

Promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais em planejamentos da educação infantil

*Iara da Silva Freitas
Márcia Helena da Silva Melo*

Resumo: A literatura aponta que a promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais deveria estar entre as prioridades em projetos educacionais. Planejamentos de ensino podem conferir intencionalidade a ações educativas e influenciar práticas pedagógicas. Este estudo teve como objetivo identificar atividades planejadas por professores da educação infantil, com foco em conteúdos relacionados à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais. Participaram da pesquisa quatro professoras de uma escola municipal de educação infantil localizada no sudeste paulista. Foram extraídos dados de planejamentos semanais e realizadas análises descritivas. Os resultados indicaram pequena quantidade de atividades planejadas referentes à promoção de comportamentos pró-sociais (0,2%), habilidades sociais (2,7%) ou outros temas relacionados à socialização (8,8%), quando comparado a outros conteúdos pedagógicos (88,3%). Os achados convidam ao investimento na formação de professores, incluindo o planejamento de atividades voltadas ao desenvolvimento de relacionamentos interpessoais de qualidade, de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Palavras-chave: comportamentos pró-sociais; educação infantil; habilidades sociais; planejamentos de ensino.

Prosocial behavior and social skills promotion in preschool teaching plans

Abstract: Literature indicates that promoting prosocial behavior and social skills should be among the priorities in educational projects. Teaching plans might provide intentionality to educational actions and influence pedagogical practices. This study aimed at identifying activities planned by preschool teachers, focusing on content related to the promotion of prosocial behavior and social skills. A sample of four teachers from a municipal preschool located in the southeast of the state of São Paulo was included. Data from weekly planning were extracted and descriptive analyzes were performed. Results revealed a small number of planned activities related to the promotion of prosocial behavior (0.2%), social skills (2.7%) or other themes concerning socialization (8.8%), when compared to other pedagogical content (88.3%). Findings of this study invite to the investment in teacher training, including activities planning aimed at developing good quality interpersonal relationships, in order to enhance the teaching-learning process in preschool.

Keywords: prosocial behavior; preschool; social skills; teaching plans.

Introdução

Planejamentos de ensino constituem ferramentas capazes de intervir em situações reais para promover transformação, permitindo ao docente que as ações a serem executadas sejam pensadas e modificadas. Apesar disso, não raro, aqueles são percebidos como mais um amontoado de papéis cuja elaboração se soma à sobrecarga de trabalho já vivenciada pelo professor no cotidiano escolar (Vasconcellos, 2012). Fusari (1998) acrescenta que pode ocorrer de educadores realizarem os planejamentos apenas para

cumprirem condições impostas, por vezes transcrevendo os documentos do ano anterior para entregarem aos gestores, ou não o fazendo, por conceberem-nos como dispensáveis ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Ostetto (2016) aponta que, o ato de planejar confere intencionalidade à ação educativa, e se refere a traçar, programar, registrar a proposta de trabalho do professor, caso contrário, corre-se o risco de permanecer no campo das ideias e concepções. Segundo a autora, o planejamento deve se originar de um processo reflexivo, no qual o educador considera a realidade em que ensina, em busca de causas e soluções relacionadas às dificuldades que se apresentam para o atendimento das necessidades de aprendizagem das crianças. Mais especificamente, no que se refere à etapa da educação infantil, a pesquisadora aponta a existência de diferentes formas de planejamento (baseadas em listagem de atividades, áreas de desenvolvimento, temas, datas comemorativas ou áreas de conhecimento), e esclarece que o elemento norteador das ações deve ser a clareza acerca de para quê e para quem se planeja.

Martins e Marsiglia (2015) acrescentam que o planejamento deve se vincular aos conteúdos que serão ensinados e, esses, por sua vez, aos objetivos pretendidos. Tal processo ocorre em diferentes tempos, desde planejamentos anuais, que se desdobram em semestrais, bimestrais, semanais, até chegar ao planejamento de cada aula. Apesar disso, ao longo de sua história, a educação infantil tem apresentado amplas dificuldades no estabelecimento de conteúdos, dado que concepções assistencialistas e custodiais que ainda perduram podem contribuir para que aqueles se restrinjam à reprodução da educação promovida no cotidiano e pela cultura do senso comum. Nesse sentido, as autoras apontam que, conteúdos nesta etapa de ensino demandam definições e redefinições, e sobre isso recai a importância do planejamento de ensino e de uma consistente formação de professores.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), a educação infantil constitui a primeira etapa do ensino básico e possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade. Na educação infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças possuem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, que asseguram os direitos de brincar, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se.

