

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
JULIANE CRISTINA OLIVEIRA ALVES

REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA: UMA
REVISÃO DE ESCOPO

CURITIBA
2022

JULIANE CRISTINA OLIVEIRA ALVES

REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA: UMA
REVISÃO DE ESCOPO

Dissertação apresentada ao curso de Pós Graduação em Educação, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Gabriela Isabel Reyes Ormeño

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Alves, Juliane Cristina Oliveira.

Regulação emocional de professores de pré-escola : uma revisão de escopo /
Juliane Cristina Oliveira Alves – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gabriela Isabel Reyes Ormeño

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Professores de
educação pré-escolar. 4. Professores e alunos. 5. Educação infantil. I. Ormeño,
Gabriela Reyes. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação
em Educação.

IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-

ATA Nº1631

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia três de novembro de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala Sala 215, Campus Rebouças formato Híbrido, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **JULIANE CRISTINA OLIVEIRA ALVES**, intitulada: **REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA: UMA REVISÃO DE ESCOPO**, sob orientação da

Profa. Dra. GABRIELA ISABEL REYES ORMENO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: GABRIELA ISABEL REYES ORMENO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANA CARINA STELKO PEREIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO

PARANÁ), JULIANA PEREIRA DE ARAUJO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela bancadentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todosos requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, GABRIELA ISABEL REYES ORMENO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 03 de Novembro de 2022.

Assinatura

Eletrônica

17/11/2022

19:03:13.0

GABRIELA ISABEL REYES
ORMENO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura

Eletrônica

11/11/2022

09:54:37.0

ANA CARINA STELKO
PEREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura

Eletrônica

06/01/2023

16:22:08.0

JULIANA PEREIRA DE
ARAUJO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JULIANE CRISTINA OLIVEIRA ALVES** intitulada: **REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA: UMA REVISÃO DE ESCOPO**, sob

orientação da Profa. Dra. GABRIELA ISABEL REYES ORMENO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Novembro de 2022.

Assinatura

Eletrônica

17/11/2022

19:03:13.0

GABRIELA ISABEL REYES
ORMENO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura

Eletrônica

11/11/2022

09:54:37.0

ANA CARINA STELKO
PEREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura

Eletrônica

06/01/2023

16:22:08.0

JULIANA PEREIRA DE
ARAUJO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente, Àquele que me confiou a oportunidade, me capacitou, auxiliou e colocou as pessoas certas para estarem comigo nesta etapa tão desafiadora. Entre essas pessoas, quem me deu a mão e me ajudou a caminhar, teve muita paciência e acreditou em mim, foi a professora Gabriela. Nos momentos difíceis, nas crises, nos choros, quando senti que não poderia me levantar. Muito mais do que uma orientadora, uma referência de vida, como mulher, mãe e pesquisadora. Com certeza, é uma das pessoas que mais marcaram e influenciaram a minha vida, em que tive a oportunidade de prolongar a relação da Graduação ao Mestrado, torcendo para que não se encerre por aqui. Espero um dia poder proporcionar a alguém, tudo que você proporcionou a mim. À você, Gaby, minha eterna gratidão.

Agradeço às professoras constituintes da banca avaliadora, Ana Carina e Karla Julianne, que pontuaram questões imprescindíveis para a realização de uma boa pesquisa e me deram a chance de continuar nessa jornada.

Ao meu noivo que, de todos os presentes, suportou-me em todos os aspectos, me oferecendo suporte, acolhimento, apoio e me acalmando nos momentos de angústias. Sei que sempre terei esse lugar em você...

À minha família e amigos, que acreditaram em mim, mesmo quando eu estava desacreditada. Meu pai, insistindo todos os dias, meus irmãos me auxiliando nos processos, me dando apoio prático e emocional, quando necessário e aos meus amigos, que torceram, ouviram e animaram.

Às colegas de linha, que naquilo que precisávamos estendiam as mãos. Fazíamos o que podíamos para nos ajudar, enfrentando um desafio acadêmico em meio a uma pandemia mundial. Preciso ressaltar como foi difícil, ter de reestruturar as expectativas de pesquisa, e ter de vivenciar o mestrado online, com diversas intempéries de saúde, financeiras e tudo acontecendo ao redor.

Um dos principais aprendizados, que foi marcante para mim, foi uma frase que me seguiu do início ao fim, que é “Ninguém faz pesquisa sozinho”, ainda mais após a qualificação, que necessitei reestruturar todo o trabalho, com encerramento das disciplinas, sem auxílio dos professores, com as colegas defendendo e não tendo com quem caminhar. Nesse momento, me senti completamente sozinha e incapaz e, após essa percepção, vi que a rede de apoio que eu tinha não era acadêmica, mas sim, pessoas da minha vida. Juntei meus esforços para realizar o melhor que eu pude, com

o melhor que eu tinha, ainda que sozinha. Todas essas pessoas fizeram parte do meu processo de “vivenciar a perseverança e resiliência”, e em compreender que a rede de apoio nos leva mais longe do que a própria inteligência.

De igual modo, agradeço a CAPES pela bolsa concedida para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Dedico a vocês essa pesquisa. Ela é fruto de quem vocês são na minha vida. Muito obrigada por tudo.

“O temor do Senhor é o princípio do conhecimento”

Provérbios 1:7

RESUMO

A regulação emocional do professor de pré-escola influencia diretamente a saúde mental, o desempenho, a aprendizagem dos alunos e, a relação professor-aluno. Essa se faz presente em programas de intervenção e formação voltados a esse público. A partir disso, foi utilizado o método de revisão de escopo da literatura, com o objetivo de mapear o que pesquisas dos últimos cinco anos evidenciaram sobre o tema, em três bases de dados: Periódicos Capes, PsycInfo e Google Acadêmico, utilizando-se dos descritores: *emotional regulation, teachers, kindergarten and preschool*. Ao total, foram identificados 340 estudos, porém, após a triagem, apenas 26 foram selecionados. Os resultados identificaram o total de 15 países que realizaram pesquisas sobre a temática, dos quais 11 encontram-se em níveis muito elevados e quatro em nível elevado de desenvolvimento humano, segundo a Organização das Nações Unidas. Nos últimos cinco anos, a média de publicações por ano resultou em 5,2. A principal estratégia evidenciada pelos estudos foi a reavaliação cognitiva. Ademais, foram identificados entre as publicações, três temáticas principais que relacionam-se entre si: Implicações da regulação emocional na dinâmica do professor-aluno; Fatores do ambiente, clima de trabalho, estresse e vertentes da saúde; Gestão e estratégias vinculadas às dimensões da regulação emocional. Para tanto, concluiu-se que o tema de regulação emocional de professores de pré-escola tem sido explorado de forma abrangente com enfoques diversificados. Ressalta-se, ainda, a carência de estudos que abordem o tema de regulação emocional, vinculados aos maus-tratos infantis praticados por professores.

Palavras-chave: regulação emocional; professores; pré-escola.

ABSTRACT

This study considered the importance of the emotional regulation of preschool teachers, as it directly influences mental health, performance, teacher performance, student learning, and the teacher-student relationship, and that it is present in intervention and training programs aimed at this public. Based on this, the literature scope review method was used, with the objective of mapping what research from the last 5 years has evidenced on the theme in 3 databases: Periódicos Capes, PsycInfo, and Google Acadêmico. Using the descriptors: emotional regulation, teachers, kindergarten and preschool. A total of 340 studies were identified, but after the screening only 26 were selected. The results identified a total of 15 countries that carried out research on the subject, 11 of which are at very high levels, and 4 at high levels of human development, according to the United Nations. In the last 5 years the average number of publications per year was 5.2. The main strategy evidenced by the studies was cognitive reappraisal. Furthermore, it was identified among the publications, 3 main themes that relate to each other: Implications of emotional regulation in the teacher-student dynamic; Factors of the environment, work climate, stress, and health aspects; and Management and strategies linked to the dimensions of emotional regulation. To this end, it was concluded that the theme of emotional regulation of preschool teachers has been comprehensively explored with diversified approaches. It is also emphasized the lack of studies addressing the issue of emotional regulation linked to child maltreatment practiced by teachers.

Keywords: emotional regulation; teachers; preschool.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Encaminhamento do tema	15
FIGURA 2 - Fluxograma PRISMA-Scr de seleção de estudos	40
FIGURA 3 - Operacionalidade da regulação emocional do professor em sala de aula	58

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Frequência de estudos/ Países	41
GRÁFICO 2 - Frequência/ Publicação por Ano	42

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resultados das buscas nas Bases de Dados	39
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dados Bibliométricos dos Estudos Incluídos.....	42
--	----

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I	16
REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA	16
1 REVISÃO TEÓRICO-EMPÍRICA	16
1.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.3 COMPREENSÃO SOBRE AS EMOÇÕES E A REGULAÇÃO EMOCIONAL	18
1.4 RESPONSABILIDADE DA ESCOLA E DO PROFESSOR A PARTIR DAS IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS	21
1.5 A REGULAÇÃO EMOCIONAL DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM OS MAUS- TRATOS	26
CAPÍTULO II	34
REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA: UMA REVISÃO DE ESCOPO	34
2 INTRODUÇÃO	34
2.1 OBJETIVOS	35
2.1.1 Objetivo Geral	35
2.1.2 Objetivos Específicos	35
2.2 JUSTIFICATIVA	35
3 MÉTODO	36
3.1 TIPO DE PESQUISA	36
3.2 PROCEDIMENTO	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
4.1 RESULTADOS	38
4.1.1 Implicações da regulação emocional na dinâmica do professor-aluno	50
4.1.2 Fatores do ambiente, clima de trabalho, estresse e vertentes da saúde	50
4.1.3 Gestão e estratégias vinculadas às dimensões da regulação emocional (autorregulação, co-regulação)	52
4.2 DISCUSSÃO	54
4.3 CONSIDERAÇÕES DA REVISÃO DE ESCOPO	56
CAPÍTULO III	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
5 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS	60

1 APRESENTAÇÃO

Os maus-tratos contra crianças é considerado um problema de saúde pública, isso porque, estudos a nível mundial identificaram que, entre 96 países, um bilhão de crianças, isto é, mais do que 50% das crianças, entre 2 e 17 anos, sofreram violência psicológica, física ou sexual (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2016).

As ações de abuso são praticadas majoritariamente por pais e outros cuidadores próximos às crianças, em que, muitas vezes, são justificadas pela falta de conhecimento dos responsáveis sobre práticas parentais adequadas, práticas culturais e, até mesmo, baixo nível socioeconômico. Por essa razão, são desenvolvidas diversas medidas de caráter preventivo, com o objetivo de diminuir a incidência de casos, assim como os programas de intervenção e prevenção aos maus-tratos contra as crianças, que buscam instruir pais, cuidadores e responsáveis, a respeito da temática.

Além das figuras parentais responsáveis pelas crianças, há outra essencial e responsável pelo cuidado, proteção, ensino e desenvolvimento integral das crianças, que é o professor, sendo este, uma das figuras com maior proximidade das crianças no ambiente escolar. A afirmativa de responsabilidade da escola e de seus profissionais, é constituinte do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Art 70 que expõe: “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”.

O docente faz parte de um dos primeiros ambientes onde a criança é inserida para além do círculo familiar e possui o papel de mediação entre a instituição escolar e a família, de modo é considerado um ambiente imediato da criança (BRONFEBRENNER, 2002). Também é considerada a afirmação, em decorrência do grande período de tempo que é empregado na relação professor-aluno.

Portanto, o professor e os demais profissionais da educação são um dos fatores que necessitam de atenção no enfrentamento dos maus-tratos infantis, o qual parte da compreensão de que sua atuação pode auxiliar na identificação de maus-tratos que as crianças podem vir a sofrer, por parte dos pais e/ou responsáveis. O professor pode agir com a finalidade de proceder como institui a lei, mas também, em razão de suas próprias ações com as crianças poderem ser considerados maus-tratos, se algum tipo de violência for empregado.

No caso, em minha trajetória profissional na educação, a qual foi iniciada no ano de 2012, na condição de Assistente Terapêutica, posteriormente professora auxiliar e atualmente como professora regente de Educação Infantil, vivenciei diversas situações dentro de salas de aula que, atualmente, eu percebo como maus-tratos praticados por professores.

Em um determinado momento, necessitei buscar ferramentas que me auxiliassem no acompanhamento de um menino com comportamento agressivo, recentemente diagnosticado com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e, simultaneamente, em uma disciplina na graduação, me foram apresentados programas de intervenção Programa *Adults and Children Together - raising safe kids Program*, [ACT- risk], traduzido para o português como Programa ACT – Criando Crianças Seguras (*American Psychological Association* [APA], 2006), e o *The Incredible Years*, traduzido para o português como Anos Incríveis, que me concederam subsídios para direcionar minhas práticas, compartilhar com toda equipe pedagógica e propiciar encaminhamentos adequados aos pais, de modo que proporcionou melhorias no desenvolvimento daquela criança.

Um dos programas mundialmente reconhecidos no enfrentamento de maus-tratos é o Programa ACT- risk, o qual atua desde 2001 e foi submetido à reformulação e revisão de seus materiais em 2006. Ele foi elaborado pelo Escritório de Prevenção da Violência [VPO] e atualmente é coordenado pelo Escritório *Children, Youth and Families*, da *American Psychological Association* (APA). Em sua proposta, o programa possui três eixos principais que o norteiam e estes são: desenvolvimento infantil, controle da raiva e mídias.

O programa foi criado com direcionamento a “capacitação de pais e cuidadores”, a partir de pesquisas que abordam o impacto da violência e maus-tratos em crianças de 0 a 8 anos de idade, em razão de considerar essa etapa da vida como crítica. Isso porque, as pesquisas utilizadas para embasamento do programa indicaram que crianças que vivenciam ou experimentam situações consideradas aversivas, possuem maior probabilidade de desenvolver algum comprometimento cognitivo, emocional, na saúde e comportamental. Todavia, o mesmo foi adaptado uma versão para professores da Educação Infantil por Alécio (2021) e identificou que a seção com maior aproveitamento, segundo as participantes, foi o “controle da raiva”.

Nesse sentido, para desenvolvimento desta pesquisa, foi considerada a necessidade de verificar a relação entre o controle da raiva e conhecimentos sobre

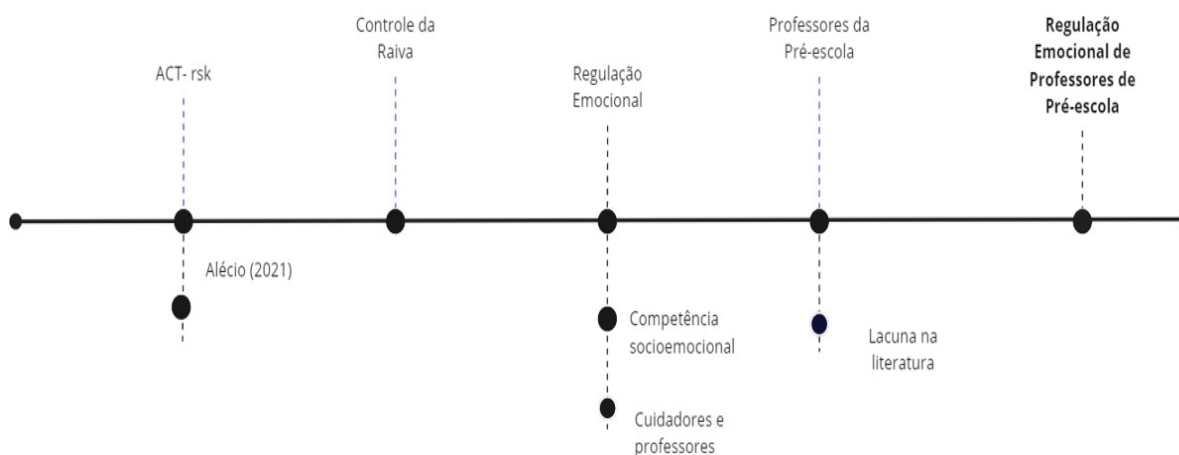
desenvolvimento infantil, que são dois dos pilares que sustentam o Programa ACT-rsk, com a potencialidade de práticas abusivas empregadas pelos professores.

