

Intervenções com Professores para Ajustamento do Comportamento Infantil: Revisão Sistemática da Literatura

Interventions with Teachers to Adjust Child Behavior: A Systematic Review of the Literature

Débora Cristina Fava* / Milena Miyuki Hiratuca Ujihara / Mariana Molina /
Dienifer Aline Mattos Ghedin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Angela Helena Marin**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Problemas de comportamento denotam preocupação na educação infantil, pois afetam a aprendizagem, configurando-se como preditores de dificuldades futuras nos âmbitos social, cognitivo e acadêmico. Entretanto, há intervenções que visam promover práticas docentes que buscam preveni-los ou modificá-los. Nesse sentido, revisou-se a literatura para identificar os procedimentos metodológicos envolvidos na avaliação de processo e resultados de intervenções voltadas aos professores da educação infantil, visando o ajustamento comportamental de seus alunos. Adotou-se a diretriz PRISMA e PICO, pesquisando os descritores *problem behavior, classroom, children, intervention e teacher* nas bases Ebsco, APA PsychNET, Web of Science e BVS. Foram elegidos 17 estudos publicados nos últimos 10 anos em língua inglesa. Evidenciou-se a escassez de pesquisas brasileiras sobre intervenções nessa temática e o não estabelecimento de uma metodologia experimental. Ainda, uma minoria avaliou o processo da intervenção e, entre estes, apenas alguns explicitaram a metodologia utilizada.

Palavras-chave: palavra intervenção; professores; educação infantil; comportamento infantil.

Abstract: Behavior problems and deficits in social skills have been a concern in early childhood education because these affect learning and are predictors of future problems in the social, academic and cognitive settings. However, there are interventions aimed to promote teaching practices that have resulted in greater behavioral adjustment of students. The success of these programs is related to factors intrinsic to their implementation and evaluation. We sought to identify the methodological procedures involved in the evaluation of the process and results of interventions address at preschool teachers, aiming at the behavioral adjustment of the students. Review was developed according to PRISMA, using different bases. The PICO guideline was adopted, being the descriptors *problem behavior, classroom, children, intervention and teacher*. Were selected 17 studies published in the last 10 years in English. Brazilian research on interventions in this theme and the establishment of an experimental methodology were not observed. In addition, a

* Correspondência para: Programa de Pós-Graduação em Psicologia / Av. Unisinos, 950 - Cristo Rei, São Leopoldo - RS, 93022-750. E-mail: deborafava@gmail.com

** O artigo tramitou no período em que a professora Angela Marin esteve afastada do corpo editorial da revista.

minority of the studies evaluated the intervention process and, among these, only a few explained the methodology used.

Keywords: intervention; teachers; early childhood education; child behavior.

Introdução

Os contextos educacionais têm ganhado destaque na área da psicologia, especialmente por ser foco de intervenções que visam prevenir ou reduzir índices de problemas em saúde mental discente (Creed, Waltman, Frankel, & Willistron, 2016; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). Dentre os distintos níveis de ensino, a educação infantil tem sido enfatizada porque é um dos ambientes de grande impacto no desenvolvimento de crianças, uma vez que é na escola que passam a maior parte de seu dia e nela estabelecem muitas relações sociais. Nesse sentido, os primeiros anos de vida são considerados como um período crítico para o desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento, pois, é um momento em que as crianças estão intensamente aprendendo por meio das interações com adultos (Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill, 2013; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017), sendo conveniente pensar em ações que possam estimular o desenvolvimento socioemocional.

Os problemas de comportamento são definidos neste estudo como qualquer comportamento externalizante ou disruptivo que não esteja classificado como um quadro de transtorno do espectro autista, deficiência intelectual ou transtorno específico da aprendizagem. Os problemas de comportamento internalizantes, por sua vez, consistem em esquivar e tendência ao isolamento e inibição, ainda que suas características costumem ser mais voltadas para o indivíduo, podendo afetar negativamente o ambiente e a interação social (APA, 2014).

Atualmente, a prevenção dos problemas emocionais e de comportamento tem sido bastante associada à Aprendizagem Socioemocional (ASE), que se refere ao processo pelo qual se adquire e se aplica o conhecimento e as habilidades necessárias para reconhecer e manejar emoções, alcançar objetivos, desenvolver e demonstrar

empatia, estabelecer e manter relações interpessoais saudáveis e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2017). Assim, os domínios de competências sociais e emocionais costumam ser o foco de intervenções baseadas na ASE e seus resultados estão alinhados com a melhora nas relações sociais e com o adequado desenvolvimento socioemocional (Gilliam, Maupin, & Reyes, 2016; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017), uma vez que estimulam a capacidade para integrar habilidades, atitudes e comportamentos para lidar de forma positiva com tarefas diárias, lidar bem com o estresse e encarar emoções negativas de forma assertiva (Duda, Dunlap, Fox, Lentini, & Clarke, 2004). Embora a ASE não seja a única abordagem que respalda programas de intervenção no contexto escolar, ela fundamenta diversos deles (CASEL, 2017), assim como as abordagens comportamentais e cognitivas (Durlak & Wells, 1997).

Os professores da educação infantil têm sido considerados em muitos dos programas de intervenção voltados às escolas, pois são modelos para importantes interações sociais, sendo que sua atuação ultrapassa os aspectos puramente acadêmicos (Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro, & Bonaccorsi, 2013; Downer, Sabol, & Hamre, 2010). O estudo de Hamre, Hatfield, Pianta e Jamil (2014), por exemplo, realizado com crianças de quatro anos de idade, indicou que o ensino responsivo e o gerenciamento do comportamento e das aulas por parte do professor foram associados ao desenvolvimento infantil em domínios sociais e cognitivos. De modo semelhante, Broekhuizen, Mokrova, Burchinal e Garrett-Peters, associados ao *Family Life Project Key Investigators* (2016), sinalizaram que crianças pré-escolares que tinham maior nível de qualidade de sala de aula demonstravam mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento no primeiro ano do ensino regular, em comparação aquelas que tinham um baixo nível de qualidade de sala de aula.

