

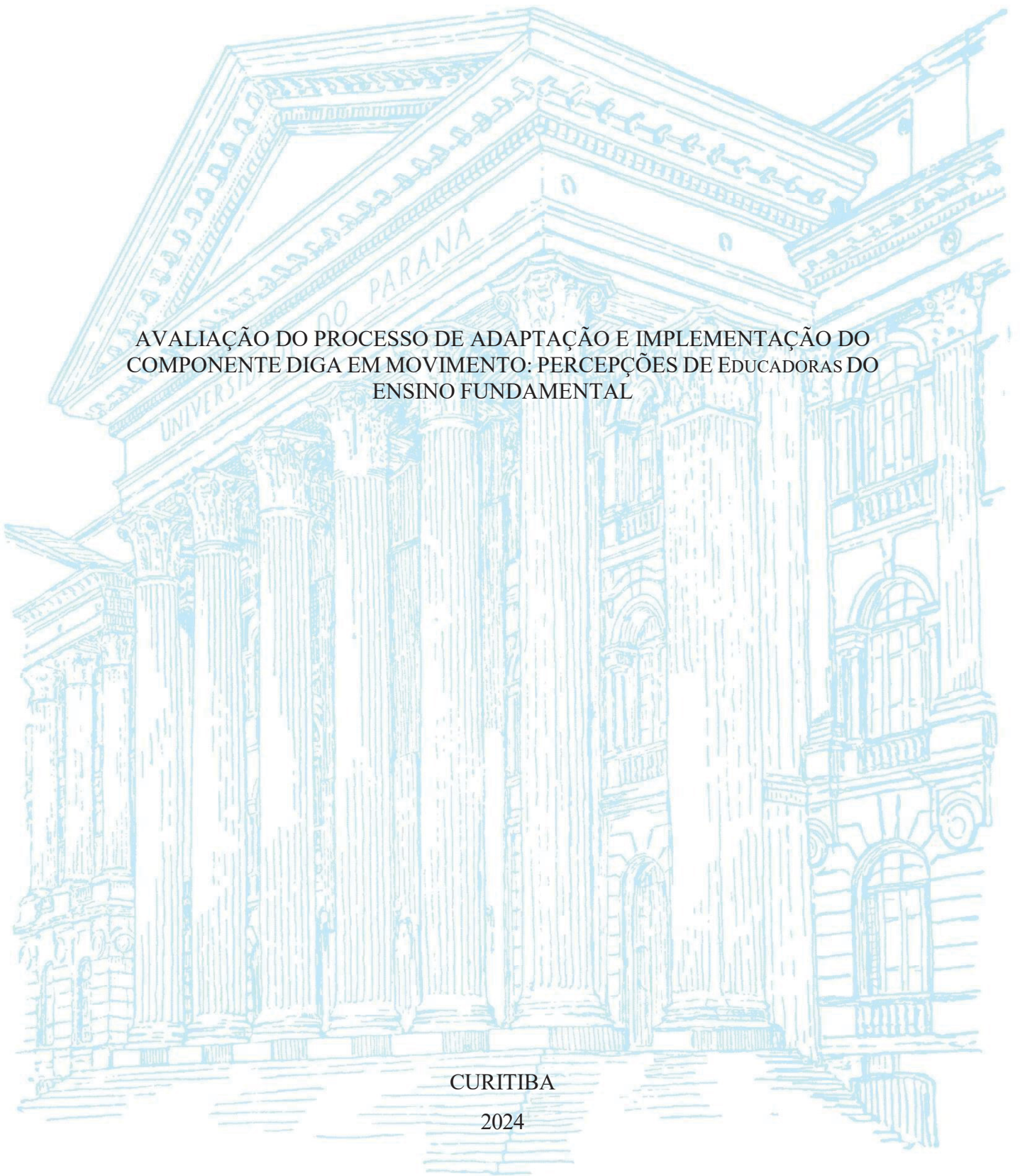
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MATHEUS DO NASCIMENTO BATISTA

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO
COMPONENTE DIGA EM MOVIMENTO: PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2024



MATHEUS DO NASCIMENTO BATISTA

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO
COMPONENTE DIGA EM MOVIMENTO: PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Projeto de Dissertação apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, na linha de pesquisa de
Processos Psicológicos em Contextos
Educacionais, do Setor de Educação, da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. 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

Batista, Matheus do Nascimento.

Avaliação do processo de adaptação e implementação do componente DIGA em movimento : percepções de educadoras do ensino fundamental / Matheus do Nascimento Batista – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – 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. Teatro – Jogos. 4. Jovens - Socialização. 5. Escolas – Aspectos sociais. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



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 Dissertação de Mestrado de **MATHEUS DO NASCIMENTO BATISTA** intitulada: **Avaliação do Processo de Adaptação e Implementação do Componente DIGA em Movimento: Percepções de Educadoras do Ensino Fundamental**, sob orientação do Prof. Dr. JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre 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, 27 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica
14/05/2024 14:49:57.0
JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
27/04/2024 22:35:00.0
FERNANDO SANTOS
Avaliador Externo (ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO INSTITUTO
POLITÉCNICO DO PORTO)

Assinatura Eletrônica
25/04/2024 14:28:35.0
HELLEN TSURUDA AMARAL
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/05/2024 17:02:25.0
JONATHAN SANTO
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF NEBRASKA AT OMAHA)

RESUMO

O Programa DIGA busca oferecer uma linguagem comum para todas as pessoas que fazem parte da rede de relacionamentos dos jovens. O nome - DIGA - é uma maneira de lembrar quatro estratégias simples para lidar com conflitos na escola, que são: Dialogue; Ignore; Ganhe distância; e, Ache ajuda. Tais estratégias são a base para este programa, que visa à promoção do desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) sob a perspectiva da educação socioemocional (ESE). Por sua vez, o “DIGA EM MOVIMENTO” é um componente do Programa DIGA que visa enfatizar a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens, por meio do estímulo à cultura corporal de movimento. Nesta pesquisa, o componente “DIGA EM MOVIMENTO” visa fomentar a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens por meio do estímulo à linguagem corporal em intervenções que têm como foco promover o DPJ. O presente estudo tem por objetivo geral avaliar o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”, com foco nas percepções de educadoras de uma escola de Ensino Fundamental. As participantes desta pesquisa foram cinco educadoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, que está inscrita no Programa DIGA. Tais profissionais foram convidadas a integrar o componente “DIGA EM MOVIMENTO” no cotidiano da escola participante e, em seguida, a relatar suas percepções sobre este programa e este processo durante entrevistas semiestruturadas. Para a realização das entrevistas, utilizou-se um roteiro semiestruturado e os dados obtidos foram analisados por meio de análise temática. Os resultados demonstram que, quanto à adaptação, as professoras perceberam os benefícios do programa e os interpretaram como positivos e necessários, ao passo que também indicaram pontos de melhoria. Em relação à implementação, as professoras seguiram conforme o recomendado e implementaram atividades próprias conforme sugerido no manual “DIGA EM MOVIMENTO”. Quanto à percepção das educadoras, foram identificados desafios e facilitadores, assim como a responsividade dos jovens e das próprias educadoras. Em suma, os resultados desta pesquisa destacam a importância de garantir tanto os aspectos práticos quanto o alinhamento adequado nas atividades relacionadas à ESE.

Palavras-chave: Educação socioemocional (ESE), Desenvolvimento positivo de jovens (DPJ), Jogos teatrais.

ABSTRACT

The DIGA Program seeks to offer a common language to all the people who are part of the young people's network. The name - DIGA - is a way of remembering four simple strategies for dealing with conflicts at school, which are: Dialogue; Ignore; Gain distance; and, Find help. These strategies are the basis for this program, which aims to promote positive youth development (PYD) from the perspective of socio-emotional education (SSE). In turn, "DIGA EM MOVIMENTO" is a component of the DIGA Program that aims to emphasize social responsibility and the socio-emotional development of young people by stimulating body culture of movement. In this research, the "DIGA EM MOVIMENTO" component aims to foster social responsibility and the socio-emotional development of young people by stimulating body language in interventions that focus on promoting DPJ. The general aim of this study is to evaluate the initial process of adapting and implementing the "DIGA EM MOVIMENTO" component, focusing on the perceptions of educators at an elementary school. The participants in this research were five educators from a Municipal Elementary School that is enrolled in the DIGA Program. These professionals were invited to take part in the "DIGA EM MOVIMENTO" component in the daily life of the participating school and then to report their perceptions of this program and this process during semi-structured interviews. A semi-structured script was used to conduct the interviews and the data obtained was analyzed using thematic analysis. The results show that, with regard to adaptation, the teachers perceived the benefits of the program and interpreted them as positive and necessary, while they also indicated points for improvement. In terms of implementation, the teachers followed the recommendations and implemented their own activities as suggested in the "DIGA EM MOVIMENTO" manual. As for the perception of the educators, challenges and facilitators were identified, as well as the responsiveness of the young people and the educators themselves. In short, the results of this research highlight the importance of ensuring both practical aspects and proper alignment in ESE-related activities.

Keywords: Social and Emotional Education (SEE), Positive Youth Development (PYD).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Competências socioemocionais (CSE) promovidas pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO”	10
Quadro 2. Definição das fases evolutivas de um programa e de sua avaliação	12
Quadro 3. Componentes do Programa DIGA	24
Quadro 4. Novos recursos oferecidos pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO”	26
Quadro 5. Delineamento do estudo	29
Quadro 1. Crenças das participantes em relação à educação socioemocional (ESE)	37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) e conceitos relacionados	7
Figura 2. Acrônimo “DIGA”	23
Figura 3. Filme-dança “DIGA EM MOVIMENTO”	27
Figura 4. Cartaz “DIGA EM MOVIMENTO”	28
Figura 5. Guia do facilitador “DIGA EM MOVIMENTO”	28

LISTA DE SIGLAS

5C's	- Competência, confiança, caráter, cuidado/compaixão e conexão
6C's	- Competência, confiança, caráter, cuidado/compaixão, conexão e
contribuição	
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CASEL	- <i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CSE	- Competências socioemocionais
DIGA	- Dialogue, Ignore, Ganhe distância e Ache ajuda
DP	- Desvio padrão
DPJ	- Desenvolvimento positivo de jovens
ESE	- Educação socioemocional
HV	- Habilidades para a vida
M	- Média
p	- Probabilidade de significância
SD	- Setor de Ciências da Saúde
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
WITS	- <i>Walk away, Ignore, Talk it out and Seek help</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	5
2.1 DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS (DPJ).....	5
2.2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL (ESE).....	7
2.4 AVALIAÇÕES FOCADAS EM RESULTADOS DE ADAPTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.....	14
2.5 PROGRAMAS E INTERVENÇÕES QUE ESTIMULAM A LINGUAGEM CORPORAL	17
3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
4 OBJETIVOS.....	22
4.1 OBJETIVO GERAL.....	22
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
5 MÉTODO	23
5.1 PROJETO DE PESQUISA.....	23
5.2 DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	25
5.3 CONTEXTO	30
5.4 PARTICIPANTES.....	31
5.5 PROCEDIMENTOS.....	32
5.5.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	32
5.5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	33
5.6 INSTRUMENTOS.....	33
5.7 ANÁLISE DE DADOS.....	33
6 RESULTADOS	35
6.1 DO “WITS IN MOTION” AO COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”	35
6.2 PERCEPÇÕES DE EDUCADORES SOBRE O PROCESSO INICIAL DE ADAPTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”	36
6.2.1 CRENÇAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL (ESE)	37
6.2.2 PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO INICIAL DE ADAPTAÇÃO DO COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”	39
6.2.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS DURANTE O PROCESSO INICIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”	43

6.2.4 PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO INICIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”	43
7 DISCUSSÃO.....	46
8 REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, há vários questionamentos sobre o papel da escola na sociedade, sendo consensual que este papel vai além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2017). Cada vez mais, acredita-se que as escolas também devem se dedicar a promover o desenvolvimento positivo de jovens (DPJ), uma missão que, por vezes, requer a adoção de estratégias de educação socioemocional (ESE) para atender a essa necessidade (Amaral, 2022). No entanto, essa é uma tarefa complexa, que exige a efetiva incorporação da ESE no cotidiano escolar. Além disso, para que as escolas saibam como lidar com este desafio de maneira eficaz, é essencial que haja a produção de conhecimento científico (Carvalho, 2021). Por este motivo, a presente pesquisa se concentra no processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”. Neste estudo, este componente do Programa DIGA (programadiga.com.br/) visa fomentar a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens, por meio do estímulo a linguagem corporal em intervenções voltadas para a promoção do DPJ (Batista, Kisleck e Cunha, 2023). Espera-se avaliar se os novos recursos oferecidos pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO” (i.e., um filme-dança, cartazes atrativos e um guia do facilitador) são capazes ou não de apoiar esse propósito.

