

## Regulação emocional de professores de pré-escola: protocolo de revisão de escopo

Emotional regulation of preschool teachers: scoping review protocol

Regulación emocional de los profesores de preescolar: protocolo de revisión del alcance

Recebido: 18/10/2022 | Revisado: 29/10/2022 | Aceitado: 02/11/2022 | Publicado: 08/11/2022

**Juliane Cristina Oliveira Alves**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0444-9676>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: [cris.j000@gmail.com](mailto:cris.j000@gmail.com)

**Gabriela Isabel Reyes Ormeno**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2803-9436>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: [gabyreyes2@gmail.com](mailto:gabyreyes2@gmail.com)

**Ana Caroline Rodrigues de Jesus**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3155-4343>

E-mail: Universidade Federal do Paraná, Brasil

[psianacarolinerodrigues@gmail.com](mailto:psianacarolinerodrigues@gmail.com)

**Carla Juliane dos Santos Vilar**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9445-1579>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: [carlavilar543@gmail.com](mailto:carlavilar543@gmail.com)

**Éllen Camila Ferreira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4827-699X>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: [ellen.camila.ferreira@gmail.com](mailto:ellen.camila.ferreira@gmail.com)

**Luiza das Mercês Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7697-5435>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: [luizaamercês@gmail.com](mailto:luizaamercês@gmail.com)

**Nariana Rodrigues de Freitas**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2283-9945>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: [nariana@gmail.com](mailto:nariana@gmail.com)

**Vanessa Cristina Camargo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7933-1181>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: [camargovanessa66@gmail.com](mailto:camargovanessa66@gmail.com)

### Resumo

Este trabalho considerou a importância da regulação emocional do professor de pré-escola e como isso influencia diretamente a saúde mental, desempenho, atuação do professor, aprendizagem dos alunos, relação professor-aluno, além de que a regulação emocional se faz presente em programas de intervenção e formação voltados a esse público. A partir disso, foi utilizado o método de revisão de escopo da literatura. Trata-se de um protocolo de pesquisa fundamentado nas recomendações do manual do Joanna Briggs Institute (JBI), seguindo o checklist do Preferred Reporting Items for Systematic and Meta-Analyses-Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR), que tem como objetivo mapear o que as pesquisas dos últimos 5 anos evidenciaram sobre o tema. Para tanto o objetivo deste protocolo é o mapeamento da literatura a respeito da regulação emocional de professores da pré-escola. Para isso, serão feitas consultas em 3 bases de dados: Periódicos Capes, PsycInfo e Google Acadêmico, utilizando-se dos descritores emotional regulation, teachers, kindergarten e preschool. A seleção dos estudos será feita por dois pesquisadores de forma independente. Para a interpretação dos resultados será realizado o mapeamento que consiste no levantamento prévio dos temas-chave apresentados nos resultados dos artigos, no agrupamento dessas informações, na identificação de vínculos entre os pontos e na síntese dos estudos, com o propósito de classificar e reclassificar o material produzido de acordo com a pergunta da revisão de escopo.

**Palavras-chave:** Regulação emocional; Professores; Pré-escola.

### Abstract

This study considered the importance of emotional regulation of the preschool teacher and how this directly influences mental health, performance, teacher performance, student learning, teacher-student relationship, and that emotional regulation is present in intervention and training programs aimed at this public. From this, the literature scoping review method was used. This is a research protocol based on the recommendations of the Joanna Briggs Institute (JBI) manual,

following the Preferred Reporting Items for Systematic and Meta-Analyses-Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) checklist, which aims to map what the research of the last 5 years has evidenced on the subject. To this end, the goal of this protocol is to map the literature regarding preschool teachers' emotion regulation. For this, consultations will be made in 3 databases: Periódicos Capes, PsycInfo and Google Acadêmico, using the descriptors emotional regulation, teachers, kindergarten and preschool. The selection of studies will be made by two independent researchers. For the interpretation of the results, mapping will be carried out, which consists of a previous survey of the key themes presented in the articles' results, the grouping of this information, the identification of links between the points, and the synthesis of the studies, with the purpose of classifying and reclassifying the material produced according to the scope review question.