Pinto e Branco (2009) analisaram crenças, valores e concepções de professores da educação infantil acerca da temática das relações entre desenvolvimento, socialização e

educação infantil. Participaram da pesquisa 16 professoras, que responderam a entrevistas e compareceram a sessões de grupo focal. Os resultados apontaram que pequena parte das educadoras demonstrou compreender a natureza integrada entre desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e de seu entrelaçamento no processo ensino-aprendizagem. Além disso, apesar de haverem mencionado a socialização como objetivo principal e terem-na definido como interação, suas rotinas de atividades focalizavam, sobretudo, o desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Os achados destacaram que, diante das concepções das educadoras entrevistadas, é bastante provável que estas improvisem ações sem que tenham clareza de seus objetivos, o que pode evidenciar uma necessidade de formação.

Por sua vez, Corrêa (2018) investigou concepções de professores acerca do papel da educação infantil e suas implicações para a construção dos planejamentos de ensino. Participaram do estudo 38 professores, de diferentes escolas, que responderam a questionários. O município em que foi realizado o estudo contava com um Laboratório Pedagógico da Educação Infantil, composto por docentes da rede, que elaboravam 50% das atividades do currículo a ser implementado com as crianças, sendo que a outra metade ficava sob responsabilidade do professor da turma, e ainda oferecia ocasiões de formação continuada para auxiliar no processo. Os resultados sobre as concepções docentes destacaram o cuidar aliado ao educar e ênfase ao processo de socialização enquanto funções da educação infantil, bem como a compreensão do planejamento de ensino como ferramenta de trabalho, o que refletiu no planejamento da ação pedagógica dos participantes, demonstrando um processo de ensino intencionalmente organizado para o desenvolvimento de objetivos.

Alvestad e Sheridan (2015), no contexto internacional, investigaram experiências de professores no que se referia a desafios, problemas e dilemas relacionados ao planejamento na educação infantil. Participaram nove professoras de quatro instituições de ensino, que responderam a entrevistas individuais. No contexto em que foi realizado o estudo, os educadores contavam com uma estrutura específica de planejamento, um currículo orientador acerca de valores, conteúdos e tarefas a serem seguidos na etapa da educação infantil. Os resultados apontaram que a maioria dos docentes argumentava em prol de um planejamento mais flexível, que pudesse levar em conta interesses e vivências prévias das crianças, bem como a composição do grupo e as características da escola.

Segundo Azambuja, Conte e Habowski (2017), debates acerca do planejamento na educação infantil apontam para a necessidade de que sejam contempladas atividades

orientadas a uma emancipação coletiva, num contrato de ensino que desenvolva competências que se inter-relacionam. De acordo com os autores, o exercício da cidadania se inicia na infância, nas relações de reciprocidade, sendo a escola um espaço para se abordar a convivência, a alteridade, comportamentos generosos, relacionamentos interpessoais, o que pode se dar na compreensão e no encontro com o outro. Tais propostas se mostram alinhadas a projetos no campo de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais.

O termo *comportamento pró-social* designa uma ação voluntária, direcionada a beneficiar outro indivíduo. Ao longo do ciclo vital, essas ações possuem fundamental importância para a qualidade das relações interpessoais e tendem a ser preditoras de diferentes desfechos positivos, tanto para o indivíduo que as apresenta, como para os outros que participam da interação (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015). Tais comportamentos têm sido organizados em diferentes categorias, entre elas *ajuda* (ensinar, explicar, recolher um objeto, providenciar assistência em tarefas), *cooperação* (colaborar com as ideias propostas por outros em atividades ou brincadeiras, estabelecer parcerias), *partilha* (oferecer um objeto, autorizar seu uso, compartilhar alimentos e brinquedos), e *reconforto* (fornecer conforto físico, oferecer palavras de consolo por outros que estão em dificuldades, tentar animar outra criança), focos de estudos no que se refere a comportamentos pró-sociais em crianças pré-escolares (Ramaswamy & Bergin, 2009).

No que se refere à inserção em currículos educacionais, o ensino de comportamentos pró-sociais constitui um subgrupo do campo da Aprendizagem Socioemocional que, por sua vez, está inserida no grupo das chamadas Habilidades Não-Cognitivas, termo que recebe críticas na literatura, dado que um construto não deve ser definido por aquilo que não é (Bergin, 2018), além do que, autores propõem que tais habilidades frequentemente se baseiam em cognição, aprendizagem e memória (Mondi, Giovanelli, & Reynolds, 2021). A Aprendizagem Socioemocional se divide em cinco competências principais, a saber, autoconhecimento, autorregulação, consciência social, tomada de decisões responsáveis e habilidades de relacionamento (Casel, 2017). Essas últimas, por sua vez, se dividem em intrapessoais e interpessoais, sendo que as segundas incluem o comportamento pró-social (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017).