Para isso, foram selecionados quatro instrumentos validados, onde os dados foram coletados de maneira on-line, obtendo adesão de 45 participantes e, posteriormente, tabulados. Porém, na etapa da qualificação, após a exposição dos dados obtidos até então e das percepções a respeito do tema de pesquisa, a banca avaliadora apontou questões metodológicas que inviabilizaram a continuidade da pesquisa.

Portanto, com base nos dados preliminarmente indicados sobre o controle da raiva ter tido maior aproveitamento na aplicação do programa de prevenção à maus-tratos ACT-rsk, questionou-se a respeito do papel da regulação emocional dos professores de Educação Infantil. Desse modo, o tema da investigação será sobre quais são os apontamentos que a literatura nos traz sobre a regulação emocional de professores de Educação Infantil, o qual eu como professora da área percebo sua relevância no cotidiano do professor.

Abaixo está apresentado os seguimentos que nos trouxeram a esse tema de pesquisa.

FIGURA 1 - Encaminhamento do tema de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

CAPÍTULO I

REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA

1 REVISÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A profissão docente é considerada uma das mais estressantes, conforme o que indica a Organização Internacional do Trabalho [OIT]. Segundo ela, esse indicativo independe do nível da educação o qual atua, ou se a instituição é pública ou privada. O estresse ocupacional ou do trabalho, pode ser compreendido como consequência da interação desequilibrada entre as condições de trabalho e as características individuais, de maneira que, a capacidade de enfrentamento do indivíduo acaba sendo inferior às exigências e demandas apresentadas (Feuerhahn, Bellingrath, & Kudielka, 2013).

Nesse aspecto, entre os recursos individuais disponíveis, são consideradas três dimensões distintas: a emocional, a cognitiva e a física, tanto para as exigências, quanto para os recursos dos quais o indivíduo dispõe. Entre essas demandas, em especial as emocionais, são críticas para o professor (Feuerhahn et al., 2013).

O alto nível de estresse laboral pode levar ao *burnout*, o qual está associado à exaustão emocional, despersonalização, atitude distante associada ao trabalho e baixa realização profissional (Maslash, Schaufeli, & Leiter, 2001). O profissional em estado de *burnout* pode apresentar alta irritabilidade e tensão (Carlotto, 2011), a partir dele, são previstos impactos na qualidade do clima da organização escolar e das relações interpessoais.

Nesse processo, o professor pode perceber as demandas do ambiente como hostis e tende a desenvolver estratégias defensivas para escape. Assim, um professor com postura reconhecida como empática ou responsiva nas relações com os

estudantes, pode apresentar atitudes apáticas, cínicas e distantes (Steinhardt et al., 2011). Os impactos gerados a partir do prolongamento deste quadro são principalmente vinculados a problemas de saúde física e mental, em que, em alguns casos, há a probabilidade de resultar em afastamento do trabalho (Carlotto, 2011).

Além dos impactos negativos individuais, o estresse do docente pode gerar prejuízos para o discente. Sentimentos como a insatisfação e a desmotivação podem gerar: diminuição da qualidade de sua atuação em sala de aula, absenteísmo e comprometer a aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos alunos (Gomes & Quintão, 2011).

Desse modo, maior conhecimento sobre as emoções e mais habilidades para lidar com elas, podem promover a saúde emocional, diretamente relacionada ao bem-estar e à saúde mental (Karimadeh, Salehi, Embi, Narisi, & Shojaee, 2014). Outrossim, concebe-se que as próprias reações e desenvolver melhores formas de lidar com as situações difíceis podem diminuir as reações de estresse (Gómez-Gascón et al., 2013). Desse modo, aumentar a compreensão sobre as emoções, sua relação com a cognição, seu impacto na saúde física e mental se mostram relevantes para a atuação do professor frente às exigências de sua atividade profissional.

Assim como, entender e lidar melhor com as emoções estão relacionados a algumas competências que não são, necessariamente, adquiridas de modo natural e podem ser construídas com suporte adequado (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013).

1.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor é a figura responsável por ensinar, mediar, potencializar e proporcionar o desenvolvimento dos alunos em sua integralidade, para que possam se constituir indivíduos dotados de competências para sua existência, no caso do professor da Educação Infantil, etapa que considera crianças de 0 a 5 anos, a primeira etapa da vida escolar dos indivíduos (Brasil, 1996). Compreende-se sua relevância, por se tratar da etapa em que o indivíduo inicia seu processo formativo, possuir maior plasticidade cerebral, além da capacidade de impactar a longo prazo, a vida de cada sujeito (Nunes et al. 2021).

O professor de Educação Infantil tem por característica a predominância de profissionais do gênero feminino, em decorrência da docência na Educação Infantil ter sido formada a partir de conceitos que consideraram a profissão, uma extensão da

maternidade e casamento, pelos cuidados e funções que ela demandava, mas há homens atuantes, mesmo que em minoria (Carvalho, 1995; Sciotti et. al, 2019).

Entretanto, a formação do professor não ocorre apenas por meio dos cursos com direcionamento educacional, como Pedagogia ou Magistério, mas a sua trajetória de vida influencia desde o processo de escolha profissional, de modo que é considerado a singularidade do processo formativo (Ferreira & Guedes, 2020).

Conforme evidenciado por Ferreira e Guedes (2020), em sua pesquisa com 29 participantes, ainda que o nível de experiência e instrução formal fossem distintos, diversas participantes compartilharam experiências de infância, exemplos de professoras, ou vivências alternativas no contexto escolar, foram pontuais para optarem por esse campo de atuação. Ainda, um dos pontos de contribuição do estudo, que foi obtido através das entrevistas, indicou que a gratificação e autorrealização profissional adquiridas pelas relações e aprendizagens dos alunos em sala de aula, são fatores que influenciam no bem-estar e na continuidade da atuação do professor.

Porém, há outro fator que se relaciona com estas áreas citadas anteriormente, como a autorrealização, bem-estar e que a ausência dele, pode levar ao estresse, esgotamento e consequentemente ao *burnout*, condição que muitas vezes dificulta a continuidade ou o retorno do professor, além de influenciar suas relações em sala de aula (Feuerhahn, Bellingrath & Kudielka, 2013). Esta é a inteligência emocional em conjunto com as habilidades e competências que decorrem do âmbito das emoções, como a regulação emocional e competência socioemocional (Flores & Tovar, 2005; Jones, 2013).

1.3 COMPREENSÃO SOBRE AS EMOÇÕES E A REGULAÇÃO EMOCIONAL

Para compreendermos as emoções e a regulação emocional, precisamos compreender seu conceito, primeiramente, no aspecto fisiológico e, para isso, consideramos a Neurociência. No campo da Neurociência, as emoções são inerentes a todo ser humano, independente da cultura, desde o início dos tempos (Damásio, 2013). Assim, compreende-se que a definição do funcionamento do indivíduo é resultante da inter-relação não linear entre os aspectos da cognição, emoção e pensamento (Knapp et al., 2004).

As emoções antecedem o comportamento e ocorrem quando as imagens processadas no cérebro acionam a amígdala ou regiões especiais do córtex do lobo frontal, regiões específicas pelas emoções com a liberação de hormônios, alterando o estado emocional que pode gerar reações no estado físico, como suor ou choro.

Esse mesmo autor classifica as emoções em três categorias principais: as emoções de fundo, que são aquelas não percebidas rapidamente em contextos diversos, como calma e fadiga; as primárias ou universais, que envolvem disposições inatas para responder a estímulos controladas pelo sistema límbico e facilmente percebidas: alegria, raiva, medo, nojo e tristeza e, por fim, as emoções secundárias ou sociais que são aprendidas e associadas a respostas passadas, avaliadas como positivas ou negativas, como o nervosismo, culpa e vergonha (Damásio, 2013).

Nesse processo de compreensão sobre as emoções, há a habilidade responsável por auxiliar na resposta comportamental frente a elas, como: o manter, o aumentar ou diminuir, um ou mais componentes comportamentais dessa resposta advinda das emoções e ainda o estabelecer estratégias que auxiliem neste processo, sendo esta, a regulação emocional (Gross, 2002).

A regulação emocional envolve mais do que apenas controlar a expressão emocional, ela requer que o indivíduo reconheça sua emoção, avalie sua intensidade e modifique ou não sua expressão, visando um objetivo (Thompson, 1994; Linehan, 2015).

Entre as dificuldades identificadas quanto a regulação emocional, foram pontuadas seis delas: 1- não aceitação das emoções em que há a tendência de existir emoções secundárias, emoções desagradáveis e/ou não aceitar reações emocionais; 2- dificuldade em se engajar em comportamentos direcionados a objetivos, que é a dificuldade em concentrar-se ou realizar tarefas enquanto vivencia uma experiência emocional; 3- dificuldades no controle de impulsos, quando o indivíduo tem dificuldade de controlar os impulsos de ação de emoções desagradáveis; 4- falta de consciência emocional, em que o indivíduo tem dificuldade em ter consciência e/ou percepção acerca de suas emoções; 5- acesso limitado a estratégias de regulação emocional, o que revela crenças de que existe pouco a ser feito quando se vivencia uma emoção desagradável; falta de clareza emocional, ou seja, o quanto o indivíduo sabe e tem clareza em relação ao que ele sente (Gratz & Roemer, 2004).

Nessa última definição, percebe-se uma ampliação do conceito de regulação emocional que se assemelha ao conceito de competência emocional proposto por

Denham (1998). Neste, o indivíduo competente emocionalmente seria capaz de identificar, nomear e expressar suas próprias emoções, verbal e não verbalmente; monitorar e modificar a intensidade e duração de uma emoção em busca de objetivos; identificar a emoção dos outros, estimar possíveis causas e experienciar emoções sociais mais complexas, como a culpa, por exemplo (Zinsser, et al, 2015).]

De modo mais específico, é capaz de articular e colocar em prática atitudes e aprendizados socioemocionais, assim como afirmou Casel, (2003). Nesse sentido, Leahy (2006), apontou previamente que as emoções concebidas como desagradáveis ou negativas, podem gerar sentimentos e comportamentos diferentes em cada pessoa. A raiva e tristeza podem desencadear, vergonha, ansiedade, culpa e negação das emoções. Alguns indivíduos atingem níveis tão elevados dessas emoções que resultam na interferência de pensamentos claros e objetivos, na capacidade de resolução de problemas e na atuação assertiva e de obter satisfação. Os autores Leahy; Tirch; Napolitano (2013), alegam:

A intensificação excessiva inclui qualquer aumento de intensidade de uma emoção que seja sentida pelo indivíduo como indesejada, intrusiva, opressora ou problemática. A intensificação de emoções que resultem em pânico, terror, trauma, temor ou senso de urgência de forma que o indivíduo se sinta sobrecarregado e com dificuldade de tolerar tais emoções. A desativação excessiva inclui experiências dissociativas, como despersonalização e desrealização ou entorpecimento emocional em situações nas quais normalmente se esperaria que as emoções fossem sentidas em alguma intensidade ou magnitude (p. 21).

O professor em sala de aula, não deixa de ser um indivíduo emocional, apenas por estar desempenhando o seu papel profissional, mas a regulação de suas emoções, implica na potencialização da execução de seu trabalho, ainda mais quando ele é responsável por outro indivíduo que está em fase de desenvolvimento.

Para tanto, entende-se que a regulação emocional em si, refere-se principalmente a: inibir o comportamento inapropriado ao estar relacionado às emoções intensas; realizar ações coordenadas, com a finalidade de conseguir uma meta independente da emoção experimentada; regular a ativação fisiológica presente na vivência emocional e retomar o foco da atenção na presença das emoções intensas, além do reflexo que este gera na relação professor-aluno e, principalmente, as suas práticas educacionais serem direcionadas a partir do desenvolvimento e bem-estar do aluno e não pelas emoções (Leahy; Tirch; Napolitano, 2013).

A regulação emocional é um dos elementos que compõem as competências socioemocionais. As figuras de cuidado (pais, professores e responsáveis) promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças de três formas distintas, tais como: a modelação, as contingências e a orientação, as quais ocorrem quando os cuidadores auxiliam a criança, a identificar e nomear suas emoções, a perceber as causas e consequências de suas reações e a pensar em possíveis soluções de problemas (Del Prette & Del Prette, 2005; Denham, 1998).

1.4 RESPONSABILIDADE DA ESCOLA E DO PROFESSOR A PARTIR DAS IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS

Um dos primeiros ambientes em que a criança é inserida para além da família, é a escola. Portanto, a escola e os profissionais que nela atuam, possuem a responsabilidade protetora semelhante à da família, principalmente, quando o contexto familiar pode desempenhar para a criança, um papel de fator de risco, ao invés de proteger e contribuir para o seu desenvolvimento integral (Coelho & Dias, 2016).

A escola se torna representante do Estado, que possui o dever de proteger as crianças, a partir da competência dos profissionais de sua instituição, os quais se relacionam diariamente com as crianças, com maior convívio considerável de tempo, afetuosidade e confiança. A partir disso, compreende-se que o professor é uma das principais figuras de proteção da criança no ambiente escolar. A forma que ele atua em sala de aula, como interage, educa e se expressa emocionalmente, possui alto impacto no desenvolvimento emocional e comportamental de seus alunos, de modo que a regulação emocional é um fator que se relaciona com os maus-tratos infantis.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art 70 que expõe: “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”.

Ainda prossegue no Art. 70A:

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Uma das competências a serem desenvolvidas na escola e que faz parte da Base Nacional Comum Curricular [BNCC], é a competência socioemocional (Brasil, 2018). Estas têm sido estudadas por áreas da Psicologia do desenvolvimento de prevenção e promoção de saúde, sendo um conceito amplamente utilizado no encaminhamento de programas de prevenção à violência contra as crianças (Justo, Santos, & Andretta, 2017), assim como, a regulação emocional (Alécio, 2021).

Para melhor compreensão sobre o conceito de competência socioemocional requerido pela BNCC, é necessário regressar a sua origem e considerar que esta é derivada do conceito de inteligência socioemocional. Por sua vez, a inteligência socioemocional refere-se ao constructo de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais, divididos em cinco áreas diferentes que interagem entre si, tais como intrapessoais- consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autorrealização; interpessoais - empatia, responsabilidade social e relações interpessoais; gerenciamento do estresse- tolerância ao estresse e controle de impulsos; adaptabilidade- flexibilidade e resolução de problemas e humor gerados (Bar-On, 2006).

