

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BIANCA NICZ RICCI

PROGRAMA DIGA: AVALIAÇÃO DE PROCESSO DE UMA INTERVENÇÃO PARA A
PROMOÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL EM ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL

CURITIBA

2024

BIANCA NICZ RICCI

PROGRAMA DIGA: AVALIAÇÃO DE PROCESSO DE UMA INTERVENÇÃO PARA A
PROMOÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL EM ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, linha de pesquisa: Processos
psicológicos no contexto educacionais, do setor de
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof^o Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2024

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

Ricci, Bianca Nicz.

Programa DIGA : avaliação de uma intervenção para a promoção da
responsabilidade social em escolas de ensino fundamental / Bianca Nicz
Ricci – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3.
Responsabilidade social. 4. Jovens. 5. Socialização. I. Universidade
Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

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 tese de Doutorado de **BIANCA NICZ RICCI** intitulada: **Programa DIGA: Avaliação de processo de uma intervenção para a promoção da responsabilidade social em escolas de ensino fundamental**, sob orientação do Prof. Dr. JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA, 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 doutora 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, 22 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica
11/04/2024 15:29:32.0
JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
27/03/2024 11:29:41.0
KENDRA THOMAS
Avaliador Externo (HOPE COLLEGE)

Assinatura Eletrônica
07/05/2024 13:42:08.0
CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/05/2024 16:28:01.0
JONATHAN SANTO
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF NEBRASKA AT OMAHA)

Agradecimentos

Nos últimos 8 anos mergulhei no universo Conviver/DIGA e foi apaixonante e transformador, especialmente por conta das pessoas que estiveram comigo ao longo do processo.

Ao meu mentor, professor Josafá: obrigada por seu incentivo e confiança, conviver com você é um presente. Você nos mostra que a educação realmente pode transformar, e faz tudo acontecer com muita dedicação, resiliência, empatia e amorosidade.

Agradeço aos demais membros do Laboratório de pesquisa Interagir: Hellen, Vitor, Daiane, Matheus, Giseli, Sarah, Cintia, Linie, Celia, Felipe, e todos que já fizeram ou fazem parte do laboratório, em quem encontro inspiração, aprendizado e amizade.

Obrigada à minha família por sempre apoiar meus sonhos, me incentivar e me acolher, Estela, Alceu, Guilherme, Bruna, Giulia, Chico, Ian, Glycia, Belmira. Sem vocês nada disso seria possível.

I am also grateful to the other professors who have accompanied me so far, especially Jonathan and Kendra, whom I have learned a lot and greatly admire. Professors Bonnie and Paweena, I am immensely grateful for the time I was able to spend with you at the University of Victoria, and with the laboratory friends, Noah and Ayush. You made me feel at home and welcomed.

Obrigada a John Templeton Foundation, pelo investimento no Programa DIGA, e a Fundação CAPES que possibilitaram esta pesquisa.

Este trabalho também não seria possível sem todos os educadores e estudantes participantes do Programa DIGA. Tive a honra de acompanhar de perto o trabalho de professores maravilhosos, que com dedicação e criatividade buscam promover uma educação de qualidade. Obrigada por compartilharem suas histórias.

Que o Programa DIGA continue a florescer e transformar vidas, assim como a minha foi transformada.

RESUMO

Esta tese investigou as condições necessárias para a fiel integração de um programa de educação socioemocional no contexto escolar. A pesquisa foi estruturada em três estudos que acompanharam a implementação do Programa DIGA em escolas de Ensino Fundamental durante 2020 e 2021. O Estudo 1 abordou a assimilação do Programa DIGA durante a pandemia de COVID-19 em 2020, coletando dados através de entrevistas online com 12 educadores de 10 escolas públicas municipais. Os principais temas identificados foram as dificuldades da pandemia, motivações para a adesão e necessidades para a implementação. O Estudo 2 focou na implementação do programa em 2021, com entrevistas presenciais em grupo envolvendo 34 educadores. A análise temática revelou a compreensão e integração do DIGA, os facilitadores e desafios do contexto, além dos efeitos percebidos. O Estudo 3 avaliou indicadores de fidelidade com questionários aplicados a 66 professoras e 767 estudantes. Os resultados mostraram que a integração do programa teve um impacto significativo no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, superando até mesmo a autoeficácia dos professores. Em todos os estudos, a pandemia foi uma barreira significativa, mas o apoio da equipe DIGA, da gestão escolar e das Secretarias de Educação facilitou a implementação. A estrutura dos recursos DIGA e a flexibilidade para atender às necessidades específicas de cada escola foram cruciais. A continuidade da implementação e o planejamento também foram fatores importantes para a integração. A tese conclui que a promoção da educação socioemocional é uma tarefa coletiva e contínua, exigindo avaliação e adaptações constantes ao contexto escolar.

Palavras-chave: avaliação de programas; implementação; fidelidade; educação socioemocional.

ABSTRACT

This thesis investigated the necessary conditions for the faithful integration of a socio-emotional education program in the school context. The research was structured in three studies that followed the implementation of the DIGA Program in Elementary schools during 2020 and 2021. Study 1 addressed the assimilation of the DIGA Program during the COVID-19 pandemic 2020, collecting data through online interviews with 12 educators from 10 public municipal schools. The main themes identified were the difficulties of the pandemic, motivations for adoption, and the need for implementation. Study 2 focused on program implementation in 2021, with group face-to-face interviews involving 34 educators. Thematic analysis revealed the understanding and integration of DIGA, facilitators and challenges of the context, and perceived effects. Study 3 evaluated fidelity indicators with questionnaires administered to 66 teachers and 767 students. The results showed that the program integration significantly impacted students' socio-emotional development, surpassing even teachers' self-efficacy. In all studies, the pandemic was a significant barrier, but the support from the DIGA team, school management, and Education Departments facilitated the implementation. The structure of DIGA resources and flexibility to meet the specific needs of each school were crucial. Continuity of implementation and planning were also important factors for integration. The thesis concludes that promoting socio-emotional education is a collective and ongoing task, requiring constant evaluation and adaptations to the school context.

Keywords: program evaluation; implementation; fidelity; socio-emotional learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo teórico sobre educação do caráter.....	8
Figura 2 - Ação do Projeto Conviver.....	17
Figura 3 - Logo do Programa DIGA.....	19
Figura 4 - Notícia do lançamento do Programa DIGA.....	20
Figura 5 - Caixa de recursos DIGA.....	20
Figura 6 - Cartaz DIGA.....	22
Figura 7 - Cartaz DIGA LÍDER.....	23
Figura 8 - Recomendação DIGA: Chapeuzinho Amarelo.....	25
Figura 9 - Recomendação DIGA: Obax.....	26
Figura 10 - Cartaz DIGA: Escute com o corpo.....	26
Figura 11 - Guia e MiniGuia DIGA para Escolas.....	28
Figura 12 - Caderno pedagógico: DIGA em Casa.....	29
Figura 13 - Lição: DIGA em Casa.....	30
Figura 14 - Mini Guia DIGA para Líderes Comunitários.....	31
Figura 15 - Semana da Convivência 2020.....	33
Figura 16 - Festival cultural DIGA.....	33
Figura 17 - Mascote Digo.....	34
Figura 18 - Digo visita escolas e participa da cerimônia de compromisso do DIGA.....	35
Figura 19 - Mural com ilustração do Digo, construído por escola.....	36
Figura 20 - Exposição de desenhos do mascote Digo.....	36
Figura 21 - Oficina de bonecos e contação de histórias.....	37
Figura 22 - Programa DIGA na mídia.....	38
Figura 23 - Live nas redes sociais do DIGA.....	38
Figura 24 - Congresso Conviver.....	39
Figura 25 - Maratona DIGA: Super-aulas online.....	40
Figura 26 - Café com DIGA.....	40

Figura 27 - Atividades adaptadas.....	41
Figura 28 - Modelo ecológico de Durlak & DuPre (2008).....	47
Figura 29 - Processo de assimilação do Programa WITS.....	56
Figura 30 - Evento para devolutiva de dados.....	64
Figura 31 - Árvore de temas e fatores para Assimilação do Programa DIGA.....	68
Figura 32 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Motivações para a Adesão.....	70
Figura 33 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Expectativas para a Implementação.....	73
Figura 34 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Apoio da Equipe DIGA.....	77
Figura 35 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Articuladores do DIGA na Escola.....	80
Figura 36 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Dificuldades da Pandemia.....	83
Figura 37 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Funcionamento da Escola.....	84
Figura 38 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Necessidades para a Implementação.....	89
Figura 39 - Árvore de temas e fatores para Implementação do Programa DIGA.....	96
Figura 40 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Implementação do Programa DIGA.....	98
Figura 41 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Compreensão sobre o DIGA.....	99
Figura 42 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Necessidades.....	101
Figura 43 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Facilitadores.....	105
Figura 44 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Recursos DIGA Utilizados.....	108
Figura 45 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Adaptações Realizadas.....	111
Figura 46 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Desafios do Contexto.....	113

Figura 47 - Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Efeitos Percebidos.....	116
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Competências socioemocionais (CASEL, 2015; 2020).....	7
Tabela 2 - Programa do Curso Online do DIGA.....	27
Tabela 3 - Modelo lógico do Programa DIGA.....	44
Tabela 4 - Definições das fases evolutivas do programa e da avaliação (Urban et al., 2014).....	50
Tabela 5 - Níveis de fidelidade na implementação.....	54
Tabela 6 - Dados sociodemográficos dos educadores participantes.....	65
Tabela 7 - Dados sociodemográficos dos educadores participantes.....	94
Tabela 8 - Dados sociodemográficos dos professores participantes.....	119
Tabela 9 - Dados sociodemográficos dos estudantes participantes.....	120
Tabela 10 - Estatística descritiva sobre o funcionamento das escolas.....	126
Tabela 11 - Estatística descritiva de dificuldades profissionais.....	126
Tabela 12 - Estatística descritiva da aceitabilidade do Programa DIGA.....	127
Tabela 13 - Estatística descritiva de acesso aos recursos DIGA.....	127
Tabela 14 - Estatística descritiva sobre a autoeficácia do professor.....	128
Tabela 15 - Estatística descritiva da adesão de recursos DIGA em 2021.....	129
Tabela 16 - Estatística descritiva sobre a integração do DIGA.....	130
Tabela 17 - Estatística descritiva sobre a adaptação e criação de recursos.....	131
Tabela 18 - Médias e desvio-padrão sobre a integração do DIGA por estudantes.....	131
Tabela 19 - Estatística descritiva sobre os locais de integração do DIGA.....	132
Tabela 20 - Estatística descritiva sobre a resposta socioemocional.....	132
Tabela 21 - Estatística descritiva sobre mudanças na resposta socioemocional de estudantes.....	134
Tabela 22 - Teste t de Student comparando os escores de integração (n=59) com relação a adesão de recursos.....	134
Tabela 23 - Teste de Correlação de Pearson.....	136
Tabela 24 - Modelos 1 e 2: Regressão linear múltipla para a percepção de resposta socioemocional dos estudantes.....	136

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

COVID-19 - Doença por Coronavírus 2019

DIGA – Dialogue, Ignore, Ganhe distância, Ache ajuda

DIGA LÍDER - Lembre de escutar e observar, Identifique os pontos de vista, Descubra como agir, E então, funcionou?, Recorra a ajuda

DPJ - Desenvolvimento Positivo de Jovens

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

UFPR – Universidade Federal do Paraná

WITS – Walk away, Ignore, Talk it out, Seek help

SUMÁRIO

Introdução	1
A Educação do Caráter de Jovens	7
<i>A implementação de programas em escolas</i>	<i>9</i>
<i>Potenciais efeitos de programas</i>	<i>12</i>
O Programa DIGA	16
<i>Histórico</i>	<i>16</i>
<i>A implementação do Programa DIGA.....</i>	<i>22</i>
<i>Potenciais efeitos do Programa DIGA.....</i>	<i>44</i>
A Ciência da Implementação.....	47
<i>Avaliação evolutiva: processos ao longo do ciclo de vida</i>	<i>50</i>
<i>Avaliação da fidelidade na implementação</i>	<i>53</i>
Método	62
Contexto da pesquisa.....	63
Devolutiva dos dados.....	64
Estudo 1: Processos de assimilação do Programa DIGA na pandemia COVID-19	65
Método	65
<i>Participantes</i>	<i>65</i>
<i>Procedimentos.....</i>	<i>66</i>
<i>Protocolo de entrevista</i>	<i>67</i>
<i>Plano de análise</i>	<i>67</i>
Resultados.....	68
<i>Objetivo 1: Motivações para a adesão.....</i>	<i>70</i>
<i>Objetivo 2: Expectativas para a implementação.....</i>	<i>74</i>
<i>Objetivo 3: Fatores que favoreceram a assimilação</i>	<i>77</i>
<i>Objetivo 4: Fatores que dificultaram a assimilação.....</i>	<i>84</i>
<i>Objetivo 5: Necessidades para a implementação.....</i>	<i>91</i>

Estudo 2: Processos de implementação do Programa DIGA no contexto pós pandêmico	95
Método	95
<i>Participantes</i>	95
<i>Procedimentos</i>	96
<i>Protocolo de entrevista</i>	96
<i>Plano de Análise</i>	97
Resultados	97
<i>Objetivo 1: Processos de assimilação do Programa DIGA</i>	100
<i>Objetivo 2: Integração do Programa DIGA na escola</i>	105
<i>Objetivo 3: Desafios do contexto de implementação do Programa DIGA</i>	114
<i>Objetivo 4: Percepção de impacto da implementação do Programa DIGA</i>	117
Estudo 3: Indicadores de fidelidade na implementação do Programa DIGA	119
Método	119
<i>Professores participantes</i>	119
<i>Estudantes participantes</i>	121
<i>Procedimentos</i>	122
<i>Questionário para professores</i>	122
<i>Questionário para estudantes</i>	124
<i>Plano de Análise</i>	125
Resultados	126
<i>Assimilação dos professores</i>	126
<i>Adesão de Recursos DIGA</i>	130
<i>Integração do Programa DIGA</i>	131
<i>Resposta Socioemocional dos Estudantes</i>	133
<i>A integração do Programa DIGA em relação a adesão de recursos específicos</i>	135
<i>Relações entre a autoeficácia do professor, integração do Programa DIGA e resposta socioemocional dos estudantes</i>	137

Discussões	139
Processos de assimilação	141
Processos de integração.....	149
Limitações e recomendações para pesquisas.....	157
Referências	161
Anexos.....	168
Anexo A	168
Anexo B.....	172
Anexo C	174

Introdução

A promoção de competências socioemocionais é parte essencial do preparo das crianças para o enfrentamento de desafios do mundo. Para que os jovens possam aprender a tomar decisões responsáveis, construir relacionamentos saudáveis com os outros e contribuir com sua comunidade. Porém, o caráter não é formado apenas por aspectos individuais, mas necessita que o jovem tenha acesso a ambientes que irão promover seu desenvolvimento, como família, escola e comunidade (Lerner, 2017; 2019). Neste sentido, programas de educação para o caráter podem auxiliar na criação de contextos de aprendizagem que promovem responsabilidade social nos estudantes.

A participação dos jovens em programas, dentro e fora da escola, pode aumentar o engajamento cívico, e o desenvolvimento de virtudes de caráter como propósito e generosidade (Lerner et al., 2015). São intervenções que podem favorecer a construção de relacionamentos interpessoais positivos e desenvolver habilidades para a vida, além de oportunizar a participação e a liderança de jovens em atividades familiares, escolares e comunitárias (Lerner, 2017).

A escola pode ser o centro da implementação destes programas de intervenção, desenvolvendo uma cultura e um clima escolar que ajudam os alunos a construir valores positivos de caráter cívico, como a responsabilidade social (Iyer, 2011). Mas desenvolver programas, com base em evidências, e implementá-los na realidade de escolas brasileiras é um desafio. Especialmente se considerarmos que o sistema educacional do Brasil ainda enfatiza principalmente os aspectos cognitivos da aprendizagem, por exemplo, ao avaliar o progresso das crianças por meio de estratégias como provas de desempenho em larga escala (ex., IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Ainda há pouco espaço para a aprendizagem socioemocional e de valores humanos.

Ainda assim, um marco normativo importante no país foi a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016) que apresenta, dentre os componentes centrais do trabalho em escolas de educação básica os aspectos de educação socioemocional em sala de aula. Desde que a BNCC (2016) foi lançada, as escolas foram incentivadas a redobrar esforços para a identificação e implementação de estratégias efetivas para preencher esta lacuna prevista por lei. Tratando-se de um marco recente, muitas escolas ainda estão vivenciando este processo, e carentes de formação para os professores trabalharem a temática com os estudantes.

Para desenvolver intervenções com esta temática, entre os anos de 2016 e 2017, o Laboratório de Pesquisa Interagir – UFPR lança o Projeto Conviver, com um piloto inicial em algumas escolas de Curitiba e Região Metropolitana no Paraná, incluindo pesquisa e intervenção para professores, no enfrentamento e prevenção da violência escolar (Lima, 2017). Em 2018, é lançado o projeto “Aprendendo a Conviver: estratégias de enfrentamento à violência na escola”, que incluiu a avaliação de necessidades em 110 escolas no Estado do Paraná. Ao longo do acompanhamento das escolas participantes, foi observada a demanda dos educadores por estratégias estruturadas de intervenção e prevenção a violência escolar.

Diante desta demanda apontada pelos educadores, em 2018 os integrantes do Laboratório Interagir iniciam o processo de adaptação do Programa WITS (<https://witsprograms.com/>), em parceria com a Universidade de Victoria, Canadá. O WITS (*Walk Away, Ignore, Talk it out, Seek help*) traz uma perspectiva da melhoria dos relacionamentos entre crianças na escola a partir da promoção da responsabilidade social, que é definida como a percepção de dever em ajudar e cooperar com os demais membros de um grupo (Cunha et al., 2021; Leadbeater et al., 2022).

Estudos realizados com o Programa WITS mostram que na medida em que a escola enfatiza comportamentos pró-sociais, crianças e adolescentes aprendem que também podem

contribuir com seus ambientes próximos, apresentando comportamentos que incluem ajudar aos outros, e que são incompatíveis com condutas agressivas. Deste modo, há uma diminuição da agressão e de problemas emocionais nos estudantes (Leadbeater et al., 2016; 2022).

A escolha pela adaptação a partir do Programa WITS, se deve ao fato de que sua abordagem de intervenção envolve escola, família e membros da comunidade, contando com 25 anos de implementação e estudos longitudinais que apontam para resultados benéficos para a melhoria dos relacionamentos intra e interpessoais nos diversos contextos (Leadbeater et al., 2016; 2022).

Nesta trajetória, surge o Programa DIGA: Dialogue, Ignore, Ganhe distância e Ache ajuda (<https://programadiga.com.br>), que atua por meio da educação socioemocional e busca promover a responsabilidade social em crianças do Ensino Fundamental I. Entre 2019 e 2022, com o apoio da *Templeton World Charity Foundation* (<https://www.templetonworldcharity.org/>), foi possível iniciar um projeto de avaliação do Programa DIGA, acompanhando o processo de implementação e possíveis impactos do programa a partir das perspectivas de professores, estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e seus pais/responsáveis.

Ainda é necessário maior entendimento sobre os processos pelos quais as escolas e comunidades acolhem, compartilham e preparam para promover e disseminar o Programa DIGA. Portanto, há a necessidade de investigar como acontecem os processos de assimilação e a implementação do Programa. É preciso considerar também os desafios impostos pelo contexto da pandemia COVID 19, que fizeram com que o programa precisasse incorporar adaptações para viabilizar a implementação no contexto da educação remota durante a pandemia de COVID-19.

A construção de um programa é um trabalho desafiador. Demanda competências para

transferir uma intervenção para o mundo real e mantê-la funcionando lá. Sabe-se que esperar uma implementação perfeita não é algo realista, pois é impossível ter controle sobre todas as variáveis que atuam no mundo real (Durlak & DuPre, 2008). A ciência da implementação estuda estes fatores através da análise dos processos e fidelidade da implementação.

A avaliação de processo olha para as relações organizacionais e socioeconômicas das dinâmicas de implementação, enquanto a avaliação de fidelidade se debruça sobre os indicadores de que as intervenções são postas em prática conforme pretendido (Toomey et al., 2020). Através do levantamento de dados quantitativos e qualitativos, é possível ter bases científicas para apoiar as decisões ao longo de todas as fases do desenvolvimento de um programa (Ridde et al., 2020).

Partindo da perspectiva de avaliação evolutiva de programas (Urban et al., 2014), considera-se que assim como os indivíduos atravessam ciclos de vida, os programas educacionais também passam por estágios de evolução. Conforme o ambiente naturalmente muda, o programa precisa realizar variações ou ajustes, deste modo o programa evolui e possui maior probabilidade de sobreviver neste contexto dinâmico. Este mecanismo de seleção favorece características ou componentes de um programa que mais se ajustam ou se encaixam na realidade em que será implementado. Então, o desenvolvimento de um programa não é linear, mas com o tempo, as variações do programa são testadas e sobrevivem ou não de acordo com a corrente social. Ao longo deste processo é essencial que a avaliação caminhe junto, deste modo é possível realizar uma espécie de “seleção artificial”, onde são gerenciadas melhorias seletivas em características específicas do programa, de acordo com o feedback que a avaliação proporciona. Nesta perspectiva (Urban et al., 2014), é importante que haja um alinhamento entre a etapa evolutiva que o programa se encontra e a modalidade de avaliação que é mais adequada para cada estágio.

Apesar de uma cultura de maior valorização de avaliação de eficácia, dependendo do

estágio evolutivo que o programa se encontra, outras estratégias avaliativas podem ser mais adequadas. Por exemplo, para um programa no estágio de iniciação na implementação, como é o caso do Programa DIGA, a avaliação de processo é considerada a mais adequada (Urban et al., 2014). Inclusive, este tipo de pesquisa possibilita compreender se os posteriores efeitos do programa se deram pela intervenção ou pela variabilidade na forma como foi colocado em prática (Toomey et al., 2020). Deste modo, é possível identificar onde devem ser feitas adaptações para alcançar os efeitos esperados. Programas que avaliam a implementação tem efeitos até três vezes maiores do que aqueles que só focam em avaliar efeitos, e é considerada a dimensão que mais está relacionada com efeitos positivos (Durlak & DuPre, 2008).

A escola é o contexto central de implementação do Programa DIGA, ou seja, é a equipe escolar que é treinada para implementar o programa com seus estudantes, e disseminar a mensagem DIGA para famílias e comunidade. Por isso, o presente estudo tem como foco avaliar o processo de implementação e sua fidelidade a partir da perspectiva destes educadores – sejam estes professores, pedagogos, coordenadores, diretores ou demais profissionais de escolas de Ensino Fundamental I.

A presente tese teve como objetivo geral examinar as condições que garantem a integração no contexto escolar, com fidelidade, de um programa de educação socioemocional. Para tanto, o trabalho foi organizado em três estudos. O estudo 1 teve como objetivo geral: verificar como educadores de escolas de Ensino Fundamental I, participantes do Programa DIGA, vivenciaram os processos de assimilação do programa durante a pandemia COVID-19, no ano de 2020. De modo específico, o estudo se propôs a: (1) identificar as motivações dos educadores para a adesão do Programa DIGA; (2) levantar as expectativas dos educadores para a implementação; (3) explorar fatores que favoreceram a assimilação do programa; (4) explorar fatores que dificultaram a assimilação do programa; (5) levantar as necessidades percebidas pelos educadores para a implementação.

Em seguida, o estudo 2 teve como objetivo geral descrever o processo de implementação do Programa DIGA por educadores que atuam em escolas de Ensino Fundamental I, no contexto pós pandêmico do ano de 2021. De modo específico, se propôs a: (1) explorar os processos de assimilação do Programa DIGA vivenciados pelos educadores; (2) explorar os processos de integração Programa DIGA na realidade escolar; (3) identificar os desafios do contexto de implementação do Programa DIGA; (4) identificar os impactos percebidos pelos educadores que implementaram o Programa DIGA.

Por fim, o estudo 3 teve como objetivo geral: avaliar a fidelidade na implementação do Programa DIGA. Como objetivos específicos se propôs a: (1) verificar a assimilação do Programa DIGA por professores que participaram da implementação; (2) identificar a adesão de recursos do Programa DIGA pelos professores; (3) verificar a integração do Programa DIGA na perspectiva de professores e estudantes; (4) levantar a percepção dos professores sobre a resposta socioemocional dos estudantes decorrentes da implementação do programa; (5) analisar as relações entre autoeficácia, integração do programa e aspectos socioemocionais dos estudantes. Em termos da relação entre tais variáveis, foi hipotetizado que a autoeficácia do professor e a integração do programa DIGA estariam relacionadas com maior percepção de resposta socioemocional nos estudantes.

A revisão de literatura dos três estudos se debruçou em:

- Conceitualizar educação para o caráter cívico, responsabilidade social e aprendizagem socioemocional, considerando a perspectiva do desenvolvimento positivo de jovens;
- Discutir o desenvolvimento do caráter cívico através de intervenções implementadas na escola;
- Descrever o Programa DIGA e sua adaptação a partir do Programa WITS e das

experiências com o Projeto Conviver;

- Discorrer sobre a avaliação de processo e fidelidade na implementação a partir da perspectiva de avaliação evolutiva.

A Educação do Caráter de Jovens

O desenvolvimento do caráter, segundo Lerner (2017), se refere a obter uma série de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, que permitem agir orientado por princípios de cuidado e serviço aos outros. Especificamente, sobre o caráter cívico, trata de uma motivação para agir e “fazer a coisa certa” em diferentes contextos e momentos (Lerner, 2017). Por meio da educação do caráter é possível promover o desenvolvimento positivo de jovens, ou seja, aumentar os fatores de proteção para promover o desenvolvimento adaptativo (Schoon, 2021), que é benéfico tanto o próprio indivíduo como sua comunidade, uma vez que estes contextos também agem sobre a pessoa.

Parte do desenvolvimento do caráter cívico também envolve a aprendizagem socioemocional (Lerner, 2014). Ou seja, para que as questões intra e interpessoais possam ser abordadas em seu cotidiano, o jovem precisa desenvolver uma série de competências (vide Tabela 1) para compreender, gerenciar e expressar, de forma bem sucedida, aspectos sociais e emocionais da vida, como: aprender a regular suas emoções, a manter relacionamentos positivos com outras pessoas, a solucionar conflitos de forma respeitosa, e tomar decisões éticas (CASEL, 2015; 2020).

Tabela 1

Competências socioemocionais (CASEL, 2015; 2020).

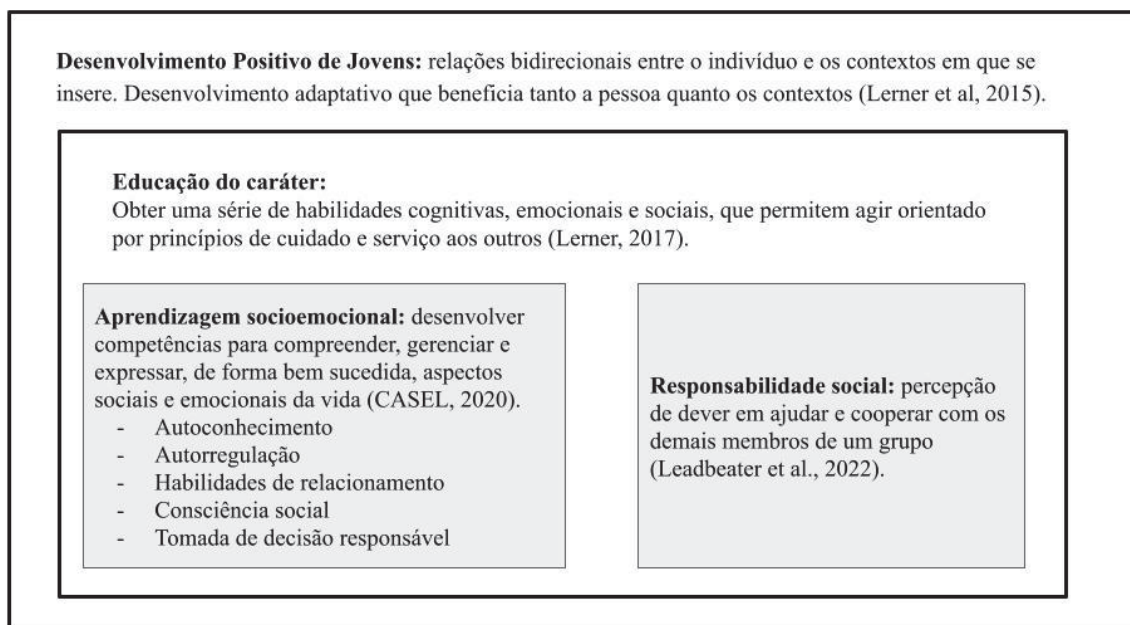
Competência socioemocional	Definição

Autoconhecimento	Compreensão sobre suas próprias emoções, valores e metas pessoais.
Autorregulação	Habilidades e atitudes para regular emoções e comportamentos.
Habilidades de relacionamento	Habilidades para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, agir em concordância com normas sociais.
Consciência social	Habilidade para compreender a perspectiva de outras pessoas, agir com compaixão com os outros.
Tomada de decisão responsável	Conhecimentos, habilidades e atitudes para tomar escolhas construtivas sobre seus comportamentos e nas interações sociais.

O termo “educação” ou “aprendizagem” socioemocional remete à perspectiva de que estas competências são aprendidas e podem ser desenvolvidas ao longo da vida (Jones & Doolittle, 2017). Então, para além das características da pessoa em desenvolvimento é importante considerar como fatores do contexto como na escola, família e comunidade, podem favorecer o desenvolvimento de tais competências. Mas não basta que habilidades socioemocionais sejam ensinadas, é preciso que haja o direcionamento destas competências para ações pró-sociais, ou seja, a ideia de contribuir com a comunidade do qual é membro. É neste sentido que se destaca a importância da promoção da responsabilidade social, para além da aprendizagem socioemocional. A responsabilidade social se refere à percepção de dever em ajudar e cooperar com os demais membros de um grupo (Cunha et al, 2021; Leadbeater et al., 2022), e este parece ser um componente crítico em intervenções para o desenvolvimento do caráter cívico. A Figura 1 demonstra de que modo estes conceitos estão relacionados.

Figura 1

Modelo teórico sobre educação do caráter



A partir da perspectiva da educação do caráter, é possível pensar na promoção da responsabilidade social e aprendizagem socioemocional através do alinhamento de habilidades individuais com recursos e oportunidades fornecidos no contexto (Lerner et al., 2003; 2005). Por exemplo: é preciso obter orientação de adultos, acessar lugares seguros para aprender a socializar.

Recursos e oportunidades podem ser mecanismos que favorecem o desenvolvimento da responsabilidade social de modo bem-sucedido para crianças e adolescentes. Seja por meio de mentores e modelos de comportamentos pró-sociais, fornecendo oportunidades para que os jovens aprendam e exercitem habilidades socioemocionais, além de favorecer a participação em papéis de liderança na família, escola e em atividades comunitárias (Lerner, 2017). Através destes mecanismos, o contexto escolar pode favorecer o desenvolvimento de diversos aspectos do caráter.

A implementação de programas em escolas

A preocupação em educar os indivíduos para serem “bons” e não só “inteligentes” está presente ao longo de debates educacionais ao longo de vários séculos. A preocupação em

desenvolver nos jovens virtudes para que possam ter uma vida gratificante e construir um mundo melhor pode ser considerado um tema recorrente no discurso educacional. Porém, ainda há relutância em entender a escola como parte responsável do processo de desenvolvimento do caráter. Segundo Jeynes (2019), esta é uma das causas de muitos programas de intervenção sobre caráter não serem implementados pelas escolas. Os programas mais populares ainda são aqueles com foco em resolver problemas (Langley et al., 2010), como reduzir o uso de drogas ou combater o bullying na escola, enquanto programas com o enfoque na promoção de virtudes ainda sofrem relutância para serem implementados (Jeynes, 2019). Muitos professores ainda consideram que caráter é algo que deve ser trabalhado exclusivamente pelas famílias, que a escola é um espaço para focar em desempenho acadêmico (ex. notas). Além disso, a ênfase do currículo em preparar os estudantes para provas (ex. exames, concursos e vestibulares) pode fazer com que os professores nem tenham tempo para ensinar caráter, bem pouco eles se sentem preparados para fazer isso (Jeynes, 2019).

Mas a escola pode atuar como um espaço importante para a promoção de recursos e oportunidades para o desenvolvimento do caráter, e a literatura demonstra diversas possibilidades de intervenções que têm sido bem-sucedidas (ex. Pérez-Albarracín & Fernández-Baena, 2019; Yang et al., 2020). Alguns programas oferecem currículos de aprendizagem socioemocional e formação para que os próprios professores possam aplicar as intervenções (Sánchez-García-Arista, 2018), enquanto outros fornecem profissionais (de fora da escola) que vão até a escola para desenvolver o programa.

Há programas que são direcionados para a escola como um todo (estudantes, professores e demais profissionais da escola), por exemplo, melhorando a estrutura escolar, políticas ou regras organizacionais. Outros programas focam na atuação com grupos menores, como apenas a sala de aula (Greenberg et al., 2017). Por exemplo, os professores utilizam o horário das disciplinas para ensinar e modelar habilidades socioemocionais específicas para os estudantes

(Leadbeater et al., 2016), oportunizando a prática, o aprimoramento de habilidades e a reflexão sobre como utilizá-las em várias situações cotidianas (Langley et al., 2010).

Para além da implementação no ambiente escolar, há programas que também envolvem famílias e a comunidade mais ampla (Leadbeater et al., 2016), por exemplo, apoiando os esforços dedicados em sala de aula e na escola com ações de parceiros da comunidade (Leadbeater et al., 2022), deste modo todos os agentes da comunidade escolar podem aprender e exercitar competências socioemocionais. Neste modelo de intervenção, todos adultos agem como modelos de comportamentos pró-sociais para as crianças e incentivam a colocar em prática as competências com responsabilidade social (Sánchez-García-Arista, 2018).

A implementação de programas baseados em evidências tem se mostrado uma tarefa desafiadora para os profissionais da escola, e pode tornar-se mais complexa na medida em que diferentes níveis contextuais são incluídos na intervenção (Leadbeater et al., 2016). Por exemplo, ao buscar envolver as famílias em um programa de intervenção na escola, Langley et al. (2010) identificaram a falta de engajamento dos pais como a principal dificuldade. Outro desafio foi a falta de tempo para os profissionais da escola se dedicarem ao projeto, com responsabilidades concorrentes da rotina escolar.

Uma série de barreiras logísticas também se mostram desafiadoras (Langley et al., 2010). Desde a organização de ações como separar os materiais necessários, saber com quem falar para acessar os materiais na escola, retirar os estudantes de sala de aula, organizá-los no espaço, etc. Todas ações descritas como difíceis de serem organizadas no dia a dia escolar, especialmente quando se tem pouco tempo para se dedicar ao programa. E a falta de suporte por parte dos gestores da escola e professores também pode atrapalhar este processo.

Para além da importância do suporte da equipe escolar (gestão e professores), os facilitadores identificados pelo estudo (Langley et al., 2010) incluíram o acesso à suporte para implementação (ex. possibilidade de tirar dúvidas com consultores do programa), bem como

recursos tangíveis (ex. tempo e dinheiro) e percepções sobre a própria intervenção (ex. facilidade de uso, relevância, compatibilidade com o ambiente). Estes fatores também foram identificados em outros estudos (ex. Fixsen et al., 2005; Greenhalgh et al., 2004).

O modo como ocorre a implementação é determinante para os efeitos que o programa terá (Langley et al., 2010), por isso a importância de compreender estes fatores. Mas apesar dos desafios para a implementação em escolas, a literatura tem mostrado efeitos benéficos de programas para a educação do caráter (ex. Pérez-Albarracín & Fernández-Baena, 2019; Yang et al., 2020; Cunha et al., 2021), para os estudantes e para a comunidade como um todo.

Potenciais efeitos de programas

Sobre os potenciais efeitos de intervenções que focam na educação do caráter cívico, a implementação bem sucedida, em escolas e comunidades, pode gerar efeitos positivos. Dentre estes: a promoção da responsabilidade social (Leadbeater et al., 2016), promoção de competências socioemocionais em estudantes (Yang et al., 2020) e professores (Cunha et al., 2021), redução de problemas emocionais nos estudantes e da agressão e da vitimização entre pares (Leadbeater et al., 2022), melhoria do clima escolar e do engajamento acadêmico (Thomas et al., 2019), melhoria do desempenho acadêmico (Jeynes, 2019), entre outros.

A metanálise de Jeynes (2019) analisou os efeitos de intervenções (em educação do caráter) para o desempenho acadêmico de estudantes estadunidenses. Foram avaliados 52 estudos com intervenções para estudantes de diferentes faixas etárias, da educação infantil até o primeiro ano de faculdade. O autor identificou que as intervenções realizadas na escola tiveram efeitos positivos de um modo geral (efeitos entre 0,25 e 0,41) nas notas de leitura, matemática, ciência e estudos sociais. Ainda que os efeitos maiores das intervenções tenham ocorrido na dimensão de comportamento dos estudantes, especialmente do ensino médio, é possível destacar o potencial de intervenções com a temática do caráter também para o desempenho acadêmico, uma vez que favorecem o desenvolvimento da autorregulação, senso

de propósito, determinação, perseverança e maior organização de prioridades (Jeynes, 2019).

A prevenção da agressão e da vitimização entre pares também é um potencial de programas comunitários, desenvolvidos com base em evidência (Leadbeater et al., 2022, Pérez-Albarracín & Fernández-Baena, 2019). A implementação na escola pode favorecer o ensino e a prática de competências socioemocionais, alinhados à promoção da responsabilidade social, melhorando os relacionamentos interpessoais como um todo (Leadbeater et al., 2022). Deste modo, o respeito e valorização das diferenças pode ser parte de uma cultura que preza pela resolução de seus conflitos de maneira eficaz e saudável, sem ser necessário recorrer a métodos violentos (Pérez-Albarracín & Fernández-Baena, 2019).

A melhoria do clima escolar é uma das possíveis consequências e também integra a educação socioemocional, atuando como um mediador na diminuição da incidência de vitimização entre pares na escola (Leadbeater et al., 2016; Yang et al., 2020). O clima escolar se refere à “atmosfera” da escola, pode ser compreendido como as atitudes, crenças e valores que compõem o ambiente social dentro de uma escola e que é demonstrado nas interações entre os alunos, professores, administradores e membros da comunidade. Estratégias disciplinares justas e equitativas, organização escolar (ou desorganização) e qualidade das relações envolvendo estudantes e professores são dimensões do clima escolar que estão consistentemente associadas com menos problemas na infância (Cunha et al., 2021).

O clima escolar autoritativo, combinando um ambiente educacional bem organizado a recursos de apoio, pode ser considerado um contexto particularmente propício ao desenvolvimento positivo de jovens (Cornell et al., 2016). Esta abordagem sobre o clima escolar inclui práticas educacionais e relações de apoio entre todos que compõem a comunidade escolar, como estudantes, educadores e demais profissionais da escola. No clima autoritativo há equilíbrio entre a dimensão de suporte e da estrutura disciplinar. Ou seja, é necessário que haja um nível de exigência, com regras claras, consistentes e coerentes, que fazem com que os

estudantes sintam que serão recompensados na mesma medida. Todos estes aspectos favorecem a percepção de segurança diante das expectativas da escola, aumentando o engajamento com a escola (Thomas et al., 2019).

A promoção de um clima escolar autoritativo pode ser associado à redução da vitimização dos pares, particularmente quando os adultos na comunidade escolar reforçam comportamentos de ajuda e desencorajam a agressão (Cunha et al., 2021). Crianças que relatam sofrer menor vitimização de pares também relatam experiências mais positivas de clima escolar, que tendem a aumentar ao longo do tempo (Leadbeater & Sukhawathanakul, 2020). É como se essa comunidade escolar passasse a ser marcada por relações positivas, favorecendo o desenvolvimento de seus estudantes.

Então, os benefícios da utilização de estratégias que focam no desenvolvimento do caráter cívico no contexto escolar podem ser visíveis não apenas no nível individual (estudante), mas também favorecer a comunidade como um todo (escola, família e comunidade). Uma vez que os estudantes podem apresentar comportamentos pró-sociais também em outros contextos, como na família e comunidade (Leadbeater & Sukhawathanakul, 2020). Com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, podemos ver a melhoria da convivência nos diferentes espaços da sociedade, sobre os quais o estudante age.