A partir das duas últimas décadas, um número crescente de pesquisas tem voltado atenção ao comportamento pró-social, com foco na integração da diversidade, na construção de uma sociedade mais justa e colaborativa e na redução da violência (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012). Estudos recentes apontam que a promoção de

comportamentos pró-sociais no contexto escolar está relacionada também à diminuição de comportamentos agressivos e disruptivos, melhora na relação professor-estudante e entre pares, cooperação com o outro e com as tarefas, favorecendo o desempenho acadêmico (Berger, Benatov, Cuadros, VanNattan, & Gelkopf, 2018; Bergin, 2019; Freitas, Oliveira, Lima, & Melo, 2021; Longobardi, Settanni, Lin, & Fabris, 2021; Yao & Wong, 2021).

Por sua vez, o construto de habilidades sociais, mais amplamente difundido no Brasil, compreende, sobretudo, comportamentos que possibilitam a um indivíduo lidar de maneira competente com situações sociais, beneficiando a qualidade das relações, os quais também fazem parte do desenvolvimento socioemocional dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2013; 2014). Del Prette e Del Prette (2013) propuseram sete classes de habilidades sociais, interdependentes e complementares, de maior relevância na infância, a saber: *assertividade* (concordar ou discordar de opiniões, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas); *autocontrole e expressividade emocional* (manejar a ansiedade, tolerar frustrações, expressar emoções positivas e negativas); *civilidade* (cumprimentar as pessoas, despedir-se, fazer uso de locuções como “obrigado”, “por favor”, “desculpe”, aguardar a vez para falar, seguir regras); *empatia* (expressar compreensão pela experiência ou sentimento do outro, ouvir e demonstrar interesse pelo colega); *fazer amigos* (apresentar-se, iniciar e manter conversação, fazer e responder a perguntas oferecendo autorrevelação); *habilidades sociais acadêmicas* (participar de discussões, seguir instruções relacionadas a comportamentos acadêmicos); e *solução de problemas interpessoais* (de identificar, avaliar e implementar alternativas possíveis de solução a problemas interpessoais.).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) encomendou um estudo à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) acerca da inserção de práticas pedagógicas intencionais voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais enquanto caminho para o êxito escolar na Educação Básica, com o objetivo de oferecer subsídios à formulação de políticas públicas educacionais. Os resultados destacaram, sobretudo, a necessidade de se investir no repertório do professor, oferecendo respaldo à prática, para que possam ser criadas condições de aprendizagem que beneficiem o desenvolvimento global dos estudantes (Abed, 2016).

Estudos apontam que, promover comportamentos pró-sociais e habilidades sociais junto às crianças deveria ser uma das prioridades em projetos das instituições de ensino. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de se conhecerem planejamentos nesse sentido,

dada sua potencial influência sobre práticas pedagógicas (Al-Thani & Semmar, 2017; Bergin, 2014). De acordo com a literatura, em currículos pré-escolares, conteúdos acadêmicos têm recebido foco desproporcionalmente maior, se comparados àqueles relacionados ao desenvolvimento socioemocional (Barrios & Branco, 2021; Bolsoni-Silva et al., 2013; Kuebel, 2017). Com base no exposto, o presente estudo possui por objetivo identificar atividades planejadas por professores da educação infantil, com foco em conteúdos relacionados à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais.

Método

Participantes

Participaram do estudo quatro professoras de uma escola de educação infantil, da rede pública, municipal, localizada em uma cidade da região sudeste do estado de São Paulo. Foram participantes todas as docentes polivalentes do período vespertino da instituição, responsáveis por turmas de Jardim I e Jardim II (etapas do ensino em que são matriculadas crianças na faixa etária aproximada de quatro e cinco anos, respectivamente). A escola foi selecionada por se tratar da maior instituição de ensino do município, a qual se situa em um bairro com demandas de infraestrutura e problemas sociais expressivos, como desemprego, número insuficiente de vagas em centros de educação infantil, violência e tráfico de drogas.

Instrumento

Formulário de Extração de Dados do Plano de Aula: instrumento elaborado pelas pesquisadoras, com base no formato dos planejamentos elaborados pelas professoras da escola participante. O formulário é composto por um campo para identificação da docente, turma e semana de referência, bem como, por uma seção para o registro dos conteúdos programados, e campos destinados a assinalar a existência, no documento, de atividades planejadas pelas professoras relacionadas à promoção de comportamentos pró-sociais (nas categorias *ajuda* [aA], *cooperação* [aC], *partilha* [aP], e *reconforto* [aR]) e habilidades sociais (nas categorias *assertividade* [aASS], *autocontrole* e *expressividade emocional* [aAEE], *civilidade* [aCV], *empatia* [aE], *fazer amizades* [aFA], *habilidades sociais acadêmicas* [aHSA] e *solução de problemas interpessoais* [aSPI]). As categorias mencionadas foram estabelecidas e formuladas com base na literatura referente ao campo

de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais na infância (Del Prette & Del Prette, 2013; Ramaswamy & Bergin, 2009), conforme indicam a Tabela 1 e a Tabela 2, respectivamente.