Com isso, apresenta-se um modelo que considera a associação dos aspectos, como o da associação da personalidade e o da habilidade de automotivação e “regulação emocional” (Flores & Tovar, 2005). Compreende-se que os professores, com mais competência socioemocional, têm maior aptidão para regular suas emoções, além de serem mais inclinados a se sentirem satisfeitos com seu trabalho (Jones et al., 2013).

A respeito do desenvolvimento da competência socioemocional em professores, ressalta-se a existência de programas que possuem o objetivo de promoção desta competência. Um dos mais reconhecidos é o Programa *Social and Emotional Aspects of Learning* - SEAL, desenvolvido na Inglaterra (Department for Education and Skills, 2005; Lyle, 2013; National Institute for Health and Care Excellence, 2008), o qual é referência internacional e objetiva em desenvolver tais competências na escola.

Esse programa utiliza como conceito norteador a Aprendizagem Socioemocional [ASE], partindo do pressuposto que estas referem-se ao processo pelo qual, os indivíduos adquirem e aplicam o conhecimento e habilidades necessárias para *reconhecer e manejar emoções*, alcançar objetivos, desenvolver e

demonstrar empatia, estabelecer e manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis.

Os programas baseados na ASE têm se expandido, sendo compreendidos como iniciativas de promoção de saúde mental de base escolar (Coelho, Marchante, Sousa, & Romão, 2016; Durlak et al., 2011; Sklad, Diekstra, DeRitter, Ben, & Gravesteyn, 2012).

Em aspectos específicos, há preocupação na forma que a emoção raiva é externalizada por meio do comportamento, principalmente pelos adultos, no cotidiano escolar, muitas vezes, com crianças pequenas (Manual Do Facilitador Act-Rsk, 2011). Por essa razão, reflete-se a respeito do modo que os professores gerenciam e regulam suas emoções no ambiente escolar, pois estas, podem predizer qual método educativo/punitivo será aplicado no aluno mediante ao que isso gerou no educador e não, necessariamente, a partir do comportamento específico do aluno.

Em sala de aula, o professor é a figura responsável pela criança, de modo que, em caso de suas atitudes se incluam em um dos tipos de violência, podem ser consideradas maus-tratos pelo professor. Por essa razão, há programas de intervenção voltados a esse tema que tendem a desenvolver o tema de manejo das emoções e/ou habilidades sociais e comportamentais, assim como, é o caso do Programa Act-rsk (2006) e o *The Incredible Years* (1997), seja do manejo do responsável ou das próprias crianças.

Em relação ao tema de maus-tratos praticados por professores da educação básica, compreende-se que este ainda é um tema de pesquisa recente. Nesse ponto, é considerado o estudo desenvolvido por Matos (2019), que em sua etapa inicial de pesquisa de revisão sistemática da literatura, identificou 130 textos que abordavam o tema em questão, mas após o processo de elegibilidade, apenas 25 estudos foram selecionados para compor o estudo.

Salienta-se que neste estudo de revisão, as hipóteses levantadas pela autora a respeito dos fatores de risco que permeiam a Violência por Professores e Funcionários (VPF) são: funcionários de escolas percebem como justo e adequado, utilizar de violência para comportamentos inadequados de seus alunos, falta de formação adequada para os profissionais ao se deparar com situações agressivas e de desobediência e “dificuldade de autocontrole”.

Em um estudo posterior, a autora investigou como a VPF se associou ao bullying e ao comportamento de risco dos estudantes. Participaram da pesquisa, 1268

estudantes de escolas públicas, de cinco cidades do Brasil, os quais encontravam-se entre o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental I. A partir da Escala de Violência Escolar, os resultados apontaram a negligência como a VPF mais prevalente, com índice de 22%, seguido da violência disfarçada por práticas escolares, com 18% e a violência explícita, com 13%.

Diante disso, as análises de regressão logística do estudo, indicaram que as variáveis predizem significativamente serem a vítima ou o autor do *bullying*, carregar arma de fogo e usar drogas ilícitas, porém as variáveis de gênero e faixa etária, não apresentaram predição significativa.

No entanto, o estudo em questão, também indicou a necessidade de não considerar as violências cometidas pelo professores e funcionários, como um fenômeno aquém da violência escolar, como se os atos violentos fossem unidirecionais, não sendo resultado das interações que se estabelecem entre os diversos personagens escolares (alunos, pais, outros funcionários, gestores, etc.) e, até mesmo, diverso da relação entre funcionários e condições estruturais (recursos físicos, carga horária de trabalho, remuneração, etc.). Todavia, ao compreender tais fatores como externos, questiona-se a respeito da influência de “fatores internos e emocionais do ser humano”, que podem contribuir para esse fenômeno.

À vista disso, o estudo realizado por Dehan et. al (2019), buscou analisar a regulação emocional do professor de pré-escola, com o desenvolvimento da competência socioemocional dos alunos. Para isso, o estudo foi constituído de 80 professores e 312 pré-escolares. Os comportamentos emocionalmente desregulados, emocionalmente regulados e emocionalmente pró-sociais das crianças foram observados e, seu conhecimento emocional, foi avaliado no outono e na primavera.

No entanto, as emoções dos professores de resposta emocional às emoções das crianças, foram observadas durante o inverno. Alguns resultados assemelham-se aos resultados de estudos parentais, como ambientes emocionais positivos, que apoiaram o conhecimento emocional das crianças e a falta de reações não solidárias, que facilitou a positividade/prosocialidade. Todavia, outros eram inerentes aos ambientes de sala de aula pré-escolar.

Como exemplo, tem-se a raiva dos professores, que contribuiu para a regulação emocional/envolvimento produtivo das crianças; a falta de apoio, que previu menos negatividade/desregulação emocional. Por fim, vários eram específicos para crianças em risco socioeconômico: reações de apoio e não apoio, bem como emoções

ternas, tinham significados únicos, mas culturalmente/contextualmente explicáveis, em suas salas de aula.

Para tanto, Stoll (2020) considerou a lacuna entre a crença dos professores na necessidade de regulação da emoção e sua compreensão da origem e propósito da emoção, pois a visualização do fenômeno da emoção do professor por meio de uma estrutura atual da teoria da emoção, ainda não havia sido explorada em sua literatura. Nesse sentido, Stoll (2020), desenvolveu o estudo fenomenológico, com o objetivo de desenvolver uma compreensão autêntica da emoção do professor e da percepção da emoção a partir das experiências vividas por professores.

Os dados foram conceituados através da perspectiva da teoria da emoção construída. Seis temas resultaram da análise dos dados, levando à conclusão abrangente de que a emoção existe dentro de um professor, durante o processo de ensino e que, principalmente, deve ser regulada pelo professor para ensinar de forma eficaz. Cada tema foi aplicado aos princípios da teoria da emoção construída, que validou os fenômenos emocionais relatados pelos professores, além de fornecer esclarecimentos quanto à natureza e origem dos fenômenos e seu propósito.

No tocante, as práticas de autorregulação emocional dos professores de pré-escola, Keemer (2020) enfatizou a necessidade de os professores da primeira infância entenderem a autorregulação e serem capazes de implementar instruções e estratégias de aprendizagem autorregulada (SRL), para apoiar o gerenciamento emocional dos alunos. Por meio de uma pesquisa baseada no trabalho de Vygotsky, sobre a relação entre cognição, interações sociais e meio ambiente e a pesquisa de Bandura sobre autorregulação, no que se refere à regulação comportamental e emocional, a pesquisadora buscou explorar se o treinamento de autorregulação em serviço para professores de pré-escola modificaram seu comportamento sobre a autorregulação e suas práticas instrucionais de autorregulação.

Participaram do estudo, oito professores de pré-escola em Washington, DC e responderam às perguntas: Até que ponto o treinamento de autorregulação em serviço para professores de pré-escola, altera sua atitude em relação à instrução de autorregulação e até que ponto, as práticas instrucionais de autorregulação dos professores de pré-escola sofrem mudança após a conclusão de oito semanas de instrução de autorregulação usando as Zonas de Regulação? Após as entrevistas, os participantes do estudo tiveram treinamento em serviço sobre autorregulação em

crianças pequenas e treinamento sobre como usar o currículo das Zonas de Regulação e então, se comprometeram a aplicar pelo menos uma lição.

Após isso, foram entrevistados novamente e foi constatado que as atitudes dos professores de pré-escola sobre o ensino de autorregulação mudaram, ligeiramente, ao receber treinamento em serviço e implementar o seu ensino, eles expressaram uma maior consciência da importância do ensino de autorregulação. A partir das informações obtidas através do estudo, foi sugerida a necessidade de treinamento intencional em serviço de professores de pré-escola, sobre estratégias instrucionais de autorregulação e a necessidade de maior conscientização dos professores, sobre tais estratégias de aprendizagem.

Desse modo, compreende-se que o processo de regulação emocional é necessário para o processo de ensino e este possui método prático de aplicação e de desenvolvimento em sala de aula (Stoll, 2020; Keemer, 2020).

1.5 A REGULAÇÃO EMOCIONAL DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM OS MAUS-TRATOS

Para compreender-se a relação dos maus-tratos com a regulação emocional dos docentes, considera-se o apontamento da OMS (2016), o qual afirma que os maus-tratos são constituintes de demais contextos para além da família, mas também em escolas e/ou orfanatos.

Portanto, ao que confere aos maus-tratos no âmbito legal brasileiro, o Art. 136 do Código Penal brasileiro, que considera como maus-tratos:

Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina (BRASIL, 1940).

Assim, no que diz respeito aos maus-tratos, ele pode ser praticado com emprego de violência ou não, mas para ser caracterizado como tal, depende do vínculo especial entre o autor e a vítima; esta deve estar sob autoridade, guarda ou vigilância do agente. As ações tipificadas pelo crime de maus-tratos são determinadas pela mera exposição de perigo, o qual necessita haver a conduta, que é a ação ou omissão, e a “vontade”.

Dessa forma, considera-se então, a violência como um “meio” abusivo para uma ação praticada, muitas vezes utilizada pelos próprios responsáveis com o intuito de corrigir e educar (Masson, 2016).

No entanto, há outras concepções que abordam a violência vinculada ao ambiente escolar. Segundo as autoras Stelko-Pereira e Williams (2010), a compreensão específica sobre a violência que ocorre na escola é conceituada como “violência escolar”. Este termo não apresenta conceito com definição simples.

Para tanto, é primordialmente considerado os “diversos fatores” que compõem o fenômeno que é a violência escolar. De forma sucinta, tal panorama compreende que a violência escolar incorpora tanto a perspectiva explícita da violência, quanto a violência simbólica. No caso, a violência explícita caracteriza-se como agressão entre indivíduos e a simbólica ocorre por meio das regras, normas e hábitos culturais de uma sociedade desigual.

As autoras ainda instruem acerca da necessidade de, ao se apropriar do termo “violência escolar”, indicar o local de ocorrência das situações de violência; quem são os envolvidos, se estes se constituem na ação, no papel de autores, vítimas e/ou testemunhas de violência; a tipologia das ações de violência e se os episódios violentos possuem alguma especificidade, como o *bullying* e o *cyberbullying*, por exemplo.

Dessa forma, após os conceitos apresentados, considera-se os educadores e profissionais da educação, como responsáveis pelos alunos em sua integralidade física, moral e psicológica, pelo período que os alunos, ali estão. Assim, os atos praticados por professores, por vezes com intuitos de “punir ou educar” seus alunos, podem se enquadrar em negligência, abuso físico, abuso sexual, abuso emocional ou psicológico (OMS, 2002), não sendo considerados, apenas, como violência escolar, mas a partir do papel de responsabilidade que o profissional detém e vulnerabilidade dos educandos, maus-tratos.

Dos tipos de maus-tratos conhecidos, a negligência, dentre os demais, além de ser a modalidade mais recorrente, possui a característica específica de referir-se à omissão, pois baseia-se na falta de suprir as necessidades das crianças, desde necessidades consideradas básicas, como física, emocional e até a educacional (Pasian et. al, 2013).

No caso do abuso físico, a definição em ocorrências com crianças é “qualquer ferida não acidental ou um ato de omissão dos responsáveis pela criança, que resulte

em alguma lesão ou risco substancial de morte, ou prejuízo à saúde da criança” (Stein, 1993). Entretanto, em alguns casos, esta faz parte de um dos estilos parentais existentes, em que os pais/cuidadores utilizam de punições corporais como método educativo, em que a partir de excessos dos adultos sobre as crianças, pode feri-las gravemente ao invés de educar.

Ao que concerne ao abuso sexual, na infância e adolescência (presume-se a faixa etária em menores de 14 anos), esse é atribuído ao contexto em que a criança, ou o adolescente, satisfaz sexualmente um adulto ou adolescente mais velho. Satisfação que pode ser, por meio de práticas, que vão desde carícias, manipulação de partes íntimas, exploração sexual, *voyeurismo*, pornografia, exibicionismo e, até mesmo, o ato sexual, que pode ocorrer com ou sem penetração (Abrapia, 1997).

Já o abuso psicológico/emocional da criança define-se em atos não acidentais, verbais ou simbólicos, realizados por um dos pais ou responsável, capaz de causar dano psicológico à criança. Alguns exemplos são ameaças, seja de abandono, consequência extrema e formas de humilhação. O estudo dos autores Garcia e Duran (2016), ao diferenciar concepções sobre o abuso psicológico, buscou identificar a prática deste abuso em responsáveis de menores. Assim que foi identificado, os pesquisadores realizaram a tentativa de modificar a prática, e em casos de necessidade, os responsáveis foram encaminhados a profissionais responsáveis pela saúde mental.

Num panorama geral a respeito dos impactos ocasionados pela vivência de maus-tratos, o estudo empírico realizado por Nunes-Carvalho (2016), com crianças de 6 a 12 anos, evidenciou a ocorrência de alterações em todas as funções neurobiológicas e presença de quadros psiquiátricos a longo prazo, como por exemplo, a depressão e a ansiedade, e maior índice no fator externalizante de autorregulação emocional, em crianças que sofreram maus-tratos.

Pasian et. al (2013), afirma que os prejuízos não são somente para o próprio indivíduo, mas também para a sociedade, pois esses impactos geram custos altos. Um indivíduo com tais sequelas, terá maior propensão em apresentar *déficits* em sua sociabilidade, disposição e habilidades no trabalho.

Posta a definição de maus-tratos, seus tipos e consequências, questiona-se a respeito de maneiras de assegurar a proteção das crianças que sofrem por estas ações. Em todo o caso, a partir da compreensão da importância do desenvolvimento infantil saudável, do zelo pelo cuidado e a respeito das consequências, de curto à

longo prazo e os principais ambientes em que a criança está inserida, faz-se necessário ressaltar a importância do papel da escola, como ambiente primário de desenvolvimento no processo de proteção à criança.

No combate da violência e maus-tratos às crianças, a OMS (2009) enfatiza como principal contribuinte, os “programas e projetos de intervenção para prevenção a maus-tratos”. Essa afirmação reforça o posicionamento do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], que considera a urgência de medidas efetivas de *prevenção* e respostas à violência e maus-tratos, além de estar a desenvolver e apoiar projetos.

