interações que se desencadeiam no ambiente escolar.

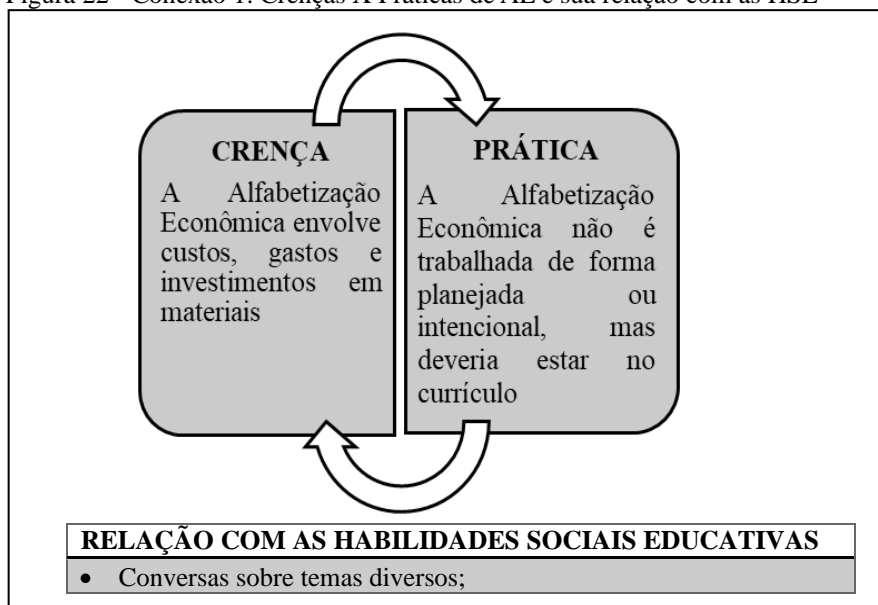
Martini (2003), observa que diante da tarefa de agente e mediador de interações sociais que ocorrem no ambiente escolar, o professor deve ter o domínio de conteúdos específicos, de habilidades didático-pedagógicas, além de ser exigido desses profissionais um conjunto de crenças e competências que funcionam como fonte de alimentação e complementação das práticas que se materializam no contexto da sala de aula. Assim sendo, objetiva-se com as discussões aqui dispostas estabelecer elos de ligação entre as crenças e práticas docentes acerca da temática específica da alfabetização econômica, como já esclarecido ao longo deste estudo, bem como apresentar as diferentes nuances nas relações entre estas e as habilidades sociais educativas, conforme discutido a partir das representações visuais dispostas a seguir.

Uma das crenças docentes que emergiram neste estudo foi a que a alfabetização econômica compreende os “custos, gastos e investimentos em materiais”, ou seja, são os recursos financeiros utilizados pelos professores na compra de materiais didáticos e pedagógicos para colocar em prática sua metodologia. Dessa forma, observa-se ainda uma branda relação entre o que seria alfabetização econômica, no entendimento das professoras, com o conceito de habilidades sociais educativas, a qual se refere a um conjunto de comportamentos que intencionam o desenvolvimento e aprendizagem do outro.

Ao compreender que a alfabetização econômica envolve a aquisição de recursos didáticos para o desenvolvimento das aulas, de certa maneira os professores estão manifestando comportamentos que visam propiciar uma melhor configuração do processo de ensino-aprendizagem, que por meio dos recursos financeiros investidos na compra dos

materiais a serem utilizados nessas aulas, visa potencializar o aprendizado dos alunos, independentemente do conteúdo a ser trabalhado.

Figura 22 - Conexão 1: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Uma outra conexão a ser discutida acerca da crença de que a AE envolve “*custos, gastos e investimentos em materiais*”, cuja prática refletida no discurso das professoras ressalta que a mesma “*não é trabalhada de forma planejada ou intencional, mas deveria estar no currículo*”, pode-se constatar que na crença das participantes, existe uma percepção desvirtuada daquela proposta pelos autores que trabalham a temática da AE. Contudo, é válido salientar que existe um esforço, ainda que incipiente e desprovido de intencionalidade, em abordar as questões acerca dessa temática com as crianças.

É oportuno mencionar ainda que durante a implantação de um Programa de Intervenção em Educação Econômica realizado por Araújo (2009), ao realizar uma sondagem junto às professoras participantes a fim de conhecer que tipo de trabalho as professoras desenvolviam com as crianças em torno do tema economia, a pesquisadora concluiu que as ações até então desenvolvidas pela escola com as classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental não contemplavam uma proposta de Educação Econômica mais sistemática, e ainda que as atividades propostas em sala de aula contribuía muito pouco na formação de consumidores mais conscientes e críticos. Assim, o que se percebe é que as constatações de Araújo (2009) parecem confirmar os discursos que emergiram na efetivação deste estudo, conforme relatado anteriormente.

Diante desse fato, a partir da análise realizada no PPP do CEMEI Serra do Sol, destaca-se que no item destinado às justificativas para a proposição do referido documento, a instituição ressalta que o mesmo se configura como um caminho aberto a ser enriquecido através da dinâmica característica das práticas em relação a conteúdos e metodologias educacionais.

Nesse sentido, verifica-se uma possível abertura no PPP da unidade para a inserção de aspectos inerentes à proposição de conteúdos e metodologias que se encaixem nos seus objetivos, uma vez que também considera o documento como uma proposta flexível que deve ser concretizada no planejamento semanal e anual por meio de seus projetos educacionais. Assim, acredita-se que o referido documento se configura como uma possibilidade para que as práticas formativas em alfabetização econômica sejam inseridas no currículo escolar, tal como foi manifestado nos discursos, que no momento acontecem por meio da habilidade social educativa que os professores apresentam que é “conversar sobre temas diversos”.

De acordo com SHSE⁸, dentro da classe ampla **Estabelecer Limites e Disciplina**, a qual refere-se aos comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores, existe uma sequência molecular de comportamento que é a de **“descrever/justificar comportamentos indesejáveis”**, ou seja, “são as verbalizações do educador que descrevem os comportamentos reprováveis do educando” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Nesse sentido, com relação aos dados obtidos no RE-HSE-Pr, as professoras apresentaram várias ocorrências em que se utilizam da conversa com os alunos sobre temas diversos (f= 6 no total) para abordar questões relativas à temas econômicos, a partir de situações não planejadas que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula, mas que via de regra são aproveitadas para introduzir alguma orientação sobre tais aspectos.

Assim, tendo em vista o conjunto total das verbalizações efetuadas por ocasião da entrevista, verificou-se que os professores se preocupam com aqueles comportamentos, sejam das crianças ou mesmo de seus pais, que se voltam para algumas questões de cunho socioeconômico, como por exemplo, mães que compram brinquedos caros para seus filhos levarem para a sala de aula, e que muitas vezes acabam gerando desentendimentos entre as crianças, pois todos querem pegar e brincar com aquele brinquedo mais atrativo aos olhos. Nessas ocasiões, a professora utiliza exemplos de situações vivenciadas pela mesma no que

⁸ Sistema de Habilidades Sociais Educativas

tange à compra de brinquedos para seu filho, ilustrando para as crianças que pedir para os pais comprarem um brinquedo caro não é o mais adequado em razão das condições econômico-financeira dos mesmos.

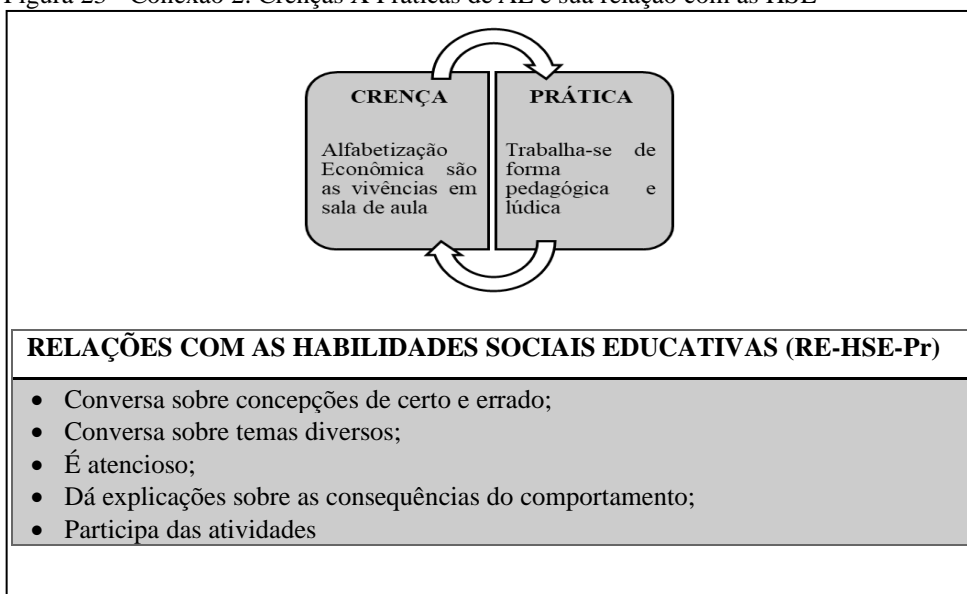
A professora relata ainda que até mesmo já conversou com as mães sobre essas situações, solicitando às mesmas que prefiram os brinquedos menos caros e de tamanhos menores para dar para os filhos levarem à escola. Ela acrescenta ainda que geralmente essas situações ocorrem nas sextas-feiras, por conta de ser esse o dia livre para que as crianças levem seus brinquedos para a sala, e a partir daí surgem diversas situações as quais ela precisa “contornar” para que a boa convivência entre as crianças seja restabelecida.

Diante da situação acima destacada, é oportuno mencionar que, de acordo com Fermiano e Cantelli (2012), o processo de alfabetização econômica se entrelaça aos conceitos econômicos e financeiros básicos que existem na sociedade, tais como as questões que envolvem hábitos de consumo, os gastos, a poupança, leis de oferta e demanda, o valor do dinheiro e juros, dentre outros, sendo que são esses conceitos que vão propiciar aos indivíduos uma maior compreensão acerca do mundo econômico, além de possibilitar uma interpretação mais correta dos acontecimentos que afetam direta ou indiretamente as suas vidas, de modo que viabilizando a tomada de decisões racionais e o completo senhorio sobre seu futuro econômico.

Assim sendo, é possível reconhecer que há uma tênue ligação entre a habilidade social educativa específica de “organizar materiais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008), com a crença docente acerca da alfabetização econômica abarcar a aquisição de materiais para uso em sala de aula, uma vez que para que seja possível organizar os materiais a serem utilizados em sala de aula, os professores necessitam antes de tudo verificar sua disponibilidade, tanto em termos táticos quanto operacionais, e nesse aspecto faz-se necessário levantar custos que serão necessários para custear a aquisição dos recursos de que necessitam para a boa consecução de suas aulas.

Na segunda conexão representada na Figura 23, verifica-se a crença de que “alfabetização econômica são as vivências em sala de aula”, que na prática são trabalhadas “de forma lúdica e pedagógica”.

Figura 23 - Conexão 2: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Nessa relação entre a crença e a prática é possível abstrair a presença de habilidades sociais educativas pertencentes à classe: Estabelecer **contextos interativos potencialmente educativos**, que são aqueles comportamentos verbais ou não-verbais do educador que organiza o material e também o contexto físico e social com vistas a favorecer a interação social.

Nesse aspecto, a partir das observações realizadas em sala de aula, foi possível verificar a ocorrência de uma situação em que as habilidades sociais educativas levantadas no RE-HSE-Pr apareceram, das quais destacam-se as conversas sobre concepções de certo e errado e também a participação nas atividades propostas. Para exemplificar tal percepção, relata-se que a professora se apropria do momento da atividade de musicalização na qual a mesma interage com as crianças, emitindo comportamentos verbais que evocam a importância de valores como “ganhar e perder”.

Outra situação presenciada, refere-se à utilização desses contextos interativos que se estabeleceu por meio da atividade de musicalização para ensinar às crianças habilidades sociais, ainda que de forma intuitiva e não planejada, tais como: orientar as crianças sobre comportamentos não desejáveis como fazer fofoca sobre o outro, a ter cuidado com a execução da atividade musical para não machucar o coleguinha (pois a mesma estava sendo executada com a utilização de cabos de vassoura); nas situações em que uma colega derruba o laço da outra, ela aproveita para explicar que tal ação não foi intencional, ou seja, a manifestação desses comportamentos por parte da professora demonstra de certa maneira um

aproximação com habilidades sociais infantis, que podem ser desenvolvidas com a mediação do professor, conforme observam Del Prette e Del Prette (2014)

Observa-se ainda que, em relação ao ambiente físico das salas de aula e da própria unidade, verificou-se que as instalações e aspectos visuais das mesmas estão adequadas ao público atendido. Uma outra observação foi quanto ao fato de que as turmas são levadas separadamente para utilizarem o espaço para as brincadeiras. Cada uma tem seus momentos de lazer durante os turnos, o que não favorece a interação entre as crianças de idades diferentes. Nestas ocasiões, observou-se que as crianças brincam livremente, sem muita interferência das professoras, contudo, elas intervêm quando acreditam ser necessário chamar a atenção das crianças por algum comportamento como correr, brigar pelos brinquedos, dentre outros;

Nesse aspecto, verifica-se que o empréstimo conceitual trazido do nicho de desenvolvimento acerca do ambiente físico e social, podem explicar que esse arranjo efetuado nos aspectos físicos da instituição podem ser vistos como um sistema extremamente importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que por meio das formas de organização de sua rotina diária é possível desenvolvê-la nos seus mais distintos aspectos, instigando suas potencialidades de modo que a sua interação, por meio da associação de fatores internos e externos a ela, possam formar uma rede de relações que poderão influenciar de forma definitiva e positiva no seu desenvolvimento.

Ainda dentro da classe “estabelecer contextos interativos potencialmente educativos”, encontram-se as subclasses “**arranjar ambiente físico**” e “**organizar materiais**”, habilidades essas que foram evidenciadas nas observações realizadas, tanto no ambiente físico, quanto no ambiente social propiciado às crianças durante as atividades realizadas em sala, conforme visto em ocasião das visitas realizadas, conforme pode-se conferir nas figuras 24 e 25 mostradas a seguir:

Figura 24 - Disposição espacial das carteiras para melhor interação entre as crianças



Fonte: arquivos da pesquisa (2019).

Figura 25 - Disposição de livros e brinquedos diversos utilizados pelas crianças durante as aulas



Fonte: arquivos da pesquisa (2019).

Conforme constatado a partir das observações, a arrumação das mesas em uma das salas observadas é feita em formato de “L”, visando propiciar uma melhor integração dos alunos. Ressalta-se ainda que o tamanho do espaço físico da sala que aparece na imagem acima pode ser considerado como um elemento facilitador para a esse arranjo física e disposição das mesas e cadeiras. Na outra turma observada, esse mesmo formato de arrumação não foi viável, o que a princípio pode-se ser devido ao tamanho reduzido da sala, que não favorecia a disposição das mesas e cadeiras tal como se vê na imagem mostrada. Contudo, ressalta-se que a arrumação das mesas estava configurada em forma de “quadrado”, o que permita às crianças ficarem sentadas á mesa uma de frente para a outra, ao mesmo tempo em que também podiam interagir livremente com a professora, o que ilustra a presença das classes e subclasses de HSE anteriormente referidas.

Uma outra habilidade social educativa que ficou evidente durante este estudo, a partir das observações realizadas nas turmas, foi quanto à **“exploração de recursos lúdico-educativo”**, uma habilidade educativa molecular que se insere na classe ampla **“transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais”**, conforme proposto no SHSE. As duas professoras participantes, durante o período de observações realizado, fizeram uso de materiais lúdico-educativo nas aulas durante a realização das atividades, com finalidades e objetivos diferentes, sendo que em alguns momentos estes recursos foram utilizados para trabalhar movimento corporal e dança, e também ensinamentos de noções matemáticas, conforme destaca-se no registro de campo descrito a seguir: *Após a roda de conversa, a professora faz a recapitulação da temática “Cores” que havia sido iniciada em aulas anteriores. As crianças respondiam satisfatoriamente às perguntas feitas pela professora sobre qual era a cor mostrada por ela, utilizando-se da dinâmica da “amarelinha”;* Além da

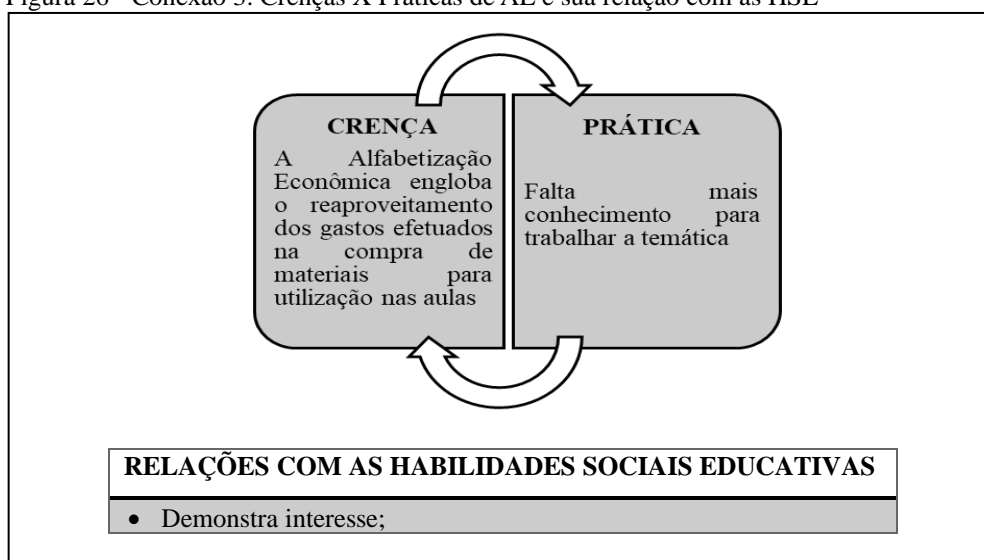
amarelinha, a professora também utilizou-se de tampinhas de garrafas com cores diversas para reforçar e fixar o aprendizado das cores por parte das crianças. Nas duas ocasiões mencionadas, as atividades realizadas não tiveram relação direta com a alfabetização econômica, contudo evidenciaram características comportamentais específicas das HSE, conforme explicitado anteriormente.

Com relação à crença de que a AE englobaria o reaproveitamento dos gastos efetuados na compra de materiais para utilização nas aulas (Figura 26), verifica-se que tal crença possui conexão com a manifestação das participantes de que, na prática, ainda falta mais conhecimento para se trabalhar a temática. Esta constatação parece estar em consonância com os resultados obtidos num estudo realizado por Godoy e Dias (2017) com a participação de 41 professores do ensino infantil, o qual demonstrou que este público apresenta a necessidade de capacitação em temáticas que abranjam o lúdico, tais como brincadeiras, histórias e músicas, e também se interessam por aspectos inerentes aos comportamentos das crianças, tais como indisciplina, hiperatividade, dificuldades de socialização, além de terem relatado dificuldades relacionadas à agressividade, e falta de atenção e interesse por parte dos alunos.