Tabela 1

Categorias de atividades relacionadas à promoção de comportamentos pró-sociais

Categoria e Sigla	Descrição
Ajuda (aA)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de ensinar, explicar, recolher um objeto, providenciar assistência em tarefas a um colega.
Cooperação (aC)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de colaborar com as ideias propostas por outros em atividades ou brincadeiras, estabelecer parcerias.
Partilha (aP)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de oferecer um objeto, autorizar a um colega o uso de um objeto, compartilhar brinquedos e alimentos.
Reconforto (aR)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de fornecer conforto físico, oferecer palavras de consolo a outros que se encontram em dificuldades, tentar animar a outra criança.

Tabela 2

Categorias de atividades relacionadas à promoção de habilidades sociais

Categoria e sigla	Descrição
Assertividade (aASS)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de manejar a ansiedade, tolerar frustrações, expressar emoções positivas e negativas
Autocontrole e Expressividade Emocional (aAEE)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de concordar ou discordar de opiniões, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas
Civilidade (aCV)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de cumprimentar as pessoas, despedir-se, fazer uso de locuções como “obrigado”, “por favor”, “desculpe”, aguardar a vez para falar, seguir regras (não relacionadas a comportamentos acadêmicos).
Empatia (aE)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de expressar compreensão pela experiência ou sentimento do outro, ouvir e demonstrar interesse pelo colega.
Fazer Amizades (aFA)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de apresentar-se, iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas oferecendo autorrevelação.
Habilidades Sociais Acadêmicas (aHSA)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de participar de discussões sobre atividades, seguir instruções relacionadas a comportamentos acadêmicos.
Solução de Problemas Interpessoais (aSPI)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover, junto às crianças, comportamentos de identificar, avaliar e implementar alternativas possíveis de solução a problemas interpessoais.

O instrumento inclui ainda seções destinadas ao registro de conteúdos relacionados ao tema da socialização (mas não a comportamentos pró-sociais ou habilidades sociais, especificamente - *Outros conteúdos de socialização* [aOS]), e de demais conteúdos pedagógicos (*Outros conteúdos pedagógicos* [aOP]). A Tabela 3 apresenta os títulos, siglas e descrições das categorias mencionadas.

Tabela 3

Categorias de atividades relacionadas a outros conteúdos de socialização e outros conteúdos pedagógicos

Categoria e sigla	Descrição
Outros Conteúdos de Socialização (aOS)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover aprendizados relacionados ao tema da socialização que, por falta de especificações ou por serem discrepantes das outras categorias, não puderam ser incorporadas em nenhuma delas.
Outros Conteúdos Pedagógicos (aOP)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover aprendizados não relacionados diretamente ao tema da socialização.

Coleta de dados

Os planos de aula foram solicitados individualmente às professoras do período da tarde, ao longo de cada bimestre do ano letivo de 2018. Cada documento, com organização semanal, compreendia atividades previstas para cinco dias de aula (exceto em semanas que contavam com feriados ou datas sem expediente no calendário escolar). Em seguida, as pesquisadoras pediram autorização para a realização de fotocópias dos documentos e então procederam com os registros no Formulário de Extração de Dados do Plano de Aula.

Análise de dados

Os dados extraídos dos planos de aula foram categorizados e tabulados em uma planilha, de modo a facilitar sua visualização. Com vistas à validação da categorização realizada pelas pesquisadoras, o material foi submetido à avaliação de dois juízes independentes, pesquisadores de pós-graduação em Psicologia.

Para verificar a confiabilidade das avaliações, foram feitas análises para calcular o coeficiente Kappa (Cohen, 1960), sendo o resultado obtido igual a 0,49, que indicou concordância moderada (IC [Intervalo de Confiança]: 0,40-0,58), considerando valor $p < 0,001$. Para compreender as razões do referido nível de concordância, foi realizada uma

análise comparando as respostas do juiz 1 e as do juiz 2. Obteve-se que, para a categoria de atividades que predominou na codificação, isto é, aOP, o Kappa foi de 0,89 (IC: 0,73-1,00), indicando concordância quase perfeita.