Ao que concerne à prevenção à violência, sabe-se que este possui três níveis de intervenção direcionadas mediante a necessidade de cada caso. No nível primário, toda a comunidade é alvo das intervenções, elas têm o propósito de educar e incentivar mudanças generalizadas no sentido de prevenção mais amplo e precoce possível; também adota a nomenclatura de “universal”, uma vez que não tem o público alvo restrito e pode servir para todas as pessoas (Pontes, Siqueira & Williams, 2019).

Já o nível secundário é direcionado aos perfis considerados de alto risco, e o nível terciário é referente aos casos onde a violência, a negligência ou o abuso já ocorreram, de modo que a prevenção intervenha para minimizar as consequências e impeça que a violência aconteça novamente (Ferreira, Gonçalves, Marques & Moraes, 1999). As estratégias de enfrentamento da violência buscam aperfeiçoar as práticas protetivas dos cuidadores e fornecer o apoio necessário às vítimas, prestando atendimentos tanto para elas quanto para seus agressores, como tentativa de reparação dos danos cometidos (Barros & Freitas, 2015).

Uma das estratégias elaboradas para a prevenção à violência, é o desenvolvimento de leis. No contexto brasileiro, a lei que melhor ampara o “direito de a criança ser educada sem punições físicas” é a lei no 13.010/2014, conhecida como “Lei Menino Bernardo”, devido ao caso de um menino de 11 anos, que veio à óbito após sofrer violência física de seu pai e sua madrasta no ano de 2014. A lei prevê punições aos cuidadores que não a cumprirem, como encaminhamento para programas de proteção à família ou orientação, tratamento psicológico ou psiquiátrico; e às crianças, o tratamento especializado necessário (Pontes, 2020).

O objetivo da prevenção à violência e maus-tratos é buscar, por meio da elaboração de programas, garantir os direitos humanos fundamentais, civis, sociais e políticos de qualquer pessoa, por meio da chamada “cultura de paz”, a qual busca

relações mais igualitárias e justas nos espaços sociais, inclusive as crianças (Ferreira, 2012).

Nesse ponto, Camargo (2016), buscou analisar oito programas de intervenção e prevenção à violência mais reconhecidos e verificar sua viabilidade de implementação, sendo eles: *The Nurse Family Partnership*, *The Incredible Years*, *Triple P (Positive Parenting Program)*, *Resolving Conflict Creatively Program*, *Second Step: A Violence Prevention Curriculum* e também o Programa ACT- *Raising Safe Kids*, o qual foi reconhecido com a maior viabilidade para implementação, por ser economicamente mais acessível e atingir mais estratos de público, do que os demais programas.

Ademais, dos programas analisados, somente três deles estão voltados para o ambiente escolar e somente um deles possui direcionamento específico para professores em sua elaboração primária, com comprovação de eficácia e este é o *The Incredible Years*.

No entanto, ressalta-se que esses três programas voltados ao ambiente escolar, referem-se majoritariamente a práticas assertivas no contexto educacional, inclusive o *The Incredible Years*. Não obstante, somente o Programa ACT- rsk contribui também com conhecimentos de base, sobre a identificação de violência e maus-tratos.

O programa ACT-rsk (APA, 2006), está em andamento em diversos países, incluindo Brasil, Bósnia, Colômbia, Grécia, Guatemala, Japão, Peru e Turquia (Altafim et. al, 2016). O mesmo estudo apresentou eficácia e aplicabilidade do programa no Brasil e também foi evidenciado a necessidade de mais estudos de avaliação sobre o programa para validação de sua efetividade nesses contextos.

Em um outro estudo sobre os efeitos do Programa ACT-rsk, Pontes, Williams e Siqueira, (2019), em sua revisão sistemática, evidenciaram efeitos positivos do programa ACT-rsk nas 13 pesquisas analisadas, com diferentes métodos de avaliação.

Em aspectos gerais, o Programa ACT-rsk (APA, 2006), foi desenvolvido com uma proposta intervencionista de mediação relacional, principalmente entre pais com os seus filhos, mas também considera a importância dos cuidadores em geral, como protetores e professores. Assim sendo, instrui, principalmente, acerca do desenvolvimento infantil e controle da raiva, manejo de comportamentos em situações específicas, possibilidades de atuação assertiva que preserve a criança.

Dessa forma, constata-se a existência de programas internacionais que abordam a temática de prevenção aos maus-tratos para professores. Todavia, especificamente no contexto brasileiro, o qual é referente este estudo, considera as medidas e estratégias de políticas públicas que ocorreram em anos anteriores a nível nacional, pois ações relevantes ocorreram durante a gestão presidencial entre 2015 e 2018.

Uma das ações contou com um mapeamento, realizado pela Fundação Abrinq (2018), que possuía como objetivo, avaliar a implementação de políticas públicas voltadas direta ou indiretamente para crianças e adolescentes, incluindo informações sobre os respectivos objetivos de cada projeto e condicionalidades para acesso aos recursos disponíveis.

Na seção que corresponde à proteção contra maus-tratos às crianças, exploração e violência, constam 19 programas voltados ao tema de maus-tratos, mas somente um é direcionado à escola e este é denominado “Programa Escola que Protege” (Fundação Abrinq, 2018).

O Projeto Escola que Protege é direcionado aos professores e educadores e foi elaborado com base na necessidade de reduzir ações relativas aos maus-tratos infantis, em documentos que buscam assegurar os direitos de crianças e adolescentes, tais como ECA (1990). A partir da justificativa, a literatura aponta uma estimativa de que, no Brasil, 82 crianças ou adolescentes sofrem violência intrafamiliar a cada hora, totalizando 726 mil crianças/adolescentes por ano.

O programa possuía como objetivo capacitar profissionais da rede pública de ensino e da área forense, buscando fortalecer a Rede de Proteção Social, no que se refere ao enfrentamento da violência contra a criança e adolescente. Sua estratégia dava-se por meio de financiamento de projetos de formação continuada, de profissionais da rede pública de Educação Básica por todo o Brasil, com a responsabilidade de cada estado desenvolvê-lo, além de produzir materiais didáticos e paradidáticos nos assuntos do programa (Observatório Da Infância, 1999).

Desse modo, entende-se que o trabalho de prevenção com professores dentro da escola é possível e imprescindível para capacitar os profissionais (Coelho; Williams; Stelko-Pereira, 2013). Isso porque, eles são de grande relevância para a identificação e denúncia de práticas violentas, visto que, são considerados um microsistema protetivo (Mayer & Koller, 2012).

Ademais, compreende-se a relevância do Programa ACT- rsk entre os demais programas citados anteriormente, em razão deste inicialmente ter sido formulado para pais e cuidadores, mas recentemente, devido a sua eficácia em diversos ambientes, foi adaptado para professores, em decorrência da compreensão sobre a relevância da formação específica do tema para os docentes (Antonini, Ormeño, Alécio, 2020; Alécio, 2021). Além de ser considerado um programa universal de aplicação direta, flexível e acessível, com ênfase na abordagem social-cognitiva (Altafim & Linhares, 2019).

O Programa ACT-rsk ainda pondera os impactos diretos na vida das crianças. Desse modo, considera o controle da raiva dos adultos, com o enfoque na regulação emocional como predizente ao controle dos comportamentos agressivos deles. O controle da raiva é o segundo eixo central do Programa ACT-rsk e refere-se, primeiramente, ao controle emocional dos adultos. A proposta inicial do programa é auxiliar os professores a identificar a si mesmos e se expressar de maneira assertiva diante da raiva, bem como, estratégias para ajudar as crianças a lidar com essa emoção.

O material disponibilizado aos facilitadores do programa, inicia essa etapa afirmando que a raiva é uma emoção natural e inerente ao ser humano e que é dependente de uma ação externa que nos gera insatisfação.

O fator com maior enfoque nas sessões, é a forma com a qual essa emoção é expressada e em virtude da raiva, poder ser expressada com intensidade e agressividade, seja de maneira física, verbal ou psicológica. A estratégia utilizada pelo programa consiste em refletir sobre as situações rotineiras, maneiras de agir nas situações e repensar sobre a possibilidade de a raiva estar acobertando um outro sentimento.

A principal medida prática instruída aos adultos é a sigla R.E.P.E.N.S.E, que significa: reconheça o que causou a raiva; “empatize” com os sentimentos dos outros; pense sobre a situação de uma maneira positiva; expresse o que sente usando a primeira pessoa: eu; note como seu corpo reage quando tem raiva e concentre-se no momento presente (Manual Facilitador Act-Rsk, 2011).

Assim, é evidenciado o trabalho realizado por Alécio (2021), que consistiu na reformulação do Programa ACT-rsk em que foi aplicado “para professores da educação infantil”. Visto as pesquisas que embasaram a formulação do programa, considera-se a etapa entre 0 e 8 anos de idade, como crítica (Nunes et al. 2021).

Isso porque, as pesquisas utilizadas para embasamento do programa, indicaram que crianças que vivenciam ou experimentam situações consideradas aversivas, possuem maior probabilidade de desenvolver algum comprometimento cognitivo, emocional, na saúde e comportamental de curto a longo prazo, de modo que, quanto menores elas demandam de maior atenção e cuidado, devido a criticidade. Lembrando que a Educação Infantil contempla os cinco primeiros anos de vida da criança, uma etapa delicada.

A pesquisa de Alécio (2021), evidenciou que a atividade com maior aproveitamento, segundo as participantes, foi referente ao “controle da raiva”. Para a autora, isso evidencia que os professores não estão preparados para o manejo de emoções, especialmente a raiva, que tende a ser acentuada pelas condições estruturais do trabalho. Em contrapartida, outro dado obtido neste estudo indicou que o subtema: “Sobre o comportamento dos cuidadores”, foi o que apresentou maior índice de respostas adequadas dentre os diversos temas, percepção compartilhada pela autora, a qual justificou essa ocorrência, de modo que, as participantes detêm a teoria sobre assertividade, mas que ainda carecem na consistência de suas práticas.

Portanto, é considerado que a regulação emocional é um dos fatores que interfere na atuação dos professores, possui grande impacto no desenvolvimento infantil e tem relação com os maus-tratos.

CAPÍTULO II

REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA: UMA REVISÃO DE ESCOPO

2 INTRODUÇÃO

Diante da importância do papel do professor na vida das crianças pré-escolares, também por ser uma etapa de desenvolvimento formativo, além de ser um dos primeiros ambientes sociais da criança em que o professor é responsável por ela juntamente com a instituição escolar e é passível de cometer maus-tratos, a depender do emprego, algum tipo de violência, concebe-se a importância dos programas de intervenção e prevenção a maus-tratos (Nunes Et Al. 2021; OMS, 2009; OMS, 2016).

Posto isso, um dos programas com maior reconhecimento na prevenção de tais práticas, segundo a OMS (2016), e com maior viabilidade de implementação (Camargo, 2016), o Programa ACT-rsk (APA, 2006) possui como uma de suas três bases, a temática de “controle da raiva”, a qual foi reconhecida por participantes do estudo (Alécio, 2021), como a sessão com maior aproveitamento do Programa ACT-rsk (APA, 2006).

Esse conceito advém da regulação emocional, que se conceitua como: inibir o comportamento inapropriado ao estar relacionado às emoções intensas; realizar ações coordenadas com a finalidade de conseguir uma meta independente da emoção experimentada; regular a ativação fisiológica presente na vivência emocional e retomar o foco da atenção na presença das emoções intensas, além do reflexo que este gera na relação professor-aluno e, principalmente, as suas práticas educacionais serem direcionadas a partir do desenvolvimento e bem-estar do aluno e não pelas emoções (Leahy; Tirch; Napolitano, 2013).

Estudos recentes apontaram que a regulação emocional impacta diretamente o cotidiano escolar, desde a satisfação profissional e bem-estar, contrapondo o estresse e *burnout*, na relação professor-aluno e, até mesmo, no ensino de competências socioemocionais e regulação emocional, para os alunos, além de interferir no desenvolvimento acadêmico deles (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Leahy; Tirch; Napolitano, 2013; Gomes & Quintão, 2011).

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo Geral

Mapear estudos sobre regulação emocional de professores da Educação Infantil referente aos anos de 2018 a 2022.

2.1.2 Objetivos Específicos

Levantamento de estudos sobre regulação emocional de professores da Educação Infantil.

Identificar as principais implicações relacionadas à regulação emocional de professores de Educação Infantil.

2.2 JUSTIFICATIVA

Ao considerar a importância da população de professores da Educação Infantil, que são responsáveis por introduzir o indivíduo na vida escolar com grande responsabilização sob o impacto de sua atuação na vida de cada aluno que esteve, está e estará presente em sala de aula. Compreende-se a imprescindibilidade de realizar um trabalho de mapeamento de estudos recentes, sobre regulação emocional, com enfoque na população de professores que atuam com o público infantil, que demanda maior cuidado, afeto e estímulos.

Esses profissionais, que desde o berçário, são responsáveis pela Educação Integral dos indivíduos e bem-estar durante parte do dia, possuem suas demandas emocionais para além da escolar, que refletem no individual e social de cada criança, além do próprio cotidiano escolar provocar emoções continuamente. Desde alegrias, quando os alunos respondem da maneira esperada, tristezas, momentos de raiva e atitudes de alunos desafiadores.

Com isso, os professores estão sujeitos a vivenciar as emoções e responder a essas situações com seu comportamento. Em casos de o professor possuir baixa habilidade de regulação emocional, pode haver respostas negativas e prejudiciais aos alunos, os quais o educador é responsável, como por exemplo, na escolha de métodos

educativos aplicados aos comportamentos dos alunos, sucesso escolar dos alunos, entre outros.

Nesse ambiente, em que muitas vezes os professores elevam a voz com os pequenos, por vezes é noticiado nos veículos de comunicação casos de agressões verbais/psicológicas e até mesmo físicas.

Estudos recentes sobre regulação emocional, principalmente da pré-escola, apresentam diferentes implicações nas pesquisas, relacionam-se os conceitos de competência socioemocional, regulação emocional dos alunos, saúde mental do professor, estresse e *burnout*, maus-tratos, desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, relação professor-aluno, além de evidenciarem algumas lacunas na literatura sobre a temática.

Portanto, esta pesquisa busca mapear os estudos recentes sobre regulação emocional de professores de pré-escola e apresentar descritivamente os achados sobre a temáticas relacionadas, os anos de publicação, países que investigam essa temática. Em vista disso, foi selecionado o método de revisão de escopo da literatura (Stoll, 2020; Keemer, 2020; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Leahy; Tirch; Napolitano, 2013; Gomes & Quintão, 2011; JBI, 2017).

3 MÉTODO

3.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo foi elaborado de acordo com metodologia de *scoping review* estabelecida pelo instituto Joanna Briggs (JBI, 2017) e com as orientações PRISMA-ScR (Tricco et al. 2018) para revisões de escopo. O objetivo desse tipo de pesquisa é mapear, por meio de um método rigoroso, fornecendo uma visão descritiva dos estudos que pressupõe a síntese de resultados e temáticas em desenvolvimento.

3.2 PROCEDIMENTO

Seguindo as orientações PRISMA-Scr (Tricco et al. 2018) foram pré-estabelecidas as seguintes questões para elaboração do protocolo da revisão de escopo: População: professores; Conceito: regulação emocional; Contexto: Educação Infantil. A pergunta norteadora da revisão: O que os estudos dos últimos cinco anos

evidenciam sobre regulação emocional de professores da Educação Infantil? Considerando a hipótese: A falta de regulação emocional dos professores de Educação Infantil influencia nos comportamentos dos professores em sala de aula.