Apesar de outros fatores medirem à melhora no comportamento das crianças, tais como os relativos à família, pesquisas têm demonstrado efeitos duradouros de bem-estar e ajustamento comportamental da educação positiva precoce na escola até o final

da terceira década de vida dos estudantes (Reynolds, Temple, Ou, Arteaga, & White, 2011). Portanto, há indicativos de que intervir na educação infantil se mostra uma estratégia importante para a promoção de comportamentos sociais, que são fatores de proteção para o desenvolvimento das crianças, o que pode ser alcançado por meio da instrumentalização de professores via intervenções e programas no contexto escolar.

Intervenções focadas em professores costumam ser bastante diversas e variam em número de horas, tipo de atividade e procedimentos de avaliação do processo e dos resultados no comportamento infantil. Entretanto, sabe-se que o sucesso do programa depende de fatores intrínsecos a implementação e a intervenção (Greenberg, Domitrovich, Graczyk, & Zins, 2005), que muitas vezes não são explicitados nas publicações (Wigelsworth et al., 2016).

Nesse sentido, devido à importância da atuação de professores para o ajustamento emocional e comportamental de crianças, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão sistemática da literatura sobre intervenções com professores da educação infantil, visando a melhora comportamental de seus alunos. Buscou-se caracterizar as intervenções quanto aos procedimentos teóricos e metodológicos adotados na implementação e avaliação de seu processo e resultados, tais como: o embasamento teórico, o número total de horas, a quantidade de professores participantes e de crianças avaliadas, a utilização de instrumentos de avaliação e os principais resultados alcançados.

Método

Esta revisão sistemática da literatura foi desenvolvida de acordo com as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* – PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group, 2009)¹. Também se utilizou a diretriz

¹Os protocolos do PRISMA podem ser acessados pelo <http://www.prisma-statement.org/>

PICO para apresentação dos resultados quanto a participantes, tipo de intervenção, comparações e desfechos alcançados.

Fontes de Informação e Estratégia de Pesquisa

As bases de dados foram escolhidas por conveniência, considerado o impacto delas em quantidade e qualidade das publicações nas áreas da psicologia e da educação. Foram utilizadas as bases EBSCO (*AcademicSearch Complete* e a *Education Resources Information Center- ERIC*); *American Psychological Association- PsychNET* (PsycINFO, PsycARTICLES), *Web of Science* e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

O levantamento bibliográfico realizado para este estudo foi feito no mês de outubro de 2017 e de janeiro de 2018. A coleta nas bases de dados EBSCO e PsychNET foram realizadas em 05/10/2017, na *Web of Science*, em 06/10/2017, e na BVS, em 04/01/2018. Para a coleta de dados foram utilizados os descritores “*problem behavior*”, “*classroom*”, “*children*”, “*intervention*” e “*teacher*”, combinados e nessa ordem de apresentação, em qualquer campo do artigo. Além disso, foram empregados os seguintes filtros: 1) artigos disponíveis no modo *fulltext*; 2) artigos publicados nos últimos dez anos; e 3) artigos redigidos em língua inglesa, portuguesa ou espanhola.

Critérios de Inclusão e Exclusão

Após a coleta dos resumos nas bases, foram incluídos os estudos empíricos que contemplavam intervenções que consideravam o professor como o participante, tinham como foco a educação infantil e avaliavam o comportamento do aluno antes e depois da intervenção. Foram excluídos 89 estudos que consistiam em revisões da literatura; consideravam o impacto da intervenção apenas em crianças com alguma condição específica, como transtorno do desenvolvimento e da aprendizagem; ou que apresentavam intervenções exclusivamente voltadas para pais, mesmo que os professores participassem de algumas sessões.

Dessa forma, alguns exemplos de artigos excluídos pela leitura dos *abstracts* foram aqueles focados em professores de crianças com deficiência (Pas et al., 2016), que davam ênfase a mediadores do problema de comportamento, como a depressão materna (Yan, Zhou, & Ansari, 2016), ou que não avaliavam os resultados da intervenção, apresentando apenas dados descritivos (Upshur, Wenz-Gross, & Reed, 2013), bem como aqueles que examinavam outros aspectos como a percepção dos professores sobre o envolvimento familiar (Herman & Reinke, 2016).

Seleção dos Estudos

Após a eliminação das duplicatas (n = 6) foram avaliados os títulos e resumos dos artigos quanto aos critérios de elegibilidade. Todos aqueles que sugeriam o entendimento de que o estudo contemplava os critérios de inclusão foram considerados para avaliação da elegibilidade, realizada por meio da leitura do texto completo. Após a leitura completa de 31 artigos, 14 foram excluídos com justificativa de não atenderem aos critérios de inclusão, apesar de o resumo indicar a elegibilidade.

Especificamente, três deles não abarcavam uma intervenção, três se caracterizavam como revisões teóricas, uma apresentava uma intervenção voltada apenas para cuidadores, e sete, intervenções que não avaliavam o comportamento infantil, mas fatores associados. A Figura 1 ilustra o processo de coleta de dados e aplicação dos filtros estabelecidos para seleção dos estudos.