No entanto, para as demais, devido ao número reduzido de registros, não foi possível obter um valor de Kappa interpretável, exceto para aOS, cujo coeficiente foi de 0,60 (IC: 0,40-0,70), apontando concordância moderada. Com base nisso, optou-se por proceder com a discussão de dúvidas ou inconsistências presentes nas avaliações, entre pesquisadoras e juízes, até que se estabelecessem consensos. Após esse processo, foram calculadas as frequências absolutas e relativas de registros em cada categoria e realizadas análises descritivas.

Considerações éticas

O estudo foi realizado após aprovação do (informação suprimida para não identificar os autores) (CAAE n. informação suprimida para não identificar os autores), e mediante anuência da escola e formalização da participação das professoras por meio de leitura e assinatura ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados

As professoras serão identificadas no presente estudo como P1, P2, P3 e P4, sendo as duas primeiras responsáveis por turmas do Jardim I e as duas últimas por turmas do Jardim II. A idade das educadoras variou entre 28 e 46 anos, sendo a média igual a 39. Todas possuíam graduação em Pedagogia, três possuíam pós-graduação completa (do tipo *Lato sensu*), e o tempo de experiência em ensino na educação infantil variou entre 1 e 15 anos. Cada turma era composta por 24,5 crianças, em média.

Ao todo, 57 planos de aula semanais foram apresentados pelas professoras. P1 e P2 compartilhavam o desenvolvimento e o uso dos documentos, enquanto P3 e P4 o faziam individualmente. P4 elaborou os referidos documentos em todas as semanas do ano letivo, sendo 11, 10, 10 e 10 planos apresentados no 1º, 2º, 3º e 4º bimestres, respectivamente. P1 e P2 disponibilizaram cinco planos no 3º bimestre e cinco no 4º, e P3 entregou quatro no 1º e dois no 2º bimestre.

Em relação ao formato, os documentos eram estruturados como tabelas, compostas por uma coluna referente aos horários de cada elemento previsto na rotina

escolar e outras referentes aos cinco dias da semana. As linhas (das quais foram extraídos os dados do presente estudo) contemplavam as atividades propostas pelas professoras, seus respectivos horários, bem como os períodos reservados para lanche e higiene bucal.

No que se refere aos conteúdos dos planos, os dados apontam que, 0,2% dos registros de atividades se referiram a uma categoria relacionada a comportamentos pró-sociais (aC), 2,7% pertenciam a categorias referentes a habilidades sociais (aCV e aHSA), e 8,8% se referiram a outros conteúdos de socialização (aOS), enquanto 88,3% dos registros eram concernentes a outros conteúdos pedagógicos (aOP). Ao todo, foram registradas 402 atividades. A Tabela 4 apresenta frequências absolutas, relativas e o total de atividades contidas em cada categoria de análise.

Tabela 4*Frequência de atividades por categoria nos planos de aula*

Categoria	Total de registros
aA	0 (0,0%)
aC	1 (0,2%)
aP	0 (0,0%)
aR	0 (0,0%)
aASS	0 (0,0%)
aAEE	0 (0,0%)
aCV	8 (2,0%)
aE	0 (0,0%)
aFA	0 (0,0%)
aHSA	3 (0,7%)
aSPI	0 (0,0%)
aOS	35 (8,8%)
aOP	355 (88,3%)
Total	402 (100%)

Notas. aA: ajuda; aC: cooperação; aP: partilha; aR: reconforto; aASS: assertividade; aAEE: autocontrole e expressividade emocional; aCV: civildade; aE: empatia; aFA: fazer amizades; aHSA: habilidades sociais acadêmicas; aSPI: solução de problemas interpessoais; aOS: outros conteúdos de socialização; aOP: outros conteúdos pedagógicos.

Sobre os planejamentos no interior de cada categoria, destaca-se que, aC envolveu uma atividade denominada *Trabalhando a Cooperação*, aCV compreendeu, principalmente, atividades relacionadas a regras e combinados, aHSA contemplou brincadeira e desenho dirigidos, e aOS abarcou, sobretudo, rodas de conversa. Por sua vez, aOP envolveu atividades relacionadas ao aprendizado de letras, números, cores, contato com texturas, parlendas, colagem, uso de massa de modelar, entre outras. A Tabela 5 apresenta exemplos de títulos de atividades presentes nos planos semanais apresentados pelas professoras, em cada categoria.