**Keywords:** Emotion regulation; Teachers; Preschool.

### Resumen

En este trabajo se consideró la importancia de la regulación emocional de los maestros de preescolar y cómo ésta influye directamente en la salud mental, en el desempeño, en el rendimiento de los maestros, en el aprendizaje de los alumnos, en la relación maestro-alumno, y que la regulación emocional esté presente en los programas de intervención y formación dirigidos a este público. A partir de ahí, se utilizó el método de revisión del alcance de la literatura. Se trata de un protocolo de investigación basado en las recomendaciones del manual del Instituto Joanna Briggs (JBI), siguiendo la lista de comprobación de los Elementos de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas y de Meta-Análisis-Extensión para Revisiones de Alcance (PRISMA-ScR), cuyo objetivo es mapear lo que la investigación de los últimos 5 años ha evidenciado sobre el tema. Para ello, el objetivo de este protocolo es mapear la literatura sobre la regulación emocional de los maestros de preescolar. Para ello, se realizarán consultas en 3 bases de datos: Periódicos Capes, PsycInfo y Google Acadêmico, utilizando los descriptores regulación emocional, profesores, jardín de infancia y preescolar. La selección de los estudios será realizada por dos investigadores de forma independiente. Para la interpretación de los resultados, se realizará el mapeo, que consiste en el relevamiento previo de los temas clave presentados en los resultados de los artículos, la agrupación de esta información, la identificación de vínculos entre los puntos y la síntesis de los estudios, con el propósito de clasificar y reclasificar el material producido de acuerdo a la pregunta de revisión del alcance.

**Palabras clave:** Regulación emocional; Profesores; Preescolar.

## 1. Introdução

A profissão docente é considerada uma das mais estressantes conforme o que indica a Organização Internacional do Trabalho [OIT]. Segundo a mesma, esse indicativo independe do nível da educação o qual atua, ou se a instituição é pública ou privada. O estresse ocupacional ou do trabalho, pode ser compreendido como consequência da interação desequilibrada entre as condições de trabalho e as características individuais, de maneira que, a capacidade de enfrentamento do indivíduo acaba sendo inferior às exigências e demandas apresentadas (Feuerhahn, et al., 2013). Nesse aspecto, entre os recursos individuais disponíveis, são consideradas três dimensões distintas: a emocional, a cognitiva e a física, tanto para as exigências quanto para os recursos dos quais o indivíduo dispõe. Entre essas demandas, em especial as emocionais, são críticas para os professores (Feuerhahn et al., 2013).

O alto nível de estresse laboral, em longo prazo, pode levar à sua cronificação e, conseqüentemente, no desenvolvimento da síndrome de burnout, o qual está associado à exaustão emocional excessiva, despersonalização e baixa realização profissional (Dalmolin, et al., 2022). O trabalhador em estado de burnout pode apresentar alta irritabilidade e tensão (Carlotto, 2011), a partir disso são previstos impactos na qualidade do clima da organização escolar e das relações interpessoais. Nesse processo, o professor pode perceber as demandas do ambiente como hostis e tende a desenvolver estratégias defensivas para escape. Assim, um professor com postura reconhecida como empática ou responsiva nas relações com os estudantes pode passar a apresentar atitudes apáticas, cínicas e distantes (Steinhardt et al., 2011). Os impactos gerados a partir do prolongamento deste quadro são principalmente vinculados a problemas de saúde física e mental, em que alguns casos há a probabilidade de resultar em afastamento do trabalho (Carlotto, 2011).

Além dos impactos negativos individuais, o estresse do docente pode gerar prejuízos para o discente. Sentimentos como a insatisfação e a desmotivação podem gerar: diminuição da qualidade de sua atuação em sala de aula e absentéismo, o que compromete a aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos alunos (Gomes & Quintão, 2011). O estudo de Jeon (2020),

indicou que as variáveis do clima de trabalho percebidas pelos professores (ou seja, situações de trabalho, apoio das famílias, comportamentos desafiadores das crianças) estavam diretamente associadas ao estresse dos professores.