Ademais, foram definidos os critérios a serem atendidos pelos estudos a fim de compor a revisão: estudos em que a população seja especificamente professores da Educação Infantil; estudos que abordem especificamente o conceito/tema de regulação emocional; estudos que utilizem quaisquer tipos de pesquisa, como: artigos, estudos primários, cartas e etc.; sem restrição de idioma; últimos cinco anos de publicação (2018-2022).

Ao que se refere a exclusão de estudos encontrados, utilizou-se os seguintes critérios: estudos duplicados; estudos com metodologia científica frágil.

Posteriormente, foi definida e executada a estratégia de busca, em que inicialmente, foi feita uma pesquisa prévia na OSF, que é uma plataforma on-line aberta e gratuita para pesquisa científica colaborativa (OSF, 2022), sobre a existência ou registros de revisões de escopo que abordem o tema proposto, com o objetivo de averiguar a necessidade e originalidade do tema da revisão.

Além da realização de pesquisa prévia em bancos de dados para sondar a existência de estudos sobre o tema para compor a pesquisa, nessa etapa, os indexadores encontrados previamente foram: regulação emocional; professores; pré-escola ou *emotional regulation, teachers, kindergarten ou preschool*.

As bases de dados selecionadas para a realização da busca foram: *Web of Science* (Acesso CAFE), por possuir grande abrangência em pesquisas de diversas áreas e localidades, o Google Acadêmico, por incluir resultados de fontes diversificadas e a *PsycInfo* (APA) a qual é voltada para a área da Psicologia e possui grande relevância para a área.

Foi feito o registro do protocolo da pesquisa na Plataforma OSF, que pode ser consultada pelo link (<https://osf.io/dk594/>). A busca e seleção dos estudos foi realizada em “pares cegos” de pesquisadores, contendo terceiro revisor, em caso de divergência entre os pares. Durante a busca foi percebido que os resultados divergiram ao incluir os indexadores *kindergarten, OR Preschool*, de modo que, foi estipulado a realização de duas buscas para cada base de dados, compondo necessariamente, no campo de busca, as palavras: primeiramente *emotional regulation AND teachers AND kindergarten* e, em seguida, *emotional regulation AND teachers AND preschool*.

A busca foi realizada entre os dias 30/01/22 a 28/09/2022. Foi feita, inicialmente, a Planilha de “Extração de Dados”, por exportação, conforme o modo permitido por cada base, de maneira que contivessem informações de autor, ano, país, título e resumo. Em seguida foi feita a verificação dos textos duplicados. A triagem inicial foi feita a partir do título e resumo em que se aplicou os critérios de inclusão e exclusão definidos.

Nas planilhas já estruturadas foram inseridas colunas que indicassem os critérios: “não é sobre regulação emocional”, “não é sobre professores”, “não é sobre a categoria de pré-escola” e, a partir das informações obtidas, “esse estudo fará parte da revisão? ”, contendo as opções de sim ou não, para que assim, fossem estabelecidos os estudos que comporiam a revisão.

Então, foi elaborado um formulário para extração dos dados a partir das orientações do Instituto Joanna Briggs, para revisões de escopo (JBI, 2017), como última etapa de definição dos estudos que compõem a revisão.

Para a análise dos estudos incluídos, realizou-se um mapeamento que consistiu no levantamento prévio dos temas-chave apresentados nos resultados dos artigos, no agrupamento dessas informações, na identificação de vínculos entre os pontos e na síntese dos estudos, com o propósito de classificar e reclassificar o material produzido de acordo com a pergunta da revisão de escopo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados, inicialmente, os resultados nas bases de dados com os dois descritores *emotional regulation AND teachers AND kindergarten*, resultados dos indexadores: *emotional regulation AND teachers AND preschool* (Tabela 1).

Posteriormente, será apresentado o Fluxograma PRISMA-Scr (Tricco et al. 2018) de seleção de estudos com a exposição do processo de triagem dos estudos (Imagem 1). Não obstante, será exposto, por meio gráfico, a frequência de publicação de estudos por países (Gráfico 1) e a frequência de publicação referente aos últimos cinco anos (Gráfico 2) e, ainda, para melhor visualização das pesquisas selecionadas, para compor a revisão será exposto um quadro com algumas das informações

principais a respeito de cada estudo, como autores, país, palavras-chave, tipo de artigo, revista, ano de publicação, foco do artigo.

Abaixo, constam os resultados de busca inicial encontrados em cada base de dados, seguindo as palavras selecionadas e o período de publicação entre 2018 e 2022 (TABELA 1).

TABELA 1 - Resultados das buscas nas bases de dados

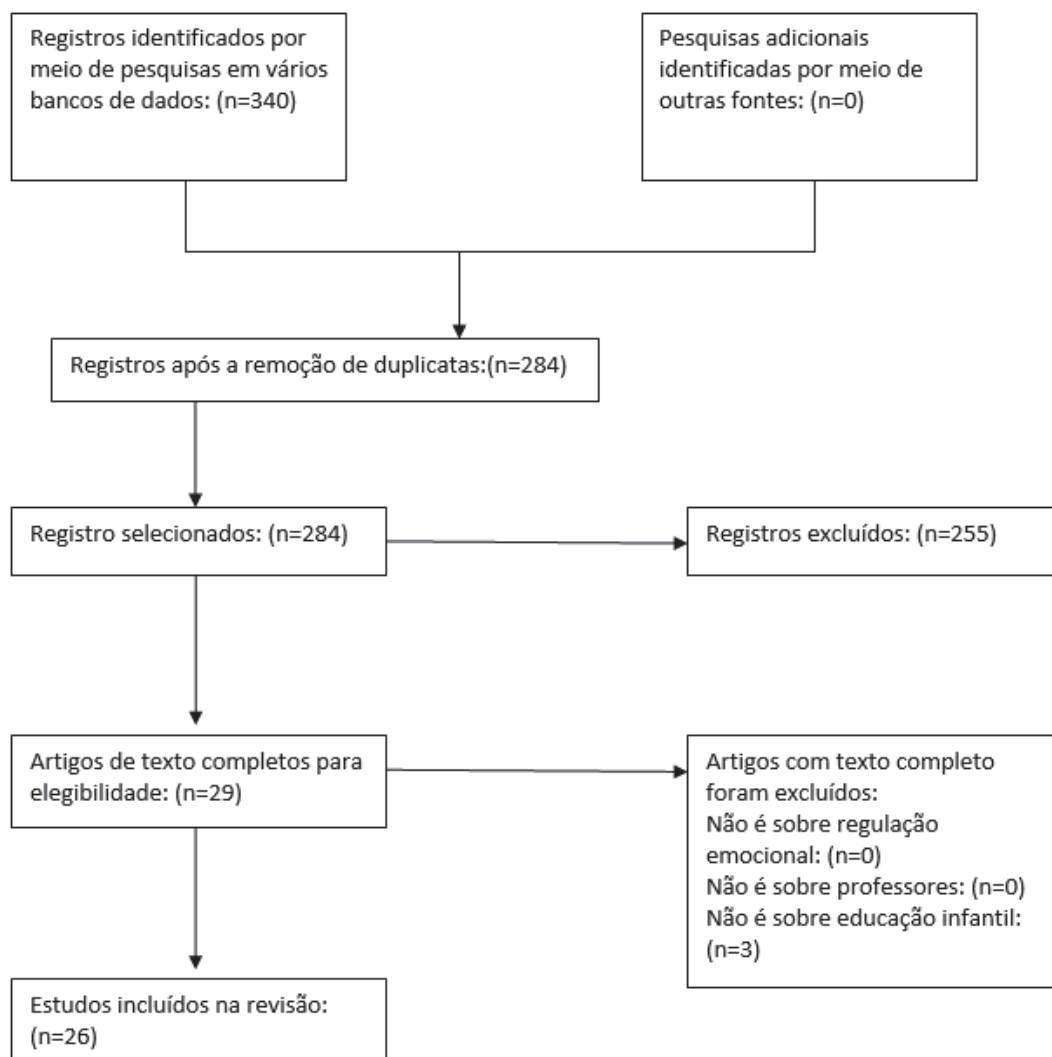
Bases de Dados	Resultados dos Indexadores: “emotional regulation” AND “teachers” AND “kindergarten”	Resultados dos Indexadores: “emotional regulation” AND “teachers” AND “preschool”
Web of Science (Acesso CAFE)	6	5
PsycInfo	13	56
Google Acadêmico	3.930 até a página 12=136	5.710 até a página 12= 124
Total parcial	155	185
TOTAL GERAL	340	

Fonte: Elaborado pela Autora (2022)
(Apêndices do 1 ao 6)

Ao todo, seguindo as estratégias de busca pré-selecionadas, a partir das bases de dados, descritores, ano de publicação e limite de página 10 pelo Google Acadêmico, foram identificados o total de 340 estudos.

Nas buscas realizadas, obteve-se um total de 340 artigos, dos quais 26 foram incluídos, para construção da revisão, após seleção pela equipe de pesquisa, conforme mostra a Figura 1.

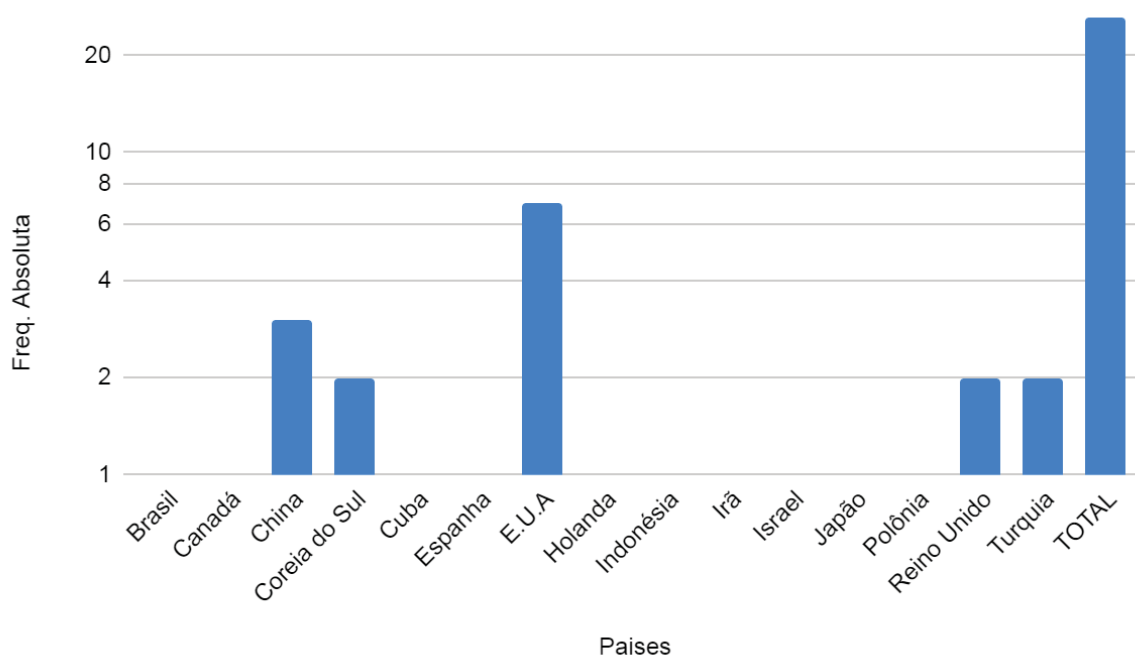
FIGURA 2 - Fluxograma PRISMA-Scr de seleção de estudos



Fonte: elaborado pela Autora (2022).

A seguir, o Gráfico 1 apresenta a frequência de estudos por países.

GRÁFICO 1 - Frequência de estudos/ Países



Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

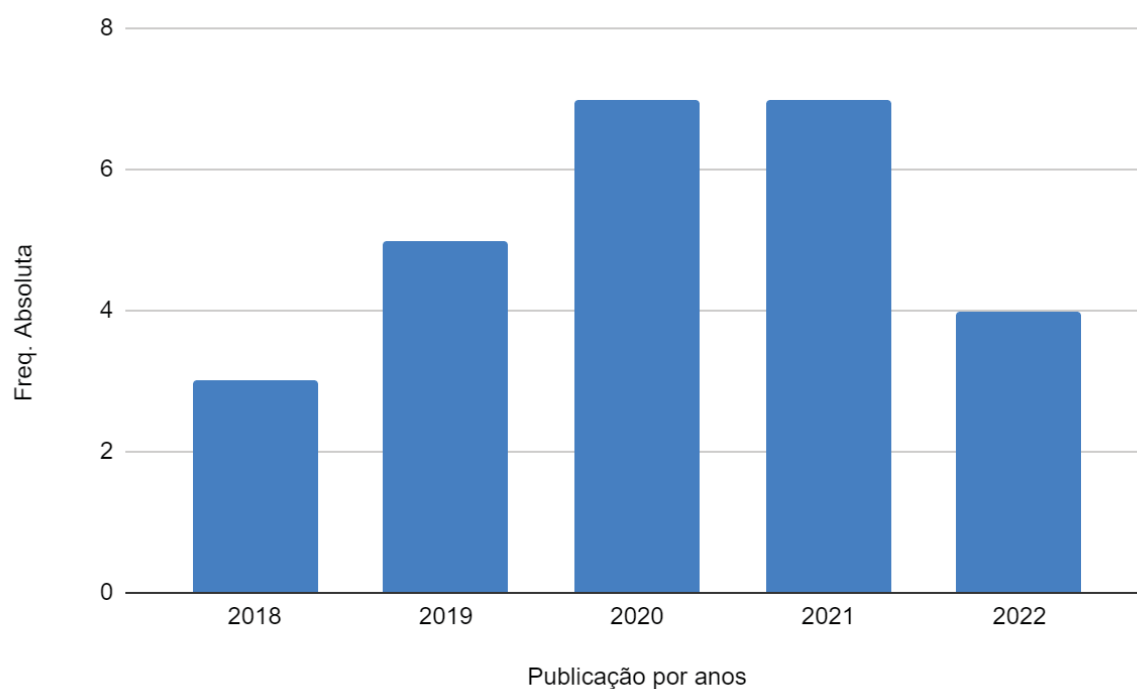
A partir do gráfico exposto é possível observar que o país que apresenta maior número de publicações sobre o tema são os Estados Unidos, com sete publicações, seguido pela China, com três e Coreia do Sul, Reino Unido e Turquia com duas publicações.

Entre os 15 países identificados, observa-se o Índice de Desenvolvimento Humano [IDH] de cada um deles, o qual mede a saúde, a educação e o padrão de vida de uma nação (ONU, 2022). Por sua vez, estes países encontram-se em dois níveis: “elevado” e “muito elevado”.

A partir da classificação, os países que se encontram com níveis “muito elevado” de desenvolvimento, são: 4° China, 10° Holanda, 15° Canadá, 18° Reino Unido, 19° Coreia do Sul, 19° Japão, 21°, Estados Unidos da América, 22° Israel, 27° Espanha, 34° Polônia e 48° Turquia. Os países que apresentam nível “elevado” de desenvolvimento são: 76° Irã, 83° Cuba, 87° Brasil e 114° Indonésia (PNUD, 2022).

Abaixo, o Gráfico 2 expõe os índices de frequência por ano de publicação.