Nos Estados Unidos, Yang et al. (2020) analisaram uma intervenção realizada com 23.532 estudantes de 90 escolas, de ensino fundamental e médio. Os autores encontraram que o desenvolvimento da competência “habilidade de relacionamento” foi associado com menores índices de vitimização entre pares e bullying. Mas este efeito não ocorreu de modo direto. Possíveis mediadores desta associação incluíram um clima escolar positivo, aceitação dos pares, engajamento e interações positivas, comportamentos de cooperação e ajuda. Já a competência de “tomada de decisão responsável” foi preditora de menor vitimização e melhores habilidades sociais, atuando por meio do desenvolvimento do senso moral de justiça e igualdade

(Yang et al., 2020). Os resultados reafirmam que o trabalho com competências socioemocionais na escola pode desenvolver comportamentos pró-sociais, e consequentemente pode reduzir situações de bullying e agressão.

Outro estudo, realizado na Espanha, por Pérez-Albarracín & Fernández-Baena (2019) descreveu os efeitos de um programa denominado “Educando para a vida juntos”. Realizado com 157 jovens de 8 escolas de ensino médio, o programa implementou cursos de treinamento com estudantes, pautado na mediação entre pares, ou seja, para que os próprios estudantes pudessem aprender a mediar conflitos entre seus colegas com responsabilidade social.

As práticas do programa foram associadas com o aumento dos escores de empatia nos estudantes e da capacidade de reconhecer suas próprias emoções e as dos outros. Com estas competências, os estudantes puderam compreender melhor o ponto de vista de outras pessoas envolvidas em um conflito, e direcionar seu comportamento com maior consciência de seu estado emocional. A pesquisa (Pérez-Albarracín & Fernández-Baena, 2019) encontrou que os estudantes passaram a analisar seus conflitos de forma mais objetiva, sem se deixar levar por suas próprias opiniões, o que funcionou no sentido de diminuir a ocorrência de situações de bullying.

Além disso, o estudo encontrou que os estudantes desenvolveram maior percepção de justiça e responsabilidade. Passaram a relatar maior noção do que pode ser considerado justo ou injusto em uma relação, ou seja, passaram a perceber situações que podem ser consideradas problemas relacionais em sua sala de aula, bem como assumiram responsabilidade por resolver seus próprios conflitos. Quanto mais os estudantes participavam das sessões do programa de educação socioemocional, maiores eram os índices positivos apresentados (Pérez-Albarracín & Fernández-Baena, 2019).

No Brasil, estudo longitudinal de Cunha et al (2021), realizado com 1.850 estudantes de 4º e 5º ano, encontrou que a responsabilidade social percebida pelas crianças mediou os efeitos

do uso de estratégias socioemocionais pelos professores (como estrutura e apoio em sala de aula), que favoreceu o declínio nos comportamentos agressivos dos estudantes. Além disso, a responsabilidade social mediou a associação entre o uso de estratégias socioemocionais pelos professores e a vitimização entre pares. Portanto, quando os professores ofereceram apoio e oportunidades para o desenvolvimento habilidades de regulação emocional e gestão de conflitos favoreceram o desenvolvimento da responsabilidade social dos estudantes. Responsabilidade social e estratégias socioemocionais estão associadas na promoção de contextos que podem favorecer o desenvolvimento positivo.

Neste sentido, é possível refletir sobre o poderoso potencial de programas comunitários que oportunizam o desenvolvimento de aspectos que envolvem o caráter, especialmente na escola. O desenvolvimento do caráter cívico pode ser a base para uma juventude e sociedade civil prósperas, na medida em que os jovens podem desenvolver competências socioemocionais e manifestar comportamentos socialmente responsáveis. O desenvolvimento desta responsabilidade social pode prevenir problemas emocionais e situações de vitimização e agressão entre pares.

O Programa DIGA

Histórico

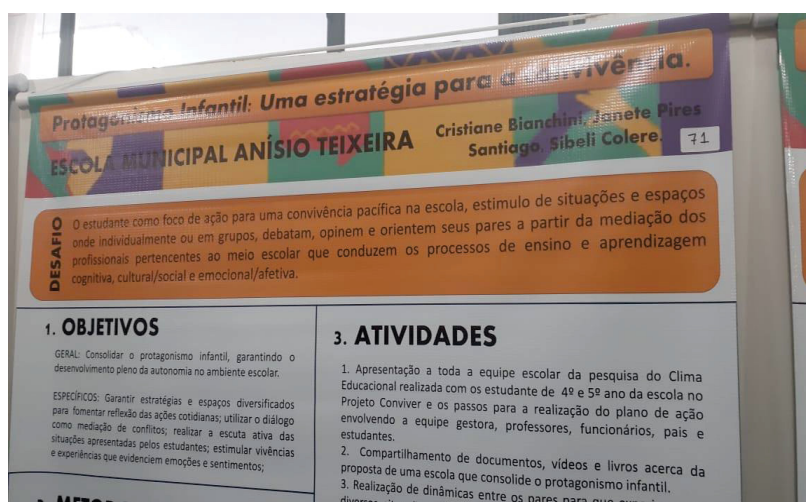
Com o objetivo de promover o desenvolvimento do caráter cívico, o Programa DIGA surgiu das ações do Laboratório de Pesquisa Interagir, Universidade Federal do Paraná, a partir de alguns momentos importantes. As práticas e relacionamentos desenvolvidos durante o projeto “Aprendendo a Conviver: estratégias de enfrentamento à violência na escola” (www.conviver.sembullying.com) foram um marco para as vivências e pesquisas realizadas no Laboratório de Pesquisa Interagir – UFPR. Este projeto possibilitou que educadores e comunidade escolar ampliada, reconhecessem e adotassem estratégias eficazes para monitoramento e atendimento das múltiplas formas de violência, preconceito e discriminação

no ambiente escolar, com ênfase para o bullying, a partir da perspectiva da educação e direitos humanos.

O Projeto Conviver atendeu cerca de 110 escolas em todo o estado do Paraná, proporcionando formação para educadores, por meio de cursos online e distribuição de livros impressos. Em paralelo, tutores do Projeto realizaram visitas às escolas participantes, para auxiliar os educadores na construção de planos de ação, com estratégias para o enfrentamento da violência escolar. Ao longo deste processo, também ocorreu a pesquisa de clima escolar nas escolas, onde cada uma pode receber um infográfico apresentando os resultados da pesquisa, com indicadores de suas unidades, como: engajamento acadêmico, agressão e vitimização entre pares, discriminação, e etc. No final de 2018, os educadores participantes do Projeto Conviver contribuíram com uma exposição de banners, compartilhando com educadores as experiências vivenciadas e ações desenvolvidas. A figura 2 mostra trecho de um banner exposto e noticiado no site da Secretaria Municipal de Educação, Curitiba-PR.

Figura 2

Ação do Projeto Conviver



Fonte: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/programa-diga/11292>

O Projeto Conviver favoreceu uma relação de proximidade com a comunidade escolar, especialmente em Curitiba e região metropolitana do estado paranaense. Desde então,

ocorreram trocas constantes com a comunidade, por exemplo, com integrantes do laboratório visitando as escolas e conduzindo rodas de conversa com estudantes e professores. Uma das devolutivas recorrentes dos professores no projeto referem-se às dificuldades para desenvolver ações curriculares para melhoria do clima escolar que pudessem ser sustentadas ao longo do tempo, ou seja, que continuassem acontecendo mesmo sem a presença da equipe do projeto Conviver ou outras equipes técnicas externas à equipe escolar. Os professores também trouxeram a carência de materiais estruturados, por exemplo, atividades para realizar em sala de aula, que atendessem demandas socioemocionais dos estudantes. Tais devolutivas, e todas as experiências vivenciadas ao longo deste processo contribuíram para que a iniciativa do Programa DIGA surgisse, uma vez que ele busca preencher estas lacunas apontadas pelos professores.

Para além das experiências com o projeto Conviver, o DIGA foi construído a partir de um processo de adaptação cultural do Programa WITS (*Walk away, Ignore, Talk it out, Seek help*), desenvolvido na Universidade de Victoria, Canadá. Este traz uma estrutura de trabalho, com base em evidências, e que atende várias das necessidades apontadas anteriormente. O Programa WITS (<https://witsprograms.com/>) favorece relacionamentos e comunidades saudáveis, promovendo aprendizado socioemocional e responsabilidade social. O programa inicia suas intervenções no contexto da escola, mas também envolve famílias e comunidades, o que requer a coordenação entre os diferentes níveis ecológicos.

No Brasil, o programa ganhou o nome DIGA: Dialogue, Ignore, Ganhe distância e Ache ajuda (<http://programadiga.com.br/>). Como exemplos de alterações realizadas há a identidade visual única (vide figura 3), alterações na forma da entrega do conteúdo, e recursos criados exclusivamente pelo DIGA, como o caso do “DIGA em Casa” (<https://programadiga.com.br/emcasa/>) com atividades pensadas para promover relacionamentos saudáveis em casa, além da “Semana da Convivência”

(<https://semanadaconvivencia.programadiga.com.br/>), que tem como objetivo envolver membros da comunidade para repensar os desafios para melhorar a convivência, sobre como é possível engajar a comunidade no processo de melhoria da convivência .

Figura 3

Logo do Programa DIGA



Compreende-se que o processo de adaptação cultural não se dá apenas pela tradução dos materiais do WITS, mas em desenvolver conteúdos que atendam as necessidades das escolas brasileiras, de modo a motivar e sustentar a participação da comunidade local (Castro et al., 2004). A adaptação do Programa DIGA acontece ao longo de todo o seu ciclo de vida, ou seja, na medida em que ocorrem mudanças nos contextos de intervenção o programa também precisa mudar para se adaptar (Urban et al., 2014). Por exemplo, a pandemia COVID-19 trouxe mudanças significativas, por isso o programa precisou fazer adaptações, levantar necessidades e criar novos recursos para atendê-las, como o “DIGA em Casa”.

A construção do programa DIGA ocorre em diálogo com as escolas, avaliando a viabilidade e fontes de apoio, levantando suas percepções, para verificar os recursos mais apropriados ao contexto. Programas construídos em colaboração com os usuários são realizados mediante ao seu *feedback*. No caso do DIGA, em colaboração da comunidade escolar e da equipe baseada na universidade (Leadbeater et al., 2012). Outra característica importante do DIGA, é que foi construído para ser um programa aberto, gratuito, que pode ser adaptado

conforme necessidades locais. Em junho de 2019 o Programa DIGA foi oficialmente lançado, em evento aberto para a comunidade, na UFPR, conforme mostra a figura 4.

Figura 4

Notícia do lançamento do Programa DIGA

UFPR lança programa para prevenir bullying nas escolas de Curitiba e região metropolitana

junho 28, 2019 12:16 pm 274

O Laboratório Interagir, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), lançou nesta sexta-feira (28) o Programa DIGA. A iniciativa busca reunir escolas, famílias e comunidades para a criação de ambientes que ajudem estudantes de cinco a 12 anos a lidar ativamente com os conflitos e a acabar com o bullying.



Lançamento do Programa DIGA. Foto: Marcos Solivan

Fonte: <https://ufpr.br/ufpr-lanca-programa-para-prevenir-bullying-nas-escolas-de-curitiba-e-regiao-metropolitana/>

Após o lançamento, através de abertura de um edital público, 60 escolas foram selecionadas para participar em 2020 da implementação piloto do Programa DIGA, com o financiamento da *Templeton World Charity Foundation* (<https://www.templetonworldcharity.org/>) para o desenvolvimento das atividades. A proposta foi de acompanhar as escolas selecionadas, com pesquisa e apoio para a implementação ao longo de dois anos. Para iniciar as intervenções, cada escola participante recebeu acesso ao curso online e uma caixa DIGA (vide figura 5), contendo recursos impressos do programa, como livros, guia para a implementação, cadernos pedagógicos, cartazes e etc.

Figura 5

Caixa de recursos DIGA: Confecção e entrega



As atividades de implementação do DIGA iniciam oficialmente em 2020. Porém, em fevereiro do mesmo ano foi anunciado o fechamento das escolas e iniciado o período de isolamento social, frente à pandemia COVID-19. Neste sentido, a implementação iniciou-se em um contexto de crise e incertezas. Ainda que o processo de implementação tenha sido afetado pelo contexto da pandemia COVID-19, a maioria dos recursos já estavam preparados e “prontos” para distribuição, e mesmo com necessárias adaptações, prosseguiu-se com a implementação do programa.

A implementação do Programa DIGA

Os componentes centrais do Programa DIGA foram desenvolvidos em duas frentes: o DIGA (Dialogue, Ignore, Ganhe distância e Ache ajuda) para crianças da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental (vide figura 6), e o DIGA LÍDER, que foca nos estudantes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O acrônimo LÍDER significa: Lembre de escutar e observar, Identifique os pontos de vista, Descubra como agir, E então, funcionou?, Recorra a ajuda (Leadbeater et al., 2011).

Figura 6

Cartaz DIGA



No componente DIGA LÍDER (vide figura 7), existem recursos específicos para as crianças mais velhas (de 4º e 5º ano) desenvolverem liderança pró-social, ou seja, estudantes que podem ajudar a resolver conflitos entre pares, dar boas sugestões, agir de maneira amigável, cuidar dos outros e seguir e fazer cumprir as regras. A liderança pró-social refere-se a iniciativa

de fazer com que o grupo faça o que deve ser feito; criar e preservar boas relações e moral entre o grupo; direcionar as atividades do grupo, inspirando seus membros a contribuírem com a comunidade (Leadbeater et al., 2016). Mostra que as crianças mais velhas devem dar um bom exemplo de comportamentos pró-sociais para os mais novos, atuando como uma alternativa de ajuda, para além dos adultos.

Figura 7

Cartaz DIGA LÍDER



A liderança pró-social pode prevenir problemas emocionais associados com a vitimização entre pares, como preocupações, choro com facilidade, e indicativos de depressão, empoderando as crianças para sentirem-se eficazes no manejo de conflitos, para obter ajuda ou abordar conflitos de outras formas pacíficas (Leadbeater et al., 2016).

Entre as próprias crianças, a educação por pares pode promover responsabilidade social e liderança pró-social. Neste modelo, os pares podem influenciar de forma positiva na medida em que aprendem a detectar quando um amigo ou amiga está sofrendo violência, e quando

aprendem a ser responsivos aos seus pedidos de ajuda (Leadbeater et al., 2022; Santos & Murta, 2016).

Atividades na Escola

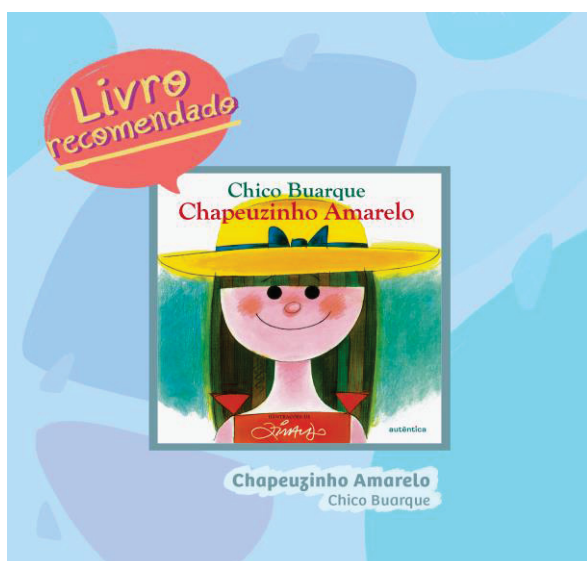
A escola está no centro da implementação do Programa DIGA. Ou seja, os educadores da escola são os responsáveis por aplicar o Programa e irradiar a mensagem para os demais ambientes. A escola tem apoio da equipe DIGA para a implementação, por meio de canais de ajuda e dos materiais fornecidos, porém quem aplica as intervenções é a própria escola, buscando garantir a sustentabilidade do programa. Diretores, pedagogos, professores, inspetores e demais funcionários da escola mostram que é possível solucionar um conflito *dialogando, ignorando, ganhando distância e achando ajuda*, e que cada situação diferente pode demandar uma ação. O objetivo é criar ambientes responsivos onde os adultos possam ajudar as crianças a resolverem seus conflitos, criando ambientes escolares seguros que melhoram as competências socioemocionais dos alunos e promovem a responsabilidade social. São estratégias que destacam que as crianças também devem contribuir para as boas relações na escola e comunidade.

Para as atividades em sala de aula, os professores podem utilizar planos de ensino, compilados no formato de um caderno pedagógico, e a literatura infanto-juvenil fornecidos pelo programa. O foco é integrar as intervenções aos objetivos acadêmicos, para facilitar a atuação dos professores e para maior aproveitamento do tempo. Nestes cadernos pedagógicos, os planos de ensino indicam atividades específicas, que são ponto de partida para se discutir e pensar sobre a educação socioemocional, valores (empatia, autoconhecimento, autocontrole, responsabilidade social) e estratégias específicas DIGA (dialogar, ignorar, ganhar distância e achar ajuda). As atividades podem ser flexibilizadas de acordo com as demandas e disponibilidade de cada escola.

Por exemplo, o plano de ensino do livro “Chapeuzinho Amarelo” (vide figura 8), do autor brasileiro Chico Buarque e do conhecido ilustrador brasileiro Ziraldo, foca em desenvolver as habilidades de: (G) Ganhe distância, (I) Ignore. As aprendizagens socioemocionais envolvidas são de autoconhecimento e ser capaz de reconhecer suas próprias emoções. Existem atividades sugeridas para serem realizadas pelo professor antes, durante e após a leitura da história. Como por exemplo, discutir como a personagem da história agiu para lidar com suas emoções e comportamentos, fazer os estudantes se colocarem no lugar do personagem e discutir outras estratégias que poderiam ser eficazes, considerando as consequências dos comportamentos e das decisões que são tomadas.

Figura 8

Recomendação DIGA: Chapeuzinho Amarelo

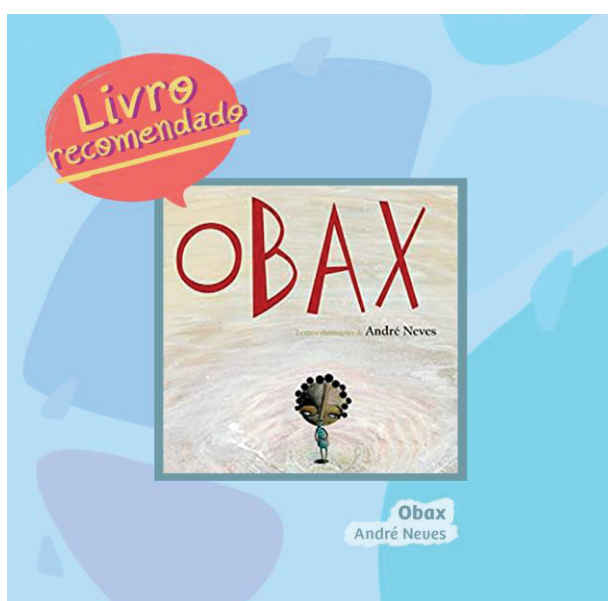


Outro exemplo de plano de ensino proposto pelo Programa DIGA é a partir do livro Obax (vide figura 9), do escritor e ilustrador brasileiro André Neves. A história carrega a herança Africana da população brasileira, que remete aos costumes das comunidades locais, trazendo identificação para os estudantes pretos e pardos. A proposta é de trabalhar as conexões DIGA: (D) Dialogue, (G) Ganhe distância, (A) Ache ajuda, por meio das aprendizagens

socioemocionais de trabalhar para concretizar tarefas iniciadas (perseverança), gosto por explorar (curiosidade) e ver as coisas sob diferentes formas e perspectivas (criatividade). O livro também discute conflitos e possibilidades para as crianças lidarem com suas frustrações e resolverem conflitos com responsabilidade social.

Figura 9

Recomendação DIGA: Obax



Para além do trabalho com os cadernos pedagógicos, as estratégias DIGA são relembradas por educadores durante os momentos de aprendizagem com as crianças, ou seja, momentos do dia a dia escolar em que um conflito ocorre, os adultos podem lembrar os estudantes de utilizar a linguagem DIGA para responder às situações. Por exemplo, por meio de cartazes os educadores podem lembrar os estudantes sobre estratégias para resolver conflitos, como ouvir diferentes perspectivas (vide figura 10).

Figura 10

Cartaz DIGA: Escute com o corpo



Para além dos professores regentes, quanto mais adultos envolvidos na escola mais a mensagem DIGA pode ser reforçada, com mais adultos que agem como modelos de comportamentos pró-sociais. Para que todos possam aprender a colocar o programa em prática, é ofertado um curso de formação online e gratuito, cuja programação é apresentada na tabela 2. Além disso, a escola recebe um guia escrito (vide figura 11) que explica o funcionamento do programa e possibilidades de atuação, sempre apontando para a flexibilidade na utilização dos materiais, de acordo com as necessidades de cada contexto.

Tabela 2

Programa do Curso Online do DIGA

Módulos	Lições
1. Introdução	1.1 Boas vindas 1.2. Pesquisa pré-curso 1.3. Introdução ao programa 1.4. O que é o DIGA? 1.5. DIGA: Criando comunidades de proteção 1.6. Por que utilizar o DIGA?

2. Educadores	2.1. Seja um MENTOR 2.2. Primeiros passos 2.3. Lançamento do programa 2.4. O trabalho dos professores 2.5. Usando o DIGA em sala de aula 2.6. Formando LÍDERES
3. Conectando famílias	3.1. A parceria com as famílias 3.2. DIGA em casa
4. Envolvendo a comunidade	4.1. Líderes comunitários em ação 4.2. Mobilização da comunidade 4.3. Estratégias do Programa DIGA
5. Caixa de ferramentas	5.1. Recursos do DIGA
6. Revisão	6.1. Conclusão 6.2. Pesquisa pós-curso 6.3. Avaliação 6.4. Glossário

Figura 11

Guia e Miniguia DIGA para Escolas



Apesar da proposta de iniciar suas intervenções na escola, o DIGA oferece uma linguagem e estratégias comuns para todos que são parte das redes de relacionamentos dos estudantes, reconhecendo a importância de também envolver famílias, comunidade e o ambiente virtual. Deste modo, os jovens podem exercitar as habilidades socioemocionais nos

demaís contextos, tendo acesso a outros modelos de responsabilidade social, para além do professor.

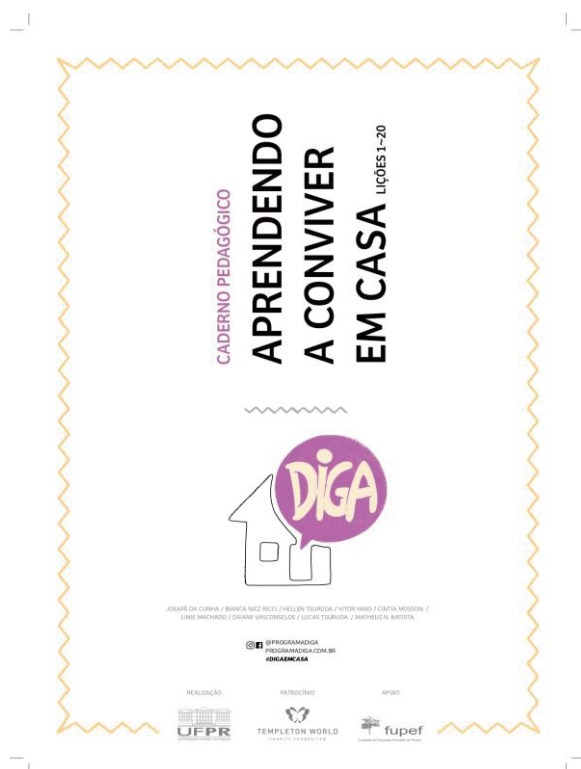
Envolvendo Famílias

Para envolver as famílias e disseminar a mensagem DIGA, é recomendado que a escola envie para casa recursos do programa, como cartazes, leituras e atividades lúdicas, para trabalhar a responsabilidade social e liderança pró-social. As famílias também podem realizar leituras dos livros indicados pelo Programa, conversando com seus filhos sobre como utilizar o DIGA em seu dia a dia, por exemplo, na resolução de conflitos entre irmãos.

A iniciativa do “DIGA em Casa” pode ser utilizada pela escola, com o envio de lições impressas ou online, que foram pensadas para famílias com ou sem acesso à internet (vide figura 12). Os recursos buscam fortalecer conexões positivas da criança com seus familiares ou pessoas que moram com ela.

Figura 12

Caderno pedagógico: DIGA em Casa



As lições do DIGA em Casa são uma continuidade do trabalho desenvolvido na escola, para que a mensagem não fique restrita apenas aos muros da escola. Por exemplo, a lição 8 (vide figura 13) traz exercícios para a criança realizar em casa, para promover autoconhecimento e atenção ao momento presente, com atividades de respiração e atenção, que favorecem as habilidades DIGA: (D) Dialogue e (G) Ganhe distância.

Figura 13

Lição: DIGA em Casa

LIÇÃO 8

PARAR PARA PENSAR E SENTIR

OBJETIVO

PROMOVER O AUTOCONHECIMENTO E ATENÇÃO AO MOMENTO PRESENTE.

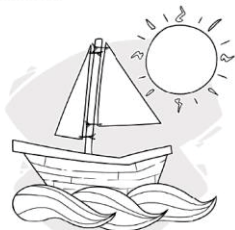
CONEXÃO DIGA

IGNORE, GANHE DISTÂNCIA

TODOS OS DIAS AS COISAS MUDAM AO SEU REDOR. E MESMO NOS MOMENTOS EM TEMOS ALGUMA DIFICULDADE, É IMPORTANTE SABER PRESTAR ATENÇÃO ANTES DE FAZER ALGO. SE VOCÊ PRESTA MAIS ATENÇÃO A CADA MOMENTO, VOCÊ VAI PODER APROVEITAR MAIS A VIDA, SE CONHECER E TAMBÉM SE SENTIR MELHOR. HOJE VAMOS APRENDER ALGUMAS FORMAS PARA PRESTAR MAIS ATENÇÃO AOS MOMENTOS DE CADA DIA COM ATIVIDADES SIMPLES.

AGORA É SUA VEZ

COMO UMA ONDA NO MAR



ESTA ATIVIDADE VAI AJUDAR VOCÊ A USAR A RESPIRAÇÃO PARA AUMENTAR SUA ATENÇÃO EM SEUS SENTIMENTOS.

- 1) PROCURE UM LUGAR CONFORTÁVEL PARA SENTAR;
- 2) FECHER OS OLHOS, SE ISSO FOR CONFORTÁVEL PARA VOCÊ;
- 3) AGORA, PRESTE ATENÇÃO A SUA RESPIRAÇÃO;
- 4) BEM DEVAGAR, PUXE O AR PELO NARIZ E DEPOIS ASSOPRE PELA BOCA;
- 5) IMAGINE QUE CADA RESPIRAÇÃO É UMA ONDA DE SENTIMENTOS POSITIVOS ENTRANDO EM VOCÊ;
- 6) CONTINUE ESSE EXERCÍCIO POR 1 OU 2 MINUTOS.

CORUJA ATENTA



ESTE EXERCÍCIO FUNCIONA COMO A BRINCADEIRA ESTÁTUA. PORÉM, VOCÊ VAI FICAR COMO UMA CORUJA, PRESTANDO ATENÇÃO AO REDOR. UMA CORUJA PRESTA ATENÇÃO E ESCUTA OS SOMS QUE ESTÃO PERTO E LONGE, E TAMBÉM PODE FICAR EM SILÊNCIO QUANDO É PRECISO.

- 1) FIQUE PARADO NA MESMA POSIÇÃO POR UM MINUTO, OBSERVANDO O ESPAÇO AO SEU REDOR.
- 2) SEU OBJETIVO É TENTAR ACHAR COISAS QUE NÃO TINHA PERCEBIDO ANTES. POR EXEMPLO, TALVEZ NOTE UMA PEQUENA RACHADURA NA PAREDE OU UM QUADRO.
- 3) AGORA, REPITA A ATIVIDADE, PRESTANDO ATENÇÃO AOS SOMS AO SEU REDOR, COMO UMA CORUJA.
- 4) DEPOIS DE TERMINAR O MINUTO COMO ESTÁTUA, VOCÊ PODE ANOTAR, DESENHAR OU CONTAR PARA ALGUÉM O QUE OBSERVOU.

MOMENTO PARA PENSAR E SENTIR

COMO VOCÊ SE SENTIU? O QUE GOSTOU DAS ATIVIDADES?

O QUE FOI DIFÍCIL NAS ATIVIDADES DE HOJE?

SE QUISER, VOCÊ PODE CONVIDAR ALGUÉM DA SUA CASA PARA PRATICAR ESSES EXERCÍCIOS COM VOCÊ NOS PRÓXIMOS DIAS.



PROGRAMADIGA.COM.BR

Considerando que pais e familiares modelam o desenvolvimento do caráter de seus filhos, a mensagem DIGA pode apoiar a educação para a responsabilidade social, ampliando a discussão para outros contextos da comunidade. A participação comunitária aumenta a probabilidade de que programas eficazes sejam sustentados (Durlak & DuPre, 2008), por isso, além da família, o Programa busca atingir os demais contextos em que a criança convive.

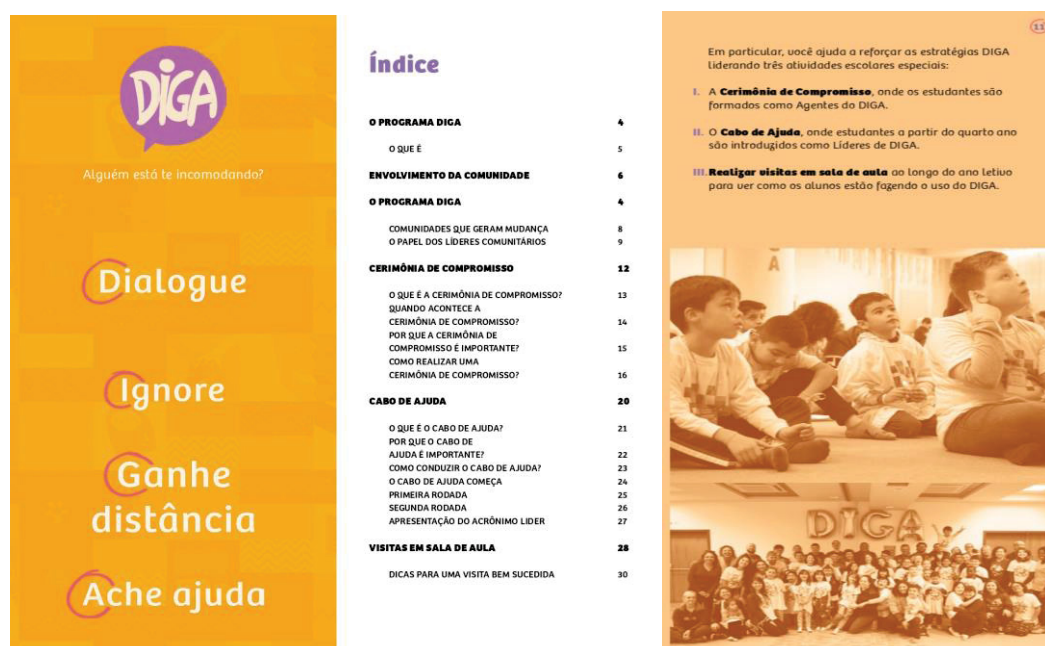
Envolvendo a Comunidade

O DIGA também recomenda algumas estratégias para que a escola consiga envolver a comunidade. Líderes comunitários são recrutados pela escola para conduzir atividades específicas com os estudantes, como visitas em sala de aula, cerimônia de compromisso e a dinâmica do cabo da ajuda, para mostrar que os comportamentos socialmente responsáveis são esperados também fora da escola, e que é algo que as pessoas da comunidade apoiam ativamente. Estas práticas ajudam na compreensão das crianças de que existem pessoas de fora da escola e família que podem ajudá-los a lidar com conflitos, e que estas pessoas também estão preocupadas em contribuir com sua comunidade.

Os líderes comunitários podem aprender sobre as dinâmicas recomendadas pelo Programa DIGA através da realização do curso online e do MiniGuia DIGA para líderes comunitários (vide figura 14). Ambos os recursos demonstram o passo a passo de como os líderes podem visitar escolas, como conduzir a dinâmica de cabo de ajuda e a cerimônia de compromisso.

Figura 14

Miniguia DIGA para Líderes Comunitários



O programa DIGA é lançado todos os anos na escola por meio de uma cerimônia de compromisso, que geralmente é conduzida por um líder comunitário. A cerimônia é realizada com os estudantes, equipe escolar, e muitas vezes famílias, onde recitam o juramento de que irão utilizar o DIGA para conviver melhor, lidar com provocações, bullying e que irão ajudar outras crianças a utilizarem. Além disso, o líder comunitário também conduz a dinâmica do cabo de ajuda, com os estudantes do 5º ano, onde são formados Agentes DIGA, para fazer com que se sintam competentes para ajudar os estudantes mais novos e dar o exemplo, desenvolvendo lideranças pró-sociais.

Além da cerimônia de compromisso e do cabo de ajuda, os líderes comunitários realizam visitas periódicas às turmas, para perguntar se as crianças estão conseguindo utilizar o DIGA, conversar sobre dificuldades e falar sobre a importância da mensagem.

Para além do papel do líder comunitário, outras estratégias para envolver a comunidade são os eventos promovidos pelo Programa DIGA ou pela própria escola. A Semana da Convivência (vide figura 15) é um exemplo de evento anual, que ocorre sempre na semana do dia 7 de abril, que é o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas, com data escolhida em memória ao massacre de Realengo. Nesta semana são desenvolvidas ações formativas e de conscientização para a melhoria da convivência não apenas nas escolas, mas também famílias e comunidade.

Figura 15

Semana da Convivência 2020



Os eventos abertos à comunidade ajudam a divulgar a mensagem DIGA e promover relacionamentos positivos. Outro exemplo é o Festival Cultural DIGA (vide figura 16), que estimula as crianças a criarem materiais, como por exemplo desenhos, pinturas, vídeos, música ou qualquer tipo de manifestação cultural que fale sobre a mensagem DIGA. Os materiais são compartilhados de forma online ou podem ser expostos pela própria escola.

Figura 16

Festival Cultural DIGA



A criação do personagem que se tornou mascote do DIGA também foi um evento aberto à comunidade. O programa optou pela figura de um cachorro caramelo como mascote, conhecido como o clássico cachorro de rua brasileiro, que é bastante presente nos ambientes escolares e comunidades. O programa coletou sugestões de nomes para o mascote e abriu para votação. Toda a comunidade pode participar da votação no modo online ou presencialmente nas escolas participantes do programa. “Digo” foi o nome escolhido, e além de estampar os recursos do programa o mascote ganhou uma versão no tamanho humano. A fantasia é utilizada para visitas às escolas, e chama a atenção não só das crianças, mas também dos adultos (vide figura 17).

Figura 17

Mascote Digo



O objetivo de mobilizar escolas e comunidades é favorecido com a presença do Digo, que atua como uma espécie de líder comunitário. Ele pode ajudar a conduzir atividades com as crianças, como a cerimônia de compromisso (vide figura 18).

Figura 18

Digo visita escolas e participa da cerimônia de compromisso do DIGA



O mascote favorece a ludicidade do programa e o engajamento das crianças com o DIGA. A partir do Digo, educadores criaram atividades e exposições para a comunidade. Deste modo, o Digo foi ponto de partida para disseminar práticas de educação do caráter (vide figuras 19 e 20).

Figura 19

Mural com ilustração do Digo, construído por escola



Figura 20

Exposição de desenhos do mascote Digo



Outros eventos abertos à comunidade são ocasionalmente desenvolvidos pelo programa DIGA. Por exemplo, o DIGA promoveu para a comunidade oficinas de contação de histórias e de criação de bonecos (vide figura 21), considerando que a literatura infanto-juvenil é uma estratégia importante do programa.

Figura 21

Oficina de bonecos e contação de histórias



Os eventos e ações do Programa DIGA com a comunidade ocorrem no modelo presencial e/ou online, possibilitando um alcance maior, com participantes que residem em outros municípios.

Ambiente Virtual

Na modalidade online, a mensagem DIGA pode alcançar comunidades de diversas localizações geográficas. Um exemplo disso é através da mídia, como jornais e televisão. Em diversos momentos atividades desenvolvidas por escolas e pela equipe DIGA foram destaque na mídia, incentivando outras escolas a se engajarem. A figura 22 mostra uma das notícias.

Figura 22*Programa Diga na mídia***Programa Diga segue auxiliando o desenvolvimento do bom convívio em todas as escolas da rede Municipal de Mandirituba**

27/04/2022 às 13h30



O Laboratório Interagir, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), lançou em 2019 o Programa Diga. A iniciativa busca reunir escolas, famílias e comunidades para a criação de ambientes que ajudem estudantes de 5 a 12 anos a lidar ativamente com os conflitos e acabar com o bullying.

Fonte: <https://www.mandirituba.pr.gov.br/noticias/programa-diga-segue-auxiliando-o-desenvolvimento-do-bom-convivio-em-todas-as-escolas-da-rede-municipal-de-mandirituba>

No ambiente virtual também há a plataforma aberta do Programa Diga, para educadores, líderes comunitários e demais interessados. Neste site há um curso que explica a base teórica do programa, e as possibilidades de atuação com os recursos Diga. O curso ocorre no modelo assíncrono e fornece uma certificação de 20 horas após a realização de uma avaliação online. Além disso, todos os recursos para implementação, como cadernos pedagógicos, cartazes, guias e mini guias, são compartilhados neste site para download. As evidências que dão base para o programa também são compartilhadas com a comunidade nos ambientes virtuais (vide figura 23).

Figura 23

Live nas redes sociais do DIGA



As redes sociais, como youtube, tiktok, instagram e facebook, auxiliam na disseminação do programa. Palestras informativas e eventos são compartilhados nestas plataformas. Por exemplo, o Congresso Conviver (vide figura 24), contou com a transmissão online de palestrantes brasileiros e internacionais, na área da educação do caráter. As diversas edições da Maratona DIGA (vide figura 25) promoveram aulas online sobre desenvolvimento socioemocional. Já o Café com DIGA (vide figura 26) possibilitou discussões e troca de experiências entre educadores.

Figura 24

Congresso Conviver



Figura 25

Maratona DIGA: Super-aulas online

**Figura 26**

Café com DIGA

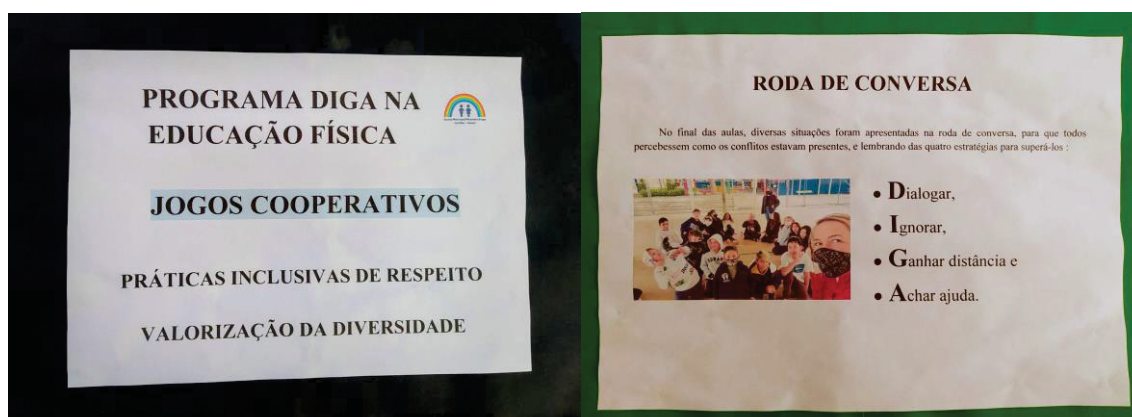


São várias as estratégias disponibilizadas para as escolas, considerando que são elas que disseminam a mensagem DIGA. Os materiais podem ser acessados de forma aberta na plataforma online do DIGA, sempre destacando a importância da realização da formação online, para que os educadores compreendam as bases do Programa e possam aplicá-los com qualidade.

Pelo fato de o programa ser aberto e prever a flexibilização na implementação, as escolas são incentivadas a criar novos recursos e compartilhar com a equipe DIGA e comunidade ampliada. Deste modo, outros professores são inspirados a utilizar o DIGA e a mensagem pode ser disseminada. Não apenas os eventos online, mas também redes sociais e grupos de WhatsApp para educadores possibilitam a troca constante de experiências. A figura 27 traz exemplos de atividades que foram compartilhadas por professores.

Figura 27

Atividades adaptadas



Considerando as inúmeras possibilidades de participação nas iniciativas do DIGA, o programa visa fornecer recursos estruturados que podem ser utilizados de acordo com as necessidades e condições de cada contexto. Com a implementação espera-se alcançar uma série de efeitos no desenvolvimento do caráter não apenas de crianças, mas também atingir os adultos da comunidade.