Segundo Lerner et al. (2015), o DPJ pode ser conceituado como um campo que enfatiza a ideia de que um desenvolvimento positivo resulta de relações mutuamente benéficas e estimulantes entre os recursos individuais da pessoa em desenvolvimento e os recursos disponíveis em seu contexto. O DPJ está relacionado com uma série de outros campos que também se baseiam nesta concepção. Dentre esses, destaca-se o campo da ESE, que tem suscitado um notável interesse em diversos contextos devido a uma crescente valorização das competências socioemocionais (CSE) na área da educação (Amaral, 2022; Carvalho, 2021). Por

exemplo, nos últimos anos, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), um programa global de avaliação de desempenho escolar, passou a incluir indicadores de CSE em suas avaliações (ex., *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2015). Adicionalmente, no cenário brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a estabelecer, desde 2017, a promoção das CSE como parte das competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018). Assim, tendo em vista este crescente reconhecimento da importância das CSE no contexto escolar, vale ressaltar que o componente “DIGA EM MOVIMENTO” se baseia no campo da ESE (Batista et al., 2023).

Em particular, a ESE compõe um conjunto de processos por meio dos quais podem ser promovidas, de forma intencional e sistemática, as CSE que os jovens precisam para lidar com os desafios cotidianos e para alcançar um desenvolvimento positivo (Cunha et al., 2021a). No campo da ESE, existem diversas abordagens e modelos analíticos (Schoon, 2021), sendo que de acordo com o modelo proposto pela *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020), a ESE envolve o desenvolvimento de cinco competências essenciais que contemplam aspectos da relação dos jovens consigo mesmos e com a sociedade, a saber: (1) autoconhecimento; (2) autorregulação; (3) consciência social; (4) habilidades de relacionamento; e, (5) tomada de decisões responsáveis. Além disso, conforme apontado por Leadbeater, Thompson e Sukhawathanakul (2016), ao destacar a importância de garantir que a promoção dessas CSE seja orientada por valores e forças de caráter, para que o jovem busque uma vida melhor não apenas para si, a ESE também pode enfatizar a responsabilidade social. A título de exemplo, algumas pesquisas revelam que a aquisição da responsabilidade social pode contribuir para a autorregulação e redução de comportamentos agressivos, por meio do desenvolvimento e endosso de atitudes comunitárias e práticas de cuidado (ex., Cunha et al., 2021b). É importante notar que no âmbito do componente “DIGA EM MOVIMENTO” a ESE é permeada pela promoção da responsabilidade social (Batista et al., 2023).

Por meio das interações e das experiências promovidas em programas de intervenção baseados na ESE, acredita-se que a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens possam ser fomentados (Leadbeater et al., 2016). De fato, há um número crescente de estudos de avaliação que fornecem evidências do impacto positivo destes programas para o desenvolvimento socioemocional dos jovens (ex., Leadbeater et al., 2022). Programas de intervenção são estratégias sistemáticas e planejadas que visam promover mudanças ou melhorias em determinados indivíduos, grupos ou comunidades. Tais programas são fundamentados em teorias e em evidências científicas, e têm como objetivo abordar problemas específicos, desenvolver competências ou fornecer suporte em áreas como a educação (Durlak et al., 2011). Porém, conforme destacado por Urban, Hargraves e Trochim (2014), antes mesmo de avaliar o impacto de um programa de intervenção, é essencial que as partes interessadas analisem se os elementos deste programa estão suficientemente bem articulados para propor avaliações adequadas a etapa de desenvolvimento do programa em questão. Levando em consideração que o componente “DIGA EM MOVIMENTO” se encontra na fase evolutiva de “iniciação”, vale sublinhar que esta pesquisa envolve uma avaliação de “processo e resposta” (Urban et al., 2014).

O processo de evolução de um programa de intervenção não é necessariamente linear. Cada programa possui seu próprio ciclo de vida e pode crescer, mudar e se mover entre diferentes etapas conforme é implementado e revisado (Urban et al., 2014). Diversas variações de um mesmo programa de intervenção podem ser testadas ao longo de seu desenvolvimento e mesmo os programas já consolidados podem passar por novas modificações ou adaptações (Urban et al., 2014). Nos últimos anos, os resultados de adaptação e implementação de programas de ESE tornaram-se um foco de considerável atenção em diversas pesquisas (ex., Leadbeater et al., 2018; Leadbeater et al., 2012; Silva, Cunha-Saraiva e Silvestre, 2023). Tais estudos concluem de maneira consistente que a qualidade da adaptação e da implementação

pode impactar fortemente os resultados de um programa (Taylor et al., 2017). Por isso, esta pesquisa propõe o seguinte problema: quais são as percepções de educadores sobre o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”? Essa é a pergunta que este estudo buscará responder a partir das percepções das educadoras de uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Curitiba, no Brasil. O foco primordial consiste em compreender os potenciais caminhos que este programa de ESE pode seguir em seu desenvolvimento, visando potencializar ações ao longo de seu desenvolvimento e adaptação a novas demandas e contextos.

Para fomentar a ESE, programas e intervenções dispõem de uma ampla gama de estratégias (Taylor et al., 2017). Uma dessas estratégias consiste em estimular a linguagem corporal (Filgueiras, 2022). Segundo Matthiesen et al. (2008), a linguagem corporal é uma forma de comunicação não-verbal que engloba gestos, posturas, expressões faciais e outros sinais emitidos pelo corpo. Estas manifestações fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações. A linguagem corporal pode ser observada em uma variedade de atividades, como, por exemplo, em jogos teatrais. Na literatura internacional, as discussões sobre o papel de programas e intervenções para promover a ESE por meio de jogos dramáticos já estão em curso há alguns anos (ex., Goldstein e Lerner, 2018; Koshland, Wilson e Wittaker, 2004; Pereira e Marques-Pinto, 2018). Em contrapartida, até o momento, não foram identificadas pesquisas que abordam esta discussão no contexto brasileiro. Diante desta lacuna, a presente pesquisa tem por objetivo geral avaliar o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”, com foco nas percepções das educadoras de uma escola de Ensino Fundamental.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ)

Especialmente a partir da virada do século XXI, ocorreu uma mudança de paradigma nos estudos sobre o desenvolvimento dos jovens (Jones et al., 2020). Ao longo do século XX, a abordagem sobre a juventude se concentrou principalmente em problemas a serem gerenciados e as pesquisas sobre estes indivíduos davam ênfase a déficits (Armour, Sandford e Duncombe, 2013). No entanto, nas últimas décadas, o desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) surgiu como um novo campo para os estudos sobre o desenvolvimento desta população (Jones et al., 2020). Este campo é articulado a debates no campo da psicologia positiva, a qual se concentra no estudo e na promoção da prosperidade humana (Amaral, 2022). Assim, em contraste com as abordagens mais tradicionais de redução de déficits, o DPJ é um campo que se baseia no potencial dos jovens para prosperar (Lerner et al., 2005). O referido campo procura enfatizar que um desenvolvimento positivo é o resultado de relações mutuamente benéficas e estimulantes entre os recursos individuais da pessoa em desenvolvimento e os recursos disponíveis em seu contexto (Lerner et al., 2021). Esta mesma concepção é empregada no âmbito do componente “DIGA EM MOVIMENTO”. Nesta pesquisa, por meio do estímulo a linguagem corporal em intervenções que envolvem jogos dramáticos, este programa visa ajudar os jovens de uma escola de Ensino Fundamental a abordar sentimentos e relacionamentos de forma positiva, visando fomentar o DPJ (Batista et al., 2023).

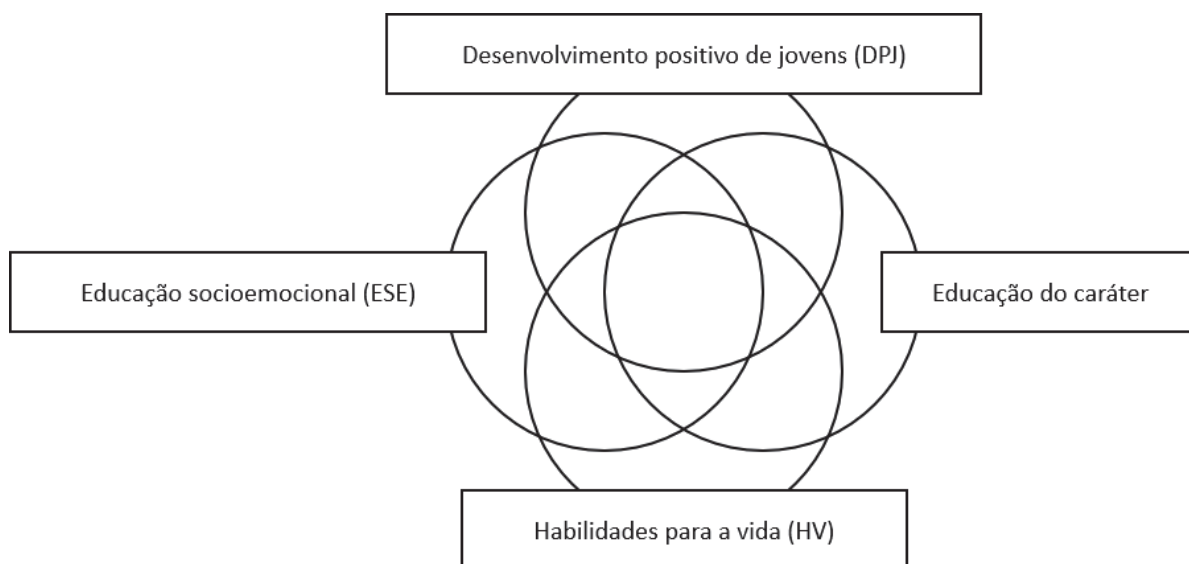
Para além de compreender o DPJ em termos conceituais, é fundamental reconhecer seus potenciais benefícios. Por exemplo, em uma meta-análise que envolveu 75 estudos, Durlak, Weissberg e Pachan (2010) constataram que as intervenções extracurriculares que buscam promover o DPJ podem de fato exercer um impacto positivo sob os participantes. Especificamente, os autores deste estudo descobriram que estas intervenções foram associadas a melhorias na autopercepção, no vínculo com a escola, nos comportamentos sociais e no

desempenho acadêmico dos jovens. Houve, ainda, uma redução notável nos comportamentos problemáticos. Adicionalmente, no contexto brasileiro, em uma pesquisa que contou com a participação de 3.261 jovens entre nove e treze anos de idade, Amaral (2022) também observou resultados encorajadores. Neste estudo, os resultados indicaram que o instrumento utilizado para a avaliação do modelo dos “5C’s” do DPJ (i.e., [1] competência; [2] confiança; [3] caráter; [4] cuidado/compaixão; e, [5] conexão) (Lerner et al., 2005) foi negativamente associado com sintomas depressivos e positivamente relacionado com indicadores de florescimento entre os participantes. Diante destes resultados, verificou-se que a promoção do DPJ sob o modelo dos “5C’s” pode ser viável com a população brasileira e associada com fatores de risco e proteção ao desenvolvimento, sendo uma possibilidade para fomentar o desenvolvimento pleno dos jovens.

Segundo Lerner et al. (2021), o DPJ está intrinsecamente relacionado com uma série de outros campos, incluindo não apenas o campo das habilidades para a vida (HV), mas também a educação do caráter e outros, conforme ilustrado a seguir na Figura 1. Em particular, a abordagem das HV tem sido adotada no Brasil especialmente no contexto do esporte (ex., Ciampolini et al., 2020a), e propõe que o DPJ implica em desenvolver as habilidades necessárias para lidar com as demandas e com os desafios da vida cotidiana (Holt et al., 2017). Por outro lado, o campo da educação do caráter tem como propósito fundamental cultivar os valores e as forças de caráter, que são as ações de base moral que permitem que os jovens e as instituições que compõem o seu mundo social possam prosperar ao longo do tempo e do espaço (Berkowitz, 2012).