Nesse contexto, maior conhecimento sobre as emoções e mais habilidades para lidar com as mesmas, podem promover a saúde emocional, diretamente relacionada ao bem-estar e à saúde mental (Karimzadeh, et al., 2014). Outrossim, concebe-se que desenvolver melhores formas de lidar com as situações difíceis, seja por meio da fixação em pensamentos positivos e racionais, da liberação da tensão de forma controlada ou da respiração profunda, pode diminuir as reações negativas em momentos de estresse e de ansiedade (Simonelli, 2020).

## **2. O Professor de Educação Infantil**

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

O professor de educação infantil tem por característica a predominância de profissionais do gênero feminino, em decorrência da docência na educação infantil ter sido formada a partir de conceitos que consideraram a profissão uma extensão da maternidade e casamento, pelos cuidados e funções que ela demandava. Mas há homens atuantes, mesmo que em minoria (Carvalho, 1995; Sciotti et. Al, 2019).

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

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

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

## **3. Compreensão sobre as Emoções e a Regulação Emocional**

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

As emoções, antecedem o comportamento e ocorrem quando as imagens processadas no cérebro acionam a amígdala ou regiões especiais do córtex do lobo frontal, regiões específicas pelas emoções com a liberação de hormônios alterando o

estado emocional que pode gerar reações no estado físico, como suor ou choro. Damásio (2013), classifica as emoções em três categorias principais: As emoções de fundo, que são aquelas não percebidas rapidamente em contextos diversos, como calma e fadiga; as primárias ou universais, que envolvem disposições inatas para responder a estímulos controladas pelo sistema límbico e facilmente percebidas: alegria, raiva, medo, nojo e tristeza; E por fim as emoções secundárias ou sociais que são aprendidas e associadas a respostas passadas, avaliadas como positivas ou negativas como o nervosismo, culpa e vergonha (Damásio, 2013).

Nesse processo de compreensão sobre as emoções, há a habilidade responsável por auxiliar na resposta comportamental frente à elas, como: o manter, o aumentar ou diminuir, um ou mais componentes comportamentais dessa resposta advinda das emoções, e ainda o estabelecer estratégias que auxiliem neste processo, esta é a regulação emocional (Gross, 2002). A regulação emocional envolve mais do que apenas controlar a expressão emocional, ela requer que o indivíduo reconheça sua emoção, avalie sua intensidade e modifique ou não sua expressão, visando um objetivo (Thompson, 1994; Linehan, 2015).

Entre as dificuldades identificadas quanto a regulação emocional, foram pontuadas seis delas: 1- não aceitação das emoções em que há a tendência de existir emoções secundárias, emoções desagradáveis e/ou não aceitar reações emocionais; 2- dificuldade em se engajar em comportamentos direcionados a objetivos, que é a dificuldade em concentrar-se ou realizar tarefas enquanto vivencia uma experiência emocional; 3- dificuldades no controle de impulsos, quando o indivíduo tem dificuldade de controlar os impulsos de ação de emoções desagradáveis; 4- falta de consciência emocional, em que o indivíduo tem dificuldade em ter consciência e/ou percepção acerca de suas emoções; 5- acesso limitado a estratégias de regulação emocional, o que revela crenças de que existe pouco a ser feito quando se vivencia uma emoção desagradável; e 6- falta de clareza emocional, ou seja, o quanto o indivíduo sabe e tem clareza em relação ao que ele sente (Gratz & Roemer, 2004).

Nesta última definição, percebe-se uma ampliação do conceito de regulação emocional que se assemelha ao conceito de competência emocional proposto por Denham (1998). Neste, o indivíduo competente emocionalmente seria capaz de identificar, nomear e expressar suas próprias emoções, verbal e não verbalmente; monitorar e modificar a intensidade e duração de uma emoção em busca de objetivos; e identificar a emoção dos outros, estimar possíveis causas e experienciar emoções sociais mais complexas, como a culpa, por exemplo (Zinsser, et al, 2015). De modo mais específico, é capaz de articular e colocar em prática atitudes e aprendizados socioemocionais assim como afirmou Casel (2003). Pode-se dizer que a regulação emocional é um dos elementos que compõem as competências socioemocionais. As figuras de cuidado (pais, professores, responsáveis) promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças de três formas distintas. São elas: a modelação, contingências e orientação, as quais ocorrem quando os cuidadores auxiliam a criança a identificar e nomear suas emoções, a perceber as causas e consequências de suas reações e a pensar em possíveis soluções de problemas (Del Prette & Del Prette, 2005; Denham, 1998)