Potenciais efeitos do Programa DIGA

Em relação aos efeitos esperados com a implementação do programa DIGA, um modo de compreender estes mecanismos, em programas baseados em evidência, é através de representações visuais, como o modelo lógico do programa. Tal representação visual auxilia o pesquisador a demonstrar seu alinhamento teórico com a intervenção desenvolvida, sendo útil no processo de avaliação de programas (Savaya & Waysman, 2005). Por meio desta representação, é possível identificar a população, os problemas e os resultados que são o foco da intervenção, para compreender como uma intervenção se desenvolve e provoca mudanças (Ridde et al., 2020).

O modelo lógico do Programa DIGA, conforme a tabela 3, destaca que sua intervenção foca em criar uma linguagem comum para a promoção do caráter cívico. A mensagem inicia-se na escola, mas é irradiada para outras instâncias, como família, comunidade e espaço virtual, buscando aumentar a percepção de segurança nestes locais, bem como promover responsabilidade social. Por isso, o DIGA atua como uma mensagem comum, que é reforçada pelos adultos (Leadbeater et al., 2011). De modo geral, a perspectiva teórica do Programa prevê que, através do DIGA, é possível fornecer oportunidades para os jovens exercitarem habilidades socioemocionais, bem como o acesso à mentores e modelos de responsabilidade social.

Os estudos realizados no Programa WITS (Leadbeater et al., 2012; 2016; 2020) mostraram que na medida em que o programa aumenta os comportamentos pró-sociais nas crianças, diminuem os relatos de bullying na escola, além de problemas emocionais nos estudantes, uma vez que são incompatíveis aos comportamentos de ajuda e cuidado ao próximo tão enfatizados pelo programa. Os resultados apontam para melhorias no clima escolar, e o aumento da prática e desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, que favorecem os processos de aprendizagem. O Programa gera um contexto de oportunidades para

os estudantes desenvolverem a responsabilidade social, exercitando comportamentos pró sociais, que resultam em uma comunidade acolhedora (Leadbeater et al., 2012; 2016).

Tabela 3

Modelo lógico do Programa DIGA

Entrada (Inputs)	Atividades	Saída (Outputs)	Resultados a curto prazo	Resultados a médio prazo	Resultados a longo prazo
Recursos DIGA	Evento anual de Compromisso DIGA	Certificado curso online para educadores	Maior consciência das crianças sobre o caráter cívico	Diminuem problemas de comportamento em crianças	Cidadãos comprometidos com uma sociedade próspera
Parcerias com as Secretarias de Educação	Consultores DIGA visitam escolas		Aumentar o comprometimento da escola para implementação	Aumento do caráter cívico nas crianças	Maior consciência do caráter cívico na comunidade
	Curso online para educadores		Capacitar professores para implementar a educação do caráter	Aumento do clima escolar	Escolas integram a educação do caráter no currículo formal
	Semana da Convivência		Comunidades escolares adotam a linguagem DIGA	Professores colaboram com outros professores na implementação do DIGA	
	Líderes comunitários visitam escolas ao longo do ano escolar		Estudantes entendem como usar as habilidades de caráter em situações do cotidiano	Professores iniciam projetos de ação social	
	Escolas promovem a mensagem DIGA			Jovens colaboram com outros jovens para resolver problemas em sua comunidade	
	Escola utiliza momentos de aprendizagem para espalhar a mensagem				
	Professores aplicam Planos de Ensino DIGA				

Conforme apresentado no modelo lógico, inicialmente a parceria com a Secretaria de Educação favorece a entrada do Programa DIGA nos municípios, com a distribuição de seus recursos nas unidades. As atividades centrais do Programa envolvem: a realização de um evento anual, organizado pela própria escola, para apresentar a intervenção aos estudantes e familiares e estabelecer o compromisso; a recepção dos consultores DIGA que visitam a escola, para apoiar o processo de pesquisa e implementação; a realização do curso online para que os educadores aprendam a implementar; a participação da escola na mobilização de campanhas como a da Semana da Convivência; o trabalho da escola em parceria com os líderes comunitários, que realizam visitas e atividades; a utilização dos planos de ensino pelos professores; e a disseminação da mensagem DIGA no cotidiano da escola, como em momentos de aprendizagem. Especificamente, a partir do curso online, que é realizado no modelo assíncrono, os educadores recebem uma certificação de 20 horas semanais de formação.

Em relação aos resultados esperados com a implementação do Programa DIGA, o modelo lógico aponta que, em curto prazo, espera-se: capacitar professores para implementar a educação do caráter; aumentar o comprometimento da escola para implementação; a adoção da linguagem DIGA pelas comunidades escolares; maior consciência das crianças sobre o caráter cívico; e a compreensão dos estudantes sobre como usar essas habilidades de caráter em situações do cotidiano. Já a médio prazo prevê-se: a diminuição de problemas de comportamento em crianças; o aumento do caráter cívico nas crianças; o aumento do clima escolar; a colaboração entre professores para a implementação do DIGA; o engajamento de professores em projetos de ação social; e a colaboração entre jovens para a resolução de problemas em sua comunidade. Por fim, a longo prazo, espera-se: a promoção de cidadãos comprometidos com uma sociedade próspera; maior consciência do caráter cívico na comunidade; e a integração da educação do caráter no currículo formal de escolas.

Para compreender os resultados do Programa DIGA, através dos mecanismos apresentados no modelo lógico, é necessário avaliar não apenas os efeitos, mas também os processos de implementação. A área que estuda estes fatores é a ciência da implementação.

A Ciência da Implementação

A ciência da implementação estuda como melhorar a qualidade e eficácia de intervenções baseadas em evidências. Neste sentido, são avaliados os processos necessários para implementar uma intervenção com consistência e qualidade (Breitenstein et al., 2010). De modo qualitativo e/ou quantitativo, a ciência da implementação avalia processos de intervenções, fidelidade da implementação e as relações entre os atores sociais e o contexto, para compreender por que algumas intervenções falham enquanto outras são bem sucedidas em diferentes contextos. Então, a avaliação da fidelidade em conjunto com a avaliação do processo explicam a produção ou ausência de efeitos (Ridde et al., 2020).

A principal diferença entre a avaliação de *fidelidade* e a avaliação de *processo* é que a primeira visa documentar o que foi feito frente ao que foi planejado, para avaliar o quão bem ela foi replicada (Chapman et al., 2017). Já a avaliação de processo busca compreender como a intervenção ocorreu e o modo como diferentes fatores influenciaram a sua implementação. Neste sentido são investigados elementos contextuais e comportamentais da dinâmica de intervenção, como aspectos organizacionais e socioeconômicos (Ridde et al., 2020).

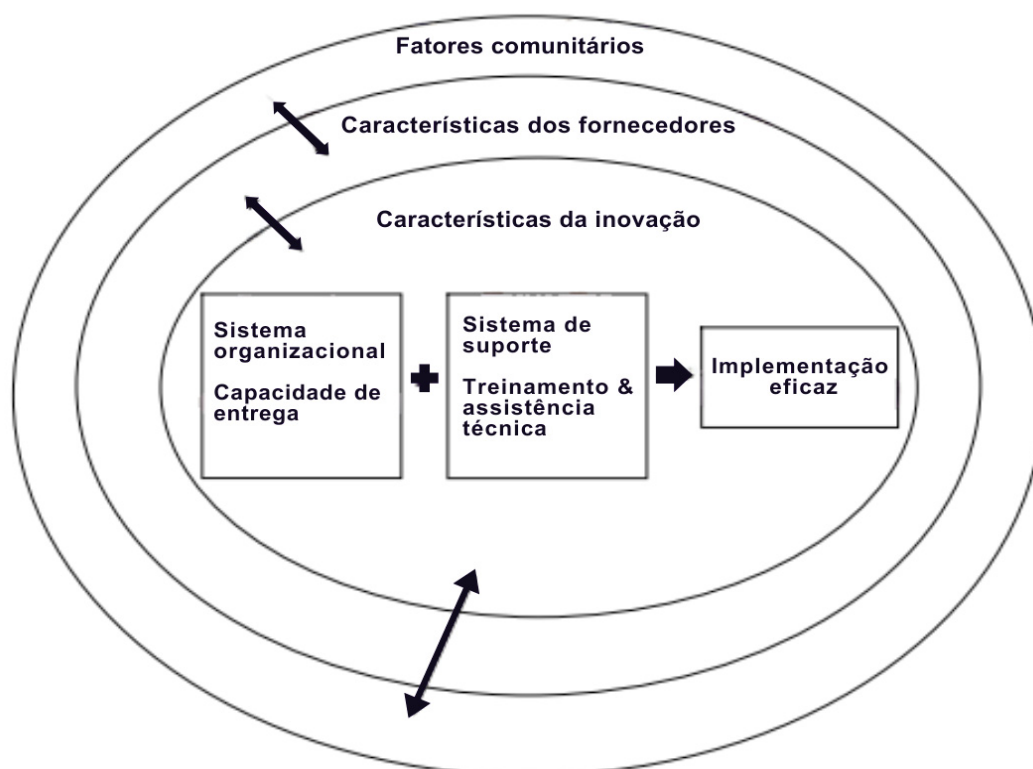
Os sistemas sociais dentro dos quais as intervenções são implementadas são complexos, ou seja, há influências entre implementadores, beneficiários, contextos sociais e institucionais, que dão sentido aos resultados esperados e inesperados de uma intervenção. Deste modo, uma avaliação complexa fornece evidências sobre os elementos do contexto que podem influenciar a intervenção (Ridde et al., 2020).

Uma revisão (Durlak & DuPre, 2008) ressaltou a importância de monitorar o processo de implementação ao longo do tempo, e de não focar apenas na análise de efeitos de um

programa. Após uma análise de 542 estudos quantitativos, os autores notaram que os efeitos mais fortes eram de estudos que incluíam a esfera da implementação em sua avaliação, estes tinham efeitos até três vezes maiores do que os programas que não relataram nenhum monitoramento destes processos. A implementação foi considerada a dimensão mais associada com impactos positivos, sendo medida principalmente através de comparação entre grupos e de porcentagens que avaliam aspectos da fidelidade. A partir destas análises, Durlak & DuPre (2008) sintetizaram os principais fatores para uma implementação eficaz, e com isso propõem um modelo ecológico, que explica as relações entre os contextos envolvidos neste processo (vide figura 28).

Figura 28

Modelo ecológico de Durlak & DuPre (2008)



Fonte: Material traduzido de Durlak & DuPre (2008).

No centro da implementação do modelo (Durlak & DuPre, 2008) estão as *características da inovação*, ou seja, da intervenção/programa em si, que tem seus mecanismos de prevenção e promoção. A inovação possui seu próprio sistema organizacional, que orienta como a implementação deverá ocorrer, por exemplo, uma equipe baseada na universidade, que possui capacidade para planejar, implementar, avaliar e sustentar intervenções eficazes. Para isso, também é necessário organizar um sistema de apoio, como formações técnicas e assistência aos contextos externos. As características da inovação que se destacaram, na promoção de uma implementação eficaz, foram de adaptação, flexibilidade para a implementação e compatibilidade, que contribuem para a adequação/ajuste ao contexto.

Em um nível mais amplo, o modelo apresenta as *características dos fornecedores*, que são as equipes que irão implementar a intervenção, por exemplo, professores ou profissionais da escola. Neste nível, Durlak & DuPre (2008) encontraram que as características mais relevantes são: percepção de necessidade, crenças de que a intervenção terá efeitos positivos, autoeficácia e competência técnica do implementador. Além disso, ressaltam o benefício de existir, em cada local de implementação, pelo menos um defensor do programa, para incentivar os demais a aderirem a intervenção.

Por fim, há o nível das *características comunitárias*. Neste âmbito do modelo estão os agentes políticos, como instituições governamentais (ex. Secretarias de Educação), ou as políticas de financiamento, que podem apoiar ou barrar a implementação no contexto dos fornecedores (ex. escolas). Os autores (Durlak & DuPre, 2008) também explicam que os agentes políticos têm o poder para institucionalizar novos procedimentos e práticas, um aspecto importante considerando a sustentabilidade das intervenções. Sobre a comunidade ampliada (ex. famílias, redes sociais), as características de envolvimento e colaboração favorecem para que as pessoas se apropriem da intervenção. Os resultados do estudo (Durlak & DuPre, 2008)

apontaram que relações não hierárquicas entre os participantes, onde há confiança mútua, comunicação aberta e responsabilidades compartilhadas fazem toda a diferença ao longo da implementação.

A partir das informações apresentadas, é possível observar que a avaliação da implementação fornece informações importantes para compreender os efeitos e fatores que atuam sobre um programa, sendo um campo que considera as particularidades contextuais no processo de avaliação. A implementação de um programa é um processo complexo pois envolve profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que atuam em locais distintos, e esses contextos também mudam ao longo do tempo (Breitenstein et al., 2010). Compreender como os programas se adaptam frente a tais mudanças é de interesse do campo da avaliação evolutiva (Urban et al., 2014).

Avaliação evolutiva: processos ao longo do ciclo de vida

A perspectiva da Avaliação Evolutiva compreende que programas, bem como os indivíduos, atravessam ciclos de vida. Assim como as pessoas percorrem trajetórias de desenvolvimento (ex. infância, adolescência e vida adulta), os programas têm seu próprio curso de vida (ex. iniciação, desenvolvimento e estabilidade). Não se deve esperar que um programa funcione em um nível maduro logo que nasce ou é iniciado pela primeira vez, existem particularidades para cada estágio em que se está (Finogeev et al., 2018).

Pensando de modo evolutivo, a mudança é uma característica tanto do programa quanto do contexto de implementação, e as relações são bidirecionais, ou seja, há influências mútuas. Conforme o contexto muda, o programa precisa se adaptar para ajustar-se a esta mudança. Então, as características adquiridas, frente a esta nova realidade, tendem a prevalecer ao longo do tempo, pois elas garantiram a sobrevivência e reprodução do programa (Urban et al., 2014). Este é o processo conhecido como “seleção”, que configura a evolução de um programa.

Em vez do compromisso em preservar um programa fixo e inalterado, a evolução remete à processos de mudanças e adequação ao meio ambiente (Urban et al., 2014). Frente a mudanças contextuais, como o surgimento da pandemia COVID 19, o programa pode precisar ser revisado. Mas um programa pode ser retirado ou revisado em qualquer fase evolutiva, pois o abandono de um modelo de programa antigo e o desenvolvimento de novos componentes faz parte do ciclo normal de vida (Finogeev et al., 2018). Para cada estágio em que o programa se encontra é proposto um modelo avaliativo mais adequado (vide tabela 4), (Urban et al., 2014) deste modo é possível tomar decisões estratégicas na gestão e avaliação de um programa, visando investimentos eficientes.

Tabela 4

Definições das fases evolutivas do programa e da avaliação (Urban et al., 2014).

Evolução do Programa	Fase	Avaliação evolutiva
Iniciação: Implementação inicial de um programa novo ou adaptação de um programa existente.	1A	Processos e respostas: Examinar a implementação e satisfação do facilitador e participante. Utilizar avaliação de processos.
O programa está passando por uma grande mudança/adaptação, revisão ou tentativas iniciais.	1B	Focar na implementação. Medidas para avaliar efeitos ainda estão em desenvolvimento.
Desenvolvimento: Mudanças e adaptações são menores neste estágio. Elementos do programa ainda estão evoluindo, enquanto alguns são implementados de forma consistente.	2A	Mudança: Examinar a associação do programa com mudanças <i>nos resultados dos grupos</i> , para participantes em um contexto. Uso de pré e pós teste, avaliação quantitativa e qualitativa de mudança, avaliar confiabilidade e validade dos instrumentos.
<i>A maioria</i> dos elementos do programa são implementados de forma consistente. <i>Poucas mudanças</i> são feitas enquanto evolui.	2B	Examinar a associação do programa com mudanças nos resultados dos grupos (<i>individual ou contextual</i>), para participantes em um contexto. Uso de pré e pós teste <i>combinado</i> ,

		avaliação quantitativa e qualitativa de mudança, verificar confiabilidade e validade dos instrumentos.
Estabilidade: O programa é implementado de forma consistente. Implementação relativamente estável (lições ou currículos existentes).	3A	Comparação e controle: Avaliar eficácia por meio de desenhos estatísticos e comparações (ex. grupo controle, variáveis de controle, controle estatístico).
Os procedimentos/protocolos padrões do programa podem ser implementados de forma consistente por facilitadores treinados.	3B	Avaliar eficácia por meio de experimentos controle ou quase-experimentos (ex. experimento randomizado).
Disseminação: O programa está sendo implementado em múltiplos locais.	4A	Generalização: Examinar eficácia dos resultados em diferentes contextos. Em muitas ondas de implementação.
O protocolo do programa está definido e sendo amplamente distribuído.	4B	Avaliação formal entre várias implementações do programa, que possam gerar afirmações gerais sobre o programa e uma ampla variedade de contextos (ex. meta análise).

A tabela 4 apresenta os quatro estágios de evolução de um programa, denominados: iniciação, desenvolvimento, estabilidade e disseminação. E para cada um dos estágios, um modelo avaliativo é proposto. A *iniciação* (Urban et al., 2014), ou seja, fase de implementação inicial ou adaptação de um programa, alinha-se com a avaliação de *processo e resposta*, por fornecer feedbacks sobre a implementação em um contexto particular e ajudarem a validar os construtos, ou seja, o quanto o programa e as medidas refletem a teoria.

Na fase do *desenvolvimento* (Urban et al., 2014), o programa sofre poucas mudanças e adaptações, e a maioria dos elementos do programa já são implementados com consistência. Esta fase alinha-se com a avaliação de *mudança*, que auxilia a identificar a associação do programa com mudanças nos resultados dos grupos, indivíduos ou contextos, por exemplo, com análises de pré e pós teste. Já na fase de *estabilidade* (Urban et al., 2014), os protocolos e procedimentos do programa estão definidos e podem ser implementados com consistência, onde

alinha-se a avaliação de *comparação e controle*, com pesquisas comparativas e avaliação de eficácia. Por fim, a fase de *disseminação* (Urban et al., 2014) inclui uma implementação em larga escala, onde alinha-se a avaliação de *generalização*, para examinar eficácia dos resultados em diferentes contextos.

Na perspectiva da avaliação evolutiva, os estágios e a avaliação não são percorridos de modo linear, em ordem cronológica. Então, o programa pode "permanecer" em uma determinada fase, tornando-se padronizado, ou pode precisar "voltar" para uma fase anterior, para se readaptar ao contexto (Urban et al., 2014). Alguns componentes de um programa podem ser mais desenvolvidos do que outros componentes em um momento no tempo, e dependendo de como um recurso foi adaptado, incorporado ou compreendido, nem sempre é apropriado prosseguir para a próxima fase do ciclo de vida.

A teoria evolucionista sugere que sem avaliação, um programa tem maior probabilidade de estagnar ou não conseguir atingir os fins desejados. Alinhar a avaliação do programa com o estágio em que o programa está funciona como uma espécie de seleção artificial (Urban et al., 2014), onde o desenvolvimento e evolução ocorre de modo consciente, recolhendo feedback e melhorando características específicas para favorecer a implementação de um programa em um contexto.

Avaliação da fidelidade na implementação

Ao longo do ciclo de vida do programa, um aspecto chave no estudo da implementação é a fidelidade. A literatura define fidelidade na implementação como o grau em que uma intervenção é executada conforme pretendido (Breitenstein et al., 2010), ou seja, o quanto a implementação real correspondeu a intervenção pretendida (Demers et al., 2021), ou o quão bem o programa foi conduzido durante um período experimental (Durlak & DuPre, 2008). Há

uma tradição de maior investimento para estudos de eficácia do que de fidelidade, porém sem este é difícil identificar como ou porquê as intervenções funcionaram ou não (Toomey et al., 2020).

A falta de avaliação sobre fidelidade na implementação pode enfraquecer os resultados de um programa, levando a conclusões erradas sobre a eficácia da intervenção (Breitenstein et al., 2010). Por exemplo, para saber se uma prática é eficaz ou não: podemos atribuir o problema a intervenção em si ou a implementação que não ocorreu com qualidade, ou seja, conforme o recomendado (Toomey et al., 2020). Se as medidas de fidelidade forem positivas, mas o resultado não for, então é possível começar a questionar a eficácia da intervenção em si (Demers et al., 2021).

Além disso, ainda que com efeitos positivos durante um período, poucas intervenções são sustentadas ao longo do tempo, pois sua replicação é muitas vezes considerada inviável (Durlak & DuPre, 2008). Por isso, compreender os aspectos que envolvem uma implementação com fidelidade é essencial para o refinamento de programas de intervenção, ao longo de todas as fases de seu desenvolvimento (Toomey et al., 2020).

Fidelidade é um conceito amplo e multifacetado. Há discordâncias em relação aos detalhes da definição e sobre quais seriam as dimensões que a compõem (Toomey et al., 2020). Uma revisão (Demers et al., 2021) realizou um levantamento de 77 estudos interdisciplinares sobre fidelidade, publicados entre 1971 e 2016. Foram identificados dez níveis de fidelidade. Dentre estes, seis se referem aos implementadores, que são: adesão, dosagem, oportunidade, qualidade, diferenciação e adaptação. Já os outros quatro níveis estão relacionados aos receptores da intervenção, que são: responsividade, atuação, alcance e exposição. A tabela 5 apresenta as definições destes níveis:

Tabela 5*Níveis de fidelidade na implementação*

Nível: implementadores	Definições (Demers et al., 2021)
Adesão	O grau em que as intervenções são implementadas de modo semelhante ao que foi planejado. Envolve presença e quantidade de componentes da intervenção ou estratégias que foram implementadas.
Qualidade	Atitudes e competências dos indivíduos que executam as estratégias de intervenção ou implementação. Por exemplo, engajamento, entusiasmo, preparação e confiança do implementador.
Dosagem	Refere-se a dosagem administrada, ou seja, a quantidade de tempo gasto em estratégias de intervenção ou implementação, considerando sua frequência, duração, intensidade e número de sessões.
Diferenciação	Medida em que a teoria e as práticas de um programa podem ser distinguidas de outros, ou seja, sua singularidade.
Oportunidade	O grau em que as estratégias de intervenção são implementadas no momento adequado. Este momento pode significar implementar em um horário específico do dia (ex. antes das aulas começarem), dentro de um determinado período de tempo ou antes de uma data específica.
Adaptação	Trata de como os indivíduos envolvidos realizam mudanças e adaptam as estratégias de intervenção ou implementação, para se encaixarem às necessidades do contexto.
Nível: receptores	Definições (Demers et al., 2021)
Alcance	O número de receptores, ou seja, dos indivíduos e contextos que receberam as estratégias de intervenção ou implementação.
Exposição	É a dosagem real, ou seja, quantidade de tempo de quem recebeu a intervenção com qualidade.
Atuação	O grau em que os receptores compreendem e aderem às atividades propostas pelos implementadores.
Responsividade	A qualidade da resposta dos receptores às estratégias de intervenção ou implementação. Pode ser qualificada pelo seu envolvimento,

interações, satisfação, entusiasmo, atenção, participação, atitudes, etc.

Nota. tabela construída a partir da revisão de Demers et al. (2021).

A Tabela 5 mostra que cada nível de fidelidade pode ser subdividido em diferentes dimensões, que estão relacionadas entre si. Por exemplo, no nível da adesão, os autores definem que ela é geralmente avaliada nas dimensões de presença e quantidade de componentes. As dimensões que compõem fidelidade podem assumir nomes diferentes, de acordo com a base teórica do pesquisador, e podem ser agrupados e divididos em dimensões maiores ou menores, pois estão mutuamente relacionados (Demers et al., 2021).

Também há uma reação em cadeia entre as dimensões de fidelidade (Toomey et al., 2020). Por exemplo, se a formação para o implementador for insuficiente, então a qualidade provavelmente será enfraquecida, a partir disso, adaptações podem ser realizadas sem seguir o referencial teórico do programa, que podem influenciar a responsividade dos participantes, e consequentemente os efeitos podem ser não significativos. Em um ambiente natural é difícil ter controle sobre os diferentes fatores que estão influenciando a fidelidade.

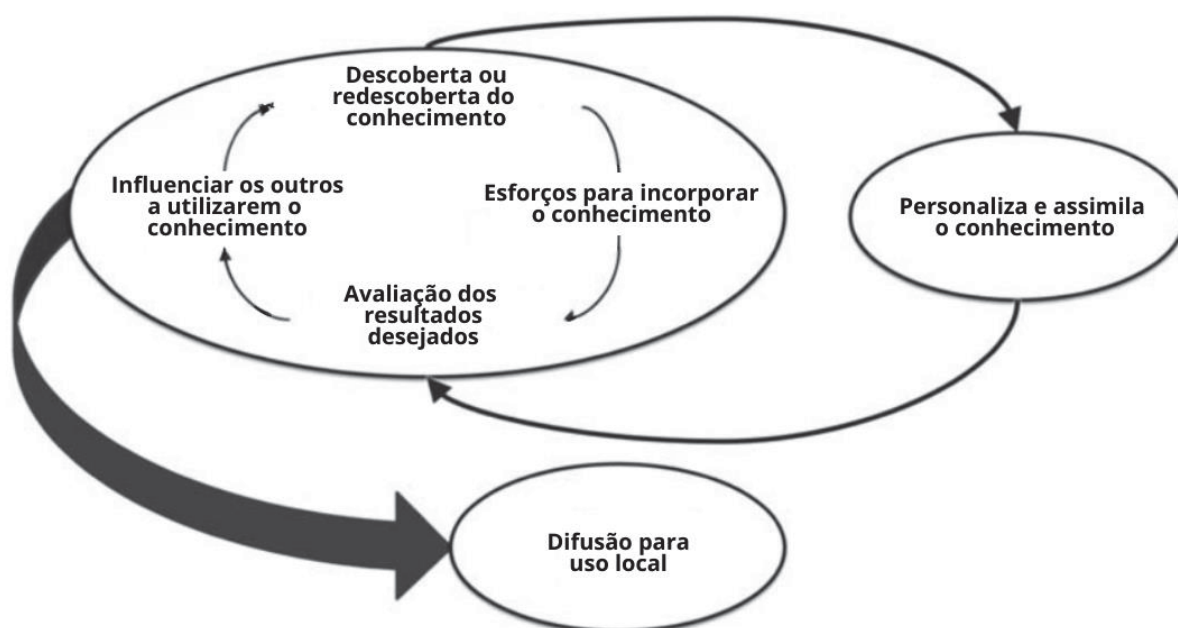
Sobre os diferentes níveis de implementação levantados por Demers et al. (2021) destaca-se a *adesão*, que é o quanto os indivíduos que implementam as intervenções estão seguindo os protocolos do programa. Através de medidas de adesão pretende-se identificar os componentes principais da intervenção e avaliar quais destes foram utilizados (Breitenstein et al., 2010). Outro objetivo de avaliar a adesão é descobrir quais componentes podem ser considerados essenciais para a intervenção. Em geral, os componentes implementados que estão relacionados com melhores resultados podem ser considerados como essenciais (Demers et al., 2021).

Alguns autores (Leadbeater et al., 2012; Finogeev et al., 2018) também consideram que a adesão é precedida de processos de assimilação, onde os usuários encontram o programa, conhecem os objetivos, avaliam necessidades, discutem a proposta com a equipe escolar, desenvolvem expectativas, para então decidir se irão aderir às propostas. Como os participantes são ativos no processo de implementação, é preciso considerar que as compreensões dos envolvidos com o programa influenciam a implementação (Toomey et al., 2020). Faltam pesquisas sobre esta primeira etapa de assimilação e sobre como apoiar os usuários de programas neste período (Leadbeater et al., 2012).

A pesquisa de Leadbeater et al. (2012) investigou o processo de assimilação do Programa WITS, a partir de entrevistas com educadores e representantes do WITS em escolas de Ensino Fundamental no Canadá. Os resultados mostraram que a assimilação é um processo interativo, conforme apresenta a figura 29. Os usuários descobrem o Programa, trabalham para compreender os conhecimentos que dão base ao Programa, esforçam-se para incorporar o conhecimento em suas próprias atividades e influenciam os outros a utilizarem o conhecimento. Deste modo é possível disseminar a mensagem WITS para promover o uso local.

Figura 29

Processo de assimilação do Programa WITS



Fonte: Material traduzido de Leadbeater et al. (2012)

Além disso, parte deste processo de assimilação envolve a promoção da autoeficácia nos usuários. A autoeficácia refere-se a autopercepção de eficácia para desempenhar uma tarefa ou atividade (Zee et al., 2016). Por exemplo, em um Programa como o DIGA, é possível considerar que a autoeficácia do professor para implementar o Programa refere-se a sua percepção de que é capaz mediar situações na convivência entre seus estudantes e promover a educação do caráter.

A autoeficácia do professor para direcionar intervenções, e lidar com comportamentos socioemocionais dos estudantes, é considerado um recurso associado à melhor desempenho e sensação de bem-estar no contexto escolar. Além disso, para que uma intervenção seja colocada em prática, são necessários processos motivacionais, afetivos e cognitivos na realização de metas (Zee et al., 2016), por isso a autoeficácia é uma parte importante para a tomada de decisão sobre a adesão do Programa, no estágio de assimilação, e para a integração das estratégias no cotidiano escolar.

Outro nível que indica a fidelidade na implementação é a *qualidade* da entrega, que envolve aspectos como entusiasmo e preparação de quem implementa (Chapman et al., 2017). Neste nível considera-se a competência do implementador para utilizar os protocolos da intervenção, ao avaliar comunicação e capacidade técnica de quem implementa ou a partir da resposta dos participantes que receberam a intervenção (Breitenstein et al., 2010). Estudos sugerem uma associação significativa entre a competência do profissional e os resultados da intervenção (Forgatch et al., 2005; Barber et al., 2007).

Já a *dosagem* na implementação envolve quantidade, frequência (Chapman et al., 2017), por exemplo, quantas vezes o implementador utilizou o protocolo de intervenção, e ao longo de quanto tempo foram realizados (Durlak & DuPre, 2008). A implementação por completo do programa WITS, por exemplo, pode levar mais de dois anos escolares (Leadbeater et al., 2012), para que os efeitos esperados possam ser observados nos participantes. Portanto, mudanças sustentáveis podem demandar dosagens específicas.

A *diferenciação* se refere à singularidade do programa, e ao quanto suas bases teóricas e práticas se diferenciam de outras intervenções (Durlak & DuPre, 2008). Esta dimensão é relevante quando se avalia a fidelidade num contexto de investigação onde há mais do que uma condição para comparar, por exemplo, em estudos com grupo controle e tratamento (Demers et al., 2021). Através do monitoramento destas condições, são descritos os serviços recebidos pelos membros desses grupos, para verificar se o efeito ocorreu devido a intervenção ou a outros fatores (Durlak & DuPre, 2008).

Já a *oportunidade* refere-se ao tempo ou momento adequado para a implementação alcançar efeitos. Para isso, o agendamento das sessões de intervenção pode ser feito tendo em conta as necessidades e cronogramas de cada indivíduo ou contexto, para atender demandas ou preferências a nível organizacional ou individual (Schwarz et al. 2015). Em uma implementação

no contexto escolar, por exemplo, a oportunidade pode estar em algum momento específico do calendário letivo, ou em alguma disciplina (ex. nas aulas de educação física), de acordo com o que fizer mais sentido frente à dinâmica escolar.

Uma discussão recorrente no campo da avaliação de intervenções é sobre o nível de *adaptação* dos componentes centrais de um programa. Adaptação é definida como modificação que os utilizadores realizam no desenho original da intervenção (Ridde et al., 2020). A adaptação é considerada prejudicial quando as alterações interferem nas bases teóricas da intervenção. Deste modo, é importante documentar as adaptações realizadas para garantir a fidelidade aos princípios teóricos (Schwarz et al., 2015).

Mas com o apoio e experiência profissional dos implementadores, a adaptação pode ser bem sucedida e também considerada uma prática baseada em evidências (Demers et al., 2021). Inclusive, algumas intervenções já tem uma natureza adaptativa, e foram construídas pensando em proporcionar um nível de flexibilização, como é o caso do Programa WITS e DIGA (Leadbeater et al., 2012). São intervenções que visam satisfazer necessidades locais, melhorar o ajuste ao contexto, favorecer a apropriação dos usuários e a sustentabilidade das práticas (Breitenstein et al., 2010). É importante equilibrar os níveis de fidelidade e adaptação, pesar o quanto uma adaptação inadequada ou uma adesão rígida podem piorar os resultados, reduzindo as chances de uma intervenção se encaixar em diferentes realidades.

No âmbito de quem está recebendo a intervenção estão as dimensões de fidelidade: alcance, exposição, atuação e responsividade (Demers et al., 2021). O *alcance* é geralmente avaliado a partir das taxas de participação, para identificar a quantidade de receptores das intervenções. Através destes dados, é possível inferir sobre a representatividade da população alvo e como este envolvimento ocorreu (Durlak & DuPre, 2008). Por exemplo, um programa

pode encontrar que o alcance foi maior para uma determinada faixa etária ou perfil de participante específico.

A *exposição*, por sua vez, refere-se a dosagem real, avaliada em quantidade de tempo em que os participantes receberam a intervenção. A dosagem administrada pode ser diferente da dosagem real, por conta de fatores como distrações pessoais ou ambientais. Então, aqui é necessário um grau de qualidade na recepção (Demers et al., 2021). Já a *atuação* trata do quanto os receptores foram capazes de compreender e integrar as propostas da intervenção. Essa dimensão é influenciada pelas características dos receptores, como suas habilidades, competências e capacidades (Demers et al., 2021).

Como parte do nível da *responsividade*, alguns autores da área de educação (Low et al., 2014; Chapman et al., 2017) consideram não apenas a responsividade dos receptores, mas também dos implementadores, como: atitudes e motivação para participação no programa. Neste âmbito estão o engajamento de todos os envolvidos, ou seja, a participação ativa, bem como a cooperação para a implementação do programa, por exemplo em sala de aula. Seus componentes envolvem o aspecto afetivo, como interesse e motivação, o aspecto comportamental, como o esforço, além do aspecto cognitivo, de perceber valor na atividade (Low et al., 2014; Chapman et al., 2017). A literatura relaciona o engajamento dos participantes do programa e experiências de suporte como aspectos centrais para que programas educacionais sejam bem sucedidos, ou seja, como os dois principais mecanismos pelos quais os programas atingem seus objetivos (Chapman et al., 2017).

Existem vários motivos pelos quais uma intervenção pode não ter fidelidade. Por exemplo: a competência dos profissionais, a falta de formação, como workshops ou coaching, (Demers et al., 2021), a falta de apoio técnico, recursos limitados e exigências concorrentes que afetam o tempo dos profissionais que implementam, são alguns dos fatores encontrados na

literatura (Breitenstein et al., 2010). Também é preciso considerar os fatores que moderam o nível de fidelidade alcançado, como complexidade da intervenção, estratégias de facilitação, qualidade da entrega e capacidade de resposta dos participantes (Ridde et al., 2020).

Conclui-se que a implementação de um programa de intervenção é um processo dinâmico que demanda acompanhamento sistemático, interligando ciência e prática, para garantir que o programa funcione e atinja os resultados esperados (Low et al., 2014). Deste modo, o processo de implementação adequada de um programa envolve avaliar uma série de variáveis que podem afetar o resultado final (Esperança et al., 2018).

Método

A presente tese teve como objetivo geral examinar as condições que garantem a integração no contexto escolar, com fidelidade, de um programa de educação socioemocional. Para tanto, o trabalho foi organizado em três estudos. O estudo 1 teve como objetivo geral: verificar como educadores de escolas de Ensino Fundamental I, participantes do Programa DIGA, vivenciaram os processos de assimilação do programa durante a pandemia COVID-19, no ano de 2020. De modo específico, o estudo se propôs a: (1) identificar as motivações dos educadores para a adesão do Programa DIGA; (2) levantar as expectativas dos educadores para a implementação; (3) explorar fatores que favoreceram a assimilação do programa; (4) explorar fatores que dificultaram a assimilação do programa; (5) levantar as necessidades percebidas pelos educadores para a implementação.

Em seguida, o estudo 2 teve como objetivo geral descrever o processo de implementação do Programa DIGA por educadores que atuam em escolas de Ensino Fundamental I, no contexto pós pandêmico do ano de 2021. De modo específico, se propôs a: (1) explorar os processos de assimilação do Programa DIGA vivenciados pelos educadores; (2) explorar os processos de integração Programa DIGA na realidade escolar; (3) identificar os desafios do contexto de

implementação do Programa DIGA; (4) identificar os impactos percebidos pelos educadores que implementaram o Programa DIGA.

Por fim, o estudo 3 teve como objetivo geral: avaliar a fidelidade na implementação do Programa DIGA. Como objetivos específicos se propôs a: (1) verificar a assimilação do Programa DIGA por professores que participaram da implementação; (2) identificar a adesão de recursos do Programa DIGA pelos professores; (3) verificar a integração do Programa DIGA na perspectiva de professores e estudantes; (4) levantar a percepção dos professores sobre a resposta socioemocional dos estudantes decorrentes da implementação do programa; (5) analisar as relações entre autoeficácia, integração do programa e aspectos socioemocionais dos estudantes. Em termos da relação entre tais variáveis, foi hipotetizado que a autoeficácia do professor e a integração do programa DIGA estariam relacionadas com maior percepção de resposta socioemocional nos estudantes.

As metodologias adotadas em cada um dos três estudos serão apresentadas na sequência.

Contexto da pesquisa

Os três estudos ocorreram no âmbito de pesquisa do Programa DIGA, que tem a aprovação do Comitê de Ética (CAAE N° 15187219.3.0000.0102), com o projeto denominado “Conviver: Intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças”.

Entre os anos de 2020 a 2021, a avaliação e implementação inicial do Programa DIGA ocorreu em parceria com as Secretarias de Educação dos Municípios de Curitiba-PR e Região Metropolitana: Almirante Tamandaré, Araucária, Mandirituba e Piraquara, e com o financiamento da Fundação Templeton. Todas as escolas destes municípios foram convidadas a realizar a inscrição online, por meio de um edital aberto. Dentre as escolas que se interessaram e realizaram inscrição, foram sorteadas inicialmente 60 escolas, com participantes que incluíam profissionais da equipe escolar, como diretores, coordenadores, pedagogos, professores, entre outros.

As escolas sorteadas foram acompanhadas ao longo de dois anos, onde tiveram apoio para a implementação do programa e participaram de avaliação longitudinal. Neste período, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com professores e estudantes de 4º e 5º anos. Para a implementação do Programa DIGA em suas escolas, os educadores receberam materiais impressos e online, visitas de apoio, curso e eventos formativos. Como por exemplo, reuniões presenciais para discussões de projetos, cafés da tarde na UFPR ou nas próprias escolas, visitas às Secretarias de Educação, oficinas de contação de histórias e encontros para entrega de recursos do DIGA, como livros, bottons, agendas e brindes personalizados do DIGA, como um fantoche do mascote do programa.

Tais encontros visavam o diálogo com educadores, troca de experiências, coletas de feedbacks sobre os materiais, além de proporcionar o engajamento dos educadores para com o programa. Deste modo, buscou-se desenvolver uma relação próxima dos profissionais do Programa DIGA com as escolas participantes, para garantir a sustentabilidade e a qualidade da implementação do programa, oferecendo apoio e recursos.

Devolutiva dos dados

Todas as escolas participantes das pesquisas do Programa DIGA foram convidadas para momentos de devolutivas dos dados. Foram produzidos relatórios e infográficos para a apresentação dos resultados de forma acessível, ficando a critério de cada escola a utilização de tais informações para fins pedagógicos e de planejamento escolar, como assembleias escolares, rodas de conversa com estudantes e reuniões pedagógicas. Porém, os educadores assinaram o “Termo de compromisso para uso e divulgação de dados de pesquisa”, para garantir que os dados e arquivos fornecidos por meio do relatório preliminar ficassem restritos ao contexto da escola, não podendo ser publicados em meios de comunicação de massa, tais como redes sociais, televisão, jornais e etc. Para além do envio do relatório, por meio impresso e digital, foram agendadas chamadas de vídeo para a apresentação e discussão dos resultados (veja um

exemplo na figura 30) com os educadores e representantes DIGA nas escolas que participaram da avaliação.

Figura 30

Evento para devolutiva de dados



Estudo 1: Processos de assimilação do Programa DIGA na pandemia COVID-19

O estudo 1 teve como objetivo geral: verificar como educadores de escolas de Ensino Fundamental I, participantes do Programa DIGA, vivenciaram os processos de assimilação do programa durante a pandemia COVID-19, no ano de 2020. De modo específico, o estudo se propôs a: (1) identificar as motivações dos educadores para a adesão do Programa DIGA; (2) levantar as expectativas dos educadores para a implementação; (3) explorar fatores que favoreceram a assimilação do programa; (4) explorar fatores que dificultaram a assimilação do programa; (5) levantar as necessidades percebidas pelos educadores para a implementação.