Tabela 5

Atividades identificadas nos planejamentos

Categoria	Atividade
aC	Trabalhando a cooperação
aCV	Combinados: quando sim/ não; roda com gestos/regras; roda com combinados; desenho e cartaz sobre os combinados; palavras mágicas (<i>por favor, obrigado, desculpa, com licença</i>); conversa sobre: “pode e não pode”
aHSA	Desenho dirigido; Brincadeira dirigida
aOS	Roda de conversa: como eu me reconheço; roda de conversa: higiene corporal; roda de conversa: alimentação saudável; roda de conversa: dia da consciência negra; roda de conversa: meio ambiente; trabalhando o respeito
aOP	Cópia do alfabeto; dar sequência a numeral; identificar animais; dominó; pintar com giz de cera sobre superfície rústica; parlenda; desenho livre; leitura; alfabeto móvel; contagem dos alunos; classificação: maior/menor; quebra-cabeça; textura; trava-

língua; lateralidade (direita e esquerda); cores primárias; abc; cruzadinha; adição com desenhos; cartaz dia/noite; gráfico, colagem com papel crepom; massinha

Notas. aC: cooperação; aCV: civildade; aHSA: habilidades sociais acadêmicas; aOS: outros conteúdos de socialização; aOP: outros conteúdos pedagógicos.

Destaca-se que, os conteúdos registrados nas categorias aC, aCV, aHSA e aOS abrangeram temas (ex.: trabalhando a cooperação; combinados: quando sim/ não; palavras mágicas - *por favor, obrigado, desculpa, com licença*; trabalhando o respeito), métodos (ex.: desenho dirigido; brincadeira dirigida) ou ambos em combinação (ex.: desenho e cartaz sobre os combinados; roda de conversa: higiene corporal). Em relação aos registros obtidos na categoria aOP, foram contemplados modos de execução das atividades (ex.: cópia do alfabeto; dar sequência a numeral; identificar animais), recursos e/ou materiais a serem utilizados (ex.: alfabeto móvel; parlenda; gráfico, massinha), temas (ex.: textura; lateralidade, cores primárias) ou a combinação de elementos anteriores (ex.: pintar com giz de cera sobre superfície rústica; colagem com papel crepom).

Discussão

Os dados do presente estudo apontaram prejuízo na rotina de elaboração dos planejamentos pelas professoras. P4 apresentou constância em sua realização, o fazendo ao longo de todas as semanas do ano escolar, diferentemente de P1, P2 e P3. Nesse aspecto, os resultados encontrados contrastam com os de Alvestad e Sheridan (2015) e Corrêa (2018), nos quais 100% das professoras das amostras referiram elaborar ou colaborar no desenvolvimento de planejamentos de ensino continuamente.

No que concerne ao conteúdo, os planos semanais das docentes participantes envolveram, sobretudo, atividades relacionadas a objetivos pedagógicos que não contemplavam diretamente a promoção de comportamentos pró-sociais, habilidades sociais ou outros relacionados à socialização, sendo apenas pequena parte destinada a esses temas. Tais dados vão na direção dos achados de Kuebel (2017), que aborda que conteúdos relacionados a outros conteúdos pedagógicos têm sido muito mais privilegiados na educação infantil do que aqueles voltados ao desenvolvimento socioemocional. Segundo Pinto e Branco (2009), apesar de docentes considerarem a socialização enquanto um dos propósitos fundamentais da educação infantil, predominam nos planejamentos atividades relacionadas ao desenvolvimento essencialmente psicomotor e cognitivo.

Os resultados podem sinalizar um possível entrave à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais e suscitar a reflexão sobre o lugar que esses conteúdos têm ocupado no currículo da escola. Alvestad e Sheridan (2015) apontam que as metas de um currículo escolar espelham noções sociais acerca do que as crianças precisam aprender ao entrar na instituição de ensino e, em longo prazo, de que tipo de características são valorizadas nos cidadãos que determinada sociedade almeja formar.

Pondera-se que, se não estiverem claramente presentes em currículos formais, conteúdos relacionados ao desenvolvimento socioemocional não serão alvo de planejamento pelos professores e assim poderão constituir ações não dotadas de intencionalidade na prática docente. Tais consequências podem afetar negativamente o aprendizado dos referidos conteúdos pelas crianças (Al-Thani & Semmar, 2017; Bergin, 2014; Kuebel, 2017). Nessa direção, os dados deste estudo apontam ainda para a possibilidade de a escola estar subutilizando espaços de formação que poderiam potencializar, inclusive, o aprendizado de outros conteúdos pedagógicos e desfechos positivos ao longo da trajetória escolar e em outros contextos de vida (Bergin, 2018; Del Prette & Del Prette, 2014; Freitas e cols., 2021; Yao & Wong, 2021). A literatura sugere que, além dos elementos de um currículo, planejamentos que contemplam também os interesses das crianças, podem contribuir para promover sua autonomia e melhores interações na escola (Alvestad & Sheridan, 2015; Azambuja e cols., 2017).