Os dados do estudo de Godoy e Dias (2017) confirmam que existe uma preocupação por parte dos professores quanto à busca por superar as dificuldades encontradas em seu cotidiano escolar, o que condiz com a manifestação encontrada no presente estudo em relação à falta de mais conhecimento para trabalhar a temática em sala de aula. Além disso, ainda considerando o estudo impetrado pelas autoras, as maiores expectativas apresentadas pelos professores, foi no sentido de melhorar o relacionamento e a convivência, o desempenho profissional e a troca de experiências, além de buscar conhecer novas didáticas e metodologias.

Esses dados parecem confirmar e se aproximar das inferências realizadas nesta pesquisa acerca do interesse das professoras em aprofundar-se na temática e aplicá-la sistematicamente no trabalho da sala de aula:

Figura 26 - Conexão 3: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Em relação ao discurso dos professores de que, na prática, ainda é necessário mais conhecimento para se trabalhar a temática da alfabetização econômica, é importante destacar aqui a relevância e pertinência do desenvolvimento dos preceitos teórico-conceituais das Habilidades Sociais, com foco específico para as Habilidades Sociais Educativas, de modo que a apropriação desses conhecimentos por parte dos professores poderá contribuir significativamente para a competência social necessária para a proficiência destes educadores na realização destas tarefas. Nesse sentido, o PPP da instituição enfatiza que:

A formação do professor de educação infantil requer momentos de trocas que possibilitem encontrar o sentido produzido por suas experiências nas teorias. É preciso que se consiga traduzir a teoria para mudanças significativas na prática; os saberes precisam sustentar as ações. É tempo para que os professores estudem um bom planejamento dos horários e a presença de um formador que tenha a confiança e o respeito da equipe são os elementos que fazem parte do que se chama de formação continuada. Embora algumas redes ofereçam essa capacitação para os docentes, o melhor espaço para colocá-la em prática é na própria escola, sob o comando do coordenador pedagógico” (SANTARÉM, 2017).

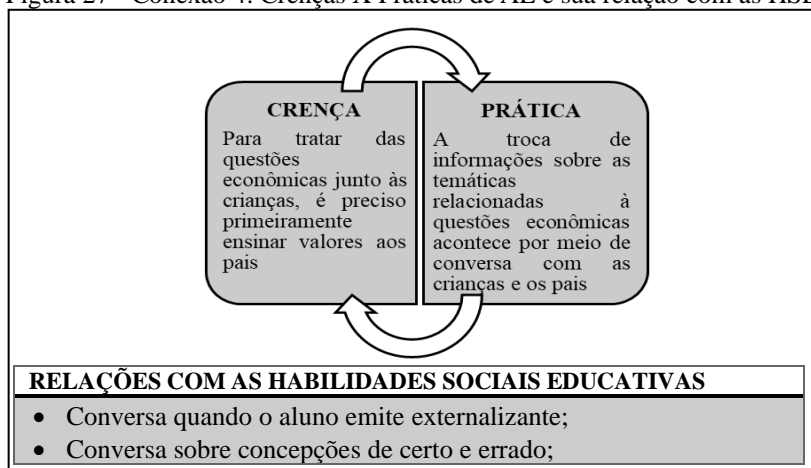
Diante dessa concepção, o que foi possível perceber a partir da leitura do PPP e também durante as conversas realizadas com a gestora da unidade e também com a própria coordenação, é que a unidade se encontra disponível e receptiva no que tange à realização de propostas de intervenção que proporcionem o fechamento das arestas que se apresentam para a melhoria contínua dos serviços educacionais por ele prestados. Foi possível perceber que tanto a equipe gestora quanto os professores estão abertos a proposições de formação que venham a acrescentar no desenvolvimento profissional e conseqüentemente também visa

ampliar o desenvolvimento das crianças, e também da comunidade escolar de modo geral, com ênfase à participação da família nesse processo, conforme será destacado ao adentrar no item que trata das propostas de ações com a comunidade.

Partindo para outra perspectiva, conforme se verifica na figura 27 que ilustra a conexão 4, parece-nos bastante sólida e generalista a informação de que a família é a primeira e principal responsável por prover um processo educacional às crianças que abarque as diferentes nuances de uma formação voltada para uma vida cidadã e plena, e nisso está inclusa a introdução de conceitos ligados ao universo econômico com quais seus filhos irão se deparar ao longo de suas vidas.

Considerando que os pais são os agentes responsáveis pela provisão financeira e pelos primeiros contatos da criança com o dinheiro, é válido afirmar que a alfabetização financeira inicia na família, por meio dos pais, e depois estende-se para a escola, que tem a função de fortalecer e aprimorar ainda mais este processo. Autores como Roedder John e Peracchio (1993) apontam que, mesmo antes das crianças adquirirem habilidades básicas como ler, escrever ou fazer contas aritméticas, elas já são consumidoras por excelência. Dessa maneira, desenvolver habilidades de consumo ainda na infância significa preocupar-se em orientar comportamento, oportunizar conhecimento e atitudes relacionadas à educação financeira, a fim de preparar as crianças para participarem efetivamente no mercado dos adultos.

Figura 27 - Conexão 4: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Com relação às habilidades sociais educativas listadas na figura acima, foi possível perceber durante a observação das práticas educativas das professoras, a manifestação de conversa quando o aluno emite externalizante, conforme registros efetuados

no diário de campo da pesquisadora relatado a seguir: *Ao ver que uma das crianças não estava querendo participar da atividade, a professora expressou seu sentimento de tristeza perante a turma, e continuou incentivando o mesmo a participar, se dispondo a realizar a atividade juntamente com este aluno (a criança prontamente aceitou a ajuda da professora e assim realizou a atividade proposta, percebeu-se que o mesmo estava se sentindo incapaz de conseguir “acertar” as cores mostradas pela professora na execução da dinâmica)..*

Pode-se inferir, portanto, a partir da situação relatada, que as professoras se utilizam de comportamentos relacionados às HSE (conversa com o aluno quando ele emite externalizante), uma vez que ao “recusa fazer as atividades” se configura como um problema de comportamento do tipo externalizante, conforme tabela 6.4 da lista de respostas dos professores sobre os comportamentos das crianças a serem classificados como com Problemas de comportamento, de acordo com o RE-HSE-Pr.

Conforme visto na seção que tratou das crenças dos professores sobre a temática da alfabetização econômica, foram evidenciadas várias Ideias Centrais que remetem à crença de que o papel e a responsabilidade pela disseminação de conceitos ligados à economia devem ser assumidos principalmente pela família, cabendo à escola apenas “o reforço” desses ensinamentos. No entanto, diversos autores que trabalham a temática da alfabetização econômica apresentam-se favoráveis à introdução e aprofundamento desses temas ainda na educação infantil.

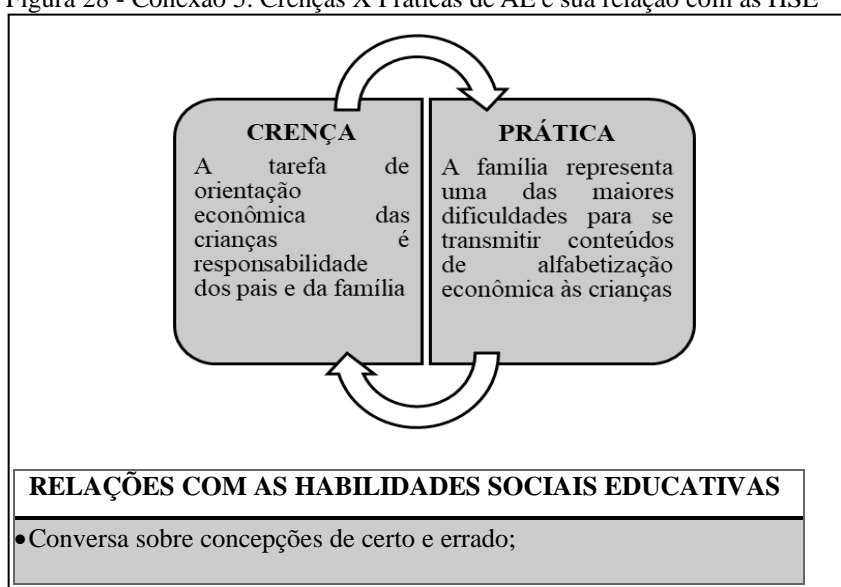
Autores como Denegri (2004, p. 42), enfatiza o importante papel da alfabetização econômica para ampliar a capacidade individual em compreender o uso e circulação do dinheiro, por exemplo, bem como entender diferentes processos econômicos, além de conceber o funcionamento de instituições financeira e privadas.

Contudo, para que isso seja resultado de uma formação efetiva, ela observa que é imprescindível que a alfabetização econômica, assim como a educação para o consumo, seja iniciada desde a educação infantil, e depois vá sendo melhor aprofundada nos níveis fundamental, ensino médio e ensino superior, sendo que este processo deve levar em consideração o desenvolvimento de hábitos básicos de consumo e o reconhecimento do uso do dinheiro. Diante disso, pode-se então afirmar que a escola se torna um espaço propício para o aprendizado e a formação de crenças relacionadas ao mundo financeiro, e o professor assume um forte papel nesse processo.

Assim, tomando como empréstimo teórico as proposições trazidas pela teoria do Nicho de Desenvolvimento, especificamente com relação ao terceiro subsistema, que é a psicologia dos cuidadores/educadores, é importante levar em consideração a influência que as

crenças docentes têm sobre as práticas dos professores, isto é, no seu planejamento das aulas, nas formas de ensinar, nas escolhas pedagógicas, e, conseqüentemente, na prática cotidiana, torna-se notável a relevância de estudos sobre as crenças docentes, bem como a ampliação e realização destes em âmbito acadêmico, uma vez que se verifica a presença marcante da crença de que a tarefa de orientação econômica das crianças é responsabilidade dos pais e da família, e que repercute, em termos práticos, que a maior dificuldade enfrentada pelos participantes encontra-se na família, conforme conexão 5 representada por meio da figura 28, a seguir:

Figura 28 - Conexão 5: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Diante disso, um questionamento suscitado ao longo da realização deste estudo foi com relação a: qual seria então o papel da escola e a responsabilidade da família nesse processo? Nesse sentido, um aspecto bastante evidenciado a partir do estudo das crenças e práticas dos professores sobre alfabetização econômica, é que muitas vezes os pais ou responsáveis acabam negligenciando ou muitas vezes fica alheio a essas demandas que estão a todo momento emergindo nas mentes das crianças, e cada vez mais cedo a curiosidade destes é aguçada pelos temas relativos às questões financeiras e econômicas que permeiam as rotinas dessas crianças.

Assim, em relação ao papel e responsabilidade dos pais e da escola no processo de alfabetização econômica das crianças, é oportuno destacar as argumentações de Ortiz (2009), a qual ressalta que é papel da família e também da escola propiciar às crianças a compreensão das informações acerca do meio em que vivem por meio do processo de educação e

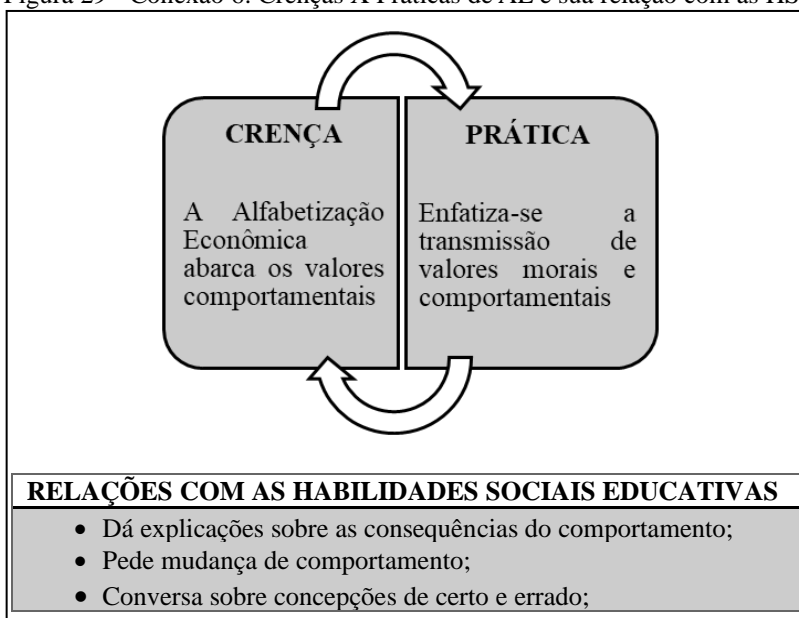
alfabetização econômica. É a partir da convivência e observação dos ensinamentos que acontecem na família e também na escola, com os colegas, que a criança constrói e amplia sua compreensão acerca dos fenômenos econômicos que a cercam. Portanto, a escola e, conseqüentemente, os professores também se configuram como os principais agentes no desenvolvimento de crenças e conhecimentos relativos à educação financeira, ao lado também da família, que muitas vezes acaba por não priorizar o desenvolvimento de hábitos relativos ao consumo.

Ratificando essa informação, em um estudo acerca das práticas de socialização econômica dos pais realizado por Sonuga-Barke e Webley (1993), os pesquisadores concluíram que é muito grande a quantidade de pais que não fazem nenhum esforço no sentido de ensinar os seus filhos a utilizarem o dinheiro, muito embora reconheçam a importância que isto tem, verifica-se que existe uma distorção entre o pensamento e a atitude dos pais no sentido de promover a educação econômica das crianças. É nesse sentido que torna-se cada vez mais imprescindível a abordagem da temática pelos demais agentes educativos que mediam as interações das crianças com o meio em que vivem, e nesse aspecto os professores se configuram como potenciais precursores de alfabetização econômica em nossa sociedade.

Martini (2013) observa que enquanto agente e mediador das interações que se desenvolvem em sala de aula, o papel requerido no trabalho docente exige do professor o domínio, tanto de conteúdos específicos quanto de habilidades didático-pedagógicas, mas principalmente, um conjunto de crenças e competências que se sustentam de forma recíproca. Sendo assim, a crença de que a AE abarca os valores comportamentais, encaminha o docente à prática de procurar transmitir às crianças os próprios valores morais e comportamentais, valores esses que englobam a honestidade, o caráter, firmeza, respeito, o reconhecimento e elogio ao trabalho do próximo, e também a valorização pelas coisas que tem, são exemplos de valores trabalhados pelos professores em sala de aula.

Na figura 29, se encontra presente uma outra conexão entre as crenças e práticas de AE com as HSE, em relação à classe molar “**Estabelecer limites e disciplina**”, especificamente referindo-se à classe molecular “**pedir mudança de comportamento**”. Considerando os dados apurados junto ao RE-HSE-Pr, foram evidenciados diversos comportamentos que realçam a presença dessas habilidades no repertório das professoras, conforme lista constante no quadro abaixo da ilustração que evidencia a conexão entre a crença e a prática realçada nos discursos docentes.

Figura 29 - Conexão 6: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Contudo, ao mesmo tempo em que foram evidenciadas diferentes habilidades sociais educativas a partir da aplicação do RE-HSE-Pr, também importa considerar a presença de práticas educativas, conforme relatado a seguir: *Durante a observação das crianças no período de tempo que permaneceram no parquinho, percebeu-se que as interferências da professora nas interações e brincadeiras protagonizadas por elas ocorrem somente quando há manifestação de comportamentos considerados como “indesejáveis”, ocasiões essas em que a professora manifesta-se por meio de práticas educativas do tipo negativas ativas, tais como: apelar para chantagem e ameaças verbais concernentes ao encerramento do momento da brincadeira, (de acordo com as verbalizações da professora, naquele momento as crianças manifestam descontentamento caso isso venha a ocorrer), chamar a atenção das crianças, e isolamento temporário de um aluno quanto à utilização dos brinquedos disponíveis no parquinho (diário de campo da pesquisa, 06.11.2019).*

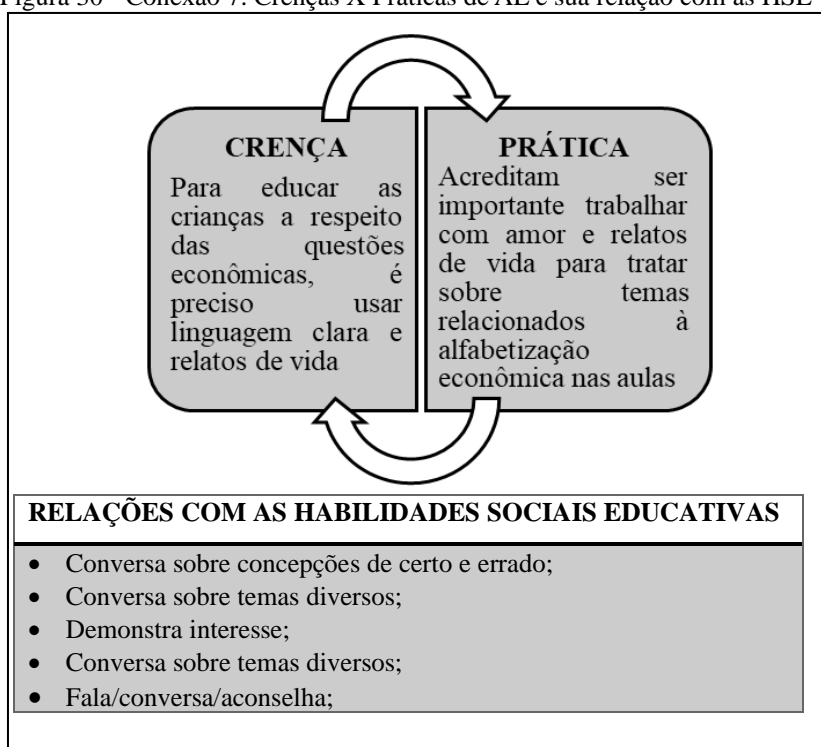
O relato acima evidencia que ainda é necessário propor ações que visem o treinamento das professoras no que tange ao desenvolvimento das habilidades sociais educativas, e também corrobora com as análises efetuadas, as professoras foram incluídas num cenário considerado com ‘Muitas habilidades e Muitas Práticas Negativas’, e nesse sentido, a proposição sugerida pelo RE-HSE-Pr é que sejam viabilizadas práticas de treinamento visando ao desenvolvimento de práticas educativas positivas e redução das práticas negativas.

Nesse sentido, uma vez que a partir da perspectiva das práticas de cuidado, segundo subsistema que compõe o nicho de desenvolvimento das crianças, conforme proposto por Harkness e Super (1996), as práticas inerentes aos comportamentos docentes também podem ser entendidas como sequências de comportamento que de certa maneira se encontram enraizadas na cultura destes, por meio da própria formação acadêmica ou mesmo pessoal, e que muitas vezes ocorre de forma espontânea e natural. Dessa forma, verifica-se que o sistema de práticas de cuidado requer uma análise propositiva no sentido de que é preciso investir em formação continuada, sendo que a proposição de treinamentos em habilidades sociais educativas se mostra como uma proposta tangível para dar conta das lacunas presentes na prática docente da realidade investigada.