Figura 1

Desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) e conceitos relacionados



Fonte: Adaptado de Lerner et al. (2021).

Vale ressaltar que, apesar das semelhanças entre abordagens que se relacionam com o DPJ (ex., um foco em recursos de desenvolvimento individuais e contextuais), são observadas disparidades e sobreposições entre essas no que diz respeito às variáveis enfatizadas e os termos utilizados para nomear estas variáveis. Além disso, existem múltiplos modelos que podem ser utilizados para analisar cada uma dessas perspectivas (Lerner et al., 2021). Neste cenário, o próximo capítulo explorará o campo da ESE e o modelo proposto pela *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020). Ambos são empregados no contexto do componente “DIGA EM MOVIMENTO” para promover o DPJ (Batista et al., 2023).

2.2 Educação Socioemocional (ESE)

Dentre as diversas abordagens que estão relacionadas com o DPJ, destaca-se a educação socioemocional (ESE). Essa perspectiva tem suscitado um notável interesse em diversos contextos devido a uma crescente valorização das competências socioemocionais (CSE) na área da educação (Amaral, 2022; Carvalho, 2021). Como mencionado anteriormente, nos últimos anos, o PISA, um programa global de avaliação de desempenho escolar, passou a incluir indicadores de CSE em suas avaliações (ex., OECD, 2015). Assim, tendo em vista este crescente reconhecimento da importância das CSE no contexto escolar, vale ressaltar que o componente “DIGA EM MOVIMENTO” se baseia no campo da ESE (Batista et al., 2023). Em particular, a ESE compõe um conjunto de processos por meio dos quais podem ser promovidas, de forma intencional e sistemática, as CSE que os jovens precisam para lidar com os desafios cotidianos e para alcançar um desenvolvimento positivo (Cunha et al., 2021a). Neste campo, existem diversas abordagens e modelos analíticos (ex., *Big Five*, Educação do Século XXI e Inteligência Emocional) (Schoon, 2021). O componente “DIGA EM MOVIMENTO” adota como um ponto de partida o modelo de ESE proposto pela *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020).

Particularmente, o modelo de ESE proposto pela CASEL (2020) enfatiza uma abordagem sistêmica, na qual as escolas, as famílias e as comunidades colaboram para promover o desenvolvimento das CSE dos jovens (Oberle et al., 2016). De acordo com este modelo, a estrutura conceitual para a ESE envolve o desenvolvimento de cinco competências essenciais que contemplam aspectos da relação dos jovens consigo mesmos e com a sociedade, a saber: (1) autoconhecimento; (2) autorregulação; (3) consciência social; (4) habilidades de relacionamento; e, (5) tomada de decisões responsáveis (CASEL, 2020). Além disso, ao destacar a importância de garantir que a promoção dessas CSE seja orientada por valores e forças de caráter, para que o jovem busque uma vida melhor não apenas para si, a ESE também pode enfatizar a responsabilidade social (Leadbeater et al., 2016). Como exemplo, algumas

pesquisas revelam que o desenvolvimento da responsabilidade social pode contribuir para a redução de comportamentos agressivos, por meio do desenvolvimento e endosso de atitudes pró-sociais e práticas de cuidado (ex., Cunha et al., 2021b). É importante destacar que no âmbito do componente “DIGA EM MOVIMENTO” a ESE é permeada pelo fomento da responsabilidade social (Batista et al., 2023). Para uma compreensão mais detalhada, as CSE que são promovidas no contexto deste programa são conceituadas a seguir na Tabela 1.

Por meio das interações e das experiências promovidas em programas de intervenção baseados na ESE, acredita-se que a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens possam ser fomentados (Leadbeater et al., 2016). De fato, há um número crescente de estudos de avaliação que fornecem evidências do impacto positivo destes programas para o desenvolvimento socioemocional dos jovens (ex., Leadbeater et al., 2022). Especificamente, o desenvolvimento socioemocional diz respeito a como uma pessoa compreende e processa as suas emoções, como ela se relaciona com os outros e como demonstra empatia e cuidado, sendo a base para relacionamentos positivos (CASEL, 2015). Durlak et al. (2011), em uma meta-análise de 213 programas de intervenção baseados na ESE, ressaltaram que estes programas podem efetivamente apresentar um efeito positivo nas CSE, nas atitudes, no comportamento e no desempenho acadêmico dos jovens. Por sua vez, Carvalho (2021), em uma pesquisa que envolveu a participação 29487 jovens brasileiros, mostrou que as percepções dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre a adoção de estratégias de ESE por parte de seus professores podem estar associadas e demonstrar um efeito positivo na percepção destes jovens sobre suas próprias CSE. Diante do exposto, vale sublinhar que os programas de intervenção baseados na ESE parecem ser de fato capazes de trazer diversos benefícios para o desenvolvimento socioemocional dos jovens.

Tabela 1

Competências socioemocionais promovidas pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO”

Competência socioemocional	Conceito
Autoconhecimento	Capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos, comportamentos, valores e objetivos pessoais
Autorregulação	Capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos
Consciência social	Capacidade de se colocar na perspectiva do outro e de reconhecer suas emoções, de aderir às normas culturais e morais valorizadas pelo contexto, e de respeitar e apreciar a diversidade
Habilidades de relacionamento	Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos positivos, agindo de acordo com as normas sociais
Tomada de decisões responsáveis	Capacidade de tomar decisões acertadas e construtivas em relação ao próprio comportamento e as relações sociais
Responsabilidade social	Orientação de ajuda aos outros, mesmo quando não irá obter nenhum ganho aparente com isso; orientação de cuidado e justiça; valor que motiva comportamentos pró-sociais, morais e civis

Nota: Adaptado de Carvalho (2021). Diferentes estruturas podem referir-se as mesmas CSE ou a CSE semelhantes usando nomes distintos, ou nomear CSE muito diferentes pelo mesmo nome. Isso torna difícil dizer se as estruturas abordam ou não CSE semelhantes (*Harvard University*, n.d.).

2.3 Adaptar, Implementar e Avaliar Programas

Programas de intervenção são estratégias sistemáticas e planejadas que visam promover mudanças ou melhorias em determinados indivíduos, grupos ou comunidades. Tais programas são fundamentados em teorias e em evidências científicas, e têm como objetivo abordar problemas específicos, desenvolver competências ou fornecer suporte em áreas como a educação (Durlak et al., 2011). Porém, conforme destacado por Urban et al. (2014), antes mesmo de avaliar o impacto de um programa de intervenção, é essencial que as partes interessadas analisem se os elementos deste programa estão suficientemente bem articulados para propor avaliações adequadas a etapa de desenvolvimento do programa em questão. Neste contexto, a avaliação evolutiva é uma perspectiva que busca articular uma visão sobre o desenvolvimento e a avaliação de programas como processos evolutivos com qualidades inerentes ao ciclo de vida. O conceito de ciclo de vida, sob essa ótica, refere-se ao desenvolvimento de um programa de intervenção por meio de diferentes estágios ou fases. Essa perspectiva tem muito a oferecer em termos de uma prescrição para o alinhamento de padrões de avaliação de acordo com a fase de cada programa. É importante ressaltar que o presente estudo se baseia na perspectiva da avaliação evolutiva.

De acordo com Urban et al. (2014), é possível discutir sobre o desenvolvimento de um programa de intervenção a partir de suas fases evolutivas e das fases de sua avaliação. A evolução de um programa pode ser dividida em quatro fases distintas, que são: (1) iniciação; (2) desenvolvimento; (3) estabilidade; e, (4) disseminação. De modo semelhante, as fases de avaliação também podem incluir quatro estágios, sendo estes: (1) processo e resposta; (2) mudança; (3) comparação e controle; e, (4) generalização. Ou seja, para cada fase evolutiva existe uma fase de avaliação correspondente e apropriada. Quando estas fases estão sincronizadas, nos referimos a isso como “alinhamento”. Este alinhamento entre as fases evolutivas e as fases de avaliação é fundamental para garantir que um programa de intervenção

obtenha as informações necessárias para cada ponto do seu ciclo de vida e para que os recursos deste programa sejam utilizados com eficiência. Desde o início de um programa de intervenção, o foco está em entender onde este programa se encontra em seu desenvolvimento e como pode ser movido para a próxima fase. Levando em consideração que o componente “DIGA EM MOVIMENTO” se encontra na fase evolutiva de “iniciação”, vale sublinhar que esta pesquisa envolve uma avaliação de “processo e resposta” (Urban et al., 2014). O Quadro 2, apresentado a seguir, define as fases evolutivas de um programa e de sua avaliação.

Quadro 2

Definição das fases evolutivas de um programa e de sua avaliação

Evolução	Fase	Avaliação
Iniciação:		Processo e resposta:
Implementação inicial de um programa novo ou adaptação de um programa existente	1A	Examinar a implementação e satisfação do facilitador e participante. Utilizar avaliações 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:		Mudança:
Mudanças e adaptações são menores neste estágio. Elementos do programa ainda estão evoluindo, enquanto alguns são implementados de forma consistente	2A	Examinar a associação do programa com mudanças nos resultados dos grupos, para participantes em um contexto
		Uso de pré e pós teste, avaliação quantitativa e qualitativa de mudança, avaliar confiabilidade e validade dos instrumentos

A maioria dos elementos do programa são implementados de forma consistente. Poucas mudanças são feitas enquanto evolui	2B	Examinar a associação do programa com mudanças nos resultados dos grupos (individual ou contextual), para participantes em um contexto
		Uso de pré e pós teste combinado, avaliação quantitativa e qualitativa de mudança, verificar confiabilidade e validade dos instrumentos
Estabilidade:		Comparação e controle:
O programa é implementado de forma consistente. Implementação relativamente estável (lições ou currículos existentes)	3A	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:		Generalização:
O programa está sendo implementado em múltiplos locais	4A	Examinar eficácia dos resultados em diferentes contextos
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)

Segundo Urban et al. (2014), eventos esperados ou inesperados podem influenciar o ciclo de vida de um programa de diversas maneiras. Por exemplo, um programa de intervenção pode permanecer em uma fase específica enquanto sofre mudanças ou pode voltar para uma fase anterior se as mudanças neste programa ou no ambiente circundante forem substanciais o suficiente. Por outro lado, um programa de intervenção também pode amadurecer e alcançar um estado relativamente estável, tornando-se, às vezes, rotineiro e padronizado. Além disso, um programa pode, ainda, se regenerar em uma forma consideravelmente nova, bem como chegar ao fim, ou ser traduzido e disseminado, entre outras possibilidades. O acompanhamento das intervenções por meio de pesquisas é essencial neste processo de evolução, pois permite entender em que fase se encontra um programa e quais podem ser os seus próximos passos. Neste estudo, o componente “DIGA EM MOVIMENTO” está passando por novas modificações e tentativas iniciais de implementação no contexto de uma escola de ensino fundamental no Brasil. Por este motivo, conforme sugerido por Urban et al. (2014), a presente pesquisa se concentra na avaliação de tais processos. O foco primordial consiste em compreender os potenciais encaminhamentos que este programa de ESE pode seguir em seu desenvolvimento, visando identificar os próximos passos a serem tomados.

2.4 Avaliações Focadas em Resultados de Adaptação e Implementação

O processo de evolução de um programa de intervenção não é necessariamente linear. Cada programa possui seu próprio ciclo de vida e pode crescer, mudar e se mover entre diferentes etapas conforme é implementado e revisado. Diversas variações de um mesmo programa de intervenção podem ser testadas ao longo de seu desenvolvimento e mesmo os programas já consolidados podem passar por novas modificações ou adaptações (Urban et al., 2014). A implementação, por sua vez, pode ser concebida como o processo de colocar um programa ou uma intervenção em prática no funcionamento de uma organização, como, por exemplo, no cotidiano de uma escola. Este processo pode ser visto como um conjunto de

atividades que são projetadas para essa finalidade (Forman et al., 2013). Nos últimos anos, os resultados de adaptação e implementação de programas de educação socioemocional (ESE) tornaram-se um foco de considerável atenção em diversas pesquisas (ex., Leadbeater et al., 2018; Leadbeater et al., 2012; Silva et al., 2023). Tais estudos concluem de maneira consistente que a qualidade da adaptação e da implementação pode impactar fortemente os resultados de um programa (Taylor et al., 2017). Por isso, esta pesquisa se concentra no processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”, com foco nas percepções das educadoras de uma escola de Ensino Fundamental.