Nesse sentido, Leahy (2006), apontou previamente que as emoções concebidas como desagradáveis ou negativas, podem gerar sentimentos e comportamentos diferentes em cada pessoa. A raiva e tristeza podem desencadear, vergonha, ansiedade, culpa e negação das emoções. Alguns indivíduos atingem níveis tão elevados dessas emoções que resultam na interferência de pensamentos claros e objetivos, na capacidade de resolução de problemas e na atuação assertiva e de obter satisfação.

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

Para tanto, entende-se que a regulação emocional em si, refere-se principalmente a: Inibir o comportamento inapropriado ao estar relacionado às emoções intensas; Realizar ações coordenadas com a finalidade de conseguir uma meta independente da emoção experimentada; Regular a ativação fisiológica presente na vivência emocional e retomar o foco da atenção na presença das emoções intensas, além do reflexo que este gera na relação professor-aluno, e principalmente as suas

práticas educacionais serem direcionadas a partir do desenvolvimento e bem-estar do aluno e não pelas emoções (Leahy, et al., 2013)

#### 4. Responsabilidade da Escola e do Professor a partir das Implicações Emocionais

Um dos primeiros ambientes em que a criança é inserida para além da família, é a escola. Portanto, a escola e os profissionais que nela atuam, possuem a responsabilidade protetora semelhante à da família, principalmente quando o contexto familiar pode representar para a criança um fator de risco, ao invés de proteger e contribuir para o seu desenvolvimento integral (Coelho & Dias, 2016). Esta se torna representante do Estado, que possui o dever de proteger as crianças, a partir da competência dos profissionais da escola, os quais se relacionam diariamente com as crianças, com maior convívio considerável de tempo, afetuosidade e confiança. A partir disso, compreende-se que o professor é uma das principais figuras de proteção da criança no ambiente escolar. A forma que ele atua em sala de aula, como interage, educa e se expressa emocionalmente possui alto impacto no desenvolvimento emocional e comportamental de seus alunos, de modo que a regulação emocional é um fator que pode relacionar-se com os maus-tratos infantis.

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

Ainda prossegue no Art. 70A:

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

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

Para melhor compreensão sobre o conceito de competência socioemocional requerido pela BNCC, é necessário regressar a sua origem e considerar que esta é derivada do conceito de inteligência socioemocional. Por sua vez, a inteligência socioemocional, refere-se ao constructo de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais, divididos em cinco áreas diferentes que interagem entre si. Estas são: intrapessoais - consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autorrealização; interpessoais - empatia, responsabilidade social e relações interpessoais; gerenciamento do estresse - tolerância ao estresse e controle de impulsos); adaptabilidade - flexibilidade e resolução de problemas e humor geral? (Bar-On, 2006). De modo que, apresenta-se um modelo que considera a associação dos aspectos: da associação da personalidade e da habilidade de automotivação e *regulação emocional* (Flores & Tovar, 2005). Compreende-se que os professores com mais competência socioemocional têm maior aptidão para regular suas emoções, além de serem mais inclinados a se sentirem satisfeitos com seu trabalho (Jones et al., 2013)

A respeito do desenvolvimento da competência sócio emocional em professores, ressalta-se a existência de programas que possuem o objetivos de promoção desta competência. Um dos mais reconhecidos é o Programa Social and Emotional Aspects of Learning - SEAL, desenvolvido na Inglaterra (Department for Education and Skills, 2005; Lyle, 2013; National Institute for Health and Care Excellence, 2008), o qual é referência internacional e objetiva desenvolver tais competências na escola. Este programa utiliza como conceito norteador a Aprendizagem Socioemocional [ASE], partindo do pressuposto que estas referem-se ao processo pelo qual os indivíduos adquirem e aplicam o conhecimento e habilidades necessárias para *reconhecer e manejar*

*emoções*, alcançar objetivos, desenvolver e demonstrar empatia, estabelecer e manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis. Os programas baseados na ASE têm se expandido, sendo compreendidos como iniciativas de promoção de saúde mental de base escolar (Coelho, et al., 2016; Durlak et al., 2011; Sklad, et al., 2012).