Com relação ainda às observações, relata-se que após o encerramento das brincadeiras, decidiu-se por finalizar o período de observações neste dia, tendo em vista que as crianças encontravam-se bastante agitadas, e por essa razão optou-se por fazer a finalização das observações, de modo que a professora pudesse continuar as atividades na sala de aula, uma vez que a impressão que se teve foi que a presença da pesquisadora, tanto na sala de aula, quanto nos espaços comuns (parquinho, refeitório), acabou influenciando as crianças a manifestarem comportamentos distintos daqueles emitidos cotidianamente. Ao comentar essa impressão com a professora, a mesma agradeceu pela decisão, e logo em seguida dirigiu-se à sala para a continuação das atividades previstas para aquele dia.

A crença de que, “para educar as crianças a respeito das questões econômicas, é preciso usar linguagem clara e relatos de vida”, demonstrada na figura 30 que ilustra a conexão 7, as professoras acreditam ser durante as situações diversas que ocorrem na rotina escolar o momento propício para abordagem de temas relativos à AE, e que isto deve ser executado por meio do diálogo constante com as crianças. Na prática, as participantes acreditam ser importante trabalhar com amor e relatos de vida para tratar sobre temas relacionados à AE nas aulas, e que assim estarão contribuindo do desenvolvimento pessoal das crianças no que tange à essa temática específica.

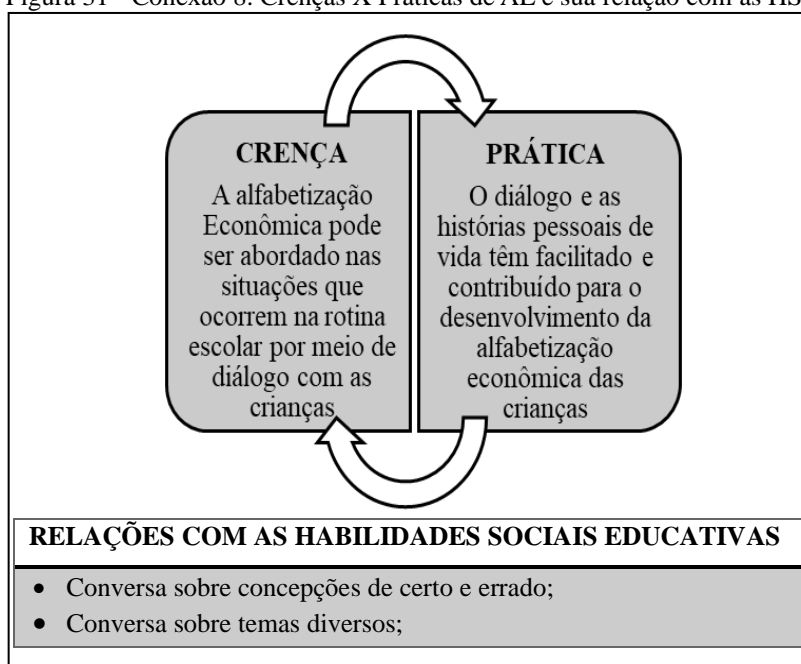
Figura 30 - Conexão 7: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

É válido referenciar ainda que, conforme trechos relatados na entrevista semiestruturada acerca das crenças e práticas de alfabetização econômica, as professoras verbalizaram que “mexem” com o emocional dos alunos no que tange às questões relacionadas à conservação dos móveis e estrutura física do ambiente escolar, por exemplo. Portanto, percebe-se a partir dessas verbalizações, que os dados encontrados no RE-HSE-Pr apontam para uma frequência relativa de comportamentos que abarcam conversas com os alunos sobre concepções de certo e errado, o que de maneira sutil relaciona essa HSE à crença e prática de AE anteriormente referenciada, e que também são reforçadas em outras crenças que emergiram a partir de novas perguntas efetuadas durante a entrevista, conforme figura 31 a seguir:

Figura 31 - Conexão 8: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: A autora (2019).

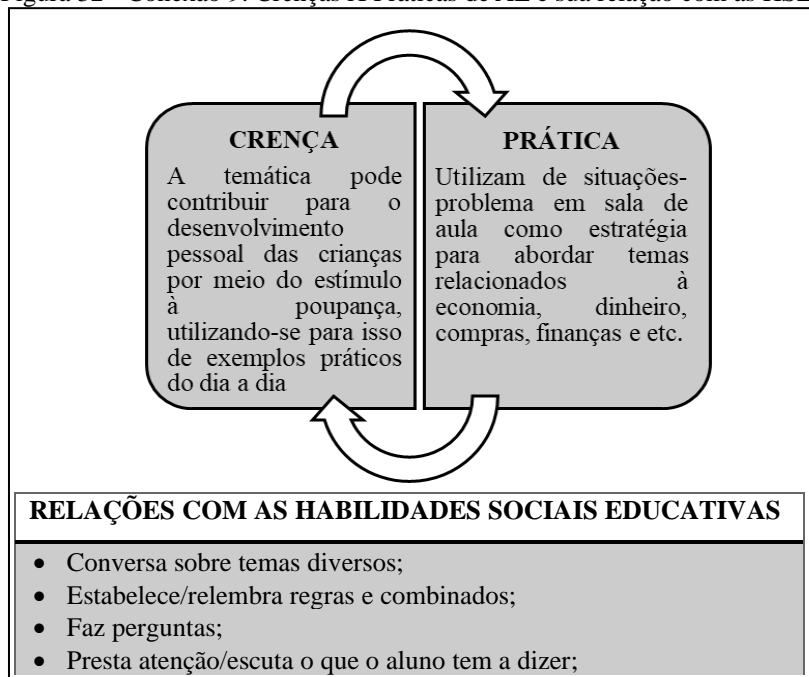
Recorrendo novamente à análise realizada junto ao PPP do CEMEI, uma outra concepção que merece destaque é quanto ao subitem “Ensino e Aprendizagem”, no qual está se enfatiza “a necessidade de criar situações em que o indivíduo seja instigado a refletir e buscar o conhecimento, por meio de circunstâncias em que ele precise fazer escolhas diante de problemas que surgem espontaneamente e não criados num clima artificial”.

Deste modo, a partir das crenças e práticas manifestadas acima, as quais também apresentam relação com as habilidades sociais educativas mencionadas na figura 31, vislumbra-se, a partir do Projeto Pedagógico da unidade, que é plenamente possível a inserção de temáticas concernentes à alfabetização econômica, uma vez que ao considerar que os conteúdos devem partir da necessidade dos educandos, conforme preconizado também pela própria Base Nacional Comum Curricular, e o que se observa é que cada vez mais cedo as crianças são expostas à situações cotidianas que envolvem o aprendizado de conceitos econômicos, de acordo com suas vivências que despertam o interesse e a curiosidade por assuntos que envolvem o dinheiro e todas as suas nuances, temas esses tão próximos da realidade que vivenciam as crianças de maneira geral.

A partir da crença sobre a AE no que se refere à mesma ter o poder de “contribuir para o desenvolvimento pessoal das crianças por meio do estímulo à poupança, utilizando-se para isso de exemplos práticos do dia a dia” (Figura 32), foi verificado que é uma constante na verbalização das professoras a utilização de situações não planejadas que ocorrem em sala

de aula para trabalhar alguma temática que vá ao encontro das questões relativas à alfabetização econômica, conforme representação a seguir:

Figura 32 - Conexão 9: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Especificamente em relação à lista de comportamentos descritos no SHSE, dentro da classe **“transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais”**, duas subclasses que apresentam forte conexão com a crença e a prática acima evidenciadas são: **“apresentar dicas”** e **“utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema”**.

É possível assim estabelecer uma ligação entre essas duas subclasses de HSE e a crença acima apresentada no sentido de que as participantes acreditam que ao indicar que os cofrinhos recebidos junto à compra de gás de cozinha pelas famílias podem ser utilizados para guardar as moedinhas recebidas pelas crianças, é uma maneira prática de ensiná-las e estimulá-las a desenvolver o comportamento de poupar.

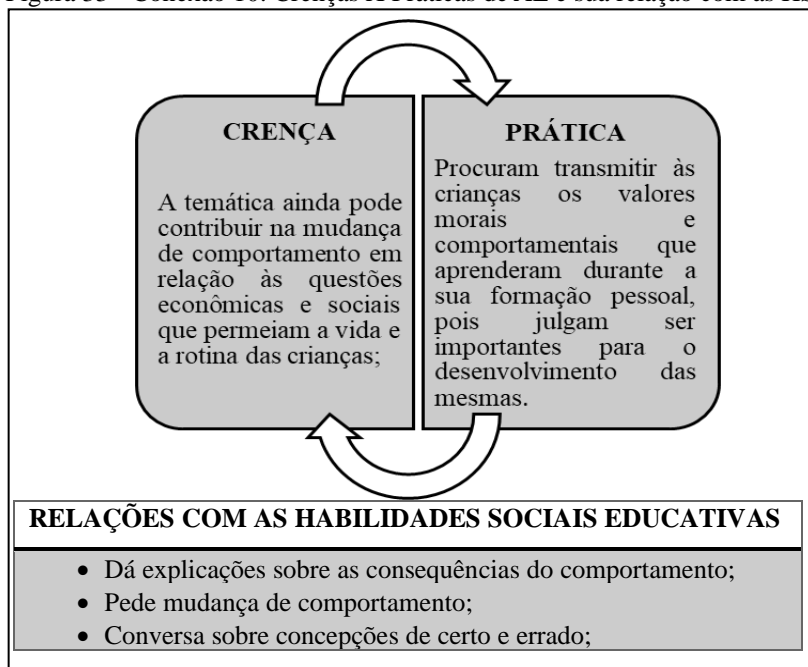
Nesse sentido, num estudo realizado por Lewis (2001) na Inglaterra, revelou que dentre os métodos de educação econômica utilizado pelas famílias está o uso de cofres e poupança a curto prazo, sendo que este resultado corrobora com as constatações aqui trazidas no sentido de que, a partir da própria vivência pessoal das professoras com a utilização dos cofrinhos, fazendo uso de suas habilidades sociais educativas elas procuram transmitir às crianças essas práticas, ou sejam mesmo de forma não planejada acabam trabalhando, ainda que de maneira não sistemática, as questões relativas à alfabetização dos alunos. O mesmo

estudo ainda revelou que, dentre os participantes, em apenas um pequeno percentual das famílias foi evidenciado a preocupação sistemática com a alfabetização econômica dos filhos (LEWIS, 2001).

Portanto, o que se pode inferir é que, na prática, ao se utilizarem de situações-problema em sala de aula como estratégia para abordar temas relacionados à economia, dinheiro, compras, finanças e etc., elas acabam manifestando que se faz presente em seu repertório as habilidades acima destacadas.

Na crença apresentada a seguir (figura 33), verifica-se que para as participantes deste estudo, a *“temática ainda pode contribuir na mudança de comportamento em relação às questões econômicas e sociais que permeiam a vida e a rotina das crianças”*. De forma prática, as professoras procuram *“transmitir às crianças os valores morais e comportamentais que aprenderam durante a sua formação pessoal, pois julgam ser importantes para o desenvolvimento das mesmas”*.

Figura 33 - Conexão 10: Crenças X Práticas de AE e sua relação com as HSE



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Em um estudo realizado por Berti e Bombi (1988), as pesquisadoras italianas evidenciaram que para as crianças, a compreensão da economia é um processo que abarca construção, diferenciação e articulação de regras precisas e complexas, que se vincula ao uso de instrumentos cognitivos e é fortemente mediado por aspectos relacionados ao nível

socioeconômico, cultural e experiencial que é resultante das interações que se estabelecem no meio em que vivem.

Diante desses resultados, é possível inferir que as crenças que acompanham os docentes na consecução de suas práticas e estratégias metodológicas podem influenciar positivamente no processo de alfabetização econômica dos alunos, desde que estas carreguem consigo elementos que coadunem com o desenvolvimento dos alunos no tocante às questões financeiras, ainda que na presente pesquisa esse processo tenha se apresentado um tanto incipiente, contudo sinaliza a abertura para um maior investimentos em estudos que abordem a temática, inclusive de caráter interventivo e de pesquisa-ação.

Nesse sentido, as proposições de Araújo (2009) se voltam para a formação de novos atores econômicos, que no tocante aos arranjos propostos no presente estudo podem ser considerados tanto os professores quanto as próprias crianças, e porque também não considerar a família como sendo os atores principais nesse processo? Assim, na compreensão da autora, é possível sim melhorar a vida das pessoas por meio da inclusão social (e nesse sentido de inclusão coloca-se a alfabetização econômica das pessoas), mediante a formação de uma consciência política e financeira, e ainda por intermédio de ações reflexivas que propiciem uma maior participação social.

Contudo, Araújo (2009) é enfática ao observar que é necessário que essas ações formativas sejam iniciadas o quanto antes, de modo que seja construídos espaços para que ocorra o fortalecimento, a cooperação e a construção de relações econômicas mais conscientes, e nesse sentido tanto as creches quanto as escolas podem assumir esse papel, uma vez que é importante considerar que enquanto sujeitos sociais e históricos, as crianças são o público que mais sofre com as influências (sejam estas boas ou não) no que tange à complexidade e às contradições que se materializam na vida em sociedade.

Entretanto, Araújo (2009) observa que ainda não existem estudos sistematizados, principalmente no Brasil, que possam fornecer o conhecimento sobre o processo de socialização do consumo na realidade atual, bem como os hábitos e condutas de consumos em diferentes idades e contextos sociais.

Nesse sentido, o que se pode ressaltar até então é que o papel da escola é fundamental para que ocorra o aprendizado econômico das crianças e dos adolescentes, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se atinja um nível de educação econômica com eficiência que abarque os mais diferentes níveis e setores da sociedade. Assim, pode-se concluir, a priori, que a responsabilidade pela alfabetização econômica das crianças é papel principalmente dos pais, de educadores e de todos aqueles comprometidos

em favorecer o pleno desenvolvimento humano, a superação das desigualdades e a manutenção da vida.

Considerando este cenário, o presente estudo mostrou-se um tanto promissor com relação às evidências encontradas a partir de sua proposição, uma vez que o objetivo geral do mesmo vislumbrava compreender as crenças e também as práticas docentes sobre alfabetização econômica, verificou-se que ainda existem inúmeras lacunas para que se possa disseminar e implementar os conceitos-chaves da área junto aos professores, as crianças, chegando até as famílias, pois percebeu-se que há um longo caminho a ser percorrido no sentido de fazer conhecida e reconhecida a importância da temática para uma formação plena, efetiva e eficaz de forma prática na vida presente e futura de crianças e jovens que perpassam pelo sistema de educação disponibilizado à elas, seja na cidade de Santarém-Pará ou mesmo em nosso país de maneira geral.

8.4.2 Para finalizar a conversa: desafios e perspectivas acerca da Alfabetização Econômica e sua aplicabilidade ao contexto da Educação Infantil

Ao chegar à reta final da trajetória desenhada para a concretização da presente pesquisa, é importante traçar algumas considerações diante dos desafios que se apresentam no que tange à inserção e ampliação da temática, bem como as perspectivas que se colocam para se trabalhar de forma mais sistemática a alfabetização econômica desde a educação infantil. Nesse sentido, a atuação docente é considerada como parte primordial no desenvolvimento dos processos de aprendizagem, a partir do momento que este assume a postura uma profissional que motiva e planeja situações que levem os alunos a desafiar suas capacidades e a serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Assim, pode-se considerar que o espaço escolar é o lugar ideal para disseminação de conteúdos econômicos, por meio de práticas educativas que versem sobre as temáticas, dando ênfase à compreensão de conceitos e explicações acerca do mundo econômico. Portanto, a ação docente tem papel decisivo na transformação dos alunos de sujeitos passivos para sujeitos que conduzem e participam de maneira efetiva de seu desenvolvimento (ARAÚJO, 2009).

No entanto, enquanto um desafio que se apresenta a partir dos resultados até aqui evidenciados, diz respeito aos discursos provenientes das entrevistas demonstraram que existem crenças sólidas quanto à responsabilização da família neste processo, enquanto que para a escola caberia apenas “reforçar” os conhecimentos já introduzidos pelas famílias. Por

isso, tão fundamental é o papel do professor nesse processo de alfabetização, pois são fortes influenciadores no desenvolvimento de crenças e aprendizados inerentes às questões financeiras que se desenrolam no dia a dia de crianças e adolescentes que passam por suas vidas profissionais.

Seguindo esse raciocínio, Ortiz (2009) nos ensina que a escola trabalha com valores, representações e posicionamentos relacionados ao conhecimento social, seja de forma explícita ou implícita, ou seja, propiciar uma estrutura de conhecimentos que abarquem a educação econômica representa uma importante abertura teórica com vistas à formação do cidadão, que beneficiará não somente o sujeito de maneira isolada, mas sim a sociedade como um todo. Portanto, pode-se concluir que é papel histórico e social da escola educar o cidadão enquanto consumidor e que este conteúdo adquire características transversais que podem abranger diferentes disciplinas de forma inter e transdisciplinar, o que confere maior dinamismo e, conseqüentemente, propicia a reflexão do contexto escolar.

Somando-se a isso, enfatiza-se ainda que o próprio PPP do CEMEI Serra do Sol destaca como ponto relevante a relação estabelecida entre a unidade, a família, e a comunidade. Neste aspecto, pode-se constatar durante a realização da pesquisa que o CEMEI apresenta-se acessível para a proposição de ações que atendam a este item, uma vez que foi solicitado pela coordenação da unidade e pela coordenação pedagógica que a pesquisadora promovesse a realização de uma palestra direcionada aos pais que abrangesse a temática voltada para a relação de pais e filhos e da importância destes aspectos na educação das crianças. Nesse sentido, verifica-se que a estrutura presente no ambiente social da instituição se apresenta como

Diante da demanda, foi realizada no dia 25 de novembro de 2019 nas dependências do CEMEI, uma Roda de Conversa que foi intitulada “Reflexões e Trocas de experiências sobre a educação dos filhos”, a qual contou com a parceria e participação de alguns membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Habilidades Sociais e Educação – GHASOE, que se dispuseram a elaborar e conduzir a proposta da roda de conversa.

Com a proposição dessa atividade, ficou ainda mais nítida que existem lacunas no âmbito educacional que precisam ser preenchidas com ações educacionais voltadas para o desenvolvimento da comunidade escolar de maneira geral, incluindo professores, gestores, pais e responsáveis, e nesse sentido vislumbra-se com isso a inserção de temáticas como as aqui tratadas, tanto no que se refere à promoção das Habilidades Sociais no contexto da Educação Infantil, com foco nos professores, quanto em relação à proposição de temas como Alfabetização Econômica, centrando o foco dessa temática também para os pais e para as

crianças, além de incluir também os educadores e gestores nesse processo, haja vista o preenchimento desse hiato que se coloca na realidade pesquisada.