A título de exemplo, a pesquisa conduzida por Silva et al. (2023) teve como objetivo avaliar a aceitabilidade do programa “Educação em Ação - ABALL1”. O referido programa foi produzido com base no jogo educativo norueguês “ABALL1”, e visa promover a alfabetização, o numeramento e o desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE) em jovens do segundo ano. De acordo com as autoras, o programa “Educação em Ação - ABALL1” é pioneiro, pois este programa inclui não só a tradução e a validação cultural da ferramenta original norueguesa, mas também dispõe de novos jogos alinhados com o plano de estudos do sistema educativo português. Esta pesquisa envolveu 23 jovens do segundo ano e quatro professores que participaram do programa em questão em escolas da região do centro de Portugal. Tais participantes foram submetidos a grupos focais que seguiram um roteiro semiestruturado. Os dados obtidos foram analisados por meio de análise temática (Braun e Clarke, 2006). Os principais resultados deste estudo revelaram que os jovens e os professores envolvidos perceberam e apreciaram de forma congruente os benefícios educacionais e socioemocionais do programa “Educação em Ação - ABALL1”. Com base nestes resultados, Silva et al. (2023) concluíram que este programa oferece recursos promissores baseados na aprendizagem através da brincadeira, impactando diretamente as competências acadêmicas, emocionais e interpessoais de jovens do segundo ano.

Outro estudo, conduzido por Leadbeater et al. (2018), teve por objetivo propor e testar um modelo teórico de inter-relação entre a fidelidade de implementação do Programa WITS (*Walk away; Ignore; Talk it out; and, Seek help*) (<https://witsprograms.com/>), a integração das estratégias deste programa nas atividades diárias de educadores e o uso de tais estratégias pelos jovens. Segundo estes autores, sabe-se pouco sobre os processos interativos que sustentam a fidelidade de programas de ESE nos primeiros anos de implementação. Esta pesquisa envolveu estudantes, responsáveis e educadores de 16 escolas rurais canadenses que participavam do Programa WITS. As variáveis estudadas foram avaliadas em quatro ondas de coleta de dados, ao longo de dois anos acadêmicos. Os participantes responderam a questionários que examinavam as principais atividades do programa em questão. As informações obtidas foram analisadas por meio de testes estatísticos inferenciais. Os principais resultados deste estudo demonstraram que as variáveis do modelo teórico proposto por Leadbeater et al. (2018) têm efeitos importantes entre si. Como exemplo, o uso das estratégias do Programa WITS pelos jovens foi preditor de uma maior fidelidade de implementação. Os autores sugerem que estes achados apontam para as vantagens potenciais de avaliar as atividades e processos de usuários que influenciam a fidelidade de implementação de programas de ESE.

Em outra pesquisa, Leadbeater et al. (2012) tiveram como objetivo examinar os processos de adoção realizados por defensores autoidentificados do Programa WITS que se esforçam para fomentar a implementação deste programa em seus ambientes escolares. De acordo com estas autoras, há poucas pesquisas sobre como apoiar os primeiros usuários de programas de ESE na fase de adoção. Este estudo contou com a participação de 20 defensores autoidentificados do referido programa, os quais, em duas ondas de coleta de dados, foram submetidos a entrevistas individuais. Tais entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise temática descritiva (Braun e Clarke, 2006). Os principais resultados desta pesquisa revelaram que processos complexos de

adoção são utilizados na seleção do Programa WITS e no início de sua introdução no contexto escolar. A título de exemplo, os participantes deste estudo articularam motivações personalizadas para usar o programa em questão, estabelecendo conexões entre os objetivos do Programa WITS com suas crenças e estratégias de ensino, assim como com os programas e políticas escolares existentes, antes de compartilhar os recursos do referido programa com terceiros. Baseados nestes resultados, Leadbeater et al. (2012) concluíram que os primeiros passos para implementar um programa de ESE podem ser os mais importantes.

2.5 Programas e Intervenções que Estimulam a Linguagem Corporal

Para fomentar a educação socioemocional (ESE), programas e intervenções dispõem de uma ampla gama de estratégias (Taylor et al., 2017). Entre essas estratégias, destaca-se o estímulo a linguagem corporal (Filgueiras, 2022). Especificamente, a linguagem corporal é uma forma de comunicação não-verbal que engloba gestos, posturas, expressões faciais e outros sinais emitidos pelo corpo. Estas manifestações fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações. A linguagem corporal pode ser observada em uma variedade de atividades (Matthiesen et al., 2008), como, por exemplo, no caso da “dança-educação” abordagens que integram atividades de dança e movimento, muitas vezes guiadas pela música, com o intuito de promover competências físicas, emocionais e sociais (Sousa, 2003); e, em jogos dramáticos, os quais são uma designação dos jogos de improvisação destinados a capacitar tanto atores profissionais quanto iniciantes no universo teatral, ao mesmo tempo que enriquecem as atividades escolares relacionadas a expressão dramática (Freiria, 2014). O componente “DIGA EM MOVIMENTO” visa fomentar a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens, por meio do estímulo a linguagem corporal em intervenções que envolvem a dança-educação e jogos teatrais, tendo como foco promover o desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) (Batista et al., 2023).

Na literatura internacional, as discussões sobre o papel de programas e intervenções para promover a ESE por meio da dança-educação ou de jogos teatrais já estão em curso há alguns anos. Um exemplo é o estudo de Koshland et al. (2004), que teve por objetivo avaliar a eficácia do Programa PEACE, um programa de prevenção a violência baseado na dança-educação e na literatura infanto-juvenil, e projetado para desenvolver a autorregulação e diminuir a incidência de comportamentos agressivos e perturbadores nos jovens de uma escola primária. De acordo com os autores, há uma escassez de pesquisas suficientes sobre o uso de abordagens multimodais para promover o desenvolvimento da autorregulação em jovens dessa faixa etária. Neste estudo, um total de 54 jovens receberam as intervenções, com sessões de 50 minutos semanais, durante 12 semanas consecutivas.

A avaliação da eficácia do Programa PEACE (Koshland et al., 2004) envolveu a coleta de dados sobre o comportamento dos participantes antes e depois das intervenções, os quais foram analisados utilizando testes estatísticos inferenciais. Os resultados demonstraram, de maneira geral, que houve uma redução nos níveis de agressão e de comportamentos problemáticos entre os jovens após a implementação do Programa PEACE. Com base nos resultados, Koshland et al. (2004) concluíram que este programa foi bem-sucedido em seu objetivo de reduzir a incidência de comportamentos agressivos e perturbadores.

Outro estudo ilustrativo é o de Pereira e Marques-Pinto (2018), que teve por objetivo apresentar o desenvolvimento de um programa de intervenção escolar baseado na ESE, direcionado a estudantes do Ensino Médio em Portugal, por meio de atividades educativas de dança. Esta pesquisa foi impulsionada pela crescente necessidade de explorar a dança-educação como uma ferramenta para tornar os programas de ESE mais pertinentes e atrativos para os jovens. O estudo contou com a participação de 22 jovens de uma escola pública em Lisboa, além do diretor e do conselheiro escolar. Durante o desenvolvimento do programa, os pesquisadores realizaram grupos focais participativos com os jovens e educadores para

identificar as necessidades e interesses específicos da comunidade escolar. Com base nessas percepções, foram projetadas atividades de dança-educação visando aprimorar a autoconsciência, autorregulação, habilidades interpessoais e tomada de decisão dos jovens. Essas atividades foram testadas em uma oficina baseada em uma versão preliminar do manual do programa. Os instrumentos de coleta de dados incluíram roteiros de entrevistas e questionários. A análise dos dados foi conduzida utilizando métodos estatísticos inferenciais e análise temática. Os resultados revelaram as necessidades sociais e emocionais dos jovens, a correspondência da música e da dança-educação com seus interesses, além de um alto nível de interesse e satisfação com o programa de intervenção. A avaliação realizada pelos pesquisadores validou o programa. Implicações para a prática e pesquisa foram discutidas (Pereira e Marques-Pinto, 2018).

A pesquisa de Goldstein e Lerner (2018) também é relevante, pois examinou o impacto dos jogos teatrais no desenvolvimento da autorregulação dos jovens. Este estudo destaca-se pela sua ênfase no desenvolvimento socioemocional na juventude, atendendo à crescente preocupação com as CSE em programas e intervenções. A pesquisa envolveu participantes da Educação Infantil, com idades compreendidas entre 3 e 5 anos, distribuídos aleatoriamente em dois grupos: um grupo experimental e um grupo controle. Ao longo de oito semanas, o grupo experimental participou de sessões semanais de jogos teatrais, enquanto o grupo controle não foi submetido a tais intervenções. Para avaliar o impacto dos jogos teatrais na autorregulação, foram utilizadas medidas padronizadas de CSE, incluindo questionários preenchidos pelos responsáveis dos participantes e observações comportamentais durante as sessões de jogo. A análise de dados envolveu comparações entre os dois grupos, utilizando testes estatísticos inferenciais. Os resultados indicaram que os jovens que participaram dos jogos teatrais apresentaram melhorias expressivas na autorregulação em comparação com o grupo controle. Essas melhorias foram observadas tanto nas medidas comportamentais quanto nos relatos dos

responsáveis. Em conclusão, os achados deste estudo indicam que os jogos teatrais podem desempenhar um papel único no desenvolvimento da autorregulação, destacando a importância de integrar atividades lúdicas e criativas no contexto educacional para fomentar o desenvolvimento socioemocional dos jovens (Goldstein e Lerner, 2018).

Entretanto, apesar destas evidências internacionais, até o momento, não foram identificadas pesquisas que promovam discussões semelhantes a estas no contexto brasileiro. No Brasil, há estudos sobre programas e intervenções que focam em promover o desenvolvimento de CSE entre os jovens especialmente a partir da perspectiva das habilidades para a vida (HV) e no contexto do esporte.

Um exemplo de trabalho em contextos esportivos centrado na promoção de competências socioemocionais é a pesquisa de Ciampolini et al. (2020b), que não só identificou os desafios e as potencialidades de organizar um projeto esportivo sob essa perspectiva, mas também demonstrou sua influência no desenvolvimento dos jovens para a transferência de HV. Contudo, devido à escassez de pesquisas nacionais que discutam sobre o papel de programas e intervenções para promover a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens por meio do estímulo a linguagem corporal em intervenções que envolvem a dança-educação e jogos teatrais, o presente estudo tem por objetivo geral avaliar o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”, com foco nas percepções das educadoras de uma escola de Ensino Fundamental. Espera-se avaliar se os novos recursos oferecidos por este programa (i.e., um filme-dança, cartazes atrativos e um guia do facilitador) são capazes ou não de apoiar seu propósito. A seguir, são detalhados o problema e os objetivos desta pesquisa.

3 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são as percepções de educadores sobre o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”?

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Avaliar o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”, com foco nas percepções das educadoras de uma escola de Ensino Fundamental.

4.2 Objetivos Específicos

- (a) Relatar o processo inicial de adaptação do “WITS IN MOTION” ao componente “DIGA EM MOVIMENTO”;
- (b) Explicar como as educadoras integram os novos recursos oferecidos pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO” no cotidiano escolar; e,
- (c) Detectar as percepções destas educadoras em relação ao processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”.

5 MÉTODO

5.1 Projeto de Pesquisa

O presente estudo é parte de um projeto de pesquisa maior intitulado “Conviver: intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças”. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Setor de Ciências da Saúde (SD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (CAAE N° 15187219.3.0000.0102). O “Conviver” tem por objetivo geral avaliar o Programa DIGA. No ano de 2019, 60 escolas, que estão localizadas nos municípios de Almirante Tamandaré, Araucária, Curitiba, Mandirituba e Piraquara, iniciaram sua participação neste programa.

Figura 2

Acrônimo “DIGA”



Nota: Programa DIGA (n.d.)

Apesar da proposta de iniciar suas intervenções no ambiente escolar, o Programa DIGA é desenvolvido em uma abordagem multicontextual que busca oferecer uma linguagem comum para todas as pessoas que são parte da rede de relacionamentos dos jovens, reconhecendo a necessidade de também incluir as famílias e os membros das comunidades em suas

intervenções. Como ilustrado na Figura 2, o nome - “DIGA” - é uma maneira de lembrar de quatro estratégias simples para abordar conflitos de forma pacífica. Tais estratégias são a base para este programa que visa promover a responsabilidade social.