GRÁFICO 2 - Frequência/ Publicação por Ano



Fonte: elaborado pela Autora (2022)

O gráfico de frequência de publicações por ano constatou crescimento no decorrer dos últimos cinco anos, apresentando a média de 5,2 publicações por ano. Porém é notado um declínio neste ano de 2022, mas compreende-se que o ano ainda não terminou, portanto, há probabilidade desse número aumentar, ou não.

Em questão, no Brasil, evidencia-se que o único estudo feito incluído na revisão foi realizado em 2021.

Abaixo o Quadro 1 apresenta os dados bibliométricos dos estudos incluídos.

QUADRO 1 - Dados Bibliométricos dos Estudos Incluídos.

Autores	País	Palavras-Chave	Tipo de artigo	Revista	Ano de Publicação	Foco do artigo
---------	------	----------------	----------------	---------	-------------------	----------------

Balter, Alice-Simone	Canadá	Emoções negativas das crianças; <i>mindfulness</i> disposicional; regulação emocional; socialização da emoção; saúde	Dissertação	University of Toronto Library	2021	Examinar a relação entre as estratégias de regulação emocional dos educadores do Jardim de Infância de Dia Inteiro (FDK) de Ontário, <i>mindfulness</i> disposicional e suas respostas contingentes aos comportamentos negativos das crianças.
Jeon, Lieny; Ardeleanu, Katherine;	Estados Unidos da América	Regulação emocional; clima organizacional; ambiente escolar; estresse; professores; atitudes dos professores	Artigo de jornal	Early Education and Development	2020	Entender como os professores da primeira infância lidam internamente com estressores relacionados ao clima de trabalho, examinou-se associações entre o clima de trabalho percebido pelo professor, o uso de estratégias de regulação emocional pelos professores e o grau de estresse que os professores experimentam.
Zhang, Limin; Yu, Shulin; Jiang, Lianjiang ;	China	Professor de pré-escola; trabalho emocional; características; estratégias de regulação	Artigo de jornal	Teaching and Teacher Education	2020	Situado dentro de uma coorte de experiências emocionais de professores de pré-escola chineses, este estudo busca mostrar que o trabalho emocional de professores de pré-escola é caracterizado por sua longa duração, alta intensidade e diversidade nas interações emocionais.
Keemer, Niesha Antoinette;	Estados Unidos da América	Habilidades de funções executivas; autorregulação; aprendizagem autorregulada	Dissertação	ProQuest Information & Learning	2020	Por meio de uma pesquisa de ação participativa qualitativa baseada no trabalho de Vygotsky, sobre a relação entre cognição, interações sociais e meio ambiente e a pesquisa de Bandura sobre autorregulação no que se refere à regulação comportamental e emocional, este estudo explorou o treinamento de autorregulação em serviço para professores de pré-escola, alteraram suas atitudes em relação à autorregulação.

Silkenbeumer, Judith Rebecca; Schiller, Eva-Maria; Kärtner, Joscha;	Holanda	Regulação das emoções; co-regulação Autorregulação ; práticas de socialização emocional de professores de educação infantil.	Artigo de jornal	Early Childhood Research Quarterly	2018	Investigar duas questões principais: (1) como os professores de pré-escola mudam seu comportamento de <i>coaching</i> emocional e de co-regulação, à medida que as crianças envelhecem e à medida que a regulação emocional das crianças melhora e (2) como a co-regulação dos professores está ligada à autorregulação das crianças.
Sahin Asi, Derya; Ocak Karabay, Sakire; Guzelidere Aydin, Damla;	Reino Unido	Pré-escolares; regulação emocional; competência emocional; relacionamento criança-professor	Artigo de jornal	Taylor & Francis	2019	Examinar os efeitos das habilidades de regulação emocional na qualidade da relação entre o professor e a criança.
Ocak Karabay, Sakire;	Reino Unido	Regulação das emoções; ensinando crenças; relacionamento entre crianças e professores; período pré-escolar; qualificação dos professores	Artigo de jornal	Taylor & Francis	2019	Compreender a forma como os professores da pré-escola percebem as relações que formaram com seus alunos, as crenças de ensino sobre a profissão e as competências dos professores para regular suas emoções.
Larkin, Kylie B;	Estados Unidos Da América	Primeira infância, educação, trabalho emocional, pré-escola, pesquisa qualitativa, emoção do professor	Artigo	Tennessee e Research and Creative Exchange (TRACE)	2021	Este estudo examina como os professores da primeira infância entendem suas vidas emocionais e explora a questão de pesquisa: Como os professores da primeira infância compreendem o trabalho emocional no cotidiano? Vida da sala de aula pré-escolar?

Lang, Sarah N; Jeon, Lieny; Sproat, Eliza B; Brothers, Brennan E; Buettner, Cynthia K;	Estados Unidos Da América	Desenvolvimento Social, desenvolvimento emocional, professores da primeira infância, resiliência (Psicologia), intervenção, cursos on-line, gerenciamento de estresse, Eficácia instrucional, formação de professores em serviço	Artigo	Early Education and Development	2020	Este estudo examina o impacto de uma intervenção; um breve curso on-line para apoiar o uso de práticas de gerenciamento de estresse e resiliência por professores.
Choi, Mi Soog;	Coreia do Sul	Professora do pré-escolar; auto-estima; auto-elasticidade; capacidade de regulação emocional ; empatia	Artigo	Journal of the Korea Academia -Industrial cooperation Society	2020	Este estudo examinou o efeito da auto-estima de professores pré-infantis na auto-elasticidade, regulação emocional e empatia.
Keleynikov, Mor; Benatov, Joy; Berger, Rony;	Israel	COVID-19; regulação emocional; sofrimento emocional; atenção plena; professores; engajamento no trabalho	Artigo	Int J Environ Res Saúde Pública	2021	Investigar o sofrimento psicológico dos professores de pré-escola e o envolvimento no trabalho durante os estágios iniciais do surto de COVID-19, enquanto examinava o possível papel protetor da participação na intervenção baseada em <i>mindfulness</i> (C2C-IT) e na regulação emocional.
Itzkovich, Yariv; Dolev, Niva;	Estados Unidos da América	Comportamento antisocial; Nível de experiência; professores de pré-escola; inteligência emocional; retaliação; estresse; grosseria	Artigo	Springer	2021	Investigar os impactos da incivilidade nas respostas emocionais, perceptivas e comportamentais, nomeadamente vingança, insegurança no trabalho e recursos emocionais reduzidos na relação com as crianças.

Zauza, Grace; León, Camila Barbosa Riccardi; Roama-Alves, Rauni Jandé; Seabra, Alessandra Gotuzo; Dias, Natália Martins;	Brasil	Regulação emocional; estimulação cognitiva; prevenção; precoce intervenção; aprendizagem; Estresse	Artigo	Springer	2021	Investigar os efeitos potenciais da participação e percepções de professores em um programa de promoção da autorregulação para crianças.
Denham, Susanne Ayers; Bassett, Hideko Hamada;	Estados Unidos da América	Educação Infantil; questões culturais; competência emocional; socialização da	Artigo	Emerald Publishing Limited	2018	Investigar o papel dos professores de pré-escola e a relação com a competência emocional como apoio às relações sociais dos pré-escolares e o sucesso escolar.
Hopkins, Erin;	Estados Unidos da América	Professores, autorregulação emocional, disciplina escolar	Dissertação	AURA	2018	Este estudo investigou a relação entre as habilidades de regulação emocional dos professores e sua gestão dos comportamentos disruptivos dos alunos.
Akyar, Begüm Canaslan; Tuncer, Nuran;	Turquia	automonitoramento, autorreforço, autoavaliação, Educação Infantil	Artigo	European Journal of Alternative Education Studies	2022	Analisar as relações de autorregulação e gestão da sala de aula dos professores. Até o momento, a regulação emocional foi estudada, mas a autorregulação não foi estudada no contexto da gestão da sala de aula.
Kim, Su Jin; Kwon, Jeong Yoon;	Coreia do Sul	Resiliência; dificuldade na regulação emocional; estratégias de ensino para crianças com problemas de comportamento	Artigo	Journal of Korean child care and education	2018	Examinar as relações entre resiliência de professores, dificuldade de regulação emocional e estratégias de ensino para problemas de comportamento de crianças.

Castillo-Gualda, Ruth; Herrero, Marta; Rodríguez-Carvajal, Raquel; Brackett, Marc A; Fernández-Berrocal, Pablo;	Espanha	Regulação emocional; estresse ocupacional; personalidade; processos de aprendizagem social; professores; intervenção; escola pública; educação;	Artigo	International Journal of Stress Management	2019	Obter uma melhor compreensão do processo de esgotamento da personalidade, examinando os efeitos da capacidade de regulação emocional por meio de estudos de intervenção de aprendizagem social e emocional pré-pós-aprendizado.
Cheng, Xiulan; Zhang, Hui; Cao, Jinjin; Ma, Ying;	China	Esgotamento; sofrimento; inteligência emocional; atenção plena; Intervenções baseadas em <i>Mindfulness</i> ; ansiedade; professores do Ensino Fundamental; depressão maior; estresse	Artigo	Early Childhood Education Journal	2021	Usar um projeto de métodos mistos para avaliar a viabilidade e eficácia de um programa baseado em <i>mindfulness</i> adaptado para professores de jardim de infância.
Du, Jianxia; Xu, Jianzhong; Liu, Fangting; Huang, Bosu; Li, Zihao;	China	Resposta emocional, autocontrole, tecnologia educacional, usos da tecnologia na educação, jardim de infância, professores da pré-escola, motivação, gerenciamento do tempo, ambiente de sala de aula, busca de ajuda, características do professor,	Artigo	The Asia-Pacific Education Researcher	2019	Investigar modelos de gerenciamento de emoções dos professores enquanto aprendem e usam a tecnologia da informação, usando dados de 866 professores de 58 jardins de infância na China.

diferenças de
idade,
autogestão,
países
estrangeiros,
integração
tecnológica

Yulianto, Dema; Utomo, Hanggar a Budi; Kurniawa ti, Epritha;	Indonésia	regulação, emoção, cognitiva, professor	Artigo	PINUS: Jurnal Penelitian Inovasi Pembelajaran	2021	Descrever e explorar a abordagem da regulação cognitivo-emocional de professores ao lidar com o comportamento antissocial de crianças do jardim de infância.
Littleton, Adam;	Japão	Emoções do professor; regulação emocional; conhecimento	Artigo	The Language Learning Journal	2020	Explorar como os professores de ESL do jardim de infância, no Japão, fazem uso de estratégias de regulação emocional, conforme proposto por Gross, em seu trabalho
Hernández González, Osvaldo; Spencer Contreras, Rosario Elena; Sanz- Cervera, Pilar; Tárraga- Mínguez, Raúl	Cuba	Transtorno do espectro autista (TEA), regulação emocional, educação inclusiva, professores	Artigo	Journal of Research in Special Education al	2022	Examinar as estratégias de regulação emocional dos professores e a relação entre essa regulação emocional e a participação de alunos com TEA, a partir do modelo de Gross (2015), sobre regulação emocional.

Nasiri, Ali; Sharifi, Tayebe; Ghazanfari, Ahmad; Chorami, Maryam	Irã	Terapia do esquema; terapia da realidade; flexibilidade psicológica; autorregulação emocional; professores de pré-escola	Artigo	Journal of Applied Psychology	2022	Comparar a eficácia da terapia do esquema e da terapia da realidade na flexibilidade psicológica e na autorregulação emocional de professores de pré-escola em Shahrekord.
Kotaman, Hüseyin;	Turquia	Educação emocional; professores da primeira infância; habilidades emocionais; esgotamento; desempenho acadêmico das crianças; desenvolvimento socioemocional infantil	Artigo	Early Child Development and Care	2022	Testar o impacto a longo prazo da educação emocional em serviço nas habilidades emocionais dos professores da primeira infância, nível de <i>burnout</i> e desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional de seus filhos.
Martyniak, M., & Pellitteri, J	Polônia	Inteligência emocional; habilidades emocionais dos professores; desenvolvimento; eficácia; programa de treinamento; professores; pré-escolas; creches; Polônia	Artigo	Taylor & Francis	2021	Examinar a eficácia de um programa de treinamento de inteligência emocional (IE) para professores em pré-escolas e creches na Polônia. Este estudo atual apresenta os resultados preliminares de um projeto de pesquisa maior, com várias fases ao longo de um período de dois anos, envolvendo 18 escolas privadas e públicas do sistema educacional de Varsóvia.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir dos focos dos estudos incluídos, foram identificadas três temáticas principais relacionadas à regulação emocional e que também interligam-se umas às outras, estas foram: implicações da regulação emocional na dinâmica do professor-aluno; fatores do ambiente, clima de trabalho, estresse e vertentes da saúde e gestão

e estratégias vinculadas às dimensões da regulação emocional (autorregulação, *co-regulação*).

4.1.1 Implicações da regulação emocional na dinâmica do professor-aluno

Uma das questões que apresentaram significância na relação professor-aluno, no que diz respeito à resposta positiva dos professores a comportamentos negativos dos alunos é a reavaliação cognitiva (Balter, 2021). Já o *coaching* emocional e a co-regulação dos professores indicaram maior frequência quando a criança é mais jovem.

Para as crianças mais velhas, os professores mostram co-regulação mais intensa, de modo que a regulação que o professor desempenha com as crianças, depende da faixa etária delas. (Keemer, 2020). A regulação emocional do professor, ainda apresentou impacto na percepção do aluno sobre o relacionamento do professor (Sahin et al., 2019) e, também, a relação positiva foi revelada entre os escores de sensibilidade e participação verbal e nível de proximidade percebido na relação criança-professor (Lang et. al, 2020).

Outro ponto constatado foi que quando os professores relataram melhor clima de trabalho e apoio das famílias, eles usaram um maior grau de estratégias de regulação emocional de reavaliação. (Jeon et al. 2020). Outro fator que apresentou influência foi que ambientes emocionais positivos apoiaram o conhecimento emocional das crianças; a falta de reações não solidárias facilitou a positividade/prosocialidade e a raiva dos professores contribuiu para a regulação emocional/envolvimento produtivo das crianças; a falta de apoio previu menos negatividade/desregulação emocional (Dehan et. al, 2019).

Outrossim, a resiliência dos professores e as dificuldades na regulação emocional também são características psicológicas e emocionais importantes para os professores ao ensinar crianças com problemas de comportamento (Kim et. al, 2018).

4.1.2 Fatores do ambiente, clima de trabalho, estresse e vertentes da saúde

Para os professores de Educação Infantil, o clima de trabalho e outros fatores do ambiente podem estar relacionados à regulação emocional. O estudo de Jeon (2020), indicou que as variáveis do clima de trabalho percebidas pelos professores

(ou seja, situações de trabalho, apoio das famílias, comportamentos desafiadores das crianças) estavam diretamente associadas ao estresse dos professores.

Outro trabalho desenvolvido constatou que os professores da pré-escola compreendem o trabalho emocional estar relacionado ao suporte emocional, regulação emocional e conforto/desconforto emocional, as implicações deste estudo incluem a necessidade de os líderes defenderem renda, benefícios e apoio aos professores para prevenir o *burnout*, a necessidade de conscientizar (Larkin, 2021).

Assim como, o estudo de Du et al (2019), constatou que o gerenciamento das emoções estava positivamente relacionado ao monitoramento da motivação, gerenciamento do tempo, organização do ambiente, orientação ao domínio e busca de ajuda. Enquanto isso, o gerenciamento de emoções foi negativamente relacionado à orientação de evitação.