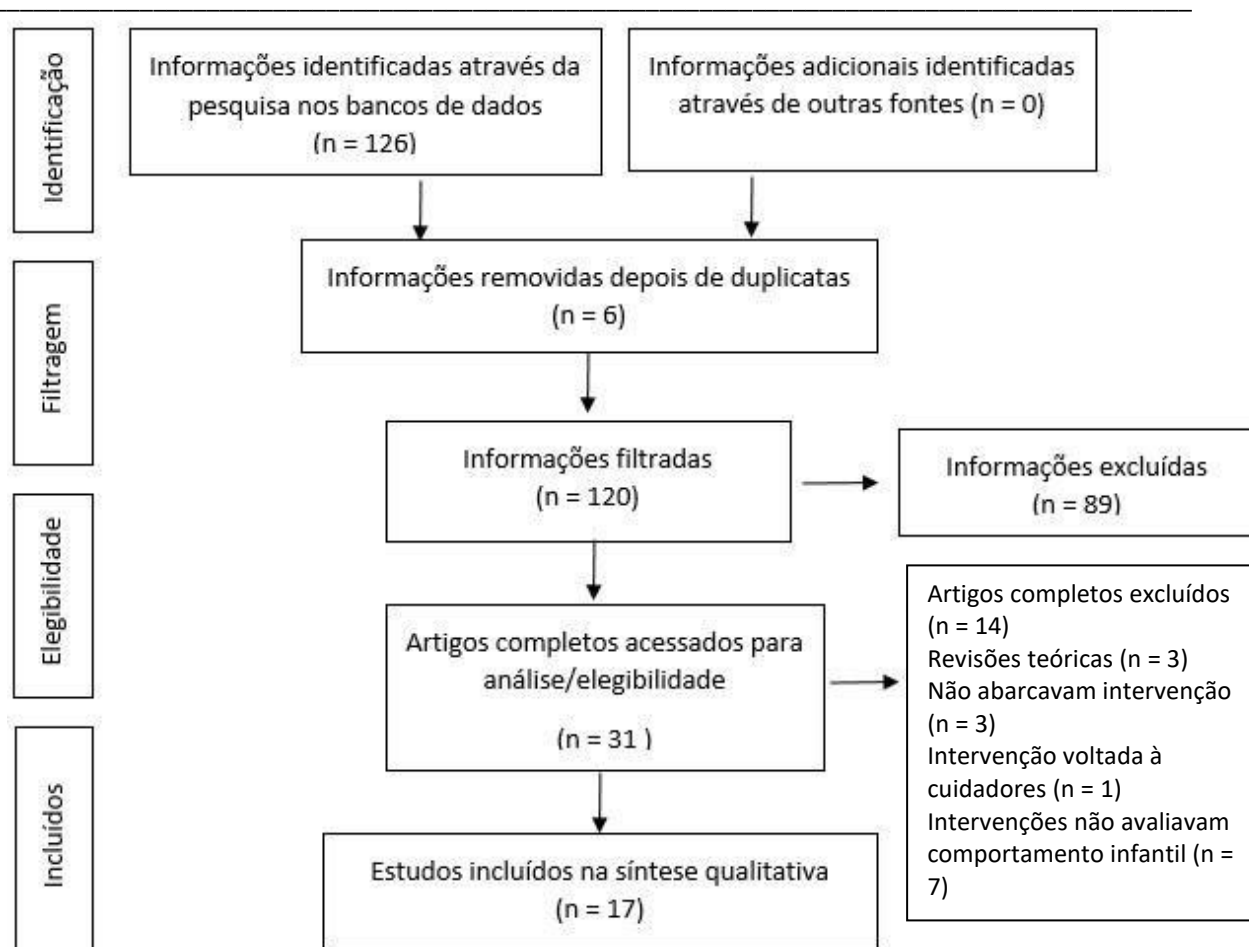


Figura 1. Processo de Seleção dos Artigos

Resultados

Os artigos incluídos na análise estão caracterizados na Tabela 1 pelo seu título, autores, ano, periódico e base de dados na qual foi localizado, organizados pela data de publicação. Dentre os artigos incluídos, a maioria derivou da base de dados *Web of Science* (50%), seguida da EBSCO (27,8%), BVS (11,1%) e APA (5,6%). Das 17 intervenções, 16 foram implementadas nos Estados Unidos da América e uma na Austrália, cujos dados foram publicados em diversos periódicos internacionais, denotando a escassez desse tipo de publicação em revistas brasileiras.

Em relação à amostra contemplada, observou-se que os estudos que não utilizaram randomização dos participantes foram os estudos 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 15, e 17, tendo sido os demais randomizados. A randomização, ou alocação aleatória de participantes, e o controle da validade interna e externa garantem maior poder de generalização e confiabilidade dos resultados.

Com relação ao delineamento, a maioria dos estudos utilizou a avaliação pré e pós-teste, com exceção do estudo 10. Os estudos que trabalharam com grupos controle foram 2, 6, 7, 9, 12, enquanto os estudos 1, 3, 5, 8, 11, 13 e 17 foram desenhados com grupo único, e os estudos 4 e 10 utilizaram dois grupos experimentais diferentes para comparação dos resultados. Utilizar grupo controle é uma das características do delineamento experimental, que torna as pesquisas mais confiáveis e é uma estratégia indicada para assegurar a fidedignidade da intervenção (Souza, 2009).

Considerando a diretriz PICO, em relação aos participantes, todas as intervenções foram direcionadas para a capacitação ou treinamento do professor. Ademais, outros participantes foram incluídos em algumas intervenções, a saber: pais e alunos ($n = 3$), apenas pais ($n = 3$), e apenas alunos ($n = 9$). Nos estudos selecionados, não constava justificativa sobre a amostra, o que costuma influenciar que novas publicações também não a apresentem.

Outra constatação é a diversidade no número de participantes, seja professores ou alunos avaliados, que diferiram muito de um estudo para outro, não explicitando qual seria um tamanho de efeito suficiente para considerar os resultados de uma intervenção eficaz. Todavia, em todos eles as crianças avaliadas estavam na educação infantil, sendo que quatro estudos também incluíram crianças do ensino fundamental.

Tabela 1.