O Programa DIGA inclui três componentes que são desenvolvidos para fomentar a educação socioemocional (ESE) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a saber (Quadro 3):

Quadro 3

Componentes do Programa DIGA

Componente	Público	Característica
DIGA	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	É o programa base, adotado em toda escola, enfatizando a responsabilidade social e desenvolvimento socioemocional
DIGA LÍDER	Direcionado aos estudantes que estão próximos da transição para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (i.e., estudantes do 4º e 5º ano)	Um currículo especial para promover a liderança pró-social, ajudando a criar um contexto em que as crianças podem contribuir proativamente para abordar conflitos de forma pacífica
DIGA EM MOVIMENTO	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Um programa que visa enfatizar a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens, por meio do estímulo a cultura corporal de movimento

Nota: Adaptado de Cunha et al. (2021a).

Especificamente, este programa oferece recursos abertos (ex., planos de ensino e cartazes) para apoiar sua implementação. São recursos que ajudam a criar ambientes seguros e receptivos, onde todos os jovens possam viver, aprender e brincar. A partir destes recursos, de capacitações e do suporte técnico de uma equipe de pesquisadores da UFPR, os profissionais das próprias escolas são os responsáveis por iniciar a implementação Programa DIGA. É importante destacar que a implementação bem-sucedida deste programa requer a utilização cotidiana de suas estratégias (Cunha et al., 2021a).

O Programa DIGA é uma adaptação brasileira do Programa WITS, que é desenvolvido há mais de 20 anos no Canadá e em outros países, e que foi avaliado positivamente em vários estudos (ex., Leadbeater et al., 2022). O “WITS IN MOTION” (witsinmotion.ca/), por outro lado, é uma caixa de ferramentas produzida com base nas estratégias do Programa WITS para apoiar a promoção da responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens, por meio da dança-educação e de jogos teatrais (Leadbeater et al., 2017). Até o momento, não foram identificadas pesquisas que avaliem este programa.

5.2 Delineamento do Estudo

Neste estudo, uma versão adaptada do “WITS IN MOTION”, o componente “DIGA EM MOVIMENTO”, foi produzida e testada em uma escola do Brasil. Em particular, o processo inicial de adaptação do referido programa foi realizado em três etapas, a saber: (1) tradução e adaptação de conteúdo; (2) avaliação por um especialista; e, (3) sistematização de recomendações e melhorias de conteúdo. Este processo ocorreu entre setembro de 2022 e setembro de 2023, e envolveu o autor desta pesquisa, um estudante do curso de bacharelado em Educação Física e um membro com doutorado no curso de Educação. Na época do estudo, todos faziam parte da equipe do Programa DIGA.

Por sua vez, o processo inicial de implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO” foi estruturado em sete semanas de intervenções com os jovens. Tais intervenções foram baseadas nos novos recursos oferecidos pelo programa em questão, os quais incluíram um filme-dança, cartazes e um guia do facilitador (consulte uma descrição no Quadro 4). A partir destes recursos, de capacitações e do acompanhamento do autor desta pesquisa, as próprias educadoras da escola participante deram início ao processo de implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”. Ao final das intervenções, realizou-se uma coleta de dados com estas educadoras.

Quadro 4

Novos recursos oferecidos pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO”

Recurso	Descrição
Filme-dança	Mostra quatro episódios de dois minutos, cada um ilustrando uma estratégia do Programa DIGA (i.e., <u>D</u> ialogue, <u>I</u> gnore, <u>G</u> anhe distância e <u>A</u> che ajuda) (Figura 3)
Cartazes	Exploram uma variedade de formas de expressão emocional (ex., Figura 4)
Guia do facilitador	Oferece ideias e atividades iniciais que podem ajudar os jovens a compreenderem melhor suas próprias abordagens diante dos desafios do cotidiano e a construírem relacionamentos saudáveis (Figura 5)

Figura 3

Filme-dança “DIGA EM MOVIMENTO”



Nota: Programa DIGA (n.d.).

Figura 4

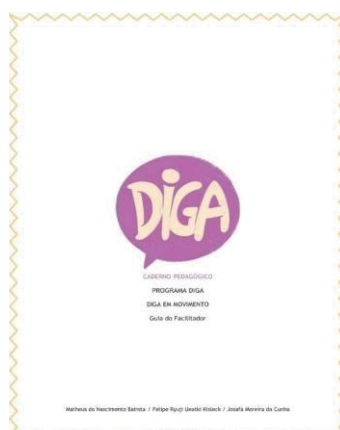
Cartaz “DIGA EM MOVIMENTO”



Nota: Programa DIGA (n.d.).

Figura 5

Guia do facilitador “DIGA EM MOVIMENTO”



Nota: Programa DIGA (n.d.).

O Quadro 5, apresentado a seguir, descreve cada uma das fases envolvidas no delineamento da presente pesquisa:

Quadro 5

Delineamento do estudo

Fase	Atividade	Descrição
Adaptação	Tradução e adaptação de conteúdo	Tradução do "WITS IN MOTION" da língua inglesa para a língua portuguesa e adaptação do "WITS IN MOTION" ao componente "DIGA EM MOVIMENTO"
	Avaliação por um especialista	Avaliação por um especialista da exatidão da tradução e da aceitabilidade da adaptação de conteúdo
	Sistematização de recomendações e melhorias de conteúdo	Análise e integração de sugestões visando aprimorar o componente "DIGA EM MOVIMENTO"
Iniciação	Capacitação	Participação dos educadores no curso online "DIGA EM AÇÃO"
		Palestra sobre o componente "DIGA EM MOVIMENTO" ministrada aos educadores

Implementação	Entrega dos recursos	Entrega dos novos recursos oferecidos pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO” aos educadores
	Intervenções	Intervenções com os jovens baseadas nos novos recursos oferecidos pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO”
	Acompanhamento	Acompanhamento das intervenções nas modalidades online e presencial
	Avaliação	Coleta de dados
		Entrevistas com as educadoras sobre o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”

5.3 Contexto

Na época do estudo, o autor da presente pesquisa tinha 25 anos de idade. Tal autor se identificava com o gênero masculino e se autodeclarava negro. No que se refere a sua formação acadêmica, este autor era graduado no curso de licenciatura em Educação Física pela UFPR e estava no último ano do curso de mestrado em Educação por esta mesma universidade. Por outro lado, no que diz respeito a sua ocupação, o autor era beneficiário de bolsa do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo experiências anteriores como professor e como monitor de atividades esportivas, recreativas e culturais. Além disso, o referido autor atuava como assistente de pesquisa no Programa DIGA desde o ano de 2019.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal que está localizada na zona norte da cidade de Curitiba, no estado do Paraná, na região sul do Brasil. Essa instituição oferta Educação Integral, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e projetos de extensão de carga horária. Tal escola atende a um total de 560 estudantes e conta com uma equipe de 40 professores, além de diversos outros profissionais (ex., um diretor, três pedagogas e uma professora articuladora). A referida instituição participa ativamente de uma série de projetos e programas (ex., do Programa “Curitibinhas na Inclusão, Bullying Não!”) e tem implementado o Programa DIGA desde o ano de 2019.

A escola participante se destaca, pois, nesta instituição, o aprimoramento da prática educativa envolve não somente os professores, como também os demais educadores, os próprios estudantes e seus responsáveis, com o intuito de desenvolver uma busca constante a qualidade do ensino e a constituição da cidadania. Tais princípios convergem com a abordagem do componente “DIGA EM MOVIMENTO”. Esse programa é ideal para professores, para os demais profissionais da educação e para outras pessoas interessadas em promover a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens, por meio do estímulo a cultura corporal de movimento (Batista et al., 2023). Em virtude disso, a amostra que foi utilizada neste estudo foi selecionada por conveniência.

5.4 Participantes

As participantes desta pesquisa foram cinco educadoras da escola na qual o presente estudo foi conduzido. Selecionadas por conveniência pela própria escola, estas educadoras manifestaram interesse em participar da pesquisa. Tais participantes relataram idades entre 41 e 50 anos ($M = 46.40$; $DP = 3.58$). Todas as educadoras se identificaram com o gênero feminino e se autodeclararam brancas (100.00%; $N = 5$). Quanto à formação acadêmica, a maioria das

participantes eram graduadas no curso de Pedagogia (80.00%; N = 4), enquanto uma era graduada no curso de Artes (20.00%; N = 1).

Em relação aos cargos desempenhados na escola participante, observou-se uma variedade de funções entre as educadoras. A educadora E01 assumia múltiplos papéis, atuando como professora de Práticas Artísticas, Práticas de Educação Ambiental, Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Movimento. Por sua vez, as educadoras E02 e E03 compartilhavam a mesma função, ambas desempenhando o papel de professoras de Artes. A educadora E04 concentrava-se exclusivamente nas Práticas Artísticas, enquanto a educadora E05 exercia o papel de Professora Articuladora.

5.5 Procedimentos

5.5.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Primeiramente, antes de dar início a esse estudo, realizou-se um contato com a escola participante para explicar os objetivos e os procedimentos da presente pesquisa. Em seguida, com a devida autorização para conduzir esse estudo na referida instituição, esta pesquisa também foi enviada como uma emenda ao projeto “Conviver” para apreciação pela Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção (CEFAR) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, pelo CEP/SD da UFPR e pelo CEP da Secretaria Municipal da Saúde (SMS) de Curitiba, sendo aprovada por todas essas instituições.

Após a aprovação deste estudo, os educadores da escola na qual a presente pesquisa foi desenvolvida foram convidados a participar desta avaliação do processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”. Adicionalmente, foi agendada uma oportuna para a realização da coleta de dados. Depois, comunicou-se aos interessados que para participar desse estudo seria indispensável apresentar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Além disso, também foram explicados os direitos dos participantes. Vale destacar que a participação nesta pesquisa foi voluntária.

5.5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O relato das percepções das educadoras em relação ao processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO” foi obtido por meio da condução de entrevistas semiestruturadas. A coleta de dados ocorreu em dezembro de 2023 em ambientes reservados que foram disponibilizados pela própria escola participante, durando, em média, 40 minutos. Uma assistente de pesquisa auxiliou o moderador das entrevistas. Previamente, foi solicitada a autorização das participantes para a gravação da coleta de dados. Após a coleta, as gravações foram transcritas para uma posterior análise das informações obtidas.

5.6 Instrumentos

Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice 1) para obter o relato das percepções das educadoras em relação ao processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”. As perguntas contidas neste instrumento foram abertas e não diretivas (ex., “Qual é a sua opinião sobre o componente ‘DIGA EM MOVIMENTO’ como um todo? Correspondeu às suas expectativas iniciais? Se sim, de que maneira?”). Tais perguntas foram formuladas com base em uma versão adaptada do roteiro de entrevista de Silva et al. (2023).

5.7 Análise de Dados

Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise temática descritiva, desenvolvida por Braun e Clarke (2006). Essa técnica propõe uma análise em seis etapas, que são: (1) familiarização inicial com os dados; (2) produção de códigos iniciais; (3) construção de temas iniciais; (4) desenvolvimento e revisão dos temas; (5) definição e denominação dos temas; e, (6) produção do relatório de resultados. Para identificar os temas presentes nas entrevistas com as educadoras sobre o processo inicial de adaptação e implementação do

componente "DIGA EM MOVIMENTO", adotou-se uma abordagem dedutiva, fundamentada em referenciais epistemológicos e teóricos.

A análise foi conduzida com o auxílio de planilhas de organização e processamento de dados. A codificação inicial foi realizada diretamente nas transcrições das entrevistas. Um total de 24 códigos foram gerados e finalizados, provenientes da condução do processo de análise de dados. Esses códigos foram agrupados em subtemas com base nas semelhanças do material identificado. Posteriormente, os subtemas foram agregados em quatro temas mais amplos, os quais representavam as percepções das educadoras sobre o processo inicial de adaptação e implementação do componente "DIGA EM MOVIMENTO". Vale destacar que a análise dos dados está diretamente relacionada com a capacidade interpretativa dos pesquisadores envolvidos no presente estudo.

6 RESULTADOS

6.1 Do “WITS IN MOTION” ao Componente “DIGA EM MOVIMENTO”

Nesta pesquisa, o componente “DIGA EM MOVIMENTO” foi adaptado com base no “WITS IN MOTION”, uma caixa de ferramentas composta por um filme-dança, por cartazes atrativos e por um guia do facilitador (Leadbeater et al., 2017). O processo inicial de adaptação deste programa foi realizado em três etapas, a saber: (1) tradução e adaptação de conteúdo; (2) avaliação por um especialista; e, (3) sistematização de recomendações e melhorias de conteúdo. Este processo ocorreu entre setembro de 2022 e setembro de 2023, e envolveu o autor desta pesquisa, um estudante do curso de bacharelado em Educação Física e um membro com doutorado no curso de Educação, todos colaboradores do Programa DIGA.