A partir do estudo de Lang et al (2020), que aplicou um curso voltado ao gerenciamento de estresse, foi comprovado que os professores demonstraram maior conhecimento sobre estresse, redução do estresse e uso de estratégias de prevenção e maior uso de regulação emocional de reavaliação. Os professores confirmaram que o curso foi útil, que interferiu positivamente no seu trabalho com as crianças e demonstrou mudanças positivas em sua resposta autorrelatada, às crianças.

No entanto, após a intervenção, eles também relataram níveis mais altos de estresse pessoal e reações negativas às emoções das crianças. O estudo de Castillo-Gualda et al (2019), indicou que a capacidade de regulação emocional influencia significativamente o efeito da personalidade na Realização Pessoal, a partir do Inventário *Maslach Burnout*, utilizado também por Cheng et al (2021), que constatou que as descobertas qualitativas do estudo apoiaram ainda mais a eficácia dos programas baseados em *mindfulness*, para ajudar os professores do jardim de infância, a melhorarem sua consciência do momento presente; melhorarem sua regulação emocional e mostrarem mais compaixão e aceitação.

Outro estudo com foco nos impactos psicológicos causados pelo COVID-19, indicou que os professores de pré-escola experimentaram um aumento do sofrimento emocional. Os professores que participaram da intervenção, seis meses antes do surto de pandemia, relataram menor sofrimento emocional, maior uso de estratégias adaptativas de regulação emocional e maior engajamento no trabalho, em comparação com seus colegas, que não participaram do treinamento de atenção plena (Keleynikov & Benatov, 2021).

A incivildade também se apresentou como um fator relacionado à regulação emocional em conjunto com a insegurança no trabalho. Foi observada, positivamente, correlacionada com a vingança e com a insegurança no trabalho, bem como com a Consciência da Auto-Emoção e Uso das Emoções, dois dos quatro subfatores da Inteligência Emocional (IE). A insegurança no trabalho foi ainda positivamente correlacionada com a Regulação das Emoções (um subfator da IE) e com a vingança. Além disso, a vingança foi, negativamente, correlacionada com todos os quatro subfatores de IE (Itzovich&Dolev, 2021).

4.1.3 Gestão e estratégias vinculadas às dimensões da regulação emocional (autorregulação, co-regulação)

As pesquisas dessa revisão colocaram em evidência a estratégia de “reavaliação cognitiva” no que se refere a regulação emocional. Essa ocorre quando é designado um significado não emocional ao evento, de modo a modificar seu impacto emocional (Gross et al., 2006). A reavaliação cognitiva é uma estratégia que dispõe de dois benefícios: a partir da reavaliação da situação que provocou a emoção, a experiência subjetiva do desconforto em si, minimizando a necessidade de autorregulação e disponibilizando outros recursos cognitivos, como por exemplo, a memória (Schore, 2001).

A reavaliação cognitiva, por sua vez, foi correlacionada ao momento em que, quando os professores relataram melhor clima de trabalho e apoio das famílias, eles usaram um maior grau de estratégias de regulação emocional de reavaliação. Além disso, quando os professores têm mais crianças com comportamentos desafiadores, eles utilizam, também, mais estratégias de regulação emocional de supressão.

Outro ponto ressaltado é que a estratégia de reavaliação cognitiva usada pelo professor na regulação das emoções, também mostrou ter impacto no estado emocional negativo das crianças. Houve também, relações significativas e positivas entre o nível de sensibilidade e supressão da expressão e as estratégias de reavaliação cognitiva.

Essa aumentou com a percepção positiva de relacionamento dos professores e foi encontrada uma relação significativa entre professores que utilizam a reavaliação cognitiva das emoções e a participação de alunos com TEA, na escola (Balter, 2021; Sahin Asi et al, 2019; Ocak Karabay, 2019; Hernández González, 2022).

A autorregulação também esteve presente nos estudos selecionados. Os estudos indicaram que as atitudes dos professores de pré-escola, sobre o ensino de autorregulação, mudam ligeiramente, ao receber treinamento de autorregulação em serviço e implementar o ensino de autorregulação e, a partir disso, expressam uma maior consciência da importância do ensino de autorregulação (Keemer, 2020).

Ainda sobre a autorregulação considerou-se três regras que regem o trabalho emocional dos professores de pré-escola, incluindo ser adepto do controle emocional, uso ativo das emoções e manter o serviço sorridente. Em resposta a essas regras, os professores da pré-escola regulam suas emoções com quatro estratégias principais, que são: de disfarce, de contenção, de autopersuasão e de liberação (Zhang et al, 2020).

Por outro lado, a auto elasticidade também se fez presente e apresentou a maior correlação positiva com a positividade, a capacidade de regulação emocional com a capacidade de regulação auto emocional e a capacidade de empatia com a capacidade de empatia cognitiva. Ademais, a autoestima teve um efeito positivo significativo na auto elasticidade e, entre as subvariáveis, o estudo em questão constatou que o autoconceito geral, a autorresponsabilidade e a integridade pessoal, em ordem, foram determinantes importantes.

A autoestima, no que lhe toca, tem influência na integridade pessoal e na capacidade de regulação emocional. Em quarto lugar, quanto ao efeito da autoestima, na capacidade de empatia, verificou-se que a autoafirmação teve um efeito significativo e positivo na capacidade de empatia (Choi, 2020).

Outro ponto verificado, foi em relação ao auto-reforço dos professores da primeira infância estar positivamente correlacionado com as habilidades de gestão da sala de aula. Além disso, a autoavaliação e o automonitoramento estão, negativamente, correlacionados com a gestão da sala de aula (Akyar, Tuncer, 2022).

Também foi revelado que a resiliência dos professores e as dificuldades na regulação emocional foram características psicológicas e emocionais importantes para os professores ao ensinar crianças com problemas de comportamento (Kim & Kwon, 2018).

Outros resultados sugeriram que a intervenção de Inteligência Emocional em curto prazo, de três meses, para educadores pré -escolares, foi eficaz em aumentar várias habilidades de Inteligência Emocional, bem como a Inteligência Emocional geral, além do aumento em três das quatro principais áreas de habilidades:

habilidades de facilitação, conhecimento emocional e regulação emocional foi, possivelmente, devido ao aprendizado e prática das estratégias das intervenções de treinamento (Martyniak, 2021).

4.2 DISCUSSÃO

Primeiramente, ao considerar os países que realizaram publicações sobre a temática, nota-se que os países com maior número de publicações são os que se encontram no nível “muito elevado” de desenvolvimento humano, de modo que, também não foram encontrados estudos sobre a temática realizados por países de índice “médio” e “baixo” desenvolvimento. Ou seja, a relevância do tema para as pesquisas pode estar relacionada ao IDH de cada país (PNUD, 2022).

Ressalta-se ainda, que a maior parte dos estudos que pesquisaram sobre estresse, clima escolar e *burnout*, tiveram resultados positivos em suas intervenções que trabalharam a regulação emocional e a abordagem *mindfulness*. Esse apontamento reforça a afirmativa da pesquisa Feuerhahn, Bellingrath, & Kudielka (2013), que sugere que o clima de trabalho e características individuais interferem na forma de enfrentamento do indivíduo e acaba sendo inferior às exigências e demandas apresentadas e, principalmente, o fator da profissão.

Ainda apontaram a importância e diversos impactos dos programas de formação/intervenção, treinamento nos processos de estresse, autorregulação, co-regulação, comportamento dos alunos, ensino dos alunos e no manejo do comportamento de alunos com TEA. O estudo de Zauza et al. (2021), evidenciou a partir dos relatos dos professores, os benefícios da intervenção de autorregulação para os alunos direcionados para os professores. Para eles, corroboraram com o estudo de Alécio (2021), em que as participantes relataram grande aproveitamento da seção de controle da raiva.

A relevância das pesquisas sobre regulação emocional de professores com a especificidade na Educação Infantil, são fundamentais, pois apresentam resultados específicos desse contexto, não podendo ser considerados os apontamentos de outros contextos, como o familiar, assim como apontado pelo estudo de Dehan et al. (2019), que indicou que para ambos os contextos, parentais e escolares, a promoção de ambientes emocionais positivos apoiaram o conhecimento emocional das crianças e a falta de reações não solidárias facilitou a positividade/prosocialidade.

Porém, outros eram exclusivos dos ambientes de sala de aula pré-escolar, como por exemplo, a raiva dos professores, que contribuiu para a regulação emocional/envolvimento produtivo das crianças e a falta de apoio, que previu menos negatividade/desregulação emocional.

Também foi evidenciado a especificidade, de acordo com a faixa etária das crianças, no ambiente escolar. Houve diferença entre a frequência que os professores regularam suas emoções, a depender da faixa etária dos alunos. O *coaching* emocional e a correção dos professores ocorreram com mais frequência, quando a criança era mais jovem. Para as crianças mais velhas, os professores mostraram correção mais intensa, nos casos que a correção ocorreu (Silkenbeumer et al, 2018). Outras variáveis ainda foram relacionadas e obtiveram resultados proeminentes: a resiliência dos professores, a dificuldade de regulação emocional e as estratégias de ensino para crianças com problemas de comportamento, foram significativamente relacionadas.

A resiliência dos professores mostrou uma correlação positiva com as estratégias positivas de prevenção e reação dos professores, mas mostrou uma correlação negativa com as estratégias de “reação negativa” dos professores.

Entre as dificuldades dos docentes na regulação emocional, o fator dificuldade para controle impulsivo e falta de atenção, apresentou correlações negativas com as estratégias de prevenção e reação positiva dos professores (Kim & Kwon, 2018). Outrossim, os professores que participaram de um treinamento de *mindfulness* mostraram uma melhora significativa na inteligência emocional e *mindfulness* no ensino e uma redução no *burnout* e na depressão.

Um dos pontos que considerado crucial nos resultados desta revisão é que, apesar de ter sido evidenciado a importância dos programas de prevenção, formação, em questões sobre autorregulação, importância de regular impulsos e entre as diversas formas que a regulação emocional do professor interfere na aprendizagem, comportamento e relação professor-aluno.

Nenhum dos estudos abordou ou apresentou algum apontamento relacionado aos maus-tratos, ainda que seja considerado uma problemática de nível mundial (OMS, 2009), passível de ocorrer no ambiente escolar (OMS, 2016), e que possui relação com o controle da raiva, advinda da regulação emocional (APA, 2006), demonstrando ausência de qualquer evidência que considera a relação desses fatores no ambiente pré-escolar.

Portanto, é considerado que a regulação emocional é um dos fatores que influencia na atuação dos professores, e esta possui grande impacto no desenvolvimento infantil. Isso porque, tem relação com os maus-tratos, pois antecede o comportamento do professor, de modo que, a depender do comportamento, pode vir a ser considerado maus-tratos.

4.3 CONSIDERAÇÕES DA REVISÃO DE ESCOPO

Nesta revisão de escopo pudemos conceber a amplitude de temas voltados à regulação emocional de professores da Educação Infantil. Entre eles, estão as implicações da regulação emocional na dinâmica do professor-aluno; fatores do ambiente, clima de trabalho, estresse e vertentes da saúde e gestão e estratégias vinculadas às dimensões da regulação emocional (autorregulação, co-regulação,).

Das estratégias evidenciadas, a que apresentou maior relevância entre os estudos foi a reavaliação cognitiva. Os estudos ainda apontaram implicações das formações e programas de intervenções ao que concerne a temática central de regulação emocional e suas vertentes para os professores de Educação Infantil. Outros pontos relacionados foram: estresse, resiliência, *mindfulness*, comportamento dos alunos e inteligência emocional.

A partir dos achados, pode-se considerar o que o campo da regulação emocional para professores da Educação Infantil está sendo explorado, é reconhecida a importância de estratégias, de modo que há diversos programas com enfoque diferentes, mas os que trabalham o tema, estão sendo desenvolvidos.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONCLUSÃO

Nessa pesquisa foi concebida a importância das emoções e dos demais temas, inerente a ela, como: inteligência emocional, competência socioemocional e, por fim, regulação emocional, com objetivo de compreender o que é sabido sobre o assunto da regulação emocional, voltado especificamente para os professores da pré-escola.

Tais concepções não foram abordadas apenas no aspecto interno e fisiológico do indivíduo, mas também, na forma em que estas se influenciam e são expressadas por meio do comportamento, impactando na relação professor-aluno, no próprio desenvolvimento do aluno em sua etapa mais crítica, na saúde mental e na continuidade do professor em seu campo de atuação.

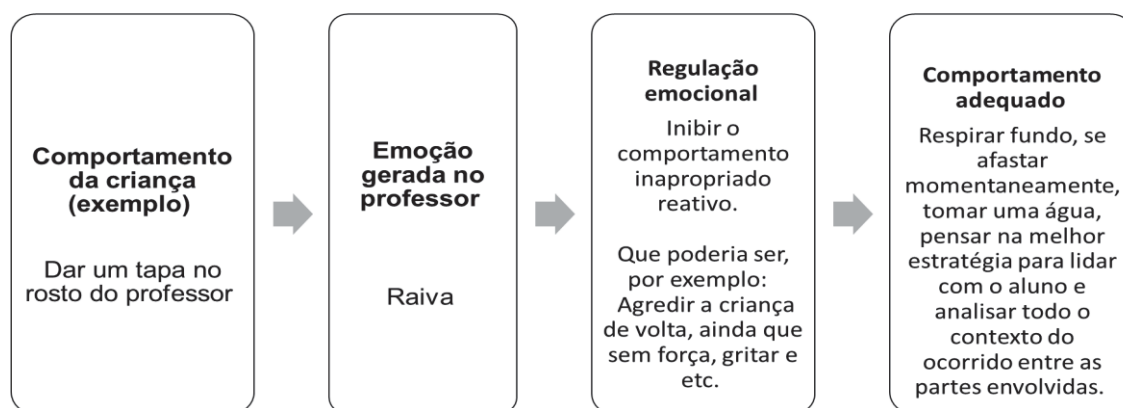
Até este momento da literatura, por meio dos critérios e metodologia estabelecida, com o mapeamento de pesquisas dos últimos cinco anos, foram identificados 26 trabalhos que abordam três temas principais, que se relacionam entre si, que são: implicações da regulação emocional na dinâmica do professor-aluno; fatores do ambiente, clima de trabalho, estresse e vertentes da saúde e gestão e estratégias vinculadas às dimensões da regulação emocional (autorregulação, co-regulação).

A estratégia de reavaliação cognitiva foi a que apresentou maior relevância em decorrência de sua incidência nos trabalhos. Os estudos ainda apontaram implicações das formações e programas de intervenções ao que concerne a temática central de regulação emocional e suas vertentes para os professores de Educação Infantil. Outros aspectos evidenciados nos trabalhos relacionados à regulação emocional de pré-escola, foram: estresse, resiliência, *mindfulness*, comportamento dos alunos e inteligência emocional (Balter, 2021; Sahin Asi et al, 2019; Ocak Karabay, 2019).

Um dos pontos cabíveis para ressaltar é a compreensão da operacionalidade entre a atitude do aluno, a emoção do professor, a regulação emocional e seu

comportamento. Para tanto, apresenta-se um exemplo baseado em uma experiência real pessoal, mas com implicações hipotéticas na figura 3, abaixo:

FIGURA 3 - Operacionalidade da regulação emocional do professor em sala de aula



Fonte: elaborado pela Autora (2022).