Identificação dos Estudos

	Título	Autor/Ano
1	Direct behavioral consultation in head start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery	Dufrene, B. A, Parker, K., Menousek, K. Zhou, Q., Harpole, L. L., & Olmi, D., 2012
2	Early childhood mental health consultation: results of a statewide random-controlled evaluation	Gilliam, W. S., Maupin, A. N., & Reyes, C. R., 2016
3	Collaborating with public school partners to implement teacher-child interaction training (tcit) as universal prevention	Budd, K. S., Garbacz, L. L., & Carter, J. S., 2016
4	Emotion-based preventive intervention: effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers	Finlon, K. J., Izard, C. E., Seidenfeld, A., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., Ewing, E. S. K., & Morgan, J. K., 2015
5	Increasing preschool student engagement during group learning activities using a group contingency	Ling, S. M., & Barnett, D., W., 2013
6	Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial	Raver; C. C., Li-Grining; C., Metzger, M. W., Jones, S. M., Zhai, F., & Solomon, B., 2009
7	Improved classroom quality and child behavior in a arkansas early childhood mental health consultation pilot project	Conner-Burrow, N. A., Whiteside-Mansell, L., Mckelvey, L., Virmani, E. A., & Sockwell, L., 2012
8	Interdependent group contingency and mystery motivators to reduce preschool disruptive behavior	Murphy, K. A., Theodore, L. A., Aloiso, D., Alric- Edwards, J. M., & Hughes, T. L., 2007
9	Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools	Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M., 2008
10	Relative efficacy of behavioral interventions in preschool children attending head start	Bellone, K. M., Dufrene, B. A., Tingstrom, D. H., Olmi, J. D., & Barry, C., 2014
11	Implementing a primary prevention social skills intervention in urban preschools: factors associated with quality and fidelity	Wenz-Gross, M., & Upshur, C., 2012
12	Banking time in head start: early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships	Driscoll, K. C., & Pianta, R. C., 2010
13	Improving behavior with preschool consultation: a pilot study of the tots model	McGoey, K. E., Rispoli, K., Schneider, D. L., Clark, B., & Novak, K. J. P., 2013
14	Unpacking the black box of the Chicago school readiness project intervention: the mediating roles of teacher-child relationship quality and self-regulation	Jones, S. M., Bub, K. L., & Raver, C. C., 2013
15	Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project	Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M., 2013
16	A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation in rural schools: student outcomes and the mediating role of the teacher-parent relationship	Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, J. M., & Wu, C. R., 2017
17	Outcomes of an early intervention program for children with disruptive behavior	Hayes, L., Giallo, R., & Richardson, K., 2010

No tocante a característica das intervenções sabe-se que um dos primeiros passos para a sua elaboração é a sua fundamentação teórica (Greenberg, Domitrovich, Graczyk, & Zins, 2005). Entretanto, apenas dois estudos (3 e 4) sinalizaram explicitamente a abordagem utilizada. Um deles indicou a teoria cognitivo-comportamental, com ênfase na teoria do apego, aprendizagem social e desenvolvimento infantil (Budd, Garbacz, & Carter, 2016). Já no outro, os autores apontaram que utilizaram diferentes ênfases da psicologia positiva, considerando principalmente os processos envolvidos na regulação e na competência emocional por meio da interação com adultos (Finlon et al., 2015).

Na maioria dos estudos avaliados (1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 e 17) localizaram-se termos como reforço positivo e redirecionamento do comportamento disruptivo como conteúdos centrais da intervenção proposta, que são típicos das abordagens comportamentais. O mesmo ocorreu no estudo de Dufrene, Parker, Menousek, Zhou, Harpole e Olmi (2012), no qual as professoras receberam instruções sobre como manejar o comportamento das crianças em sala de aula, utilizando o reforço positivo (elogios) via rádio; e nos estudos de Jones e Chronis-Tuscano (2008), para o qual os professores foram instruídos sobre o TDAH e o manejo comportamental, e de Conner-Burrow et al. (2012), em que estratégias de mudança de comportamento também foram utilizadas.

Dentre os estudos que citam ou explicam seus achados a partir das teorias comportamentais (14 artigos), cinco deles (2, 6, 9, 11 e 15) também mencionaram a Aprendizagem Socioemocional (ASE) como fundamentação das intervenções. Esses visavam promover habilidades como resolução de conflitos, autoconsciência emocional ou regulação emocional, além da modificação de comportamento por meio do manejo de contingências.

Por fim, ainda se observaram algumas inconsistências entre o que era indicado como fundamentação teórica do estudo e o que, de fato, era utilizado e descrito. Por exemplo, Mikami, Reuland, Griggs e Jia (2013) referiram à abordagem sistêmica, uma

vez que enfatizavam os efeitos colaterais positivos das intervenções no grupo. Todavia, apesar de não estar nomeada, a teoria sociocognitiva também foi observada ao indicarem que os alunos notariam a maneira como professores interagem com os seus colegas com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Quanto ao formato das intervenções, em relação ao tempo, oito estudos (7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, e 17) não explicitaram o que era requerido e nos demais foi bastante variado, partindo de 1 hora e 30 minutos até 341 horas. Em geral, não havia clareza na descrição, encontrando-se referência a um ou diversos encontros desenvolvidos ao longo de uma estação do ano (primavera/outono) ou durante o ano escolar. A Tabela 2 apresenta o tempo em horas da intervenção de cada estudo, a quantidade de professores que participaram e de alunos que foram avaliados.