Método

Participantes

Dados qualitativos foram levantados por meio de entrevistas online em grupo com 10 das escolas participantes do Programa DIGA. A amostra foi composta por 12 educadores, em sua maioria mulheres (91,7%, n=11), que atuam como diretoras (41,7%, n=5), em escolas

públicas municipais (75%, n=9), no município de Araucária-PR (41,7%, n=5). A tabela 6 detalha o perfil dos educadores participantes.

Tabela 6

Dados sociodemográficos dos educadores participantes

Dados sociodemográficos	n=12
Gênero	91,7% Feminino (n=11) 8,3% Masculino (n=1)
Função na escola	41,7% Diretor(a) (n=5) 25% Professor(a) (n=3) 8,3% Vice-diretor(a) (n=1) 8,3% Coordenador(a) (n=1) 8,3% Pedagogo(a) (n=1) 8,3% Secretário(a) (n=1)
Tipo de escola	75% Escola pública municipal (n=9) 25% Escola pública rural (n=3)
Município da escola	41,7% Araucária (n=5) 25% Curitiba (n=3) 25% Piraquara (n=3) 8,3% Almirante Tamandaré (n=1)

Procedimentos

A coleta de dados iniciou após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (CAAE N° 15187219.3.0000.0102), no projeto Conviver: Intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças. Todas as escolas participantes do Programa DIGA foram convidadas a participar da entrevista, não apenas os professores, mas também demais profissionais da escola que se interessassem. Foi explicado que não haveria ônus para os que não quisessem participar, que a entrevista seria online, em grupo, com cada escola.

Considerando as condições impostas pela pandemia Covid-19, as entrevistas ocorreram online, via serviço de videoconferência Zoom. As entrevistas foram agendadas separadamente com cada escola, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Informações sobre a confidencialidade das entrevistas foram repassadas aos participantes, com a coleta dos termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelos professores, além da solicitação de autorização para gravação da entrevista, para posterior transcrição e análise de dados. A condução da entrevista ocorreu pela pesquisadora com a presença de um auxiliar de pesquisa, e cada uma teve a duração de cerca de 30 minutos. No final de cada entrevista, foram respondidas quaisquer dúvidas que os representantes apresentaram sobre o programa, apresentando os canais de apoio do DIGA.

Protocolo de entrevista

Para a condução destas entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado, produzido pelos pesquisadores, que avalia os processos de assimilação do Programa DIGA. A entrevista envolveu questões como: Qual a situação atual das atividades na escola? Até este momento, sua escola tem utilizado o DIGA? Como? Quais as principais dificuldades enfrentadas ao tentar usar o Programa DIGA? Quais os planos da escola para os próximos passos do DIGA? Você tem ideias / sugestões para compartilhar?

Plano de análise

A metodologia utilizada para análise dos dados coletados nas entrevistas foi a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). As autoras sugerem uma metodologia flexível para identificar, analisar e relatar padrões dentro dos dados. Os temas foram gerados pelo pesquisador através de seis fases, que são recursivas e complexas, descritas a seguir.

Na fase inicial, as gravações de vídeo coletadas nas entrevistas foram transcritas manualmente pela própria pesquisadora, em um processo de familiarização com os dados. A leitura de todos os materiais ocorreu de modo reflexivo, realizando anotações sobre os temas de interesse. Foi utilizado o *software MaxQDA Analytics Pro*, versão 2022, para gerenciar todas as etapas de análise, favorecendo a visualização e organização dos códigos e temas em cores.

Em seguida, ocorreu a etapa de gerar códigos iniciais manualmente. Os códigos foram gerados através de uma análise semântica, capturando o que foi expresso pelos participantes diretamente em palavras. Foi utilizada uma abordagem flexível para a codificação, tanto indutiva quanto dedutiva. Ou seja, a partir dos dados foram criadas hipóteses, ao mesmo tempo em que as hipóteses sobre processos de assimilação de programas foram utilizadas para guiar a codificação.

Na terceira etapa foram gerados os temas iniciais, buscando encontrar combinações entre os códigos para formar temas abrangentes. A utilização de mapas, tabelas e anotações auxiliaram nesse processo, pensando na relação entre os temas. Na sequência, os temas foram revisados, considerando a base de dados completa, refletindo se há dados suficientes ou significativos para apoiar os temas.

Após a revisão, os temas foram definidos e nomeados, considerando suas especificidades e a história geral da análise. Por fim, os resultados foram escritos, apresentando os significados encontrados. Foram selecionados exemplos vívidos e convincentes de dados para cada tema. A análise final ocorreu no sentido de responder às perguntas de pesquisa, considerando a literatura e o contexto mais amplo. A apresentação dos resultados deste estudo inclui relatos diretos dos participantes. Esses relatos foram transcritos e mantidos na íntegra, sem edição ou modificação, para garantir a autenticidade e a fidelidade das experiências e percepções compartilhadas. Tal abordagem permite uma análise mais rica e detalhada, respeitando as vozes dos participantes.

Resultados

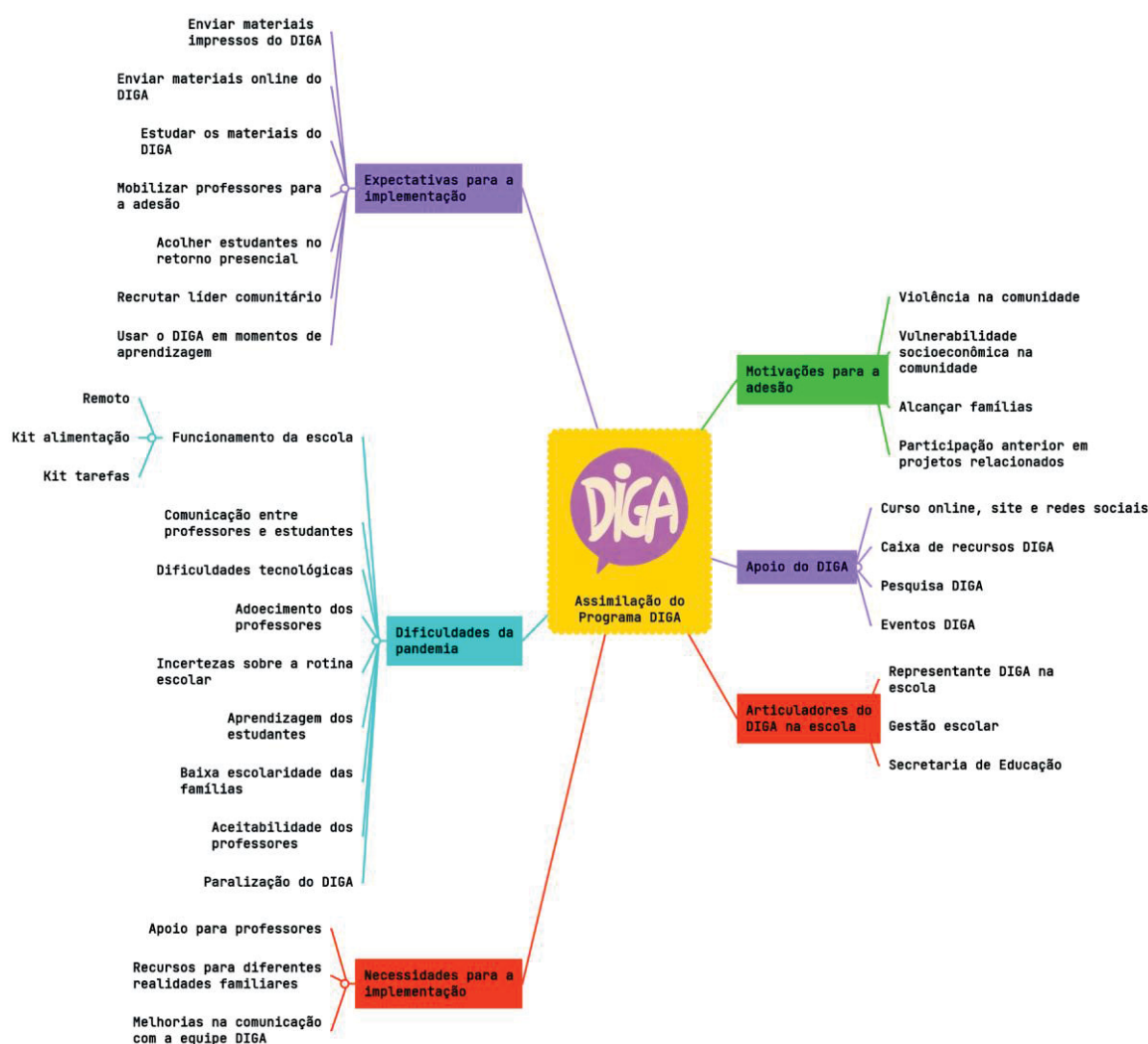
Com o objetivo de descrever como educadores vivenciaram o estágio de assimilação do programa DIGA no período da pandemia COVID-19 em 2020. De modo específico, o estudo se propôs a: (1) identificar as motivações dos educadores para a adesão do Programa DIGA; (2) levantar as expectativas dos educadores para a implementação; (3) explorar fatores que

favoreceram a assimilação do programa; (4) explorar fatores que dificultaram a assimilação do programa; (5) levantar as necessidades percebidas pelos educadores para a implementação.

A partir da análise dos relatos de entrevistas com educadores, foram identificados cinco temas que compõem o processo de assimilação do Programa DIGA: motivações para a adesão, apoio da equipe DIGA, articuladores do DIGA na escola, dificuldades encontradas e perspectivas para a implementação. Estes temas foram compostos por uma série de fatores, conforme mostra a figura 31.

Figura 31

Árvore de temas e fatores para Assimilação do Programa DIGA



Considerando o número de segmentos de texto a partir de *assimilação do Programa DIGA* (n=423), é possível observar que o tema com maior ocorrência foi o de *dificuldades da pandemia* (39,8%, n=148), que abordou mudanças na comunidade escolar que dificultaram a assimilação do Programa pelos educadores. Em segundo lugar, em número de ocorrências, o tema *expectativas para a implementação* (14,8%, n=55) trouxe relatos sobre as futuras atividades que os educadores gostariam de realizar para iniciar a implementação.

Em terceiro, o tema *apoio do DIGA* (14,2%, n=53) ressaltou fatores da intervenção que favoreceram a assimilação do Programa, como recursos específicos e suporte da equipe. Em seguida, *motivações para a adesão* (11%, n=41), trouxe relatos dos motivos pelos quais os educadores resolveram adotar o Programa DIGA em suas escolas. Na sequência, o tema *necessidades para a implementação* (10,5%, n=39) trouxe perspectivas sobre o que os educadores consideram essencial para conseguirem implementar. E, por fim, o tema *articuladores do DIGA na escola* (9,7%, n=36) identificou atores envolvidos na disseminação do Programa para os demais educadores da escola.

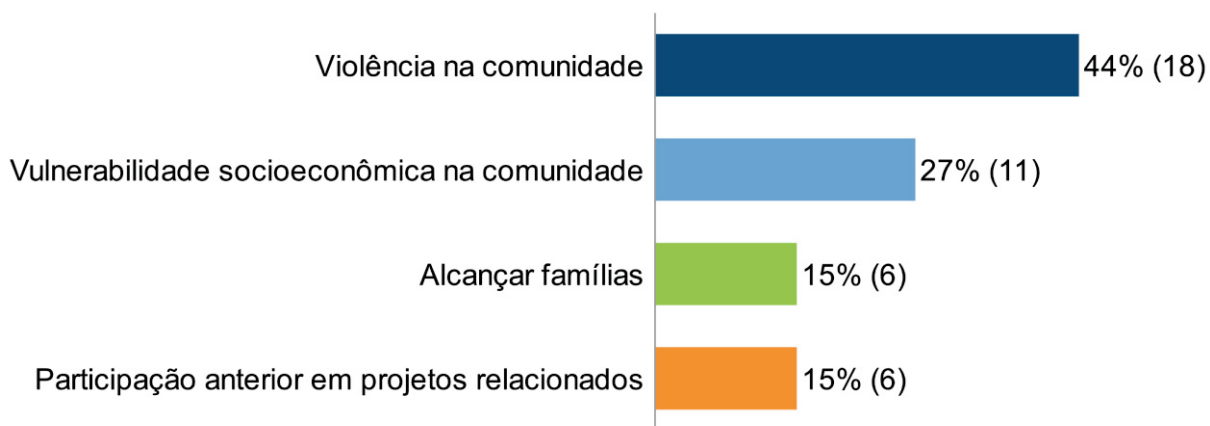
A partir destes temas foi possível identificar os fatores envolvidos no processo de assimilação do Programa DIGA nas escolas. Os fatores abordados na sequência respondem aos objetivos específicos deste estudo.

Objetivo 1: Motivações para a adesão

A partir do tema *motivações para a adesão* (n=41) estavam os fatores pelos quais os educadores buscaram participar do Programa DIGA (vide figura 32). Os motivos citados envolveram a violência na comunidade (43,9%, n=18), a vulnerabilidade socioeconômica na comunidade (26,8%, n=11), a possibilidade de alcançar famílias (14,6%, n=6), e o fato de a escola já ter participado anteriormente de projetos relacionados (14,6%, n=6).

Figura 32

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Motivações para a Adesão (n=41)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Combater a violência na comunidade foi um dos principais motivos pelos quais os educadores buscaram o Programa DIGA, como explica esta educadora:

Em questão do bullying, em questão da própria violência, né? A gente tá num território bem violento ali... esse final de semana, aliás, a gente perdeu uma criança... vítima de um homicídio. Foi terrível pra gente... isso indica que as nossas ações ainda não estão, de alguma maneira, surtindo efeito, né? Mas a gente também nota que essa violência da sociedade, de alguma forma, ela desaba com muita força ainda dentro da escola, certo? Esses seriam um ponto ainda bem desafiador que a gente pede ajuda pro DIGA, né?

Considerando a percepção de violência na comunidade, os educadores demonstram preocupação de que os estudantes reproduzam comportamentos vivenciados na família, como explica esta professora:

Então a questão da dependência química, do uso de drogas, famílias com tornozeleira eletrônica, que foram pegos por fazer venda de droga, são muitas famílias. Então esses assuntos que o diga trata, de convivência, de relacionamento, a questão do bullying, sempre foi um tema que teve muito presente na escola, sabe?

Outra educadora comentou sobre a vulnerabilidade socioeconômica na comunidade, que apareceu como o segundo fator pelo qual as escolas aderiram ao DIGA. Ela explicou que estas situações poderiam favorecer a violência na comunidade:

Então nós temos a escola no entorno onde muitas famílias estão com uma situação bem difícil, e o que a gente percebe assim que eles estão tendo dificuldade para sobreviver, para garantir as questões básica, tanto que essa distribuição dos alimentos para as famílias é bem significativo.

O aumento do desemprego na pandemia COVID-19 também parece ter piorado o cenário socioeconômico da comunidade, como explicou esta educadora:

Olha, a nossa escola como ela fica numa região muito pobre da cidade... no ano passado nós fizemos um levantamento e mais de 50% das famílias estavam vivendo sem renda nenhuma... e veja, ali a maioria deles já não tem trabalho normalmente por conta da falta de estudo/instrução, e agora nessa situação [pandemia COVID-19]... essas famílias que são mais vulneráveis também estão perdendo o emprego.

Outra educadora relatou que o desejo de envolver as famílias em ações de educação socioemocional foi um dos fatores que motivou a adesão ao Programa DIGA:

A gente trabalhar algo família e aluno, né? Que é o objetivo da educação, hoje, é isso: essa interação, resgatar o papel da família né? Porque só na escola a gente não dá conta. Infelizmente a escola é assistencialista sim, mas a gente não consegue dar conta. Talvez esse momento seja para a gente conseguir reverter essa situação, né? Que essas famílias percebam que elas têm um papel fundamental.

Outra educadora compartilhou da mesma ideia de conscientizar as famílias. Ela observou que muitas famílias até reconhecem a importância de ações de combate ao bullying, mas diz que ainda é necessário alcançar os demais familiares e apoiá-los neste processo:

É preciso envolver os pais nisso também né e eu percebo que para alguns pais essa discussão do bullying na escola, das relações na escola é uma questão importante.

A participação de algumas escolas em projetos anteriores, relacionados ao DIGA, contribuiu para que os educadores dessem sequência ao trabalho socioemocional com os estudantes, aderindo ao DIGA, como explicou esta educadora:

A gente começou a se inserir no Projeto Conviver há quatro anos atrás e acompanhando todo o projeto nessa caminhada aí de quatro anos e aprimorando... e como a gente tinha participado também de algumas ações da federal [UFPR] com a ONG [sobre prevenção da violência] foi percorrendo daí as ações que otimiza esse trabalho aí da questão do clima educacional e do ambiente de convivência.

Outra educadora reforçou que sua escola trabalhou em ações que dialogam com o Programa DIGA, e este parece ter sido um aspecto importante para que a escola continuasse engajada, participando de projetos similares:

A gente fez algum trabalho né dos direitos humanos ano passado, a gente fez uma apresentação, então já foi feito algo em cima.

Portanto, em relação aos motivadores para a adesão ao Programa DIGA, destacou-se a percepção dos educadores de que devem trabalhar na prevenção da violência e bullying, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, o engajamento prévio da escola com a temática da convivência e educação em direitos humanos abriu caminho para que os educadores continuassem se dedicando a estes projetos no contexto escolar, discutindo a temática e desenvolvendo planos de ação de modo sustentável. A valorização do envolvimento das famílias dos estudantes também se destacou como um motivador, com a compreensão de que é preciso alcançar estes espaços para que haja uma mudança efetiva na comunidade.

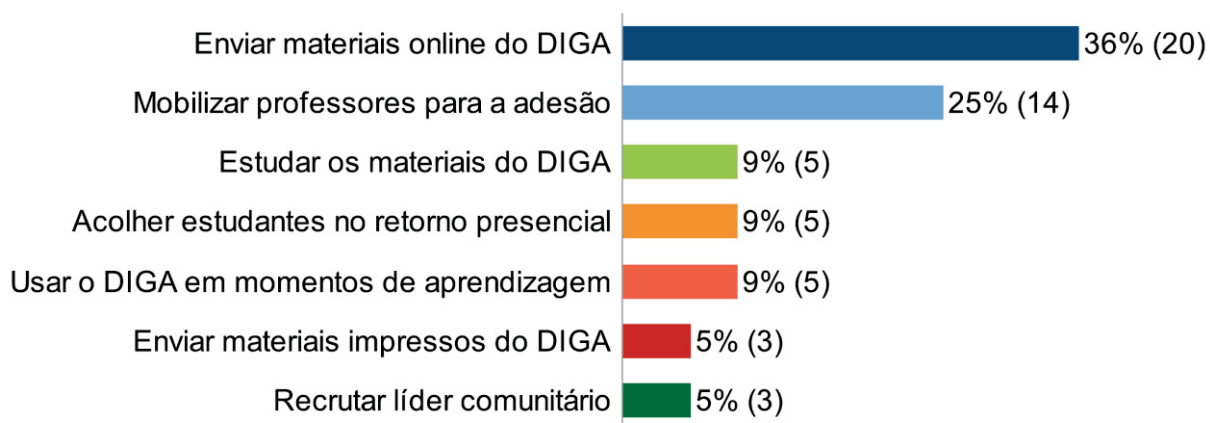
No processo de conhecer o Programa DIGA e considerar aderir às intervenções, os educadores refletiram sobre possibilidades de implementação, pensando na viabilidade do Programa.

Objetivo 2: Expectativas para a implementação

A partir do tema *expectativas para a implementação* (n=55) estavam as ações que os educadores planejaram para iniciar a implementação do Programa DIGA em suas escolas (vide figura 33). Dentre as atividades previstas estavam: enviar materiais online do DIGA (36,4%, n=20), mobilizar os demais professores para a adesão (25,5%, n=14), estudar os materiais do DIGA (9,1%, n=5), acolher os estudantes no retorno presencial (9,1%, n=5), usar o DIGA em momentos de aprendizagem (9,1%, n=5), enviar materiais impressos do DIGA (5,5%, n=3) e recrutar líder comunitário (5,5%, n=3).

Figura 33

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Expectativas para a Implementação (n=55)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Alguns entrevistados destacaram que, antes de planejar a implementação das ações DIGA com estudantes e familiares, pretendiam mobilizar os professores da escola sobre o

Programa, para conscientizá-los sobre a importância da implementação para toda a comunidade escolar, como explicou esta educadora:

Eu acho que a gente vai precisar fazer uma abordagem diferente, tentar envolver os professores de uma forma mais significativa, mais positiva porque esse envolvimento eu ainda não percebo nos profissionais... para que eles convencidos de que isso realmente é uma proposta importante para a unidade, eles consigam fazer o trabalho com os alunos e com os pais... porque eu acho que a gente só convence o outro, daquilo que a gente está convencido, daquilo que a gente tem segurança, que a gente considera importante... para realmente funcionar na escola, ainda mais em uma escola grande como a nossa, a gente precisa ter esse compromisso dos professores.

Diante do desafio de mobilizar a equipe de professores, alguns educadores consideram trazer profissionais de fora da escola, por exemplo, membros da equipe DIGA, para falarem sobre o projeto e deste modo diminuir a resistência da equipe:

Pensei nessa forma mesmo de vir uma pessoa de fora para colocar o programa sabe? Porque se nós colocamos vai ser mais uma orientação né? A gente precisa às vezes ser firme com os professores em N coisas e mais isso, aí elas acabam: “ah, mais uma coisa que elas querem.”

Outro fator que se destacou foi a intenção de acolher os estudantes no retorno das aulas presenciais. Pois consideraram que a retomada do vínculo com os estudantes é essencial para a implementação, como destacou esta educadora:

Na verdade a gente tem se preocupado muito em como que vai ser essa volta e como é que a gente vai fazer o acolhimento das crianças. Porque eu acho que antes de qualquer coisa elas precisam ser acolhidas, precisam ser ouvidas, se sentir seguras nesse espaço da escola novamente. Porque o que é ficar tanto tempo sem esse espaço social que é tão importante.

Considerando a retomada das aulas presenciais, alguns educadores relataram a intenção de utilizar momentos do cotidiano escolar para abordar a mensagem DIGA, por exemplo, em situações de conflito que possam ocorrer entre estudantes:

Mas um aluno, quando ele se confronta com outro aluno, obviamente que, mesmo com o projeto sendo implantado, ele de imediato não vai pensar naquilo ali. Ele precisa de uma intervenção do professor. "Olha gente, lembram do DIGA? Vocês usaram essas estratégias que nós estamos propondo aqui?"

Outro planejamento citado, para a implementação com as aulas presenciais, foi a busca por um líder comunitário, que é uma pessoa de fora da escola, da comunidade, que possa realizar visitas às turmas e desenvolver atividades do DIGA com os estudantes, como explicou esta educadora:

Aí ele deixou o material [recursos DIGA] eu já iria pegar a pessoa responsável do conselho de escola, eu tenho uma mãe de aluno que ela é maravilhosa que já quando ele falou que viria uma representante da comunidade [líder comunitário DIGA] eu já pensei nela, só que não deu tempo.

Mas com as condições impostas pela pandemia COVID-19, educadores consideraram o envio de materiais online do DIGA, por meio de plataformas utilizadas pela escola, como redes sociais e whatsapp. Inclusive, alguns participantes aproveitaram o momento da entrevista para pedir sugestões, como esta educadora:

Dá para colocar na página do Face, dá para estar colocando, de repente, no WhatsApp com os pais. Então essa entrevista que a gente tendo hoje já é um norte, para como que a gente poderia tá pensando nessa estratégia para não parar o projeto, né, mesmo nesse trabalho remoto... Eu gostaria de saber se vocês têm algum material, alguma coisa assim, que a gente já pudesse estar iniciando esse trabalho com as redes sociais com eles...vídeos.

Outra educadora pensou em adaptar os materiais DIGA existentes, para envio online às famílias de estudantes:

Adaptar alguma coisa deles para que a gente possa fazer no grupo do whats, em uma conversa com as crianças, que a gente possa adaptar esse material. Mandar algumas coisas em PDF, coisas para leitura em casa.

Porém, para garantir o acesso aos estudantes que não tem internet, alguns educadores planejaram enviar atividades do DIGA nos “kit tarefas”, que são atividades pedagógicas impressas que são entregues para as famílias junto com as cestas básicas/”kit alimentação”, como explicou esta educadora:

Realmente a gente vai fazer sim, logo logo a gente tem outro kit para entregar então já temos algumas atividades nossas formatadas, vamos já inserir essas...e mandar no kit.

O planejamento para a implementação do DIGA inicialmente ocorreu para uma realidade de aulas presenciais. Porém, com o fechamento das escolas frente a pandemia COVID-19, as expectativas mudaram. Alguns educadores consideraram a possibilidade de adaptações e o envio de atividades online ou no kit tarefas, enquanto outros pausaram o planejamento, considerando retomar apenas quando as aulas voltarem a ser presenciais.

Mesmo diante destas dificuldades de planejamento, em um contexto de incertezas, alguns educadores relataram que houveram fatores que favoreceram a assimilação do Programa DIGA.

Objetivo 3: Fatores que favoreceram a assimilação

Dentre os fatores que favoreceram a assimilação estavam os temas: *apoio da equipe DIGA e articuladores do DIGA na escola.*

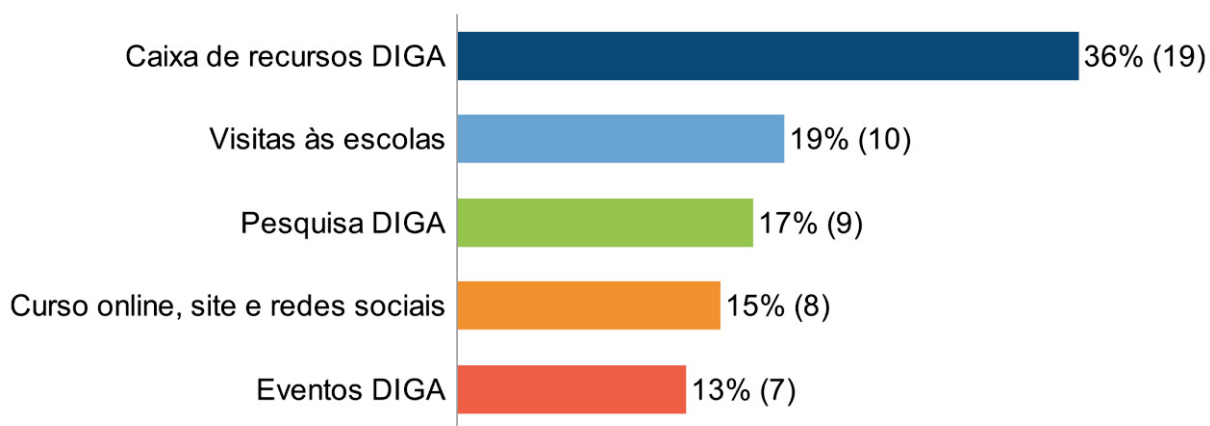
Apoio da Equipe DIGA

Em relação ao tema apoio da equipe DIGA (n=53), como apresenta a figura 34, os educadores relataram que os recursos que ajudaram na compreensão e disseminação do

Programa na escola foram: a caixa de recursos DIGA (35,8%, n=19), as visitas da equipe DIGA nas escolas (18,9%, n=10), a pesquisa DIGA (17%, n=9), o curso online, site e redes sociais (15,1%, n=8), e a participação nos eventos DIGA (13,2%, n=7).

Figura 34

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Apoio da Equipe DIGA (n=53)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

A caixa de recursos DIGA foi entregue para todas as escolas participantes que iniciaram a implementação do projeto piloto. A caixa foi personalizada com o logo do DIGA e tinha os principais recursos para iniciar a implementação, como: livros, cadernos pedagógicos, guia e mini guias do DIGA e etc. Os educadores relataram que a caixa foi um recurso disseminado entre a equipe de profissionais e os estudantes, como explica esta educadora:

A própria diretora ela fez uma assembleia geral com as crianças e ela reuniu todo mundo lá na quadra da escola e mostrou uma caixa do DIGA.

Outra educadora explicou que, ainda que a escola tivesse pausado a implementação com a pandemia, a caixa serviu como ponto de partida para assimilar o programa e planejar ações iniciais:

Mas sim a escola inteira sabe o que que é o DIGA, conhece, a caixa todo mundo já viu, já divulguei todos os livros já, só que o aprofundamento maior seria em março, não foi possível, infelizmente.

Além disso, as visitas realizadas pela equipe do DIGA, para a entrega dos recursos e realização da pesquisa, também auxiliaram no contato inicial com o programa, como relata esta educadora:

Eu lembro da movimentação do programa a partir do ano passado, que houve a presença de pessoas na escola né por conta da organização do programa, alguns passos da direção inclusive vocês no final do ano também né que passaram os materiais para escola então por esses mecanismos a gente foi acessando o programa.

Alguns educadores só conheceram o Programa após a visita da equipe, e este contato próximo e presencial auxiliou na compreensão sobre as possibilidades de implementação e para tirar dúvidas sobre como conduzir este processo:

E quando eu voltei ao trabalho, isso no comecinho de março, eu recebi a [membro da equipe DIGA] lá na escola. E ela me passou tudo que a gente faria esse ano, a questão do líder comunitário, de trabalhar com as crianças, mas assim não deu tempo de nada.

Em algumas destas visitas também foram coletados dados de estudantes de 4º e 5º anos, com indicadores socioemocionais e de clima escolar, para posterior devolutiva à escola. Também foram enviados questionários para famílias e professores. Muitos professores e estudantes só conheceram o Programa DIGA através da condução desta pesquisa, que contou com a entrega de réguas personalizadas do DIGA para auxiliar os estudantes a preencherem. Uma educadora explicou que este brinde foi algo que chamou a atenção dos estudantes:

Olha, eu percebi que, quando foram feitos os questionários, as pessoas que foram fazer os questionários levaram um reguinha com a logo do DIGA. É incrível como que, às vezes, algo tão singelo causa um efeito, né? Eu percebi que muitas crianças tomaram para si aquele objeto como algo de muito valor. Algo, assim, realmente representativo.

Ainda que a pesquisa tivesse favorecido a assimilação do Programa, alguns educadores relataram que as famílias tiveram dificuldade para responder ao questionário, como diz esta professora:

Eu achei muito extenso, nossas famílias elas acabam não lendo, elas não leem bilhete curto, então muito extenso, claro que deveria ter uma explicação melhor das professoras, uma das professoras era representante [articuladora do DIGA na escola], então o dela voltou mais termos assinados do que os outros.

Naturalmente, os educadores que já compreendiam o Programa DIGA puderam conduzir este processo de pesquisa de modo mais assertivo com os estudantes. Já nas turmas onde o professor não conhecia a proposta houve maior dificuldade de assimilação também por parte das famílias.

As plataformas do site, curso online e redes sociais também favoreceram a assimilação do Programa, como explica esta educadora, que parece ter compreendido as possibilidades de implementação:

Aquele o curso que foi disponibilizado ele já deixa bem claro né como que funciona o programa, como adequar o programa a escola e tudo, então eu acho que a princípio assim dúvida de como trabalhar não teria.

Sobre o site, onde se encontra o curso online e a biblioteca de recursos, uma educadora relata que a estrutura online é intuitiva e fácil de navegar:

O site, ele é bem autoexplicativo e... ele dá, assim, condições bem boas pra poder navegar. Eu... eu achei bem bom, assim, bem fácil de utilizar o site.

Outras opções de recursos, online e presencial, envolvem os eventos realizados pelo DIGA, como palestras, formações e rodas de conversa. Através destes eventos, muitos educadores tiveram o primeiro contato com o Programa, como é o caso desta educadora:

A gente também teve uma palestra, alguma coisa assim, sobre alguns recursos que a gente poderia estar utilizando alguns sites, algumas coisas de vocês.

Conclui-se que o apoio da equipe DIGA foi essencial para que os educadores pudessem conhecer a proposta e aprender a utilizar as estratégias do Programa. Diversas modalidades foram empregadas, de modo online, como o curso e biblioteca de recursos para download, ou presencial, por exemplo, no formato de visitas às escolas ou eventos realizados pelo Programa. Recursos impressos, como as régua e caixa DIGA, favoreceram a assimilação pois fortalecem a identidade do Programa, atingindo crianças e educadores. Ainda que tenha sido um contato inicial, os primeiros passos do Programa na escola puderam ser conduzidos com auxílio destas ferramentas. No âmbito da pesquisa e formação, estes recursos auxiliaram os educadores a compreenderem as bases teóricas do DIGA e pensar sobre possíveis efeitos que ele pode ter.

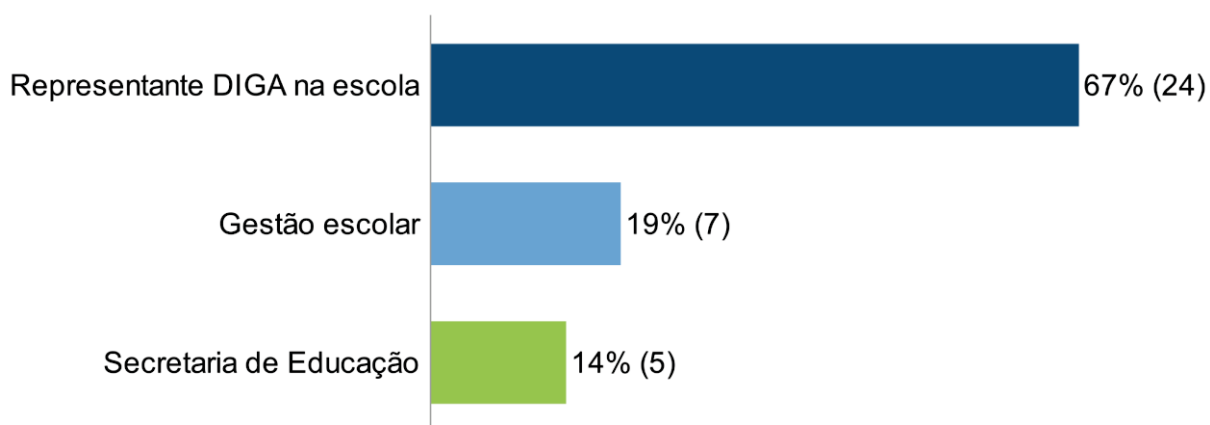
Como o Programa DIGA mobiliza uma rede de pessoas comprometidas com a educação socioemocional, pessoas de dentro e fora da escola são responsáveis por fortalecer a mensagem DIGA na comunidade escolar. Portanto, os articuladores do DIGA favorecem a assimilação e disseminação do Programa na escola.

Articuladores do DIGA na Escola

Nesta análise, o tema Articuladores do DIGA (n=36) foi composto pelos principais autores envolvidos na disseminação do Programa (vide figura 35): os representantes do DIGA na escola (66,7%, n=24), as equipes de gestão escolar (19,4%, n=7) e das Secretarias de Educação (13,9%, n=5).

Figura 35

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Articuladores do DIGA na Escola (n=36)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Foram denominados representantes DIGA os profissionais que tomam a frente do Programa na escola. Em geral são professores, pedagogos e diretores de escola, que participam de modo mais direto das formações e disseminam a intervenção para os demais profissionais da escola. Estes representantes foram identificados como essenciais para que toda a escola se mobilize, por exemplo, no incentivo para os colegas realizarem as formações, ao mostrar para a equipe os recursos DIGA e possibilidades de uso, ou no planejamento das ações que serão difundidas na escola. Uma educadora explica sobre este papel:

Todo mundo que faz [o curso online do DIGA] ela busca dar um incentivo, então ela fala “olha fulano de tal fez o curso, agora é tua vez pegue e faça”, porque conta como carga horária né, então ela fala “vai ter carga horária você vai aprender” e ela fica incentivando mesmo que todo mundo faça porque o objetivo dela, ela já falou, é que todos da escola façam o curso para conhecimento.

O representante DIGA também parece desempenhar o papel de atualizar os demais profissionais da escola, quando surgem novos recursos ou quando há uma mudança na equipe, como explica esta educadora:

Nós estamos sempre focando então no trabalho coletivo, mas claro que tem que ter pessoas que articulem, direciona um pouco. Ainda mais quando ocorre umas mudanças assim e tem que saber qual, e pensar em novos encaminhamentos.

Outra educadora explica que na ausência da representante DIGA, as informações podem ser perdidas. Então, o Programa pode ser “esquecido” pela escola se a representante não repassar as informações para o restante da equipe:

Se eu não me engano, foi no final do ano passado [a devolutiva do relatório de pesquisa do DIGA], começo desse ano, uma coisa assim né? Isso, eu só não lembro se o representante da nossa escola foi. Então, para falar bem a verdade eu não sei muita coisa do projeto porque não foi repassado para mim.

Além do importante papel do representante DIGA, o Programa foi fortalecido em escolas onde a gestão escolar se engajou nas ações:

É importante também falar que toda vez que a gente faz as reuniões com as professoras na escola virtual sempre a direção doa espaço para o projeto, para a gente contar o que tá pensando, conversar com os professores. Então isso também ajuda bastante, assim, ter esse espaço para comentar quais as ações, os materiais que vieram ou que postaram no site, para as pessoas ficarem sabendo do que que tá sendo apresentado também pelo programa.

Então, de acordo com esta educadora, a gestão escolar em parceria com representantes DIGA mantém o Programa ativo na escola:

Ela [diretora] sempre está falando, ela sempre manda no grupo alguma coisa em relação [ao DIGA]... então ela avisa no grupo o que que podemos fazer, as atividades... às vezes você manda ela sugere assim que possamos apresentar, ver, é buscar estudar né.

O apoio da Secretaria de Educação também favoreceu a assimilação do Programa pelos profissionais da escola, como descreve esta educadora:

Sempre que vocês postam alguma coisa eles estão colocando, tanto a escola, quanto a secretaria de educação e eles colocam que tem live, que tem as atividades que podemos fazer, o próprio curso né.

A partir destes relatos, entende-se que os articuladores do DIGA têm um papel essencial na disseminação das intervenções, sejam eles representantes DIGA, gestores de escolas ou profissionais das Secretarias de Educação. O engajamento desses profissionais faz com que o Programa seja constantemente lembrado, incluído no planejamento dos educadores, para que haja sustentabilidade. Também favorecem a formação continuada e atualização de práticas baseadas em evidência.

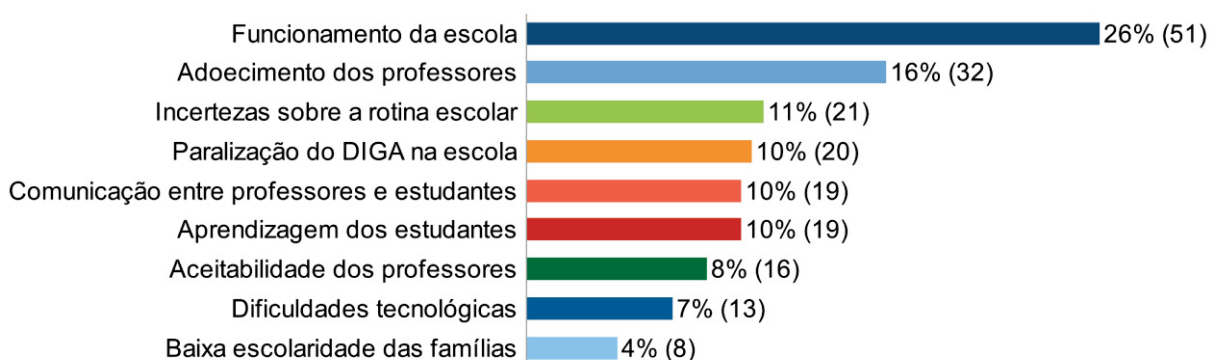
Além da identificação dos fatores que favoreceram a assimilação do Programa DIGA para os educadores, foram identificados os aspectos que dificultaram estes processos.

Objetivo 4: Fatores que dificultaram a assimilação

A partir do tema *dificuldades da pandemia* (n=199) foram identificados os fatores que dificultaram a assimilação do Programa DIGA (vide figura 36). Dentre as barreiras relatadas estavam: as alterações no funcionamento da escola (26%, n=51), o frequente adoecimento dos professores (16%, n=32), as incertezas sobre a rotina escolar (11%, n=21), a paralisação do DIGA na escola (10%, n=20), dificuldades na comunicação entre professores e estudantes (10%, n=19), as dificuldades na aprendizagem dos estudantes (10%, n=19), a baixa aceitabilidade dos professores em relação ao Programa (8%, n=16), dificuldades tecnológicas (7%, n=13), e a baixa escolaridade das famílias (4%, n=8).

Figura 36

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Dificuldades da Pandemia (n=199)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Mudanças no contexto frente à pandemia COVID-19 dificultaram a assimilação do Programa DIGA nas escolas. Um primeiro fator identificado foi o *funcionamento das escolas* (n=58), que variou de acordo com cada unidade e município. De modo geral, no início de 2020, as escolas passaram a atuar no modo remoto, como o envio de atividades pelas redes sociais, além da entrega de kit tarefas, com atividades impressas, e kit alimentação, com cestas básicas (vide figura 37).