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

Em sala de aula, o professor é a figura responsável pela criança, de modo que, em caso de suas atitudes se incluam em um dos tipos de violência, podem ser consideradas maus-tratos pelo professor. Por essa razão, há programas de intervenção voltados a esse tema que tendem a desenvolver o tema de manejo das emoções e/ou habilidades sociais e comportamentais, assim como, é o caso do Programa Act-rsk (2006)- adaptado por Alécio para professores - e o *The Incredible Years* (1997), seja do o manejo do responsável ou das próprias crianças. Em relação ao tema de maus-tratos praticados por professores da educação básica, compreende-se que este ainda é um tema de pesquisa recente. Nesse ponto, é considerado o estudo desenvolvido por Matos (2019), que em sua etapa inicial de pesquisa de revisão sistemática da literatura, identificou 130 textos que abordavam o tema em questão, mas após o processo de elegibilidade apenas 25 estudos foram selecionados para compor o estudo. Salienta-se que neste estudo de revisão, as hipóteses levantadas pela autora a respeito dos fatores de risco que permeiam a Violência por Professores e Funcionários (VPF) são: funcionários de escolas percebem como justo e adequado utilizar de violência para comportamentos inadequados de seus alunos, falta de formação adequada para os profissionais ao se deparar com situações agressivas e de desobediência, e dificuldade *de autocontrole*.

Em um estudo posterior, a autora investigou como a VPF se associou ao bullying e ao comportamento de risco dos estudantes. Participaram da pesquisa 1268 estudantes de escolas públicas, de 5 cidades do Brasil, os quais encontravam-se entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. A partir da Escala de Violência Escolar, os resultados apontaram a negligência como a VPF mais prevalente, com índice de 22%, seguido da violência disfarçada por práticas escolares com 18% e a violência explícita 13%. Diante disso, as análises de regressão logística do estudo, indicaram que as variáveis predizem significativamente ser vítima ou autor de bullying, carregar arma de fogo e usar drogas ilícitas. Porém as variáveis de gênero e faixa etária não apresentaram predição significativa.

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

À vista disso, o estudo realizado por Dehan et. al (2019), buscou analisar a regulação emocional do professor de pré-escola com o desenvolvimento da competência socioemocional dos alunos. Para isso, o estudo foi constituído de 80 professores e 312 pré-escolares. Os comportamentos emocionalmente desregulados, emocionalmente regulados e emocionalmente pró-sociais das crianças foram observados, e seu conhecimento emocional foi avaliado no outono e na primavera. Porém, as emoções dos professores de resposta emocional às emoções das crianças foram observadas durante o inverno. Alguns resultados assemelham-se aos resultados de estudos parentais, como: ambientes emocionais positivos apoiaram o conhecimento emocional das crianças; a falta de reações não solidárias facilitou a positividade/prosocialidade. Todavia, outros eram inerentes aos ambientes de sala de aula pré-escolar. Como por exemplo, a raiva dos professores contribuiu para a regulação



emocional/envolvimento produtivo das crianças; a falta de apoio previu menos negatividade/desregulação emocional. Por fim, vários eram específicos para crianças em risco socioeconômico: reações de apoio e não apoio, bem como emoções ternas, tinham significados únicos, mas culturalmente/contextualmente explicáveis, em suas salas de aula.