Tabela 2.
Tempo e Participantes das Intervenções

Estudo	Tempo (horas)	Professores (n)	Alunos (n)
1	2,0	4	-
2	60,0	88	176
3	36,0	20	169
4	341,0	26	273
5	1,5	1	7
6	158,0	90	509
7	-	193	1448
8	4,0	1	8
9	28,0	153	1768
10	-	4	4
11	-	15	-
12	-	29	116
13	-	33	33
14	-	90	509
15	33,5	51	623
16	-	152	267
17	-	163	235

Outro indicador importante para o sucesso de um programa é o seu histórico de desenvolvimento e avaliação (Wigelsworth et al., 2016). Há fases sequenciais e específicas para o desenvolvimento de intervenções em saúde: 1) desenvolvimento da teoria; 2) definição de conteúdos e formato da intervenção; 3) teste da intervenção e desenho do controle de variáveis internas e externas e dos formatos de avaliação do processo; 4) realização de ensaios de controle randomizados em condições ideais, garantindo maior fidedignidade aos resultados; e 5) implementação da intervenção em longo prazo em configurações não controladas ou ambientes naturais. Para ser considerada eficaz e baseada em evidências uma intervenção deve passar por todas essas fases (Campbell et al., 2000). Ela pode se mostrar eficaz na fase três e não ser efetiva na fase quatro, por exemplo, quando o programa terá maior influência de variáveis externas. Essa seria a diferença entre um estudo realizado em ambiente controlado e outro desenvolvido em ambiente real (Durlak, 1998; Greenberg et al., 2005).

Especificamente em relação ao processo de avaliação das intervenções em contexto escolar, sabe-se que diversos programas não apresentam uma sistematização sobre a sua implementação e resultados tal como a descrita (Durlak & Dupre, 2008). Essa realidade tem se modificado nos últimos anos a partir de estudos que se preocupam em descrever detalhadamente o processo de desenvolvimento e implementação de intervenções, bem como em especificar fatores que contribuem para que sejam cientificamente válidas (Meyers, Durlak, & Wandersman, 2012; Wasik, Mattera, Lloyd, & Boller, 2013).

Dentre os artigos examinados, oito utilizaram algum tipo de avaliação de processo (artigos 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, e 16) e os demais, apenas apresentaram a avaliação de resultados. A Tabela 3, descreve brevemente como o processo foi avaliado.

Tabela 3.

Avaliação do Processo da Intervenção

Artigo	Avaliação do processo da intervenção implementada
3	<i>Teacher Evaluation Form</i> , que avalia as dimensões: (a) utilidade das habilidades aprendidas, (b) ajuda do treinador para os professores se sentirem capazes, (c) utilidade das atividades ao longo do treinamento (d) conhecimento do aplicador, (e) clareza e organização do treinamento, e (f) utilidade do treinamento.
6	Pesquisa de satisfação, avaliando a utilidade das orientações recebidas no treinamento, mas não descreveram com mais detalhes o instrumento utilizado.
7	Avaliação das necessidades dos participantes e a natureza de sua relação com o consultor de saúde mental, além do relacionamento e satisfação do professor com o programa.
8	Versão modificada do <i>Intervention Rating Profile</i> (Witt & Martens, 1983), que avalia a adequabilidade da intervenção, o tempo de implementação, e se apresenta algum risco para criança e se havia reação adversa a outras crianças.
9	<i>Teacher Satisfaction Questionnaire</i> avalia a satisfação do professor em relação ao conteúdo do programa, os métodos utilizados e as discussões em grupo. <i>Parent Curriculum Involvement and Satisfaction Questionnaire (The Incredible Years)</i> questiona sobre os sentimentos dos pais em relação ao currículo que está sendo utilizado, o quanto que eles conversam com seus filhos sobre ele, a importância do dever de casa e se os filhos estão utilizando em casa as estratégias do programa.
10	Versão modificada da <i>Intervention Rating Profile-15</i> (Martens et al. 1985) avalia a aceitabilidade dos professores em relação a intervenção, considerando a gravidade do problema de comportamento, habilidade e esforço do professor para participar da intervenção e como a informação é apresentada. <i>Assessment Rating Profile-Revised</i> (Eckert et al., 1999) avalia a aceitabilidade e a funcionalidade dos procedimentos.
11	Questionário de satisfação do professor sobre o treinamento e avaliações da autoeficácia do currículo no final de cada treinamento ou sessão de treinamento, além de uma lista de verificação de lições concluídas. Para avaliar as classificações de fidelidade pelos observadores do estudo, todos os meses, uma equipe de pesquisadores treinados visitou cada sala de aula para observar o professor ministrando uma das lições diárias projetadas pelo estudo.
16	Versão <i>Acceptability Factor of the Behavior Intervention Rating Scale -BIRS</i> (Elliott & Von Brock Treuting, 1991) avalia a percepção dos professores sobre o processo de consultoria conjunta nas dimensões de aceitação e percepção da eficácia da intervenção em sala de aula. Avaliação do plano de intervenção, discutindo o progresso feito em relação às metas, determinando as necessidades de modificação ou descontinuação, determinando a necessidade de reuniões adicionais.

Em geral, os estudos que avaliam intervenções buscam aproximá-las ao contexto do mundo real, como a escola, mas não é possível controlar todas as variáveis que podem influenciar sua implementação, sendo preciso saber como aumentar a probabilidade de obter os resultados esperados (Meyers, Durlak, & Wandersman, 2012). Nesse sentido, pode-se utilizar um grupo controle para avaliação da eficácia da

intervenção, o que foi feito em oito dos estudos selecionados (artigos 2, 6, 7, 9, 12, 14, 15, e 16).

O controle de variáveis de ordem pessoal e laboral também afeta a validade interna da intervenção. Por exemplo, o levantamento de dados laborais e sociodemográficos, saber se as professoras estavam recebendo outro tipo de treinamento concomitante ou submetê-las a entrevistas para avaliar seus estressores atuais e problemas de saúde, parece ser fundamental para saber se pode haver influência de outros fatores sobre o resultado esperado. Assim, é comum a utilização de medidas para poder tanto traçar o perfil dos participantes ou para melhorar sua validade interna, observando os potenciais fatores mediadores do resultado. Na Tabela 4 estão descritos os instrumentos utilizados para esse fim.