A tradução do "WITS IN MOTION" para a língua portuguesa foi conduzida por um estudante do curso de bacharelado em Educação Física e pelo autor deste estudo, os quais, respectivamente, possuíam conhecimentos básicos e intermediários em inglês. Ao mesmo tempo, esses membros também realizaram o processo de adaptação de conteúdo (ex., reescrevendo o guia), abordando questões semânticas, idiomáticas e conceituais, e visando garantir um conjunto de recursos com maior probabilidade de aceitabilidade e alinhamento ao contexto educacional brasileiro. O processo de discussão sobre esta etapa ocorreu no contexto do Laboratório Interagir (sembullying.com/interagir/).

Outra etapa incluiu o envolvimento de um especialista com fluência em inglês e doutorado no curso de Educação, cujo papel foi avaliar a exatidão da tradução e a aceitabilidade da adaptação de conteúdo. As principais recomendações deste especialista relacionaram-se com palavras mais adequadas a terminologia utilizada na língua portuguesa, expressões ajustadas à população-alvo e a necessidade de adicionar novas ideias e atividades iniciais no guia do facilitador. Finalmente, tais sugestões foram analisadas e incorporadas ao componente “DIGA

EM MOVIMENTO” pelo autor desta pesquisa e por um estudante do curso de bacharelado em Educação Física, visando enriquecer consideravelmente seu conteúdo.

Em uma fase de iniciação, as professoras foram submetidas a um processo de capacitação abrangente, que incluiu sua participação no curso online "DIGA EM AÇÃO", bem como em uma palestra voltada para a exploração de conceitos fundamentais, tais como a compreensão da educação socioemocional (ESE) e a integração do componente "DIGA EM MOVIMENTO". Nesse contexto, a proposta completa do programa foi apresentada de forma detalhada. Ao término da palestra, as datas para as intervenções com os jovens foram agendadas, e recursos essenciais, como os cartazes, o filme-dança e o guia do facilitador, foram disponibilizados às participantes.

6.2 Percepções de educadores sobre o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”

Considerando os objetivos da presente pesquisa, os resultados das entrevistas com as educadoras sobre o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO” foram organizados em quatro temas, os quais são:

1. Crenças em relação à educação socioemocional (ESE);
2. Percepções sobre o processo inicial de adaptação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”;
3. Estratégias utilizadas durante o processo inicial de implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”; e,
4. Percepções sobre o processo inicial de implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”.

6.2.1 CRENÇAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL (ESE)

Conforme demonstrado a seguir no quadro 6, as educadoras demonstraram reconhecer a importância da ESE na área da educação. Para as participantes, a ESE deve estar interligada com os conteúdos acadêmicos, o que possibilita desenvolver os jovens de maneira integral:

Quadro 6

Crenças das participantes em relação à Educação Socioemocional (ESE)

Participante	Crença
E01	"Eu acho que ela é fundamental hoje em dia. É... Ensinar a ler e escrever, você ensina para qualquer pessoa. Você ter uma criança com estabilidade emocional dentro da sala de aula é outra história, entende? [...] A educação socioemocional, ela tem que caminhar integrada com tudo que a criança vem a aprender".
E02	"A gente consegue perceber como que está desenvolvimento da criança, como é que ele está se desenvolvendo, né? Tipo... A relação deles com o outro, né?"
E03	"É uma grande fatia, né? Do nosso trabalho, porque a criança ela só aprende se ela gosta do professor, né? Se ela gosta daquela relação, se ela gosta daquela interação com a gente, com os outros colegas, né? A partir do momento que ela está num ambiente que ela não se sente acolhida, ela não aprende, ou tem... Ou melhor, não aprende não, ela tem mais dificuldade para aprender, né? [...] Então, acho que essa questão socioemocional, que você perguntou, é muito importante".

E04 “[...] A educação socioemocional, eu acho que ela trabalha o todo. Porque não tem como você estar com os estudantes e só trabalhar aquele conteúdo em si. Ele abrange uma totalidade, né? E as crianças trazem isso para nós. Eles acabam fugindo daquele contexto só e trazendo outras questões. [...] Então, acho, assim, que está tudo interligado”.

E05 “Então, eu acho, assim, a criança tem que ser olhada no todo. Então, assim, não adianta você entrar em uma sala de aula e querer só dar conteúdo e tal, sendo que a criança não está bem. Então, essa questão do socioemocional, ali, você vai retirando das crianças várias emoções que ela está sentindo, né? [...] Então, assim, essa questão eu acho muito importante. Eu sempre apostei na questão emocional das crianças. Eu acho que é bem importante”.

Conforme é possível notar no quadro acima, os comentários realizados articulam a ESE com diferentes assuntos. No caso da participante E01, a sua crença volta-se para a necessidade de desenvolvimento de uma inteligência emocional integrada ao currículo escolar, ou seja, além da mera aprendizagem cognitiva. Em relação à participante E02, seu comentário está com maior ênfase na questão que envolve o desenvolvimento da criança e como este é evidenciado a partir de suas relações interpessoais. Já a participante E03 explora em seu comentário as dimensões afetivas e sociais e sua relação com o aprendizado docente a partir das relações professor-estudante, estudante-estudante e ambiente-estudante. Alinhada a essa resposta, as participantes E04 e E05 convergem em suas ideias ao sugerir uma visão mais holística dos alunos, a qual o olhar para o desenvolvimento deve ir além dos aspectos conteudistas comumente empregados

em um passado próximo. Dito isso, embora as participantes direcionem suas crenças a diferentes assuntos, conforme demonstrado acima, todas as opiniões voltam-se para a presença dos aspectos socioemocionais interligados aos processos educacionais.

Vale destacar ainda que, apesar do avanço realizado pelas participantes de realizar uma articulação mais específica sobre a temática - para além da mera superficialidade - observa-se uma limitação quanto a formas de operacionalizar tais necessidades do contexto em sala de aula a partir de seus respectivos conhecimentos.

6.2.2 PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO INICIAL DE ADAPTAÇÃO DO COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”

A percepção sobre o processo inicial diz respeito à forma pela qual as participantes avaliaram o programa e seus recursos em um primeiro contato. O relato das participantes nos permitiu compreender que, de um modo geral, as educadoras se demonstraram satisfeitas com relação ao processo inicial de adaptação do componente “DIGA EM MOVIMENTO” e com os novos recursos oferecidos por este programa, como verificado no relato da educadora 05:

“Eu acho, assim é, vocês deram uma ferramenta boa, né? Porque, assim, para a gente começar alguma coisa, é uma coisa nova, né? Então, assim, vocês deram o encaminhamento, mostrou como que era, mostrou um vídeo, deu aquela possibilidade das atividades, o que que a gente pode fazer, então, tem bastante atividade ali naquele, né, no caderninho ali, que a gente pode passar para professoras, gostaram e aplicaram. Então assim eu gostei do material, né, foi tipo um alinhamento ali, um guia, né? Para as professoras, foi bom” (E05).

A opinião cedida pela professora apresenta elementos sobre como o programa pode ser interpretado e valorizado a partir de uma ótica que instrui os professores a aprender fazendo. Destaca-se, ainda, no comentário, como os recursos oferecidos tornam-se práticos e úteis para as professoras que os utilizaram. Tal resposta indica uma receptividade positiva e sugere o potencial que o programa tem para implementar e desenvolver seu propósito.

No entanto, apesar de se demonstrarem satisfeitas com relação ao processo inicial de adaptação do componente “DIGA EM MOVIMENTO” e com os novos recursos oferecidos por este programa, as participantes sugeriram melhorias para intervenções futuras, especialmente no que se refere a inclusão de mais ideias iniciais no guia do facilitador “DIGA EM MOVIMENTO”:

“Queria mais umas ideias assim, sabe? Para poder não só conversar. Porque você conversa com eles ali em 15 minutos, 20, daí eles querem produzir, entende? ‘Então, vamos montar cartaz, vamos por cartaz na escola, vamos criar, vamos fazer um teatro, vamos...’ Entende? ‘Criar’...” (E01).

Conforme evidencia-se na fala acima, faz-se necessário reconhecer as sugestões de aprimoramento oferecidas pelas participantes. Tal sugestão por ampliações de ideias expõe uma demanda por uma abordagem mais ampla e com práticas mais diversas. Essa solicitação ressalta a necessidade de adaptar, de forma contínua, os recursos disponíveis para atender às necessidades dos professores e estudantes de cada contexto que utilizar tal proposta e, sendo assim, aceitar e incrementar as sugestões pode vir a promover uma implementação mais eficaz do programa.

As educadoras também sugeriram a inclusão de mais atividades iniciais no guia do facilitador que promovam o estímulo à cultura corporal de movimento e à linguagem corporal dos jovens:

“Vish, tem tanta coisa. Mais o que eu falei já. Tentar otimizar o movimento em si, né? Sair um pouco da sala e ir para o espaço aberto, né? Para que eles possam realmente usar o corpo, né? Para eles se movimentarem, claro, né?” (E02).

Esse exemplo de sugestão dada sobre a inclusão de mais atividades iniciais que promovam o estímulo à cultura corporal de movimento e à linguagem corporal demonstra como tais ações podem ser impactantes tanto para quem realiza as atividades, mas também para quem

as aplica. Apesar do componente “DIGA EM MOVIMENTO” ter momentos que envolvem tal questão de movimento, desenvolver mais atividades voltadas para essa dinâmica proporciona oportunidades para os estudantes se expressarem e enriquece ainda mais a experiência de aprendizado, cuja valorização do corpo pode ser melhor atribuída a partir de uma ferramenta de expressão e aprendizagem.

Um exemplo de atividade a ser incluída no guia do facilitador “DIGA EM MOVIMENTO” é relatado pela educadora 02:

“[...] Digamos, assim, até fazer um circuito com eles, né? [...] Colocar sempre em dupla, um cuidando do outro, um protegendo outro, sabe? Fazer situações onde eles, tipo: um vai estar em movimento, mas para eu chegar no final eu não posso deixar meu amigo para trás e eu não posso brigar com ele, a gente tem que ser uma equipe para chegar lá no final. Pode ser dupla, ou trios, né? Daí a gente pode pensar, depende da dinâmica da turma, às vezes em grupo maior, né?” (E02).

Além de exemplos de atividades, as educadoras também ofereceram exemplos de novos recursos, como observado no relato da educadora 03: “[...] Músicas de repente? Assim, se vocês trouxessem algumas [...] Por exemplo, não ter que ver a música que pode ser trabalhada em sala de aula [...]. Se de repente essas músicas já viessem previamente selecionadas, assim, sabe?” (E03).

Com base no relato das participantes, vale destacar que a proposta do componente “DIGA EM MOVIMENTO” é oferecer ideias e atividades “iniciais” para a promoção do desenvolvimento socioemocional dos jovens. A partir disso, os próprios educadores podem desenvolver outras ideias e atividades para alcançar este propósito. Entretanto, os comentários acerca de novas atividades e novos recursos destacam a importância de uma maior diversificação das ideias e atividades propostas pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO”. A sugestão de flexibilizar as atividades para adaptá-las de acordo com o interesse dos jovens é

fundamental para garantir um ambiente dinâmico, envolvente, contextualizado e de respeito. Tal possibilidade de mudança permite manter o engajamento dos participantes com o objetivo que se pretende alcançar a partir de alternativas que possam captar suas atenções. Sendo assim, é necessário reconhecer a carência de inclusão de mais atividades e recursos de diferentes naturezas no guia, a qual proporcionará um conjunto diversificado de possibilidades para enriquecimento da experiência.

Finalmente, para as educadoras, o componente “DIGA EM MOVIMENTO” deveria ser generalizado para outras escolas:

“[...] Quando eu estava trabalhando, eu comecei a lamentar: “puxa, esse programa tinha que ter em várias escolas”. Quando eu estava trabalhando, eu estava com esse sentimento: “puxa, que vontade que levasse isso lá para [Mencionou o nome de outra escola], na minha outra escola que eu trabalho lá também”. Esse sentimento, conforme você está trabalhando, já pensa nele assim: “ai pena que é tão limitado é aqui na escola e tudo”. E sim, com certeza, seria ótimo. Seria excelente, por mais que não... como eu te falei que não... todas as crianças não sintam, né? A proposta, é uma sementinha que a gente planta, né? [...] Não é de imediato, mas é, assim, ajuda na reflexão, né? No entendimento de muita coisa. Acharia excelente se abrisse mais” (E03).