Para tanto, Stoll (2019) considerou a lacuna entre a crença dos professores na necessidade de regulação da emoção e sua compreensão da origem e propósito da emoção, pois a visualização do fenômeno da emoção do professor por meio de uma estrutura atual da teoria da emoção ainda não havia sido explorada na literatura de emoção do professor. Nesse sentido, Stoll (2019) desenvolveu o estudo fenomenológico com o objetivo de desenvolver uma compreensão autêntica da emoção do professor e da percepção da emoção a partir das experiências vividas por professores. Os dados foram conceituados através da perspectiva da teoria da emoção construída. Seis temas resultaram da análise dos dados, levando à conclusão abrangente de que a emoção existe dentro de um professor durante o processo de ensino e que principalmente deve ser regulada pelo professor para ensinar de forma eficaz. Cada tema foi aplicado aos princípios da teoria da emoção construída, que validou os fenômenos emocionais relatados pelos professores, além de fornecer esclarecimentos quanto à natureza e origem dos fenômenos e seu propósito.

No tocante a práticas de autorregulação emocional dos professores de pré-escola, Keemer (2020) enfatizou a necessidade de os professores da primeira infância entenderem a autorregulação e serem capazes de implementar instruções e estratégias de aprendizagem autorregulada (SRL) para apoiar o gerenciamento emocional dos alunos. Por meio de uma pesquisa baseada no trabalho de Vygotsky sobre a relação entre cognição, interações sociais e meio ambiente e a pesquisa de Bandura sobre autorregulação no que se refere à regulação comportamental e emocional, a pesquisadora buscou explorar se o treinamento de autorregulação em serviço para professores de pré-escola modificou seu comportamento sobre a autorregulação e suas práticas instrucionais de autorregulação. Participaram do estudo oito professores de pré-escola em Washington, DC. Estes responderam às perguntas: Até que ponto o treinamento de autorregulação em serviço para professores de pré-escola altera sua atitude em relação à instrução de autorregulação e até que ponto as práticas instrucionais de autorregulação dos professores de pré-escola mudam após a conclusão de oito semanas de instrução de auto-regulação usando as Zonas de Regulação? Após as entrevistas, os participantes do estudo tiveram treinamento em serviço sobre autorregulação em crianças pequenas e treinamento sobre como usar o currículo das Zonas de Regulação e então se comprometeram a aplicar pelo menos uma lição.

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

Neste sentido, podemos inferir que a regulação emocional do professor, pode trazer impactos na percepção do aluno sobre o relacionamento do professor (Sahin et al., 2019) e, também contribuir para a relação positiva entre os escores de sensibilidade e participação verbal e nível de proximidade percebido na relação criança-professor (Lang et. al, 2020). Desse modo, compreende-se que o processo de regulação emocional é necessário para o processo de ensino e este possui método prático de aplicação e de desenvolvimento em sala de aula (Stoll, 2019; Keemer, 2020).

## 5. Metodologia

Este estudo está sendo elaborado de acordo com metodologia de *scoping review* recomendada pelo Instituto Joanna Briggs (JBI, 2017) e com as orientações PRISMA-ScR (TRICCO et al. 2018) para revisões de escopo. O objetivo desse tipo de pesquisa é mapear, por meio de um método rigoroso fornecendo uma visão descritiva dos estudos, pretendendo fornecer uma visão descritiva.

Seguindo as orientações PRISMA-Scr (Tricco et al. 2018) foram estabelecidas as seguintes questões: População: Professores; Conceito: Regulação Emocional; Contexto: Educação Básica.

Definiu-se como pergunta norteadora: O que os estudos dos últimos 5 anos evidenciam sobre regulação emocional de professores da educação básica?

Hipótese: A falta de regulação emocional dos professores influencia nos comportamentos dos mesmos em sala de aula.

A partir disso foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para seleção dos estudos, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1 - Estratégia de busca da revisão de escopo.**

Critérios	
Inclusão	Exclusão
Estudos em que a população seja especificamente professores da educação infantil	Estudos duplicados
Estudos que abordem especificamente o conceito/tema de regulação emocional	Estudos com metodologia científica frágil
Estudos que utilizem quaisquer tipos de pesquisa, como: artigos, estudos primários, cartas e etc	
Sem restrição de idioma	
Últimos 5 anos de publicação	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Para tanto, a estratégia de busca seguirá os encaminhamentos estabelecidos. Inicialmente será realizada uma pesquisa prévia na (OSF) sobre a existência ou registros de revisões de escopo que abordem o tema proposto e pesquisa prévia em bancos de dados para sondar a existência de estudos sobre o tema.