A partir da figura acima é possível compreender as etapas do processo que permeiam a regulação emocional que são vivenciadas cotidianamente, por todos os professores, ainda que em situações diversificadas.

Desse modo, com base da compreensão de todos os conceitos que abrangem o contexto de regulação emocional, atuação dos professores, programas de prevenção, contexto da pré-escola e os resultados apresentados na pesquisa, enfatiza-se, também, a influência que a regulação emocional exerce sobre diversas áreas, como clima de trabalho, nível de estresse, *burnout*, além dos aspectos que impactam na criança.

Seria de grande relevância a consciência dos gestores em investir, de forma preventiva, para melhorar e potencializar a atuação do professor em sala de aula e obter os ganhos que são refletidos nos demais aspectos, como por exemplo, realizar a aplicação do Programa ACT-RSK para professores de Educação Infantil.

Entre uma das limitações do estudo, considera-se que este foi desenvolvido durante o período de pandemia, em decorrência do COVID-19, período que houve *lockdown* e outros agravantes, de modo que pode ter impactado no desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, de maneira que poderia constatar-se, outros achados atualmente. Recomenda-se que este estudo de revisão seja realizado novamente, num período curto, nos próximos anos.

Para tanto, entre os principais achados, há o forte e importante questionamento sobre a relação entre a regulação emocional dos professores de Educação Infantil e a relação com maus-tratos infantis no ambiente escolar, visto que, não houveram achados que investigassem a temática, ainda que esta questão seja considerada um problema de saúde pública, inerente ao espaço escolar e constituinte da Base Nacional Comum Curricular, que embasa a educação brasileira (OMS, 2009; OMS, 2016; BNCC, 2018).

Assim, a partir da existência de pesquisas que evidenciam a necessidade de formação e intervenção para professores de pré-escola a respeito do tema e que há programas que desenvolvem essa temática, conclui-se que o tema de regulação emocional de professores de pré-escola está sendo explorado, mas que ainda há uma lacuna entre ela e os maus-tratos praticados por professores.

A relevância do tema está em considerar que a regulação emocional auxilia no manejo de emoções e na inibição de comportamentos inadequados, ao ponto de evidenciar que a figura de autoridade e responsabilidade em sala seja o professor.

Seus comportamentos impactam as dimensões de relacionamento professor-aluno, desenvolvimento da criança em sua etapa mais crítica, na saúde mental e na continuidade do professor em seu campo de atuação, de modo que, é necessária a continuidade e esmiuçar a regulação emocional no ambiente pré-escolar, com a diretiva voltada aos maus-tratos infantis, com o objetivo de elucidar e investigar um possível fator de risco para as crianças pequenas nas escolas e auxiliar os profissionais nesse processo de maneira mais assertiva.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA. **Maus-tratos contra crianças e adolescentes. Proteção e prevenção: Guia de Orientação para educadores.** Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, Abrapia, 1997.

ALÉCIO, Y. B. **Análise Da Viabilidade Do Programa Act Para Professoras De Educação Infantil**, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2021. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 2006.

ALTAFIM, E. & LINHARES, MARIA. (2016). **Effectiveness of ACT Raising Safe Kids Parenting Program in a developing country.** *Children and Youth Services Review*. 70. 10.1016/j.chidyouth.2016.09.038.

AKYAR, B. C.; TUNCER, N.; **Exploring The Relationships Between Early Childhood In-Service Teachers' classroom Management And Self-Regulation Skills**; *European Journal Of Alternative Education Studies*, 2022.

ANTONINI, F. N., ORMEÑO, G. I. R., ALÉCIO, Y. B. **Crianças Com Dificuldades Comportamentais e Pais Que Frequentam O Programa Act-Rsk.** in POLLI, G. M., ANTUNES M. C. *Intervenções em Psicologia Comunitária e da Saúde - Teoria e Prática*. Juruá, 2020. p. (83-104)

APA. American Psychological Association. **ACT Raising Safe Kids Program**, 2006. Disponível em: <https://www.apa.org/act> Acesso em: 06 out. 2022.

BALTER, A. S. **A study of Ontario full-day kindergarten educators' responses to children's emotions.** *ProQuest Information & Learning* 2021 2021-50286-158 0419-4217(Print) 979-859708217.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. 2018
Carlotto, Mary Sandra Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2011, v. 27, n. 4 [Acessado 17 Outubro 2022] , pp. 403-410. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003> . Epub 12 Jan 2012. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>. Acesso em: 07 out. 2022.

CARVALHO, M.P. **Entre a casa e a escola:** educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n.184, p.407-

444, set./dez., 1995.
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/266/268>. Acesso em: 08 out. 2022.

CASTILLO-GUALDA, R.; HERRERO, M.; RODRÍGUEZ-CARVAJAL, R.; BRACKETT, M. A; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; **The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers**; Educational Publishing Foundation; 2019.

CHENG, X.; ZHANG, H.; CAO, J.; MA, Y. **The Effect of Mindfulness-Based Programs on Psychological Distress and Burnout in Kindergarten Teachers: A Pilot Study**; Early Childhood Education Journal, 2021

CHOI, M S. **The Effects of Preschool Infants' Self-elasticity on Emotional Control, Empathy, and Teacher Efficacy**; The Korea Academia-Industrial cooperation Society; Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society, 2020; 586-594.

COELHO, V. A., MARCHANTE, M., SOUSA, V., & ROMÃO, A. M. **Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL**. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>, 2016. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]**, 2017. *Educating Hearts. Inspiring Minds*. Disponível em: <http://www.casel.org/> Acesso em: 07 out. 2022.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P., & Del Prette, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

DENHAM, S. A. **Emotional development in young children**. Guilford Press, 1988.

DENHAM, S.A. AND BASSETT, H.H. (2019), **"Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence"**, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 12 No. 2, pp. 133-150. . Acesso em> <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>

DU, J.; XU, J.; LIU, F.; HUANG, B.; Li, ZIHAO; **Factors influence kindergarten teachers' emotion management in information technology: A multilevel analysis**; The Asia-Pacific Education Researcher; Springer, 2019; 519-530.

DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B.. **The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions**. *Child Development*, 2011, 82(1), 405–432.

FEUERHAHN, N., BELLINGRATH, S., & KUDIELKA, B.M. **The interplay of matching and non-matching job demands and resources on emotional exhaustion among teachers.** *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 171–192, 2013. Disponível em: : <https://doi.org/10.1111/aphw>. Acesso em: 06 out. 2022.

FLORES, M. M. T., & TOVAR, L. A. R. **Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional.** *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 5,9-24, 2055.

GOMES, A. & QUINTÃO, S. **Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores.** *Análise Psicológica*. 2. 335-344. 10.14417/ap.56, 2011.

GÓMEZ-GASCÓN, T., MARTÍN-FERNÁNDEZ, J., GÁLVEZ-HERRER, M., TAPIAS-MERINO, E., BEAMUD-LAGOS, M., MINGOTE-ADÁN, J. C., & Grupo **EDESPROAP-Madrid**: Effectiveness of an intervention for prevention and treatment of burnout in primary health care professionals. *BMC family practice*, 14, 173, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1471-2296-14-173>. Acesso em: 07 out. 2022.

GRATZ, K. L., & ROEMER, L. **Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation**: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>. Acesso em: 06 out. 2022.

GROSS, J. J. **Emotion regulation**: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 39(3), 281-291, 2022.

HERNÁNDEZ G.; SPENCER CONTRERAS, O; ROSARIO,E.; SANZ-CERVERA, P.; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R. **The relationship between emotional regulation of teachers and the participation of students with autism in inclusive primary and preschool school**, 2022.

HOPKINS, E.; **Emotional Self-Regulation and Management of Disruptive Behaviors in Schools**, 2018.

ITZKOVICH, Y.; DOLEV, N.; **Rudeness is not only a kids’ problem**: incivility against preschool teachers and its impacts; *Current Psychology*; 2021.

JEON, L. ;ARDELEANU, K.; **Early Education and Development; Work climate in early care and education and teachers’ stress**: Indirect associations through emotion regulation. Taylor & Francis, 1040-9289, 2020, UK.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. **Educators’ Social and Emotional Skills Vital to Learning.** *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>, 2013.

JUSTO, A. R., SANTOS, A. P., & ANDRETTA, I. **Programas de prevenção na Infância**. In: Caminha, R.M., Caminha, M.G. & Dutra, C.A. A prática cognitiva na infância e na adolescência (pp. 59-76). Novo Hamburgo: Sinopsys, 2017.

KARIMZADEH, M., SALEHI, H., EMBI, M. A., NASIRI, M., & SHOJACE, M. **Teaching efficacy in the classroom: Skill based training for teachers' empowerment**. English Language Teaching, 7(8), 106-115, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p106>. Acesso em: 08 out. 2022.

KEEMER, N. A. **The Effects of Self-Regulation Training for Preschool Teachers and Preschool Teachers' Attitudes towards Self-Regulation Practices** - ProQuest. (2020). Proquest.com. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/c8f076325516acb1d39490a9f33f795f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=yKnapp>. Acesso em: e colaboradores. Terapia Cognitivo-Comportamental na Prática Psiquiátrica. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KELEYNIKOV, M.; BENATOV, J.; BERGER, R.; **Preschool Teachers' Psychological Distress and Work Engagement During COVID-19 Outbreak: The Protective Role of Mindfulness and Emotion Regulation**; Preprints, 2021.

KIM, S. J.; KWON, J. Y.; **The Relationships Among Early Childhood Teachers' Resilience, Difficulty in Emotional Regulation, and Teaching Strategies for Children with Behavior Problems**; Korean Association of ChildCare & Education; Korean Association of ChildCare & Education; 2018.

KOTAMAN, H. **Improving early childhood teachers' emotional skills supporting children's academic socio-emotional development**, Early Child Development and Care, 2022.

LANG, S. N.; JEON, L.; SPROAT, E. B; BROTHERS, B. E; BUETTNER, C. K; ; **Social emotional learning for teachers (SELF-T): A short-term, online intervention to increase early childhood educators' resilience**; Early Education and Development; 31, 7, Taylor & Francis; 2020; 1112-1132.

LARKIN, K. B., **Emotional labor: teachers' understandings of their emotional lives in preschool classrooms**. Master's Thesis, University of Tennessee, 2021.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LEAHY, R. L. **Técnicas de terapia cognitiva: Manual do terapeuta**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEAHY, R. L.; TIRCH, D.; NAPOLITANO, L, A. **Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**. Tradução: Ivo Haun de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2013.

LINEHAN, M. **Terapia Cognitivo Comportamental para o transtorno da personalidade borderline**. Artmed, 2010.

LITTLETON, A.; **Emotion regulation strategies of kindergarten ESL teachers in Japan: an interview-based survey** The Language Learning Journal 49 2 203-218 2021.

LYLE, S. (2013). **The wrong approach to wellbeing? School Leadership Today**, 5, 88-93.

MANUAL DO FACILITADOR ACT. **Programa ACT Criando Crianças Seguras**. American Psychological Association. MetLife Foudantion, 2011.

MARTYNIAK, M., & PELLITTERI, J. **Inteligência emocional na Polônia: Desenvolvimentos nas habilidades emocionais dos professores**. Em L. Kaliská & J. Pellitteri (Eds.), *Perspectivas do Leste Europeu sobre inteligência emocional: Desenvolvimentos e pesquisas atuais* (pp. 224-239). 2021.

MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., & LEITER, M. P. (2001). Job burnout. **Annual review of psychology**, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.

MATOS, K. J. N. **Violência impetrada por professores e funcionários das escolas públicas a estudantes** [recurso eletrônico] / Karla Julianne Negreiros de Matos.- 2019.

NUNES, K. G., TONINETTO L., DIAS K., REGO C. (2021). **O impacto dos maus-tratos na infância no desenvolvimento cerebral e no funcionamento cognitivo: uma revisão**, 9(3). <https://doi.org/10.29327/217869.9.4-2>. Acesso em: 06 out. 2022.

OCAK KARABAY, S; **Emotion regulation, teaching beliefs and child–teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers.**; Education 3-13; Taylor & Francis; 2019; UK; 1475-7575(Electronic);0300-4279.

PASIAN, M. S. et al., **Negligência infantil: A Modalidade mais Recorrente de Maus-tratos**. Pensando Fam., vol.17, n.2, Porto Alegre, Dezembro de 2013.

PETERS M. D.J.; GODFREY C. MCINERNEY P.; BALDINI SOARES C.; KHALIL H.; PARKER D. SCOPING REVIEWS. IN: AROMATARIS, E., MUNN Z, editors. **Joanna Briggs Institute Reviewer’s Manual**. Australia: Joanna Briggs Inst; 2017. p.

PONTES, L. B., SIQUEIRA, A. C., & DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, L. C. (2019). **A Systematic Literature Review of the ACT Raising Safe Kids Parenting Program.** *Journal of Child and Family Studies*, 1-14.

SAHIN A., DERYA; OCAK, K., SAKIRE;GUZELDERE A. D.; **Emotional correspondence between preschoolers and teachers:** What are the effects on child–teacher relationships?; *Education 3-13*; Taylor & Francis; 2019; UK, 1475-7575(Electronic);0300-4279.

SCIOTTI, F. F. R., PEREZ, M. C. A., & BELLIDO, L. P. (2019). **Ser professor na educação infantil: gênero e docência.** *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(esp.2), 1569–1579. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12616>. Acesso em:

SKLAD, M., DIEKSTRA, R., DE RITTER, M., BEN, J., & GRAVESTIJN, C. (2012). **Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs:** Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>.

STEINHARDT, M. A., SMITH JAGGARS, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). **Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout.** *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 27(5), 420–429. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/smi.1394> . Acesso em: 07 out. 2022.

STOLL, J. **Teachers' Emotional Experiences in the Classroom: A Phenomenological Study of Preschool Teachers' Emotion Construction - ProQuest.** (2019). Proquest.com. Disponível em: Acesso em: <https://www.proquest.com/openview/c3e110bd104b8269d0495bd8930b3c6a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> Acesso em: 06 out. 2022.

THOMPSON, R. A. (1994). Emotion regulation: **A theme in search of definition.** *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52, 250–283. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1166137> . Acesso em:

TRICCO A. C.,; LILLIE E., ZARIN W., O'BRIEN K.K., COLQUHOUN H., Levac, D., et al. **PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA ScR):** Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*. 2018;169:467–473. doi: 10.7326/M18-0850.

WEBSTER-STRATTON, C. (2011). **The Incredible Years parents, teachers, and children's training series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011.** *Incredible Years Inc.*

ZAUZA, G.; L., RICCARDI, C. B.; ROAMA-ALVES; J.; SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; **Promotion of Self-regulation in Preschool Children: Effects and Perceptions of Teachers**; Trends in Psychology; Springer; 2021.

ZHANG, L ; Yu, S.; JIANG, L.;, **Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies**. Teaching and Teacher Education; Elsevier Science; 2020.

ZINSSER, K. M., DENHAM, S. A., CURBY, T. W., & SHEWARK, E. A. (2015). **Practice what you preach: Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices**. *Early Education and Development*, 9289(August 2015), 1–21. 10.1080/10409289.2015.1009320.