Figura 37

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Funcionamento da Escola (n=58)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Uma educadora explicou como sua escola se organizou para as entregas presenciais:

E agora a gente só abre a escola para entregar as atividades e os kits de alimentação, que as crianças de dificuldades sociais estão recebendo né, os cadastrados no bolsa família também, eles recebem o kit alimentação uma vez por mês. Então a escola só abre neste dia para entregar os kits para essas crianças e as atividades para todos.

Outra educadora compartilhou que, em sua escola, o contato remoto tem sido flexível, com plataformas como o whatsapp:

Foi criado um grupo de whatsapp por turma. Então, todos os dias no início da manhã, a professora se comunica.... iniciam o dia com uma mensagem de bom dia né, orientando a atividade do dia, como deve ser feita. Daí isso ficou bem a critério de cada profissional, não tem nada muito determinado. Por exemplo, tem professor que grava vídeo, tem professora que grava só o áudio.

Porém, este novo funcionamento gerou sobrecarga de trabalho para os professores, que precisaram dar conta de muitas demandas, em uma rotina de instabilidade, conforme esta educadora compartilhou:

A gente trabalha remoto, mas é o dia todo mensagem, whatsapp... é a secretaria pedindo alguma coisa, é o pai que não conseguiu buscar, é pai reclamando que não consegue fazer, e a secretaria não quer que a gente abra a escola para poder levar. A gente trabalha umas quatro vezes mais do que a gente trabalha na escola, eu não vejo a hora de tudo isso voltar ao normal.

Outra educadora desabafou sobre o medo frente às altas taxas de adoecimento, lutos vivenciados, questões de saúde mental e físicas, como a contaminação pelo COVID-19:

A própria situação do adoecimento mental dos profissionais, das famílias eu acho que tá difícil dizer, mas nesse cenário de muita estranheza que muita incerteza e a gente precisa de um apoio né para que esse adoecimento mental não aconteça entre profissionais. Sem falar do adoecimento pela própria COVID... Então a gente está

vivendo um contexto que de normalidade a gente não tem nada, muito difícil para todo mundo.

Segundo esta educadora, incertezas sobre o prazo para abertura das escolas e retorno de aulas presenciais dificultaram todo o planejamento escolar, aumentando ainda mais as inseguranças e a carga de trabalho:

No início da suspensão de aulas a imaginava que duraria uns 15, 20 dias e a gente está indo já para o quarto mês, se não me engano, ou mais, e a gente nunca imaginava que isso fosse acontecer e a dúvida, a angústia maior, é não saber ainda para frente, né, como isso vai ficar... a gente começa a planejar coisas que não sabe ainda se vai acontecer ou não.

Em decorrência destes fatores, vários educadores relataram ter paralizado as ações do Programa DIGA. Um dos motivos citados foi a sobrecarga de trabalho não apenas dos professores, mas também das famílias, que já estavam recebendo várias atividades online ou impressas, como explica esta educadora:

Só que nós pensamos [nas atividades do DIGA], até conversei com as pedagogas, a gente não tratou muito disso especificamente para não gerar um acúmulo de atividade para as famílias.

Outra educadora explica que muitos professores nem tiveram tempo de conhecer bem o Programa e, portanto, não faria sentido que elas enviassem as atividades para as famílias e estudantes. Explicam que ainda estavam conhecendo o Programa, mas quando iniciou a pandemia acabaram deixando de lado para dar conta das demandas mais urgentes da época:

Eu acho que ficaria muito no ar a gente enviar alguma coisa sem ter o conhecimento, né, sobre o que que é, até para os professores, ficaria muito vago, por isso que a gente deixou em standby por enquanto, para depois retomar.

Outro aspecto que dificultou foi a falta de comunicação entre professores e estudantes. Algumas escolas relataram que era prioritário buscar os estudantes com quem perderam contato. Esta educadora ressaltou a preocupação com a segurança destes estudantes:

Aí tem os ausentes que a gente está correndo atrás, indo na casa, alguns a gente tem que até acionar o conselho tutelar para conseguir algum retorno, porque a família desaparece.

Uma educadora compartilhou outra preocupação prioritária, a de retomar o vínculo com seus estudantes. Pois o contato maior das famílias era com a equipe de gestão escolar:

Aí elas estão tendo essa dificuldade de não saber praticamente nada dos seus estudantes, exceto o que a direção passa, mas é diferente o vínculo.

Outra preocupação era sobre as dificuldades na aprendizagem dos estudantes. Pois com o contexto de fechamento das escolas, muitas famílias não conseguiam estimular e acompanhar seus filhos para a realização das atividades enviadas pela escola, especialmente em famílias não alfabetizadas. A preocupação só cresce na medida em que não recebiam o retorno das famílias ou perdiam o contato com eles. Então, os esforços estavam direcionados em intervir nestas situações, para garantir que não houvessem retrocessos, como resalta esta educadora:

Muitas vezes ele [estudante] tem dificuldade, outras ele tá desinteressado, então a gente tenta atuar nesses dois âmbitos. Porque a gente criou uma mesma linguagem na escola, de fazer os alunos entenderem que a gente não está de férias e que, principalmente os alunos do quinto ano precisavam, né, ter essa garantia, pelo menos uma frequência de atividades, para que não houvesse um retrocesso na aprendizagem.

Ainda sobre os fatores que dificultaram estava a baixa aceitabilidade dos professores da escola para a implementação de projetos como o DIGA. Mesmo anteriormente a pandemia, os educadores contam que a sobrecarga de trabalho é tão grande que muitos professores acabam não se engajando, como explica esta educadora:

Porque daí o quê que eu ouço das professoras cada vez que a gente se propõe alguma coisa é “mas isso para eu fazer, eu já não tô dando conta de fazer aquilo que eu tenho que fazer e daí mais isso”. Então parece que a gente tá cobrando alguma coisa que elas não vão dar conta de fazer nesse momento ou que foge ali do conteúdo.

Outro aspecto observado por esta educadora, é que a maioria dos professores ainda têm uma visão conteudista em relação ao seu papel profissional, ou seja, a visão de que o professor deve trabalhar apenas a matemática, ciências e etc, visando o desempenho nas provas e aprovação:

Até às vezes pela questão dos conteúdos né, porque daí tem professor que quer ir pra cima de conteúdo, conteúdo e acaba deixando programas como esse que se tornam fundamental em uma escola é... de lado.

Alguns educadores também relataram que a dificuldade tecnológica dos professores, especialmente os mais velhos, dificultou o contato deles com o Programa DIGA, como explica esta professora:

Olhe eu passei as informações para elas [do curso online do DIGA], mas daí não sei se todas acessaram... e nós temos um outro problema também né, a maioria das professoras já passou dos 40, então não é uma geração muito conectada, elas estão se conectando na marra [no contexto remoto da pandemia]. Eu tenho problema com professora para digitar uma atividade, por exemplo, nos modos que a escola solicitou com cabeçalho, porque não domina o computador.

Uma gestora de escola compartilhou que isso demanda trabalho da equipe de gestão, que precisa prestar assistência para os profissionais que têm dificuldades tecnológicas, e que quando não há uma cobrança estas professoras deixam de fazer as atividades que demandam acesso online:

Porque assim eu vejo que algumas professoras têm dificuldades para lidar com o computador, de formatar um simples documento, sabe? Todo trabalho de revisão e de impressão, eu e a pedagoga a gente tenta ficar em cima, porque senão tem professora que simplesmente não faz.

Com a sobrecarga de atividades, muitos educadores confessam que acabam desistindo de acessar aos materiais que são online:

Até mesmo eu tive uma vez que eu peguei no site o cronograma bem bacana de vocês colorido assim, básico. E de repente eu voltei [no site DIGA] eu não consegui mais achar, clicava num lugar, clicava no outro e não consegui, e assim a correria é complicado né?

Além da dificuldade de acesso de alguns professores, esta educadora ressaltou a dificuldade das próprias famílias, onde muitos pais não são alfabetizados. Na perspectiva dos educadores, a baixa escolaridade das famílias dificulta seu envolvimento no Programa, que poderia ocorrer por meio do envio de materiais DIGA escritos, por exemplo:

Porque na nossa comunidade é muito visível a falta de estudo dos familiares... tem aqueles casos que as famílias não dominam a leitura e escrita né, são analfabetas.

Outra educadora complementou:

A gente tem que saber que pelo menos lá a gente lida assim com uma clientela que é bem que é bem desestruturada nessa questão familiar... então a gente tem que pensar nessa parte também né, que é complicado essa, eles entenderem, compreender certas pesquisas e certos projetos né?

As dificuldades relatadas, para a assimilação do Programa DIGA, envolveram o acesso aos recursos e conhecimentos ofertados, como dificuldades tecnológicas, que foram agravadas com a sobrecarga de trabalho do contexto da pandemia. Frente às incertezas, o funcionamento das escolas fechadas, e o adoecimento físico e mental dos professores, todos os fatores foram

agravados, diminuindo ainda mais a aceitação do DIGA pelos educadores. Além disso, para a disseminação às famílias e estudantes, a falta de comunicação e baixa escolaridade dificulta o conhecimento sobre o Programa.

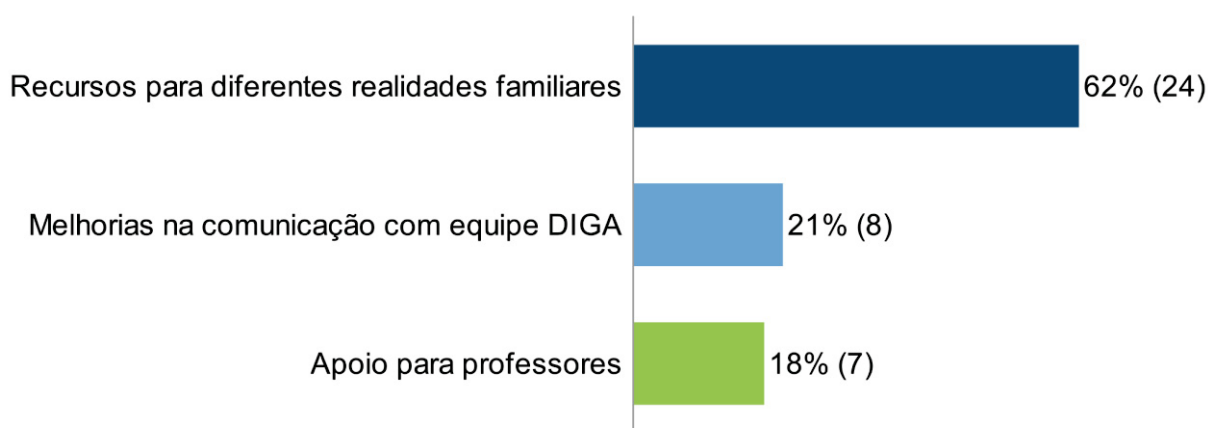
Foi um período em que o trabalho estava direcionado para atender demandas mais urgentes, como estudantes com dificuldades de aprendizagem e em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Diante destes desafios, foram identificadas algumas necessidades para a implementação do DIGA nas escolas.

Objetivo 5: Necessidades para a implementação

O tema *necessidades para a implementação* (n=39) trouxe perspectivas sobre o que os educadores consideravam essencial para a implementação (vide figura 38). Dentre as necessidades estavam: o apoio para professores (17,9%, n=7), recursos para diferentes realidades familiares (61,5%, n=24), e melhorias na comunicação com a equipe DIGA (20,5%, n=8).

Figura 38

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Necessidades para a Implementação (n=39)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Considerando as dificuldades encontradas para a assimilação do Programa DIGA, os educadores trouxeram como necessidade a oferta de recursos DIGA que pudessem ser utilizados para os diferentes perfis de famílias atendidas pela escola. Por exemplo, recursos para famílias com e sem acesso à internet, para famílias alfabetizadas e não alfabetizadas. Estas alternativas poderiam auxiliar na sensibilização e envolvimento das famílias com o projeto, como explica esta educadora:

É, porque até a interpretação de texto você tem que pensar, porque às vezes é muito simples o que tá escrito lá, mas ele é muito extenso, é complicado para um pai e uma mãe, né?

A preocupação, de acordo com outra educadora, é de garantir que grande parte das famílias consigam compreender o Programa:

Esse material também, do Programa DIGA e algumas coisas a gente pretende oferecer para as crianças né [conteúdo online] e outras coisas para os adultos. Mas é como eu lhe falei, a gente não tem a garantia de que todos acessem por conta dessa dificuldade do acesso à internet mesmo, né.

Outra educadora ressaltou a dificuldade de acesso à internet da maioria das pessoas da comunidade. Inclusive, especialmente nas escolas rurais e em algumas escolas municipais, nem os professores tem internet disponível:

Nosso município é muito carente e a gente entendeu que muitos alunos iriam ter dificuldade nesse acesso. Porque, às vezes, se você fizer um levantamento, você vê que um grande número da população tem realmente o smartphone, o celular. Mas, muitas vezes, ele tem lá um pacote de banda larga que funciona, às vezes, sete dias dentro do mês, acaba aquele crédito e ele só vai colocar no outro mês.

Outra necessidade identificada, a partir do relato desta professora, por exemplo, que disse que para as crianças menores estão priorizando o envio de materiais lúdicos, como jogos,

ou textos curtos que são escritos em caixa alta, para dar autonomia para estes estudantes, principalmente aqueles cujas famílias não são alfabetizadas:

É porque, por exemplo, neste formato de letra [da lição DIGA], pela experiência que a gente tem, o quinto ano, ok, iam fazer sem problema. Já o quarto, terceiro, segundo, mesmo os alunos que tem um pouco mais de autonomia de leitura teriam um pouco mais de dificuldade e até a família para ajudar, então em caixa alta ficaria melhor.

Outra educadora confirmou a necessidade de alternativas lúdicas ou em vídeo para estes públicos:

Daí surgiu a questão dos vídeos primeiro... ontem eu vi que uma das professoras falaram sobre jogos. Se tivesse alguma coisa mais lúdica assim para encaminhar para a família, jogos de tabuleiro, alguma coisa no sentido que fosse do DIGA. Mas não uma coisa muito assim escrita, porque tem crianças muito pequenas, tem criança de 5, 6 anos que não dão conta da escrita daquelas lições, daquele encaminhamento, então surgiu ontem na conversa essa questão de um material mais manipulativo, talvez mais os jogos mesmo, alguma coisa assim.

Na parte da comunicação da equipe DIGA com as escolas, algumas necessidades foram identificadas. Por exemplo, esta educadora sugeriu algumas mudanças na estrutura do site do DIGA, para atender professores que têm dificuldades tecnológicas:

O site e tudo mais, eu acho ele com muita informação e a gente que está no dia a dia, na correria poderia ser um pouco mais pontual, né? ...eu acho muito poluído, muita informação... então eu acho que poderia ser informações que viesse no corpo do e-mail e não o link, sabe?

Outra educadora também ressaltou a necessidade de uma comunicação mais próxima e constante da equipe DIGA com os professores:

De repente de relembrar mais a gente... porque às vezes a gente é tomado tanto pela dinâmica da escola, pelas demandas que às vezes a gente não... é aquilo que eu falei, eu fico chateada porque quando tem contato de vocês, a gente se sente até meio culpado assim, que a gente tá parece meio secundarizando. Mas às vezes a gente precisa também desse apoio de vocês, de estar retomando com a gente sabe. Isso é bem importante esse vínculo que a gente está tendo assim né, talvez ter isso com um pouquinho mais de frequência, quem sabe.

Diante do adoecimento e sobrecarga dos professores, uma necessidade apontada foi de recursos para apoiar os educadores, com foco em saúde mental, por exemplo, como diz esta professora:

Eu acho que também, agora, se o DIGA pudesse estender para um pouco esse acolhimento com as professoras, que não tá um período muito fácil também para os profissionais da educação. Então algum diálogo com algum profissional, junto com a equipe do DIGA, para um trabalho mais efetivo com as professoras sabe. Então, não sei, uma live, alguma coisa que pudesse fomentar com as professoras né.

As necessidades apontadas pelos educadores trataram do encaixe da intervenção às particularidades do contexto de cada escola. As sugestões referiam-se ao apoio e comunicação mais próxima da equipe DIGA com os professores, especialmente no período da pandemia. Além disso, os resultados apontaram para a necessidade de recursos que atendam famílias de diferentes contextos socioeconômicos, por exemplo, famílias alfabetizadas e não alfabetizadas.

Estudo 2: Processos de implementação do Programa DIGA no contexto pós pandêmico

O estudo 2 teve como objetivo geral descrever o processo de implementação do Programa DIGA por educadores que atuam em escolas de Ensino Fundamental I, no contexto pós pandêmico do ano de 2021. De modo específico, se propôs a: (1) identificar os processos de assimilação do Programa DIGA vivenciados pelos educadores; (2) explorar de que modo o Programa DIGA foi integrado na realidade escolar; (3) identificar facilitadores para a integração do Programa DIGA na escola; (4) levantar as barreiras para a integração do Programa DIGA na escola; (5) identificar os impactos percebidos pelos educadores que implementaram o Programa DIGA.

Método

Participantes

Foram realizadas entrevistas presenciais em grupo, no ano de 2021, com 10 escolas participantes do Programa DIGA. No total, participaram 34 educadores, em sua maioria mulheres (94,1%, n=32), que atuavam como professoras regentes (29,4%, n=10), em escolas públicas municipais (73,5%, n=25), no município de Araucária-PR (52,9%, n=18). A tabela 7 detalha o perfil dos educadores participantes.

Tabela 7

Dados sociodemográficos dos educadores participantes

Características	n=34
Gênero	94,1% Feminino (n=32) 5,9% Masculino (n=2)
Função na escola	29,4% Professor(a) regente (4º e 5º ano) (n=10) 23,5% Pedagogo(a) (n=8) 14,7% Diretor(a) (n=5) 14,7% Professor(a) de áreas (artes, ed. física e ensino religioso) (n=5) 5,9% Vice-diretor(a) (n=2) 5,9% Coordenador(a) (n=2)

	2,9% Secretário(a) (n=1)
	2,9% Professor(a) de apoio (n=1)
Tipo de escola	73,5% Escola pública municipal (n=25)
	26,5% Escola pública rural (n=9)
Município da escola	52,9% Araucária (n=18)
	23,5% Curitiba (n=8)
	17,6% Piraquara (n=6)
	5,9% Almirante Tamandaré (n=2)

Procedimentos

Foram convidados para participar das entrevistas: professores de 4º e 5º ano, e os denominados “representantes DIGA”, que são os profissionais que articulam o programa em cada unidade, por exemplo diretor ou pedagogo da escola. Optou-se em focar nos professores destas turmas, já que 4º e 5º anos já estavam participando da pesquisa mais ampla do Programa DIGA, respondendo a uma série de questionários. Considerando a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética (CAAE N° 15187219.3.0000.0102), as questões éticas foram esclarecidas aos participantes. Por exemplo, que a participação no processo de avaliação seria voluntária, não implicando em exclusão da implementação do Programa DIGA caso não quisessem participar da pesquisa, além de informações sobre a confidencialidade dos dados.

A entrevista foi realizada separadamente com cada grupo de escolas, em seu próprio espaço de trabalho, com a data pré-agendada com a equipe. A condução da entrevista ficou a cargo da pesquisadora na presença de um auxiliar de pesquisa. Foi solicitada a autorização para a gravação de áudio da entrevista, para posterior transcrição. Além disso, os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a participação na entrevista e gravação.

Protocolo de entrevista

Para a condução destas entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado, produzido pelos pesquisadores, que avalia a integração do Programa DIGA nas escolas. Exemplo de

questões: Como foram os primeiros passos do Programa na sua escola? Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao implementar o Programa DIGA? Qual o impacto que você percebe do DIGA?

Plano de Análise

Para análise dos dados coletados em entrevista, foi utilizada a análise temática, passando pelas etapas propostas por Braun e Clarke (2006): familiarização com os dados, criação de códigos iniciais, busca de temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e escrita de resultados. Foram estabelecidos temas para fazer inferências sobre como as escolas integraram o Programa DIGA com suas atividades. A codificação dos dados foi realizada com o auxílio do *software MaxQDA Analytics Pro*, versão 2022.

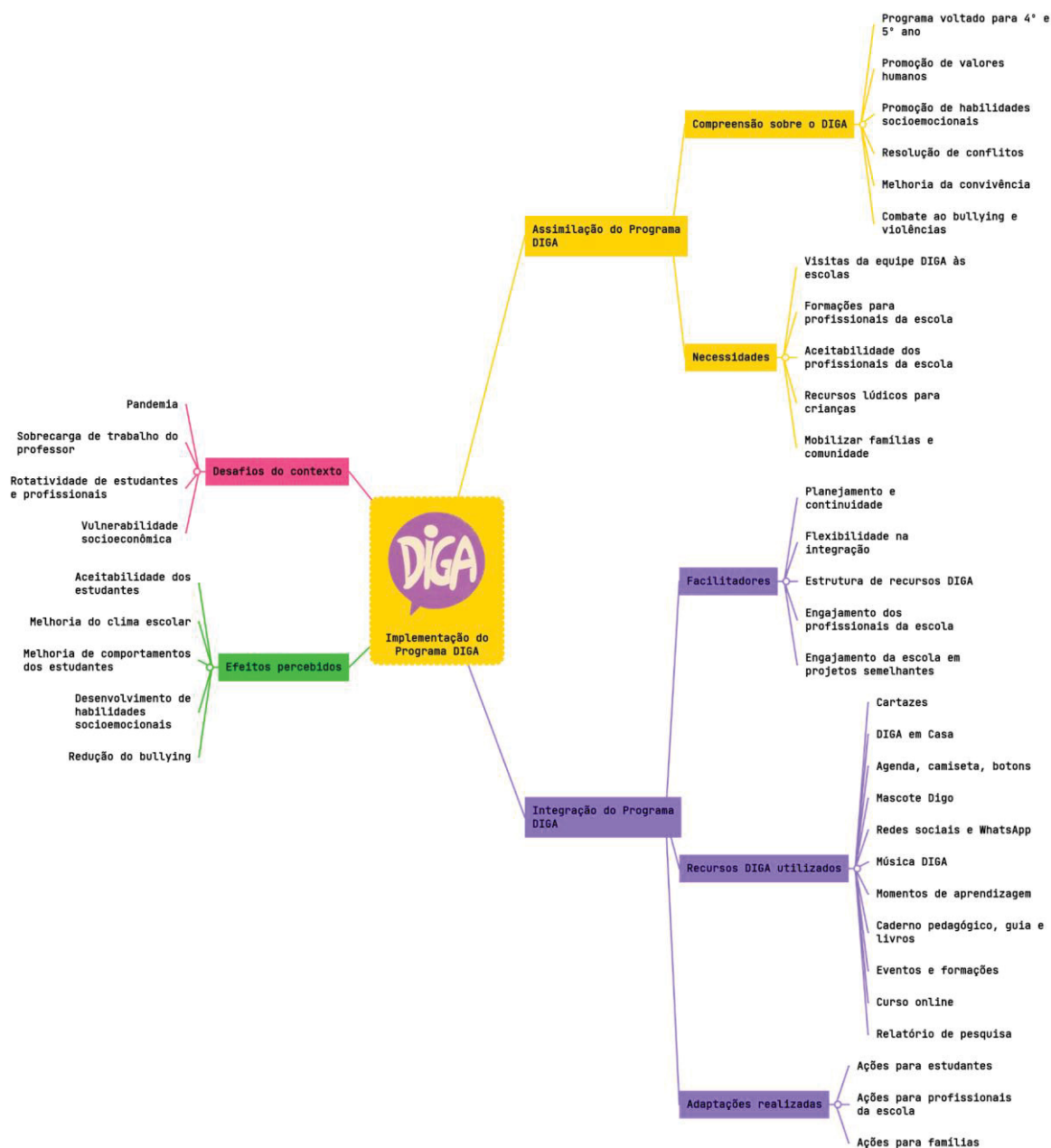
Resultados

Com o objetivo de descrever o processo de implementação do Programa DIGA por educadores que atuam em escolas de Ensino Fundamental I, este estudo se propôs a: (1) explorar os processos de assimilação do Programa DIGA vivenciados pelos educadores; (2) explorar os processos de integração Programa DIGA na realidade escolar; (3) identificar os desafios do contexto de implementação do Programa DIGA; (4) identificar os impactos percebidos pelos educadores que implementaram o Programa DIGA.

A análise de entrevistas realizadas com educadores participantes do Programa DIGA, no ano de 2021, apontou para quatro temas e cinco subtemas, que são compostos por fatores do processo de implementação (vide figura 39). São estes: (a) *assimilação do Programa DIGA*, com os subtemas: compreensão sobre o DIGA e necessidades; (b) *integração do Programa DIGA*, com os subtemas: facilitadores, recursos DIGA utilizados e adaptações realizadas; (c) *desafios do contexto*; e (d) *efeitos percebidos*.

Figura 39

Árvore de temas e fatores para Implementação do Programa DIGA

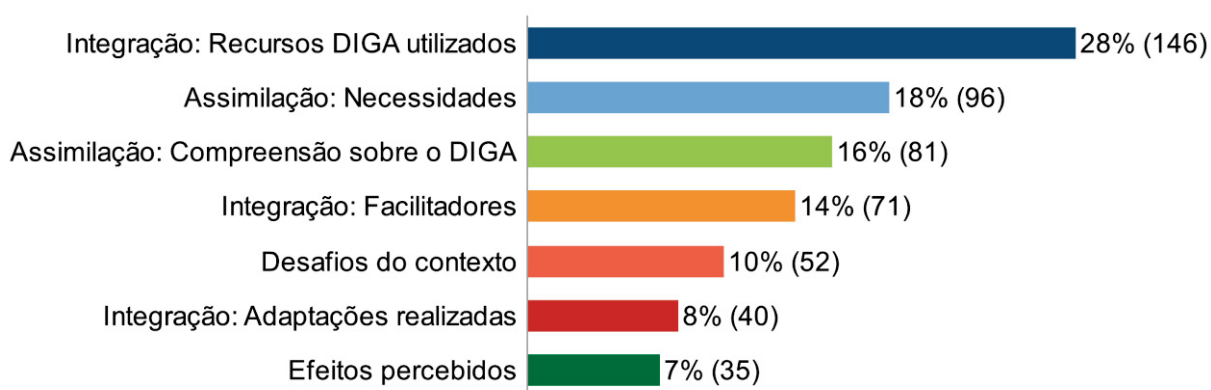


Considerando o número de segmentos de texto (vide figura 40) para implementação do Programa DIGA (n=521), é possível observar que o subtema *recursos DIGA utilizados* (28%, n=146) foi o mais frequente. Este subtema apresentou relatos sobre os materiais do DIGA que foram utilizados para a implementação, por exemplo, planos de ensino, cartazes e etc. Em segundo lugar, em número de ocorrências, o subtema *necessidades* (18,4%, n=96) trouxe relatos

sobre o que os educadores consideram necessário para garantir uma implementação com qualidade. Em seguida, o subtema *compreensão sobre o DIGA* (15,5%, n=81), reflete as percepções dos educadores sobre o Programa, por exemplo, seus propósitos e objetivos. Na sequência, o subtema *facilitadores* (13,6%, n=71) demonstrou os fatores que favoreceram a implementação. O quinto tema, *desafios do contexto* (10%, n=52), foi composto por relatos sobre acontecimentos e mudanças no ambiente escolar que dificultaram a implementação. Em seguida, o subtema de adaptações *realizadas* (7,7%, n=40), retratou as adaptações que os educadores fizeram a partir das atividades do DIGA. E por fim, o tema *efeitos percebidos* (6,7%, n=35), apresentou os impactos que os educadores observaram com a implementação do Programa.

Figura 40

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Implementação do Programa DIGA (n=521)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

A partir destes temas foi possível identificar os fatores envolvidos no processo de implementação do Programa DIGA nas escolas. Os fatores abordados na sequência respondem aos objetivos específicos do presente estudo.

Objetivo 1: Processos de assimilação do Programa DIGA

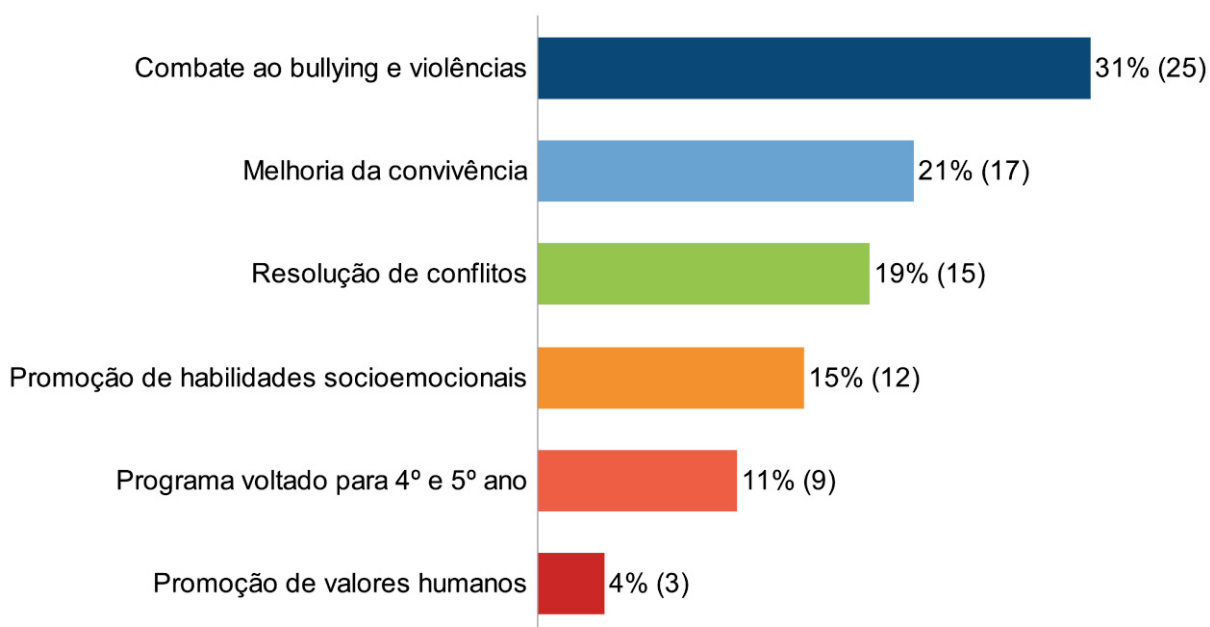
Em relação ao tema *assimilação do Programa DIGA*, foram identificados dois subtemas que refletem estes processos: *compreensão sobre o DIGA* e *necessidades*.

Compreensão Sobre o DIGA

Conforme apresenta a figura 41, o subtema *compreensão sobre o DIGA* (n=81) foi composto pelos fatores: combate ao bullying e violências (31%, n=25), melhoria da convivência (21%, n=17), resolução de conflitos (19%, n=15), promoção de habilidades socioemocionais (15%, n=12), programa voltado para o 4º e 5º ano (11%, n=9), e promoção de valores humanos (4%, n=3).

Figura 41

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Compreensão sobre o DIGA (n=81)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Parte do processo de assimilação envolve compreender os objetivos da intervenção e refletir se estão alinhados com as necessidades do contexto. A partir disso, os educadores refletem se é relevante investir e se engajar com o Programa.

A maioria dos educadores compreenderam que o Programa DIGA tem o objetivo de combater o bullying e as violências, como conta esta educadora:

A questão da violência, do bullying, do preconceito, em todas as esferas é uma questão que está presente na escola, que está presente na sala de aula e que às vezes... interfere no aprendizado, interfere no encaminhamento do trabalho do professor, e que às vezes o professor não quer tratar disso, porque acha que é perda de tempo, né?

Outra educadora complementa que entende o Programa DIGA como um modo de inserir a temática anti bullying no currículo da escola:

Tratar, né, a indisciplina e o bullying com a mesma importância que a gente tem o português, a matemática.

Os educadores também compreenderam o DIGA como um modo de melhorar a convivência, para favorecer os processos de aprendizagem na escola:

E destacar essa questão da convivência aí, o tempo todo a gente tá lembrando, falando, comentando, né? Para melhorar, é... entre as crianças, entre os professores, essa questão que é bem importante, né? Se a gente não aprender a conviver ou todo o resto ele faria sentido, né?

A compreensão sobre a melhoria da convivência com o DIGA foi vista através da responsabilidade social, como um modo de envolver adultos e crianças na promoção destes espaços, como comenta esta educadora:

E tratando de novo as situações às vezes de respeito, da empatia, né? Trabalhar essa questão mais, é... do ambiente, né? Todo mundo como responsável, né? Para um ambiente escolar mais, é... tranquilo, mais respeitoso.

Outro fator destacado foi o preparo dos estudantes para resolverem seus próprios conflitos, através da mediação do professor, para que mais a frente a criança consiga realizar sozinha, como explicou esta professora:

Nossa, a gente precisa fazer isso, a gente precisa dar voz a criança, a gente precisa que elas resolvam o conflito delas também, porque elas, a gente tem que ensinar.

Esta educadora descreveu a promoção de habilidades socioemocionais como um dos objetivos do trabalho do DIGA:

E até para desenvolver acho que essa questão da inteligência emocional, né? Que é o que a gente percebe que tá em falta hoje, a empatia, a resiliência.

Outro fator encontrado foi a compreensão de que o DIGA promove valores humanos, como esta educadora pontuou:

[O DIGA trabalha] Valores, essas coisas... e assim são, são conteúdos que a escola negligenciou historicamente, né? Trabalhou muito lógico matemático e as linguagens, mas o lado da humanização, o lado que nos torna humanos mesmo, ficou de lado.

Sobre o público alvo, pelo fato da pesquisa DIGA ter sido realizada com as turmas de 4º e 5º anos, alguns educadores acharam que o Programa era destinado apenas para estas faixas etárias, como esta professora questionou:

Os questionários, eles vieram pros quartos e quintos anos. Aí no caso, pros menores, por enquanto o programa não é voltado?

Para além da compreensão sobre os objetivos do Programa DIGA, os educadores relataram algumas necessidades da escola.

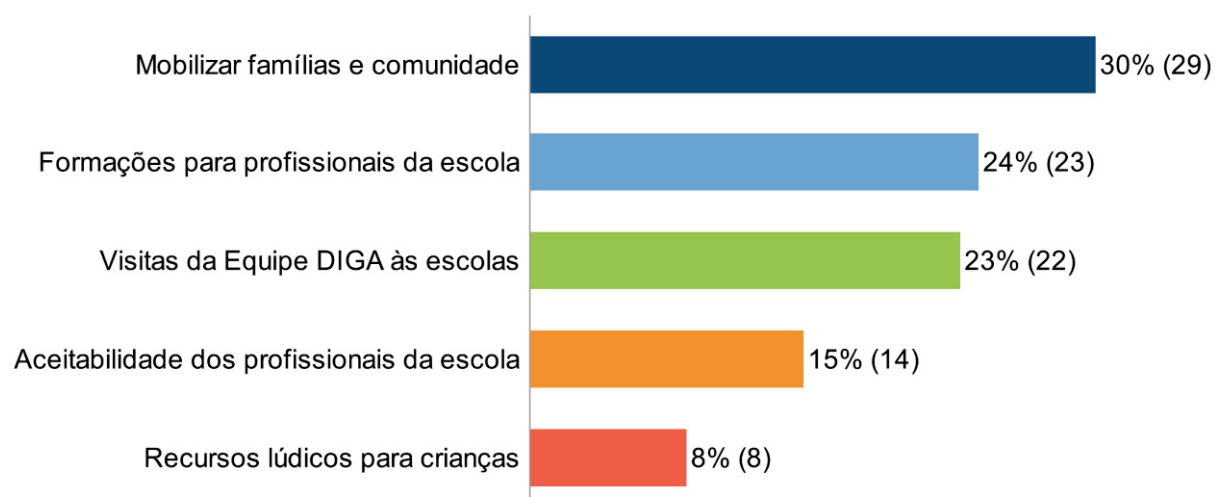
Necessidades

A figura 42 apresenta os fatores encontrados a partir do subtema *necessidades* (n=96) para a implementação, que foram: mobilizar famílias e comunidades (30%, n=29), formações para profissionais da escola (24%, n=23), visitas da Equipe DIGA às escolas (23%, n=22),

aceitabilidade dos profissionais da escola (15%, n=14), recursos lúdicos para crianças (8%, n=8).

Figura 42

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Necessidades (n=96)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

O primeiro fator destacado nas entrevistas foi a necessidade de mobilizar a comunidade para a realização de práticas em educação socioemocional, ou seja, a intenção de que o trabalho não fique restrito à escola, mas que alcance outros espaços, das famílias e comunidades. Um educadora explicou um pouco sobre este desafio:

As crianças se identificam [com o DIGA], mas os pais [não se envolvem]... daí fica uma coisa desconexa, né? Então eu acho que o ponto principal seria a mobilização da comunidade.

Outro aspecto foi a baixa aceitabilidade dos professores, considerando a perspectiva de que os profissionais da escola também precisam se envolver com as ações, como explicou esta educadora:

A parte mais difícil é conseguir o engajamento dos profes aqui na escola, a gente não praticamente não teve profe que usou os livros do Diga... toda reunião a gente fala, a

gente apresenta, a gente já fez exposição na sala dos professores do material, a caixa fica lá na sala dos professores pra eles terem acesso ao livro e sabe? Não sei o que acontece.

Para outra educadora, a baixa aceitabilidade de alguns profissionais decorre do fato de que eles consideram que seu papel seja apenas trabalhar conteúdos curriculares:

Então, eu acredito que a gente precisa sim ter esse olhar, né? [da intervenção socioemocional] mobilizar os professores pra que eles compreendam que é tão importante quanto o português, quanto matemática, porque a gente tá criando cidadão pra vida.

Neste sentido, a formação de professores aparece como uma das necessidades das escolas. Para alguns educadores, este é um mecanismo poderoso para a conscientização e formação da equipe para a intervenção:

Então, eu eu acredito que... formações, é um item que a gente tá carente nessa parte, com o tema conviver. E que nós tendo esse olhar e essa... esse aperfeiçoamento nessas habilidades sociais na gente também.

A formação apareceu no âmbito de toda a equipe escolar e não apenas dos professores, como outra educadora apontou:

Tentar agregar ao grupo os inspetores... pra alguma formação mais específica, sabe? Talvez ter um olhar pra esse coletivo, que tem um trabalho muito diferenciado que é atender um recreio, que é coordenar o recreio, né?

Outro fator foi a necessidade de visitas mais frequentes da equipe DIGA às escolas participantes, para orientações quanto à implementação, como sugeriu uma educadora:

Talvez visitas mensais, bimestrais. Não sei... alguém que tivesse nos ajudando, nos orientando, sabe? Direcionando, porque assim, muito solto pra nós é complicado.

Foi sugerido que, para além das formações, ocorressem rodas de conversa mais informais, para aumentar o senso de pertencimento dos professores com o Programa, como explicou uma educadora:

De ter um contato mais próximo assim, um grupo menor, pessoalmente... Era o momento de chamar ó, venham tomar um café pedagógico, sabe? Pra ofertar essas conversas que às vezes rola muito mais do que uma conversa assim mais formal, uma reunião, né? Você às vezes atinge melhor algumas pessoas ali numa conversa, numa brincadeira que daí faz uma brincadeirinha.

Por fim, os educadores trouxeram a necessidade de recursos lúdicos, por exemplo, que pudessem ser inseridos nas aulas de artes ou educação física, que trabalhassem aspectos do movimento, como esta professora descreveu:

Trazer sempre muito forte a ludicidade pra eles, né? Então tem a música, legal... que venha outra música, é... trabalhar com cirandas, né? Com os bonecos de animação, com os fantoches... com teatro... Tanto a dança, o teatro, artes visuais e a música, né?

As necessidades levantadas referiram-se ao apoio para envolver os professores, pais e comunidade com o Programa DIGA, fornecendo formação continuada com a temática socioemocional, e com a realização de visitas presenciais às escolas, com maior frequência, para a orientação e mobilização da equipe. Por fim, a necessidade de recursos lúdicos para práticas artísticas e corporais. Em seguida, foi explorado o modo como o Programa foi integrado no cotidiano de cada escola.