O depoimento da participante explicita a percepção positiva das professoras em relação a generalizar o programa para outras escolas. Tal fala reconhece o potencial transformador que a intervenção possui e, ao mencionar a reflexão e o entendimento que a implementação do programa proporciona, a participante demonstra uma visão de longo prazo, considerando os benefícios como uma semente que pode germinar e impactar positivamente os pertencentes da comunidade escolar.

6.2.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS DURANTE O PROCESSO INICIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”

O processo inicial de implementação do componente diz respeito às participantes colocarem em prática os recursos oferecidos pelo programa em questão. Por meio do relato das participantes sobre o processo inicial de implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO” foi possível compreender que, durante este processo, as educadoras implementaram o referido programa com fidelidade, colocando em prática as ideias e atividades iniciais sugeridas no guia do facilitador e utilizando estratégias próprias.

Um exemplo do processo de implementação das ideias e atividades iniciais sugeridas no guia do facilitador “DIGA EM MOVIMENTO” é verificado no relato da educadora 01: “Eu falei: ‘não, gente. Agora nós vamos refletir, vamos conversar a respeito [do filme]. O que aconteceu, como é que fizeram, né? Como é que a menina reagiu? Como que se pode ignorar?’ Entende? Tentando mostrar essas maneiras, assim” (E01).

Um exemplo do processo de implementação de atividades selecionadas pelas próprias educadoras é observado no relato da educadora 02: “Uma outra vez eu peguei massinha. ‘Expresse suas emoções usando massinha de modelar’. Daí, eles fizeram com a massinha, né? Pra que daí eles, tipo, manusearem, trocarem de material, né?” (E02).

Ambas as estratégias utilizadas pelas educadoras sugerem que a implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO” ocorreu com fidelidade à proposta do programa naquele momento.

6.2.4 PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO INICIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”

Essa seção diz respeito sobre como as participantes refletiram acerca de sua própria prática. O relato das participantes nos permitiu compreender que, de um modo geral, as educadoras reconheceram a própria responsividade para implementar o componente “DIGA

EM MOVIMENTO”: “Eu vejo também que as professoras, as que estão empenhadas [com o programa], elas fazem mesmo. Elas gostam de fazer” (E05).

O relato acima destaca não apenas a compreensão, mas também a percepção de uma Professora Articuladora que supervisionou a intervenção sob as demais participantes. Essa percepção sobre a experiência alheia revela, para além da consciência das educadoras sobre a necessidade de atuar nas competências socioemocionais (CSE) dos estudantes a partir da implementação do componente "DIGA EM MOVIMENTO", a prontidão e adaptabilidade das mesmas para uma maior efetividade do processo.

Além disso, de acordo com as participantes, os jovens também demonstraram responsividade e engajamento no processo: “Sim, eles conseguem, eles conversam, eles tentam, né? O máximo eles estão sempre tentando [usar o “DIGA EM MOVIMENTO”]. Eu vejo isso” (E04). O comentário realizado pela educadora demonstra a presença do engajamento e da participação ativa dos jovens. A partir desse relato, percebe-se que os participantes se sentem motivados a participar da intervenção ao longo dos dias, cuja percepção não demonstra somente a receptividade dos jovens para estratégias pedagógicas alternativas, mas também sua disposição para utilizar diferentes maneiras de se comunicar e de se expressar.

Porém, apesar dessa responsividade, as educadoras perceberam diversos desafios para implementar o programa em questão, como, por exemplo, a reatividade dos jovens: “Então, assim, o que eu sinto é que alguns deles sabem exatamente o que é o DIGA [o acrônimo], mas não põe em prática. [...] Sabe? Essa dificuldade de... Por quê? Porque é reativo demais, entende? Não pensa. Eu falei: ‘vocês precisam conseguir parar por três segundos e dizer: 'vale a pena eu ir lá e dar outro soco?’” (E01). O comentário realizado pela educadora revela um desafio significativo presente na implementação do programa. Apesar da disponibilidade e participação dos jovens em compreender o conceito, a sua transição teórico-prática apresenta obstáculos. A falta de reflexão imediata por parte dos estudantes, conforme evidenciado pela participante,

sugere dificuldades em internalizar e aplicar os princípios aprendidos no programa em situações reais.

Ainda assim, as participantes perceberam os novos recursos do componente “DIGA EM MOVIMENTO” como facilitadores do processo de implementação deste programa: “O vídeo super facilitador, tudo que vocês trouxeram foi facilitador. As imagens dos rostos...” (E03). Esse relato ressalta a importância de ferramentas de diferentes naturezas na implementação de programas de intervenção, como o “DIGA EM MOVIMENTO”. O reconhecimento da utilidade do vídeo e das imagens dos rostos como facilitadores demonstra como a incorporação de recursos - nesse caso, visuais e tecnológicos - pode melhorar, de forma significativa, a compreensão e engajamento dos estudantes. Tais recursos podem complementar a parte teórica e propiciar um aprendizado mais acessível aos alunos.

7 DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve por objetivo avaliar o processo inicial de adaptação e implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”, com foco nas percepções das educadoras de uma escola de Ensino Fundamental. Neste estudo, este componente do Programa DIGA (programadiga.com.br/), visou fomentar a responsabilidade social e o desenvolvimento socioemocional dos jovens, por meio do estímulo a linguagem corporal em intervenções que envolviam a dança-educação e jogos teatrais (Batista et al., 2023). Os resultados abordaram o processo inicial de adaptação do referido programa e revelaram uma série de percepções dos educadores envolvidos no processo, incluindo suas crenças sobre a educação socioemocional (ESE), suas percepções sobre o processo de adaptação, as estratégias utilizadas durante a implementação e suas percepções sobre o próprio processo de implementação.

A adaptação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”, a partir do “WITS IN MOTION” (Leadbeater et al., 2017), foi um processo minucioso e multifacetado, envolvendo tradução e adaptação de conteúdo, avaliação por um especialista e sistematização de recomendações e melhorias de conteúdo. Buscou-se garantir um conjunto de recursos com maior probabilidade de aceitabilidade e implementação, evitando que o programa fosse percebido como desalinhado com as necessidades e recursos existentes no contexto escolar das escolas alvo, neste caso, as escolas de Ensino Fundamental no Brasil. Este processo resultou em melhorias expressivas no conteúdo do programa, visando enriquecer sua eficácia e utilidade tanto para os educadores quanto para os jovens.

Os relatos das educadoras indicaram uma forte valorização da ESE como parte integrante do processo educacional. As participantes reconheceram a importância de promover o desenvolvimento socioemocional dos jovens, destacando que isso contribui expressivamente para o sucesso acadêmico e para o bem-estar geral destes indivíduos. Essas percepções são fundamentais, pois evidenciam a compreensão das educadoras sobre a importância de abordar

não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais e físicos no ambiente escolar. Esse reconhecimento alinha-se com uma tendência crescente em diversos contextos educacionais, evidenciada, por exemplo, pelo incremento da valorização das competências socioemocionais (CSE) em programas de avaliação global de desempenho escolar, como o PISA (OECD, 2015), e pela inserção da promoção das CSE na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira (Brasil, 2018), refletindo um movimento mais amplo de reconhecimento da integralidade do desenvolvimento humano na educação.

As educadoras demonstraram, em geral, satisfação com o processo inicial de adaptação do componente "DIGA EM MOVIMENTO", valorizando os novos recursos oferecidos pelo programa e considerando-os como recursos úteis para promover a ESE. Essa percepção de utilidade dos recursos disponibilizados está alinhada com descobertas de estudos recentes, como o de Silva et al. (2023), que investigou a aceitabilidade de um programa de intervenção semelhante, "Education in Action - ABALL1". No entanto, apesar dessa satisfação geral, as educadoras também apontaram áreas para melhoria do componente "DIGA EM MOVIMENTO", como a inclusão de mais ideias e atividades iniciais no guia do facilitador, a promoção de atividades que estimulem a cultura corporal de movimento e linguagem corporal, e o fornecimento de recursos adicionais, como músicas selecionadas, para enriquecer a experiência dos jovens.

Neste contexto, é crucial reconhecer que o processo de adaptação e desenvolvimento de programas de intervenção, como o "DIGA EM MOVIMENTO", é dinâmico e sujeito a mudanças ao longo do tempo. Seguindo a perspectiva de Urban et al. (2014), que destaca a variedade de trajetórias possíveis para programas de intervenção, a identificação e resposta às necessidades e sugestões dos usuários, como as educadoras neste estudo, desempenham um papel fundamental na evolução e aprimoramento contínuo desses programas. Ao se concentrar na avaliação desses processos de adaptação, esta pesquisa contribui para uma compreensão

mais aprofundada das potenciais direções que o "DIGA EM MOVIMENTO" pode seguir em seu desenvolvimento, fornecendo achados valiosos para orientar os próximos passos e melhorar ainda mais sua eficácia na promoção da ESE.

Durante o processo inicial de implementação do programa, as educadoras demonstraram fidelidade às ideias e atividades sugeridas no guia do facilitador, bem como utilizaram suas próprias estratégias para enriquecer a experiência dos jovens. Essas estratégias estavam alinhadas com as propostas do componente "DIGA EM MOVIMENTO", o que reflete uma compreensão eficaz e adaptativa por parte das educadoras. Esse tipo de compreensão e adaptação das intervenções por parte dos usuários é fundamental, como destacado por Leadbeater et al. (2012), que examinaram os processos de assimilação de programas de ESE. Da mesma forma, a pesquisa de Leadbeater et al. (2018) ressalta a importância da fidelidade ao programa, enquanto também reconhece a capacidade dos usuários do programa em aprimorar sua implementação para atender melhor às necessidades dos jovens, como observado no presente estudo. Esses estudos corroboram a ideia de que a compreensão e adaptação eficazes por parte dos educadores são cruciais para o sucesso de programas de intervenção baseados na ESE dentro dos contextos escolares.

As educadoras reconheceram sua própria responsividade no processo de implementação do componente "DIGA EM MOVIMENTO", o que está alinhado com os achados de estudos anteriores que exploraram os processos de assimilação e implementação de programas de ESE (Leadbeater et al., 2012). As participantes também observaram uma receptividade geral por parte dos jovens, o que ressalta a importância da fidelidade e da adaptação eficaz à intervenção proposta (Leadbeater et al., 2018). No entanto, as participantes também identificaram desafios, como a reatividade dos jovens, que podem impactar a eficácia do programa. Ainda assim, mesmo diante desses desafios, as educadoras perceberam os novos recursos do programa como facilitadores do processo de implementação, ressaltando sua utilidade na prática educacional e

sugerindo que estratégias eficazes de implementação podem contribuir para superar esses obstáculos (Leadbeater et al., 2012; Leadbeater et al., 2018).

Em suma, os resultados desta pesquisa destacam a importância de garantir tanto os aspectos práticos quanto um alinhamento adequado nas atividades relacionadas à ESE. Faz-se necessário reconhecer que essas atividades não são isoladas, mas interligadas, e devem ser fundamentadas em uma perspectiva abrangente que considere tanto os elementos explícitos quanto os implícitos. Nesse sentido, para além de oferecer atividades específicas, é essencial criar um ambiente escolar que promova o desenvolvimento socioemocional dos jovens. Isso inclui a melhoria do clima escolar e a garantia de que os jovens tenham as condições necessárias para aplicar as competências aprendidas no contexto escolar. Ao adotar uma abordagem holística e integrada, podemos potencializar os benefícios da ESE, contribuindo para o bem-estar e o sucesso acadêmico e pessoal dos jovens (Cunha et al., 2021a).

Os achados deste estudo podem ser utilizados para informar práticas educacionais mais eficazes, especialmente no que diz respeito à promoção da ESE. Isso implica não apenas em obter o impacto desejado, mas também em garantir a aceitação e a integração adequada de programas e intervenções nos contextos escolares (Urban et al., 2014). As sugestões de melhoria oferecidas pelas educadoras, como a inclusão de mais atividades e recursos no programa, podem ser incorporadas para aprimorar a eficácia do componente "DIGA EM MOVIMENTO" e atender melhor às necessidades dos jovens. Vale ressaltar que o processo de avaliação e mudança nas práticas de implementação deve ocorrer de forma contínua, ainda que em etapas iniciais possam ocorrer mais ajustes (Urban et al., 2014).