A partir disso, para seguir as orientações PRISMA-Scr (Tricco et al. 2018) foram identificados os seguintes indexadores previamente: Regulação Emocional; Professores ou Emotional Regulation, Teachers; Pré-escola ou kindergarten ou preschool.

A busca será realizada por nove meses. As bases de dados selecionadas para a realização da busca foram: Web of Science (Acesso CAFE), por possuir grande abrangência em pesquisas de diversas áreas e localidades, o Google Acadêmico por incluir resultados de fontes diversificadas e a PsycInfo (APA) a qual é voltada para a área da psicologia e possui grande relevância para a mesma. Será feito o registro do protocolo da pesquisa na Plataforma OSF.

A busca e seleção dos estudos será realizada em “pares cegos” de pesquisadores, contendo terceiro revisor, em caso de divergência entre os pares.

Será feita a planilha de “Extração de Dados” por exportação conforme o modo permitido por cada base, de maneira que contivessem informações de: autor, ano, país, título e resumo. Em seguida foi feita verificação dos textos duplicados. A triagem inicial será feita a partir do título e resumo em que serão aplicados os critérios de inclusão e exclusão definidos. Nas planilhas já estruturadas serão inseridas colunas que indiquem os critérios: “não é sobre regulação emocional”, “não é sobre professores”, “não é sobre a categoria de pré-escola”, e a partir das informações obtidas, “esse estudo fará parte da revisão?”, contendo as opções de sim ou não, para que assim seja estabelecidos os estudos que comporão a revisão.

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



Será apresentado o Fluxograma PRISMA-Scr (Tricco et al. 2018) de seleção de estudos com a exposição do processo de triagem dos estudos. Não obstante, será exposto por meio gráfico a frequência de publicação de estudos por países e a frequência de publicação referente aos últimos 5 anos e ainda, para melhor visualização das pesquisas selecionadas para compor a revisão será exposto um quadro com algumas das informações principais a respeito de cada estudo, como: Autores, País, Palavras-Chave, Tipo de Artigo, Revista, Ano de Publicação, Foco do Artigo.

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

## 6. Resultados Esperados

Sabe-se que estudos recentes sobre regulação emocional, principalmente da pré-escola, apresentam diferentes implicações nas pesquisas, relacionam-se os conceitos de competência sócio emocional, regulação emocional dos alunos, saúde mental do professor, estresse e burnout, maus-tratos, desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, relação professor-aluno além de evidenciarem algumas lacunas na literatura sobre a temática. Portanto, esta pesquisa busca mapear os estudos recentes sobre regulação emocional de professores de pré-escola, e apresentar descritivamente os achados sobre a temáticas relacionadas, estratégias utilizadas e evidenciar quais são as principais temáticas abordadas sobre regulação emocional de professores de pré-escola.

## 7. Considerações Finais

O protocolo descrito se configura como uma ferramenta eficaz no mapeamento, pois foi estabelecido de maneira que propicia o encontro de trabalhos de diferentes países e publicados em formatos variados. Com isso espera-se que seja possível traçar um panorama geral e ressaltar pontos específicos sobre a temática estudada, isto é, a regulação emocional de professores da educação infantil.

Em trabalhos futuros pretende-se trazer ao conhecimento público os resultados encontrados com o protocolo de revisão recém apresentado. Além disso, sugere-se que novos estudos realizem pesquisas em campo para que os próprios professores possam ser ouvidos e então contar como lidam com suas emoções em sala de aula. Sobretudo ressalta-se peculiaridades do sistema de ensino público brasileiro, por exemplo a situação de vulnerabilidade social e econômica de alguns alunos, fato que estimula a produção de investigações focadas no contexto nacional.