Objetivo 2: Integração do Programa DIGA na escola

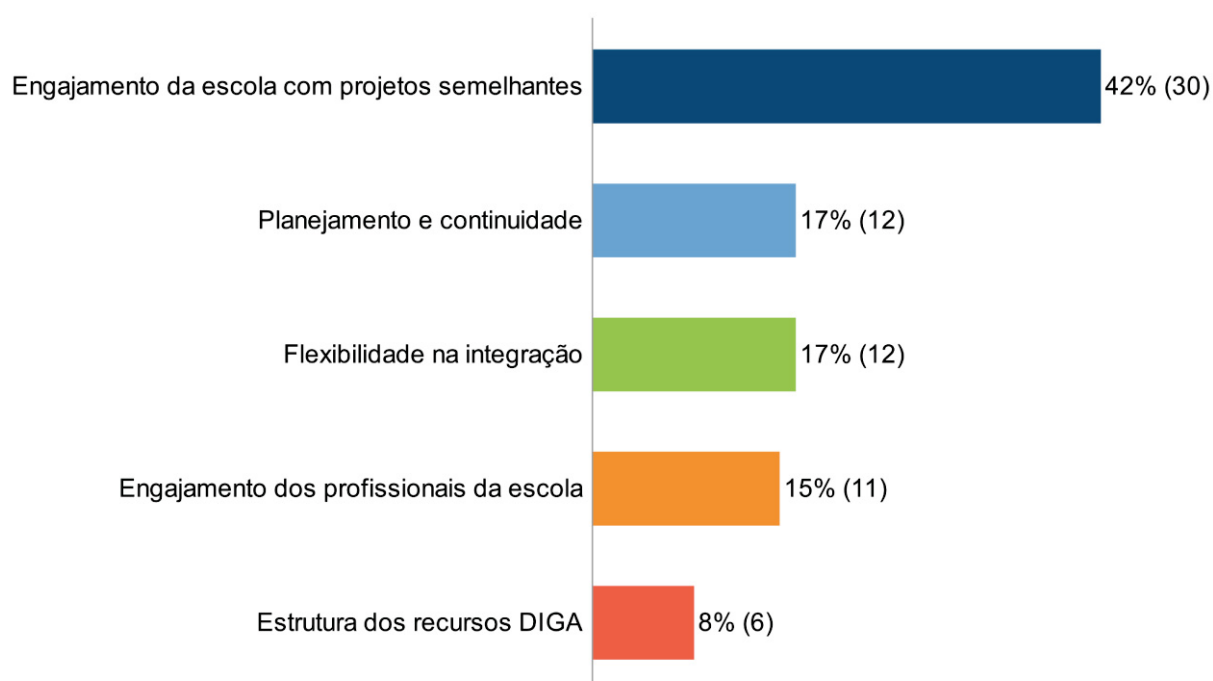
O tema *integração do Programa DIGA na escola* foi composto por três subtemas: *facilitadores, recursos DIGA utilizados e adaptações realizadas.*

Facilitadores

Sobre os aspectos *facilitadores* (n=71) para a integração do Programa na realidade escolar, a figura 43 mostra os fatores identificados, que foram: engajamento da escola com projetos semelhantes (42%, n=30), planejamento e continuidade (17%, n=12), flexibilidade na integração (17%, n=12), engajamento dos profissionais da escola (15%, n=11), e estrutura dos recursos DIGA (8%, n=6).

Figura 43

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Facilitadores (n=71)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Um dos fatores facilitadores para a integração foi a participação anterior da escola em projetos relacionados com o DIGA. Estas escolas já vinham se mobilizando sobre a temática da convivência, portanto, estavam mais avançadas na implementação, se comparadas às escolas que estavam iniciando a assimilação:

É, aqui na escola a gente tinha outros programas na época. E vieram assim, muito casaram, se uniram muito às salas, sabe? Em relação ao bullying.

Para estas escolas, que já estavam conseguindo integrar o DIGA, o planejamento foi um fator que favoreceu, para que os professores pudessem dar continuidade ao longo do tempo, como explica esta educadora:

Se não incluir no planejamento a gente não faz, a gente tem que ter essa disciplina de fazer isso, porque senão é bem complicado assim.

Outra educadora ressaltou a importância da persistência e continuidade das ações, para que, com o tempo, os efeitos possam ser observados:

Então, é algo assim que a gente trabalha todos os dias. Por mais que não vieram todos os estudantes pra escola... quinzena a quinzena. Então às vezes se torna repetitivo, mas é necessário falar todos os dias e sempre.

Além disso, a flexibilidade do Programa foi outro fator que favoreceu a integração. Esta educadora explicou que quando os professores compreendem o DIGA e reconhecem suas possibilidades de adaptação para encaixe com outros conteúdos curriculares, têm mais liberdade para utilizá-lo em diversos momentos do cotidiano escolar:

Então se você deixar claro que aquilo vai encaixar no que você tem pra trabalhar, a gente não tem aquilo como obrigação. E trabalha de forma natural, de forma espontânea... que vai surgindo ideias aí.

Apesar da flexibilidade, a estrutura do Programa foi um fator que favoreceu a integração. Esta educadora contou que a estrutura dos materiais, como os planos de ensino, trouxe segurança para os profissionais de sua escola atuarem:

É algo muito estruturado assim, né? Ele tem toda uma organização de... de dar um disparador, e dar o apoio às escolas né, vocês são super qualificados no que vocês fazem, vocês fazem, tem uma bagagem, falam com propriedade, nos passam uma segurança pro trabalho, né?

Para além dos planos de ensino, outra educadora compartilhou que ter opções de materiais estruturadas e de formações favoreceu o trabalho a partir do DIGA:

Então, eu percebo assim... que o projeto ele está muito bem marcado com a, com as ações. Só não trabalha quem não quer, porque tem suporte, tem material, tem orientação, tem curso, tem formação, então ele não falta nada.

Outro fator identificado foi o engajamento de professores que compartilham práticas do DIGA. Isto serviu de motivador para que outros profissionais da escola se interessassem pelo Programa, e com o tempo, as práticas foram disseminadas para toda a equipe:

Acho que é a insistência, tipo assim, sabe? É, e assim... um contagiando o outro... mas por exemplo, assim, eu percebi que a, a boa prática contagiou aquele que tava meio assim, balanceado assim, sabe? "Ah, não sei se vou fazer esse programa não, tá?" Mas aí ele viu o colega agindo daquela maneira, entendeu? Vendo resultado, né? A turma correspondendo, né? E daí eu acho que ele foi se contagiando, na verdade.

Então, ainda que os educadores reconhecem que a estrutura do DIGA trouxe segurança para iniciar a implementação, a possibilidade de flexibilizar as atividades favoreceu o encaixe da intervenção no cotidiano escolar. Foi reforçada a importância de incluir o DIGA no planejamento das aulas, para dar continuidade ao Programa. Por fim, no âmbito do engajamento com o DIGA, destacaram-se as escolas que já desenvolviam projetos semelhantes, e a disseminação de práticas entre os profissionais da escola também favoreceu o processo de integração. Na sequência, foram mapeados os recursos DIGA que mais foram utilizados na escola.

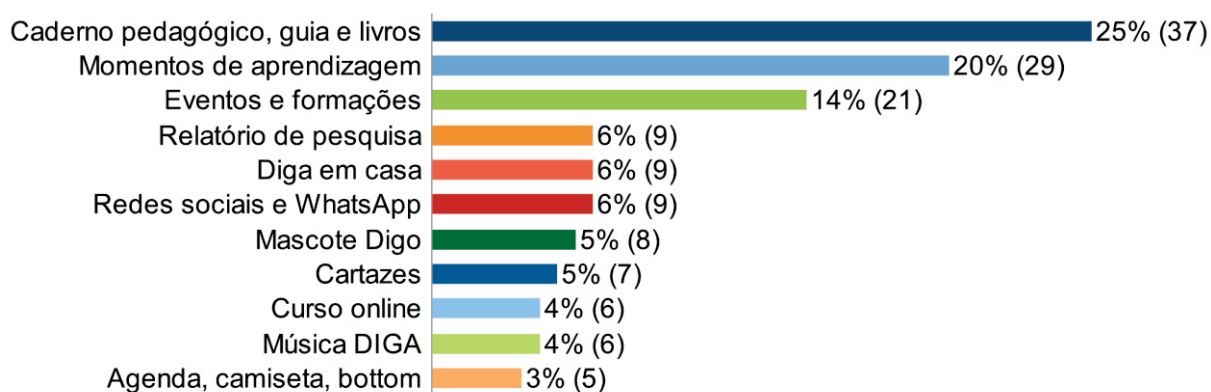
Recursos DIGA Utilizados

Os participantes da pesquisa foram questionados quanto aos *recursos DIGA utilizados* para a implementação (n=146). A análise deste subtema apontou para os seguintes fatores (vide figura 44): utilização do caderno pedagógico, guia e livros (25%, n=37), momentos de

aprendizagem (20%, n=29), eventos e formações (14%, n=21), relatório de pesquisa (6%, n=9), DIGA em Casa (6%, n=9), redes sociais e whatsapp (6%, n=9), mascote Digo (5%, n=8), cartazes (5%, n=7), curso online (4%, n=6), música DIGA (4%, n=6), e agenda, camiseta, bottom (3%, n=5).

Figura 44

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõe Recursos DIGA Utilizados (n=146)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Foi identificado que a caixa DIGA, com caderno pedagógico, guia e livros, entregue para as escolas foi um ponto de partida para a assimilação e integração do Programa DIGA nas escolas, como contou esta educadora. Especialmente a literatura-infanto juvenil, em conjunto com as atividades recomendadas pelo DIGA, favoreceram as discussões com os estudantes:

Então, a questão da literatura, acho que dos planos de ensino é bem importante aqui, por meio do do lúdico da, da literatura eles se abrem mais... pra conversar e contar com a gente tudo.

Para além das atividades estruturadas, outro fator identificado foi a utilização do DIGA em momentos de aprendizagem, que são situações do cotidiano escolar em que o professor relembra a mensagem DIGA, como contou esta professora:

A gente aborda esse tema, não é uma coisa "hoje nós vamos falar", não, é bem contextualizado, é interdisciplinarmente, sempre. É a gente vai trabalhando ao longo

do ano na sala né? Até mesmo com a situação às vezes acontece no intervalo, acontecem em sala, aí você para a aula, explica, né? Fala, olha, tem coisa que isso não pode ser feito. Então, é um trabalho diário, né?

Outro fator, como destacou esta educadora, foi a participação da escola em eventos e formações do DIGA, como o curso online, que deram base para que os educadores pudessem prosseguir com a implementação:

Então primeiro [antes de iniciar a implementação] foi de conhecimento, formação. Os seminários DIGA são bem interessantes, a gente participou de algumas lives né?

O relatório de pesquisa também foi descrito como um recurso útil para a implementação. Uma educadora comentou sobre como a devolutiva dos dados auxiliou a escola a tomar consciência sobre os avanços e pontos que precisavam ser trabalhados, além de gerar reflexões importantes para os estudantes:

Eu acho ele [o relatório de pesquisa DIGA] muito válido e necessário porque depois ele dá uma devolutiva pra gente, né? Hoje, ontem mesmo eu tava dando uma olhada no relatório sobre a convivência escolar, a devolutiva e eu achei assim que... e assim, o dia que a [membro da equipe DIGA] veio aqui conversou com a gente e deu uma... uma amostragem de uma breve leitura do relatório, a gente pode ver as mudanças e o que precisa ainda, né? As perguntas... eu gostei bastante das perguntas, né? Que mexe diretamente com a criança, eles pensam bastante pra responder e na verdade assim faz pensar, né?

As atividades do DIGA em Casa também foram reconhecidas como importantes para ampliar a discussão com as famílias e melhorar a convivência entre pais e filhos, como explica esta educadora:

Uma das coisas que eu achei mais interessantes, veio um papel com várias pautas de diálogo pras crianças levarem pra casa... e daí no finalzinho tinha alguma pergunta do

tipo assim, não vou lembrar fielmente, mas é "o que que eu posso fazer pra melhorar"...

É, porque daí era uma, um diálogo com a... com a família, né?

Outra educadora ressaltou a importância das redes sociais do DIGA e grupos de whatsapp, que foram meios de compartilhar experiências e incentivar os educadores na implementação. Porém, ela compartilha que as escolas que mais participam são as que já estão há um tempo caminhando com o DIGA, e que é necessário disseminar para que outras escolas façam parte das discussões:

É acho uma coisa bacana que fomentou no grupo, mas ainda ficou algumas escolas mais com visibilidade, né? No caso que já tá com caminhada... alguns outros municípios também acompanhando, né? Mas a prática de trocar experiências exitosas, né? Com os professores, entre os pares levem seus trabalhos.

Outro recurso reconhecido nas entrevistas foi o mascote Digo, que é um cachorro. As escolas participaram da votação para a escolha do nome, e no desenvolvimento de cartazes e desenhos com os estudantes. Esta professora ressaltou o papel que o personagem tem com as crianças:

Fizeram também um personagem como o digo né? O cachorrinho... e a gente vê que isso traz muito forte na criança né? Ele cria uma identidade com o projeto, com o programa, através de um personagem, alguém que fale, que interprete.

O uso dos cartazes do DIGA foi outro recurso utilizado. Os educadores explicaram que utilizam tanto para disseminar a mensagem ao expor na escola, para envio às famílias, e em sala de aula, para relembrar os estudantes em momentos de aprendizagem:

A gente colocava os cartazes aqui pra pros pais saberem do que se tratava.

Então eu acho que isso é legal assim, pra trabalhar com eles em sala. Porque daí você parte dali mesmo do cartaz. Aconteceu alguma coisa você já olha ali e já..

Outros recursos lúdicos utilizados envolveram a música do DIGA, e outras lembranças disponibilizadas pelo Programa, como camisetas e bottom:

Sabe que eles gostavam, depois ficavam cantarolando a música pela escola, foi bem positivo, bem legal... a profe aí que é nossa artista, fez até dança com as crianças tal. E pra receber o botton e a camiseta, nós fizemos a assembleia com a proposta de que... nós fizemos a eleição na sala de aula. Quais, pra ganhar o bóton, quais são as crianças que resolvem mais os conflitos, conversando, dialogando, ignorando.

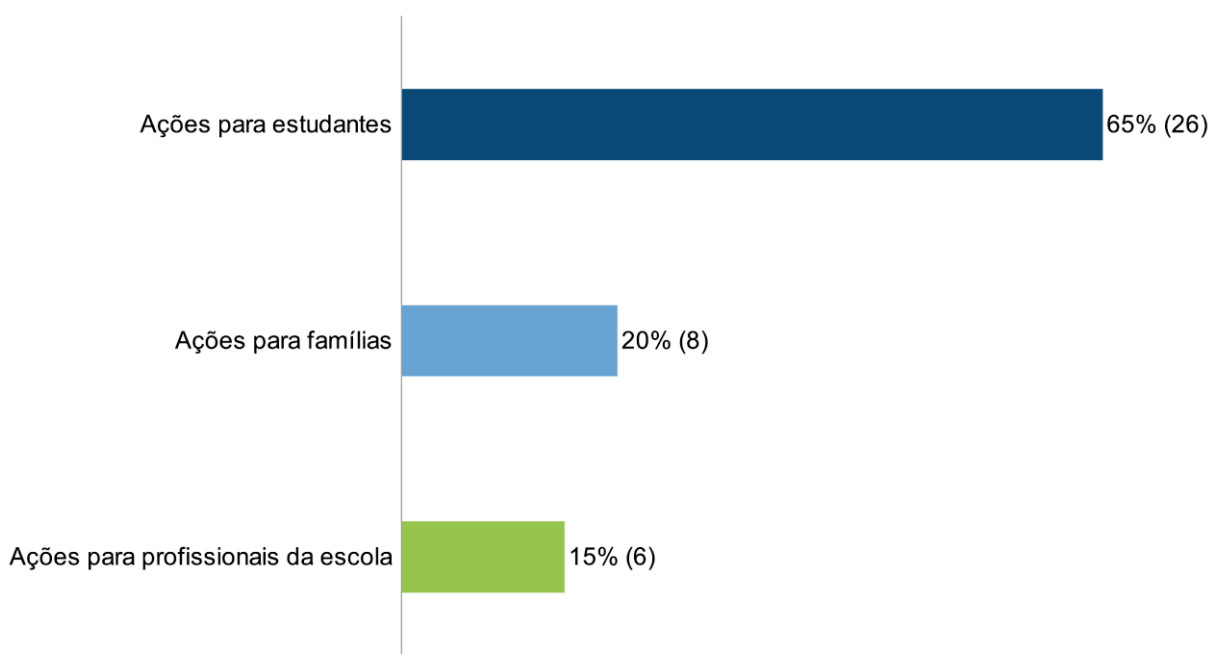
A partir destes recursos e formações, os educadores realizaram adaptações na implementação de atividades.

Adaptações Realizadas

O subtema *adaptações realizadas* (n=40) foi composto pelos seguintes fatores (vide figura 45): ações para estudantes (65%, n=26), ações para famílias (20%, n=8) e ações para profissionais da escola (15%, n=6).

Figura 45

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Adaptações Realizadas (n=40)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

No âmbito das ações para estudantes, os educadores citaram uma série de atividades desenvolvidas, com a temática socioemocional. A maioria dos educadores que compartilharam estas experiências atuavam como professores de áreas, ou seja, ensino religioso, artes ou educação física. Uma educadora exemplificou como ocorreu o processo:

Eu olhava os planos de ensino e tentava adaptar algumas, alguns temas que é... seriam relacionados, pra até não fugir muito do, do conteúdo... As questões do bullying, é, valores, essas coisas, convívio. Pra que a gente pudesse trabalhar... hoje uma das minhas atividades em ensino religioso, eu vou trabalhar, ainda não trabalhei porque eu estava em educação física com eles... valores universais e tem uma árvore com muitos corações em volta, que eles vão ter que escrever dentro dos corações quais os sentimentos bons que eles estão cultivando na árvore porque aquela árvore pertence a eles. Então, acho que ele entra bem.

Em relação às atividades adaptadas para as famílias, no geral eram eventos desenvolvidos na escola ou espaços de compartilhamento das atividades feitas com os estudantes, como contou uma educadora:

E daí teve o dia né? Na, no sábado letivo dos pais né? Claro, foi um número até pequeno que participou, mas a gente vai semeando, né? Então os pais se envolveram, sempre comentam no grupo do Whats que daí atingem um grupo maior de famílias, que a gente acabou elaborando um grupo, né? Pra facilitar nosso trabalho, e lá postava sempre, né?

Outra educadora destacou que, em muitos casos, as próprias crianças tomam a iniciativa de levar a mensagem DIGA para seus pais, por exemplo, ao solicitar ajuda da professora para disponibilizar algum material que pudesse ser compartilhado com sua família:

Parte da própria criança também, né? Querer levar o diga pra casa. Né? Então assim, essa mediação de conflitos através da conversa, né ouvir as duas partes e tal. Eles também se colocaram, né? É, em relação a muitas situações que acontecem em casa e quiseram levar pra casa.

Além disso, algumas ações foram realizadas para os profissionais da escola, como contou esta educadora:

Ações, ah, a gente fez ações pra, visando melhorar o clima da escola, principalmente por a gente estar remoto, né? A gente percebeu que cada vez que os profes iam na escola uma vez por mês, cada vez tinha um professor triste, choroso, com alguém que faleceu né? Estava todo mundo em processo de luto, e aí a gente começou a fazer coisinhas assim [entrega de lembranças com mensagens positivas] pra tentar alegrar o clima da escola.

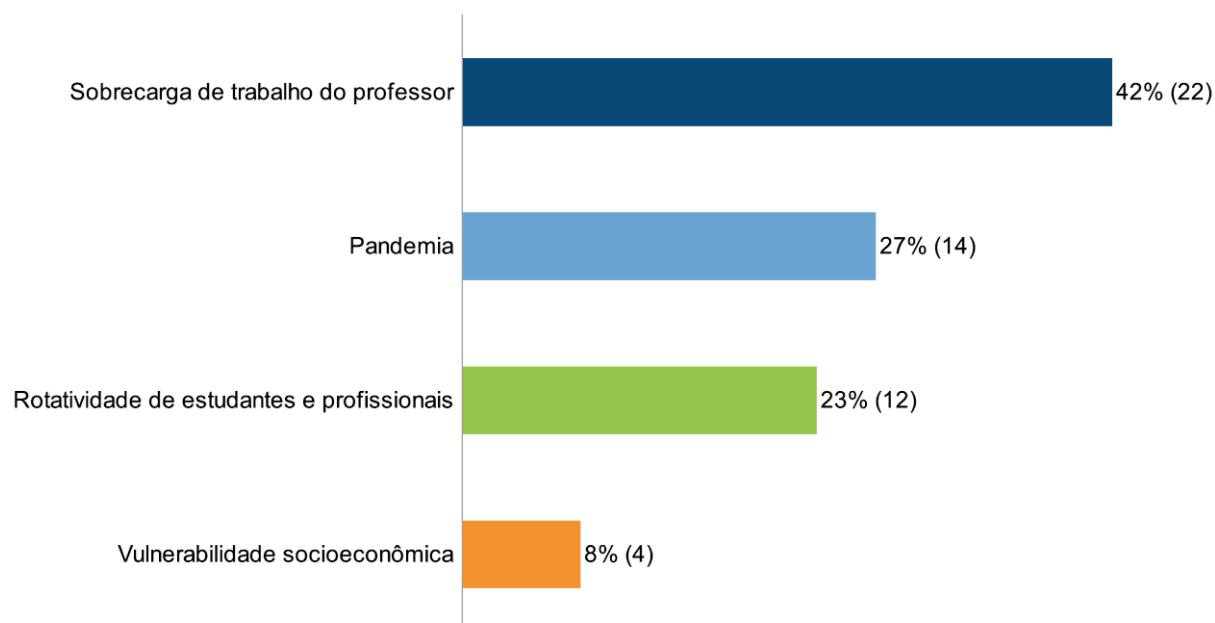
Ainda que algumas escolas conseguissem adaptar atividades DIGA para o público de estudantes, famílias e profissionais da escola, muitas escolas não conseguiram colocar nenhuma atividade em prática. Estas ainda viviam os processos iniciais de assimilação, por exemplo, ao explorar os recursos e discutir possibilidades. Uma série de desafios do contexto parecem prejudicar a implementação.

Objetivo 3: Desafios do contexto de implementação do Programa DIGA

Em relação aos desafios encontrados pelos educadores para implementar o Programa em suas escolas. A figura 46 apresenta os fatores que compõem o tema *desafios do contexto* (n=52): sobrecarga de trabalho do professor (42%, n=22), pandemia (27%, n=14), rotatividade de estudantes e profissionais (23%, n=12), e vulnerabilidade socioeconômica (8%, n=4).

Figura 46

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Desafios do Contexto (n=52)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

O primeiro desafio identificado refere-se à sobrecarga de trabalho dos professores, que foi agravado com a pandemia COVID-19 - o segundo fator levantado. Os entrevistados relataram que o trabalho não se restringe em planejar aulas e conduzir o trabalho em sala, mas que existem outras atividades e formações, muitas vezes impostas pela Secretaria de Educação, que consomem uma grande carga horária. Estes fatores contribuem para a falta de tempo de qualidade para se dedicar às formações do DIGA ou outros projetos em educação socioemocional, como explicou esta professora:

Porque a dinâmica [da escola] é muito louca, e pra gente parar realmente, pra estudar, aí é bem difícil não é impossível, mas é muito difícil fazer um trabalho bonito né? Que tenha um significado... Muitos cursos, muitas formações, reuniões... na realidade tem que estar na agenda da [Secretaria de Educação], se é um projeto que a secretaria está desenvolvendo, pra não bater... eles tem que por na agenda pra, né? Não não acontecer uma outra atividade da secretaria no mesmo dia, entende?

A alta rotatividade de profissionais da escola e de estudantes também dificultam a implementação, pois demandou dos representantes DIGA o trabalho de sempre retomar os

pressupostos básicos do Programa, para atender o público novo, como esta educadora descreveu:

O nosso maior desafio esse ano assim foi acolher as professoras novas, né? Na escola, né? Que não eram do nosso quadro anteriormente, e com elas pontualmente assim, eu fiz um repasse dessas informações, né? Sobre o programa... E este ano em específico, a gente está tendo assim uma rotatividade enorme de crianças. Então eh isso mudou um pouco a nossa configuração assim sabe?... Que antes você só ia construindo e alimentando né? Mas agora você tendo que retomar todo momento sabe? Daí gera um pouco assim de desgaste.

Sobre as dificuldades contextuais da comunidade escolar, a vulnerabilidade socioeconômica de pais e familiares dos estudantes foi outro fator recorrente. Este fator aparece em relação às altas taxas de analfabetismo, que barram a possibilidade de compreensão dos materiais escritos do DIGA, ou pela falta de acesso das famílias à internet, que dificultam o recebimento de materiais online, como vídeos. Uma professora explicou a situação:

Aí nosso programa manda ver tal coisa, manda na mídia, é, posta qualquer coisinha que vão ler, todos vão receber... tá muitas vezes distante pra esse tipo de família, né? Muito distante, culturalmente mesmo, essa questão social. Então como atingir uma abordagem mais, é sensível que está esses contextos familiares, famílias muito humildes né?

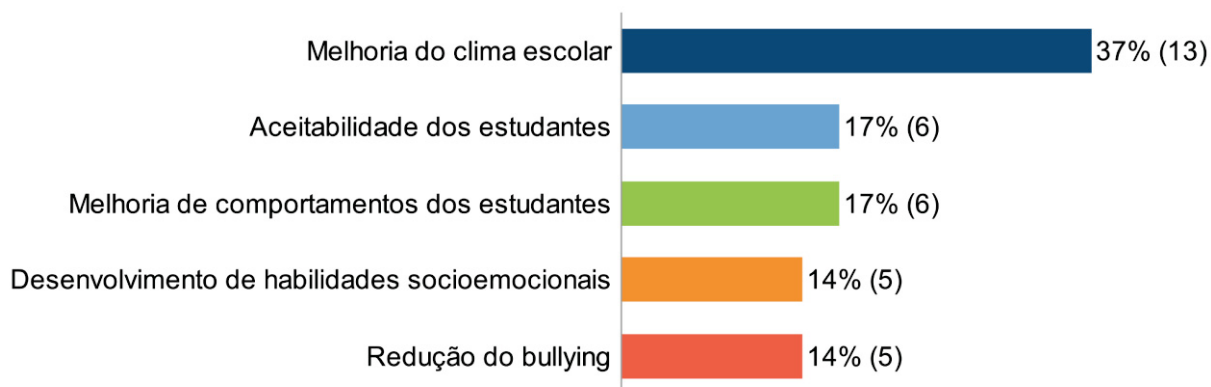
Apesar das dificuldades contextuais, como sobrecarga de trabalho do professor, pandemia, rotatividade de estudantes e profissionais, e vulnerabilidade socioeconômica das famílias, algumas escolas conseguiram implementar o Programa DIGA, e já visualizam os frutos destas práticas.

Objetivo 4: Percepção de impacto da implementação do Programa DIGA

Sobre a percepção de impacto do DIGA, o tema *efeitos percebidos* (n=35) foi composto pelos seguintes fatores (vide figura 47): melhoria do clima escolar (37%, n=13), aceitabilidade dos estudantes (17%, n=6), melhoria de comportamentos dos estudantes (17%, n=6), desenvolvimento de habilidades socioemocionais (14%, n=5), e redução do bullying (14%, n=5).

Figura 47

Estatística descritiva dos segmentos de texto que compõem Efeitos Percebidos (n=35)



Nota. Cálculo de acordo com o número de segmentos de texto.

Inicialmente, os professores relataram a percepção de que os estudantes compreendem a linguagem DIGA, e que se engajam com as atividades propostas, por exemplo, há uma identificação das crianças com os conflitos vivenciados pelos personagens das histórias que são contadas, como esta educadora compartilhou:

As crianças adoram. As crianças se identificam com o que está acontecendo com... o objetivo do programa. As crianças se identificam.

Outro efeito observado com a implementação do Programa DIGA foi a melhoria do clima escolar, ou seja, das relações entre todos os membros da escola, como profissionais, professores e estudantes. Uma educadora compartilhou o que percebeu:

Que eu percebo assim que as crianças elas têm dialogado mais... tem recorrido mais aos adultos pra buscar apoio e ajuda em relação a bullying, eu percebo assim que as crianças estão vendo no adulto, no adulto que tem na escola, sendo professor e na família dele... Mais afinidade e mais proximidade pra chegar e falar "professor, ele está fazendo isso comigo. O professor, ele me xingou disso. Professora, ele está me ameaçando. Professora, no recreio aconteceu isso." A gente percebe mais abertura, né?

Outra educadora reforçou a percepção de aumento de comportamentos pró sociais em seus estudantes, que passaram a resolver seus conflitos com maior consciência social e empatia, considerando as perspectivas dos outros:

Então é legal você ver isso né, ver o que tá dando resultado, é uma criança que ela tem conflitos com ela mesmo né? Mas ela conseguiu pensar, "poxa, eu preciso fazer minha parte, né?"... Então, ela foi pediu desculpas, achei bem legal assim, a gente conseguir ver no comportamento dela, deles essa mudança de atitude. Essa... o que o que pra nós interessa é isso... que eles mudem de atitude.

Também foram observadas melhorias nas habilidades socioemocionais dos estudantes, por exemplo, de autoconhecimento e autorregulação emocional, como contou outra professora:

Então eles já tem bastante repertório [socioemocional] pra responder, eles já tão melhorando a linguagem, a expressão de sentimentos deles... tá bem mais fácil de compreender o que eles tão sentindo, né?

Outro fator observado foi a redução nos casos de bullying e violência escolar, como explicou esta educadora:

Ah a questão da agressão física, né? Que era muito presente no recreio assim, então sempre tinha um conflito onde eles se socavam, se chutavam, sabe? E vinham muito

nervosos assim, né? E tal. Então isso também a gente percebeu sabe, que houve uma mudança assim muito grande sabe?

Estudo 3: Indicadores de fidelidade na implementação do Programa DIGA

O presente estudo teve como objetivo geral avaliar a fidelidade na implementação do Programa DIGA. De modo específico, o estudo se propôs a: (1) verificar a assimilação do Programa DIGA por professores que participaram da implementação; (2) identificar a adesão de recursos do Programa DIGA pelos professores; (3) verificar a integração do Programa DIGA na perspectiva de professores e estudantes; (4) levantar a percepção dos professores sobre a resposta socioemocional dos estudantes decorrentes da implementação do programa; (5) analisar as relações entre autoeficácia, integração do programa e aspectos socioemocionais dos estudantes. Em termos da relação entre tais variáveis, é hipotetizado que a autoeficácia do professor e a integração do programa DIGA estarão relacionadas com maior percepção de resposta socioemocional nos estudantes.

Método

Professores participantes

Participaram da pesquisa 66 professores, com idades entre 21 e 60 anos (média= 41,45; d.p.= 9,25). A maioria identificou-se como gênero feminino (97%, n=64), e como brancas (65,2%, n=43). Apenas 4,5% (n=3) relatam possuir alguma deficiência ou necessidade educativa especial. Grande parte (77,3%; n=51) relatou possuir pós-graduação / especialização como maior escolaridade, e a média de 16,51 anos (d.p.=9,12) de experiência com docência. Em relação às funções realizadas na escola, a maioria relatou executar a função de professor(a) regente (77,3%, n=51), nas turmas de 4º (45,5%, n=30) e/ou 5º ano (40,9%, n=27). Em alguns casos, os professores assumem mais de uma turma/disciplina, até mesmo em turnos diferentes. Os participantes são provenientes de 19 escolas, em sua maioria escolas públicas municipais

(68,2%, n=45), do município de Araucária-PR (30,3%, n=20), e outros municípios próximos à capital paranaense. A tabela 8 detalha o perfil dos professores participantes.

Tabela 8

Dados sociodemográficos dos professores participantes

Características	n=66
Identificação de gênero	97% Feminino (n=64) 1,5% Masculino (n=1) 1,5% Neutro (n=1)
Identificação étnico-racial	65,2% Branca (n=43) 30,3% Parda (n=20) 3% Preta (n=2) 1,5% Amarela (n=1)
Tempo de experiência docente	34,8% de 0 a 10 anos (n=23) 28,8% de 11 a 20 anos (n=19) 31,8% de 21 a 30 anos (n=21) 4,5% de 31 a 40 anos (n=3)
Maior escolaridade	1,5% Magisterio (n=1) 12,1% Ensino superior: Pedagogia (n=8) 4,5% Ensino superior: Outra licenciatura (n=3) 77,3% Pós-graduação: Especialização (n=51) 4,5% Pós-graduação: Mestrado (n=3)
Turma	13,6% Professor(a) do 1º ano (n=9) 13,6% Professor(a) do 2º ano (n=9) 22,7% Professor(a) do 3º ano (n=15) 45,5% Professor(a) do 4º ano (n=30) 40,9% Professor(a) do 5º ano (n=27) 12,1% Professor(a) de outro ano (n=8)
Disciplina	77,3% Regente (n=51) 13,6% Educação Artística (n=9) 10,6% Educação Física (n=7) 7,6% Ensino Religioso (n=5) 18,2% Outras disciplinas (n=12)
Tipo de escola	68,2% Escola pública municipal (n=45) 19,7% Escola pública rural (n=13) 12,1% Escola particular (n=8)
Município da escola	30,3% Araucária (n=20) 12,1% Curitiba (n=8) 24,2% Piraquara (n=16)

12,1% Mandirituba (n=8)
21,2% Almirante Tamandaré (n=14)

Nota. n = frequência, % = porcentagem válida.

Estudantes participantes

Em relação aos estudantes, 767 participaram da pesquisa, com idades entre 8 e 16 anos (média=9,72; d.p=0,94), provenientes de 30 escolas. A maioria relatou ser branca (57,3%, n=426) e do gênero feminino (52,8%, n=401). Apenas 4,6% (n=31) relatam possuir alguma deficiência ou necessidade educativa especial. Quanto à escolaridade, a maioria informou cursar o 5º ano (52,6%, n=401) do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais (73%, n=560) de Araucária-PR (34,2%, n=262). A tabela 9 detalha o perfil dos estudantes participantes.

Tabela 9

Dados sociodemográficos dos estudantes participantes

Características	n=767
Identificação de gênero	52,8% Feminino (n=401) 47,2% Masculino (n=358)
Identificação étnico-racial	4,8% Preta (n=36) 35,5% Parda (n=264) 57,3% Branca (n=426) 1,5% Indígena (n=11) 0,9% Amarela (n=7)
Escolaridade	46,7% do 4º Ano - Ensino Fundamental (n=356) 52,6% do 5º Ano - Ensino Fundamental (n=401) 0,7% do 6º Ano - Ensino Fundamental (n=5)
Tipo de escola	73% Escola pública municipal (n=560) 21,8% Escola pública rural (n=167) 5,2% Escola particular (n=40)
Município da escola	34,2% Araucária (n=262) 30,5% Piraquara (n=234) 25% Mandirituba (n=192) 5,1% Almirante Tamandaré (n=39) 5,2% Curitiba (n=40)

Nota. n = frequência, % = porcentagem válida.

Procedimentos

Em 2021, estudantes e professores (do 4º e 5º ano) de escolas participantes do Programa DIGA foram convidados a participar da pesquisa. A participação poderia ocorrer via questionário impresso ou online, ficando a cargo de cada escola optar sobre qual formato preferiam adotar. Para os estudantes, os questionários foram preenchidos com o auxílio e autorização de um adulto responsável, sendo necessário a todos os participantes a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Além disso, todos os participantes foram esclarecidos quanto à confidencialidade das informações ali relatadas.

Questionário para professores

O questionário para professores foi construído pelos pesquisadores, incluindo questões objetivas, de múltipla escolha ou likert, que avaliam as percepções dos professores nas seguintes dimensões:

Aspectos Sociodemográficos e Atuação Profissional

Inicialmente, foram propostas questões que identificaram o professor quanto ao gênero, etnia/raça, escolaridade, entre outros. Além disso, algumas questões sobre a atuação profissional, como o tempo de experiência docente e município de trabalho.

Considerando o período de pandemia COVID-19, também foram incluídas perguntas sobre como ocorria o trabalho docente na época. Exemplo de questão: “Nos últimos 30 dias, o contato com os estudantes foi via:”, alternativas de respostas: atividades remotas, atividades presenciais, não se aplica, outros”.

Assimilação do Programa DIGA

Em seguida, a dimensão de “assimilação” do programa investigou a percepção dos professores sobre os seguintes fatores:

- **Dificuldades profissionais:** “Durante os últimos 30 dias, você enfrentou alguma dificuldade para realizar seu trabalho?”, “Quando teve alguma dificuldade ou problema no trabalho, os gestores da sua escola ofereceram suporte?”. As respostas variaram entre (1) discordo muito, (2) discordo, (3) concordo, e (4) concordo muito.
- **Aceitabilidade do Programa DIGA:** “Você acha que as atividades do Programa DIGA são relevantes para sua escola?”. As respostas variaram entre (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem concordo, nem discordo, (4) concordo, e (5) concordo totalmente. Além da questão: “O programa atende às necessidades dos estudantes”, as respostas variaram entre (1) sim e (0) não.
- **Apoio para a implementação:** “Você tem acesso aos recursos e materiais do Programa DIGA?”. As respostas variaram entre (0) não tenho acesso, (1) pouco acesso, (2) acesso razoável, e (3) bastante acesso. Além das questões: “Você tem acesso online?”, “Você tem acesso impresso?”, com respostas que variam entre (1) sim e (0) não.
- **Autoeficácia:** Refere-se às habilidades do professor para desenvolver e apoiar processos socioemocionais em seus estudantes. A dimensão foi composta por 6 itens, do tipo likert, que variam entre (1) discordo muito, (2) discordo, (3) concordo, e (4) concordo muito. Exemplos de questões: “Eu sei usar estratégias adequadas para oferecer ou buscar apoio emocional para meus estudantes”; “Quando um dos meus alunos tem conflito com um colega, eu sei abordar a situação com sucesso”.

Adesão aos Recursos DIGA

A dimensão de “adesão” identificou os recursos do Programa DIGA que foram utilizados na escola, a partir da percepção do professor. Foi construída a partir da questão:

“Durante o ano escolar de 2021, você utilizou recursos ou participou de atividades do Programa DIGA?”; e abriu para assinalar todos os recursos que se aplicavam, por exemplo: “Curso Online DIGA para Educadores”, “Guia DIGA para Escolas”, “Planos de Ensino sobre Literatura Infantil”, entre outros.

Integração do Programa DIGA

A dimensão de “integração” investigou a percepção dos professores sobre a integração do programa no cotidiano escolar. Foi composta por 4 itens, do tipo likert, que variam entre (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem concordo, nem discordo, (4) concordo, e (5) concordo totalmente. Exemplo de questões: Pensando no ano letivo de 2021, o quanto você concorda com as afirmações abaixo? “Eu uso recursos e atividades do DIGA nas minhas atividades da escola”; “As crianças com quem trabalho usam a linguagem do DIGA para resolver problemas”.

Resposta Socioemocional dos Estudantes

Esta última dimensão avaliou a percepção dos professores sobre a resposta socioemocional dos estudantes com a implementação do Programa DIGA. Foi composta por 5 itens, do tipo likert, que variam entre (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem concordo, nem discordo, (4) concordo, e (5) concordo totalmente. Exemplo de questões: Pensando no ano letivo de 2021, o quanto você concorda com as afirmações abaixo? “Os estudantes demonstram mais interesse em ajudar outras pessoas”; “Os estudantes conseguem controlar suas emoções e ações”.

Questionário para estudantes

O questionário para estudantes foi construído pelos pesquisadores, e para além das questões sociodemográficas, as questões sobre a integração do DIGA incluíram: 3 itens com respostas que variam entre: (1) nunca, (2) quase nunca, (3) quase sempre e (4) sempre (exemplo: “Minha escola mandou atividades do DIGA para mim”); além de questões de múltipla escolha:

“Em quais lugares você usa o DIGA?”, alternativas de resposta: em casa, na escola, na minha comunidade, na internet, não uso.

Plano de Análise

Os dados coletados por meio dos questionários foram analisados utilizando o software *IBM SPSS Statistics 23*. Inicialmente, foram realizadas análises descritivas, como médias, desvio-padrão, frequências e percentuais para todos os itens.

Em relação aos dados que trazem as percepções dos professores, foram geradas as médias para as variáveis: “autoeficácia do professor”, “integração do Programa DIGA”, e “resposta socioemocional dos estudantes”. Os índices de consistência interna destas dimensões foram avaliados por meio do alfa de Cronbach, considerando como aceitáveis valores acima de 0,70. Foram realizadas comparações para a variável “integração do Programa DIGA”, por meio do teste t de Student independente, com relação a “adesão ou não adesão” de recursos do DIGA como: cartazes, curso online, guia e livros.

Análises de correlação foram realizadas entre “autoeficácia do professor”, “integração do Programa DIGA”, e “resposta socioemocional dos estudantes”. Foram testadas as estatísticas de colinearidade (tolerância=0,92; VIF=1,09), teste de Durbin-Watson (=1,40), estatísticas de resíduos (entre -2,78 e 2,81), histograma, gráfico P-P normal e gráfico de dispersão. Após o teste de pressupostos, a análise de regressão linear múltipla foi realizada, por meio do método “enter”, utilizando como preditores: “autoeficácia do professor” e “integração do Programa DIGA”, e como variável de resposta a “resposta socioemocional dos estudantes”.