Nesse sentido, se faz importante notar ainda que, considerando a perspectiva de ambiente físico e social adotado neste estudo, em conversa com a coordenadora da CEMEI, a mesma informou que a unidade havia entrado há pouco tempo em uma parceria com o Banco SICREDI, para participação no Programa “A união faz a vida”.⁹ Tal parceria também se configura como uma proposta interessante e promissora, no sentido de que O Programa A União faz a Vida “insere-se no cotidiano da vida escolar mantendo uma profunda coerência com a Filosofia dos Marcos Legais que regem objetivos e finalidades atribuídas para a Educação Básica brasileira” (BARBOSA, 2019, p. 27). Assim, por meio de abordagem própria, o Programa visa contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes no âmbito nacional, e o CEMEI Serra do Sol foi contemplado com as ações propostas pelo Programa. Essa parceria se apresenta como uma oportunidade interessante para a inserção da Alfabetização Econômica na rotina e atividades que se realizarão na unidade, tendo em vista que a estrutura do Programa abre caminhos para que a intenção pedagógica dos educadores encaminhem as crianças para explorar o mundo em que vivem, por meio da construção de projetos de trabalho que seguem rigorosamente etapas previamente definidas visando a formação de um cidadão cooperativo, de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos do Programa, do qual destaca-se:

O Programa A União Faz a Vida defende firmemente que os currículos incorporem os saberes das comunidades, articulando-os com as aprendizagens escolares e com as aprendizagens sociais. As aprendizagens sociais têm como fundamento os valores de igualdade e equidade; respeito à diversidade, liberdade e participação na vida pública, justiça e empreendedorismo, próprios da Cidadania, e os valores de diálogo e solidariedade, próprios da Cooperação (BARBOSA, 2019, p. 18).

Nesse sentido, compreende-se que o Programa se mostra como uma importante porta de entrada para se trabalhar os conhecimentos relacionados à Alfabetização Econômica, uma vez que vislumbra o desenvolvimento de valores como liberdade e participação da vida pública, atitudes essas que só poderão ser concretizadas na prática por meio de um processo que abarque a alfabetização de crianças e adolescentes em termos econômicos, tal como tratado nos referenciais teóricos elucidados neste estudo.

⁹ O Programa A União Faz a Vida é uma iniciativa desenvolvida pela Fundação Sicredi, que é uma entidade privada, com autonomia jurídica e financeira, reconhecida pelo Ministério da Justiça do Brasil como uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público- OSCIP, a qual “trabalha para manter viva a essência do cooperativismo por meio de ações diretamente ligadas à educação e cultura” (fonte: <https://auniaofazavida.com.br/>).

Ademais, a partir das reflexões aqui levantadas, importante recorrer a alguns dos questionamentos suscitados logo no início desta seção, o qual remete à uma possível reflexão quanto as arestas existentes para se trabalhar os temas da AE no currículo da educação infantil, ou seja, de que maneira seria viável a inserção da temática no currículo ou mesmo no Plano Anual de Trabalho das Unidades de Educação Infantil?

Partindo-se desse pressuposto, ao ser tratada como um tema transversal, a alfabetização econômica traz em si conteúdos atitudinais e procedimentais que exigem um projeto pedagógico curricular que abarque os diferentes temas que podem ser trabalhados dentro de uma proposta de alfabetização econômica, tais como: trabalho, comportamento do consumidor, consumo inteligente, desenvolvimento de atitudes consumistas, etc. Esses temas se confrontam com a necessidade de reflexões sobre o acesso a bens materiais e culturais produzidos socialmente, os diferentes níveis sociais, gêneros, raças, moradores do campo e da cidade e graus de escolaridade, conforme aponta Ortiz (2009).

Para que seja possível a compreensão de conceitos-chave referentes ao funcionamento do mundo econômico por parte das crianças, é imprescindível a reflexão acerca dos problemas econômicos que acontecem no seu entorno. Ao mesmo tempo em que agem no mundo elas carecem de oportunidades que as levem a refletir sobre a realidade que as cerca, conforme observa Denegri *et al.* (2006).

Dessa forma, constitui-se a necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola, estando sua inserção em determinadas áreas do currículo que estejam relacionadas à urgência social, à abrangência nacional, à possibilidade de ensino e aprendizagem na educação básica. Assim, considerando que determinado tema pode ser mais congruente a uma área do que a outra, o fator determinante para a sua inserção em certa área de conhecimento poderá depender, a princípio, da afinidade e preparação do professor em relação ao assunto.

Uma hipótese possível para o fato de que a maioria das pesquisas no âmbito da AE terem sido realizadas junto aos pais ou demais responsáveis pelo núcleo familiar, pode ser reforçada nos achados encontrados no presente estudo feito junto aos professores de educação infantil, uma vez que foram enfáticos quanto à crença de que o processo de AE das crianças é de responsabilidade dos pais e da família, cabendo a estes somente a continuação e reforçamento desses aprendizados.

Importante ainda lembrar que, de acordo com Olaz (2013), uma compreensão mais apropriada das habilidades sociais de uma forma geral, deve considerar tanto as variáveis comportamentais, quanto as pessoais e as situacionais, ou seja, é a partir da relação

dinâmica desses três fatores é que se torna possível estabelecer as explicações para as práticas docentes, uma vez que estas são afetadas pelas crenças individuais e por conseguinte, continuam influenciando os comportamentos subsequentes, e assim o processo reinicia por quantas vezes forem necessárias à concretização dos objetivos estabelecidos pelos próprios professores.

Aqui também se vislumbra como os conceitos emprestados do nicho de desenvolvimento trouxeram luz sobre os fenômenos aqui estudados, uma vez que a relação entre as crenças e as práticas podem ser explicadas a partir da interligação dos diferentes eixos que contribuem para o pleno desenvolvimento das crianças em seu ambiente físico e social através de mútuas influências que ocorrem dentro desse contexto.

Quanto a essa questão, durante vários momentos das observações realizadas nas salas de aula, percebeu-se que as professoras deixaram de aproveitar certas ocasiões para pedir manifestação das crianças acerca de como se sentiram e qual o comportamento estas desejavam que o colega manifestasse em situação semelhante. Uma possível reflexão sobre esse fato é que talvez essa atitude/comportamento seja considerando como muito “maduro” para as crianças a faixa etária das turmas observadas (4 e 5 anos), e por esta razão não foi dado a elas a oportunidade de emitirem seus pensamentos e opiniões nessas situações específicas.

Contudo, acredita-se que as impressões geradas a partir dessa situação indicam novamente que é preciso investir e propor ações que visem o fechamento desta lacuna, o que se apresenta ainda como um grande desafio a ser superado no que tange à disseminação dos preceitos inerentes ao campo das habilidades sociais nas creches e escolas e pré-escolas de nosso município.

Outra questão que se fez muito presente no decorrer dos resultados aqui evidenciados, é que as crenças que os professores elaboram acerca do processo pedagógico não estão separadas das suas próprias questões particulares, ou seja, estão imbricadas em sua vida pessoal, uma vez que tudo aquilo no qual acreditam são fruto das suas experiências pessoais e profissionais vivenciadas ao longo de suas vidas e suas carreiras.

Nesse sentido, aqui se apresenta um grande desafio para se trabalhar as questões relacionadas à alfabetização econômica, uma vez que as decisões tomadas que se situam no campo pedagógico são mediadas pelas crenças que os professores trazem consigo, as quais também sofrem contribuições diretas do contexto histórico, cultural e social que experimentaram ao longo de sua trajetória de vida.

Partindo-se do pressuposto de que as crenças docentes influenciam as suas práticas, conhecer e analisar o que os docentes pensam e fazem no contexto escolar em torno da temática “alfabetização econômica” em muito pode contribuir na proposição de futuras ações, sistemáticas e estruturadas, que busquem a disseminação de conceitos, habilidades e atitudes nos alunos a fim de desenvolver seus conhecimentos em torno dos fenômenos econômicos que estão à sua volta.

Nesse sentido, Sadalla *et al.* (2005) observa que os valores e as crenças dos professores representam fatores importantes para o processo ensino-aprendizagem, pois são eles que influem nas decisões que envolvem a seleção dos conteúdos que serão trabalhados, e também em todas as nuances que envolvem o trabalho desse docente no sentido de que sua prática pedagógica é plenamente permeada de escolhas que faz diante dos elementos envolvidos em determinada situação.

No entanto, o que se pretende mencionar aqui é simplesmente o fato de que as práticas docentes estão imbrincadas nas habilidades sociais educativas e vice-versa, o que sugere uma relação de proximidade e reciprocidade entre os dois construtos. Portanto, os conceitos de competências se relacionam diretamente com os saberes, assim como as práticas docentes mantêm forte vínculo com as habilidades sociais, especificamente as educativas.

Considerando tal conjectura, verifica-se uma centralidade no papel que o professor exerce frente à formação de hábitos e conceitos pertinentes ao mundo econômico nos seus alunos, que somada às suas competências didático-pedagógicas poderá influenciar comportamentos, atitudes, valores e papéis que serão assumidos por estes alunos em sua vida adulta, transformando-os em cidadãos conscientes e responsáveis diante das demandas sociais que lhes serão atribuídas, isto significa dizer que

Um capital humano instruído desde tenra idade em assuntos econômicos, tomando decisões informais e responsáveis, buscando assim, que as crianças se convertam logo em trabalhadores produtivos, cidadãos responsáveis, consumidores bem informados, poupadores e investidores prudentes, sendo participantes efetivos na vida econômica e tomando decisões adequadas. (AMAR *et al.* 2008, p. 162).

É nesse sentido que Fermiano (2010, p. 186) enfatiza que “o conhecimento da psicogênese de conceitos econômicos contribui para elaboração de propostas de educação econômica”. Em outras palavras, demonstra que a proposição de estudos que versem sobre as crenças e práticas docentes pode indicar um caminho possível para uma organização educativa que tenha por fim orientar os futuros cidadãos para um consumo consciente, racional e responsável, haja vista os grandes desafios impostos às futuras gerações no que

tange à racionalização e proteção aos recursos naturais, uma forma de riqueza que diz respeito a todos aqueles que se preocupam com a qualidade de vida dos habitantes da terra nos próximos anos.

Tendo em vista tais colocações, necessário se faz estabelecer um diálogo entre as proposições de Del Prette e Del Prette sobre as habilidades sociais educativas, buscando relacionar suas subclasses aos conceitos e temas relacionados à educação financeira, mais precisamente aqueles que visem alfabetizar economicamente as crianças em contextos formais de educação. Neste sentido, questiona-se: que habilidades sociais educativas (HSE) utiliza o docente para trabalhar conceitos relacionados à alfabetização econômica?

De acordo com Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018, p. 46),

O uso das HSE implica promover condições para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de padrões comportamentais mais efetivos do educando para atuar frente às diversas demandas com as quais se depara. Da forma como os autores definiram, as HSE se aplicam tanto à promoção de comportamentos sociais desejáveis de interação com outras pessoas, como ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos (leitura, escrita, conhecimentos em geral).

Considerando as proposições acima referidas, depreende-se desta afirmação que existe uma relação proximal entre as HSE e a transmissão de conteúdos, dentre estes, os que se relacionam ao mundo econômico, assunto central desta pesquisa. Portanto, em termos práticos, pode-se inferir que as Habilidades Sociais Educativas podem contribuir consideravelmente para a inserção e ampliação da temática de Alfabetização Econômica, pois conforme observam Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018, p. 46):

O uso das habilidades sociais educativas implica promover condições para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de padrões comportamentais mais efetivos do educando para atuar frente às diversas demandas com as quais se depara. Da forma como os autores definiram, as HSE (habilidades sociais educativas – grifo nosso) se aplicam tanto à promoção de comportamentos sociais desejáveis de interação com outras pessoas, como ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos (leitura, escrita, conhecimentos em geral).

Em síntese, não restam dúvidas de que o melhor lugar para se trabalhar a alfabetização econômica, além do seio familiar, é a própria escola, mesmo que a temática não venha a constituir um conteúdo a ser inserido no currículo, ela necessita ser pensada a partir da compreensão de que representa um aspecto relevante para uma formação mais cidadã de nossas crianças, que serão os futuros líderes na sociedade e quem sabe a última esperança para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária (ARAÚJO, 2009, p. 145).

Portanto, há ainda que enfatizar alguns aspectos que se fizeram presentes no decorrer das discussões até aqui empreendidas, de modo que o objetivo geral aqui proposto pudesse ser compreendido de uma forma clara. Nesse sentido, a busca por evidências empíricas que fosse capaz de ilustrar como a influência que as crenças têm sobre as práticas, neste caso, as práticas dos professores, podem se constituir como um importante vetor para o desenvolvimento das capacidades máximas dos indivíduos.

Conforme apontam Soares e Bejarano (2008), são as crenças que determinam o pensamento e as ações dos sujeitos, tornando-se para eles a base das suas relações com a realidade. Assim, se faz importante conhecê-las, coloca-las sob suspeição, de modo que seja possível sensibilizar esses sujeitos quanto a validade e pertinência dessas crenças a partir do seu confronto com os conhecimentos produzidos no âmbito das diferentes ciências, a fim de que possam ser modificadas para os fins e propósitos que se buscam atingir a partir de estudos que apresentam essa natureza, tal como este que aqui buscou-se concretizar.

9 ENCERRANDO O DIÁLOGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS...NUNCA FINAIS!

Com vistas a fornecer algumas considerações acerca do caminho percorrido durante a proposição deste estudo, nesta seção buscou-se coligir diversos elementos, não apenas no sentido de apresentar as inferências extraídas dos resultados, mas também com a pretensão de expor as sugestões de caráter científico e prático que deles podem ser abstraídos. Dentre as informações que aqui se apresentam, as primeiras exposições estão baseadas na execução dos objetivos propostos, tanto em relação ao objetivo geral e mais abrangente como também daqueles mais específicos, à medida em que estes últimos têm por fundamento as etapas seguidas no desenvolvimento do trabalho.

Ressalta-se que a consolidação da parte final desta pesquisa contribuiu para o enriquecimento do trabalho, na qual foi possível sumarizar os resultados obtidos por meio de sua concretização, a partir da qual foi possível identificar e caracterizar as crenças e as práticas dos docentes, através dos discursos produzidos por meio de representantes de uma coletividade, que pensam e agem conforme suas crenças, e por meio dela constituem sua prática no cotidiano escolar das crianças refletindo também no seu desenvolvimento em diferentes dimensões: intelectual, social, emocional, ética e moral.

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo geral caracterizar as crenças e práticas de docentes da educação infantil sobre a alfabetização econômica, buscando estabelecer uma relação com o construto das habilidades sociais educativas. Especificamente, buscou-se investigar as crenças e práticas dos docentes sobre a alfabetização econômica; identificar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores, e por último, averiguar a existência de relações entre as crenças e práticas docentes sobre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas, a partir da triangulação de dados da pesquisa.

Os resultados obtidos neste estudo, de maneira geral, demonstraram que: 1) ainda é bastante incipiente o conhecimento sobre AE, sendo que as crenças manifestadas à respeito da temática limitavam-se a aproximações advindas do sendo comum; 2) evidenciaram-se práticas que se limitam ao diálogo entre as professoras e as crianças sobre alguns temas que se aproximam dos conceitos de AE, mas sem ações intencionais, efetivas e sistematizadas no contexto da pré-escola; 3) as crenças dos professores sobre AE se circunscrevem a concepções rasas e desprovidas de embasamento teórico, demonstrando que os mesmos não possuem clareza sobre os conceitos relacionados ao tema, dessa forma, não foi possível estabelecer uma rede ampla de relações entre os construtos, uma vez que não existe ainda uma

compreensão mais acurada quanto aos preceitos da AE, logo as HSE destes professores são direcionadas à outras práticas peculiares ao espaço físico e social da educação infantil; 4) os resultados indicam que é possível estabelecer vínculos entre as HSE dos professores e a AE, desde que nestes estejam presentes crenças à respeito do tema que sejam condizentes com seus preceitos conceituais, de modo que as HSE dos professores estejam voltadas, de fato, para o ensino de temas relacionados à Alfabetização Econômica (AE).

A partir da revisão da literatura realizada, pode-se verificar que a temática abordada neste estudo ainda é bastante escassa, se considerar o sentido aqui proposto no tratamento da mesma, tendo em vista que os construtos Alfabetização Econômica e Habilidades Sociais Educativas são temas de estudo de diferentes ramificações da Psicologia, sendo abordados e tratados por estudiosos com diferentes formações e campos de atuação, o que de uma certa maneira se apresentou como um dos grandes desafios trazidos na presente investigação, uma vez que o acesso à informações resultantes de dados empíricos encontrados em estudos anteriores não foi possível em razão das duas grandes temáticas aqui abordadas ainda não terem sido objetos de estudos agrupados numa única proposta de investigação.

Com relação ao objetivo geral proposto para a presente pesquisa, considera-se que o mesmo foi alcançado à medida que os resultados encontrados foram tidos como suficientes para permitir uma compreensão sobre como as crenças e as práticas docentes acerca da alfabetização econômica se apresentam, a partir do discurso presente na fala dos professores participantes.

No que tange à problematização levantada no início deste trabalho, é possível concluir, *a priori*, que: i) a Alfabetização Econômica (AE) apresenta-se ainda como uma realidade distante no que tange à uma presença sistemática, planejada e efetiva no contexto da Educação Infantil; ii) a inserção da temática se apresenta como urgente e necessária no currículo escolar, começando já na educação infantil e expandindo-se para os demais níveis da educação básica; iii) é preciso, antes de tudo, iniciar um processo de divulgação e sensibilização quanto à importância da temática para a formação integral das crianças, não apenas junto aos professores, mas também junto aos gestores municipais de educação de modo que possam conhece-la e reconhecê-la como um importante tema a ser inserido no currículo escolar desde a mais tenra idade; iv) é preciso investir na formação, tanto inicial quanto continuada dos professores, de modo que possam construir suas crenças com base na inclusão de temáticas que abarquem temas relevantes e que promovam um conhecimento às crianças que permitam a elas serem protagonistas nesse processo, de maneira que a tarefa de alfabetizá-las economicamente não seja delegada somente aos pais e/ou à família, mas que as

creches e pré-escolas do município também chamem para si a responsabilidade de trabalhar uma temática tão importante para a formação cidadã pautada na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões, sejam elas intelectual, social, emocional, ética, moral, afetiva e simbólica.

Desse modo, serão abordadas nos tópicos seguintes algumas considerações acerca desta pesquisa com relação aos seguintes aspectos: limitações do estudo, as possíveis e principais contribuições teóricas, metodológicas, acadêmico-científicas, educacionais e sociais, aplicabilidade quanto aos resultados encontrados, bem como possibilidades para pesquisas futuras sobre o assunto, por meio da proposição de novos estudos que viabilizem a disseminação da temática, tendo em vista contribuir com medidas efetivas para enriquecer o contexto educacional, social e científico do Município de Santarém, e também de toda a região oeste do Pará. Por último, foram compiladas algumas reflexões da pesquisadora em torno das motivações pessoais e acadêmicas, assim como as suas impressões e seu posicionamento diante da temática proposta no presente estudo que poderão orientar futuros pesquisadores que objetivam pesquisar a mesma temática a partir de novas e diferentes perspectivas daquelas aqui trazidas.