## Referências

- Alécio, Y. B. Análise Da Viabilidade Do Programa Act Para Professoras De Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2021.Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18.
- APA. American Psychological Association. ACT Raising Safe Kids Program (2006). <https://www.apa.org/act>
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.2018
- Carlotto, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]*. 2011, 27(4), 403-410. <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>>. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>.
- Carvalho, M. P. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 76(184), 407-444, set./dez.,1995. <http://www.rbeb.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/266/268>. Acesso
- Coelho, M. T. B. F., Dias C. M. S. B. (2016) Inserção ecológica no contexto escolar: importância da observação da relação família-escola. 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa em Saúde. (Vol. 2 p. 1080-1085) Porto

- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966> Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *Educating Hearts. Inspiring Minds*. <http://www.casel.org/>
- Dalmolin, G. de L., Possebon, M. R., Lanes, T. C., Schutz, T. C., Munhoz, O. L., & Andolhe, R. (2022). Estresse ocupacional e síndrome de burnout entre trabalhadores de saúde. *Revista Recien - Revista Científica De Enfermagem*, 12(37), 67–77.
- Damásio, A. E o cérebro criou o homem. Cia das Letras, 2013
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Editora Vozes
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019), "Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence", *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133-150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Feuerhahn, N., Bellingrath, S., & Kudielka, B. M. (2013). The interplay of matching and non-matching job demands and resources on emotional exhaustion among teachers. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 171–192. <https://doi.org/10.1111/aphw.12002>
- Flores, M. M. T., & Tovar, L. A. R. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 5,9-24.
- Gomes, A., & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*. 2. 335-344. 10.14417/ap.56.
- Gómez-Gascón, T., Martín-Fernández, J., Gálvez-Herrer, M., Tapias-Merino, E., Beamud-Lagos, M., Mingote-Adán, J. C., & Grupo EDESPROAP-Madrid (2013). Effectiveness of an intervention for prevention and treatment of burnout in primary health care professionals. *BMC family practice*, 14, 173. <https://doi.org/10.1186/1471-2296-14-173>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Brasil.
- Leahy, R. L. (2006). *Técnicas de terapia cognitiva: Manual do terapeuta*. Artmed.
- Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E., & Buettner, C. K. Social emotionlearning for teachers (SELF-T): A short-term, online intervention to increase early childhood educators' resilience; *Early Education and Development*; 31, 7, Taylor & Francis; 2020; 1112-1132
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. *Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Tradução: Ivo Haun de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- Lyle, S. (2013). The wrong approach to wellbeing? *School Leadership Today*, 5, 88-93.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Justo, A. R., Santos, A. P., & Andretta, I. (2017). Programas de prevenção na infância. In: Caminha, R.M., Caminha, M.G. & Dutra, C.A. *A prática cognitiva na infância e na adolescência* (pp. 59-76). Sinopsys.
- Karimzadeh, M., Salehi, H., Embi, M. A., Nasiri, M., & Shojace, M. (2014). Teaching efficacy in the classroom: Skill based training for teachers' empowerment. *English Language Teaching*, 7(8), 106-115. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p106>.
- Keemer, N. A. The Effects of Self-Regulation Training for Preschool Teachers and Preschool Teachers' Attitudes towards Self-Regulation Practices - ProQuest. (2020). Proquest.com. <https://www.proquest.com/openview/c8f076325516acb1d39490a9f33f795f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=yKnapp>, e colaboradores. *Terapia Cognitivo-Comportamental na Prática Psiquiátrica*. Artmed, 2004.
- Linehan, M. (2010). *Terapia Cognitivo Comportamental para o transtorno da personalidade borderline*. Artmed.
- MANUAL DO FACILITADOR ACT. Programa ACT Criando Crianças Seguras. American Psychological Association. MetLife Foudantion 2011
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matos, K. J. N. Violência impetrada por professores e funcionários das escolas públicas a estudantes [recurso eletrônico] / Karla Julianne Negreiros de Matos.- 2019.
- Nunes, K. G., Tonietto L., Dias K., & Rego C. (2021). O impacto dos maus-tratos na infância no desenvolvimento cerebral e no funcionamento cognitivo: uma revisão, 9(3). <https://doi.org/10.29327/217869.9.4-2>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C. McInerney, P., Baldini Soares, C., Khalil, H., & Parker, D. Scoping reviews. In: Aromataris E, Munn Z, editors. *Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual*. Australia: Joanna Briggs Inst; 2017. p.

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

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

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

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

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

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018) PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMAScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*. 169:467–473. 10.7326/M18-0850.

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

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