No que se refere a atividades planejadas pelas professoras na temática da socialização, Barrios e Branco (2021) apontam que aquelas se referem, sobretudo, a regras de convivência social, estratégia que, se usada exclusivamente, e estabelecida de maneira unilateral por adultos, pode deixar de privilegiar o desenvolvimento de relações cooperativas junto às crianças. Destaca-se que, os achados da presente pesquisa confirmam uma concentração de atividades planejadas voltadas ao estabelecimento de combinados e regras, englobadas pela categoria *civilidade*, no subgrupo das habilidades sociais, mas também apresentam uma quantidade expressiva de atividades intituladas *rodas de conversa*, envolvendo diferentes temas, o que pode representar um avanço na diversificação do planejamento de atividades voltadas a beneficiar interações sociais positivas.

Em relação ao formato, a organização dos planejamentos apresentados pelas participantes parece se enquadrar no modelo de listagem de atividades. De acordo com Ostetto (2016), tal estruturação se pauta em intervalos de horário para cada atividade, na qual o docente intercala as atividades aos momentos da rotina, como alimentação e

higiene, utilizando-se de uma lista simples, que não contempla a descrição de objetivos, modo de execução ou critério de avaliação. Segundo a autora, esse formato de planejamento apresenta complicações, uma vez que, se baseia mais na organização do tempo do que em aspectos educativos relacionados à aprendizagem das crianças, e pondera que, tais questões podem influenciar diretamente a eficácia da ação educativa, no que se refere ao alcance do desenvolvimento infantil em sua potencialidade máxima. Acrescenta-se que, ora a apresentação das atividades em termos de temas, modos de execução, ora de métodos e materiais, pode atuar como um guia para o professor que concebeu o planejamento, mas pode ser um elemento dificultador para que outros profissionais, como professores eventuais, possam dar seguimento ao plano, em caso da ausência do professor polivalente em um dia letivo.

Para além dos conteúdos e formatos dos planejamentos, os dados deste estudo suscitam reflexões sobre a função que esses possuem na percepção das professoras, o modo como compreendem sua importância, o que orienta a prática em sua ausência, bem como o que pode contribuir para o investimento em sua elaboração. A literatura aponta que, é frequente que docentes compreendam os planejamentos enquanto uma tarefa de caráter exclusivamente burocrático, desprovida de utilidade para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, de modo que, não raro, recorrem a improvisações em seu cotidiano (Fusari, 1998; Vasconcellos, 2012).

É válido destacar ainda que o recurso a improvisações na prática pode ser ainda mais presente na educação infantil, dados vieses de concepções exclusivamente assistencialistas ainda abrigados por parte de profissionais, e relacionados a essa etapa de ensino. Em outras palavras, corre-se o risco de que conteúdos se limitem ao senso comum e à reprodução da educação e do cuidar que se apresentam em outras esferas da vida cotidiana, por isso a menor importância conferida ao planejamento. Além disso, tais aspectos podem estar relacionados a déficits na formação, bem como à sobrecarga vivenciada pelos professores no sistema educacional. Nessa direção, Martins e Marsiglia (2015) destacam que, professores desejam realizar um bom trabalho, no entanto, podem lhes faltar condições concretas para tal. Nesse sentido, viabilizar a discussão acerca do tema do planejamento, de modo a vislumbrar possibilidades da inserção de sua elaboração no cotidiano do professor, considerando os entendimentos daquele, bem como levando em conta suas condições de trabalho e o contexto no qual está envolvido, mostra-se fundamental.

Os resultados deste estudo possuem implicações para a discussão sobre a qualidade do ensino de psicologia nos cursos de graduação e sua abrangência em termos de aspectos teóricos e práticos, dado que pesquisas destacam que conteúdos relacionados ao desenvolvimento de relações interpessoais pautadas em valores sociais compatíveis com a cidadania podem, inclusive, não estar presentes no próprio percurso formativo dos professores, constituindo uma lacuna que repercute na prática (Abed, 2016; Barrios & Branco, 2021; Pinto & Branco, 2009). Na mesma direção, Bolsoni-Silva et al. (2013) chamam a atenção para a necessidade de se rearranjarem procedimentos de ensino, com vistas a oferecer aos docentes uma formação continuada que abranja temas transversais relevantes, como os expostos acima. Pondera-se que, para que tal reorganização de conteúdos e estratégias se torne possível na prática, e para que esses possam contemplar o propósito de desenvolvimento integral das crianças, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2017), o processo de planejamento parece se configurar enquanto uma etapa imprescindível.