Este estudo proporcionou valiosas contribuições ao campo da ESE ao analisar o processo de adaptação e implementação do componente "DIGA EM MOVIMENTO" em uma escola de Ensino Fundamental. A pesquisa revelou não apenas percepções das educadoras envolvidas sobre o referido programa, mas também evidenciou a importância crescente

atribuída à ESE no contexto educacional. Ao adaptar o programa para alinhar-se com as necessidades e recursos das escolas brasileiras, o estudo demonstrou melhorias expressivas no conteúdo do programa, visando enriquecer sua eficácia e utilidade para educadores e jovens. As educadoras reconheceram a relevância da ESE para o sucesso acadêmico e bem-estar geral dos jovens, evidenciando uma compreensão cada vez maior da integralidade do desenvolvimento humano na educação. Além disso, suas sugestões para aprimorar o componente "DIGA EM MOVIMENTO", como a inclusão de mais atividades e recursos, oferecem orientações valiosas para fortalecer a eficácia do programa. Essas descobertas podem informar práticas educacionais mais eficazes, garantindo não apenas o impacto desejado, mas também a aceitação e integração adequada de programas de ESE nos contextos escolares. Este estudo destaca a importância da avaliação contínua e adaptação das práticas de implementação, enfatizando a necessidade de um processo dinâmico para atender às necessidades em constante evolução dos jovens.

Este estudo apresenta diversas forças significativas que contribuem para sua relevância e potencial impacto. Primeiramente, destaca-se o processo de adaptação do programa "WITS IN MOTION" para a realidade brasileira, resultando na criação do componente "DIGA EM MOVIMENTO". Esse processo detalhado e rigoroso envolveu etapas bem definidas, incluindo a tradução e adaptação de conteúdo, a avaliação por um especialista e a sistematização de recomendações e melhorias de conteúdo, garantindo, assim, a fidelidade cultural e a pertinência do programa para o contexto local. Além disso, a entrega dos recursos aos educadores, juntamente com capacitações e palestras específicas sobre o componente "DIGA EM MOVIMENTO", demonstra um compromisso com a preparação adequada dos profissionais envolvidos na implementação do programa. Essa abordagem holística e centrada no suporte aos educadores é fundamental para garantir uma implementação eficaz e sustentável do componente. Adicionalmente, o processo colaborativo estabelecido com as instituições

educacionais proporcionou uma análise detalhada da implementação do componente "DIGA EM MOVIMENTO" dentro do contexto escolar, enriquecendo ainda mais os resultados obtidos.

Porém, é importante ressaltar que este estudo também se depara com algumas limitações que requerem consideração para uma interpretação adequada dos resultados, bem como para orientar futuras investigações nesta área. Em primeiro lugar, é relevante notar que o estudo foi conduzido em uma escola específica dentro do contexto brasileiro. Esta abordagem singular limita possibilidades de generalização ao contexto de outras instituições educacionais. Além disso, uma limitação adicional identificada nesta pesquisa está relacionada à sua abordagem restrita, concentrando-se exclusivamente no ambiente escolar, sem considerar a influência das famílias e comunidades. Essa perspectiva unidimensional pode restringir a compreensão abrangente dos resultados, pois as interações complexas entre o contexto familiar, comunitário e escolar desempenham um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional dos jovens. Adicionalmente, o período de implementação do componente "DIGA EM MOVIMENTO" foi estruturado em apenas sete semanas. Esse intervalo de tempo pode não ter sido suficiente para que educadores e jovens assimilassem completamente os conceitos e estratégias do programa, o que potencialmente influenciou os resultados deste estudo.

Diante da crescente demanda por recursos de educação socioemocional em escolas brasileiras, é essencial que estudos futuros avancem não apenas no desenvolvimento, mas também na avaliação desses recursos. Enquanto o presente estudo se concentra em uma avaliação qualitativa a partir das percepções dos educadores, é sugerido que futuras pesquisas incorporem avaliações quantitativas do impacto do programa. Isso pode ser realizado por meio da utilização de medidas pré e pós-intervenção de CSE, além de considerar os relatos das crianças sobre suas próprias percepções e benefícios do programa.

Além disso, sugere-se que os estudos posteriores sejam delineados de forma a incluir educadores de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, bem como diferentes tipos de escolas, variando em seu nível de engajamento com o programa. Ao avaliar o programa em escolas com diferentes níveis de interesse e envolvimento na implementação, será possível obter dados valiosos sobre como melhorar a qualidade da implementação e, por conseguinte, sua eficácia na melhoria das competências dos estudantes. É fundamental que tais avaliações considerem também aspectos longitudinais, não apenas em relação ao impacto imediato do programa, mas também em relação à sua sustentabilidade a longo prazo. Isso inclui investigar se o programa possui alcance limitado ou se pode ser implementado de forma mais contínua, ou ainda se serve como um programa de treinamento inicial para capacitar os educadores a compreenderem os benefícios práticos da educação socioemocional, estabelecendo assim uma base sólida para a expansão e implementação consistente de outros recursos e atividades.

8 REFERÊNCIAS

- Amaral, H. T. (2022). *Trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens na transição da infância para a adolescência*. Universidade Federal do Paraná.
- Armour, K., Sandford, R., & Duncombe, R. (2013). Positive youth development and physical activity/sport interventions: Mechanisms leading to sustained impact. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(3), 256-281.
- Batista, M. N., Kisleck, F. R. U., & Cunha, J. M. C., (2023). *DIGA EM MOVIMENTO: guia do facilitador*. Universidade Federal do Paraná.
- Berkowitz, M. W. (2012). Moral and character education.
- Brasil (2018). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. MEC/CONSED/UNDIME. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Carvalho, C. G. M. (2021). *Educação Socioemocional em Escolas de Ensino Fundamental e Médio*. Universidade Federal do Paraná.
- Ciampolini, V., Milistetd, M., Kramers, S., & do Nascimento, J. V. (2020a). O que são life skills e como integrá-las no esporte brasileiro para promover o desenvolvimento positivo de jovens?. *Journal of Physical Education*, 31(1).
- Ciampolini, V., Milistetd, M., Milan, F. J., Palheta, C. E., Silva, N., & do Nascimento, J. V. (2020b). Percepções sobre um projeto esportivo organizado para o desenvolvimento de habilidades para a vida. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 10(1).
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Chicago, IL: CASEL Guide.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, novembro). Framework for systemic social and emotional learning.

Cunha, J. M., Ricci, B. N., Carvalho, C. G. M., Amaral, H. T., Yano, V. A., & Leadbeater, B. J. (2021a). *Usando o DIGA: um guia de recursos para conviver melhor*. Universidade Federal do Paraná.

Cunha, J. M., Thomas, K. J., Sukhawathanakul, P., Santo, J. B., & Leadbeater, B. (2021b). Socially responsible children: A link between school climate and aggression and victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 45(6), 504-512.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45, 294-309.

Filgueiras, I. P. (2022). *Linguagem corporal*. Instituto Ayrton Senna.

Forman, S. G., Shapiro, E. S., Coddling, R. S., Gonzales, J. E., Reddy, L. A., & Rosenfield, S. A. & Stoiber, KC (2013). Implementation science and school psychology. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 77.

Freiria, Marissol Barreiros. Jogos teatrais de Viola Spolin na alfabetização. Pós graduação Latu Sensus em Alfabetização nas séries iniciais. Unisalesiano-Lins-SP. 2014.

Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, 21(4), e12603.

Harvard University (n.d.). Explore SEL. Recuperado em 06 de abril de 2021, de <http://exploresel.gse.harvard.edu/>

- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 1-49.
- Jones, G. J., Edwards, M. B., Bocarro, J. N., Svensson, P. G., & Misener, K. (2020). A community capacity building approach to sport-based youth development. *Sport Management Review*, 23(4), 563-575.
- Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004). PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26, 69-90.
- Leadbeater, B., McGhie-Richmond, D., Ferguson, D., & Lowry, M. (2017). *WITS IN MOTION Facilitator's Guide*. Suddenly Dance Theatre.
- 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.
- Leadbeater, B., Thompson, K., Sukhawathanakul, P., & Merrin, G. J. (2018). How program users enhance fidelity: implementing the WITS programs in rural Canadian elementary schools. *Prevention science*, 19, 1066-1078.
- Leadbeater, B. J., Gladstone, E., Yeung Thompson, R. S., Sukhawathanakul, P., & Desjardins, T. (2012). Getting started: Assimilatory processes of uptake of mental health promotion and primary prevention programmes in elementary schools. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(4), 258-276.
- 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.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & von Eye, A. (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. *The journal of early adolescence*, 25(1), 17-71.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). *Positive youth development and relational-developmental-systems*.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Murry, V. M., Smith, E. P., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., & Buckingham, M. H. (2021). Positive youth development in 2020: Theory, research, programs, and the promotion of social justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114-1134.

Matthiesen, S. Q., Darido, S. C., Lorenzetto, L. A., Iório, L. S., Rangel, I. C. A., Rodrigues, L. H., ... & Galvão, Z. (2008). Linguagem, corpo e educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 7(2).

Oberle, E., Domitrovich, C., Duncan, M., & Weissberg, R. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana. <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2018). Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 52-57.
- Programa DIGA (n.d.). Biblioteca. Recuperado em 03 de março de 2024, de <https://programadiga.com.br/recursos/>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12, 515313.
- Silva, I. S., Cunha-Saraiva, F., & Silvestre, S. (2023). Acceptability and effectiveness of the “Education in Action—ABALL1” intervention program in primary school-aged children. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- 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.

APÊNDICE

Apêndice 1

Roteiro de entrevista semiestruturado

DADOS DA ENTREVISTA	
Data:	___/___/___
Início:	___:___
Fim:	___:___
Local:	_____

ENTREVISTADORES	
Código	Nome
Entr01	_____

Entr02	_____

PROCEDIMENTOS ÉTICOS
Explicar os objetivos da presente pesquisa.
Apresentar detalhes sobre a proposta e o funcionamento desta entrevista.
Destacar a preservação da identidade dos participantes.
Solicitar o consentimento dos entrevistados.
Solicitar a autorização dos participantes para a gravação desta entrevista.

ENTREVISTADO	
Código:	E _____(A ser preenchido pela equipe DIGA)

Qual é o seu nome completo?	
Qual é a sua idade?	_____anos de idade
Qual é o seu gênero?	() Masculino
	() Feminino
Qual é a sua raça/cor?	() Preta
	() Parda
	() Branca
	() Indígena
	() Amarela
Qual é a sua formação?	
Qual é a sua função nessa escola?	

Nota: Este questionário foi preenchido individualmente por cada entrevistado.

CRENÇAS PESSOAIS
O que a educação socioemocional representa para você?

PERCEPÇÕES SOBRE O COMPONENTE “DIGA EM MOVIMENTO”
Quais é a sua opinião sobre o componente “DIGA EM MOVIMENTO” como um todo?
Correspondeu as suas expectativas iniciais? Se sim, de que maneira?
Quais recursos e atividades deste componente você considera mais úteis para promover as CSE dos jovens?
Quais CSE você considera que foram mais promovidas e estimuladas por meio da implementação deste componente?

Quais é a sua opinião sobre os recursos oferecidos pelo componente “DIGA EM MOVIMENTO”?
Em quais atividades os jovens tiveram mais ou menos dificuldade? Descreva porquê.
Quais são os desafios para a implementação deste componente? E os aspectos facilitadores?
Você mudaria algum aspecto associado a estrutura deste componente? Se sim, qual? E porque? Se não, porque não?
Quais mudanças você identificou nos jovens após a implementação deste componente em termos de desenvolvimento socioemocional?
Você notou alguma mudança em sua prática docente em decorrência da implementação deste componente? Se sim, qual? Qual é o maior benefício que você obteve com a implementação do componente “DIGA EM MOVIMENTO”?
Você recomendaria a implementação deste componente em outras escolas com estudantes da mesma faixa etária?

ENCERRAMENTO

Incentivar a participação do entrevistado, encorajando-o a compartilhar eventuais comentários ou dúvidas adicionais sobre o tema em discussão.