Em relação aos dados dos estudantes, foram realizadas análises descritivas sobre a integração do Programa DIGA pelos estudantes, através dos itens: “Minha escola mandou atividades do DIGA para mim”, “Em quais lugares você usa o DIGA?”, alternativas de resposta: “em casa, na escola, na minha comunidade, na internet, não uso”; e “O que significa a sigla DIGA”.

Resultados

Para avaliar a fidelidade na implementação do Programa DIGA, o presente estudo se propôs a levantar indicadores de: assimilação, adesão e integração do Programa DIGA (na perspectiva de estudantes e professores) e, por fim, identificar a percepção dos professores sobre a resposta socioemocional dos estudantes com a implementação do Programa DIGA. Foi testada a hipótese de que a autoeficácia do professor e a integração do programa DIGA estariam relacionadas com maior percepção de resposta socioemocional nos estudantes.

Assimilação dos professores

Indicadores do processo de assimilação do programa foram levantados a partir da perspectiva de professores. Este processo envolve aspectos como: aceitabilidade do programa, dificuldades profissionais, apoio para implementação e autoeficácia.

Dificuldades profissionais

Considerando as dificuldades vivenciadas com a pandemia COVID-19, houveram mudanças no funcionamento das escolas, que impactaram a comunicação entre a equipe e os estudantes (vide tabela 10). A maioria dos educadores informaram que o contato com os estudantes ocorria pela via remota (92,4%, n=61), e citaram como exemplos: o envio de atividades via WhatsApp ou por plataformas de videoconferência (Zoom, Google Meet, etc). Para além destas estratégias, confirmaram o desenvolvimento de algumas atividades presenciais (72,7%, n=48) com os estudantes. Deste mesmo modo, responderam que a comunicação entre a equipe de profissionais da escola ocorria no modo remoto (48,5%, n=32) e/ou presencial (74,2%, n=49).

Tabela 10

Estatística descritiva sobre o funcionamento das escolas

Funcionamento da escola em 2021		n	%
Contato com estudantes	Atividades remotas	61	92,4%
	Atividades presenciais	48	72,7%
Contato com colegas de trabalho	Atividades remotas	32	48,5%
	Atividades presenciais	49	74,2%

Nota. n = frequência, % = porcentagem válida.

Diante de tais particularidades no período de 2021, os professores(as) também foram questionados sobre as fontes de apoio frente às dificuldades, especialmente da equipe de gestão (vide tabela 11). As respostas variaram entre (1) discordo muito, (2) discordo, (3) concordo e (4) concordo muito. Observa-se uma tendência dos educadores em concordar (média=3,17; d.p.=0,79) que enfrentavam dificuldades para realizar o trabalho naquele momento. Apesar disso, consideraram receber apoio da gestão da escola (média=3,38 d.p.=0,68) no enfrentamento de tais adversidades.

Tabela 11

Estatística descritiva de dificuldades profissionais

Item	%	Amplitude	Média	D.P.
Durante os últimos 30 dias, você enfrentou alguma dificuldade para realizar seu trabalho? (n=64)	3,1% discordo muito 14,1% discordo 45,3% concordo 37,5% concordo muito	1-4	3,17	0,79
Quando teve alguma dificuldade ou problema no trabalho, os gestores da sua escola ofereceram suporte? (n=64)	1,6% discordo muito 6,3% discordo 45,3% concordo 46,9% concordo muito	1-4	3,38	0,68

Nota. % = porcentagem válida. D.P.=desvio padrão.

Aceitabilidade do Programa DIGA

Também foi investigada a percepção dos educadores quanto à relevância das atividades DIGA. As respostas variaram entre (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem concordo, nem discordo, (4) concordo, e (5) concordo totalmente. As respostas apontaram para uma percepção de relevância das atividades ($m=4,25$; $d.p.=0,76$), conforme mostra a tabela 12. Além disso, a maioria dos educadores (97,1%, $n=34$) relatou acreditar que o programa atende às necessidades dos estudantes.

Tabela 12

Estatística descritiva da aceitabilidade do Programa DIGA

Item	%	Amplitude	Média	D.P.
Você acha que as atividades do Programa DIGA são relevantes para sua escola? ($n=56$)	1,8% discordo totalmente 8,9% nem concordo, nem discordo 50% concordo 39,3% concordo totalmente	1-5	4,25	0,76

Nota. % = porcentagem válida. D.P.=desvio padrão.

Apoio para a implementação

Sobre o acesso aos recursos e materiais do Programa DIGA (vide tabela 13), 46% ($n=29$) dos professores indicaram ter acesso online, enquanto 62,9% ($n=22$) relataram ter acesso no modo impresso. Em relação a frequência de acesso, as respostas variaram entre (0) não tenho acesso, (1) pouco acesso, (2) acesso razoável, e (3) bastante acesso. A maioria relatou ter bastante (44,8%, $n=13$) ou acesso razoável (27,6%, $n=8$).

Tabela 13

Estatística descritiva de acesso aos recursos DIGA

Item	%	Amplitude	Média	D.P.
Você tem acesso aos recursos e	6,9% não tenho acesso	0-3	2,10	0,97

materiais do Programa DIGA? 20,7% pouco acesso
(n=29) 27,6% acesso razoável
44,8% bastante acesso

Tenho acesso online (n=63) 46% (n=29)

Tenho acesso impresso (n=35) 62,9% (n=22)

Nota. n = frequência, % = porcentagem válida, D.P.=desvio padrão.

Autoeficácia

Na dimensão sobre crenças do professor, para desenvolver e apoiar processos socioemocionais em seus estudantes, foram utilizados 6 itens, do tipo likert, que variam entre (1) discordo muito, (2) discordo, (3) concordo, e (4) concordo muito. A tabela 14 apresenta as estatísticas descritivas. A média mais baixa ($m=2,66$, $d.p.=0,73$) foi em relação à competência para tratar um estudante agressivo em sala de aula. A partir dos seis itens da escala de autoeficácia foi gerada a média geral da variável ($\alpha=0,81$), que ficou em 3,05 ($d.p.=0,41$).

Tabela 14

Estatística descritiva sobre a autoeficácia do professor

Item	% de respostas	Amplitude	Média	D.P.
1. Quando um dos meus estudantes tem conflito com um colega, eu sei abordar a situação com sucesso. (n=65)	0% discordo muito 4,6% discordo 72,3% concordo 23,1% concordo muito	2-4	3,18	0,49
2. Eu sei usar usar estratégias adequadas para oferecer ou buscar apoio emocional para meus estudantes. (n=64)	0% discordo muito 12,5% discordo 75% concordo 12,5% concordo muito	2-4	3,00	0,50
3. Eu sei como resolver conflitos entre os estudantes. (n=64)	0% discordo muito 10,9% discordo 70,3% concordo 18,8% concordo muito	2-4	3,08	0,54
4. Eu me sinto competente para tratar um estudante agressivo em minha sala de aula. (n=61)	4,9% discordo muito 34,4% discordo 50,8% concordo 9,8% concordo muito	1-4	2,66	0,73

5. Eu não posso ensinar os meus estudantes de forma eficaz, a menos que eu também considere as suas necessidades sociais e emocionais. (n=63)	0% discordo muito 3,2% discordo 58,7% concordo 38,1% concordo muito	2-4	3,34	0,54
Média geral: Autoeficácia (n=65)		2-4	3,05	0,41

Nota. D.P.=desvio padrão.

Adesão de Recursos DIGA

Na dimensão sobre adesão ao programa, foi identificado que 68,3% (n=41) dos professores utilizaram recursos ou participaram de atividades do Programa DIGA em 2021. Neste caso, o professor poderia assinalar todos os recursos que se aplicavam. A tabela 15 apresenta a frequência de utilização para cada recurso. Dentre os recursos mais utilizados estão: cartazes, curso online, livros, guia DIGA, redes sociais do DIGA e lições DIGA em Casa.

Tabela 15

Estatística descritiva da adesão de recursos DIGA em 2021

Recursos utilizados	n	%
Cartazes DIGA (n=46)	25	54,3%
Curso online (n=47)	20	42,6%
Livros recomendados pelo DIGA (n=43)	17	39,5%
Guia DIGA para Escolas (n=46)	18	39,1%
Redes sociais do DIGA (n=43)	14	32,6%
Lições: DIGA em Casa (n=42)	12	28,6%
Planos de ensino: Literatura infantil (n=38)	9	23,7%
MiniGuia DIGA: Escolas (n=40)	9	22,5%
Oficinas e encontros DIGA (n=38)	7	18,4%
MiniGuia DIGA: Famílias (n=38)	6	15,8%
Outros eventos do DIGA (n=40)	6	15%
MiniGuia DIGA: Líderes Comunitários (n=35)	3	8,6%

Caderno pedagógico: DIGA Líder (n=36)	3	8,3%
Música DIGA (n=35)	1	2,9%

Nota. n = frequência, % = porcentagem válida.

Integração do Programa DIGA

Perspectiva dos professores

A dimensão que avaliou a percepção dos professores sobre a integração do Programa DIGA em 2021 foi composta por questões que variam entre: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem concordo, nem discordo, (4) concordo, e (5) concordo totalmente (vide tabela 16). A partir dos quatro itens da escala de integração foi gerada a média geral da variável ($\alpha=0,80$), que ficou em 3,36 (d.p.=0,71).

Tabela 16

Estatística descritiva sobre a integração do DIGA

Item	%	Amplitude	Média	D.P.
1. Os estudantes com quem trabalho conhecem o Programa DIGA. (n=58)	1,7% discordo totalmente 10,3% discordo 29,3% nem concordo, nem discordo 51,7% concordo 6,9% concordo totalmente	1-5	3,51	0,84
2. Outros profissionais da escola estão bem informados(as) sobre o Programa DIGA. (n=59)	1,7% discordo totalmente 15,3% discordo 25,4% nem concordo, nem discordo 52,5% concordo 5,1% concordo totalmente	1-5	3,44	0,87
3. Eu uso recursos e atividades do DIGA nas minhas atividades da escola. (n=57)	5,3% discordo totalmente 14% discordo 22,8% nem concordo, nem discordo 50,9% concordo 7% concordo totalmente	1-5	3,40	0,99
4. As crianças com quem trabalho usam a linguagem do DIGA para	5,5% discordo totalmente 16,4% discordo 40% nem concordo, nem discordo	1-5	3,14	0,93

resolver problemas. (n=55)	34,5% concordo 3,6% concordo totalmente			
Média geral: Integração (n=59)		1,5 - 4,5	3,36	0,71

Nota. D.P.=desvio padrão.

Além disso, os professores foram questionados se suas escolas realizaram alguma adaptação ou criação de atividades, considerando o ano escolar de 2021. A maioria (58,1%, n=25) relatou não ter feito nenhuma adaptação e nem a criação de algum recurso novo a partir do DIGA (vide tabela 17).

Tabela 17

Estatística descritiva sobre a adaptação e criação de recursos

Item	n	%
Adapte e/ou criei atividade (n=43)	18	41,9%
Não adaptei e nem criei atividade (n=43)	25	58,1%

Nota. n = frequência, % = porcentagem válida.

Perspectiva dos estudantes

A dimensão que avaliou a percepção dos estudantes sobre a integração do Programa DIGA em 2021 foi composta por questões que variam entre: (1) nunca, (2) quase nunca, (3) quase sempre e (4) sempre. A tabela 18 apresenta em detalhes. A média mais alta (m=2,53; d.p.=1,14) foi em relação ao envio de atividades do DIGA para os estudantes.

Tabela 18

Estatística descritiva sobre a integração do DIGA por estudantes

Item	%	Amplitude	Média	D.P.
1. Eu já ouvi falar sobre o DIGA. (n=737)	49,1% nunca 17,6% quase nunca 19,1% quase sempre	1-4	1,98	1,12

	14,1% sempre			
2. Eu uso o DIGA. (n=722)	51% nunca 17% quase nunca 19,3% quase sempre 12,7% sempre	1-4	1,94	1,10
3. A minha escola mandou atividades do DIGA para mim. (n=709)	26,2% nunca 20,9% quase nunca 26,7% quase sempre 26,2% sempre	1-4	2,53	1,14

Nota. % = porcentagem válida, D.P.=desvio padrão.

Em relação ao local onde os estudantes relatam utilizar o DIGA, no ano de 2021, a escola (83,4%, n=231) e em casa (85,4%, n=223) foram os locais com maiores ocorrências dentre os respondentes (vide tabela 19).

Tabela 19

Estatística descritiva sobre os locais de integração do DIGA

Local de integração	n	%
Uso o DIGA na Escola (n=277)	231	83,4%
Uso o DIGA em Casa (n=261)	223	85,4%
Uso o DIGA na Comunidade (n=136)	77	56,6%
Uso o DIGA nas Redes Sociais (n=105)	54	51,4%

Nota. n = frequência, % = porcentagem válida.

Resposta Socioemocional dos Estudantes

Esta dimensão avaliou a percepção dos professores sobre a resposta socioemocional dos estudantes, com a implementação do Programa DIGA, no ano de 2021. As questões variam entre (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem concordo, nem discordo, (4) concordo, e (5) concordo totalmente (vide tabela 20). A partir dos cinco itens foi gerada a média geral da variável “resposta socioemocional” ($\alpha=0,90$), que ficou em 3,58 (d.p.=0,59).

Tabela 20

Estatística descritiva sobre a resposta socioemocional

Item	%	Amplitude	Média	D.P.
1. Demonstram mais preocupação com as emoções dos colegas e de outras pessoas. (n=57)	1,8% discordo totalmente 5,3% discordo 33,3% nem concordo, nem discordo 54,4% concordo 5,3% concordo totalmente	1-5	3,56	0,75
2. Se relacionam melhor com outros estudantes. (n=55)	0% discordo totalmente 5,5% discordo 34,5% nem concordo, nem discordo 52,7% concordo 7,3% concordo totalmente	2-5	3,61	0,70
3. Demonstram mais interesse em ajudar outras pessoas. (n=54)	0% discordo totalmente 0% discordo 33,3% nem concordo, nem discordo 57,4% concordo 9% concordo totalmente	3-5	3,75	0,61
4. Pedem ajuda quando enfrentam dificuldades. (n=54)	1,9% discordo totalmente 0% discordo 29,6% nem concordo, nem discordo 63% concordo 5,6% concordo totalmente	1-5	3,70	0,66
5. Conseguem controlar suas emoções e ações. (n=54)	0% discordo totalmente 7,4% discordo 48,1% nem concordo, nem discordo 42,6% concordo 1,9% concordo totalmente	2-5	3,38	0,65
Média geral: Resposta socioemocional dos estudantes (n=58)		2-5	3,58	0,59

Nota. D.P.=desvio padrão.

Conforme mostra a tabela 21, dentre os 35 respondentes, apenas 3 participantes (8,6%) relataram que os aspectos socioemocionais dos estudantes já iam bem antes da implementação do programa DIGA. Os outros 91,8% (n=32) acreditam que grande parte da melhoria pode ser em decorrência das atividades DIGA que foram desenvolvidas. Por outro lado, em outra questão que contou com 41 respondentes, 39% (n=16) relataram que ainda é cedo para saber se

ocorreram mudanças a partir da implementação do DIGA. Já os outros 61% (n=25) acreditam que já é possível perceber mudanças socioemocionais nos estudantes.

Tabela 21

Estatística descritiva sobre mudanças na resposta socioemocional de estudantes

Item	Resposta
Os estudantes já iam bem antes do DIGA (n=35)	8,6% Sim (n=3) 91,4% Não (n=32)
Ainda é cedo demais para saber (n=41)	39% Sim (n=16) 61% Não (n=25)

Nota. n = frequência, % = porcentagem válida.

A integração do Programa DIGA em relação a adesão de recursos específicos

Foram realizados testes-t de Student, para amostras independentes, para verificar se haviam diferenças significativas nas médias de integração do Programa DIGA em relação ao uso de recursos específicos disponibilizados pelo programa (vide tabela 22).

As análises foram significativas no que diz respeito a utilização do curso online do DIGA ($t=-3,163$, $p=0,003$), das oficinas ($t=-3,710$, $p=0,001$), redes sociais ($t=-3,345$, $p=0,002$), guia DIGA ($t=-2,557$, $p=0,014$), miniguia para escolas ($t=-2,766$, $p=0,009$), miniguia para famílias ($t=-3,073$, $p=0,006$), planos de ensino ($t=-2,341$, $p=0,026$), e livros ($t=-3,121$, $p=0,004$).

Não foram encontradas diferenças significativas nas médias de integração do programa em relação ao uso do mini guia para líderes comunitários, do DIGA em Casa, do caderno pedagógico DIGA LÍDER, dos cartazes, e de outros eventos.

Tabela 22

Teste t de Student comparando os escores de integração (n=59) com relação a adesão de recursos

Recurso	Adesão	t	Média	D.P.
Curso online	Utilizaram (n=20)		3,72	0,49
	Não utilizaram (n=27)		3,10	0,77
	t de Student	-3,16		
Guia DIGA	Utilizaram (n=18)		3,72	0,59
	Não utilizaram (n=28)		3,15	0,78
	t de Student	-2,56		
Livros	Utilizaram (n=17)		3,67	0,35
	Não utilizaram (n=26)		3,08	0,79
	t de Student	-3,12		
Redes sociais do DIGA	Utilizaram (n=14)		3,83	0,45
	Não utilizaram (n=29)		3,17	0,78
	t de Student	-3,34		
Planos de ensino	Utilizaram (n=9)		3,63	0,33
	Não utilizaram (n=29)		3,18	0,79
	t de Student	-2,34		
MiniGuia escolas	Utilizaram (n=9)		3,72	0,31
	Não utilizaram (n=31)		3,21	0,76
	t de Student	-2,77		
Oficinas e encontros do DIGA	Utilizaram (n=7)		3,92	0,34
	Não utilizaram (n=31)		3,20	0,76

	t de Student	-3,71	
MiniGuia famílias	Utilizaram (n=6)	3,79	0,29
	Não utilizaram (n=32)	3,22	0,75
	t de Student	-3,07	

Nota. D.P. = desvio padrão.

Relações entre a autoeficácia do professor, integração do Programa DIGA e resposta socioemocional dos estudantes

O teste de correlação de Pearson foi conduzido para verificar as relações entre a autoeficácia do professor (um dos fatores de assimilação), a integração do Programa DIGA e a percepção do professor sobre a resposta socioemocional nos estudantes (vide tabela 23). Os resultados apontaram para uma correlação positiva entre a autoeficácia do professor e a integração do Programa DIGA ($r=0,33$, $p<0,05$). Observa-se uma correlação positiva entre a autoeficácia do professor e a percepção de resposta socioemocional nos estudantes ($r=0,32$, $p<0,05$). Por fim, o maior índice de correlação foi entre as variáveis integração do Programa DIGA e a percepção de resposta socioemocional nos estudantes ($r=0,58$, $p<0,01$).

Tabela 23

Teste de Correlação de Pearson

Variável	1	2	3
1.Autoeficácia do professor (n=65)	-		
2.Integração do Programa DIGA (n=59)	0,33*	-	
3.Resposta socioemocional (n=57)	0,32*	0,58**	-

Nota. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Foi conduzida análise de regressão linear múltipla, por meio do método “enter”, utilizando como preditores: “autoeficácia do professor” e “integração do Programa DIGA”, e como variável de resposta a “resposta socioemocional dos estudantes” (vide tabela 24).

Tabela 24

Modelos 1 e 2: Regressão linear múltipla para a percepção de resposta socioemocional dos estudantes

Modelo	Variável	B	E.P.	β	t
1	Constante	-0,057	0,110		-0,520
	Autoeficácia do professor	0,395	0,148	0,342	2,673**
	F=7,145 / R ² =0,117 / R ² Ajustado=0,101				
2	Constante	-0,40	0,094		-0,429
	Autoeficácia do professor	0,223	0,132	0,193	1,688
	Integração do DIGA	0,576	0,127	0,520	4,556**
	F=20,758 / R ² =0,365 / R ² Ajustado=0,341				

Nota. *p < 0,05. **p < 0,01.

No modelo 1 foi inserido como variável preditora: autoeficácia do professor. O modelo foi estatisticamente significativo [F(1,54)=7,145; p<0,05; $\Delta R^2=0,101$]. A variável de autoeficácia explicou 11,7% da variação na percepção de resposta socioemocional nos estudantes ($r^2=0,117$). Autoeficácia (b=0,342; t=2,673; p>0,05) foi um preditor estatisticamente significativo, ou seja, quanto maiores os índices de crenças de competência dos professores para atuar com educação socioemocional, mais eles percebem mudanças positivas nestes aspectos em seus estudantes. Porém, com este modelo não é possível constatar qual a real direção da relação. Pode ser que quanto mais os professores percebem melhorias no desenvolvimento socioemocional das crianças, mais são fortalecidas as crenças da capacidade do professor em mediar as relações na turma e auxiliar nesses processos emocionais e sociais. Ambas as possibilidades são aqui consideradas.

Já no modelo 2, para além da variável de autoeficácia do professor, foi inserida a integração do Programa DIGA. O modelo foi estatisticamente significativo [F(2,53)=15,259; p<0,01; $\Delta R^2=0,341$] e explicou 36,5% da variação na percepção de resposta socioemocional

dos estudantes ($r^2=0,365$). Em relação ao primeiro modelo, o segundo aumentou 24,8% da variância, o que mostra que este é o modelo mais indicado. No modelo 2 a variável autoeficácia ($b=0,193$; $t=1,688$; $p>0,05$) não foi um preditor estatisticamente significativo. Por outro lado, a variável integração ($b=0,52$; $t=4,556$; $p<0,01$) foi um preditor significativo para a percepção de resposta socioemocional dos estudantes.

Esta análise de regressão linear múltipla indicou que inicialmente havia uma relação positiva entre autoeficácia e resposta socioemocional. Porém, ao incluir a integração do Programa DIGA no modelo 2, a autoeficácia deixou de ter essa relação significativa. Portanto, para além da percepção de competência para mediar conflitos entre estudantes e considerar suas necessidades sociais e emocionais, a integração das estratégias DIGA no cotidiano escolar acabou tendo um efeito ainda maior, superando a porcentagem de variação na resposta socioemocional nos estudantes.

Discussões

Esta pesquisa teve como objetivo geral examinar as condições que garantem a integração no contexto escolar, com fidelidade, de um programa de educação socioemocional. A integração foi compreendida como o grau em que as atividades do Programa DIGA foram integradas em sala de aula e no dia a dia da escola, enquanto fidelidade foi definida como a utilização dos componentes do Programa como pretendido (Leadbeater, Thompson & Sukhawathanakul, 2016). Com estes objetivos a tese foi dividida em três estudos.

No estudo 1 foram levantadas as vivências dos educadores em relação a assimilação do Programa DIGA no ano de 2020. De modo específico, o estudo identificou as motivações dos educadores para a adesão do Programa, suas expectativas para a implementação, fatores que favoreceram e que dificultaram a assimilação do Programa, além do levantamento de necessidades para a implementação. De acordo com Leadbeater et al. (2012), a assimilação trata

do estágio em que os usuários conhecem a intervenção, se esforçam para incorporar este conhecimento, avaliam e influenciam os demais a utilizarem o conhecimento em determinado contexto. Considerando que o Programa DIGA é implementado pelos profissionais da escola, e que são eles que disseminam a mensagem para a comunidade, compreender a assimilação é essencial para garantir a difusão para uso local.

Na sequência, o estudo 2 descreveu o processo de implementação do Programa DIGA no período de 2021 e, de modo específico, explorou os processos de assimilação, integração e efeitos percebidos a partir da implementação do Programa. Por fim, o estudo 3 avaliou indicadores de fidelidade de modo descritivo. Inicialmente foi levantada a assimilação em relação às dificuldades profissionais vivenciadas, aceitabilidade do Programa DIGA, apoio para implementação e autoeficácia dos professores.

Neste estudo, também foi descrito um panorama geral sobre a integração do Programa na escola, e a percepção dos professores sobre a resposta socioemocional dos estudantes. Por fim, foram analisadas as relações entre autoeficácia, integração e percepção de resposta socioemocional nos estudantes. A autoeficácia foi compreendida na pesquisa como uma dimensão de assimilação, definida como a autopercepção de competência do professor para direcionar intervenções e lidar com comportamentos socioemocionais de seus estudantes (Zee et al., 2016).

Os três estudos acompanharam a trajetória de implementação do Programa DIGA em escolas públicas de Ensino Fundamental, ao longo dos anos de 2020 e 2021. Porém, no primeiro ano de implementação, iniciou a pandemia COVID-19, que trouxe uma série de desafios. Nos três estudos, o tema dificuldades da pandemia apareceu como uma das barreiras para a implementação do Programa. Com o aumento do número de infectados, foram adotadas medidas de emergência no mundo todo, para controle da disseminação do vírus. A partir destes protocolos, as pessoas só podiam sair de casa para realizar atividades consideradas essenciais,

como ida à hospitais, farmácia e mercado. Por este motivo as escolas fecharam, e a rotina de trabalho dos professores foi modificada, principalmente com a realização do trabalho à distância.

Processos de assimilação

Os processos de assimilação foram explorados nos anos de 2020 e 2021. No primeiro ano os educadores trouxeram muitas incertezas sobre a rotina escolar, sem saber quando as escolas retornariam ao modelo de trabalho presencial. O funcionamento na época ocorria com aulas online, através do envio de atividades via redes sociais, e com a entrega de kit de tarefas e alimentação, especialmente para as famílias em situação de vulnerabilidade social. Já em 2021, as aulas adotaram o modelo híbrido, para um retorno gradativo ao presencial. Época em que a maioria do contato com estudantes ainda era pela via remota, e entre os colegas de trabalho no modo presencial.

Especialmente em 2020, os educadores relataram dificuldades na comunicação com seus estudantes e familiares. Explicaram que muitos pais não eram alfabetizados ou não tinham acesso à internet, e que, por isso, tinham preocupações em relação à aprendizagem das crianças. Diante disso, os esforços estavam direcionados em atender as situações emergenciais, de estudantes e famílias com quem haviam perdido o contato. Estes resultados são similares aos dados citados por Dourado e Siqueira (2020) que, a partir do Relatório Brasil (2020), proveniente de 3.978 redes municipais, trouxeram alguns indicadores sobre as situações em que viviam os estudantes de escolas públicas com o agravamento da pandemia. O relatório indicou que 83% dos estudantes viviam em famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, que recebiam até um salário mínimo, além disso, apenas 79% tinha acesso à internet, porém, 46% só com acesso pelo celular. Estes resultados corroboram com o que esta tese apresentou sobre as preocupações dos professores sobre a piora de situações de vulnerabilidade social nas famílias de seus estudantes.

Para além dos efeitos da pandemia para as famílias e estudantes, os três estudos desta tese apontaram para as consequências deste contexto de crise aos profissionais da escola. A maioria dos entrevistados relataram que a sobrecarga de trabalho gerou adoecimento dos professores nos anos de 2020 e 2021. Este dado também foi abordado em um estudo brasileiro (Alvarenga et al., 2020), a partir da aplicação de um instrumento de qualidade de vida com 35 professores da educação básica dos estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais. O estudo identificou a redução da percepção da qualidade de vida dos professores, desde o início da pandemia, nos domínios: psicológicos, como a capacidade de lidar com fatores estressores, das relações sociais e meio ambiente, por exemplo: acesso à internet e segurança pública. Os autores atribuem estes resultados às condições ruins de trabalho do professor com a pandemia, além disso, com o isolamento social, os menores escores identificados foram no âmbito das relações sociais. A pesquisa de Siqueira & Dourado (2021) também reforçou este ponto, ao analisar indicadores do ano de 2020 (Instituto Península, 2020), a partir de dados de professores da Educação Básica de todo o Brasil, e identificar que os professores se sentiam: ansiosos (67%), entediados (36%), cansados (38%), estressados (34%), sobrecarregados (35%) e frustrados (27%).

Nesta tese os fatores que contribuíram para estes fenômenos envolviam o despreparo dos professores para realizar seu trabalho online, por exemplo, no ano de 2020, grande parte dos professores relataram ter dificuldades tecnológicas que contribuíam para o aumento do estresse, ao mesmo tempo em que precisavam dar conta de demandas da vida pessoal, como os cuidados com suas famílias e processos de lutos vivenciados na época. Os educadores também trouxeram que, no modelo remoto, o contato com a equipe e famílias de estudantes passou a ocorrer por meio de plataformas como o Whatsapp, que trouxe a impressão de que eles deveriam estar disponíveis 24 horas por dia nestas vias. O recebimento de mensagens e demandas urgentes extrapolavam o horário comercial, o que piorou as condições de trabalho.

Com o gradual retorno ao modelo presencial em 2021, os professores relataram que continuaram a enfrentar dificuldades, ainda que a maioria afirmasse ter o apoio dos gestores da escola no enfrentamento destes problemas. Estes resultados são similares aos de um estudo (Verdasca, 2021) que levantou narrativas de professores brasileiros, salientando o aumento da carga de trabalho diário dos professores desde o início da pandemia, em condições de precarização. O autor discute que os professores precisaram desenvolver modelos remotos de ensino e aprendizagem tendo pouco recurso, com dificuldades na utilização de plataformas online, condições difíceis de acesso à internet e equipamentos em casa, além de nenhuma formação para uma educação à distância, com uma carreira organizada para um modelo presencial de aprendizagem, que compreendia a relação entre professor e estudante uma condição básica para o desenvolvimento. Então o autor (Verdasca, 2021) explica que a pandemia trouxe ao professor a impressão de despreparo e invasão em relação ao tempo pessoal e à privacidade. De algum modo estes aspectos também apareceram nas entrevistas realizadas com os educadores participantes do DIGA.

Em decorrência destes fatores contextuais, observa-se que o DIGA teve baixa aceitabilidade dos professores em 2020. Neste ano muitas escolas optaram em pausar as ações do Programa, explicando que planejavam retomar as atividades apenas quando as aulas voltassem ao modelo presencial. A revisão bibliográfica brasileira, de Souza et al. (2021), ressaltou a precarização do trabalho docente, onde a chegada do cenário de emergência da pandemia ressaltou a fragilidade do sistema brasileiro de saúde e educação. A nova realidade pareceu assustadora e trouxe desgastes aos professores, que precisaram ressignificar o trabalho e fazer adaptações. Diante destas trajetórias, compreende-se que os esforços da escola estavam direcionados à questões emergentes, onde o Programa DIGA é deixado em segundo plano.

A análise das entrevistas também mostrou a dificuldade na realização do trabalho docente frente à alta rotatividade de profissionais e estudantes, especialmente no ano de 2021.

Os educadores explicaram que este cenário tem influências políticas, pois diversos professores são provenientes do regime PSS, que é o Processo Seletivo Simplificado do Paraná, que trata-se de uma contratação temporária de professores, pedagogos e intérprete de libras. Além disso, com a pandemia muitas famílias se mudaram, taxas de desemprego ou mudanças de trabalho, que parecem ter colaborado para a rotatividade de estudantes. Estes aspectos aumentaram a demanda de trabalho, especialmente da gestão escolar, para receber as pessoas novas e atualizá-las sobre o Programa DIGA. De modo similar, pesquisas anteriores (Breitenstein et al., 2010; Langley et al., 2010) abordam que exigências concorrentes de tempo dos profissionais são fatores que dificultam a competência dos profissionais para a implementação. Isso pode ser visto desde a capacidade para separar os materiais necessários até realizar os encaminhamentos necessários para a implementação, que são ações descritas como difíceis de serem organizadas no dia a dia escolar, especialmente quando há alta rotatividade de profissionais, que ainda estão aprendendo a conduzir estes processos. Estes fatores podem reduzir o empenho com a intervenção, e afetar a eficácia de um Programa.

Apesar destas dificuldades, em 2021, a maioria dos professores relataram acreditar que as atividades do DIGA são relevantes e necessárias para a escola, e que contavam com o apoio da equipe DIGA através do acesso aos recursos online e, principalmente, impressos. O apoio da equipe DIGA também apareceu como um facilitador para a assimilação em 2020, com a promoção de eventos, formações online, pesquisas com indicadores da própria escola, e na entrega de recursos, como a caixa DIGA. A formação e apoio técnico para a implementação são facilitadores também apontados por estudos anteriores (Durlak & DuPre, 2008; Breitenstein et al., 2010), que concordam que estes recursos favorecem a implementação a nível local, e estão associados com maior engajamento com a intervenção. Os implementadores precisam ser preparados de modo adequado, para que possam entregar a intervenção conforme o esperado, fator que está diretamente relacionado com a fidelidade na implementação.

Em 2020, outro facilitador para a assimilação foi a presença de articuladores do DIGA na escola, geralmente os professores da própria escola, que desempenharam um papel fundamental na disseminação do DIGA, por exemplo, através da mobilização de outros educadores para a implementação. Deste modo, as escolas que mais relataram utilizar o DIGA foram aquelas onde os professores dialogavam sobre o Programa com a direção escolar e, em alguns casos, tinham o apoio de profissionais da Secretaria de Educação para a implementação. Estes resultados vão ao encontro de análises anteriores (Kam et al., 2003; Durlak & DuPre, 2008) que encontraram que fatores comunitários, como o apoio de políticas e da equipe de gestão, podem ajudar ou prejudicar uma implementação. Por exemplo, podem aumentar o comprometimento com a implementação quando oferecem recursos e financiamentos, incentivo à formação e apoio administrativo, ou podem ser prejudiciais na medida em que há uma cobrança para intervir porém pouco suporte, que dificultam as condições para a implementação.

No estudo 2 desta tese, um grupo de professores discutiu sobre a pressão da Secretaria de Educação para a implementação na escola. Relatam que as formações obrigatórias do município ocorriam nas mesmas datas de alguns eventos do DIGA, o que dificultavam a participação dos educadores nas atividades do Programa. Explicaram que as formações promovidas pela Secretaria de Educação (SEED) eram voltadas para temas curriculares e não abordavam temas relacionados ao Programa DIGA, como a educação socioemocional. Como os educadores, de modo geral, reconheciam a importância destas formações, mas acabavam não tendo tempo de qualidade para estudar os materiais. Fator também apresentado por estudos anteriores (Breitenstein et al., 2010; Langley et al., 2010) que falam que a falta de tempo para os profissionais da escola se dedicarem ao projeto, com responsabilidades concorrentes da rotina escolar, além da falta de suporte por parte dos gestores reduzem a competência dos profissionais para a implementação.

Por outro lado, alguns professores relataram ter recebido visitas de profissionais da

Secretaria de Educação que foram produtivas e que aumentam o engajamento da escola com o Programa DIGA. Também relataram perceber nas redes sociais e grupos com a SEED postagens de divulgação sobre as atividades desenvolvidas pelo Programa, como o incentivo à participação nas formações online. Ainda que tenha sido ressaltada a importância do incentivo nesta instância política, parece ainda faltar a organização na agenda de eventos para favorecer a participação dos profissionais, que precisam de tempo útil para estudar e planejar a implementação.

Sobre as motivações para a adesão ao Programa, em 2020, os educadores compartilharam que buscaram o DIGA principalmente para combater e prevenir a violência que percebem em suas comunidades. Explicaram que seus estudantes convivem em ambientes de vulnerabilidade social, e que viram no DIGA a possibilidade de envolver estas famílias para a promoção do caráter. Algumas escolas já participaram de projetos sobre violência escolar anteriormente, como o Projeto Conviver, o que aumentou a motivação para a implementação. Sobre isso, autores (Durlak & DuPre, 2008) sugerem que alguns fornecedores podem ser melhores na implementação do que outros, seja porque nestas escolas há a cultura de realizar projetos em educação socioemocional, ou porque nestes contextos os profissionais são mais capacitados e, conseqüentemente, podem ter maior autoeficácia para a implementação. Portanto, estes aspectos precisam ser considerados ao avaliar fidelidade na implementação.

Já no ano de 2021, os educadores explicaram com mais detalhes o modo como compreendem os objetivos do DIGA. Se no ano anterior a palavra violência foi a que mais apareceu como motivador, no ano seguinte trouxeram expressões como: melhoria da convivência, resolução de conflitos, promoção de habilidades socioemocionais e promoção de valores humanos. Esta mudança de perspectiva indicou que, no segundo ano de implementação, os educadores compreenderam a ideia de desenvolvimento positivo do Programa e seus mecanismos de mudança.

Em relação às perspectivas para a implementação, no ano de 2020, os educadores falaram da necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o Programa, para que posteriormente pudessem enviar materiais impressos no kit de tarefas ou de modo online. Após o retorno das aulas presenciais, planejavam acolher os estudantes e utilizar o DIGA em momentos de aprendizagem do cotidiano escolar. Nos dois anos observou-se a perspectiva da escola em desenvolver ações voltadas para famílias e a comunidade, porém, promover o envolvimento dos professores pareceu um fator prioritário, com discussões sobre possíveis estratégias para alcançar um número maior de profissionais da escola para a implementação.

Sobre as percepções de necessidades, a solicitação de uma presença maior da equipe do DIGA nas escolas aparece como fator recorrente. Em 2020 solicitaram principalmente o apoio para os processos socioemocionais dos professores, que lidavam com questões de saúde mental. Além disso, falaram da necessidade de melhorias na comunicação do Programa com os professores que têm dificuldades tecnológicas, por exemplo, no auxílio com o acesso ao site e download dos recursos. Já em 2021, solicitaram mais visitas da equipe DIGA na escola, para a mobilização dos professores e comunidade, além de formações e momentos próximos para discutir a implementação com os profissionais e auxiliá-los no planejamento das ações. Durlak & DuPre (2008) corroboram com estes resultados, ao explicar que a colaboração, envolvimento e participação da comunidade aumentam o senso de apropriação local. Esta relação próxima faz com que a comunidade contribua para a construção do Programa e se sinta pertencente, não apenas recebendo apoio da equipe DIGA, mas também oferecendo feedback em relação ao desenho da intervenção, deste modo o Programa é construído em colaboração com os agentes que irão implementar e disseminar a mensagem DIGA.

Diante destas necessidades identificadas, o DIGA promoveu uma série de eventos e rodas de conversa, por exemplo o Café com DIGA, com momentos informais para troca de experiências entre professores, e eventos sobre a promoção do bem estar e saúde mental para

educadores. Além disso, após a análise destes resultados, foram reforçadas as visitas às escolas, com a presença da equipe DIGA e do mascote Digo, na realização de dinâmicas com as crianças, como contação de histórias e a cerimônia de compromisso. Deste modo, foi possível mobilizar a escola para a implementação e apresentar o Programa aos professores que não conheciam. A presença da equipe DIGA também ocorreu através de palestras em sábados letivos de escolas, com atividades destinadas às famílias e comunidade, e por meio da presença nas redes sociais e grupos de Whatsapp. Estes movimentos colaborativos, como reforçam Durlak & DuPre (2008), fortalecem a confiança mútua e comunicação aberta, onde é possível partilhar responsabilidades e trabalhar juntos.

Em relação aos recursos DIGA, nas entrevistas de 2020, os educadores solicitaram materiais para diferentes realidades familiares, por exemplo, vídeos que pudessem ser enviados para famílias que têm acesso online e recursos para envio impresso às famílias que não têm internet. Foram apontadas questões sobre a acessibilidade dos materiais impressos, por exemplo, sugeriram utilizar a escrita em caixa alta para promover maior autonomia às crianças pequenas, que estão em fase de alfabetização. Já em 2021, trouxeram a necessidade de recursos lúdicos, como jogos e práticas corporais, para que os professores pudessem realizar com as crianças no gradativo retorno de aulas presenciais, que ocorria neste ano. Para atender a esta demanda, foi desenvolvido o componente DIGA em Movimento, com planos de ensino que promovem atividades corporais. Este componente está em processo de avaliação, em projeto piloto, até o momento da escrita desta tese. Conforme a visão da avaliação evolutiva (Urban et al., 2014) um Programa pode ser revisado e modificado ao longo de qualquer fase evolutiva, pois há uma relação bidirecional entre o Programa e seu ambiente, o DIGA pretende modificar a comunidade, porém mudanças neste ambiente também influenciam o modo como o Programa evolui, e a avaliação impulsiona esta evolução.

Em 2021, outro fator abordado foi a autoeficácia dos professores para a implementação,

ou seja, a autopercepção do professor sobre sua competência para mediar conflitos e utilizar estratégias socioemocionais com seus estudantes. Dentre as dimensões abordadas, a maior dificuldade apresentada foi em relação a competência do professor para tratar um estudante agressivo em sala de aula. Por outro lado, as maiores habilidades relatadas foram para considerar as necessidades socioemocionais dos estudantes, abordar situações de conflito entre estudantes, e para oferecer apoio emocional a eles.