9.1 Limitações deste estudo

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos, considerou-se como uma limitação a questão da abordagem da temática num único estudo, haja vista que não foram localizados estudos anteriores que tratassem os temas com as configurações semelhantes àquelas aqui propostas, o que de certa maneira dificultou as abstrações e inferências realizadas a partir dos resultados aqui obtidos. Portanto, a escassez de estudos na área que contemplassem as duas temáticas de forma concomitante também se apresentou como uma forte limitação para a condução da presente pesquisa.

Um outro fator importante a ser ressaltado quanto às limitações encontradas, refere-se à não inclusão dos gestores e equipe pedagógica da unidade municipal de educação pesquisada como participantes da pesquisa, o que poderia ter contribuído de forma efetiva na elucidação do fenômeno investigado e suas manifestações. Mesmo trabalhando-se de forma criteriosa neste estudo, outra limitação apontada refere-se ao fato de não ser adequado tecer generalizações em virtude de que o número de participantes desta pesquisa foi bastante reduzido, mesmo tendo-se abarcado a totalidade dos professores que atuavam com as turmas

de Pré-I e Pré-II da instituição, uma vez que este fato acaba limitando as generalizações a serem realizadas a partir dos resultados aqui obtidos.

Ainda é importante mencionar que o tempo despendido às observações em sala de aula poderiam ser maiores, afim de ser obter maior quantidade de dados empíricos que pudessem contribuir de forma mais significativa à elucidação das práticas dos professores, não restringindo esses dados apenas aos relatos verbais oriundos dos próprios participantes, uma vez que a observação direta requer exames cuidadosos, planejados, deliberados e sistemáticos daquilo que acontece e dos envolvidos na situação, conforme nos ensinam Lankshear e Knobel (2008, p. 187). Entretanto, como pesquisa não é um comportamento que se esgota em apenas um trabalho, acredita-se que a partir da mesma, ainda que com todas as limitações, inclusive, servirão de caminho para o desenrolar de novos estudos que poderão contribuir significativamente para a educação em nossa cidade e região.

9.2 Principais contribuições

De acordo com a revisão da literatura realizada, o estudo de temáticas pertencentes à diferentes ramos de atuação, como foi o caso da proposição feita neste estudo a partir da tríade: crenças e práticas x alfabetização econômica x habilidades sociais educativas, ainda apresenta baixos indícios de investigação. Nesse sentido, se faz relevante, porém, se considerarmos a sua influência nos aspectos econômicos, sociais e do desenvolvimento socioemocional, a ampliação desses estudos a partir da exploração de diferentes contextos de desenvolvimento, tanto familiar e social, quanto em relação a demandas distintas relativas a esses ambientes, uma vez que os resultados obtidos apontaram a existência de crenças entre os professores que são fortemente marcadas pela afirmação de que a educação econômica é responsabilidade dos pais e familiares, e nesse sentido verifica-se a necessidade de ampliar os estudos em torno dessas temática, a partir de sua aplicação com diferentes atores envolvidos no processo de alfabetização econômica de nossas crianças.

Assim, o presente estudo lançou olhares para uma faceta muito importante na atual conjuntura econômico-social que se vivencia no contexto local no qual a mesma se insere, ao mesmo tempo em que permitiu lançar luz a aspectos relativos ao conhecimento docente acerca de temas tão importantes para a formação integral do indivíduo em suas diferentes dimensões.

Com relação às principais contribuições que este estudo trouxe, em âmbito teórico, pode-se se mencionar a ampliação do conhecimento acerca das crenças e práticas docentes,

tendo como foco os professores que atuam na educação infantil, levantando-se ainda a possibilidade e viabilidade de se estudar temas de diferentes ramificações, a partir de uma proposta interdisciplinar que vislumbra a análise das possíveis relações e influências mútuas entre eles, e deles para o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, ampliando as condições para que as crianças desempenhem um papel ativo nos diversos ambientes que vivenciam, de modo que possam alargar os desafios que as permitirão construir significados sobre si mesmas, sobre o outro e sobre mundo natural, social e econômico no qual estão inseridas.

No âmbito acadêmico e social, este estudo trouxe relevantes contribuições no sentido de que poderá fornecer subsídios à elaboração de políticas educacionais que tenham como objetivo a criação de mecanismos práticos para implantação de ações de alfabetização econômica nas creches e pré-escolas do município, uma vez que os resultados aqui podem corroborar para o planejamento de ações de capacitação e formação continuada para os docentes, sejam eles da educação infantil ou mesmo dos subsequentes níveis da educação básica, sendo que por meio das conclusões e inferências aqui produzidas, podem ser traçados objetivos e direcionamentos para estas ações, de modo que se possa refletir sobre os possíveis conteúdos a serem trabalhados nessas formações, que podem também ser ampliadas e direcionadas para outros públicos, como por exemplo, para os pais e até mesmo focalizadas diretamente às próprias crianças.

Depreende-se, então, que os resultados desta pesquisa podem representar um novo paradigma de educação, uma vez que o mesmo amplia as possibilidades didático-pedagógicas relacionadas à temática aqui evidenciadas, que podem proporcionar subsídios para tornar o espaço escolar um ambiente instigante e motivador, contribuindo para avaliações da prática educativa e dos comportamentos, tanto dos professores como dos alunos, uma vez que foi detectada pouca exploração na literatura sobre estudos a respeito da reflexão em torno da tríade teórica: Alfabetização Econômica – Crenças e Práticas Docentes – Habilidades Sociais Educativas.

9.3 Sugestões para pesquisas futuras

Quando se começa a estudar uma área de conhecimento, observa-se que há a predominância de estudos descritivos, justamente porque, primeiramente se precisa conhecer o fenômeno, e a partir de então vislumbra as possíveis relações entre suas variáveis, para que, após se conhecer o fenômeno e o campo de estudos sobre o mesmo for sendo refinando, é

possível então perceber a necessidade de intervir sobre o mesmo, ampliando as possibilidades de atuar sobre ele, produzindo-se assim resultados tangíveis que apresentem respostas significativas para a sociedade e suas demandas mais diversas, e nesse sentido as pesquisas no campo das habilidades sociais e da alfabetização econômica em nosso país tem caminhado para a ampliação de horizontes quanto ao desenvolvimento social, econômico e emocional das pessoas que fazem parte da sociedade e que dia a dia trabalham na sua construção e emancipação.

Diante disso, estudos futuros nesta área, bem como intervenções junto aos professores, podem melhorar as interações sociais e contribuir para o avanço do conhecimento científico. Defende-se que a orientação aos professores possibilita instrumentá-los com habilidades necessárias para lidar com as dificuldades da criança relativas ao desenvolvimento seu pensamento econômico e também emocional, o que pode promover um relacionamento mais satisfatório entre professor-aluno.

Propõem-se também que novos estudos sejam realizados com os demais agentes educativos responsáveis pela alfabetização econômica das crianças em seu primeiro contexto de desenvolvimento, quer sejam os pais ou os responsáveis pela provisão na família, uma vez que entende-se, de acordo com os ensinamentos de Ortiz (2009), que é papel da família e também da escola propiciar às crianças a compreensão das informações inerentes ao meio social em que vivem, viabilizando o acesso destas a um processo de educação e alfabetização econômica, no qual também se vislumbra a proposição de futuros estudos que contemplem estes agentes educativos primários, além de incluir também as próprias crianças em novas propostas investigativas em torno da temática.

Novas pesquisas, pois, devem ser conduzidas de forma que busquem levantar subsídios para a construção de instrumentos e ferramentas que se adequem à realidade brasileira no que se refere à identificação do nível de Alfabetização Econômica de nossas crianças, jovens e adultos, bem como o desenvolvimento de estratégias que visem introduzi-las num processo educativo de Alfabetização Econômica que seja sistemático, efetivo e eficaz, pois se pôde constatar a existência de uma compreensão divergente por parte dos professores, sujeitos deste estudo, no que se refere aos preceitos teóricos-conceituais acerca da alfabetização econômica, ao mesmo tempo que se verificou dificuldades em estabelecer circunstâncias mais promotoras de habilidades sociais para as crianças.

Como proposição de pesquisas futuras, podem-se apontar ainda estudos que se centrem na possibilidade de realização de pesquisas que tenham como objeto o contexto universitário local, especificamente com estudantes de pedagogia, haja vista que por ser um

polo universitário, a cidade possui diversas instituições de ensino, pública e particulares, que oferecem curso de formação de professores em nível de graduação e pós-graduação com vistas à qualificação destes profissionais para atuarem em diferentes setores educacionais aqui na região. Portanto, viabilizar pesquisas futuras que contemplem esse público pode servir como porta de entrada para a inclusão de temas relacionados à alfabetização econômica nas creches, pré-escolas e escolas de nossa cidade ou ainda no próprio currículo dos cursos de pedagogia das instituições aqui localizadas.

9.4 Aplicabilidade

Existem em alguns países tentativas de lidar com o desenvolvimento socioemocional dos alunos que criam o “momento do eu”, ou ainda que propõem a criação de disciplinas denominadas “autoconhecimento” ou “aprendizagem socioemocional”, como se estas aprendizagens fossem completamente dissociadas dos demais componentes do currículo (informação verbal)¹⁰. Na concepção da autora, tais aspectos podem ser atrelados ao desenvolvimento e aprendizagem de disciplinas como a Matemática, a História, a Geografia, e a Língua Portuguesa, isto é, entende-se que seja possível partir de um conhecimento para o outro, ou seja, as ações educativas podem ser iniciadas a partir do desenvolvimento socioemocional e serem direcionadas para as atividades que visem o ensino de objetivos puramente acadêmicos.

Nesse sentido, o presente estudo mostrou-se como uma via de acesso a possibilidades ainda não perscrutadas em pesquisas anteriores, tendo em vista sua proposta arrojada de conciliar temáticas ligadas ao desenvolvimento socioemocional, como é o caso das habilidades sociais educativas, que como já vimos, referem-se àqueles comportamentos emitidos com a intenção de promover o ensino e a aprendizagem do outro, a partir de sua aplicabilidade aos conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à alfabetização econômica.

Dessa forma, quanto à aplicabilidade deste estudo aos mais diversos seguimentos da sociedade, pode indicar que a participação dos professores de educação infantil na presente pesquisa trouxe contribuições importantes para a reflexão coletiva em torno da relevância de estudar as crenças e práticas desses docentes, apontando assim para a necessidade de conhecê-las e caracterizá-las, a fim de fomentar novas perspectivas no que tange aos cursos de

10 Informação fornecida pela professora Zilda Aparecida Pereira Del Prette durante a disciplina Análise de Habilidades Sociais nas Relações Interpessoais (UFSCar), em São Carlos - SP, no 1º semestre de 2019.

formação de professores enquanto elemento crucial para a implantação e consolidação de um processo sistemático e organizado para inclusão da temática no currículo da educação infantil.

Nesse sentido, se faz importante observar que, a partir das próprias diretrizes constantes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, se vislumbra que o conhecimento curricular deve propiciar o protagonismo das crianças no que tange alguns aspectos, tais como: estar contextualizado à realidade individual, local e social, tanto da escola quanto das próprias crianças; deve ser interdisciplinar, de modo que sejam superada fragmentação do conhecimento e, por fim, atender à integralidade do ser humano enquanto um ser global que se desenvolve concomitantemente nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Portanto, este estudo se aplica na proposição de discussões das práticas educativas em âmbito acadêmico, a partir dos cursos de formação de professores, bem como nas reflexões realizadas no âmbito de sua formação continuada, sejam estas relacionadas às próprias ações de cunho político-educacional, ou ainda às ações que se desenvolvem juntamente com os demais envolvidos no processo educativo que se materializa nas unidades municipais de educação aqui nesta cidade.

Ainda é possível mencionar que, para os próprios participantes da pesquisa, a realização deste estudo viabilizou importantes momentos de reflexão em torno principalmente da alfabetização econômica, uma vez que conforme se constatou nos resultados e discussões levantados nesse estudo, a compreensão acerca da temática se limitava a simples reflexões advindas do sendo comum, que pouco poderão contribuir para que de fato seja real à alfabetização econômica das crianças por estes atendidas.

Compreende-se, portanto, que a mera proposição desse estudo ao público docente possibilitou um novo olhar sobre seus próprios conceitos, aguçando-lhes a curiosidade e o interesse pela temática, de modo que isso pode nos trazer a esperança de que é possível sim a inclusão dessa demanda desde a educação infantil, até os níveis mais avançados da educação básica, e que portanto, os professores se configuram como importantes atores de agentes condutores no processo de alfabetização econômica eficiente e eficaz em nossa cidade. Diante disso, cabe mencionar ainda que os resultados deste estudo podem ser utilizados e aplicados ainda na promoção de ações de intervenções com os professores e na própria escola, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município, bem como com os pais, familiares e responsáveis, além de possibilitar também e principalmente a inclusão das crianças nas futuras ações que venham se realizar, seja em âmbito acadêmico, quanto no âmbito educacional das creches e pré-escolas do município.

REFERÊNCIAS

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**, v. 3, n. 4, p. 355-366, 1979.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thompson, 2004.
- AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRI, M.; LLANOS, M.; SUÁREZ, R. M. Estrategias de socialización econômica en padres de familia. **Revista del Economía del Caribe**, n. 1, p. 156-181, 2008.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino: primeiras aproximações... **Educ. rev.**, Curitiba, n. 13, p. 93-100, dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440601997000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças**: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Alfabetização Econômica**: Compromisso Social da Educação das Crianças. 1. ed. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Apoio à pesquisa - pedido de ajuda** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <regina.magna@hotmail.com> em 15 mai. 2019.
- BAHIA, C. C. S.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Crenças de Mãe e Professoras sobre o Desenvolvimento da Criança. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 99-122, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n1/v23n1a08.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O Programa a União Faz a Vida e a Educação Básica. In: ISAAC, Alexandre; CASCO, Ricardo. (Org.) **O Programa A União Faz a Vida**: fundamentos teóricos e metodológicos. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BASTOS, A. C. C. Idéias sobre a criação de filhos: uma invenção cultural. **Psico**, v. 22, p. 63-87, 1991.
- BERTI, A. E. Acquisition of the pro@t concept by third-grade children. **Contemporary Educational Psychology**, v. 17, p. 293-299, 1992.
- BERTI, A. E.; BOMBI, A. E. **The child's construction of economics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BERTI, A. E.; BOMBI, A. E. Environmental differences in understanding production and distribution. *In: VALSINER, J. (Ed.). Child development in cultural context*. Toronto: Hogrefe & Huber, 1990.

BERTI, A. E.; BOMBI, A. S.; BENI, R. de. Acquiring economic notions: Profit. **International Journal of Behavioural Development**, v. 9, n. 1, p. 15-29, 1986.

BERTI, A. E., BOMBI, A. S.; LIS, A. The child's conceptions about means of production and their owners. **European Journal of Social Psychology**, v. 12, p. 221-239, 1982.

BERTI, A. E.; GRIVET, A. The development of economic reasoning in children from 8 to 13 years old: price mechanism. **Contributi di psicologia**, v. 3, p. 37-47, 1990.

BERTI, A. E.; MONACI, M. G. Third graders' acquisition of knowledge of banking: Restructuring or accretion? **British Journal of Educational Psychology**, v. 68, p. 357-371, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, G.; MONTAGNER, A. R.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. *In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 17-45.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. **Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores: Manual Técnico - RE-HSE-Pr**. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.

BOMBI, A. E. Sviluppo di nozioni economiche ed ambiente. *In: ZAMAGNI, S.; LEGRENZI, P., BERTI, A. E. B.; AJELLO, A. (Org.). Economia e processi di conoscenza*. Torino: Loescher, 1991. p. 87-118.

BONN, M.; EARLE, D. C.; LEA, S. E. G.; WEBLEY, P. South African children's views of wealth, poverty, inequality and unemployment. **Journal of Economic Psychology**, v. 20, p. 593-612, 1999.

BONN, M.; WEBLEY, P. South African children's understanding of money and banking. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 18, p. 269-278, 2000.

BRAGA, A. R. **Educação Econômica: um olhar sobre a educação ambiental**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Acesso: 16 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 21/2001, de 06 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNE nº 466/2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso466.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e em outras áreas que utilizam metodologias próprias dessas áreas. Brasília: CNS/MS, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

BROWN, C. A.; COONEY, T. J. Research on teacher education: A philosophical orientation. **Journal of Research and Development in Education**, v. 15, n. 4, p. 13-18, 1982.

CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos usados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. 2009. 359 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DANZIGER, K. Children's earliest conceptions of economic relationships. **Journal of Genetic Psychology**, v. 91, p. 231-240, 1958.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição**. São Paulo: ARBytes Editora, 1997. 3 v.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: Enfoque das habilidades sociais. **Temas de Psicologia**, v. 6, n. 3, p. 205-215, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a05.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais e Educação: Pesquisa e Atuação em Psicologia Escolar Educacional. *In*: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Psicologia Escolar, Saúde e Qualidade de Vida**. Campinas: Alínea, 2001. p. 113-141.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Interações**, São Marcos, v. 10, n. 20, p. 57-72, jul.-dez. 2005. Disponível em: <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=35402005>. Acesso em: 22 jul. 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia [online]**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>. Acesso em: 26 ago. 2018.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. *In*: HAASE, V. G.; FERREIRA, F. O.; & PENNA, F. J., (Org.). **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 207 p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico e Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: história e atualidades. *In*: KIENEN, Nádía *et al.* (Org.). **Análise do comportamento: conceitos e aplicações a processos educativos clínicos e organizacionais**. Londrina: UEL, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/pgac/publicacoes>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DEL PRETTE, Z. A. P.; FALCONE, E. M. O.; MURTA, S. G. Contribuições do campo das habilidades sociais para a compreensão, prevenção e tratamento dos transtornos de personalidade. *In*: CARVALHO, L. F.; PRIMI, R. (Org.). **Perspectivas em psicologia dos transtornos da personalidade: Implicações teóricas e práticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 326-358.

DELVAL, J. **El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes**. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

DENEGRI, M. C. **Introducción a La Psicología Económica**. Bogotá D.C.: Psicom Editores, 2004. Disponível em: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010b/681/indice.htm>. Acesso em: 19 jun. 2018.

DENEGRI, M. C. La construcción del conocimiento social en la infância: reflexiones para la investigación y la acción educativa. **Revista de Estudios y Experiencias em Educar**, v. 4, n. 8, p. 11-24, 2005.

DENEGRI, M. C. *et al.* Caracterización psicológica del consumidor de la IX Región. *In*: DENEGRI, M. C.; FERNÁNDEZ, F. F.; ITURRA, R. M.; PALAVECINOS, M. T. (Org.). **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. Temuco: Kolping Impresores, 1999. p. 7-31.