Tabela 4.
Instrumentos para Avaliação da Validade Interna ou Potenciais Mediadores do Resultado

Artigo	Instrumentos utilizados para controle de variáveis intervenientes
4	<i>The Quick Inventory of Depressive Symptoms</i> (Rush et al., 2003; $\alpha= 0.77$) e Inventário Demográfico de Contexto de Risco, aplicados aos pais <i>The Peabody Picture Vocabulary Test</i> (PPVT-III; Dunn & Dunn, 1997) e <i>The Inattentiveness Scale of the General Assessment of Test Session Behavior</i> (Glutting & Oakland, 1991), aplicados aos alunos <i>Classroom Assessment Scoring System</i> (Pianta, LaParo, & Hamre, 2006) preenchidos por observadores
6	Questionário de Características Sociodemográficas dos Professores, <i>Kessler-6 Survey</i> (Kessler et al., 2002), <i>Job Control subscales of the Child Care and Early Education Job Inventory</i> (Curbow, Spratt, Ungaretti, McDonnell, & Breckler, 2000)
11	Questionário de Características Sociodemográficas dos Professores e <i>The Maslach Burnout Inventory</i> (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996)
12	Questionário de Características Sociodemográficas dos Professores e das Crianças
14	Características Sociodemográficas dos participantes (diretores, professores, pais e crianças). Características da Sala de Aula aplicados aos pais, professores, observadores, crianças e diretores das escolas
15	Adaptação de <i>Child Care Worker Job Stress Inventory</i> (Curbow, Spratt, Ungaretti, McDonnell, & Breckler, 2000) e <i>Kessler-6 Survey</i> (Kessler et al., 2003) aplicados aos professores
16	Características Sociodemográficas dos Estudantes
17	Características Sociodemográficas dos Estudantes

Quanto ao coordenador das intervenções, quando este é também o autor da mesma, indica-se que o tamanho de efeito e os resultados obtidos na avaliação tendem a ser melhores do que quando conduzidos por outros (Eisner, 2009). Por outro lado, Wigelsworth et al. (2016) referem que estudos têm apresentado diferentes resultados quanto as variáveis envolvimento ou não envolvimento do autor, concluindo que esse fator não altera os resultados da intervenção de forma significativa. Nos estudos avaliados, quatro foram coordenados pelo próprio autor da intervenção (1, 3, 10 e 11) e os demais contaram com coordenadores independentes.

No que se refere aos instrumentos utilizados para avaliação dos desfechos, mesmo que as crianças não tenham recebido algum tipo de treinamento ou intervenção, todos os estudos selecionados avaliaram o impacto da intervenção sobre elas. Os instrumentos examinavam tanto práticas educativas do professor quanto comportamentos do aluno e eram diversos, variando desde entrevistas a escalas e observação. Fica evidente a variedade de medidas para o exame de variáveis semelhantes ou equivalentes, não havendo um padrão de escolha dos instrumentos. Outro apontamento é o uso de sujeitos observadores para avaliação da frequência de comportamentos dos professores ou dos alunos por meio de codificação da observação ou preenchimento de algum questionário/escala. Em métodos experimentais, o uso de observadores é um fator que auxilia na validade interna, uma vez que diminui o efeito de testagem, ou seja, quando o participante desenvolve familiaridade com o instrumento, podendo alterar suas respostas, o que pode comprometer a avaliação dos desfechos (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2012). Além disso, também reduz o efeito da desejabilidade social (Costa & Hauck Filho, 2017).

Considerações finais

Apesar dos desafios apresentados em pesquisas de implementação e avaliação de intervenções no contexto escolar, destaca-se a importância desse estudo uma vez que

compila informações importantes a serem consideradas no processo de desenvolvimento, bem como de adaptação e replicabilidade de intervenções voltadas à realidade escolar em contexto brasileiro. Ainda, constata-se a importância de seu desenvolvimento devido as dúvidas de professores sobre como lidar com problemas emocionais e de comportamento em sala de aula. Provavelmente, isso seja reflexo de possíveis déficits na formação continuada ou falta de oportunidade para participar de capacitações (Fava, 2016; Soares, Estanislau, Brietzke, Lefèvre, & Bressan, 2014) que não os sobrecarreguem com atividades além das acadêmicas, que já costumam ser muitas. Por isso, tem-se enfatizado as intervenções destinadas a professores, fundamentadas na ASE (CASEL, 2017; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017) e nas abordagens cognitivas e comportamentais (Durlak & Weels, 1997), que instrumentalizam o professor para lidarem com situações do cotidiano de sala de aula, sem deixá-los fixados a incorporação de manuais e cadernos de atividades com seus alunos, que costumam assoberbar o período pedagógico (Fava, 2016). Esse entendimento é corroborado pelos resultados da presente revisão sistemática, uma vez que as intervenções, em sua maioria, consistiam em capacitar o professor sobre manejo e formas de atuação com seus alunos, ainda que algumas incluíssem cadernos de atividades.

As dificuldades encontradas para implementar uma intervenção já estão relatadas na literatura (Durlak, 2015; Greenberg, 2010) e foram corroboradas nesta revisão. Aspectos relativos ao seu desenvolvimento e realização podem influenciar seus resultados, como, por exemplo, variáveis específicas dos participantes, que podem comprometer a validade interna, além de outras questões metodológicas, como empecilhos encontrados para a formação de um grupo controle e realização de avaliações pré e pós-teste. Muitos dos estudos analisados não explicitaram os procedimentos de controle de variáveis adotados, mas o conhecimento deles é crucial para implementação segura em iniciativas baseadas em evidências (Durlak, 2015). Nesse sentido, Greenberg (2010) apresentou algumas orientações para a pesquisa no campo da

prevenção e promoção da saúde na escola, como a construção de relatos sobre a implementação e a compreensão dos fatores que influenciam a integração do programa com a formação contínua nas escolas e desenvolvimento/aperfeiçoamento de programas e modelos.