A autoeficácia do professor foi associada a maior integração do programa, ou seja, favoreceram a utilização das estratégias DIGA em situações do cotidiano. Este resultado vai ao encontro de estudos anteriores (Durlak & DuPre, 2008; Demers et al., 2021) que retratam o fator qualidade como atitudes e competências dos implementadores, que envolvem entusiasmo, preparação e senso de confiança. Segundo os autores, a autoeficácia está relacionada com os demais aspectos da assimilação, por exemplo, é preciso reconhecer a necessidade de um Programa, acreditar que ele produzirá os benefícios desejados, sentir-se confiantes na sua capacidade de fazer o que é esperado, para poder integrar o Programa no cotidiano escolar.

Processos de integração

Os processos de integração foram descritos nos estudos 2 e 3, ambos coletados em 2021. Neste ano, a estrutura dos recursos aparece como um facilitador para a integração do Programa na escola. Os educadores citaram que ter planos de ensino estruturados trouxe segurança para os profissionais desenvolverem as atividades. Apesar disso, a possibilidade de flexibilização foi outro facilitador, por favorecer a adequação do Programa às necessidades de cada escola. De modo similar, estudos anteriores (Durlak & DuPre, 2008; Breitenstein et al., 2010) sugerem a importância de algum nível de flexibilidade e adaptabilidade do profissional para satisfazer as necessidades locais e individuais, garantindo que a intervenção possa ser utilizada em diferentes contextos, com diferentes populações. Por outro lado, Ridde et al. (2020) explicam que algumas modificações podem prejudicar os resultados esperados, pela falta de alinhamento com a teoria

do Programa, portanto, é necessário compreender como este processo ocorreu.

O estudo 2 descreveu algumas adaptações que foram realizadas a partir destes recursos. Foram citadas ações para estudantes, profissionais da escola e para famílias. Destacaram-se os professores de áreas, ou seja, ensino religioso, artes ou educação física, como os mais envolvidos nestes processos de adaptação de recursos DIGA na escola. Por outro lado, o estudo 3 mostrou que a maioria dos professores não adaptou e nem criou nenhuma atividade nova a partir do DIGA, optando por seguir os protocolos originais do Programa.

O engajamento dos educadores foi considerado outro fator facilitador, que somado ao envolvimento prévio da escola com projetos similares, favoreceram a adesão do DIGA por um maior número de profissionais. Este resultado vai ao encontro do estudo de Demers et al. (2021), que encontraram que a qualidade na implementação está relacionada com o entusiasmo para assumir a liderança em relação à implementação do Programa. Nas escolas que conseguiram integrar o DIGA, a necessidade de planejamento por parte dos educadores e continuidade das ações foi um fator destacado. Estudos anteriores (Durlak & DuPre, 2008; Breitenstein et al., 2010) corroboram com estes resultados, ao descrever que a capacidade de organização é importante para uma implementação bem-sucedida. Além disso, explicam que independente do sucesso alcançado, poucas intervenções são sustentadas ao longo do tempo, é preciso implementar a intervenção com um elevado nível de qualidade, mas também de forma consistente. Os educadores compartilharam que, com a rotina corrida da escola, é preciso lembrar de incluir o DIGA no planejamento de aulas, para que haja maior organização e continuidade da implementação ao longo do tempo.

Para a integração do DIGA na escola, dentre os recursos utilizados em 2021, destacam-se a adesão de cartazes DIGA, do curso online, dos livros recomendados pelo DIGA e do guia DIGA para escolas. As médias de integração do Programa DIGA, pelos professores, foram maiores em relação à participação em eventos de formação do DIGA e utilização das redes

sociais do Programa. Considerando que as redes, como Instagram e Facebook, foram utilizadas pelo DIGA para formações online e disseminação de recursos, estas vias mostraram-se centrais na preparação dos educadores para a implementação e mobilização da escola de modo geral.

Em seguida, as médias de integração também foram maiores em relação ao uso dos mini guias DIGA para famílias e escolas. Estes recursos parecem ter mobilizado os adultos de dentro e fora da escola para se envolverem no trabalho. Como os miniguias apresentam as informações de modo mais resumido do que o guia completo, esses recursos parecem ter funcionado melhor, principalmente considerando a rotina corrida relatada pelos educadores, com pouco tempo para se dedicar às leituras, que torna o mini guia mais atrativo ao público. Este ponto também foi abordado por Ridde et al. (2020), que explicam que o funcionamento da dinâmica interna e organização do contexto de intervenção influenciam diretamente no comportamento das partes interessadas, que podem desenrolar a intervenção de diferentes modos. No caso da organização das escolas públicas e do modelo de trabalho dos professores, abordagens mais assertivas parecem envolver recursos mais sucintos.

Na sequência, as médias de integração também foram maiores em relação ao uso do curso online e o guia DIGA. Porém, parecem ter sido menos utilizados pelas escolas em comparação aos miniguias e formações curtas, talvez pelo fato de serem mais longos, detalhados, e demandarem maior tempo de estudo. Em último lugar, em relação à associação com a integração, entraram os livros indicados pelo DIGA que, após as formações iniciais e leitura de materiais, foram aplicados pelos professores. Estudos anteriores (Ridde et al., 2020; Demers et al., 2021) reforçam que é preciso identificar quais componentes são essenciais para um Programa, ao avaliar aqueles que levaram a melhores resultados, para aumentar a capacidade de replicar a intervenção (Toomey et al., 2020). Neste sentido, se considerarmos as relações dos recursos com a variável de integração, as formações, eventos e divulgações via

redes sociais, mini guias família e escola, curso online, guia DIGA e livros foram centrais na implementação em 2021.

Não foram encontradas diferenças nas médias de integração em relação ao uso do mini guias para líderes comunitários, caderno pedagógico DIGA Líder, cartazes e DIGA em casa. Considerando o tempo que as escolas tiveram para a implementação, o direcionamento parece ter sido maior para formar os professores para implementação, assimilar o programa, apresentar para as famílias e iniciar as leituras com os estudantes. Outros mecanismos como o envolvimento maior da comunidade e famílias não ocorreram até o ano de 2021, porém as escolas já avançaram nos primeiros passos.

Considerando as particularidades do contexto pandêmico, pode ser necessário um tempo ainda maior para dar conta de implementar os demais componentes do DIGA. Além disso, a perspectiva da avaliação evolutiva de Programas (Urban et al., 2014) discute que, devido ao contexto ambiental, alguns componentes de um Programa podem ser mais desenvolvidos do que outros. Ao longo dos ciclos de vida, características novas são adaptadas e incorporadas, antes de avançar nos demais estágios do Programa.

Na perspectiva dos professores, a maioria concordou que seus estudantes conhecem o Programa DIGA, porém não tinham certeza se os estudantes efetivamente utilizam a linguagem DIGA para resolver seus problemas. Já na perspectiva dos estudantes, a maioria relatou nunca ou quase nunca ter ouvido falar e nem utilizar o DIGA, porém, estes mesmos estudantes responderam que sua escola já enviou atividades do DIGA. Estas divergências apontadas nos dados dos estudantes podem significar que, apesar de já terem participado de atividades do Programa, a maioria ainda não conseguiu assimilar bem estas estratégias e integrar em seu cotidiano, pois a implementação do Programa demanda sustentabilidade para a integração ser efetivada. Leadbeater et al. (2012), através de estudos longitudinais realizados com o Programa WITS no Canadá, afirmam que a implementação por completo do Programa pode levar cerca

de dois anos escolares para que os resultados possam ser visualizados. Considerando o contexto de crise da pandemia, pode ser necessário um tempo ainda maior.

Deste mesmo modo, Demers et al. (2021) discutem que cada Programa tem um nível de exposição necessário para que os efeitos sejam observados, o que envolve um determinado número de sessões, duração e frequência. Além disso, os autores concordam que nem sempre a dose administrada pelo implementador, ou seja, quantidade de intervenção fornecida, condiz com a dose recebida pelo participante, pois é necessário o envolvimento destes participantes. As barreiras na recepção podem envolver distrações pessoais ou ambientais, como o estado psicológico de quem está recebendo a intervenção, fator que parece ter sido afetado com a pandemia.

Ainda sobre a perspectiva dos estudantes que relataram utilizar o DIGA, o local de integração mais recorrente foi a escola, em seguida em casa, na comunidade e nas redes sociais. De modo similar aos relatos dos estudantes, grande parte dos professores disse que utiliza recursos e atividades do DIGA nas atividades da escola, e que os demais profissionais da escola também estão informados sobre o DIGA. Então, o envolvimento de toda a escola neste processo se mostrou um fator importante para a implementação. Estudo de Dunst et al., (2013) corrobora com estes resultados, ao descrever que, para que os estudantes consigam integrar as intervenções no cotidiano, é necessário que haja um esforço de todos os adultos que convivem com as crianças nestes contextos, ao promover oportunidades de utilizar a prática da intervenção, ao apoiá-los, dar feedback, orientar e modelar os comportamentos dos estudantes.

Os educadores que relataram trabalhar com a temática socioemocional antes mesmo do DIGA, por exemplo, com a participação no Projeto Conviver e enfrentamento da violência escolar, foram os que mais observaram efeitos positivos no desenvolvimento de aspectos do caráter. Foram contextos que já tinham uma cultura de considerar a importância da promover relacionamentos positivos na escola para favorecer processos de aprendizagem. Além disso,

são escolas que percorreram uma trajetória mais longa de mobilização dos profissionais para a temática, portanto, podem ter levado um tempo menor para a assimilação e conseguiam integrar de modo mais rápido do que escolas que ainda vivenciavam os passos iniciais de assimilação. Estes resultados também reforçam a ideia, amplamente discutida na ciência da implementação (Durlak & DuPre, 2008; Breitenstein et al., 2010) de que a sustentabilidade é necessária para a implementação, e para garantir os efeitos esperados. Portanto, é preciso repetição, persistência e continuidade na realização das intervenções.

Estes autores (Durlak & DuPre, 2008; Breitenstein et al., 2010) também explicam que, ainda que haja sustentabilidade, porém os resultados esperados não sejam alcançados, com o passar do tempo, é preciso avaliar se o programa não foi suficientemente implementado, ou se a inovação foi muito diferente do que se pretendia. Neste sentido, monitorar a implementação auxilia a identificar os problemas e corrigir rapidamente para garantir resultados melhores.

No estudo 2, os resultados observados pelos educadores vão ao encontro dos efeitos previstos no modelo lógico do Programa DIGA, em curto e médio prazo. No que tange a maior consciência e compreensão dos estudantes sobre como usar as habilidades de caráter em situações do cotidiano, na diminuição de problemas de comportamento em crianças, no aumento do caráter cívico nas crianças, que passam a agir com maior responsabilidade social, além da melhoria do clima escolar. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores (Lerner, 2017; 2019) que relataram que a participação dos jovens em programas, dentro e fora da escola, pode favorecer a construção de relacionamentos interpessoais positivos e desenvolver habilidades socioemocionais. A escola pode ser o centro da implementação destes programas, promovendo uma cultura e um clima escolar que favorecem a construção de valores positivos de caráter cívico, como a responsabilidade social (Iyer, 2011; Leadbeater et al., 2022).

O estudo 3 ressaltou a perspectiva dos professores sobre estes efeitos, com a maioria atribuindo as melhorias nos aspectos socioemocionais com a implementação do Programa

DIGA. Dentre os efeitos observados, o mais relatado foi a melhoria no interesse em ajudar as outras pessoas, que corroborou com a hipótese de que o DIGA promove a responsabilidade social. Outro efeito percebido pelos professores, foi de os estudantes pedirem ajuda quando enfrentam dificuldades, fenômeno que pode ser reforçado com o aumento da responsividade dos adultos, na escola e em casa, que atendem a estas necessidades de modo adequado, com a ajuda das estratégias DIGA. Outras áreas que melhoraram, segundo os professores, foram nos relacionamentos entre estudantes e maior preocupação com as emoções dos colegas e de outras pessoas. Portanto, a melhoria da convivência, empatia e consciência social foram benefícios do DIGA que chamaram a atenção dos professores.

Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados com o Programa WITS (Leadbeater et al., 2016; 2022), que encontraram que na medida em que a escola enfatiza comportamentos pró-sociais, crianças e adolescentes aprendem que também podem contribuir com seus ambientes próximos, apresentando comportamentos que incluem ajudar aos outros, e que são incompatíveis com condutas agressivas. Deste modo, há uma diminuição da agressão e de problemas emocionais nos estudantes.

Para melhor compreensão sobre as relações entre aspectos da assimilação, como autoeficácia, e integração, o estudo 3 avaliou as associações entre estas variáveis e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, avaliados na perspectiva dos professores. A análise mostrou que, ainda que a autoeficácia seja uma característica importante para os professores, a integração do DIGA na escola teve um efeito ainda maior para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Estes resultados vão ao encontro da pesquisa de Durlak & DuPre (2008), que após avaliar 221 programas baseados na escola, de prevenção de comportamentos agressivos, encontraram que a variável integração foi a mais associada a efeitos fortes, e por isso, foi considerada uma das dimensões mais importantes nos estudos. Na análise de outros 59 estudos adicionais, estes autores (Durlak & DuPre, 2008) encontraram uma

relação positiva significativa entre o nível de implementação e pelo menos metade de todos os resultados do programa.

Sobre o DIGA, no estudo 3, as medidas utilizadas indicavam as percepções dos professores sobre como seus estudantes estavam em 2021, em relação a habilidades como: controlar suas próprias emoções e comportamentos, desenvolver melhores relacionamentos com os colegas, ter consideração pelas emoções dos outros, ter interesse em ajudar os colegas e comportamento de pedir ajuda quando necessário. Como as relações avaliadas não são lineares, a percepção de melhora em aspectos do caráter nos estudantes também pode ter fortalecido os esforços da escola em integrar o DIGA em seu cotidiano escolar. Pois as medidas de integração avaliavam a utilização de recursos e atividades DIGA pelo professor, e o quanto estudantes e demais membros da escola estavam familiarizados e conseguiam utilizar a mensagem DIGA para lidar com seus desafios.

Compreender estes mecanismos pode auxiliar o delineamento de estratégias que favoreçam o engajamento de educadores, crianças e demais participantes de programas para a educação do caráter. Tanto os aspectos da assimilação, aqui utilizada a variável de autoeficácia, quanto os de adesão de recursos e integração, que caracterizam a qualidade da implementação, são essenciais para que os resultados esperados com o Programa sejam alcançados.

Se queremos promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes a partir da escola, é necessário estudar sobre como favorecer a fidelidade na implementação de intervenções, que possam ser articuladas à realidade escolar e currículos, considerando as particularidades de cada contexto escolar. Sob a ótica da avaliação evolutiva, é preciso compreender que os sistemas sociais onde as intervenções são implementadas são complexos, ou seja, existem múltiplas influências contextuais que dão sentido aos resultados de um Programa (Ridde et al., 2020), e a avaliação é importante em todas as fases de desenvolvimento

do Programa e deve acompanhar as mudanças sucessivas que ocorrem nos contextos de intervenção (Toomey et al., 2020).

Espera-se que, com os resultados das avaliações seja possível refinar a intervenção, e com a implementação alcançar os resultados esperados a longo prazo com o Programa DIGA, como a promoção de cidadãos comprometidos com uma sociedade próspera, maior consciência do caráter cívico na comunidade, e a integração da educação do caráter no currículo formal de escolas.

Limitações e recomendações para pesquisas

Esta tese apresentou a perspectiva de educadores e estudantes participantes do Programa DIGA, que vivenciavam em 2020 e 2021 um período crítico de pandemia. Nesta época o contato entre os membros da escola era em sua maioria remoto. Portanto, aqui são retratadas percepções de uma realidade de aulas à distância e muitas restrições para a socialização, que poderia dificultar tanto a implementação do programa como a percepção dos professores sobre a resposta socioemocional de seus estudantes. Estes contextos também podem ter afetado a saúde física e mental de educadores e estudantes, que afetam a qualidade na implementação e receptividade da intervenção.

Considerando que o distanciamento social e fechamento das escolas iniciou em fevereiro de 2020, os dados dos estudos 2 e 3 foram coletados na metade de 2021, quando ocorria a transição para o formato presencial, mas ainda com grande parte das aulas remotas. Tais particularidades contextuais precisam ser consideradas na leitura dos resultados, pois o cenário de intervenção relaciona-se com o modo como a intervenção foi conduzida. Também recomenda-se a avaliação da fidelidade na implementação do DIGA em outro momento do tempo, de um retorno 100% presencial pós pandemia.

Apesar da maioria dos estudos neste âmbito utilizarem medidas de autorrelato dos profissionais, discute-se a importância de métodos observacionais, que podem ser mais precisos na avaliação de fidelidade (Durlak & DuPre, 2008; Breitenstein et al., 2010). Por exemplo, observações ao longo das sessões de intervenção e/ou preenchendo protocolos que indicam os principais componentes do Programa e se são observados na implementação. Apesar desta pesquisa ter utilizado apenas autorrelatos, recomenda-se que sejam realizadas observações por permitirem uma avaliação global do ambiente da intervenção, podendo utilizar gravações de vídeo ou áudio das sessões.

Ainda que sejam utilizadas medidas de autorrelato, futuros estudos poderiam explorar perspectivas de outras pessoas que são parte da comunidade escolar, como inspetores e famílias. Aparentemente, até 2021, a maioria dos educadores conseguiu compreender o Programa, e estavam dando os primeiros passos na difusão com os estudantes, famílias e comunidades. O próximo passo seria avaliar os demais componentes, como DIGA LÍDER, o trabalho dos líderes comunitários e demais recursos direcionados às famílias, que não puderam ser implementados de modo efetivo até o momento em que a pesquisa foi realizada.

Possíveis variáveis mediadoras também podem ser exploradas em estudos que avaliam a fidelidade na implementação de programas para a educação do caráter, por exemplo, com recortes longitudinais. Como não há consenso na literatura sobre a definição de fidelidade e as dimensões que a compõem, Demers et al. (2021) concordam que é necessário explorar os diferentes indicadores de fidelidade, uma vez que uma única estrutura não responde de modo abrangente às necessidades. Então, recomenda-se verificar a relação entre diferentes dimensões que compõem a fidelidade, como assimilação e integração.

Outro campo de estudo refere-se à avaliação das estratégias utilizadas para implementar uma intervenção, como formações, workshops ou coaching (Demers et al., 2021). Neste sentido, é sugerida a avaliação do curso online DIGA e dos eventos de formação, para a melhor

compreensão sobre como preparar os implementadores para atuarem com qualidade. Como as formações são consideradas centrais para garantir a fidelidade na implementação, é importante compreender se as adaptações realizadas condizem com os pressupostos teóricos que dão base ao Programa.

Apesar deste estudo ter abordado a adaptação do DIGA no processo de implementação, pouco foi explorado a respeito do modo como as adaptações foram conduzidas, porque a maioria dos educadores relatou não ter feito adaptações naquele momento e utilizado os protocolos originais. Recomenda-se que futuros estudos documentem as adaptações que foram realizadas, para que seja possível garantir a fidelidade na implementação.

Apesar de maior investimento em pesquisas sobre eficácia, recomenda-se que estudos sobre fidelidade na implementação ajudem a compreender como ou porquê um Programa funciona ou não. Em paralelo, são sugeridos estudos de viabilidade, por exemplo, com análises de custo-benefício, e avaliação de eficácia, para direcionar políticas públicas e o investimento em Programas baseados em evidências, especialmente no contexto de escolas públicas, para o desenvolvimento do caráter de jovens. Estes pontos são centrais para que Programas abertos, como o DIGA, sejam disseminados.

Ainda que as políticas tenham avançado, por exemplo, com a BNCC que traz a obrigatoriedade de a escola trabalhar a educação socioemocional, esta pesquisa identificou que há pouco apoio e formação que preparem os educadores para desenvolverem este trabalho. Alguns Programas brasileiros neste campo, muitas vezes, são restritos ao contexto das escolas particulares, que pagam por estes serviços. Ainda há muito para avançar no sentido de práticas abertas, com base em evidências, que trazem o aspecto comunitário, colaborativo e sustentável também para o ensino público.

Esta pesquisa trouxe discussões importantes sobre o papel da escola, em conjunto com famílias e comunidades, na promoção da educação do caráter. Os aspectos abordados visam

não apenas para a prevenção de problemas de comportamento e violência, mas também o desenvolvimento de indivíduos que agem com responsabilidade social e contribuem na construção de uma sociedade próspera.

Conclui-se que este é um trabalho que demanda a construção de uma rede de adultos que dão modelos positivos, por exemplo, de comportamentos pró sociais, que criam oportunidades para os jovens exercitarem habilidades socioemocionais e são responsivos aos pedidos de ajuda das crianças. Para isso, é necessária a colaboração entre diferentes atores, bem como mudanças nos espaços de convivência das crianças, não apenas em casa, mas também escola, comunidade e espaço virtual.

É necessário atuar nesses campos com estratégias eficazes, que foram desenhadas para garantir a replicação para diferentes contextos. Esta é uma tarefa a longo prazo, onde avaliação e implementação caminham juntas, realizando adaptações frente às mudanças que ocorrem no contexto, deste modo é possível evoluir no campo da ciência da implementação.

Referências

- Abreu, S., & Murta, S. G. (2016). O Estado da Arte da Pesquisa em Prevenção em Saúde Mental no Brasil: uma Revisão Sistemática. *Interação em Psicologia*, 20(1), 101-111. <https://doi.org/10.5380/psi.v20i1.34790>
- Adigüzel, I. B. (2015). Peer mediation in schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 826-829. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.674>
- Alvarenga, R. et al. (2020). Percepção da qualidade de vida de professores das redes públicas e privadas frente à pandemia do covid-19. *Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*. 12(3), 2. <https://doi.org/10.36692/cpaqv-v12n3-1>
- Barber, J.P., Sharpless, B.A., Klostermann, S., & McCarthy, K.S. (2007). Assessing intervention competence and its relation to therapy outcome: A selected review derived from the outcome literature. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 493–500.
- Barros, C. C. A., da Silva Souza, A., Dutra, F. D. E., Gusmão, R. S. C., & Cardoso, B. L. C. (2021). Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1-23.
- Belga, S. M., Silva, K. L., & Sena, R. (2017). Concepções de programas de prevenção à violência e promoção da cultura de paz. *Cad. saúde colet.* [online], 25(2), 177-182. <https://doi.org/10.1590/1414-462x201700020215>.
- Brasil (2016). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>.
- Breitenstein, S. M., Gross, D., & Garvey, C. A. (2010). Implementation fidelity in community-based interventions. *Research in Nursing and Health*, 33(2), 164–173, 2010. <https://doi.org/10.1002/nur.20373>
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2015). Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School. Edition. Chicago, IL: CASEL Guide.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020). Framework for systemic social and emotional learning. <http://www.casel.org>
- Castro, F. G., Barrera, M. J., & Martinez, C. R. (2004). The Cultural Adaptation of Prevention Interventions: Resolving Tensions Between Fidelity and Fit. *Prevention Science*, 5(1). <https://doi.org/10.1389-4986/04/0300-0041/1>

- Chapman, C. M., Kelsey L. Deane, Niki Harré, Matthew G. R. Courtney, Julie Moore (2017). Engagement and Mentor Support as Drivers of Social Development in the Project K Youth Development Program. *J Youth Adolescence*, 46, 644–655 <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0640-5>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 233-285. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Cunha, J. M., Thomas, K. J., Sukhawathanakul, P., Santo, J. B., & Leadbeater, B. (2021). Socially responsible children: A link between school climate and aggression and victimization. *International Journal of Behavioral Development*, <https://doi.org/10.1177/01650254211020133>
- Dishion, T. J., & Poulin, J. M. F. (1999). When Interventions Harm Peer Groups and Problem. *American Psychological Association*, 54(9), 755-764. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.54.9.755>
- Demers C, Higgins Z E, Bahraini S, Pelchat R, Gifford W, & Lefebvre P. (2021). Interdisciplinary Studies and Implementation Science: Clarifying the Concept of Fidelity. *Issues In Interdisciplinary Studies*, 39(1–2), 91–131. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1339304>
- Dunst, C.J., Trivette, C. M., & Raab, M. (2013). An Implementation Science Framework for Conceptualizing and Operationalizing Fidelity in Early Childhood Intervention Studies. *SAGE Publications*, 35(2), 85-101. <https://doi.org/10.1177/1053815113502235>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *Am J Community Psychol*, 41, 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shiver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Esperança, L. J., Dias, C., Brustad, R. J., & Fonseca, A. M. (2018). Desenvolvimento positivo dos jovens: Estudo exploratório realizado com estudantes portugueses. *Análise Psicológica*, 4, 427–437. <https://doi.org/10.14417/ap.1420>

- Finogeev, A., Kravets, A., Deev, M., Bershadsky, A., & Gamidullaeva, L. (2018). Life-cycle management of educational programs and resources in a smart learning environment. *Smart Learning Environments*, 5(9). <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0055-0>
- Forgatch, M.S., Patterson, G.R., & DeGarmo, D.S. (2005). Evaluating fidelity: Predictive validity for a measure of competent adherence to the Oregon model of parent management training. *Behavior Therapy*, 36, 3–13.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27, 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>.
- Hershberg, R. M., Chase, P. A., Champine, R. B., Hilliard, L. J., Wang, J., & Lerner, R. M. (2015). “You can quit me but I’m not going to quit you:” A focus group study of leaders’ perceptions of their positive influences on youth in Boy Scouts of America. *Journal of Youth Development*, 10, 5–30.
- INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil estágio intermediário. Relatório de maio de 2020.
- Jeynes, W. H. (2019). A Meta-Analysis on the Relationship Between Character Education and Student Achievement and Behavioral Outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33–71. <https://doi.org/10.1177/0013124517747681>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *Future of Children*, 27, 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>.
- Langley, A. K., Nadeem, E., Kataoka, S. H., Stein, B. D., & Jaycox, L. H. (2010). Evidence-Based Mental Health Programs in Schools: Barriers and Facilitators of Successful Implementation. *School Mental Health*, 2, 105–113. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9038-1>
- Leadbeater, B., Hoglund, W., & Woods, T. (2003). Changing contexts? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer relational and physical victimization. *Journal of Community Psychology*, 31(4), 397-418.
- Leadbeater, B., & Hoglund, W. (2006). Changing the social contexts of peer victimization. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 21.
- Leadbeater, B., Woods, T., Yeung, R., Riel, K., & Lynch Richard, A. (2011). Using Your WITS to Prevent Peer Victimization: A Resource Guide to the WITS Primary & WITS LEADS Programs. 2 ed. Victoria, BC: University of Victoria & Rock Solid Foundation.

- Leadbeater, B. J., Hoglund, W. L., & Hosan, N. E. (2012). Using Your WITS: A 6-Year Follow-Up of a Peer Victimization Prevention Program. *School psychology review*, 41(2), 193–214, 2012. <<https://eric.ed.gov/?id=EJ977434>>.
- Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *American journal of community psychology*, 58(3-4), 365-376.
- Leadbeater, B. J., & Sukhawathanakul, P. (2020). Trajectories of peer victimization in elementary school children: Associations with changes in internalizing, externalizing, social competence, and school climate. *J Community Psychol*. 48, 1751–1769. Disponível em: <https://publons.com/publon/10.1002/jcop.22365>.
- Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Rush, J., Merrin, G., & Lewis, N. (2022). Examining the Effectiveness of the WITS Programs in the Context of Variability in Trajectories of Child Development. *Prevention Science*, 23(4), 538-551.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 7(95), 172–180. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0703_8
- Lerner et al. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd Ed., pp. 524-558). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R. M., Wang, J., Chase, P. A., Gutierrez, A. S., Harris, E. M., Rubin, R. O., & Yalin, C. (2014). Using relational developmental systems theory to link program goals, activities, and outcomes: The sample case of the 4-H Study of Positive Youth Development. *New Directions for Youth Development*, 144, 17-30.
- Lerner, R. M. (2017). Character development among youth: Linking lives in time and place. *International Journal of Behavioral Development*, 1–11. DOI: 10.1177/0165025417711057
- Lerner, R. M. (2019). Character Development: Four Facets of Virtues. *Society for Research in Child Development*, 13(2), 79-84. <https://doi.org/10.1111/cdep.12315>

- Lima, C. M. S. (2017). Enfrentando e prevenindo a violência escolar: desenvolvimento e avaliação de uma intervenção com professores. Dissertação de Mestrado, UFPR.
- Low, S. & Mark J. Van Ryzin & Eric C. Brown & Brian (2014). Engagement Matters: Lessons from Assessing Classroom Implementation of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program Over a One-year Period. *Prev Sci*, 15, 165–176. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0359-1>
- Oberlei, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46, 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- OMS - Organización Mundial de la Salud (2004). *Prevención de los Trastornos Mentales: Intervenciones efectivas y opciones de políticas*. Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la Organización Mundial de la Salud, en colaboración con el Centro de Investigación de Prevención de las Universidades de Nijmegen y Maastricht.
- Patrick Tolan, Katherine Ross, Nora Arkin, Nikki Godine & Erin Clark (2016): Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention, *Applied Developmental Science*. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>
- Pérez-Albarracín, A., & Fernández-Baena, J. (2019). Beyond conflict resolution: socio-emotional learning in student mediators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 335-358. ISSN:1696-2095.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*: Washington, DC, US: American Psychological Association; New York, NY, US: Oxford University Press.
- Psychol, T., & Preto, R. (2018). Autoeficácia e Desenvolvimento Positivo dos Jovens: Uma Revisão Narrativa. *Temas Em Psicologia*, 26, 2267–2282. <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-20Pt>
- Rasalingam, A., Clench-Aas, J., & Raanaas, R. K. (2017). Peer Victimization and Related Mental Health Problems in Early Adolescence: The Mediating Role of Parental and Peer Support. *Journal of Early Adolescence*, 37(8), 1142–1162.

- RELATÓRIO BRASIL (2020). Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).
- Ridde V., Pérez D., & Robert E. (2020) Using implementation science theories and frameworks in global health. *BMJ Global Health*, 5. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2019-002269>
- Sánchez-García-Arista, M. L. (2018). Mediación educativa contextualizada: aprendizaje de la convivencia y prevención del bullying. [Contextualized educational mediation: learning about coexistence and prevention of bullying.] *Journal of Parents and Teachers*, 373, 15-21. <https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.002>
- Savaya, R., & Waysman, M. (2005) The Logic Model. *Administration in Social Work*, 29(2), 85-103. https://doi.org/10.1300/J147v29n02_06
- Santos, K. B., & Murta, S. G. (2016). Influência dos Pares e Educação por Pares na Prevenção à Violência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), 787-800. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000272014>
- Schwarz, U. von T., Hasson, H., & Lindfors, P. (2015). Applying a fidelity framework to understand adaptations in an occupational health intervention. *Work*, 51(2), 195–203. <https://doi.org/10.3233/WOR-141840>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Silva, D. G., Monteiro, F. S., Machado, C. S., & Santos, R. P. (2017). Estratégias em saúde mental no cenário da saúde da família: uma revisão integrativa. *Revista Mangiaio Acadêmico*, 2(3), ISSN 2525-2801.
- Siqueira, R. M., & Dourado, L. F. (2021). Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Retratos Da Escola*, 14(30), 842–857. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1211>
- Taylor, R. D., Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Schellinger, K. (2015). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Thomas, K. J., Santo, J. B., & Cunha, J. M. (2019). The predictive value of school climate and teacher techniques on students' just world beliefs: a comprehensive Brazilian sample. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1239-1257. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09524-3>

- Thomas, K. J., Cunha, J. M., Souza, D. A., & Santo, J. (2019). Fairness, trust, and school climate as foundational to growth mindset: A study among Brazilian children and adolescents, *Educational Psychology*, 39(4), 510-529. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.154972>
- Toomey, E., Hardeman, W., Hankonen, N., Byrne, M., McSharry, J., Matvienko-Sikar, K., & Lorencatto, F. (2020) Focusing on fidelity: narrative review and recommendations for improving intervention fidelity within trials of health behaviour change interventions. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 8(1), 132-151, <https://doi.org/10.1080/21642850.2020.1738935>
- Urban, J. B., Hargraves, M., & Trochim, W. M. (2014). Evolutionary evaluation: Implications for evaluators, researchers, practitioners, funders and the evidence-based program mandate. *Evaluation and program planning*, 45, 127-139.
- Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Saber & Educar*, 29. <http://hdl.handle.net/10174/30223>
- Wang, J., Ferris, K. A., Hershberg, R. M., & Lerner, R. (2015). Developmental trajectories of youth character: A five-wave longitudinal study of cub scouts and non-scout boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 2359–2373.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79–97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Wray-Lake, L., & Syvertsen, A. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. In C. Flanagan & B. Christens (Eds.), *Youth development: Work at the cutting edge. New Directions for Child and Adolescent Development*, 134, 11-25. <https://doi.org/10.1002/cd.308>
- Yang, C., Chan, M., & Ma, T. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49–69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>

Anexos

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Nós, Josafá M. da Cunha, Bianca Nicz Ricci, Gabriela Reyes Ormeno, Hellen Tsuruda Amaral, Loriane Trombini Frick, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, convidamos você e o/a estudante pelo/a qual é responsável para participar da pesquisa intitulada **“Conviver: intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças”** que tem como finalidade examinar a eficácia de um programa denominado DIGA (Dialogue, Ignore, Ganhe distância e Ache ajuda), que busca fortalecer os comportamentos de responsabilidade social entre as crianças com foco na promoção de comunidades que são responsivas à violência escolar, ao *bullying* e à vitimização de pares e ensinar comportamentos pró-sociais como a liderança pró-social, a responsabilidade social e outros indicadores de desenvolvimento socioemocional. Esse estudo poderá fornecer subsídios para fortalecer a convivência na comunidade escolar.

. O objetivo da pesquisa é estudar o programa DIGA para escolas de ensino fundamental I, e seu efeito sobre bullying e agressão entre estudantes, em como eles podem aprender a ajudar outros alunos, na relação entre os alunos e professores nas escolas, e em como os estudantes podem lidar com as suas emoções.

a. Caso você participe da pesquisa, será agendado com a escola, um horário para que a equipe de pesquisa visite a sala de aula, para apresentação da proposta aos estudantes. Será solicitado que o estudante responda questionários sobre o relacionamento com os colegas da escola, com os professores e suas percepções sobre a escola. Este questionário será aplicado durante duas vezes em 2019 e três em 2020. Após responderem os questionários, os estudantes terão espaço para compartilhar como foi a experiência, e quem quiser poderá comentar a esse respeito. Cada aplicação do questionário tomará em torno de 45 minutos. Destacamos que a participação do estudante é voluntária.

- b. Destacamos novamente que a pesquisa com os estudantes será realizada na própria escola, em datas e horários previamente agendados com a direção, professores e estudantes.
- c. Convidamos também vocês pais/responsáveis a participar do estudo, preenchendo questionários que serão enviados a seu endereço sobre questões relacionadas ao estudante sob sua responsabilidade. Além disso, em 2019 e 2020 realizaremos um novo contato para obter informações sobre o desenvolvimento do estudante. Este contato poderá ocorrer por meio de questionário impresso, online ou telefônico, conforme sua preferência. Essa preferência será indicada por você no primeiro questionário preenchido após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- d. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 466/3012 do Conselho Nacional de Saúde. Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser algum desconforto por relembrar de conflitos na escola. Caso isso aconteça, os pesquisadores estarão à disposição para oferecer apoio.
- e. Os benefícios esperados com essa pesquisa envolvem o recebimento de informações sobre estratégias para resolução de conflitos interpessoais nas escolas para estudantes e professores. Também esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a responsabilidade social, relacionamento entre os estudantes nas escolas, situações de *bullying* e vitimização entre pares. Isso contribuirá para melhorar a qualidade da intervenção do professor com estudantes, aperfeiçoando o convívio em ambientes educacionais.
- f. Os pesquisadores Josafá Moreira da Cunha, Bianca Nicz Ricci, Gabriela Reyes Ormeno, Hellen Tsuruda Amaral, Loriane Trombini Frick, responsáveis pelo estudo poderão ser localizados no Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, endereço Rua Rockefeller, 57, sala 127 1º andar– Curitiba/Paraná (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR), através do conviver@ufpr.br, biancanicz@gmail.com, gabyreyes2@gmail.com, hellentsuruda@gmail.com, loriane.trombini.frick@gmail.com e telefone (41) 3535-6262, no horário de segunda à sexta-feira, das 14h às 17h para esclarecer eventuais dúvidas antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- g. A participação da criança/adolescente neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários respondidos pelos alunos, pais e professores permanecerão sob a guarda do pesquisador responsável. As bases de dados resultantes utilizarão códigos, sem o nome dos participantes envolvidos. A divulgação e compartilhamento dos resultados será realizada de maneira coletiva, resguardando a identidade dos participantes.
- j. Os participantes e escolas envolvidos não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.
- k. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____
li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Concordo em participar do estudo e também com a participação do/a estudante sob minha responsabilidade em participar da pesquisa intitulada “**Conviver: intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças**”. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação e/ou a do/a estudante sob minha responsabilidade a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para ele/a.

Eu concordo voluntariamente em participar do estudo e autorizo que o/a estudante sob minha responsabilidade também participe deste estudo.

Nome do/a estudante:

Curitiba, _____ de _____ de 2020.

Pais/ Responsáveis

Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha.

Pesquisador Responsável

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**Conviver: intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças**”, cujo pesquisador responsável é Josafá Moreira da Cunha. O objetivo do projeto é estudar o programa DIGA e seus efeitos sobre o bullying e agressão entre estudantes, na cooperação entre os estudantes, na relação entre professores e alunos nas escolas, e em como os estudantes podem lidar com as suas emoções. O(A) Sr(a) está sendo convidado porque a escola em que você trabalha participa do Programa DIGA. Esse estudo poderá fornecer subsídios para fortalecer a convivência na comunidade escolar.

(A) A sua participação é voluntária e vocês têm total liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

(B) Caso aceite participar desta pesquisa você terá que responder alguns questionários impressos ou via internet que serão enviados pela escola para você. O questionário envolve perguntas sobre o relacionamento do estudante com os colegas da escola, com os professores e suas percepções sobre a escola. Este questionário será aplicado durante uma vez em 2020 e outra em 2021. Cada questionário levará em torno de 45 minutos. Destacamos que a sua participação é voluntária.

(C) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários respondidos pelos alunos, pais e professores permanecerão sob a guarda do pesquisador responsável. A divulgação e compartilhamento dos resultados será realizada de maneira coletiva, resguardando a identidade dos participantes.

(D) Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 466/3012 do Conselho Nacional de Saúde. Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser algum desconforto por relembrar de conflitos na escola. Caso isso aconteça, os pesquisadores estarão à disposição para oferecer apoio.

(E) Os benefícios esperados com essa pesquisa envolvem o recebimento de informações sobre estratégias para resolução de conflitos interpessoais nas escolas para estudantes, professores e famílias. Também esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a responsabilidade social, relacionamento entre os estudantes nas escolas, situações de *bullying* e vitimização entre pares. Isso contribuirá para melhorar a qualidade das estratégias de intervenção dos professores com os estudantes, contribuindo para a melhora do convívio em ambientes educacionais.

(F) Os participantes e escolas envolvidos não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e nada será pago por essa participação.

(G) Os pesquisadores Josafá Moreira da Cunha, Bianca Nicz Ricci, Gabriela Reyes Ormeno, Hellen Tsuruda Amaral, Loriane Trombini Frick, responsáveis pelo estudo poderão ser localizados no Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, endereço Rua Rockefeller, 57, sala 127 1º andar– Curitiba/Paraná (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR), através do conviver@ufpr.br, biancanicz@gmail.com, gabyreyes2@gmail.com, hellentsuruda@gmail.com, loriane.trombini.frick@gmail.com e telefone (41) 3535-6262, no horário de segunda à sexta-feira, das 14h às 17h para esclarecer eventuais dúvidas antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

(H) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Concordo em participar do estudo intitulado “**Conviver: intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças**”. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para ele/a. Eu concordo voluntariamente em participar do estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

Professor

Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha.

Pesquisador Responsável

Anexo C**TERMO DE COMPROMISSO PARA USO E DIVULGAÇÃO DE DADOS DE PESQUISA**

Eu, [NOME], [FUNÇÃO NA ESCOLA] da escola [NOME DA ESCOLA] envolvida no Projeto "Conviver: reforçando a responsabilidade social e liderança pró-social entre crianças do ensino fundamental no Brasil", que trata da avaliação de eficácia do Programa DIGA, declaro por meio deste estar ciente e de acordo com os termos a seguir:

- a) de que os dados e arquivos fornecidos por meio de relatório preliminar poderão ser utilizados e divulgados em caráter restrito ao contexto da escola.
- b) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins pedagógicos e de planejamento escolar, tais como assembleias escolares, rodas de conversa com estudantes e reuniões pedagógicas.
- c) fica vedado o uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa, tais como redes sociais, televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

[MUNICÍPIO], _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do responsável pela instituição

CPF

E-mail do/a responsável