DENEGRI, Marianela; TAPIA, Mireya Palavecinos; FUENTEALBA, René Gemp; COSTA, Cristina Caprile. Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores? **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 88-98, mai/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822005000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2018.

DENEGRI, M. Coria. *et al.* Educacion economica en la escuela: hacia una propuesta de intervencion. **Estudios Pedagógicos XXXII**, n. 2, p. 103-120, 2006.

DEWEY, J. **How we think**. Boston. D. C.: Heath, 1933.

DITTMAR, H. The social psychology of economic and consumer behaviour. *In*: SEMIN, G. R.; FIEDLER, K. (Ed.). **Applied Social Psychology**. London: Sage Publications Inc., 1996.

ELIAS, L. C. S. **Programa Posso Pensar**: Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais em escolares. Ribeirão Preto: USP, 2012. Não publicado.

EMLER, N. Perception of occupation-related income differences in middle childhood: across-national comparison of class differences. *In*: EUROPEAN CONGRESS OF INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF BEHAVIOURAL DEVELOPMENT, 2., 1986, Rome, Italy. **Proceedings [...]**. Rome: ISSBD, 1986.

EMLER, N.; DICKINSON, J. Children's representation of economic inequalities: The effect of social class. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 3, p. 191-198, 1985.

EMLER, N.; OHANA, J.; DICKINSON, J. Children's representation of social relations. *In*: DUVEEN, G.; LLOYD, B. (Org.). **Social representations and the development of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 47-69.

FERMIANO, Maria Aparecida Belintane. **Pré-Adolescentes (“Tweens”) - Desde a Perspectiva da teoria Piagetiana à da Psicologia Econômica**. 2010. 475 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FERMIANO, M. A. B.; CANTELLI, V. C. B. Consumo e a educação de crianças e da família. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 2012, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos [...]**. Águas de Lindóia: Laboratório de Psicologia Genética/Unicamp, 2012. Disponível em: <http://rebrinc.com.br/wp-content/uploads/2014/12/Consumo-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Crian%C3%A7as-e-da-Fam%C3%ADlia.pdf>. Acesso: 20 jun. 2018.

FERREIRA, Vera Rita de Mello. **Psicologia Econômica: origens, modelos, propostas**. 2007. 330 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2007.

FURNHAM, A. The saving and spending habits of young people. **Journal of Economic Psychology**, v. 20, p. 677-697, 1999.

FURNHAM, A.; ARGYLE, M. **The psychology of money**. London: Routledge, 1998.

FURNHAM, A.; THOMAS, P. Pocket money: a study of economic education. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 2, p. 205-212, 1984.

GOODNOW, J. J. Parents' ideas, actions, and feedings: models and methods from developmental and social psychology. **Child Development**, v. 59, p. 286-320, 1988.

GOODNOW, J.; COLLINS, W. A. **Development according to parents**. The nature, sources, and consequences of parents' ideas. Hove: Erlbaum, 1990.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. *In*: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. **Social Science & Medicine**, v. 38, n. 2, p. 217-226, 1994. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(94\)90391-3](https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)90391-3). Acesso em: 13 dez. 2018.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. **Parent's Cultural Beliefs Systems: Their Origins, Expressions e Consequences**. New York: The Guilford Press, 1996.

HARVEY, O. J. Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. **Journal of Psychology**, v. 54, p. 143-159, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brinquedo na Educação Considerações Históricas. *In*: DESENVOLVIMENTO e Aprendizagem. São Paulo: FDE, 1995. p. 39-45. (Série Idéias n. 7). Disponível: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=019. Acesso em: 18 mar 2019.

KRÜGER, H. R. Crenças e Sistemas de crenças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 45, n. 1/2, p. 3-15, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAROCA, P. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. *In*: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Org.). **Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LAUER-LEITE, Iani Dias. **Correlatos valorativos do significado do dinheiro para crianças**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

LAUER-LEITE, I. D.; MAGALHÃES, C. M. C. Crianças e o dinheiro: rupturas e similaridades na vida econômica infantil. *In*: SAKAMOTO, C. K.; GIORA, R. C. F. A. (Org.). **Rupturas: olhares criativos e novos tecidos conceituais**. São Paulo: Gênio Criador Editora, 2018.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcante. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. ed. rev. e ampl. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e Discurso: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

LELLIS, Irani Lauer. **Crenças parentais quanto à mesada**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

LELLIS, Irani Lauer. **Cognições parentais: crenças, metas e estratégias de socialização econômica**. 2013. 128 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

LELLIS, I.; MAGALHÃES, C.; LAUER-LEITE, I. D. Conceitos e limites da mesada mediante a verbalização dos pais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 36., 2006, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2006.

LEWIS, A. **Money in the contemporary Family**. Croydon: Nestle Family Monitor, 2001.

LEWIS, A.; WEBLEY, P.; FURNHAM, A. F. **The New Economic Mind**. Sussex: Hatnoll Ltd. Bodmln Comwall, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Estudos Linguísticos XXXIV**, Campinas, v. 1, p. 350-355, 2005. Acesso em: 17 mai. 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do Ensino: Diferentes Concepções** (versão preliminar). São Paulo: USP, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso: 13 jan. 2020.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; CAMARGO DE ASSIS, M. L. F. L. (Org.). **Proepr fundamentos teóricos da educação infantil II**. 3. ed. Campinas: Book Editora, 2013.

MARIANO, Marília; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 1, jan.-abr. 2016. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451846425009>. E-ISSN: 1808-4281. Acesso em: 05 out. 2018.

MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico**: Investigando possíveis relações. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), Ribeirão Preto, 2003.

MELCHIORI, L. E.; ALVES, Z. M. M. B.; SOUZA, D. C.; BUGLIANI, M. A. P. Família e Creche: Crenças a Respeito de Temperamento e Desempenho de Bebês. **Revista: Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 245-252, jul.-set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a02v23n3>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MILLER, S. A. Parents' beliefs about children's cognitive development. **Child Development**, v. 59, n. 2, p. 259-281, abr. 1988.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2000. 173p.

MOREIRA, A. **Valores e dinheiro**: um estudo transcultural das relações entre prioridades de valores e significado do dinheiro para indivíduos. 2000. 228 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MOREN, E. B. S.; SANTOS, A. R. Uma reflexão sobre ações de formações de professores no Brasil. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 1, n. 55, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7613643-Uma-reflexao-sobre-aco-es-de-formacao-de-profesores-no-brasil.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Saway. Técnica Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. *In*: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Org.). **Social Representations**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984.

NISBETT, R.; ROSS, L. **Human inference**: Strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLAZ, F. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. *In*: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORTIZ, Mara Fernanda Alves. **Educação Para o Consumo**: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de jovens e adultos. 2009. 155 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

PAIVA, Mirella Lopes Martini Fernandes; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)**, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a09.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2018.

PAJARES, M. F. Teacher's belief and educational research: Cleaning Up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALACIOS, J. Parents' ideas about the development and Education of their children. Answers to some questions. **International Journal of Behavioral Development**, v. 13, p. 137-155, 1990.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a consciência do conhecimento científico do planejamento dos textos da escola à academia**. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

QUITÉRIO, P. L.; NUNES, L. R. O. P. **Formação de professores em habilidades sociais educativas e inclusivas**: guia prático. São Paulo: Memnon, 2017.

RAYMOND, A. M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, v. 46, n. 1, jan.-feb. 1995.

ROEDDER JOHN, Débora; PERACCHIO, Laura. Children As Consumers: Are They "Marketing" Literate? **Association for Consumer Research**, v. 20, p. 373, 1993. Disponível em: <http://acrwebsite.org/volumes/7475/volumes/v20/NA-20>. Acesso em: 29 ago. 2018.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values**: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROKEACH, M. **Crenças, Atitudes e valores**: uma teoria de organização e mudança. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas**: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. 216 f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NOVÓIA, A. (Org.). Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SADALLA, A. M. F. A.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKY, M. Psicologia e licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. *Revista Pro-posições*, v. 16, n. 1, jan./abr. 2005.

SADALLA, A. M. F. de A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. de A. Análise de Crenças e suas implicações para a Educação. *In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Org.). Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SADALLA, A. M. F. de A.; WISNIVESKY, M., PAULUCCI, F. C., VIEIRA, C. V. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. *In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Editora Alínea, 2002.

SANTARÉM. **CEMEI Ademaro da Silva Neves: Projeto Político Pedagógico 2019-2020**. Santarém, 2017. Em fase de elaboração.

SIGEL, I. E. A conceptual analysis of beliefs. *In: SIGEL, I. E. (Ed.). Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. p. 345-371.

SILVA, Sonia Bessa da Costa Nicacio. **Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes do curso de Pedagogia**. 2008. 332 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008.

SILVA, Andréa Imbiriba da. **Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2019.

SILVA, A. I.; OLIVEIRA, N. S.; BARILLAS, M. D. G.; LELLIS, I. L. Um estudo sobre as crenças e metas de estudantes de pedagogia sobre as habilidades sociais em contexto Amazônico. *In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Org.). Educação e realidade amazônica*. Santarém, Pará: Ufopa, 2019. 4 v. 268 p. ISBN 978-85-65791-42-7.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Crenças dos professores e formação docente. *Revista Faced*, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3024>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SONUGA-BARKE, E. J. S.; WEBLEY, P. **Children's saving: A study in the development of Genetic Psychology**. Hove, UK: Erlbaum, 1993.

STRAUSS, A. The development and transformation of monetary meanings in the child. *American sociological Review*, v. 27, p. 275-284, 1952.

STRAUSS, A. The development of conceptions of rules in children. **Child Development**, v. 25, p. 193-208, 1954.

STRAUSS, A.; SCHUESSLER, K. A study of concept learning by scale analysis. **American Sociological Review**, v. 15, p. 752-762, 1950.

STRAUSS, A.; SCHUESSLER, K. Socialization, logical reasoning, and concept development in the child. **American Sociological Review**, v. 16, p. 514-523, 1951.

SUPER, C.; HARKNESS, S. The cultural structuring of child development. *In*: BERRY, J. W.; DASEN, P. R.; SARASWATHI, T. S. (Org.). **Handbook of cross-cultural psychology**. 2. ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1997. p. 1-39. 2 v. (Basic processes and human development).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 36, n. 1, p. 45-63, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WEBLEY, P. Growing up in the modern economy. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON POLITICAL PSYCHOLOGY, 6., 1983, Oxford. **Proceedings** [...]. Oxford: [S. n.], 1983.

WEBLEY, P. **The economic psychology of everyday life**: becoming an economic adult. Exeter: University of Exeter, England. 1999.

WEBLEY, P.; PUGH, P. Adolescent participation in the U.K. national lottery games. **Journal of Adolescence**, v. 23, p. 1-11, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PUBLICAÇÕES UTILIZADAS NO ESTADO DA ARTE

LINKS DOS ARTIGOS

Nº 1 - <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/10981>

ALMEIDA, K.; OLIVEIRA, M. L.; FERREIRA, D.; BATISTA, E. Habilidades sociais de professores de uma escola estadual de ensino fundamental do interior de Rondônia. **Unoesc & Ciência - ACHS**, v. 8, n. 1, p. 71-80, 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/10981>. Acesso em: 16 jan. 2019.

Nº 2 - <http://periodicos.unifev.edu.br/index.php/RevistaUnifev/article/view/293>

GODOY, A. P. B.; DIAS, T. P. Habilidades sociais educativas para professores de educação infantil: levantamento de características relevantes para formação continuada. **Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia**, v. 2, p. 149-162, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unifev.edu.br/index.php/RevistaUnifev/article/view/293>. Acesso em: 15 out. 2018.

Nº 3 - http://www.fsma.edu.br/visoes/ed06/Edicao_6_artigo_3.pdf

MEIRELES, R. As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula. **Revista Visões**, v. 1, n. 6, jan./jun. 2009. Acesso em: 25 out. 2018.

Nº 4 – <https://psico.fae.emnuvens.com.br/psico/article/view/129>

SAPIENZA, Graziela; LOHR, Suzane Schmidlin. Orientação de professores para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças: um relato de experiência. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 15-28, jul. 2018. ISSN 2447-1798. Disponível em: <https://psico.fae.emnuvens.com.br/psico/article/view/129>. Acesso em: 05 out. 2018.

Nº 5 – http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872009000100004&script=sci_abstract&tlng=en

SOARES, Adriana Benevides *et al.* Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 35-49, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2018.

Nº 6 – <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313153445015.pdf>

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial** [en línea], v. 30, n. 59, sept.-dec. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313153445015>. Acesso em: 05 out 2018.

Nº 7 - <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4039989>

SOARES, Adriana Benevides; GOMES, Gil; PRATA, Mary Anne Rodrigues. Habilidades sociais de professores e não professores: comparando áreas de atuação. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 20, n. 2, p. 233-248, 2011. Acesso em: 05 out 2018.

Nº 8 – <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282329398008.pdf>

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARIANO, Maria Luiza; LOUREIRO, Sonia Regina; BONACCORSI, Caroline. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 259-269, jul.-dez, 2013. Acesso em: 05 out 2018.

Nº 9 – http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200167&script=sci_abstract&tlng=es

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELICIO, Natalia Costa de; ALMEIDA, Maria Amélia. Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: Possibilidade de Pesquisa de Intervenção com Professores. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 167-174, ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121096>. Acesso em: 05 out 2018.

Nº 10 – <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a09>

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, p. 01, 2009. Acesso em: 05 out 2018.

TESES E DISSERTAÇÕES

1 – FONSECA, Bárbara Cristina Rodrigues Fonseca. **Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental e crianças do ensino fundamental**: estudos de caso. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

2 – GRASSI, Patrícia Ferraresi. **Ensino de habilidades sociais educativas a professores de crianças deficientes visuais**: validação social e experimental. 2009. 77 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, Londrina, 2009.

3 – LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. **Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público alvo da educação especial**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

4 – MANOLIO, Carina Luiza. **Habilidades Sociais Educativas da interação professor-aluno**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

5 – MARIANO, Maria Luiza. **Análise de Práticas Educativas de Professores na Interação com alunos com e sem Problemas de Comportamento**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

6 – MARIANO, Marília. **Práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento**: um estudo comparativo, correlacional e preditivo. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

7 – HENRIQUE, Renata Biem. **Habilidades sociais educativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2017.

8 – MEIRELES, Regina Maria. **As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho em sala de aula**. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

9 – TUCCI, Carlos Henrique da Costa. **Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

10 – CORRÊA, Carmen Izaura Molina. **Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública**. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Diálogos entre Alfabetização Econômica e Habilidades Sociais Educativas: um estudo das crenças e práticas docentes no contexto da educação infantil

Responsáveis: Núbia dos Santos Oliveira e Irani Lauer Lellis

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa acima intitulada. Esta pesquisa tem como responsáveis as pesquisadoras Núbia dos Santos Oliveira e Irani Lauer Lellis, respectivamente, mestranda e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Este projeto tem o objetivo de: conhecer as crenças e práticas docentes sobre alfabetização econômica e a possível relação com as habilidades sociais educativas. Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos: a minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário e a entrevista sobre minha trajetória profissional formativa e crenças acerca do tema investigado. Por isso, estou consciente de que a fidelidade e veracidade das informações aqui prestadas serão tratadas com a mais absoluta responsabilidade, no intuito de elucidar o objetivo geral deste estudo.

Durante a execução do projeto, os riscos que a pesquisa pode apresentar referem-se aos possíveis desconfortos em virtude do tempo de demora na aplicação dos instrumentos (cerca de 30 a 40 minutos), além de que alguns itens desta pesquisa referem-se à própria formação e prática docente, de modo que há possibilidade de experimentação de níveis incomuns de retraimentos, causados por prováveis experiências negativas relacionadas à temática ou até mesmo à atuação profissional.

Em virtude disso, e tendo em vista amenizar os possíveis desconfortos, as entrevistas serão realizadas em local apropriado e reservado, e em horário mais conveniente para o participante, no seu próprio local de trabalho, de modo que sua participação não produza nenhum tipo de custo ou encargo dela decorrente. Além disso, a entrevista será gravada, transcrita e analisada, e a gravação será mantida sobre a guarda da pesquisadora até o término da pesquisa, e após isso será descartada.

Informamos que o (a) senhor (a) não pagará e/ou não será remunerado por concordar com a realização deste estudo, sendo que também não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro por sua participação ou por custos de deslocamento ou tempo de sua

parte. No entanto, garante-se que todas as despesas serão ressarcidas pelo pesquisador, quando devidas e decorrentes especificamente do envolvimento do participante na pesquisa.

Por outro lado, a sua participação poderá ser benéfica no sentido de fazê-lo refletir sobre a própria prática docente nas relações interpessoais com seus alunos e sobre as diferentes alternativas para isso, além de possibilitar um conhecimento mais amplo sobre as crenças e práticas vivenciadas pelos docentes participantes. De forma direta, os benefícios propostos com sua participação incluem a promoção de palestras e/ou minicursos, de modo que a temática pesquisada possa contribuir de forma significativa na sua atividade docente. De forma mais geral e indireta, o conhecimento procedente desta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de alternativas efetivas de treinamentos e intervenção, além de fornecer subsídios para pesquisas futuras dentro da mesma temática e que tenham como foco contribuir com a melhoria do ensino público na cidade de Santarém-PA.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, nas diferentes fases da pesquisa. Fica, portanto, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes de sua participação.

Será informado aos participantes da pesquisa todos os processos e procedimentos de maneira clara e objetiva, além de proporcionar um momento favorável à reflexão coletiva. Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de: a) receber cópia do TCLE e resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa; b) retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; c) não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

Caso o senhor (a) participante apresente dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá entrar em contato com a pesquisadora Núbia dos Santos Oliveira, por meio do número de telefone (93) 98405-5303, e-mail: nso.olyveira@gmail.com, ou ainda, em caso de reclamações ou qualquer tipo de denúncia com relação ao projeto de pesquisa, deve procurar a Profa. Dra. Irani Lauer Lellis – pesquisadora responsável e orientadora da pesquisa – pelo telefone: (93) 99975-0434, ou pelo e-mail: iranilauer@gmail.com. Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos, se dirigir ao comitê de ética do Instituto Esperança de Ensino Superior, localizado na Av: Deputado Coaracy Nunes, nº 3315, Bairro: Caranazal, CEP 68040-100, telefone: 3529-1763/3529-1760/99127-1611, e-mail cepiespes@gmail.com.

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)

_____,
portador da cédula de identidade _____, após leitura minuciosa das informações constantes neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, devidamente explicado pela pesquisadora em seus mínimos detalhes, ciente dos procedimentos que serão realizados, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando com sua participação nesta pesquisa de livre e espontânea vontade. Fica claro que o senhor (a) pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa sem sofrer qualquer tipo de penalização, ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais, sendo garantidas a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa.

Santarém - PA, ____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Por fim, como pesquisadora responsável pela pesquisa, DECLARO o cumprimento dos termos dispostos na Resolução CNS 466/12 e na Resolução CNS 510/2016.