A partir dos resultados desta revisão sistemática, percebeu-se que não há uma padronização dos procedimentos metodológicos utilizados em estudos que implementaram e avaliaram intervenções com professores. Seria de suma importância que todos os estudos detalhassem as características da intervenção, como sua base teórica, o número de encontros, de horas e de participantes, assim como o delineamento e os desfechos pretendidos, explicitando como foram analisados. Tais informações possibilitariam a replicação das propostas por outros pesquisadores, proporcionando maior investimento no aprimoramento das mesmas, reverberando em maior aplicabilidade e eficácia. Desse modo, tornar-se-ia possível que mais escolas fossem beneficiadas, recebendo intervenções que já tenham sido avaliadas como bem-sucedidas em outras populações.

Uma vez que se realizou um estudo secundário, que buscou reunir e discutir aspectos de diferentes estudos que pesquisaram a mesma temática, algumas limitações se destacam, a exemplo da seleção das línguas de publicação, espanhol, português e inglês. É possível que se outras línguas fossem incluídas o número de artigos localizados resultaria maior. Da mesma forma, acredita-se que a inclusão de bases de dados que contemplassem exclusivamente artigos da educação pudesse ampliar a análise. Por fim, indica-se a necessidade de novos estudos, em especial em contexto brasileiro, no qual as intervenções que apresentam como alvo o contexto escolar, ainda são escassas.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

- Anyon, Y., Nicotera, N., & Veeh, C. A. (2016). Contextual influences on the implementation of a schoolwide intervention to promote student's social, emotional, and academic learning. *Children & Schools, 38*(2), 81-88. doi: 10.1093/cs/cdw008
- Bellone, K.M., Dufrene, B.A., Tingstrom, D.H., Olmi, D.J., & Barry, C. (2014). Relative efficacy of behavioral interventions in preschool children attending Head Start. *Journal of Behavioral Education, 23*(3), 378-400. doi: 10.1007/s10864-014-9196-6
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). School context: teacher's educational practices, behavior and children's social skills. *School and Educational Psychology, 17*(2), 259-269. doi: 10.1590/S1413-85572013000200008
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early childhood Research Quarterly, 36*(3), 212-222. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.01.005
- Budd, K.S., Garbacz, L.L., & Carter, J.S. (2016). Collaborating with public school partners to implement teacher-child interaction training (TCIT) as universal prevention. *School Mental Health, 8*(2), 207-221. doi: 10.1007/s12310-015-9158-8
- Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D., & Tyrer, P. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *British Medical Journal, 321*(7262), 694-696. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.321.7262.694>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL. (2017). Framework for Systemic Social and Emotional Learning. Retrieve from: <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- Conners-Burrow, N. A., Whiteside-Mansell, L., Mckelvey, L., Virmani, E. A., & Sockwell, L. (2012). Improved classroom quality and child behavior in an Arkansas early childhood mental health consultation pilot project. *Infant Mental Health Journal, 33*(3), 256-264. doi: 10.1002/imhj.21335
- Costa, A. R. L., & Hauck Filho, N. (2017). Menos desejabilidade social é mais desejável: neutralização de instrumentos avaliativos de personalidade. *Interação em Psicologia, 21*(3), 239-249.
- Creed, T.A., Waltman, S.H., Frankel, S.A., & Williston, M.A. (2016). School-based cognitive behavioral therapy: current status and alternative approaches. *Current Psychiatry Reviews, 12*(1), 53-64. doi: 10.2174/1573400511666150930232419
- Curbow, B., Spratt, K., Ungaretti, A., McDonnell, K., & Breckler, S. (2000). Development of the child care worker job stress inventory. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 515-536. doi: 10.1016/S0885-2006(01)00068-0
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: toward a theory of within-and cross-domain links to children's

- developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 6999-6723. doi: 10.1080/10409289.2010.497453
- Driscoll K.C., & Pianta, R.C. (2010). Banking time in Head Start: early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64. doi: 10.1080/10409280802657449
- Duda, M.A., Dunlap, G., Fox, L., Lentini, R., & Clarke, S. (2004). An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 143-155. doi: 10.1177/02711214040240030201
- Dufrene, B.A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q., Harpole, L.L., & Olmi, D. (2012). Direct behavioral consultation in Head Start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(3), 159-186. doi: 10.1080/10474412.2011.620817
- Durlak, J. A. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. *Prevention Science*, 16(8), 1123-1127. doi: 10.1007/s11121-015-0606-3
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345. doi:10.1080/0305764x.2016.1142504
- Durlak, J. A., (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520. doi: 10.1037/h0080360
- Durlak, J. A., & Dupre, E.P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J. A., & Wells, A. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic. *American Journal of Community Psychology*, 25(2) 115-152. doi: 10.1023/A:1024654026646
- Eckert, T. L., Hintze, J. M., & Shapiro, E. S. (1999). Development and refinement of a measure for assessing the acceptability of assessment methods: the assessment rating profile-revised. *Canadian Journal of School Psychology*, 15(1), 21-42. doi: 10.1177/082957359901500103
- Eisner, M. (2009). No effects in independent prevention trials: can we reject the cynical view? *Journal of Experimental Criminology*, 5, 163-183. doi: 10.1007/s11292-009-9071-y
- Elliott, S.N., & Von Brock Treuting, M. (1991). The behavior intervention rating scale: Development and validation of a pretreatment acceptability and effectiveness measure. *Journal of School Psychology*, 29(1), 43-51. doi: 10.1016/0022-4405(91)90014-I.