Em relação às limitações da pesquisa, destaca-se o número reduzido de planejamentos analisados, de professoras participantes, e o fato de essas pertencerem a apenas uma escola, o que não permite a generalização dos resultados. Levando-se em conta que o contexto educacional brasileiro é muito diverso, sugere-se que estudos futuros investiguem a existência de atividades planejadas com o objetivo de promover comportamentos pró-sociais e habilidades sociais na educação infantil em instituições de ensino de diferentes cidades e regiões do país. Acrescenta-se a pertinência de avaliar as concepções de professoras(es) em relação a esses conteúdos, a existência de estratégias relacionadas à sua promoção nas escolas, se são dotadas de intencionalidade, de que modo são documentadas, além do repertório de habilidades sociais educativas dos docentes. Sugere-se ainda que, em estudos futuros, além de se solicitarem os planejamentos, seja incluída uma consulta aos professores, com vistas a uma compreensão mais abrangente acerca da natureza das atividades propostas nos documentos elaborados.

Para finalizar, considera-se que os achados deste estudo convidam gestores de políticas públicas e instituições educacionais a investirem na formação inicial e continuada de professores e no apoio ao docente para o desenvolvimento dos planejamentos de ensino, incluindo atividades voltadas à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais, de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Para tanto, devem-se considerar as necessidades dos

professores e das crianças, bem como suas experiências prévias e o contexto social em que estão inseridos.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>.
- Al-Thani, T., & Semmar, Y. (2017). An exploratory study of teacher's perceptions of prosocial behaviors in preschool children. *International Journal of Educational Development*, 53(1), 145-150. doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.01.005
- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392. doi: 10.1080/03004430.2014.929861
- Azambuja, P. L., Conte, E., & Habowski, A. C. (2017). O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco*, 22(2), 377-392. Recuperado em https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503
- Barrios, A., & Branco, A. U. (2021). Desenvolvimento moral na educação infantil: um estudo cultural construtivista. *Educação*, 44(2), 1-14. doi: 10.15448/1981-2582.2021.2.32874
- Berger, R., Benatov, J., Cuadros, R., VanNattan, J., & Gelkopf, M. (2018). Enhancing resiliency and promoting prosocial behavior among tanzanian primary-schools students: a school-based intervention. *Transcultural Psychiatry*, 55(6), 821-845. doi: 10.1177/1363461518793749
- Bergin, C. (2014). Educating students to be prosocial at school. Em L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: a multidimensional approach* (pp. 279-301). Nova York: Oxford University Press.
- Bergin, C. (2018). *Designing a prosocial classroom: fostering collaboration in students from pre-k-12 with the curriculum you already use*. Nova York: Norton.
- Bergin, C. (2019). Prosocial goals. Em M. H. Jones (Org.), *Social goals in the classroom: findings on student motivation and peer relations* (pp. 93-110). Nova York: Routledge.
- Bolsoni-Silva, A. T., Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P., & Calais, S. L. (2013). *Temas em Psicologia*, 21(2), 347-359. doi: 10.9788/TP2013.2-04
- Brasil (2017). *Base nacional comum curricular*. Recuperado em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-1303. doi: 10.1037/a0025626
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. Recuperado em <http://www.casel.org/what-is-sel>
- Corrêa, A. Q. (2018). *Concepções de professores da educação infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Del Prette Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. Em M. E. Lamb & R. M. Lerner (Orgs), *Handbook of child psychology and developmental science, socioemotional processes* (Vol. 3, pp. 610–656). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Freitas, I. S., Oliveira, G. E., Lima, V. S., & Melo, M. H. S. (2021). Evidence-based intervention for promoting prosocial behavior in schools: integrative review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(3), 1-30. doi: 10.5935/1980-6906/ePTPPE14091
- Fusari, J. C. (1998). *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. São Paulo: FDE.
- Kuebel, L. (2017). *Effectiveness of a social skills curriculum on preschool prosocial behavior and emotion recognition*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Dayton, OH, Estados Unidos.
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: the mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 547–562. doi: 10.1111/bjep.12378
- Martins, L. M., & Marsiglia, A. C. G. (2015). Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, 6(1), 15-26.

Recuperado em
<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079/1035>

- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 1-43. doi: 10.1186/s40723-021-00084-8
- Ostetto, L. E. (2016). Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. Em L. E. Ostetto (Org.), *Encontros e encantamentos na educação infantil* (pp. 175-200). Campinas: Papyrus.
- Pinto, R. G., & Branco, A. U. (2009). Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*, 17(2), 511-525. Recuperado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200020
- Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 527-538. doi: 10.1080/02568540909594679
- Vasconcellos, C. S. (2012). *Planejamento: processo de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad.
- Yao, Z., & Wong, L. (2021). The effect of the Dizi Gui intervention on peer relationships and teacher-student relationships: the mediating role of prosocial behavior. *Journal of Moral Education*, 50(3), 384-400. doi: 10.1080/03057240.2020.1722080

Recebido em 09 de dezembro de 2022

Aprovado em 19 de dezembro de 2023