Por estarmos de acordo com o presente termo, o firmamos em duas vias igualmente válidas (sendo uma via do participante e a outra via da pesquisadora), que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, conforme disposto na Resolução

Santarém - PA, ____ de _____.

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

CÓDIGO:

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Este questionário tem como objetivo coletar dados para o desenvolvimento do estudo de investigação dirigido aos docentes que participam da pesquisa intitulada **“Crenças e práticas docentes sobre Alfabetização Econômica: uma relação com as Habilidades Sociais Educativas”**.

01 - DADOS PESSOAIS

Idade: _____ anos Gênero: () M () F () Outro

Naturalidade: _____

Estado Civil: () casado () solteiro () divorciado () união estável () Viúvo

Tem filhos? () Sim () Não . Se sim, quantos? _____

02 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA

Ensino Médio Completo: () Básico () Magistério

() Superior Incompleto: Em andamento () Trancado () Curso: _____

() Superior Completo: Curso/área: _____ ano de conclusão: _____

() Pós-graduação/Especial. Incompleta. Curso/área: _____

() Pós-graduação/Especial. Completa. Curso/área: _____

() Mestrado: Curso/área: _____

() Doutorado: Curso/área: _____

Nos últimos dois anos, realizou algum curso de atualização/capacitação profissional:

() Sim () Não

Em caso positivo, quais? _____

03 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Vínculo com a Rede Municipal: () Concursado/efetivo () Contratado/Temporário

() outro vínculo: _____

Tempo de atuação como Professor: _____ anos _____ meses

Tempo que atua na CEMEI: _____

Carga horária de trabalho: Mensal: _____ Semanal: _____

Turno/jornada de trabalho: () manhã () tarde () manhã e tarde

Nível de ensino que atua na CEMEI: _____

Número de alunos matriculados na sua turma (se atua em mais de uma, por favor descrever separadamente): _____

04 – DADOS SOCIOECONÔMICOS

a) Renda líquida familiar mensal

- () Menos de 1 salário mínimo = menos de R\$ 954,00
- () 1 salário mínimo = igual à R\$ 954,00 reais
- () 1 a 2 salários mínimos = mais do que R\$ 954,00 até R\$ 1.908,00 reais
- () 2 à 3 salários mínimos = mais do que R\$ 1.908,00 até R\$ 2.862,00 reais
- () 3 à 5 salários mínimos = mais de R\$ 2.862,00 até R\$ 4.770,00 reais
- () mais de 5 salários mínimos = mais de R\$ 4.770,00 reais

b) Quando você(s) era(m) criança(s), recebeu(ram) algum tipo de orientação sobre questões econômicas?

- 01 () Não
- 02 () Sim
- 03 () Algumas orientações básicas

c) Sobre as questões relativas aos aspectos econômicos, quais foram as coisas mais importantes que você aprendeu e que tem ajudado no seu dia-a-dia?

d) Das coisas que aprendeu, quais procuram transmitir para os seus alunos?

Santarém-Pará, ____ de _____ de 2019 .

Núbia dos Santos Oliveira
Pesquisador(a) responsável pela aplicação

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO ACERCA DE CRENÇAS E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA

Código Identificador do Docente: _____

Tema: Crenças e práticas docentes sobre Alfabetização Econômica: uma relação com habilidades sociais educativas

CRENÇAS	PRÁTICAS
1. O que vem à sua cabeça quando se fala em Alfabetização Econômica, ou o que você entende quando ouve a expressão alfabetização econômica?	1. Durante as aulas, você desenvolve atividades relacionadas aos temas de alfabetização econômica? Que tipos de atividades são realizadas? Com que frequência? Quais os objetivos dessas atividades?
2. Para você, o termo Alfabetização Econômica engloba que aspectos relacionados às questões financeiras?	2. Quais são as maiores dificuldades que você tem encontrado para transmitir aos seus alunos conteúdos sobre AE? Porque?
3. O que você acha sobre as crianças serem educados a respeito de questões econômicas tais como dinheiro, poupança, etc.? Por quê?	3. Quais as habilidades você acredita possuir e as quais considera importante para trabalhar temas relacionados à alfabetização econômica em suas aulas?
4. Na sua opinião, quem deve assumir a tarefa de orientação econômica das crianças? Por que?	4. Na sua prática, o que você acredita que tem contribuído para favorecer o desenvolvimento da alfabetização econômica dos alunos? Que elementos têm facilitado esse aprendizado aos alunos?
5. Sobre trabalhar temas referentes a alfabetização econômica nas aulas, gostaria que você falasse o que pensa a respeito disso? Explique.	5. Quais práticas/estratégias você utiliza para abordar temas relacionados à economia, dinheiro, compras, finanças etc. em suas aulas?
6. De que maneira você acha que esse tema pode contribuir com o desenvolvimento pessoal e socioeconômico dos seus alunos?	6. Das coisas que você aprendeu (ou que não aprendeu), a partir de sua formação pessoal e profissional, porém julgam ser importante, quais se preocupam em transmitir aos alunos? Como as transmitem?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA À LUZ DAS HABILIDADES SOCIAIS
EDUCATIVAS**

Data da Observação: ___/___/___

Nome do(a) professor(a) observado: _____

Turma observada: _____

Horário início: ____:____ Horário fim: ____:____

Total de crianças presentes: _____

Questões a serem observadas com base nas classes de HSE	Evidências em relação às práticas de AE	Outros detalhes/observações pertinentes
1. O professor apresenta HS e AE como conteúdo em sala de aula?		
2. O professor aproveita interações em sala de aula para ensinar HS e AE?		
3. O professor utiliza recursos educacionais diferenciados para ensinar AE e HS os alunos?		
4. O professor utiliza recursos educacionais diferenciados para ensinar AE e HS aos alunos com necessidades educacionais especiais?		
5. O professor faz arranjos no ambiente de modo a favorecer a integração entre os estudantes?		
6. O professor expõe aos alunos quais são os comportamentos desejáveis em cada contexto escolar (sala de aula, recreio, passeios e etc)?		
7. O professor dá dicas de comportamentos desejáveis durante as atividades lembrando as HS e também comportamentos que envolvam AE?		
8. O professor faz o levantamento de atividades que são do interesse dos alunos envolvendo AE?		
9. O professor faz o levantamento de atividades que são do interesse das crianças com dificuldades acadêmicas e sociais que envolvam a AE?		
10. O professor elabora atividades interessantes/atrativas para os alunos que se comportam adequadamente?		
11. O professor apresenta modelos de comportamentos sociais desejáveis aos alunos?		
12. O professor aproveita de comportamentos ou falas para refletir junto aos alunos as consequências de comportamentos desejáveis/indesejáveis?		
13. O professor propõe situações-problemas para que os estudantes busquem soluções colaborativas que sejam relacionadas à AE?		
14. O professor pede às crianças que comentem, concordem ou discordem do que um outro colega disse ou fez?		

Fonte: Adaptado de Elias (2019)

Continua

Questões a serem observadas com base nas classes de HSE	Evidências de práticas de Alfabetização Econômica	Outros detalhes/observações pertinentes
15. O professor observa quando o aluno está triste ou magoado e se coloca à disposição para conversar?		
16. O professor ouve relato sobre o dia-a-dia dos alunos demonstrando interesse e apoio?		
17. O professor ouve ou faz perguntas, ao invés de propor soluções quando um estudante está tentando resolver um problema pessoal?		
18. O professor interrompe comportamentos indesejáveis?		
19. Diante de comportamentos/ideias indesejáveis o professor conversa ou faz perguntas que levem o estudante a outras formas de pensar e agir?		
20. Diante de ideias/comportamentos indesejáveis, o professor pede para que o estudante explicita quais as consequências ele imagina que terá?		
21. Diante de ideias/comportamentos indesejáveis, o professor pede para o grupo explicitar como se sentiram e qual comportamento desejam que o colega manifeste em outra situação semelhante?		

Fonte: Adaptado de Elias (2019)

APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA DURANTE PESQUISA DE CAMPO

Dia 04.11.19 – Turma: Pré-II – B (14h15min às 15h45min)

- N° de crianças presentes: 9
- Atividade inicial: dança de roda utilizando recurso musical (músicas infantis):
- Os alunos observam atentamente cada movimento realizado pela professora durante a atividade, buscando realizar o movimento exatamente como a professora o executa;
- Para essa atividade, foram utilizados recursos pedagógicos como papel A4, e clavas musicais¹¹ para a reprodução de sons e também trabalhar o movimento corporal, a coordenação motora, além de promover a interação entre as crianças. Ao final de cada atividade os alunos correm para abraçar a professora de forma coletiva;
- Após as atividades musicais, as crianças se dirigiram ao parquinho para um momento de brincadeira livre.

Dia 05.11.19 – Turma: Pré-I – A (7h30min às 09h30min)

- N° de crianças presentes: 5
- **Descrição das atividades iniciais realizadas:**
- A professora inicia a aula com os alunos sentados em círculo, ao chão, realiza uma oração, em seguida cantam duas musiquinhas, depois todos se abraçam. Essa atividade tem uma duração de aproximadamente 10 minutos;
- Na sequência, as crianças se dirigem ao refeitório para o café da manhã, onde foi servido chocolate quente com pão. Após o término do café, a professora emite um comando com palmas e imediatamente as crianças se levantam da mesa e se dirigem novamente para a sala de aula;
- Já em sala de aula, na roda de conversa, a professora fala com as crianças sobre questões como bater no coleguinha, sobre não beliscar uns aos outros, fez a recapitulação dos combinados da sala (vide imagem);
- Inicialmente a professora se dirige a um aluno específico e pergunta se ele está se sentindo melhor para que já estivesse na escola, ao que ele respondeu que sim, que estava bem melhor;

¹¹ Clavas são pequenos bastões roliços feitos em madeira (parecidos com pequenos pedaços de cabos de vassoura) que são utilizados na produção de sons nas atividades de musicalização desenvolvidas pela professora.

- Também perguntou a outra criança o porquê ele não havia vindo para a escola no dia anterior, e a criança respondeu que não foi para a aula porque havia viajado para a colônia da sua avó;
- Ainda na roda de conversa, ela fala com as crianças sobre os assuntos dos interesses deles, como por exemplo, perguntou como foi o passeio à colônia, que daí surgiu a temática sobre quais frutas eles mais gostavam (a maioria disse que gostava de uvas);

Dia 06.11.19 – Turma: Pré-I – B (14h00min às 15h30min)

- N° de crianças presentes: 10
- **Descrição das atividades iniciais realizadas:**
- Inicialmente as crianças realizaram seu lanche da tarde, no qual foi servido biscoitos doces e salgados (tipo cream cracker), juntamente com suco de caju. A professora reuniu as crianças em formato de roda para a oração inicial. Essa oração traz uma mensagem para as crianças, a qual elas já têm memorizada, e que traz algumas orientações sobre o compromisso de “não bater”, “não morder” e “não beliscar” os coleguinhas;
- Inicialmente a professora utiliza-se de uma tática para acalmar as crianças, que é apagar a luz da sala de aula, como forma de chamar a atenção delas para que fiquem calmas e em silêncio, para que ela possa realizar a retomada das atividades lúdicas a serem realizadas;
- Após um tempo dentro da sala de aula, a professora encaminhou as crianças ao parquinho para um momento de brincadeira, atividade essa que iniciou às 15horas e encerrou às 15h30 min.

Dia 07.11.19 – Turma: Pré-I – B (09h00min às 11h00min)

- N° de crianças presentes: 5
- **Descrição das atividades iniciais realizadas:**
- Neste dia foi proposto às crianças a realização de uma atividade impressa a ser executada nos cadernos, que consistia em fazer um “X” no tronco mais fino, e pintar o tronco mais grosso. Também estava proposto na mesma atividade, pintar de amarelo a borboleta que estava mais perto da florzinha, e de azul a borboleta que estivesse mais distante da flor. Observa-se que a atividade proposta objetivava trabalhar a fixação de conceitos matemáticos tais como: como grosso/fino e longe/perto
- Inicialmente as crianças realizaram seu lanche da tarde, no qual foi servido biscoitos doces e salgados (tipo cream cracker), juntamente com suco de caju. A professora reuniu as crianças

em formato de roda para a oração inicial. Essa oração traz uma mensagem para as crianças, a qual elas já têm memorizada, e que traz algumas orientações sobre o compromisso de “não bater”, “não morder” e “não beliscar” os coleguinhas;

Ressalta-se ainda que nas turmas observadas constatou-se que ainda não há alunos inclusos, apesar de que, conforme relato de uma das participantes, existe indicativo de que há uma criança que está em processo de fechamento de diagnóstico para que possa então ser considerada como aluna especial.

ANEXOS

ANEXO A - OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA EMITIDO PELA SEMED



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO**

Ofício.140/2019

Santarém, 24 de setembro 2019.

Da: Coordenação da Divisão de Educação Infantil
Para: PPGE/UFOPA
Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito

Prezado Sr.

Prazer em cumprimentá-lo, informamos a V. S.^a que conforme solicitação através do Ofício de nº 011/2019, autorizamos que a mestranda Nubia dos Santos Oliveira, desenvolva seu projeto de Pesquisa "Alfabetização Econômica: Crenças, Práticas docentes e Habilidades Sociais Educativas", sob orientação da Profa.Dra. Irani Lauer Lellis, na [redacted] localizada no bairro [redacted]

Atenciosamente,

Alyne Fernandes Rodrigues
Coord. Educação Infantil



Recb em
30.09.2019
Nubia Oliveira

ANEXO B – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO EM COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRENÇAS E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA: UMA RELAÇÃO COM AS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

Pesquisador: Irani Lauer Lellis

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 03289018.6.0000.8070

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.335.486

Apresentação do Projeto:

O Projeto Crenças e Práticas Docentes sobre Alfabetização Econômica: uma relação com as habilidades sociais e educativas, propõe um estudo sobre esta temática junto a professores do quadro permanente das escolas de ensino fundamental, municipais de Santarém.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Conhecer as crenças e práticas docentes sobre alfabetização econômica e possível relação com as habilidades sociais educativas.

Objetivos Específicos

Identificar quais as crenças docentes sobre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas;

Caracterizar as metas docentes acerca da alfabetização econômica e habilidades sociais educativas;

Descrever os relatos dos docentes sobre suas as práticas de alfabetização econômica;

Verificar a existência de relação entre as crenças, metas e práticas docentes sobre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas.

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344

Bairro: CARANAZAL

CEP: 68.040-100

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3529-1763

E-mail: cep@iespes.edu.br

INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES



Continuação do Parecer: 3.335.486

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios descritos de forma adequada conforme observa-se abaixo:

Os riscos que a pesquisa pode apresentar referem-se aos possíveis desconfortos em virtude do tempo de demora na aplicação dos instrumentos (cerca de 30 a 40 minutos), além de que alguns itens desta pesquisa se referem à própria formação e prática docente, de modo que há possibilidade de experimentação de níveis incomuns de retraimentos, causados por prováveis experiências negativas relacionadas à temática ou até mesmo à atuação profissional.

Em virtude disso, e tendo em vista amenizar os possíveis desconfortos, as entrevistas serão realizadas em local apropriado e reservado, e em horário mais conveniente para o participante, no seu próprio local de trabalho, de modo que sua participação não produza nenhum tipo de custo ou encargo dela decorrente.

Quanto aos benefícios que esta pesquisa poderá trazer, a pesquisa destaca:

a) aos participantes: a participação na pesquisa poderá propiciar um momento de reflexão acerca da própria prática docente nas relações interpessoais com os alunos, e sobre as diferentes alternativas para isso, além de possibilitar uma oportunidade de construção de conhecimento juntamente com a comunidade científica, a partir das informações compartilhadas, que trarão subsídios expressivos para realização de futuros estudos de cunho interventivo e alargamento das possibilidades de trabalhar a temática da alfabetização econômica nas escolas de forma sistemática e contínua.

b) para as crianças: é possível inferir que esta pesquisa beneficiará a comunidade educacional (alunos), por meio das reflexões e informações obtidas, as quais poderão suscitar alternativas na realização de trabalhos interdisciplinares com os alunos, o que pode envolver inclusive as famílias, abrindo novas oportunidades de pensar o conteúdo (alfabetização econômica) para além dos muros da escola, promovendo nos educandos uma formação cidadã de modo que cada aluno e aluna possa intervir na vida de sua comunidade.

c) para a comunidade escolar: acredita-se que pesquisas como esta podem ser vetor de disseminação dos conhecimentos acerca da alfabetização econômica, contribuindo para o desenvolvimento de alternativas efetivas de treinamentos e intervenção a serem vislumbrados em

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344

Bairro: CARANAZAL

CEP: 68.040-100

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3529-1763

E-mail: cep@iespes.edu.br

**INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES**



Continuação do Parecer: 3.335.486

pesquisas futuras abarcando o tema em questão, além de fornecer subsídios científicos para a promoção e fortalecimento da temática no âmbito das políticas públicas do município que tenham como foco a melhoria do ensino público na cidade de Santarém-Pa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as pendências foram sanadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1231307.pdf	08/05/2019 10:18:12		Aceito
Outros	Carta_resposta_parecer_4.docx	08/05/2019 10:16:34	NUBIA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisamodificado.docx	08/05/2019 10:09:59	NUBIA OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3310028.pdf	08/05/2019 10:07:38	NUBIA OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronogramamodificado.docx	20/03/2019 16:39:35	NUBIA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	20/03/2019 16:36:44	NUBIA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	05/11/2018 22:15:19	NUBIA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/11/2018 21:52:43	NUBIA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculum.pdf	28/10/2018 17:06:10	NUBIA OLIVEIRA	Aceito
Outros	cartadeaceite.jpg	28/10/2018 17:01:46	NUBIA OLIVEIRA	Aceito

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344

Bairro: CARANAZAL

CEP: 68.040-100

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3529-1763

E-mail: cep@iespes.edu.br

INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES



Continuação do Parecer: 3.335.486

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 20 de Maio de 2019

Assinado por:

**Daniel Berretta Moreira Alves
(Coordenador(a))**

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344

Bairro: CARANAZAL

CEP: 68.040-100

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3529-1763

E-mail: cep@iespes.edu.br

ANEXO C – SISTEMA DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (SHSE)

522 *Paidéia*, 2008, 18(41), 517-530

Tabela 1

Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	3. Estabelecer limites e disciplina
1. Arranjar ambiente físico	16. Descrever/analisar comportamentos desejáveis
2. Organizar materiais	17. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis
3. Alterar distância/proximidade	18. Negociar regras
4. Mediar interações	19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas
2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	20. Pedir mudança de comportamento
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio	21. Interromper comportamento
6. Parafrasear	4. Monitorar positivamente
7. Apresentar objetivos	22. Manifestar atenção a relato
8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	23. Solicitar informações
9. Apresentar informação	24. Expressar concordância
10. Apresentar modelo	25. Apresentar feedback positivo
11. Resumir comportamentos emitidos	26. Elogiar
12. Explorar recurso lúdico-educativo	27. Incentivar
13. Apresentar instruções	28. Demonstrar empatia
14. Apresentar dicas	29. Remover evento aversivo
15. Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema	30. Estabelece seqüência de atividade (Premack)
	31. Expressar discordância/reprovação
	32. Promover a auto-avaliação

Tabela 2

Definição da classe (A) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos e de suas subclasses

A. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: Comportamento verbal (*itálico*) ou não-verbal (entre parênteses) do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa.