- Fava, D. C. (2016). *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. Belo Horizonte: Artesã.
- Fava, D. C. (2017). *Guia prático do professor: atuando com crianças na primeira infância*. Belo Horizonte: Artesã.
- Finlon, K. J., Izard, C. E., Seidenfeld, A., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., Krauthamer Ewing, E. S., & Morgan, J. K. (2015). Emotion-based preventive intervention: effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Development and Psychopathology*, 27(4pt1), 353–1365. doi: 10.1017/S0954579414001461
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27–52. doi: 10.1080/19415531003616862
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). The study of implementation in school-based preventive interventions: theory, research, and practice. *Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration*, 3(21), 1-50.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. doi: 10.1111/cdev.12184
- Hayes, L., Giallo, R., & Richardson, K. (2010). Outcomes of an early intervention program for children with disruptive behaviour. *Australasian Psychiatry*. 18(6), 560-566. doi: 10.3109/10398562.2010.498047
- Herman K.C., & Reinke, W.V. (2016). Improving teacher perception of parent involvement patterns: finding from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 89-104. doi: 10.1037/spq0000169
- Jones, H. A., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918-929. doi:10.1002/pits.20342
- Jones, S. M., Bub, K. L., & Raver, C. C. (2013). Unpacking the black box of the Chicago School Readiness Project intervention: the mediating roles of teacher-child relationship quality and self-regulation. *Early Education and Development*, 24(7), 1043–1064. doi: 10.1080/10409289.2013.825188
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S.-L. T., Walters, E.E., & Zaslavsky, A.M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalence and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 959 –976. doi: 10.1017/S0033291702006074
- Ling, S.M., & Barnett, D. W. (2013). Increasing preschool student engagement during group learning activities using a group contingency. *Journal Article*, 33(3), 186-196. doi: 10.1177/0271121413484595

- Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N., & Darveaux, D. (1985). Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(2), 191–198. doi: 10.1037/0735-7028.16.2.191
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- McGoey, K.E., Rispoli, K., Schneider, D.L, Clark, B., & Novak, K.J.P. (2013). Improving behavior with preschool consultation: a pilot study of the TOTS model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(3), 185-199. doi:10.1080/10474412.2013.785180
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: a synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 462-480. doi 10.1007/s10464-012-9522-x
- Mikami, A., Reuland, M. M., Griggs, M. S., & Jia, M. (2013). Collateral effects of a peer relationship intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder on typically developing classmates. *School Psychology Review*. 42(4), 458-476.
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C.C., & Jones, S.M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the Foundations of Learning Project. *Early Education and Development*, 24(7), 1020-1042. doi:10.1080/10409289.2013.825187
- Murphy, K. A., Theodore, L. A., Aloiso, D., Alric-Edwards, J. M., & Hughes, T. L. (2007). Interdependent group contingency and mystery motivators to reduce preschool disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 53-63. doi: 10.1002/pits.20205
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000-1019. doi: 10.1080/10409289.2013.825565
- Pas, E. T.; Bradshaw, C.P.; Mitchell, M. M. (2011). Examining the validity of office discipline referrals as an indicator of student behavior problems. *Psychology in the Schools*. 48(6), 541-555. doi: 10.1002/pits.20577
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302-316. doi: 10.1037/a0015302
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Arteaga, I. A., & White, B. A. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333(6040), 360-364. doi: 10.1126/science.1203618

- Rush, A. J., Trivedi, M. H., Ibrahim, H. M., Carmody, T. J., Arnow, B., Klein, D. N., Markowitz, J.C., Ninan, P.T., Kornstein S., Manber R., Thase M.E., Kocsis J.H., & Keller M.B. (2003). The 16-item quick inventory of depressive symptomatology (QIDS), clinical rating (QIDS-C) and self-report (QIDS-SR): a psychometric evaluation in patients with chronic major depression. *Biological Psychiatry*, 54(5), 573–583. doi: 10.1016/S0006-3223(02)01866-8
- Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B., & Zechmeister, J. S. (2012). Desenhos quase-experimentais e avaliação de programas. Em: Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B., & Zechmeister, J. S. (Orgs), *Metodologia de pesquisa em psicologia* (pp.316-350). 9ª ed. Porto Alegre: AMGH.
- Sheridan, S.M., Witte, A.L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, J. M., & Wu, C. R. (2017). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation in rural schools: student outcomes and mediating role of the teacher-parent relationship. *Journal of School Psychology*. 61, 33-53. doi: 10.1016/j.jsp.2016.12.002
- Soares, A. G. S., Estanislau, G., Brietzke, E., Lefèvre, F., & Bressan, R. A. (2014). Perception of public school teachers about mental health. *Journal of Public Health*, 48(6), 940-948. doi:10.1590/S0034-8910.2014048004696
- Tapp, J., Wehby, J.H., & Ellis, D. (1995). A multiple option observation system for experimental studies: MOOSES. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 27, 25–31. doi: 10.3758/BF03203616
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Upshur, C., Wenz-Gross, M., & Reed, G. (2013). A pilot study of a primary prevention curriculum to address preschool behavior problems. *The Journal of Primary Prevention*, 34(5), 309–327. doi: 10.1007/s10935-013-0316-1
- Wasik, B. A., Mattera, S. K., Lloyd, C. M., & Boller, K. (2013). *Intervention dosage in early childhood care and education: it's complicated* (OPRE Research Brief OPRE 2013-15). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Wenz-Gross, M., & Upshur, C. (2012). Implementing a primary prevention social skills intervention in urban preschools: factors associated with quality and fidelity. *Early Education and Development*, 23(4), 427–450. doi: 10.1080/10409289.2011.589043
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Bokkel, I. T., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme

outcomes: a meta-analysis, *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376. doi: 10.1080/0305764X.2016.1195791

Witt, J.C., & Martens, B.K. (1983). Assessing the acceptability of behavioral interventions used in the classrooms. *Psychology in the Schools*, 20, 510–517. doi: 10.1002/1520-6807(198310)20:4<510: AID-PITS2310200420>3.0.CO;2-1

Yan, N., Zhou, N., & Ansari, A. (2016). Maternal depression and children's cognitive and socio-emotional development at first grade: the moderating role of classroom emotional climate. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1247-1256. doi: 10.1007/s10826-015-0301-9

Submetido em: 07.10.2019

Aceito em: 08.04.2020