1. Arranjar ambiente físico: O educador altera a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou leva os educandos para outro ambiente. Exemplo: *Coloquei as duas cadeiras próximas para vocês se conhecerem mais; Vamos agora usar a outra sala...*; (Comportamentos motores de rearranjo ambiental).

2. Organizar materiais: O educador introduz, na interação com os educandos, materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico, dentre outros. Exemplo: *Eu trouxe uma lista provérbios, podemos pensar numa solução para o nosso amigo da história que acha que ninguém gosta dele;* (Distribui cartões para os alunos identificarem o cartão complementar).

Continua...

Tabela 2

Continuação

A. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: Comportamento verbal (*itálico*) ou não-verbal (entre parênteses) do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa.

3. Alterar distância/proximidade: O educador altera a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico. Exemplo (Distribui os educandos em duplas, trios ou pequenos grupos, como forma de conduzir uma atividade interativa) *Vamos fazer uma fila dupla;* (Estenda o braço indicando a posição que o colega deve ficar); *Quem não possui o cartão complementar tem que procurar o colega que o possui; Sente junto ao seu colega para fazer a atividade.*

4. Mediar interações: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não-verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente.

4.1. Chama a atenção para o comportamento do colega enquanto antecedente de reação desejável. Exemplo: *Ele está fazendo uma pergunta para você...; Você gostou do que ele fez? Então, o que você diria para ele?*

4.2. Indica o comportamento a ser emitido em relação ao colega (elogiar, expressar concordância/discordância, perguntar, dar informação, expressar carinho). Exemplo: *Diga a sua colega o que você está sentindo; Fala para a D. Maria sobre sua pesquisa na internet; Olha lá seu amigo, vá cumprimentá-lo;* (Aponta o colega e gesticula um abraço).

Tabela 3

Definição da classe (B) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais e de suas subclasses

B. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais: C Comportamento verbal ou não-verbal do educador, mediados (ou não) por recursos audiovisuais, que apresentam conteúdos de conhecimentos sobre habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados, dentre outros).

5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio: Verbalização do educador que questiona, avalia ou desafia o educando em temas ou conteúdos de relacionamento interpessoal pertinentes ao assunto em curso. Exemplo: *O que podemos fazer para mudar o final dessa história? O que vocês acham que devemos fazer nesta situação? Quem faria diferente? Vamos ver quem descobre o porquê a Aline foi elogiada pela professora?*

6. Parafrasear: Verbalização do educador que explica parte ou todo o conteúdo da verbalização do educando. Exemplo: *Você concluiu que as pessoas devem ser chamadas pelo nome; Parte do que você disse é que os pais precisam compreender os filhos; Você está querendo dizer que fica chateado quando o chama pelo apelido; do que você valorizou essa maneira de Carla reagir..*

7. Apresentar objetivos: Verbalização do educador que anuncia o objetivo da atividade em termos do desempenho social esperado do educando. Exemplo: *Hoje vamos fazer essa atividade todos juntos, cada um ajudando o outro; Esse jogo é muito importante para melhorar o nosso vocabulário.*

8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência: Verbalização do educador que explicita relações ocorridas ou prováveis de ocorrer entre comportamentos específicos (usando termos que representam ações), seus antecedentes e consequentes. Exemplo: *Se você brigar com seu amigo, ele vai ficar triste e depois não vai querer brincar novamente; Na discussão com colegas, cada um precisa ao menos ouvir e ponderar a opinião do outro; A gente só é ouvido se souber ouvir..*

Continua...

Tabela 2

Continuação

A. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: Comportamento verbal (*itálico*) ou não-verbal (entre parênteses) do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa.

3. Alterar distância/proximidade: O educador altera a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico. Exemplo (Distribui os educandos em duplas, trios ou pequenos grupos, como forma de conduzir uma atividade interativa) *Vamos fazer uma fila dupla*; (Estenda o braço indicando a posição que o colega deve ficar); *Quem não possui o cartão complementar tem que procurar o colega que o possui*; *Sente junto ao seu colega para fazer a atividade*.

4. Mediar interações: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não-verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente.

4.1. Chama a atenção para o comportamento do colega enquanto antecedente de reação desejável. Exemplo: *Ele está fazendo uma pergunta para você...*; *Você gostou do que ele fez? Então, o que você diria para ele?*

4.2. Indica o comportamento a ser emitido em relação ao colega (elogiar, expressar concordância/discordância, perguntar, dar informação, expressar carinho). Exemplo: *Diga a sua colega o que você está sentindo*; *Fala para a D. Maria sobre sua pesquisa na internet*; *Olha lá seu amigo, vá cumprimentá-lo*; (Aponta o colega e gesticula um abraço).

Fonte: Del Prette; Del Prette (2008)

524 *Paidéia*, 2008, 18(41), 517-530

Tabela 3

Continuação

B. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais: C Comportamento verbal ou não-verbal do educador, mediados (ou não) por recursos audiovisuais, que apresentam conteúdos de conhecimentos sobre habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados, dentre outros).

9. Apresentar informação: Verbalização ou disponibilização de material audiovisual pela qual o educador expõe conteúdos sobre comportamentos sociais e/ou soluciona dúvidas apresentadas pelo educando. Exemplo: *Voltando ao que conversamos ontem, hoje no jornal tem uma reportagem que esclarece esse assunto; Ao entrar em um ambiente, é importante cumprimentar quem está lá;* (Entrega os folhetos para os alunos lerem).

10. Apresentar modelo: Comportamentos verbais ou não-verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do educando para comportamentos sociais desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador. Exemplo: *As crianças que fizeram a atividade cooperando na gincana ganharam o prêmio; Veja como a Marta fez, ela olhou para o Paulo; Olhe bem como eu vou fazer, depois você faz igual* (Aproxima-se de um aluno, aponta a borracha e a solicita emprestado).

11. Resumir comportamentos emitidos: Verbalização do educador que organiza (resume, relaciona, ordena, hierarquiza) comportamentos (verbais ou não-verbais) previamente emitidos pelo educando ou pelo educador na ou em situações precedentes. Exemplo: *Vocês falaram sobre fazer gestos, conversar assuntos do interesse do outro, olhar para a pessoa; Em resumo, eu quis dizer que é importante falar olhando para as pessoas.*

12. Explorar recurso lúdico-educativo: Verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de estórias, romances, poesias, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos. Exemplo: *Lê um trecho do livro Menina Bonita do Laço de Fita; Agora vamos assistir Crianças Invisíveis e vamos discutir depois; Ao lerem essa estória, prestem atenção no jeito da amiguinha do Harry Potter.*

13. Apresentar instruções: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que indica/descreve o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos na emissão do comportamento: Exemplo: *Quando for agradecer alguém, primeiro se aproxima, chame pelo nome e diga obrigada pelo...; Algumas coisas têm que ser vistas com a Diretora; Quando alguém faz uma crítica, você deve ouvir, refletir e depois resolver se vai aceitar ou rejeitar; (Indica com as mãos que a criança deve elevar o tom da voz); Chame as pessoas pelo nome, elas gostam, se sentem respeitadas.*

14. Apresentar dicas: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que dá pistas sobre a solução de uma questão do educando e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado. Exemplo: *Precisa melhorar só um pouco... bem no jeito de falar...; Prestem atenção, é uma coisa que ele disse logo no começo;* (Aponta para uma figura no quadro).

15. Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema: Comportamentos verbais e não-verbais do educador propondo discussões e reflexões sobre um tema: (a) interrompendo a ocorrência de uma atividade; (b) após a ocorrência de um evento, envolvendo ou não os educandos. Exemplo: *Vocês viram o que a televisão apresentou? Vamos pensar um pouco...; Vocês estão seguindo as regras, vamos pensar um pouco sobre isso* (Aponta para o quadro, onde as regras estão registradas); *O que está acontecendo nesse jogo?* Nota: Exceto os conteúdos referentes à categoria Estabelecer limites e disciplina.

Tabela 4

Definição da classe (C) Estabelecer limites e disciplina e de suas subclasses

C. Estabelecer limites e disciplina: Comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores.

16. **Descrever/justificar comportamentos desejáveis:** Verbalização do educador que descreve os comportamentos esperados do educando. Exemplo: *Quem quiser falar, levante a mão e todos terão oportunidade de dar opinião; Nessa tarefa vocês devem construir a resposta juntos, aproveitando as idéias dos dois; Quando alguém estiver falando, os demais devem esperar a vez; Quando o colega estiver com dificuldades, vamos ajudá-lo; Se o desenho não for feito pelos dois, não será considerado...*

17. **Descrever/justificar comportamentos indesejáveis:** Verbalização do educador que descreve os comportamentos reprováveis do educando. Exemplo: *Se vocês falarem ao mesmo tempo, não atenderei a ninguém; Se todos falarem ao mesmo tempo, ninguém vai ouvir ninguém; Não é para empurrar o colega, a regra é somente tocar o outro.*

18. **Negociar regras:** Verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações (necessidade, concordância/discordância, mudança, dentre outras) Exemplo: *Em dupla, vocês vão dizer qual a regra que deve ser alterada; Essa mudança que você propõe precisa da concordância de todos; Se alguma coisa da regra não está sendo boa para todos, é possível alterá-la. Como é que nós vamos funcionar aqui para evitar problemas?; Vocês acham que podemos combinar assim?; Eu acho que essa regra deveria ser mantida.*

19. **Chamar atenção para normas pré-estabelecidas:** Comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que indicam as ações do educando que não estão sob controle de regras previamente estabelecidas. Exemplo: *(Aponta o cartaz na parede com um desenho solicitando silêncio); Responda-me se isso está dentro do que foi combinado; Para assistir ao filme, como combinamos de agir?*

20. **Pedir mudança de comportamento:** Verbalização do educador que descreve o comportamento que o educando deve modificar e especifica um ou mais comportamentos que devem ser emitidos. Exemplo: *Fale baixo e diga exatamente você quer que ele faça; Sua mãe está zangada, peça-lhe desculpas e faça o que ela pediu.*

21. **Interromper comportamento:** Comportamentos verbais ou não-verbais do educador que interrompem o comportamento em curso do educando. Exemplo: *Chega, não diga mais nada; Espera, vamos interromper; (Faz um sinal de pare com as mãos para o educando).*

ANEXO D – CADERNO DE APLICAÇÃO RE-HSE-PR



ANEXO E – TABELAS DE LISTAS DE RESPOSTAS – RE-HSE- PR

Tabela 6.1. Lista das respostas dos professores a serem classificadas como HSE-Pr

HSE-Pr
<ul style="list-style-type: none"> • Dá explicações sobre as consequências do comportamento • Demonstra interesse • Diz não, com explicação • É atencioso(a) • Elogia • Encaminha aluno(a) para profissional especializado • Envolve-se nas atividades • Escreve bilhetes positivos para alunos(as) • Estabelece/relembra regras e combinados • Fala/conversa/aconselha • Faz coisas que os(as) alunos(as) gostam • Faz perguntas • Oferece sugestões • Orienta • Pede mudança de comportamento • Presta atenção/escuta o que o(a) aluno(a) tem a dizer • Promove discussão para tomada de decisão • Responde às perguntas • Conversa com o aluno quando ele emite externalizantes • Conversa sobre concepções de certo e errado: do cotidiano, sobre ordens/regras, sobre o comportamento da criança, sobre a alimentação • Conversa sobre temas diversos: assuntos de interesse do aluno, sobre afeto, diante de perguntas do aluno, sobre artes, bichos, brincadeiras, lazer, higiene, saúde, passeio, problemas familiares que a criança conta, religião, valores morais etc. • Admite o próprio erro ao aluno

Tabela 6.2. Lista das respostas dos professores a serem classificadas como Prática negativa

Práticas Negativas
ATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ameaça (verbal e/ou não verbal) • Chama a atenção • Coloca o(a) aluno(a) para fora • Coloca de castigo • Dá sermão, bronca, de forma autoritária • Discute • Diz não sem explicação • Expressa suas opiniões agressivamente • Faz acusações • Faz chantagem • Fica bravo (a) • Grita/fala alto • Imita o que o(a) aluno(a) faz de errado • Isola o(a) aluno(a) • Manda/chama a direção da escola • Marca na lousa nome de quem bagunça • Retira privilégios • Bate na carteira

(continua)

Práticas Negativas
PASSIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Chora • Deixa de dar atenção/dá pouca atenção • Deixa de estimular/estimula pouco • Fica distante • Fica envergonhado(a) • Fica quieto(a) • Fica triste • Fica quieto/finge que nada aconteceu • Sai da situação

Tabela 6.3. Lista das respostas dos professores a serem classificadas como Variáveis de contexto

Variáveis de contexto
VARIÁVEIS CONTEXTUAIS – SITUAÇÕES ACADÊMICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Depois que acaba as atividades e conteúdos • Durante a aula/as atividades em sala • Durante a atividade extra classe • Durante explicação da matéria/conteúdos escolares • Na hora/na roda da leitura • Na hora/na roda da conversa • No final da aula • No início da aula • No início do ano • Quando aluno(a) mostra a atividade • Quando aluno(a) pergunta/tira dúvida sobre conteúdo • Quando aluno(a) tem bom desempenho acadêmico • Quando aluno(a) tem dificuldade na atividade • Quando aluno(a) vai até a mesa do(a) professor(a) 2 • Quando o (a) professor(a) corrige tarefa/olha caderno • Quando aluno(a) faz a atividade • Quando aluno(a) não faz a atividade
VARIÁVEIS CONTEXTUAIS – SITUAÇÕES DE LAZER
<ul style="list-style-type: none"> • Na presença de TV, vídeo, videogame • Nas brincadeiras, jogos • No parque • Nos passeios
VARIÁVEIS CONTEXTUAIS – SITUAÇÕES DIVERSAS
<ul style="list-style-type: none"> • Durante o dia/na rotina • Durante os cuidados com higiene • Horário de levantar (soninho) • Horário da oração • Horários de refeição • Horário do canto/música • Quando o aluno está carente, não está bem, está com dor, está doente, está com problemas • Quando o aluno sai da sala para ir ao banheiro e/ou tomar água • Situações cotidianas/dia a dia

Fonte: Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2018).

Tabela 6.4. Lista das respostas dos professores sobre os comportamentos das crianças classificadas com Problemas de comportamento

Problemas de Comportamento
EXTERNALIZANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Recusa fazer as atividades • Agride fisicamente pessoas e/ou animais • Agride verbalmente • Ameaça • Bagunça • Briga • Grita • Fica bravo(a) • Fica agressivo(a) • Xinga • Coloca apelidos • Corre pela sala/não para sentado(a) • Fica agitado(a) • Desafia • Desobedece às ordens e/ou regras dadas • Discute • Fica indisciplinado(a) • Demonstra teimosia • Fala/escreve palavrão • Fala muito e/ou em hora errada • Faz brincadeiras fora de hora e inadequadas • Faz coisas que o(a) professor(a) não gosta • Faz birras • Faz careta quando o(a) professor(a) está falando • Faz comentário impertinente • Faz gestos obscenos • Joga objetos no chão e/ou nas pessoas • Mata aula • Mentira • Não aceita críticas e sugestões • Pega/mexe nas coisas dos colegas • Perturba os colegas • Reclama/resmungo • Ri ironicamente/é sarcástico(a)/debocha • Tira a roupa • Interrompe quando alguém está falando • Se arrasta no chão • Come lanche dos amigos • Foge • Urina na roupa • Rouba • Fica impulsivo
INTERNALIZANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Ansioso(a) • Demonstra ser inseguro(a) • Abaixa a cabeça • Apenas ouve, não diz nada • Chora • Desvia o olhar • Demonstra medo • É apático(a) • É reservado(a)

(continua)

Fonte: Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2018).

Problemas de Comportamento	
INTERNALIZANTES	
<ul style="list-style-type: none"> • É preocupado(a) • Fica chateado(a) † • Fica disperso(a)/distraindo (a) • Fica envergonhado(a) • Fica quieto(a) • Fica sem conversar • Fica sério(a) • Fica tímido(a)/retraído(a)/acanhado(a) • Fica triste • Isola-se • Responde com voz baixa † • Sai da situação • Assustado(a) • Fica debaixo da carteira/esconde-se 	
OUTROS	
<ul style="list-style-type: none"> • Descuida das próprias coisas e da escola • Mantém ambiente desorganizado 	

Tabela 6.5. Lista das respostas dos professores sobre os comportamentos das crianças classificadas com *Habilidades Sociais Infantis*

Habilidades Sociais Infantis	
DISPONIBILIDADE SOCIAL E COOPERAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda colegas e amigos • Aceita hábitos da escola e dos colegas • Aceita opiniões dos adultos/concorda • Atende a pedidos • Comporta-se/reage bem • Conta fatos • Cuida das próprias coisas/roupas/aparência asseada • Demonstra interesse • É atencioso(a) • É dedicado(a) • É disciplinado(a) • É educado(a) • Faz perguntas para tirar dúvida • Participa das atividades • Oferece ajuda • Envolve-se/interage bem • Esforçado(a) • Fala/conversa • Faz as atividades • Faz coisas que o(a) professor(a) gosta • Faz perguntas • Introduce novos assuntos/mantém conversação • Muda comportamentos, conforme solicitado/melhora comportamento • Obedece • Oferece apoio/é cooperativo com colegas e professor • Presta atenção/ouve o que os adultos têm a dizer • Responde às perguntas • Responde com a cabeça (quando ainda não fala ou fala pouco) • Cumprimenta • Controla-se 	

(continua)

Habilidades Sociais Infantis
EXPRESSANDO SENTIMENTOS E ENFRENTAMENTO
<ul style="list-style-type: none">• Abraça• Agrada• Agradece• Argumenta• Beija• Brinca• Canta• Conta para os outros elogios recebidos• Dança• Demonstra contentamento/gosta• Demonstra descontentamento de maneira habilidosa• Demonstra que não gostou dizendo algo, explica-se• Desenha para demonstrar afeto• Diz que está tudo bem• Fica feliz• Demonstra amor, alegria, extroversão• É calmo(a)/tranquilo(a), demonstra calma/tranquilidade• Expressa carinho• Expressa opinião própria• Fala que não vai fazer mais certo comportamento inapropriado• Fica emocionado(a)• Fica perto do(a) professor(a)• Pede ajuda• Pede desculpas• Questiona regra de maneira habilidosa• Questiona sobre as coisas/aprendizados• Reivindica seus direitos/defende-se• Respeita• Retribui afeto recebido• Sorri• Repete o comportamento que o(a) professor(a) elogiou• Traz presents

Fonte: Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2018).